



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ/DİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK HİZMET EDEREK ÖĞRENME
UYGULAMALARININ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ
YERİ VE DEĞERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sakine ULU

ANKARA- 2017

**BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK HİZMET EDEREK ÖĞRENME
UYGULAMALARININ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ
YERİ VE DEĞERİ**

SAKİNE ULU

TARAFINDAN

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE
SUNULAN TEZ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ/DİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA 2017

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Enstitü Müdürü V.

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.



Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.



Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

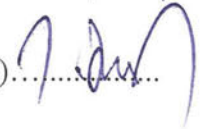
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN (AYBÜ/Felsefe ve Din Bilimleri)



Yard. Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ (AYBÜ/Felsefe ve Din Bilimleri)



Yard. Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI (KÜ/ Felsefe ve Din Bilimleri)



Bu tez içerisindeki bütün bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca bu kurallar ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmada orijinal olmayan her tür kaynak ve sonuçlara tam olarak atıf ve referans yaptığımı da beyan ederim; aksi takdirde tüm yasal sorumluluğu kabul ediyorum.


Sakine ULU

ÖZET

BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK HİZMET EDEREK ÖĞRENME UYGULAMALARININ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ YERİ VE DEĞERİ

ULU, Sakine

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri

Danışman: Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

Temmuz 2017, 103 sayfa

Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning), akademik hedeflere toplum hizmetinin eklendiği bir öğrenme şeklidir. Öğrencilerin, akademik öğrenim içeriğini gerçek hayattaki özgün öğrenme deneyimleri ile destekleyen etkili bir yaklaşımdır. Bu çalışmanın amacı; öğrenmenin sosyal ve davranışsal boyutunu öne çıkaran bir yaklaşım olarak Hizmet Ederek Öğrenme metodunun DKAB dersi öğretmenlerince bilinme düzeyini ve din eğitiminde uygulanabilirliğini ve etkisini araştırmaktır. Çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Eğitim, eğitimin amaçları ve sosyal yönü, eğitimin sosyal yönünü öne çıkaran yaklaşımlar ve Türkiye’de hizmet ederek öğrenme uygulamaları ele alınmıştır. Bu alanlarda literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra Hizmet Ederek Öğrenme metodu tanıtılmış, ABD de Hizmet Ederek Öğrenme uygulama örnekleri incelenmiş, bu yaklaşımın din eğitimine uygulanabilirliği tartışılmış, din eğitiminde bu yöntemle yapılabilecek uygulamalara örnekler verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, HEÖ metodunun öğretmenler tarafından bilinirliğini tespit etmek; derslerde kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nerelerde, ne şekilde kullanıldığını belirlemek; bu yöntemin kullanılmasının din öğretimine katkısı olup olmayacağı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla Ankara’daki farklı okullardan 64 (altmış dört) DKAB dersi öğretmenine anket çalışması uygulanmış, anket sonucunda elde edilen veriler IBM-SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Ayrıca ankete katılanların içinden 10 öğretmenle de mülakat yapılmıştır. Çalışmaya katılan ortaokul DKAB dersi öğretmenlerinin büyük bir kısmının HEÖ metodunu ya hiç bilmediği ya da çok az bildiği dolayısıyla bu yöntemi derslerinde kullanmadıkları, daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Yine öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı DKAB derslerinde öğrenmenin psikomotor boyutunun eksik kaldığını, bu derste yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci merkezli, eğitimin sosyal boyutunu öne çıkaran, yaparak-yaşayarak öğrenme esasına dayalı bir yaklaşıma olumlu baktıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hizmet, Öğrenme, Hizmet Ederek Öğrenme, Yaparak Öğrenme.

ABSTRACT

THE PLACE AND VALUE OF SERVICE LEARNING PRACTICES AS A LEARNING METHOD IN RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSES

ULU, Sakine

Supervisor: Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

July 2017, 103 sayfa

Service Learning is a teaching method in which community goals are added to academic goals. It is an effective approach that supports children's academic learning content with authentic learning experiences in real life. The purpose of this study is to investigate the awareness of the Service Learning method that emphasizes the social and behavioral dimension of the learning by DKAB course teachers and its applicability in religious education. In this study mixed method is preferred. Firstly, education, the aims and social aspects of education, the approaches that emphasize the social direction of education and the service learning practices in Turkey are addressed. In these areas, a conceptual framework was created by searching the literature. Later on, the Service Learning Method was introduced, Service Learning application examples in the USA are examined, the applicability of this approach to religious education was discussed, tried to give examples of practices that can be done with this method in religious education. In addition; a survey was applied to 64 (sixty four) DKAB course teachers from different schools in Ankara to identify the awareness of the HEÖ method by the teachers, whether it is used in lessons, where it is used and how it is used, the thoughts about whether this method would contribute to the teaching of religion. The data obtained as a result of the survey were analyzed in the IBM-SPSS 22 program. 10 of teachers from the survey were also interviewed. It has been observed that a large proportion of DKAB secondary school teachers participating in the study do not use this method in their lessons because they are either not familiar with the HEÖ method or know little about it so they don't use this method in their lessons, they prefer to use more verbal lecture and question-answer methods. In the same way, a large part of the teachers stated that the psychomotor dimension was missing in the DKAB lessons. They pointed out that there is a need for new teaching methods and techniques. It has been seen that they are student-centered, they emphasize the social dimension of education and look for an approach based on the principle of learning by doing-living.

Keywords: Service, Learning, Service Learning, Learning by doing, Social Learning.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmasının planlanması, geliştirilmesi, yürütülmesi dâhil her aşamasındaki tavsiyeleri, yönlendirmeleri ve desteği için Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN'e,

Akademik gelişimime katkıları ve tez süreci boyunca destekleri için Sayın Yard. Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ'ye,

Konu seçimi ile ilgili yaşadığım tereddütlerde verdiği cesaret ve teşvik için ve her türlü destekleri için Sayın Prof. Dr. Bahri ATA'ya,

Ayrıca, hayatımdaki her iyi şeyin, her güzel sonucun asıl veya dolaylı sebebi anneme, babama ve tüm aileme sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Kavramsal Çerçeve.....	13

BÖLÜM II

EĞİTİMİN SOSYAL YÖNÜ VE BUNA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR

2.1. Eğitimin Amaçları ve Sosyal Hayat.....	16
2.2. Eğitimin Sosyal Boyutunu Öne Çıkaran Eğitim Yaklaşımları	
2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme.....	18
2.2.2. İlerlemeci (Progressive) Öğrenme.....	20

BÖLÜM III

HİZMET EDEREK ÖĞRENME ve TÜRKİYE'DE HİZMET EDEREK ÖĞRENME UYGULAMALARI

3.1. Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning) Nedir?.....	24
3.2. Türkiye'de HEÖ Uygulamaları	
3.2.1. Cerr Uygulaması	36
3.2.2. Köy Enstitüleri	37
3.2.3. Öğrenci Klüpleri ve Sosyal Etkinlikler	39
3.2.4. Topluma Hizmet Uygulamaları	41

BÖLÜM IV

DİN EĞİTİMİ VE HİZMET EDEREK ÖĞRENME

4.1. Din Eğitimi ve Sosyal Hayata İlişkin Amaç ve Uygulamalar	44
4.2. Hizmet Ederek Öğrenme Yönteminin Öğretim ve Uygulanmasının Mevcut Durumu Nedir?	49
4.3. Din Eğitiminin Hangi Alanlarında ve Konularında Hizmet Ederek Öğrenme Yöntemine Yer Verilebilir?.....	52

BÖLÜM V

YÖNTEM

5.1. Evren-Örnekleme.....	56
5.2. Verilerin Toplanması	57
5.3. Verilerin Analizi.....	60

BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
---------------------------	----

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER	83
-------------------------	----

KAYNAKÇA.....	85
---------------	----

EKLER	98
-------------	----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ortaokul DKAB dersi öğretmen sayılarının Ankara ili ve 4 örneklem ilçesine göre dağılımı.....	62
Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri.....	63
Tablo 3. Yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanlarına ait Kolmogorov–Smirnov (KS) normal dağılım testi sonuçları	66
Tablo 4. Anketin 2. Bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	67
Tablo 5. Anketin 3. bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	72
Tablo 6. 3. Bölüme ilişkin DKAB öğretmenlerinin düşüncelerini gösterir betimsel istatistikler.....	75
Tablo 7. Cinsiyete göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	77
Tablo 8. Eğitim düzeyine göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	78
Tablo 9. Okul türüne göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test).....	79
Tablo 10. ÖYT kursu alma durumuna göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	80
Tablo 11. ÖYT seminer alma durumuna göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	81
Tablo 12. Mesleki deneyime göre yapararak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve	

öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test).....	81
Tablo 13. Derste kullanılan öğretim yöntemine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test).....	82
Tablo 14. Eğitim düzeyine göre sınıf-okul dışı etkinliklerin uygulanma düzeyi karşılaştırması (ki-kare testi).....	83
Tablo 15. Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi).....	84
Tablo 16. Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi).....	84
Tablo 17. Mesleki deneyime göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi).....	85
Tablo 18 ÖYT kursu alma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi).....	85
Tablo 19. Mesleki deneyime göre DKAB öğretmenlerinin en çok uyguladıkları öğretim yönteminin karşılaştırılması (ki-kare testi).....	86
Tablo 20. Öğretim programındaki kazanımları uygulama durumuna göre sınıf-okul dışı etkinliklerin uygulanma düzeyi karşılaştırması (ki-kare testi).....	87

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

HEÖ: Hizmet Ederek Öğrenme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

THU: Topluma Hizmet Uygulamaları

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

GİRİŞ

Eğitim bir toplumun sosyal, kültürel, dini, ekonomik, siyasi yapısı başta olmak üzere birçok alanını etkileyen ve bu alanlara yön veren en önemli faktörlerden biridir. Güçlü toplumların, güçlü ekonomilerin iyi eğitim sisteminden geçtiği bir gerçektir. Bu nedenle eğitim, öğretim faaliyetleri ve bunları geliştirme çabaları her dönemin konusu olmuştur.

Farklı birçok tanımı olmakla birlikte eğitim, genel anlamıyla “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, s.12).

Öğrenme ise; “çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan **düşünce, duyuş ve davranış** değişikliğidir” (Özden, 2011, s.21). Ertürk’e göre öğrenmenin gerçekleşmesi üç koşula bağlıdır. Bunlar, davranış değişikliğinin olması ve bu davranış değişikliğinin kalıcı izli ve yaşantı ürünü olmasıdır (Ertürk, 1979).

Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde de öğrenme benzer şekilde tanımlanmıştır: “Öğrenme: Yaşantı sonucu ya da yineleme yoluyla davranışta oluşan oldukça sürekli bir değişiklik”tir (Bakırcıoğlu, 2012, s. 636).

Din eğitimi ise; “Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir” (Tosun, 2012, s.23).

Bu tanımlardan yola çıkarak bir öğrenme olayında kişi merkezde ve aktif katılımcıdır ve bu katılım sonucu o kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında uzun süreli kalıcı değişiklikler meydana gelir. Bu durumda öğrenmenin üç boyutu karşımıza çıkmaktadır; öğrenmenin zihni boyutunu içeren bilişsel yönü, duyuş boyutunu içeren duyuşsal yönü ve davranış boyutunu içeren psikomotor yönü. Öğrenme bu üç unsurun toplamını içermektedir.

Güntümüzde başta veliler olmak üzere akademik başarıya odaklı, öğrenmenin bilişsel yönüne ağırlık veren bir çoğunluk olduğu görülmektedir. Oysa tek başına akademik başarının ne insanın bireysel mutluluğuna ne de toplumun huzuru ve kalkınmasına fayda sağladığı ortadadır. Diğer yandan yukarıda da belirtildiği gibi öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tamamını içermesine bağlıdır. Tek boyutlu öğrenme tam ve etkin öğrenme değildir. “Öğrencilerin dersini anlamaları, onların sadece bilişsel olarak bazı bilgilere sahip olmasıyla sınırlı tutulamaz; bu bilgilerin aynı zamanda onların kişiliklerine de etki etmesi

gerekmektedir. Verilen bilgiler, öğrencilerin davranışlarında bazı pratik değişiklikler meydana getiriyorsa eğitimden istenilen amaç elde edilmiş olacaktır.” (Gül, 2013, s. 136). “İlke olarak pratiğe dökülmeyen bir buluş, bir fikir, ahlaki bir kural insanların kafasında hapsolünüp kaldığında hiçbir pratik değeri yoktur” (Doğan, 2010, s.112).

Türk Milli Eğitiminin amaçları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları incelendiğinde her ne kadar eğitim sürecinde bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği anlaşılrsa da uygulamada bilişsel boyutun ağırlık kazandığı görülmektedir.

Öğrenme, dinamik bir süreç olup topluma ve insana tesir edebildiği ölçüde etkin olmaktadır. Ülkemizde din eğitimi 4. Sınıftan itibaren zorunlu olmasına rağmen öğrencilerde ve toplumda dinin insanı ve toplumu dönüştüren, iyiye sevk eden fonksiyonları yeterince gözlemlenmemektedir.

Diğer yandan artan suç oranları, toplumsal huzursuzluk, yaygın şiddet eğilimi okullarda düzenli olarak verilmekte olan din eğitiminin kendisinden beklenenleri tam olarak yerine getirip getiremediği sorusunu akıllara getirmektedir. Bu durum din eğitiminde duyuşsal ve davranışsal yönünün eksik kaldığını, sac ayaklarından birinde veya ikisinde sorun yaşandığını düşündürmektedir.

ABD de yaygın olarak kullanılmakta olan Hizmet Ederek Öğrenme¹ (Service Learning) yöntemi, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını içeren etkili bir öğrenme-öğretme yöntemidir. Bu nedenle ideal din eğitimine ulaşma çabalarımızda faydalı olabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. “HEÖ, akademik hedeflere toplum hizmetinin eklendiği bir öğrenme şeklidir. Öğretim programına ne ek ne de alternatif/eğlencedir. Çocukların, akademik öğrenim içeriğini gerçek hayattaki özgün öğrenme deneyimleri ile destekleyen etkili bir yaklaşımdır. Uygulanan HEÖ yaklaşımı, vatandaşlık, sorumluluk ve diğer birçok erdemleri geliştirir ve bunu çok etkili bir karakter eğitimi şeklinde yapar.” (goodcharacter)

HEÖ metodu özellikle ABD’de yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Yapılan literatür taraması sonucu HEÖ metodu ile ilgili az sayıda Türkçe kaynak bulunabilmiştir. Bunun yerine daha çok Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle yurtdışı internet kaynakları üzerinde de tarama yapılmıştır.

¹ Bundan sonra “Hizmet Ederek Öğrenme” yerine “HEÖ” kısaltması kullanılacaktır.

Konuya ilişkin olarak yurtdışı makalelere ve yayınlara, başta ABD olmak üzere yabancı üniversitelerin ve okulların internet sitelerindeki HEÖ hakkındaki bilgilere ve uygulama örneklerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Güntümüz eğitim uygulamaları eğitimin sosyal, toplumsal yönünü yeterince desteklemeyen, akademik başarıya odaklı, öğrenmenin bilişsel yönüne ağırlık veren bir anlayıştır. Oysa eğitimin öğrenci merkezli, sonuç değil süreç odaklı, bilgileri yapılandırmaya ve çığıtıya dönüştürmeye yönelik bir anlayışta olması ve öğrenmeyi öğretmeyi hedeflemesi her kesim tarafından dile getirilen hususlardır.

Kişi, öğrendiği bilgiler ışığında kendine bir yol çizmelidir. Bilgileri, derinine nüfuz etmeden, olduğu gibi çocuğa öğretme yolu Fiziolog Ivan Pavlov'un geliştirdiği şartlanma ve şartlanma zamanı tepkide bulunma kuramına benzetilebilir. Pavlov'a göre davranışın ve öğrenmenin yapıtaşı, belli bir uyarıcı ile belli bir tepki arasında meydana gelen çağrıdır.(...)

Öğrenme olayında bir miktar şartlanmanın olduğu doğrudur. Fakat öğrenmenin sadece bazı önşartlar sonucu mekanik olarak meydana geldiği ileri sürülemez. Öğrenmede anlayışın, kavrayışın, sezginin yani zihinsel ve duygusal faktörlerin rolü ihmal edilmemelidir. Ezberletilerek, sık sık tekrarlatılarak öğretim din alanında bıkkınlığa sebep olabilmekte, belleme ve taklit seviyesinde kalan çocuklar, ileride, dini uygulamaları anlamsız bulabilmektedir. En önemlisi, kendilerine yön verecek düşünceleri kendilerinin bulması engellenmekte, fikir zenginliği, rahat bir imana kavuşma gibi imkânlar kaçırılmaktadır (Selçuk, 2015, s. 155-156).

Son dönem öğrenme kuramları öğrenen kişinin öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerine odaklanmaktadır. Öğrenmeden beklenen şey etkileşimli olarak aktarılan bilginin karşı taraftakinin zihninde işlenerek anlamlandırılması ve ona yol göstermesi, katkı sağlamasıdır. Eğer öğrenilen şey kişide direkt veya dolaylı bir etki sağlamıyorsa, onun zihinsel, duygusal veya günlük hayatına bir tesiri yoksa öğrenmenin anlamı ve değeri tartışma konusu haline gelmektedir. Diğer yandan kişi için de öğrenme sıkıcı ve anlamsız bir süreç haline dönüşmektedir. "Alandaki araştırmalar, ergenlerin din eğitiminde çoğunlukla karşı çıktıkları olgunun, muhtevanın bilgi yığını şeklinde sunulması olduğunu göstermektedir. Bu eleştiri, ortaöğretimle sınırlı olmayıp ilköğretim aşamasında da ortaya çıkmaktadır" (Altaş, 2015, s. 220).

Yalnızca tek taraflı aktarım şeklinde verilen bilgi kişiyi pasif kıldığı ve bilgiyi işleme ve türüne dönüştürme süreçlerini içermediği için ancak ezber düzeyinde kalmaktadır. Bu tarz bilginin hayata aktarımında da sorunlar söz konusu olmaktadır. Oysa eğitimden beklenen birçok amaç vardır. Bunların başlıcaları kişinin öğrenmeyi öğrenerek

hayata hazırlanması, yaşamboyu karşılaşılabileceği sorunlara çözüm getirebilecek donanımına sahip kılınması gibi kişisel amaçların yanı sıra kültürel ve ahlaki değerlerin kazandırılması gibi toplumsal amaçları da vardır.

“Toplumun en temel görevlerinden birisi hiç şüphesiz bireylerde bir kimlik ve aidiyet bilinci kazandırmasıdır. Bunun yanı sıra da gençlere hayatın anlamı konusunda pozitif yüklemeler yaparak toplumda ahlaki davranışta bulunmalarına yardımcı olması ve olumsuz davranışlardan sakındırması beklenir” (Turan, 2014, s. 85).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki DKAB dersleri, öğrencileri derslerde gördükleri konuları hayata uygulamakta yetersiz kalmaktadır. Örneğin Turan tarafından yapılan “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri” konulu çalışmaya göre ortaöğretim DKAB müfredatı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılarından incelendiğinde şu sonuçlara varılmıştır;

9, 10, 11 ve 12. sınıflarda toplam 213 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 132 tanesi (% 62) bilişsel alana, 74 tanesi (% 35) psikomotor alana, 7 tanesi (% 3) ise, duyuşsal alana aittir. Oysa DKAB programında bilişsel alanla birlikte duyuşsal alanın da önemli olduğu bir gerçektir. Nitekim dinin, bireyin duyuş dünyasında bazı çağrışımlar yapması, aktarılan değerlerin kalıcı olması ve bireyin yaşantısına yön vermesi açısından bilgi boyutu ile birlikte duyuş boyutunun da işe koşulması gerekmektedir. Ancak programa bakıldığında, mevcut kazanımların sadece % 3 gibi çok az bir kısmının duyuşsal alana ait olduğu görülmektedir. Özellikle 10. sınıf programında ahlak ve değerler öğrenme alanı, 10. sınıf programının % 30’unu teşkil etmesine karşın, ilgili öğrenme alanında yer alan 15 kazanımın yalnızca 4 tanesi duyuşsal alanla ilgili, geri kalan 11 tanesi ise bilişsel alanın çeşitli basamaklarını içermektedir. Bu da İslam eğitim geleneğinde çok önemli bir yeri bulunan duyuş eğitime programda yeterince yer verilmediğini göstermektedir. (Turan, 2013, s. 289).

Çalışmanın sonuç kısmında “gençlerde görülen ahlâki sorunlara karşı DKAB derslerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bazı kazanımlara yer verilmekle birlikte bunların çok büyük bir kısmının bilişsel düzeyde işlendiği, duyuşsal olarak yer verilen kazanımların oranının toplam müfredat içindeki yerinin sadece % 3 gibi küçük bir oranda kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla birey, yaptığı davranışın hatalı veya yanlış olduğunu bilse bile, bilmek tek başına yeterli olmamaktadır” denmektedir (Turan, 2013, s. 290).

Benzer şekilde Pakdemirli tarafından yapılan “*Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*” konulu çalışmanın sonunda şu öneriler dile getirilmiştir; Din derslerinin etkinliği artırılmalı, okullar dini sosyalleşmeye uygun hâle getirilmelidir. Kampüslerde dini etkinlikler ve dini sosyalleşme olanakları artırılmalıdır, gençlik dönemi din eğitiminde STK’lar ve kamu kurumları bünyesinde yürütülen gençlik çalışmalarının ve sosyal sorumluluk projelerinin katkısından yararlanılmalıdır. Genç bireylerin edindikleri dini

bilgilerin içselleşmesinde bu tür organizasyonlara katılmalarının büyük rolü bulunmaktadır (Pakdemirli, 2015, s. 199).

Çelikkaya, “Din Eğitimi İhtiyacı” adlı çalışmasının neticesinde; “öğrencilerin genellikle din eğitimine ihtiyaç duydukları, ancak din eğitiminin içerik açısından yeterli olmadığı ve derslerin de uygulamalı olarak verilmesinin daha tatmin edici olacağı görüşünde oldukları” sonucuna ulaşmıştır (Çelikkaya, 2014, s. 26).

Dini malzemenin anlam kazanabilmesi için bir dizi sosyal ve bilimsel içeriğin ele alınması, işlenmesi gerekir. Ancak böyle yapılırsa dinle ilgili içerik günlük hayattan kopmaktan uzak olur. Aksi halde bu durumun öğrencilerin din dünyası ve içinde yaşanan dünya diye “çifte değerlik dünyası” geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca çocukta dinin “düşünce süreçlerinin üstünde” olduğu izlenimi de oluşabilir. Oysa, din öğretimiyle öğrencilere “din konusunda düşünce” öğretilmelidir. (Alves’den aktaran Akyürek, 2012, s. 99) Böylece onlar günlük yaşantıları ile dini konular arasında ilişki kuracaktır. Oradaki deneyimlerini irdeleyecekler, din konusu üzerinde düşünerek daha makul bir din anlayışı geliştirebileceklerdir. Bu da dini düşüncenin geliştirilmesi ve din konusunda düşüncenin kullanımını sağlayacaktır (Akyürek, 2012, s. 99).

Kısacası bugün Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinden beklenen verimin alınmadığı, dersin büyük oranda bilgi transferi şeklinde gerçekleştiği, öğrencilerin bu bilgileri hayatlarına aktarmada zorluk yaşadıkları dolayısıyla bu bilgileri içselleştiremedikleri görülmektedir. Bu haliyle dersin bireysel ve toplumsal beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durumun eğitim sisteminden, bu sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerden ve diğer farklı etkenlerden kaynaklanan sebepleri de bulunmaktadır.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulmalıdır. Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitmek artık bir zorunluluktur” (Selçuk, 2015, s.154).

Günümüz eğitim anlayışında, gerçek eğitim öğretim ortamlarında, gerçek ve gerçeğe en yakın araç ve gereçlerle, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin zorunluluğu hararetle savunulmaktadır. Konu din eğitimi olduğunda ise, bu anlayışa hiç yer verilmemektedir (Tosun, 2012, s. 28).

Fen bilimlerinde veya sağlık bilimlerinde uygulama vazgeçilmez bir unsur olarak görülürken sosyal bilimlerde böyle bir ihtiyacın varlığı göz ardı edilmektedir. Hâlbuki

sosyal bilimler de en az diğer alanlar kadar hatta belki daha fazla hayatla bağlantılı olmaya muhtaçtır. İnsan ve toplum, sosyal bilimlerin temel unsurlarıdır. Bu haliyle de sosyal bilimlerin laboratuvarlarıdır. Bu laboratuvarlarda öğrencinin bilgi düzeyinde öğrendiklerini duyuşsal ve davranışsal yönleriyle birlikte tamamlayarak aktif bir öğrenme gerçekleştirmesine fırsat verilmesi gerekir.

DKAB dersinin doğası gereği uygulamaya açık olmadığı teorik olarak anlatılmasının tabii olduğu düşünülebilir. Oysa diğer sosyal bilimler alanındaki derslerde olduğu gibi DKAB dersinde anlatılanlar soyut bilgilerdir. Soyut bilgilerin ise akılda kalmaları ve anlamlandırılmaları zordur. DKAB dersi konuları duygu, inanç, ahlak gibi soyut kavramlar olup bunların uygulama boyutu tecrübe etme, yaşayarak görme şeklinde olmalıdır. Örneğin; namaz direkt uygulaması yapılabilen bir konu iken kurban ibadetinin uygulama yoluyla gösterilmesi mümkün değildir. Ancak kurban ibadetinin sosyal faydalarını görmek amacıyla öğrencinin bir yardım kurumunun kurban dağıtım çalışmalarını izlemesi veyahut direkt dağıtıma katılması öğrenci için teorik bilgiden çok daha anlamlı ve kalıcı olacaktır. Yine ahlak öğrenme alanındaki konuların öğretiminde deneyim ve yaparak-yaşayarak sosyal öğrenmeden faydalanılmalıdır. Örneğin, “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” ünitesinde öğrenci bu kötü alışkanlıklardan biri veya istediği birkaçı ile ilgili toplumsal bir gözlem yaparak kendince çözüm yolları geliştirebilir, toplumsal bilinci artırıcı videolar, afişler, müzikler hazırlayabilir. Bu alanda çalışan yardım kuruluşlarını ziyaret ederek çalışmalarına katılabilir.

HEÖ yöntemi bilişsel alanın yanında duyuşsal ve davranışsal alanları da destekleyen bir öğretim yöntemi olarak DKAB derslerinin konularına uygun olduğu gibi amaçlarını gerçekleştirme konusunda da son derece uygun ve yararlı özellikler taşımaktadır. Bununla birlikte bu yöntemin ülkemizdeki DKAB derslerinde ne oranda kullanıldığı, öğretmenlerin bu yöntem hakkında ne kadar bilgili oldukları ve derslerinde ne oranda yer verdikleri konusu incelenmeye değer niteliktedir. Çalışmamızın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekildedir:

HEÖ yöntemi DKAB öğretmenlerince bilinmekte midir? Ülkemizde okutulan DKAB derslerinde söz konusu yöntemde yer verilmekte midir? Sorusu çalışmamızın problemini oluşturmaktadır.

Bu kapsamda alt problemler;

- DKAB derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

- DKAB Öğretim Programında HEÖ yöntemine yer verilmekte midir?
- Bu yöntem DKAB öğretmenleri tarafından uygulanacak düzeyde bilinmekte midir? Bunu etkileyen faktörler (cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki deneyim, kurs ya da seminer yoluyla eğitim alma gibi) nelerdir?
- Bu yöntem DKAB öğretmenleri tarafından hangi düzeyde kullanılmaktadır?
- Öğretmenlerin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve HEÖ yaklaşımları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki deneyim, kurs ya da seminer yoluyla eğitim alma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?
- Mesleki deneyime göre derslerde kullanılan yöntemler açısından bir farklılık var mıdır?
- Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama düzeyi arasında fark var mıdır?
- Derslerde uygulanan öğretim yöntemi ile yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerde fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Din eğitimi vasıtasıyla; milli, manevi değerlerine bağlı, insan haklarına saygılı, demokratik, vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmekte ancak bu hedeflere ne kadar ulaşılabildiği tartışma konusu olmaktadır.

Örneğin, 2012 yılında hazırlanan ve 1002 denek üzerinde uygulanan "Türkiye’de Din Eğitimi ve Toplumsal Beklentiler-Konya Örneği" başlıklı çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir; Kimlik olarak dindarlığı tercih etme hususunda yüzde 90’nın üzerinde bir oran olsa da dinin gereklerini yaşama noktasında bu oran yüzde 50’nin altında kalmaktadır. Katılımcıların üçte ikine yakın bir oranı almış olduğu din eğitimini yeterli bulmadığını belirtmektedir. Okullarda şu anda devam eden din eğitimini yetersiz görenlerin oranı da yüzde 80’in üzerindedir. Önemli bir toplumsal sorun olan ve gençler arasında yaygınlaşan uyuşturucu gibi kötü alışkanlıkların yaygınlaşma sebebi olarak katılımcıların yarısı din ve ahlak eğitimi eksikliğini gösterirken, yüzde 20 civarında bir kesimi de genel anlamdaki eğitim yetersizliğini işaretlemiştir (Batar, 2012, ss.150-151)

Hayatboyu Eğitim ve Şiddetle Mücadele (HEGEM) Vakfı'nca Türkiye'de 2 yılda 104 bin gencin yanı sıra cezaevindeki yaklaşık 5 bin 400 mahkûma ulaşılarak yapılan araştırmada, "Suç işlemekten sizi ne men eder?" sorusuna, katılımcıların yüzde 42'si "Allah korkusu", yüzde 25'i "kanun korkusu" yanıtını vermiştir. Araştırmada, Türkiye'de suç oranlarının yükseldiği belirtilmiş, öğrencilerin birbirlerine şiddet uygulama sıklığının yüzde 81.5'e çıktığı, yüzde 83'ünün kızgın ve öfkeli olduğu, yüzde 85,5'inin de karamsar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca milli, sosyal, dini ve ahlaki değerlerin aşındığı ifade edilmiştir. (Kurtoğlu, 2014)

TÜİK verilerine göre Ceza infaz kurumunda 31 Aralık 2015 tarihindeki kişi sayısı, 2014 yılının aynı tarihine göre %11,7 artarak 177 bin 262 olmuştur. Ceza infaz kurumuna 1 Ocak-31 Aralık 2015 tarihleri arasında giren hükümlülerin %17,8'i hırsızlık, %14,1'i yaralama, %7,7'si İcra İflas Kanunu'na muhalefet ve %4,9'u ise öldürme suçu işlemiştir. Öldürme suçu işleyenlerin %31,2'si lise ve dengi meslek okulu, %24,5'i ilköğretim, %22,3'ü ilkokul mezunuyken, cinsel suçları işleyenlerin %34,3'ü ilköğretim, %22,3'ü lise ve dengi meslek okulu, %22,2'si ilkokul mezunu hükümlüler olarak gerçekleşmiştir. (TÜİK, 2016) Yine TÜİK'in "2015 Yılı İntihar İstatistikleri"ne göre ölümlerle sonuçlanan intihar sayısı 2015 yılında %1,3 artmıştır. (TÜİK, 2016)

Genel olarak bütün dinler ve İslam dini insana iyiyi, doğruyu, ahlâklı olmayı emreder. Bütün kötü alışkanlıkları yasaklar, kendisine ve topluma faydalı iyi bir kul iyi bir insan olmayı tavsiye eder. Okullarda verilen din dersinin amacı da genel olarak kendisine ve topluma faydalı erdemli kişiler yetiştirmektir. Öyleyse okullarda bu eğitimi alan kişilerin düşüncelerinde ve davranışlarında bu yönde olumlu gelişmelerin olması beklenir. Eğer bu gelişmeler yeterince gözlemlenemiyorsa verilmeye çalışılan din eğitimini, verilmiş şekli ve yöntemlerini tekrar ele almak gerekir. Ancak elbette yukarıda verilen istatistiklerde ve bilgilerde vurgulanan sorunlar yalnızca din eğitiminden kaynaklı sorunlar değildir. Bahsi geçen problemlerin psikolojik, sosyal, ekonomik birçok etkene bağlı olduğu muhakkaktır. Bununla birlikte toplumsal değişimin çok hızlı bir şekilde yaşandığı günümüz dünyasında değerler alanında yaşanan bu yozlaşmayı azaltacak ve kişinin manevi boyutunu desteleyerek her alanda başarıya ulaşmasına katkı sağlayacak en önemli unsurlardan biri çok boyutlu bir din eğitimidir.

Küreselleşme ile birlikte her alanda dilediği gibi yaşama arzusunda olan bireyler karşısında eğitimin ve din eğitiminin yeniden konumlandırılması kaçınılmazdır. Zira

dinin insanın yaşamına sadece bilişsel düzeyde bir birikim kazandırmanın ötesinde duygu dünyasında da bazı etkilerinin olması gerekmektedir. Çünkü bilmek tek başına bireyi kötü veya zararlı davranışlardan alıkoymaya yetmemektedir. Bunun yanında onun duyuşsal olarak da davranışlarının farkına varması ve olumsuz tutum ve davranışlardan uzak durmayı istemesi gerekmektedir. İşte bu noktada DKAB dersinin, gençlerde görülen ahlaki sorunların ortadan kaldırılması noktasındaki katkısı tartışılmalıdır (Turan, 2013,s.290-291).

Bugün din eğitimi noktasında alternatif metodlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu yeni metodun dinin bireysel ve toplumsal yönünü birlikte harekete geçiren çok yönlü, aynı zamanda kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir yöntem olması tercih edilmelidir. Bütün bunlar göz önüne alındığında HEÖ metodu incelenmeye değer bir metod olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, Hizmet Ederek Öğrenme metodunun örgün din eğitiminde DKAB öğretmenleri tarafından bilinip bilinmediğini ve bu metodun DKAB derslerinde uygulanabilirliğini ve etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları; Türk Milletinin bütün fertlerini, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, insan haklarına saygılı, iyi yurttaşlar olarak yetiştirmek; Beden, zihin, ahlak, 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; 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.

Bu amaçlara ulaşmak için izlenecek yol belirlenmeden önce mevcut eğitim sisteminin eksikleri, avantajlı, dezavantajlı yönleri tespit edilmelidir. Bu noktada değişik alanlarda yapılan çalışmalar eğitim sistemimizdeki sorunlardan birinin öğretilen

bilgilerin bilişsel düzeyde kalması duyuşsal ve davranışsal boyutlarının eksik kalması olduğunu göstermektedir.

Kırtak tarafından 2010 yılında hazırlanan “Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Termodinamik Yasalarını Günlük Hayatla ve Çevre Sorunları ile İlişkilendirme Düzeyleri” konulu yüksek lisans çalışmasında; “öğretmen adaylarının farklı alanlar arasında ilişki kurmakta zorlandıkları görülmüştür. Örneğin fizik öğretmenliği öğrencileri termodinamik eğitimi almalarına rağmen herhangi bir yasasını günlük bir olaya uygulamakta zorlanmışlardır.” denilmektedir. (s.102)

Yalçın tarafından 2014 yılında yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Modern Fizik Konularını Günlük Hayata Transfer Düzeylerinin İncelenmesi” konulu araştırmanın sonucunda; öğrencilerin fiziğe ait bilgilerini günlük hayat bağlamına transferde zorlandığı ortaya çıkmıştır. (s.79)

Gün tarafından 2011 yılında hazırlanan “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Tutumun Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutları Bakımından Matematiğe Yönelik Tutumları: Bir Modelleme Çalışması” başlıklı doktora çalışmasının öneriler kısmında; öğretmenler için: karşılanması gereken her türlü toplumsal ihtiyaçlar için fırsatlar sağlayan işbirlikçi aktiviteler dizayn edilmeli, Eğitim fakülteleri için: Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını; öğrencilerin anlayabildiği, öğrendiklerini diğer konulara ve gerçek hayata uygulayabildiği, matematiğin konularıyla arasındaki bağı fark edebildiği bir öğretim yolu benimseyecek yeterliğe sahip olacak şekilde bir eğitim programı geliştirmelidir denilmektedir. (ss.151-152)

Din eğitimine gelince aynı sorun bu alanda da dile getirilmektedir. Öğrencilerin derslerde öğrendiklerini hayata aktarmada sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Çoğu zaman öğrenciler için derslerde anlatılanlar ayrı bir gerçeklik, yaşanan hayat ise ayrı bir gerçeklik gibi görülmekte bu iki farklı alan bütünleştirilememektedir. Oysa din ile hayat iç içedir. Hayattan kopuk bir din olamayacağı gibi dinden kopuk bir hayat da mümkün değildir. Din, kişinin anlam dünyasını oluşturan en önemli etkenlerdendir. Ancak bu dünyaya uygun olmayan durumlar ile karşılaşan kişi anlam çatışmaları yaşamaktadır.

Oysa, duygularla öğrenme arasında belirgin bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir Öğrenme bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana gelmektedir ve bu birleşimin sağlanması, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü duyuşsal açıdan öğrenmeye yapılacak takviye bilişsel öğrenmelerin kalıcılığını arttırmaktadır Eğitim kurumlarında bilişsel alan öğrenmeleri önemsenirken, duyuşsal alana ilişkin öğrenmeler ihmal edilmektedir. Bu durumun en önemli sebebi duyuşsal

alana ilişkin öğrenmelerin ölçülmesindeki zorluktur(Gömleksiz ve Kan, 2012, s.1174).

Her ne kadar eğitim sürecinde bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi hedeflense de uygulamada bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmektedir. Temel eğitiminin ilk yıllarında aşırı yüklenme öğrencilerin ileriki yıllarda okuldan soğumasına neden olmakta ve okulda olumsuz davranış özellikleri kazanmasına sebep olmaktadır. Eğitim alanındaki uygulayıcılar, araştırmacılar ve toplumun diğer unsurları eğitimin çıktılarını tartışmaktadır. Diğer yandan değerler eğitiminin gerekliliği de dile getirilmektedir (Erakkuş, 2014, s.149).

Yaparak-yaşayarak öğrenme, bilgi, duygu ve pratiği içine alan, öğrenme olayına bütün duyuların katıldığı, öğrenilen bilgilerin uygulamaya geçirildiği, verimli, kalıcı bir öğrenme şeklidir. Eğitim öğretimde yaparak-yaşayarak öğrenmenin değeri herkesçe kabul edilen bir gerçektir.

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim beklentileri ve sorunları (Atatürk ve Erciyes Üniversiteleri Örneği)” konulu yüksek lisans çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümünde mesleki alan derslerinde yeterli düzeyde uygulama yapılmadığını ifade etmiştir. Söz konusu çalışmada mesleki alan derslerinde yeterli düzeyde uygulama yapılmasının, teorik bilgilerin hayata geçirilmesini sağlayacağı için öğrencilerin daha verimli bir öğrenim geçirmelerine sebep olacağı ifade edilmektedir (Kavak, 2012, ss.77-78).

Yaparak-yaşayarak öğrenme İslam eğitim tarihinde var olan yöntemlerden biridir. Fersahoğlu bunu şu şekilde dile getirmiştir;

İslam’da nazari ve ameli olmak üzere iki ayrı eğitim-öğretim anlayışı yoktur. Her konuda olduğu gibi bu konuda da tevhid esastır. Bir konu ele alınırken hem nazari (teorik) hem ameli (pratik) olarak ele alınır. İbadet eğitim ve öğretim de bunun tipik bir örneğidir. Mesela bir çocuğa namaz öğretilirken uygulanarak öğretilir. Hz.Muhammed (s.a.v) bir gün cemaate namaz kıldırmak üzere minbere çıkar ve cemaat da ona uyararak namazı kılar. Bunun sebebini Resulullah şöyle açıklar: “Ey insanlar, minber üzerinde durup size imamlık yapmamın sebebi şu idi: bana uymanızı iyi sağlamak ve nasıl namaz kıldığımı öğrenmenizi kolaylaştırmak istedim (Fersahoğlu, 2011, s. 80).

“İslâm’da birkaç çeşit eğitim metodu vardır, bazıları şunlardır: Gözlem yoluyla öğrenme (model alma ve taklit); nasihat yoluyla öğrenme; eğlenme ve boş vakit aktiviteleri ve kıssalardan elde edilen bilgiyi kapsayan yöneltme-yönlendirme (orientation) yoluyla öğrenme; yaparak ve tekrar yoluyla öğrenme ve mükâfat ve ceza yoluyla öğrenme” (Khouj, 2011, s. 304).

Din eğitiminde de yaparak yaşayarak öğrenme daha fazla üzerinde durulması gereken bir konudur. İmam Şafi'nin dile getirdiği gibi "İlim, ezberlenen/korunan şey değildir; ilim, fayda veren şeydir" (El-Kinani, 2015, s.71).

Kuran-ı Kerim'de bu durum Cuma suresi 5. ayette bir teşbihle ifade edilmektedir; "Tevrat'la yükümlü tutulup da onunla amel etmeyenlerin durumu, ciltlerle kitap taşıyan eşeğin durumu gibidir."² Ayetet bildiklerinin ağırlığı altında ezilen ama kendisiyle onların içerikleri arasında bir bağ kurmayan, uygulama boyutuna getirmeyenler kınanmıştır.

Din Eğitimi disiplini, inanç konusunu sadece bir öğretim konusu olarak değil "inancı bir anlama ve anlamlandırma sorunu olarak düşünebilir miyiz?" sorusunu mutlaka gündeme getirmelidir. İnanç; şayet hakikati keşfetme konusunda bir kaynaksa din eğitimi disiplini kişiye bu kaynakla nasıl ilişki kuracağı konusunda yol açıcı ufuklara sahip olmalıdır (Kaya, 2015, s. 218).

Bu çalışmada ulaşılabilecek sonuçlar, eğitim-öğretimde yaşanan arayışlara özellikle yeni yöntem ve teknik arayışlarına alternatif sunabilmek açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma doküman analizi, anket ve mülakat yöntemlerinden oluşmaktadır. Doküman analizi ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır. Çalışma, yalnızca ortaokul düzeyinde olup ortaöğretimi kapsamamaktadır. Anket, Ankara ilindeki 4 ilçeden 64 ortaokul DKAB dersi öğretmeni ile sınırlıdır. Mülakat ise bu 64 öğretmen içinden 10 tane gönüllü ortaokul DKAB öğretmeni ile sınırlıdır. Öğrenci, veli, okul yönetimi ve aracı kurumlar gibi konunun farklı boyutlarını içeren diğer unsurlar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

1.5. Kavramsal Çevre

HEÖ öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak, sosyal öğrenmeye dayalı bir öğrenme-öğretme yöntemidir. Öğretim programında yer alan konuların teoride kalmayıp bizzat öğrencinin konuya dahil edildiği aktif bir öğrenme/öğretme yöntemidir. Öğrenci sınıfta anlatılan konunun gerçek hayattaki karşılığını görerek deneyim, tecrübe veya proje yoluyla etkin bir öğrenme gerçekleştirir. Bu öğrenme olayı gerçekleşirken hem öğrenci

² (<http://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf#/kuran-meal-1/cuma-suresi-62/ayet-1/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1>).

konuyu tam olarak öğrenmiş olmakta hem de yaptığı hizmet veya proje ile topluma fayda sağlamış olmaktadır.

“HEÖ, öğrencilerin öğretim programıyla ilişkili olarak toplumun ihtiyaçlarını karşılarken veya sorunlarını çözmeye çalışırken öğrendikleri, aynı zamanda topluma fayda sağladıkları, etkin bir vatandaş olma fırsatı buldukları bir yaklaşımdır” (Çolak, 2015b, s. 416).

HEÖ'nin proje temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi diğer yöntemlerden en belirgin farkı karşılıklı fayda (win-win) esaslıdır. Öğrenci öğretim programı ile bağlantılı olarak toplum sorunlarını farkeder ve buna ilişkin HEÖ uygulamasını tasarlar ve yürütür. Bir yandan o konu hakkında bilgi edinirken bir yandan da topluma fayda sağlar. Diğer ayırt edici özelliği ise toplum içinde sosyal öğrenmeyi esas almasıdır. Bu nedenle bütün derslerin ve özellikle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Tarih, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi gibi derslerin konularının işlenişine uygundur.

HEÖ, özellikle ABD'de yaygın olarak kullanılmaktadır. Öncelikle üniversitelerde uygulanmaya başlanmış daha sonra anaokuluna kadar eğitimin her kademesinde yerini almıştır. Günüümüzde anaokulundan üniversiteye kadar çok geniş bir yelpazede HEÖ programları görmek mümkündür.

ABD'de okulların örnek HEÖ uygulamaları bulunmaktadır. Ancak bunlar süreklilik arz etmeyip öğrencilerin yeni uygulamaları ile değişmekte ve çeşitlenmektedir. Dolayısıyla standart bir hizmet ederek öğrenme programı yoktur. Okullar hizmet ederek öğrenme projelerini kendi internet sitelerinde paylaşmaktadır.

HEÖ'nin; akademik başarıya, empati kurmaya, etkin vatandaşlık bilincine, sosyal duyarlılığa, öğrenmenin kalıcılığını sağlamaya olumlu etkilerinin olduğuna dair birçok araştırma vardır.

“At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students(Genel Bir Bakış: HEÖ'nin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkisi Hakkında Ne Biliyoruz), Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000” adlı bibliyografik çalışma 1993-2000 yılları arasında yükseköğretimde HEÖ hakkında yapılan araştırmaların bulgularını özetlemekte ve açıklamalı/şerhli bir bibliyografya içermektedir (Eyler, Giles, Stenson, and Gray, 2001). Bu bibliyografyada HEÖ hakkında yapılan çalışmalar şu ana başlıklar altında toplanmıştır; HEÖ'nin öğrenci üzerindeki etkileri, fakülteler üzerindeki etkileri, toplum üzerindeki etkileri, kolej ve

üniversiteler üzerindeki etkileri.

Söz konusu çalışmada HEÖ'nin kişisel yetkinlik, kişisel kimlik, manevi ve ahlaki gelişim, kişilerarası gelişim, başkaları ile iyi çalışabilme becerisi, liderlik ve iletişim becerileri, sosyal sorumluluk ve vatandaşlık becerileri gibi öğrencinin kişisel gelişiminde olumlu etkileri olduğunu ve ayrıca HEÖ'nin öğrencilerin akademik öğrenimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildiren pek çok çalışmaya yer verilmiştir.³

Türkiye’de HEÖ ile ilgili yapılan çalışmalar ise şu şekilde özetlenebilir:

Çolak tarafından Sosyal Bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanabileceğini, bu süreçte yaşanan sorunları, bu yaklaşımın öğrencilerin gelişimlerine katkısını ve vatandaşlık eğitimindeki rolünü belirlemek amacıyla yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımının Vatandaşlık Eğitimindeki Rolü” başlıklı doktora çalışması sonucunda HEÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine çeşitli açılardan katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. HEÖ yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık eğitimine katkısı toplum sorunlarına çözüm üretme, toplum sorunlarını öğrenme, toplum sorunlarını fark etme, bunlar hakkında bilinçlenme, bunları çözmek için yapabileceklerini öğrenme, toplumsal duyarlılık duygusunun gelişmesi ve etkin vatandaş olma olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uygulama sürecinde bazı sorunlar yaşadığı belirtilse de bu durumun genel anlamda HEÖ projelerine yansımadağı ve projelerin başarıyla tamamlanma oranının % 86 olarak bulunduğu belirtilmiştir (Çolak, 2015a).

Yine ÇOLAK tarafından yapılan “Okul Dışı Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme” başlıklı çalışmanın sonucunda; HEÖ'nin her yaş grubuna uygulanabilecek, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine ve toplumla bütünleşmesine fırsat veren öğrenme ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi kalıcı ve zevkli hale getirmek için kullanılabilir bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Ayrıca HEÖ'nin toplumsal duyarlılık ve vatandaşlık bilincini geliştirdiği, etkinlikler esnasında toplum sorunlarını fark etmelerine, kendinden farklı olanlara saygı duymalarına, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve kendini onların yerine koymalarına olanak

³ Söz konusu çalışmalar Eyles, Giles, Stenson ve Gray (2001)'in “At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students”(Genel Bir Bakış: HEÖ'nin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkisi Hakkında Ne Biliyoruz) adlı çalışmasından incelenebilir.

tanıdığı dile getirilmiştir. Bütün bunlarla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyerek akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Çolak, 2015b).

HEÖ ile empati becerisi arasındaki ilişki yine Gizem BENGİÇ ÇOLAK tarafından araştırılmıştır. Bu araştırma neticesinde HEÖ'nin empati becerisinin gelişmesine olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir (Çolak, 2015c).

Bunların dışında THU ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da HEÖ'ye de yer verilmiştir. Örneğin, Hoş (2011) tarafından Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan yüksek lisans çalışmasında HEÖ kısaca tanıtılmış, yöntemin faydalarından bahsedilmiş ve THU'dan farkı belirtilmiştir.

Küçüköğlü (2012a) tarafından hazırlanan “Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Deneyimsel Bir Öğrenme Yaklaşımı” başlıklı çalışmada HEÖ kavramı sıkça kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada “hizmet ederek öğrenme Türkiye’de ilk defa 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” adı altında bir ders olarak girmiştir.” denilmiş ve THU dersinin Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı çerçevesinde oluşturulduğu ifade edilmiş, THU, HEÖ'nin bir uygulama şekli olarak kullanılmıştır. Yine Küçüköğlü (2012b), “Service learning in Turkey: yesterday and today” başlıklı çalışmasında HEÖ kavramını THU yerine kullanmış ve bunu “2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim programını güncelleme çalışmaları ile paralel olarak 2006 yılında Eğitim Fakültelerinin akademik programları da revize edildi. YÖK tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında Eğitim Fakültelerinin akademik programına "Topluma Hizmet Uygulamaları" adı altında bir ders eklenmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmanın devamında da THU çalışmalarına yer verilmiştir.

Küçüköğlü, Korkmaz, Köse ve Taşgın (2014) tarafından öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, onların bakış açısından uygulama sürecine ilişkin sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla hazırlanan makalede HEÖ'ye doğrudan yer verilmemiş ancak bununla beraber THU'nun, Türkiye’de “Hizmet Ederek Öğrenme” anlayışının ilk örneği olduğu ifade edilmiştir. HEÖ hakkında detaylı bilgiler ilgili başlık altında verilmiştir.

BÖLÜM II

EĞİTİMİN SOSYAL YÖNÜ VE BUNA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR

2.1. Eğitimin Amaçları ve Sosyal Hayat

Eğitim sosyal hayata yön veren unsurların başında yer alır. Ancak sosyal hayata yön verdiği gibi aynı zamanda ondan etkilenir de. İnsanın öğrenme serüveni doğdu günden itibaren önce ailesinde başlar daha sonra yakın ve uzak çevresi ile devam eder. Okullar ise eğitimin plânlı ve programlı olarak verildiği kurumlardır.

“Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından biridir. İnsanlar bir aile içerisinde doğar, yaşadığı toplumun yapısı içerisinde; toplumsal kurallar, gelenek ve görenekler çerçevesinde büyüyerek o toplumun yetişkin bir üyesi haline gelirler. Doğumdan başlayarak ölüme kadar bu süreçte en etkili olan sistem sosyal bir sistem olan eğitimidir” (Karip, 2014, s. 26).

Öğretim ve eğitim sistemlerinde, eğitimin şahsiyete yönelik olduğu ve şahsiyetin eğitim sistemi sayesinde teşekkül ettiği bilinmektedir. Eğitim ameliyesinin ise insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olduğunu biliyoruz. Şahıs içinde bulunduğu kültür muhtevası ve sosyal gruplar tarafından devamlı bir şekilde eğitilmektedir. Yine biliyoruz ki, kültür kalıbı ve kültür bütünlüğü ile o kültüre bağlı şahsın şahsiyetinin kalıbı ve bütünlüğü arasında bir paralelizim vardır. Başka bir deyimle, kültür muhtevasının kültürel kuvvet çizgileri şahsın üzerinde birleşir. (Nirun, 1971, s. 165)

İnsan, toplumsal bir varlıktır ve bilgisini, tecrübesini toplumla paylaşmak bu sayede toplum içinde değer kazanmak ister. Beğenilerini, korkularını, çekincelerini, umutlarını büyük oranda toplum belirler. Birey ve toplum arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Okul ile toplum arasındaki ilişki de böyledir. Toplumdan kopuk eğitim, eğitimden uzak toplum düşünülemez.

Okul ile hayat arasındaki ilişkilere bakıldığında bu genellikle “*okulum, çocukları ve gençleri hayata hazırlaması*” olarak anlaşılır. Bu şekli ile eğitimin amacı, her zaman çocukları hayata hazırlamaktır ve eğitim tarihinde de hemen her zaman böyle olmuştur (Ergün, 2014, s.67).

Eğitim, toplumun idealine yönelik gerek evrensel, gerekse kültüre özgü geleneksel değerler sistemini bireylere iletmede önemli rol oynamaktadır. Okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu

yönde etkilemektir. Bu yüzden bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranışları ile sergilemesi başlı başına bir eğitim ve eğitici sorumluluğudur (Cihan, 2014, s.435).

Eğitim bireyi topluma hazırlarken aynı zamanda toplumdaki uzaklaştırmamalıdır. Gelecekte kendilerine lazım olacak bilgileri öğretme çabası içinde iken öğrencilerin etafında olup bitenlerden, toplumdaki ve çevresinden kopuk, toplumda yaşanan olaylara karşı duyarsız kişiler olarak yetişme tehlikesini de dikkate almamız gerekmektedir. Yalnızca okul başarısına odaklı bir anlayış eksik ve yanlış bir anlayıştır. Eğitimin amacı, sadece ya da büyük ölçüde akademik disiplinlerde ilerlemek değildir. Aslında her bir konu, kişinin ait olduğu toplumda kendisini, toplumu ve tabiatı anlaması ve geliştirmesi konusunda bir araç olmalıdır. Örneğin bir bıçak, onun nasıl kullanılması gerektiğini bilmeyen bir çocuk için tehlikeli bir aletken, onu kullanabilen kişi için yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Bunun gibi, elde edilen bilgiler de belli bir amaca hizmet ettiği ölçüde, kişinin kendisi, toplumu ve tüm insanlık için faydalı olduğu sürece bir öneme sahiptir. Bilgi alan kişi onu uygulamak ve sahip olduğu bilgi konusunda sorumlu olmak zorundadır. Bu yüzden de eğitim, “teori ve uygulamanın bir bileşkesi olarak organize edilmelidir.” Bu öğrenme programı, onun içeriği pratiğe aktarılmadan bitmiş olmaz (Köylü, 2013, s.196).

Stoacı L.A. Seneca, ‘tabiata uygun yaşama’ felsefesi içinde, -daha sonra slogan haline gelecek olan- *“insan okul için değil, hayat için öğrenmelidir”* (*“Non Scholae, sed Vitae Discimus”*) ilkesini ortaya koymuştur (Fitch’den aktaran Ergün, 2014, s.67).

Eğitimin, kişiye hayatında lâzım olacak bilgi donanımını sağlamak, kişisel gelişimini desteklemek, kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmak gibi bireye bakan yönleri olduğu gibi toplumsal değerleri ve kültürünü öğretmek, toplumla uyumlu, sosyal gelişimini sağlamış bireyler olarak yetişmelerini sağlamak gibi topluma bakan yönü de vardır. Eğitim bu iki yönü dengeli bir şekilde desteklemeli ve geliştirmelidir. Aksi halde bir yönün eksikliği diğer tarafı olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, akademik anlamda çok başarılı bir insan, sosyal hayatta başarısız ve mutsuz ise bir süre sonra bu durum akademik alandaki başarısını da düşürerek sonuçta her iki alanda da başarısız bir insan haline getirebilir.

“Eğitimin objektif karakteri kabul edildikten sonra, genel olarak ve bir müessese olarak eğitim, toplumun değişme yönünü bütün cepheleriyle yakından izleyerek toplumun isteklerine göre toplumun üyelerini yetiştirmek ve onları topluma kazandırmak gayesini gösterir” (Nirun, 1971, s. 192).

Sonuç olarak; eğitim toplumdaki ayrı, okulla sınırlı olarak düşünülemez. Eğitimin sınırları günden güne genişlerken onu belli mekânlarla belli zamanlarla sınırlandırmak mümkün değildir. Özellikle toplumun eğitici, sosyalleştirici yönleri göz önüne alındığında eğitimin sosyal boyutu göz ardı edilemez.

2.2. Eğitimin Sosyal Boyutunu Öne Çıkaran Eğitim Yaklaşımları

2.2.1 Sosyal Bilişsel Öğrenme

Sosyal Bilişsel Öğrenme alanında ilk deneysel araştırmaları yapanlar Thorndike, Miller, Dollard ve Watson olmasına karşın, bu kurumu sistematik bir hale getiren kişi Albert Bandura'dır ve günümüzde sosyal öğrenme kuramı deyince akla ilk onun ismi gelmektedir.

Albert Bandura, 4 Aralık 1925'te, Kanada'da, Edmonton'a yaklaşık 50 mil uzaklıkta küçük bir köy olan Mundare'de doğdu. British Columbia Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra Iowa Üniversitesi'nde 1952'de doktorasını tamamladı. 1953'te Stanford Üniversitesi'ne geçti. Bandura'nın Stanford'daki ilk araştırma programı, sosyal modellemenin insanın motivasyonu, düşüncesi ve eylemindeki belirgin rolü üzerine yoğunlaştı. 1960'lı yıllarda Bandura, çocukların kendi kendini düzenleyici yeteneklerinin gelişimi üzerine bir araştırma programı başlattı. 1977'de Sosyal Öğrenme Teorisini yayınladı (Standford University, Albert Bandura Biographical Sketch)

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, "kökleri davranışsal kuramda olan ancak son yıllarda bilişsel öğrenme kuramıyla açıklanmaya çalışılan; bu nedenle davranışsal ve bilişsel psikoloji içinde değerlendirilen bir kuramdır" (Gültekin, 2012, s.105).

Sosyal hayatta karşılaştığımız birçok öğrenme şekillerinin sadece davranış kuramlarıyla açıklanamadığı görülmektedir. İnsanlar birçok karmaşık davranışlarını uzun pekiştirmeler olmadan sadece gözleyerek öğrenebilmektedir. Bebekler, konuşmayı çevresinde bulunan kişileri taklit ederek öğrenirler. Cinsiyet rolleri; anne, baba ve kardeşlerden öğrenilir. Gençler ilgi duydukları alanlarda ünlü kişileri model olarak davranış oluşturur ve geliştirirler. Bandura, çevrenin davranış üzerinde etkili olduğunu ancak davranışın da çevre üzerinde etkisi olduğunu ileri sürer. Sosyal öğrenme kuramı gözlem ve model alma yoluyla davranışın ve duyguların değişeceğini öne sürer. Birçok davranışımız başkalarını gözlemleyip onların düşüncelerini görüp bu düşüncelerin yönlendirici etkisiyle oluşur. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişmiş bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır (Bayrakçı, 2007, s.198).

Çocukluğumuzdan itibaren çevremizdeki insanları seyrederek olumlu davranışların ödüllendirildiğini, olumsuz davranışların ise cezalandırıldığını görürüz. Toplumda değer gören ve eleştirilen uygulamalara tanık oluruz. Bu süreçte model

aldığımız kişiler, örnekler olur. Farkında olarak veya olmayarak onlardan öğreniriz. Sosya Bilişsel öğrenmede gözlem, taklit ve model alma üzerinde durulan hususlardır. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre kişiler model alma ve taklit yoluyla birçok davranış kazanabilmektedirler.

Bu noktada çocuğun toplumda gözlemlediği değerler ile okuldaki öğretmen, yöneticiler, akranlar gibi modellerin taşıdığı değerlerin örtüşmesi de önemlidir (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014, s.436).

Sosyal bilişsel öğrenme teorisi, daha önce ortaya çıkmış olan bilişsel ve davranışsal kuramlardan bazı noktalarda ayrılarak öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Temelinde insanların çevrelerinde olup bitenleri ve kişilerin davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiklerini savunan bu teoriye göre model ve gözlemcinin özellikleri öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte öz düzenleme, öz yeterlilik, karşılıklı belirleyicilik ve sembolleştirme kapasitesi gibi kavramlarla ortaya koyduğu öğretim ilkeleri öğrenme/öğretme alanında yeni bir yaklaşımın oluşmasına katkı sağlamıştır (Z.Yıldız, 2014, s. 159).

Sosyal bilişsel öğretilere kuramına göre insan hayatta pasif, yalnızca gözlemci değil; aktif ve uygulayıcıdır. Çevresinde olup bitenleri yalnızca izlemez onları anlamlandırarak sonuçlar çıkarır.

Sosyal bilişsel teoride hedef ve beklentiler önemli motivasyon süreçleridir. İnsanlar öğrenme için hedefler belirler ve gelişimi hedeflerine göre değerlendirirler. Beklentiler iki türdür. Sonuç beklentileri ve yeterlilik beklentileri. Sonuç beklentileri davranışların beklenen sonuçlarını, yeterlilik beklentileri (ya da öz yeterlilik) ise davranışları istenen seviyede öğrenme ve yapabilme ile ilgili olarak kendi yeteneğine ilişkin değerlendirmesini kapsar. Kişinin hedeflere ilerlediğine inanması öz yeterliliği artırır ve ilerlemeye motive eder (Schunk, 2013, s.129).

Bandura'nın teorisini birçok farklı bilişsel, sosyal, motor, sağlık, açıklama ve öz düzenleme becerilerini içeren ortamlarda test etmişlerdir. Öz düzenleme alanında anahtar süreçler; öz gözleme, öz yargılama ve öz tepkidir. Öz düzenleme ayrıca görevden önce (ön düşünce) ve görev sonrasında (öz tepki) da olur. Sosyal Bilişsel teorisinin önemli öğretim uygulamaları; modelleri, öz yeterliliği ve öz düzenlemeyi içerir. Karmaşık beceri öğrenmenin büyük bölümü doğrudan ve dolaylı öğrenmenin bileşenleri ile oluşur. Daha sonra edinilen beceriler öğrenciler tarafından uygulanır. Öğretmeler öğrencilerin uygulamalarına bakarak düzeltici geri bildirim verir. Daha fazla pratikle öğrenciler öz düzenleme becerilerini ve stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirirler (Schunk, 2013, s.128).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, eğitimi doğasına uygun olarak sınırlar koymaksızın hayatın bütünü olarak değerlendirmiş, çevreden, gözlemleyerek, model alarak öğrenmeyi esas almıştır. Bu yönüyle eğitimi dar kalıplar, dar çevreler yerine hayatla bağdaştırmış, geniş bir öğrenme alanı ve öğrenme modeli ortaya koymuştur.

2.2.2. İlerlemeci (Progressive) Öğrenme

Türkçeye "İlerlemecilik" olarak geçen bu akımın önde gelen ismi John Dewey'dir.

John Dewey, 1859'da Vermont, Burlington'da dünyaya gelmiştir. Kısa bir öğretmenlik kariyerinin ardından felsefe alanında doktora yapmış ve 1889'dan sonra Michigan Üniversitesi'nde Felsefe bölümünün başkanlığını üstlenmiştir. Daha sonraları Chicago Üniversitesi'ndeki görevi esnasında kamu eğitimiyle aktif olarak ilgilenmeye başlamış ve burada 1896-1904 yılları arasında, çocuk eğitimi üzerindeki gözlemlerini derinleştirdiği meşhur "laboratuvar okul"u kurmuştur. Akademik kariyerinin geriye kalan uzun bölümünde Columbia Üniversitesi'nde profesör olarak çalışmıştır.

Dewey'in eğitim reformuna olan ilgisi ABD ile sınırlı kalmamıştır. 1920'lerde Çin, Meksika, Japonya, Türkiye ve Rusya gibi modernleşen ve eğitim alt yapılarını oluşturmaya çalışan ülkeleri ziyaret etmiş ve reform çabalarına destek vermiştir (Pierce, James, Dewey, 2016, ss.133-134).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Dönemin Eğitim Bakanı'nın (Vasıf Çınar) daveti üzerine ülkemize gelmiş iki ay kadar kalmıştır. Türkiye'de kurulacak yeni eğitim sistemi hakkındaki önerileri içeren iki rapor hazırlamıştır. İlkini Türkiye'den ayrılmadan vermiş, 30 sayfalık ikinci raporu -ki bu asıl rapordur- ise Amerika'ya dönüşünden sonra yazarak göndermiştir.

Esas rapor methal bölümünden sonra; Program, Maarif Vekilliği Teşkilatı, Muallimlerin Yetiştirilmesi ve Terfihi, Muallimlerin Yetiştirilmesi, Mektep Sistemi, Sıhhat ve Hıfzıssıhha, Mektep İnzibatı, Muhtelif Mevat olmak üzere 8 başlıktan oluşmaktadır⁴.

Pragmatist felsefenin eğitime uygulanması ilerlemeci eğitim felsefesinin temelini oluşturur. Pragmatist felsefenin savunduğu temel görüş değişim olduğu için ilerlemecilik akımı, geleneksel eğitimin katı disipline dayalı, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmakta, toplum dışı dünyaya ve değişmez gerçeklere uyumdan çok değişiklikleri ve günlük yaşamdaki çeşitlilikleri anlamının gerekliliğini savunmaktadır (Ergün, 2014, s. 98).

Bununla birlikte Dewey geleneksel eğitimin felsefe ve uygulamalarını kökten reddetmeyi doğru bulmamış bunun yeni eğitim anlayışına inananların önüne yeni sorunlar çıkaracağını belirtmiştir (Dewey, 2014a).

Dewey'e göre yeni eğitim anlayışında; "yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesi, dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı hareket serbestliği, metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme düşüncesine karşı deneyimler yoluyla öğrenme, alıştırmaya yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin

⁴ [https://www.tbmm.gov.tr/eyavin/gazeteler/web/kutuphanede%20bulunan%20dijital%20kaynaklar/kitaplar/diger%20yayinlar/197000571%20turkiye%20maarifi%20hakkında%20rapor%20\(john%20dewey\)/0000_0000%20turkiye%20maarifi%20hakkında%20rapor%20\(john%20dewey\).pdf](https://www.tbmm.gov.tr/eyavin/gazeteler/web/kutuphanede%20bulunan%20dijital%20kaynaklar/kitaplar/diger%20yayinlar/197000571%20turkiye%20maarifi%20hakkında%20rapor%20(john%20dewey)/0000_0000%20turkiye%20maarifi%20hakkında%20rapor%20(john%20dewey).pdf)

öğrenilmesi düşüncesine karşı bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi, uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesine karşı günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi, ve durağan araç gereçlere karşı da değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi” sunulmuştur (Dewey, 2014a, s.22).

Dewey, kavramsal olarak gelişmeye ve ilerlemeye işaret eden her türlü ad ya da sıfatın, kapsam alanı açısından da gelişme ve ilerlemeyi içermesi gerektiği kanısındadır. Burada Dewey’in altını çizdiği husus; teoride var olan bir gerçekliğin pratikte de var olması gerektiğidir. Çünkü bir teori ancak böyle olduğu zaman gerçeklik kazanabilir. Dolayısıyla doğru bir eğitim anlayışından beklenen, gerek adımda gerekse içeriğinde bulunan gelişme ve ilerlemeyi pratik yaşamda da olanaklı kılmasıdır. Dewey (2010, s.1), doğru bir eğitim anlayışının temelinde çocuğun olduğunu savunur. Ona göre doğru bir eğitim anlayışı çocuğun temel ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenir; aynı zamanda bu anlayış, çocuğun içinde yer aldığı toplumsal durumların koşulları doğrultusunda onun potansiyelini harekete geçiren bir eğitimi ifade eder. Bu koşullar aracılığıyla içinde bulunduğu grubun bir üyesi olarak çocuk, gruba uygun bir davranış sergiler. Bu bakımdan çocuk toplumsallaşır. Dewey, çocuğun eylemlerinin ve duygularının birtakım sınırlılıklarının da yine bu koşullar içerisinde aşılacağını düşünür (F. H. Yıldız, 2014, s. 35).

Dewey’e göre bugünkü okullarda görülen en garip ve kötü taraf, çocukları sosyal hayatın şartlarına tamamıyla uzak olan bir okul içinde yaşatarak onları bu yolla sosyal hayata hazırlamak amacı gütmeleridir. Bunun imkansız olduğunu bilmek önemlidir. Söylenen şeyler, gramofon plağı gibi alan çocuklarda bencil ve bireysel duygular uyanır ve bir birlerine karşı üstün olma yarışına girerler. Çocukların dar sıralarda edilgen olarak oturmaları ve öğretmenleri sessiz dinlemeleri gençlerin doğalarına ve ihtiyaçlarına hiç uygun değildir. Bunun için çocukların hayattan tamamıyla uzak olarak soğuk ve ruhsuz duvarlar arasında değerli saatlerini geçirmeleri doğal olmayan bir şeydir. İşte bu doğal olmayan sistemleri değiştirmek ve doğal şekle sokmak önemlidir. Okullarda etkinlik merkezi ya öğretmen ya ders kitapları ya da ders konularıdır. Kısacası öğrenci dışındaki herşeydir. Ağırlık merkezini layık olduğu yere yani öğrenciye taşımak gerekir (Kanad’dan aktaran Tokcan, 2015, ss. 20-21).

Dewey’e göre, geleneksel eğitim anlayışları okulu toplumdan soyutlamış, bir kenara itmiştir. Okul, yalnızca hayata hazırlık olarak belli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir yer olarak görülmüştür. Ona göre eğitim, hayata hazırlık değil bizzat hayatın kendisidir ve yaşayarak öğrenilmelidir.

Ona göre “Duygular, eylemlerin refleksleridir. Duyguları bağlı oldukları aktivitelerden ayrı olarak uyarmak, harekete geçirmek ve yapmaya çalışmak sağlıklı bozuk bir zihinsel bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bizler doğru düşünce ve eylemi iyi, doğru ve güzel olan vasıtasıyla uygulayabilirsek duygulara dikkat etmiş oluruz” (Dewey, 2014b, s.7)

“Dewey, eğitimin birey merkezli olması gerektiğini savunur. Çünkü eğitim için esas olan bireydir. Birey aynı zamanda toplumun da yapı taşıdır. Bu nedenle eğitim (okul)

toplumun, öğrenci de eğitimin merkezinde yer almalıdır” (Bakır, 2014, s.61).“Dewey’in çocuğu merkeze alan eğitim anlayışı, onun bireysel özelliklerinden hareket eden, bir başka ifadeyle çocuğun doğası ile şekillenen; fakat bunu yaparken çocuğu toplumsal yaşam ile bağlantılı bir biçimde olmasını içeren bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda Dewey’in eğitim anlayışı için, bireysel nitelikleri ön plâna alarak bu nitelikleri toplumsal yaşam içinde değerlendiren geniş bir süreci işaret ettiği söylenebilir” (F.H.Yıldız, 2014, s.36).

Ancak, aşırı bireysellik ve özgürlüğü de ayrı bir tehlike olarak görmüştür. Bunu şu şekilde ifade etmiştir; “Özgürlük düşüncesi üzerine kurulu olmasıyla övünen bir eğitim felsefesinin en az kendisinin karşı çıktığı geleneksel eğitim anlayışı kadar dogmatik bir hale gelebileceğini söylemek herhalde çok zor değildir” (Dewey, 2014a, s.26).Yeni felsefenin temel bütünlüğünün, gerçek deneyim ve eğitim süreçleri arasındaki yakın ilişkide olduğunu düşünmüştür. Dewey, deneyimi esas almış ancak tüm deneyimlerin gerçek anlamda ya da eşit düzeyde eğitici olduğuna inanmamıştır. Ona göre asıl olan deneyimin kalitesidir. Bu kaliteyi belirleyen iki nokta vardır; birincisi deneyimin kabul edilebilirliği, ikincisi deneyimin daha sonraki deneyimlere etkisi ve devamlılığıdır. Deneyimin devamlılığının anlamı, bir deneyimin daha önceki deneyimlerden birşeyler alması ve sonraki deneyimlere de birşeyler katması, gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirmesidir (Dewey, 2014a).

“Kaliteli bir deneyim için öğretmenin rehberlik görevi vardır. “Eğer eğitimci derin görüş açısını kullanarak henüz olgunlaşmamış kişilerin deneyim koşullarını düzenlemelerine yardımcı olmak için bu görüş açısını işe yarar bir şekilde kullanmazsa kendisinin daha olgun olmasının hiçbir anlamı kalmaz” (Dewey, 2014, s.46).

Yine ona göre, öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç ve kapasitelerini anlayıp buna göre malzeme ve yöntem geliştirmelidir. Deneyim öğrencinin kapasitesi dahilinde olmalı ve öğrencide bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme çabası doğurmalıdır. (Dewey, 2014a).

Dewey’in pragmatik eğitim anlayışı zekâ, değer, deneyim ve araştırma ilişkisi bağlamında da düalist felsefelerle karşı çıkar. Çünkü Dewey’e göre düalist felsefelerin her biri, gerçeği bu ilişki bağlamında birlikli bir temele oturtmaz; aksine ikiye böler ve böylece her iki unsur arasında bir bütünlük kuramaz. Düalist felsefelerin iki temel zıt unsur (iyi-kötü, güzel-çirkin, ruh-madde gibi) üzerinden evreni anlama çabası, zekâ, deneyim, değer ve araştırma kavramlarını da birbirleriyle ilişkilendirerek değil; her bir kavramın karşısına yer vermek suretiyle açıklamaya neden olur. Bu, düalizmin evren karşısındaki genel tavır alışdır. Bu durumun birer eğitim kurumu olan okullarda öğrencileri, gündelik yaşamdan ayrı tutan; dolayısıyla birey-dış dünya ikiliğine yer veren bir eğitim anlayışında ortaya çıkması ise pragmatik eğitime aykırıdır. Çünkü böyle bir eğitim anlayışında öğrenci, okulda aldığı eğitimi kendi dünyasından bir parça olarak algılayamamakta; bu nedenle gerçek öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Oysa ki Dewey’in pragmatik eğitim anlayışında öğrenme,

öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları durumları, okulda edindikleri bilgilerle ilişkilendirmeleri olarak ifade edilir. Bu yönüyle öğrenme, öğrenci için yapılması zorunlu bir etkinlik olmaktan çıkar; aksine keyifli bir sürece dönüşür (F.H.Yıldız, 2014, ss. 43-44).

İlerlemeci Öğrenme, Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Hizmet Ederek Öğrenme, her üç yaklaşım da öğrenmenin bilişsel yönüne ilaveten sosyal yönüne ve yaparak-yaşayarak öğrenme faaliyetlerine dikkat çekmektedir. Öğrenilen bilgilerin toplumda karşılıklarını görmek onları kalıcı hale getirecektir anlayışı söz konusudur. Her üç yaklaşım da öğrenmenin okul ve okuldaki formal eğitimin yanında toplum ve toplumdaki informal eğitimin de gücüne dikkat çekmektedir.



BÖLÜM III

HİZMET EDEREK ÖĞRENME VE TÜRKİYEDE HİZMET EDEREK ÖĞRENME UYGULAMALARI

3.1. Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning) Nedir?

Hizmet Ederek Öğrenme, kuramsal temellerini John Dewey'nin İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) akımından alan, sosyal bilişsel öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı bir öğrenme-öğretme yöntemidir.

HEÖ, kavram olarak ilk kez 1967 yılında Robert Sigmon&William Ramsey tarafından alanyazına kazandırılmıştır (Çolak, 2015b). Başlangıçta ağırlıklı olarak üniversitelerde uygulanmış, 1980'lerin sonunda ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Amerika'da anaokulu da dahil eğitimin her kademesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

HEÖ, toplum ihtiyaçlarını program temelli öğretim uygulamalarıyla birleştiren öğretimsel bir yöntem olarak bütün öğretim kademelerindeki öğrencilere hitap etmektedir. Amerika'da National Center for Education Statistics (NCES) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre resmi okulların %64 ünden fazlası ve resmi liselerin %83 ü öğrencilerine bir topluma hizmet uygulaması organize etti. Liselerdeki bu oran 1984 de % 27 iken, 1999 da %83 e çıkmıştır. Okulların yaklaşık üçte biri ve resmi okulların yarısı öğretim programları ile bağlantılı hizmet ederek öğrenme programlarını desteklemektedir. Üniversitelerde ise kampüslerinin çoğunda her branşta binlerce sınıfta topluma hizmet uygulamaları ve HEÖ bulunabilir (Highschollservicelearning).

“American Association of Community Colleges (AACC)’ın 3 tane milli araştırmasına göre resmi üniversitelerin üçte ikisi öğretim programlarında hizmet ederek öğrenmeyi önermektedir” (AACC).

National Youth Leadership Council (NYLC) Hizmet Ederek Öğrenme’yi şu şekilde açıklamaktadır; “HEÖ, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini gerçek toplum sorunlarına ulaşmada kullandıkları bir öğrenme ve öğretme yöntemidir.

Nehir kenarındaki çöpleri toplamak; HİZMET'tir

Mikroskopta su örneklerini incelemek; ÖĞRENMEK'tir

Ne zaman ki fen öğrencileri su örneklerini toplar ve analiz eder, sonuçlarını rapor eder ve sonuçlarını yerel kirliliği önleme merkezine sunarsa bu HİZMET EDEREK ÖĞRENME olur. (NYLC).

HEÖ, öğrenmenin güçlü bir formunu temsil eder çünkü pratik ile teoriyi birbirine bağlayan bir yol sunar. Geleneksel sınıflardaki daha fazla soyut ve teorik malzeme tabiri caizse “gerçek dünyada onu dene!” anlayışıyla yeni bir anlam kazanır. Aynı zaman da öğrenci, zihinsel kavramları/içerikleri hizmet deneyimleri ile birleştirme/bağlantı kurma fırsatından faydalanır. İşbirliğini, demokratik vatandaşlık ve etik sorumluluk kavramlarını vurgulayarak HEÖ vasıtasıyla yüksek öğrenimde daha geniş topluluklara ulaşır ve öğrencileri toplumun acil ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlar (Astin, Vogelgesang, Ikeda, Elaine and Yee, 2000, s. 1).

HEÖ, öğrenmenin tüm boyutlarını eşit bir şekilde ele alarak ne yalnızca akademik gelişmeye ne de yalnızca sosyal ve duyuşsal gelişmeye odaklanır. Bunların hepsini harekete geçirerek tam ve etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesini hedefler.

“Geleneksel bir okulda yer verilen sosyal, duyuşsal, kariyere dönük ve akademik öğrenme alanları bir bulmacanın ilişkisiz parçaları gibi birbirinden bağımsız algılanır. Oysa hizmet ederek öğrenme yaklaşımı sosyal, duyuşsal, akademik ve kariyere dönük öğrenme alanlarından oluşan birbirinden bağımsızlaştırılmış bu parçaları ilişkilendiren bir bağlam sağlar” (Küçüköğlü, 2012, s. 217).

HEÖ ile öğrenciler bir yandan sosyal ve duyuşsal gelişimlerini sağlarken toplum içinde adıkları sorumluluklar ve bunun getirdiği becerilerle akademik gelişimlerini de kolaylaştıracak ve böylece kariyer beklentilerine de olumlu yönde etkileyecektir. HEÖ, bu yapısıyla yaparak, hizmet ederek ve deneyimlerini yansıtarak daha iyi öğrenebilecekleri fikrine dayalı bir anlayışın ürünüdür.

“Dewey, felsefesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve toplumda aktif rol almalarından bahsetmektedir. Bu bağlamda HEÖ yaklaşımında da öğrenciler sınıfta öğrendiklerini gerçek hayat deneyimleri ile ilişkilendirme olanağı bulmaktadırlar. Bunu herhangi bir toplum kuruluşunda gönüllü çalışarak veya hizmet temelli sosyal sorumluluk projeleri geliştirerek yapmaktadırlar. Böylece öğrenciler topluma etkin bir şekilde katılarak hem kendi gelişimlerine hem de toplumun gelişimine katkıda bulmakta ve okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir” (Çolak, 2015b, s. 418).

“HEÖ nin en güzel yanı şudur; öğrencilerin yaşam becerilerini geliştiren; bireysel, kurumsal ve sosyal etiğe ilişkin eleştirel düşünceye odaklanan bir deneyim kazandırırken, teori ve pratikte bütünleşmeyi kolaylaştırarak öğrencilerin akademik disiplin anlayışını geliştirir ve derinleştirir” (Saha,2014, s.2).

The Commission on National and Community Service (1993) HEÖ hakkında belki de en geniş kapsamada kabul edilen tanımlamayı yapmış olup şu bileşenleri içerir:

- Aktif katılımcılara olan ihtiyaç
- Dikkatli organizasyon
- Asıl toplumsal ihtiyaçlarla tanışma
- Okul ve toplum arasında işbirliği
- Öğrencilerin öğretim programları ile entegrasyon
- Yansıtma için yapılandırılmış zaman

- Yeni kazanılmış becerilerin gerçek hayattaki durumlarda kullanılma fırsatları sunma
- Sınıfta öğrenilenlere ilave
- Diğerleriyle alakadar olma hissini kuvvetlendirme

Öğrenci başarısı hedefi ve topluma karşı sorumluluk, hizmet ederek öğrenme projesine katılım için zaman kazanmalarına izin veren bileşenlerdir. Hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin toplumlarına özgün ve faydalı hizmetlere katılmaları üzerine dizayn edilmiş bir öğretme tekniğidir (Highschoolservicelearning).

Başarılı bir hizmet ederek öğrenme, çok yönlü öğrenme –öğretme süreçleri ile olur. Ancak, her HEÖ projesi tek bir öğrenme amacı ve toplum ihtiyacı için özel olarak tasarlanmıştır. Başarıya ulaşmak için birçok etkenin önemi vardır. Bu elementler K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice (K-12 Kaliteli uygulama için HEÖ standartları) dır. Bunlar;

1. Faydalı hizmet (Meaningful Service)

HEÖ, faydalı ve doğrudan uygun hizmet aktiviteleri ile katılımcıları aktif olarak bir araya getirir.

2. Öğretim programı ile bağlantı (Link to Curriculum)

HEÖ, öğrenme hedefleri ve/veya konu-içerik standartlarını karşılamak için özellikle kullanılan öğretim yöntemidir.

3. Yansıtma (Reflection)

HEÖ, devam eden çok yönlü ve yenilikçi yansıtma aktiviteleri ile kişinin kendisi ve toplumla ilişkileri üzerine çok yönlü ve derin düşünme ve analiz yapma yeteneğini içerir.

4. Çeşitlilik (Diversity)

HEÖ, katılımcılar arasında çeşitliliği anlama ve karşılıklı bakış açılarını geliştirir.

5. Gençliğin Sesi (Youth Voice)

HEÖ, gençleri HEÖ deneyimlerini planlama, uygulama ve yetişkinlerin rehberliğinde değerlendirmeleri noktasında güçlü bir şekilde destekler.

6. Katılımcılar (Partnerships)

HEÖ katılımcıları; işbirliğini, karşılıklı faydayı ve toplumun ihtiyaçlarını esas alır.

7. Süreç Takibi (Progress Monitoring)

HEÖ, katılımcıları devam eden bir süreçte uygulamanın kalitesini değerlendirmek, belirlenen hedeflere ulaşacak şekilde ilerlemek üzere bir araya getirir ve elde edilen sonuçları sürdürülebilirlik ve geliştirilebilirlik için kullanır.

8. Süre ve yoğunluk (Duration and Intensity)

HEÖ, toplum ihtiyaçları ile belirlenmiş/hedeflenen sonuçları (kazanımları) sağlamak için yeterli süreye ve yoğunluğa ihtiyaç duyar (NYLC).

“Açıklanan ölçütler arasında yer alan "süre" ölçütü nitelikli bir HEÖ gerçekleştirilmesinde bir ön ölçüt gibi düşüdülebilir. Çünkü öğrencilere toplum ihtiyaçlarını karşılamaları, planladıkları etkinlikleri gerçekleştirmeleri, kazanım, beceri ve değerleri başarıyla edinmelerini sağlayacak yeterli süre verilmediğinde HEÖ etkinliğinin başarıyla sonuçlanması mümkün olmaz. HEÖ etkinliklerinin niteliği arttıkça öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve vatandaşlık gelişimlerine olan katkısı da artacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin HEÖ yaklaşımı uygularken bu ölçütleri dikkate alması oldukça önemlidir” (Çolak, 2015b, s. 421).

Yansıtma, başarılı bir HEÖ için bir diğer önemli unsurdur. “Çünkü hizmet ile öğrenmeyi birbirine bağlayan köprü gibidir. HEÖ’de öğrenme araçları dersle alakasız değildir, ders veya program yapısı ile bütünleştirilmiştirler. Yansıtma hedeflenen öğrenme çıktılarını ulaşmayı kolaylaştırma niyeti ile tasarlanmalıdır. Biliyoruz ki öğrenme yalnızca deneyim sonucu ortaya çıkmaz. HEÖ’de, öğrenme olanakları tesadüfi değildir” (Bartlett, 2013).

Yansıtma (Reflection); Hizmet ederek öğrenme yönteminin öğrencilerin girişimciliğini ve sosyal farkındalığını arttırması ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin hedefleriyle benzerlik göstermektedir. Ancak, Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler çoğunlukla gönüllülük çalışmasından öteye geçememektedir. Başka bir ifadeyle, etkinliklerin büyük bir kısmı, hizmetin götürüldüğü kurum ya da kişilerin fayda görmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, hizmet ederek öğrenmede alan bilgisinin etkinliklere entegre edilmesi ve karşılıklı faydanın ön şart olması Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden farklı olan önemli noktadır. Ayrıca, Hizmet ederek öğrenmenin önemli bir basamağı olan yansıtma Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sadece bir dönem olarak yürütülmesinden dolayı ikinci plana atılmış bir aşama gibi gözükmektedir (Hoş, 2011, s.4).

HEÖ’den istenilen sonuçların elde edilebilmesi için bu kriterlerin tamamına dikkatle uyulması gerekmektedir. Aksi halde plansız, rastgele deneyimler öğretici olmayacağı gibi olumsuz etkileri de olabilir. Nitekim HEÖ ile ilgili eleştirilen büyük bir kısmı bu kriterlere uyulmaması halinde yaşanabilecek sorunlara ilişkindir. Örneğin Tryon, Stoecker, Martin, Seblonka, Hilgendorf & Nellis (2008) “The challenge of short-term service-learning (kısa süreli HEÖ uygulamaları sorunu)” başlıklı makalede kısa süreli HEÖ uygulamalarının öğrenci, ihtiyaç sahipleri ve özellikle aracı kurumlar için problemlere yol açabileceğini belirterek HEÖ de “yeterli ve uygun zaman” faktörüne dikkat çekmiştir. (Tryon, Stoecker, Martin, Seblonka, Hilgendorf & Nellis, 2008)

Standart bir hizmet ederek öğrenme programı yoktur. Örneğin Hudson Public Schools, Massachusetts kendi uygulamasını şu şekilde tarif etmektedir;

Service Learning programımız tüm öğrencilerin birçok çabaya birlikte katıldığı anaokulu öğrencilerinden başlar, örneğin anne ve çocuk sağlığı için para biriktirmeye kadar yayılan özürlü bilinci programı. Anaokulu çocuklarımız gibi her sınıf öğrencisi de kendi çalışmasını geliştirir. Örneğin, bir grup 1. Sınıf öğrencimiz, öğrencilere basit yazım becerileri öğretir. 3. sınıf öğrencilerimiz ihtiyaç sahipleri için para ve yiyecek toplar. 4. Sınıf öğrencilerimiz, çevremizdeki doğal alanlarımızı korumayı ve gözetmeyi içeren çevresel çalışmalara katılır. 5. sınıf öğrencileri çoklu özürlü çocuklarla çalışır ve çeşitlilik hakkında düşünme bilinci geliştirmeye çalışır (Goodcharacter)

Fairfax County Public School'da öğrenciler; 6. sınıfta: 5, 8. sınıfta: 15, 9-12. sınıflarda: 10'ar saat ve toplamda 40 saat hizmet ederek öğrenme projelerini tamamlamaları gerekir (FCPS).

Notre Dame Akademide öğrenciler her yıl için en az 24 saat hizmet etmek zorundadır. Hizmet saatlerinin en az yarısı dini bölge ya da toplum sponsorluğundaki faaliyetlerde insanlarla doğrudan temas halinde olmalıdır. Ayrıca HEÖ deneyimleri ile ilgili yansıtıcı bir makale vermeleri istenmektedir. Bu makalae ders notunun bir parçası olacaktır (NDASLA)

Middlesex Community College HEÖ'yi, "öğrencilerin toplumun ihtiyaçları ile karşılaştığı organize edilmiş bir hizmet etkinliğine katıldığı kredili bir akademik deneyim" olarak tanımlıyor. Projenin akademik kısmı raporlama şeklindedir ve çalışma danışman tarafından oluşturulur ve görevlendirilir. Öğrenciler, hizmet yerlerinde 22 saat çalışırlar ve hizmet çalışmaları ile bağlantılı ders materyalleri ve konuları hakkında raporlarını hazırlarlar (MCC).

HEÖ alanları genel olarak; çevre, gıda güvenliği, evsizler, ırkçılık ve göç, gençlik ve eğitim, sağlık, hayvan bakımı... vb. sayılabilir. Ancak bu alanlar ile sınırlı değildir. İstenilen her alanda HEÖ uygulanabilir.

HEÖ Yaklaşımının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Kişisel sorumluluk, empati ve öz güven duygularının gelişmesi, vatandaşlık bilincinin artması, akademik gelişime katkı bu faydalardan bazılarıdır.

HEÖ, doğru şekilde yapıldığında ki katılımcı öğrenmenin tüm özelliklerini taşır.

Doğru ve etkili bir HEÖ K12 standartlarını taşıır. HEÖ, öğrencilere daha fazla özgürlük, ihtiyaç sahipleri ile buluşmalarında hizmeti dizayn ettikleri ve sunduklarında öğrendiklerini daha iyi kontrol etme imkânı sağlamaktadır. HEÖ uygulamalarına katılan öğrenciler öz yeterlik ve salâhiyet hissi yaşadıklarını, okul ve aileleri dışındaki yetişkinlerle ve akranları ile ilişkilerini geliştirdiklerini rapor etmektedirler. HEÖ öğrencilerin hayatları ile bağlantılı ve öğrendiklerini gerçek hayattaki durumlara uygulamalarına yardım ediyor ve yaptıkları şeyin başkaları için önemli ve değerli olduğunu hissetmelerini sağlıyor. Doğru uygulandığında HEÖ, öğrencilerin ilginç, yenilikçi konulara katılımlarına yardım eder, kendilerine ve diğerlerine etki kabiliyetlerini ölçebilirler. Böylece takım oldukları, katıldıkları karşılıklı, birbirine bağılı öğrenmeleri içeren HEÖ konularında çok daha hevesli olurlar. HEÖ, öğrencilerin öğrenmeye katılımını sağlayacak tüm özelliklere sahiptir (Billig, 2010).

Deneyimsel öğrenmenin bir şekli olan HEÖ ile ilgili çeşitli kademelerdeki, çeşitli yaş gruplarından pek çok öğrenci ile yapılan bu araştırmalar göstermektedir ki; HEÖ yaklaşımı öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve vatandaşlık gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle derslerde bu yaklaşımın kullanılması öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunacağı için önem taşımaktadır (Çolak, 2015b, s. 419).

HEÖ, toplum hizmeti ile sınıf öğretim programını eleştirel bakış açısı, yansıtıcı düşünmenin yanı sıra kişisel sorumluluk ve vatandaşlık bilincini bir araya getirir. HEÖ programları yerel bölge ihtiyaçlarına hitap eden öğrenci aktivitelerini içerir ki aynı zamanda akademik becerilerini ve topluma karşı sorumluluklarını da geliştirir (AACC).

HEÖ, doğru yapılandırılırsa akademik olarak tavsiye edilen sosyal gelişim ve vatandaşlık bilinci öğrenimini desteklemeye fırsatlar sunar. Ayrıca öğrencilere grup çalışmasını, problem çözmeyi, farklılıkları ve kişiler arası becerileri öğretmek için çalışma dünyasına hazırlar. (Educationworld)

Araştırmalar hizmet ederek öğrenme uygulamalarına etkin olarak katılan öğrencilerin hem daha fazla sorumluluk sahibi olduklarını hem de sorumluluğu önemli bir değer olarak algıladıklarını göstermektedir (Melchior, 1999).

Akademik HEÖ, öğrencilerin gerçek toplum ihtiyaçları ile ilgili deneyimlerini yansıtırken akademik bilgilerini uygulama imkânı sağlayan, ders içeriklerini “gerçek hayat ortamında” öğrenme imkânı sağlayan bir öğrenme metodudur. Yapılan çalışmalar Akademik HEÖ'nin vatandaşlık sorumluluğunu artırırken eleştirel düşünme, kişisel ve kişiler arası gelişim akademik ve genel eğitim konularında olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. (Astin vd, 2000). “Dahası Akademik HEÖ, öğrencilerin bilgileri hafızada

muhafaza etme ve bağlantı kurma oranlarını artıran bir yüksek etkili uygulama (High Impact Practice) olarak tanımlanmaktadır” (Kuh; Finley and McNair’ den aktaran Ellerton, 2015, s.2).

Washington Üniversitesi, öğrencilerin HEÖ deneyimleri ile ilgili yıllık değerlendirme raporları hazırlamaktadır. Bu raporların son üçü incelendiğinde öğrencilerin HEÖ deneyimlerinin, ders konularını hayatla bağlantılı olarak daha iyi anlamalarına ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin, 2012-2013 akademik yılında 1839 öğrenciye HEÖ deneyimleri hakkında bir anket çalışması yapılmıştır. Aracı gönüllü kuruluşları ve HEÖ deneyimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sorular, ders konuları ile HEÖ nin entegrasyonu, üniversitenin performansı, aracı kurumlarla yaşanan deneyimler ve HEÖ deneyiminin geneli ile ilgili niteliksel bir bölümden oluşmuştur. Ders materyalleri ile HEÖ entegrasyonu açısından öğrenci memnuniyeti incelendiğinde öğrencilerin büyük oranda “HEÖ ders konularının günlük hayatla bağlantısını anlamama yardımı etti” cevabını verdiği görülmüştür.

Katılımcıların % 95,97’si HEÖ’yi başka öğrencilere tavsiye etmişlerdir. Buna gerekçe olarak başlıca şu sebepleri saymışlardır; ders materyallerine gerçek dünya kavramlarının eklenmesi, uygulamalı beceri gelişimi, toplumsal katılım ve vatandaşlık bilinci (Washington University, 2014).

2013-2014 raporuna göre ise; Öğrenciler, HEÖ’nin kendilerine ders materyaliyle iyi ilişkilendirilmiş bir deneyim ve değerli bir bağlam oluşturduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenci yorumları HEÖ’nin hem kişisel olarak ödüllendirici bir deneyim olduğunu hem de teorik ders materyallerini kavrayışlarını geliştirdiğini göstermiştir (Washington University, 2015)

Aynı üniversitenin 2014-2015 yılı raporunda açıklanan sonuçlar benzerdir. Öğrenciler, HEÖ’nin değerini çeşitli nedenlerle vurgulamışlardır; Kampüsün ötesinde topluluklarla ilişki kurma ve bunlara katkıda bulunmak, sınıf içerisinde tartışılan temaları ve düşünceleri "gerçek dünyada" ayrıntılı şekillerde incelemek, uygulamada deneyim kazanmak, gelecekteki iş fırsatlarını ve topluma katılım fırsatlarını öğrenmek. Ankete katılanların % 94’ü HEÖ yi başkalarına tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Hizmet Ederek Öğrenmenin onlara ders materyalleri ile iyi ilişkilendirilmiş değerli bir bağlam ve deneyim kazandırdıklarını iletmışlerdir. Öğrenci yorumları büyük ölçüde HEÖ deneyimlerinin hem kişisel olarak ödüllendirici hem de

ders materyallerini kavrama yeteneğini arttırıcı olduğunu yansıtmıştır (Washington University, 2016)

Northern Michigan Üniversitesi HEÖ metodunu kullanma gerekçelerini şu şekilde açıklamaktadır; “ Service Learning nedir? Service Learning belirli bir alan ya da bir ders adı değildir; dersin nasıl anlatıldığıdır. Öğitmen, sınıfta çalışılan konu hakkında gerçek dünyadan gerçek uygulamalar bulur. Örneğin, nasıl bir web sayfası hazırlayacağına dair bir bilgisayar dersi için, öğrenciler etraflarındaki kimi kâr amacı gütmeyen kuruluşlarla görüşüp onların web sayfalarını güncelleyebilir veya geliştirebilirler. Bir İngilizce dersinde, öğrenciler geri dönüşüm programı ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla yerel gazeteye mektup yazabilirler. Bir tiyatro sınıfı öğrencileri drama skeçleri yoluyla HIV/AIDS hakkında bilgilendirmek için bir okul sonrası programıyla işbirliği yapabilirler. (...) Bu, öğretilen konuyla ilgili toplum içinde hizmet vermeyi de içeren türden bir üniversite dersi anlayışıdır. Service Learning sisteminin yerel toplum için de ne kadar önemli olduğunu görebilirsiniz; bu sayede okullar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve diğer kurumlar vasıflı gönüllü öğrencilerden faydalanabilirler. Bu, öğrenci için de oldukça faydalıdır. Derste öğrendikleri becerileri gerçek anlamda kullanarak konuyu daha iyi öğrenirler ve daha uzun süre hafızalarında tutabilirler (Clarken, 2010,s.20)

Ellerton, Di Meo, Pantaleo, Kemmerer, Bandziukas, & Bradley (2015) tarafından yapılan “Academic Service Learning Benefits Diverse, Urban Community College Students/HEÖ'nin Çeşitli Faydaları-Resmi Şehir Koleji Öğrencileri ” başlıklı çalışmaya göre HEÖ uygulamasına katıldıktan sonra çeşitli sayıdaki üniversite öğrencisi ders içeriği bilgisine ulaşma ve uygulama noktasında daha rahattır, genel eğitim bilgisi, iş yeri becerileri ve sivil katılıma ilgide artış yaşanmaktadır. Dahası, HEÖ uygulamasına katılan öğrenciler katılmayanlardan daha uzun süre yani daha kalıcı bir şekilde bilgilerini muhafaza etmektedir.

Bu çalışmada öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar şu şekildedir;

1-“HEÖ projesi ders konularına ait materyalleri daha iyi öğrenmeme yardım etti” diyenlerin oranı %76,

2-“HEÖ deneyimim boyunca derste öğrendiklerimi uyguladım” diyenlerin oranı %79,

3-“Sizden farklı insanların değerini anlamak” diyenlerin oranı %83 tür.

Warren(2012) tarafından meta analiz tekniği kullanılarak yapılan “Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis/HEÖ, öğrencilerin başarılarını artırır mı?: Bir Meta-Analiz)” başlıklı çalışmada şu sonuca varılmıştır; “HEÖ öğrencilerin bilişsel öğrenme kazanımları, sosyal sorumluluk, kültürel bilinç olmak üzere öğrencilerin yaşamlarını birçok açıdan olumlu yönde etkilemektedir. HEÖ ile ilgili yeni ve geliştirici çalışmalara ihtiyaç duyulsa da eğitimciler bu süreçte şu kadarını bilebilir ki, HEÖ projelerinin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli ve olumlu etkiye sahip olması muhtemeldir (ss. 59-60).

Astin, Vogelgesang, Ikeda ve Yee (2000) tarafından yapılan “How Service Learning Affects Students /HEÖ Öğrencileri Nasıl Etkilemektedir)” başlıklı çalışmada öğrencilere yöneltilen sorulardan;

1-HEÖ uygulamalarınızda öğrendiğiniz konuların, okumaların..vs. faydası nedir? sorusuna öğrencilerin %26,5 ‘u “Çok faydalı; %53,4’ü “Biraz faydalı”, %20,01’i ise “Faydasız” demiştir.

2-HEÖ deneyiminiz ders materyallerini öğrenmenizin artmasına nasıl etki etti? sorusuna öğrencilerin %42,7’si “Çok faydalı”, %40,1’i “Biraz faydalı” demişlerdir.

HEÖ’nin sosyal adaleti anlamlandırmaya yardımcı olduğuna dair nitel bir araştırmaya göre, HEÖ deneyimlerinin öğrencilerin sosyal adalet anlayışlarına ve bağlılıklarına nasıl katkıda bulunduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Bulgular göstermiştir ki; öğrencilerin HEÖ deneyimleri sosyal adalet hakkındaki karmaşık düşüncelerini netleştirmiş ve sosyal adalete bağlılıklarını artırmıştır. (Mitchell, 2014)

Çalışmalar ortak olarak göstermektedir ki HEÖ; değer ekleyen, gençlerin akademik açıdan, vatandaşlık ve kişilik açısından faydalandığı iyi bir öneridir. Öğrenci katılımı için etkili eğitim-öğretim yaklaşımlarının özelliklerine sahiptir ve faydaları ömür boyu sürer (Billig, 2010).

Lizzul, Bradley, Di Giorgio, Aikas, Murolo ve Zinger (2015) tarafından HEÖ’nin devlet okullarındaki öğrencilerin akademik başarılarına, kişisel gelişimlerine ve vatandaşlık bilinçlerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan “The Impact of Service Learning on Academic Knowledge, Personal Growth, and Civic Engagement in Community College Students-Devlet Okullarındaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Kişisel Gelişimlerine ve Vatandaşlık Bilinçlerine Etkisi” başlıklı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; bir HEÖ projesine katılmak öğrencilerin akademik bilgilerini olumlu yönde

etkilemektedir. HEÖ projesine katılan öğrenciler akademik içerik bilgisi açısından artış göstermişlerdir. Buna ilaveten HEÖ projelerine katılmadan öncesine nazaran daha derin eleştirel düşünme becerisi kazanmışlardır.

Bir başka çalışma ise HEÖ'nin öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını artırdığını göstermektedir (Hahn, & Hatcher, 2015).

HEÖ'ye yapılan eleştiriler bizatihi yöntemin kendisine yönelik değil doğru uygulanmaması halinde yaşanabilecek sıkıntılara ilişkindir. Örneğin Eby (1998), "Why Service-Learning is Bad- Hizmet Ederek Öğrenme Neden Kötüdür?" başlıklı çalışmasında bazen üniversitelerin veya liselerin HEÖ'yi itibarlarını veya ödeneklerini artırmak için ya da yaptıkları olumsuz işleri maskeleyen için kullandıkları; öğrencilerin ise HEÖ'yi bazen kendilerini iyi hissetmek için, özgeçmişlerini zenginleştirmek için kullandıkları ya da derslerdeki bazı ödevlerden kaçmak için bir seçenek olarak görebildikleri; kurumların ise HEÖ'yi ücretsiz bir iş gücü ve prestij sağlama aracı olarak görebildikleri ifade edilmiştir. Çalışmada HEÖ hakkında yapılan diğer eleştiriler şu şekilde maddeler halinde özetlenebilir;

1) HEÖ ile ilgili olarak yapılan çalışmaların çoğu akademisyenler tarafından yapılmıştır ve denklemin öğrenme yöntemi ile ilgilenilmiştir, toplumun ve aracı kurumların ihtiyaçları hep son sırada yer almıştır.

2) HEÖ'de yansıtma ve oryantasyon yapılmazsa bu uygun olmayan bir hizmete dönüştürülebilir.

3) HEÖ ihtiyaç duymayı yanlış öğretebilir. Kişisel ihtiyaçlara odaklanan öğrenciler sosyal hayatın sistematik doğasını kaçırmırlar.

4) HEÖ sosyal yapıları değiştirmeye yönlendirmek yerine iyileştiricidir. Derin kökleri olan problemlere yarabandı yapıştırmır ve öğrencilere hizmet etme hakkında eksik bir anlayış kazandırabilir.

5) Kısa süreli ve yarım bırakılan HEÖ uygulamaları hizmet alan açısından kimi zaman travmatik etkiler yaratabilir.

Tüm eleştirilere rağmen "HEÖ'nin öğretme ve öğrenmeyi dönüştürme potansiyeli vardır. Ayrıca, toplulukları dönüştürmek için onlarla birlikte çalışmak için yerel ajanslara nitelikli programlar ve kişiler sağlamak için büyük bir potansiyele sahiptir. Bununla birlikte, eğer HEÖ başarısız bir şekilde yapılırsa hizmet ve ihtiyaç hakkında eksik anlayışların öğretilmesine sebep olur, hizmet kuruluşlarının kaynaklarını yanlış yönlendirebilir ve gerçekten topluma zarar verebilir." denilmektedir. İyi bir uygulama

için HEÖ ilkelerinin takip edilmesi gerektiği, sınırlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak eleştirileri daha iyi uygulamalar için yol gösterici kabul etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. (Eby,1998)

Türkiye’de benzer bir yaklaşım olarak üniversitelerde Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, okullarda ise kulüp çalışmaları bulunmaktadır. Ancak her iki uygulama da HEÖ metodundan farklıdır.

HEÖ metodunun diğer yöntemlerden en belirgin farkı karşılıklı fayda (win-win) dır. “HEÖ, dengeli yaklaşımıyla hem hizmet edenin hem hizmet alanın eşit fayda sağladığı yaklaşım olarak Hizmet Ederek Öğrenme programları, hem hizmet verene hem alana eşit fayda sağlama amacı ile diğer yaklaşımlardan ayrılır ve aynı zamanda hem hizmetin sağlanmasına hem de eğitimin gerçekleşmesine eşit şekilde odaklanır” (Furco,1996, s.12).

Bu yöntemle hem öğrenci toplum içinde bir çalışma yaparak öğrenecek hem de toplum o çalışmadan fayda sağlayacaktır.

“Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler çoğunlukla gönüllülük çalışmasından öteye geçememektedir. Başka bir ifadeyle, etkinliklerin büyük bir kısmı, hizmetin götürüldüğü kurum ya da kişilerin fayda görmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, hizmet ederek öğrenmede alan bilgisinin etkinliklere entegre edilmesi ve karşılıklı faydanın ön şart olması Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden farklı olan önemli noktadır” (Hoş, 2011, ss.3-5).

“Topluma hizmette; hizmet ön plandadır öğrenme ikincil amaçtır. HEÖ’de ise asıl amaç öğrenmedir, hizmet ikincil plandadır. Hizmet Ederek Öğrenme (Service learning); üniversite ve personel tarafından hem öğrenmeleri hem de hizmet etmelerine yardım etmek için kullanılan bir öğretim aracıdır. Topluma hizmet ise, eğitim bileşenlerini kapsaya da bilir kapsamaya da bilir” (Minnesota State University)

“Ayrıca, Hizmet ederek öğrenmenin önemli bir basamağı olan yansıtma (refleksiyon) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sadece bir dönem olarak

yürütülmesinden dolayı ikinci plana atılmış bir aşama gibi gözükmektedir” (Hoş, 2011, s.3-5).

“HEÖ; öğretim programı amaçlarını gerçekleştirmek üzere dizayn edilmiş bir öğretim metodudur. Topluma hizmette böyle bir akademik bağlantı yoktur” (American University)

Klüp çalışmalarına gelince, yapılan çalışmalar kulüp çalışmalarının etkin ve yararlı bir şekilde kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Son olarak HEÖ, belli bir zaman dilimine (bir ay, bir dönem, bir ders) bölünmeksizin dersle birlikte ders boyunca devam ettiği halde topluma hizmet uygulamaları ve kulüp çalışmaları belli bir dönemle veya belli bir süreyle sınırlıdır.

HEÖ yönteminin diğer yaklaşımlardan farkını özetlemek gerekirse; Ulusal Komisyonunun (National Commission on Service-Learning) 2002’de yayınladığı rapora göre Hizmet Ederek Öğrenme;

- Akademik müfredatla bağlantısı olmayan gönüllü ya da topluma hizmet programı değildir.
- Mevcut programa yapılmış bir ekleme değildir.
- Mezun olmak için doldurulması gereken belli sayıdaki hizmet saati değildir.
- Öğrencilerin ya da toplumun yararlandığı tek taraflı fayda değildir.
- Mahkemeler ya da okul yöneticileri tarafından ceza biçimi olarak verilen telafi hizmeti değildir.
- Sadece lise ve yüksek okul öğrencileri için değildir (Çolak, 2015c, s. 493).

3.2. Türkiye’de Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamaları

3.2.1. Cerr Uygulaması

Cerr uygulaması Osmanlı döneminde medreselerde uygulanan ders dışı bir eğitim-öğretim faaliyetidir. Medreselerde eğitim gören öğrenciler üç aylarda cerre çıkar halkı irşad faaliyetleri yapar aynı zamanda öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlardı.

Sözlükte “çekmek, kendine doğru çekmek, celbetmek” anlamına gelen ve daha çok “cerre çıkmak” şeklinde kullanılan bu kelime, bir tabir ve uygulama olarak Osmanlılar’da başlangıçtan beri görülmektedir. Müderrisler ve yetişmiş talebeler dokuz ay derslerle meşgul olduktan sonra üç aylarda ve özellikle ramazan ayında şehir, kasaba ve köylere giderek camilerde vaaz verir, Kur’an okur ve diğer din hizmetleriyle halkı irşad ederler, soruları cevaplandırır ve çocukların yetişmesine yardımcı olurlardı.

Kanunnâme-i Ehl-i Hıref'te, "Mollalar ve diğer cerciler salı ve perşembe günlerinden başka günlerde dolaşamaz ve camilerde cer yapamazlar" denildiğine göre üç ayların dışında da cerre çıkıldığı anlaşılmaktadır (İpşirli, 1993, s.388).

"Medreselerde tatiller üç aylarda verilirdi. Aslında bu pek de tatil sayılmazdı. Çünkü üç aylar manevî atmosferi ile bu talebeler için bir tatil mevsiminden çok, "irşad ve tecdid" mevsimi idi. Bu sebeple de medrese talebeleri üç aylarda kendilerine verilen bu tatil haklarını memleketlerinde değil, Anadolu ve Rumeli'nin muhtelif yerlerinde irşad ve talim faaliyetleri ile geçiriyorlardı. Bunun karşılığı da halkın gönüllü yardımlarından oluşan ve "cer" adı verilen küçük miktarda yardımları kabul ederek, bunu, yeni yılda kendi eğitim-öğretim giderleri için kullanıyorlardı" (Köselerli, 2010)

Cerre uygulamasının öğrencinin eğitim-öğretimine katkıları değerlendirildiğinde söz konusu uygulamanın başlangıçta gayet olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Hem öğrenci açısından hem de cerre çıkan köy/kasaba halkı açısından karşılıklı bir fayda söz konusudur. Öğrenci, toplumu, toplumsal meseleleri tanıma ve teorideki bilgilerini uygulamaya geçirme fırsatı bulmuştur.

Başlangıçta yetişmiş kimselerin şehir, kasaba ve köylere gitmesi olumlu sonuçlar vermiştir. Başta İstanbul olmak üzere büyük şehirlerdeki dinî ve kültürel gelişmeler halkın ayağına kadar götürülmüş, böylece en küçük yerleşim birimlerine ulaşma imkânı sağlanmıştır. Buna karşılık halk da kendilerine bu şekilde faydalı olanlara maddî yardımlarda bulunmak suretiyle iki zümre arasında samimi bir diyalog kurulmuştur. Genellikle fakir öğrenciler bir yıl zarfında halkın verdiği "cer akçesi" ve "zekât akçesi" ile geçinmek durumundaydılar. Cerre halkın aydınlanması açısından olduğu kadar medreseliler için de bir uygulama niteliği taşıdığından çok faydalı olmuş, bu vesile ile medreseliler toplumun bilgi ve kültür düzeyini geliştirme, ihtiyaç ve eğilimlerini yakından tanıma imkânına kavuşmuştur (İpşirli, 1993, s.388).

Osmanlı Arşivi belgelerine göre de cerre sisteminin hem talebenin yetişmesine, hem de yaygın eğitimin gerçekleşmesine büyük yardımları olmuştu. Birçok müderris, bu sistem sayesinde derslerini açık alanda yapma, halka daha faydalı olma imkânına kavuşuyordu. Bu sistem medrese talebeleri açısından çok çok önemli idi. Böylece hem öğrendiklerini tatbik etme yani bir nevi staj yapma imkânı elde ediyorlar; hem de bir müddet sonra aralarında İslamî faaliyetlerde bulunacakları halkın, bir medreseliye nasıl ve hangi gözle baktığını öğrenme, onları daha iyi ve yakından tanıma imkânı elde ediyorlardı. Talebeler bu cerre faaliyeti ile gerek daha sonra yapacağı vazife açısından olsun, gerekse halkı tanıma açısından olsun, önceden bilgi ve tecrübe kazanıyordu. Böylece vazifeye başlamadan yıllar önceden halkla kaynaşıyorlar ve bunun sonucu olarak da icazet aldıktan sonra toplum bünyesinde her seviyede insanla kolayca imtizâç edebilme imkânlarına sahip oluyorlardı (Köselerli, 2010).

Ancak "Bu olumlu yanlarına karşılık tarihî kaynaklar cerre olayının zaman içinde istismar edildiğini, birkaç âyet ve dua ezberleyen samimiyetsiz ve yeteneksiz bazı kimselerin halkın dinî duygularını kötüye kullanarak kendilerine çıkar sağladıklarını

haber vermektedir” (İpşirli, 1993, s.388).

“Bu usulün, talebe ile halkın yakınlaşması ve talebenin öğrendiklerini uygulama fırsatı bulması gibi faydalı taraflarından bahsedilebilirse de, bilhassa son dönemlerde bu yönlerinin kaybolarak adeta bir tür dilencilik halini aldığı görülmektedir” (Zengin, 2002, s.82-83).

Yaşanılan bu olumsuzluklara rağmen cerr uygulaması farklı yaklaşımı ile eğitim-öğretim tarihinde dikkate değer bir örnektir. “Osmanlı Devleti’nin ilk zamanlarından beri görülen bu uygulamada, tarihi seyir içerisinde zaman zaman aksaklıklar yaşansa da genel manada eğitim kurumlarının halkla kaynaşması adına örnek alınabilecek tarihi bir tecrübedir” (Kanal, 2014, s.284).

Cerr uygulaması, eğitimin sosyal boyutunu dikkate alması ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulması açısından önem arzettiğinden çalışmamızda ele alınmıştır.

3.2.2 Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştirmek amacıyla 17 Nisan 1940 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un katkıları ile açılmıştır. Tonguç, eğitimin yaşamdan kopuk olmaması gerektiği fikrinden hareketle ezber dayalı eğitim anlayışı yerine öğrendiklerini hayata geçirebilen bireyler hedeflemiştir.

“Bu “yeni” insan tipi, “hendese davaları ezberleyerek imtihanı verince öğrendiklerini unutan” değil, “geometri ve diğer bilimlerin ana kanunlarına göre bina veya eşya yapan” insan olacaktır. (Sağiroğlu, 2013, s.84). Böylece öğrenilen bilgiler üretimde kullanılacak, teori ve pratik bir araya getirilecektir.

“Enstitülerde bilgi, tarlada, bahçede, yapım işlerinde, yurt gezilerinde, tarihsel eserler önünde, elektrik santralinde, hayvan, bitki ve motorlar üzerinde ya da bir konu ile ilgili kitap, dergi ve istatistikler karıştırılarak yapılan inceleme ve karşılaştırmalarla verilmiştir” (Akçay’ dan aktaran Sağiroğlu, 2013, s.84). Yani bilgiler uygulamalı olarak o işi yaparken öğretilmiş bu şekliyle yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi uygulanmıştır.

Enstitülerin bazılarında uygulama okulları bulunuyordu. Bu okulların, iş eğitiminin köy okullarına uyarlanması, sorunların çözümü, adayların uygulamalarla ince

deneyimler kazanması konularında labaratuvar işlevi görmesi hedeflenmiştir (Uygun, 2007).

Bu okulların öğretim programlarına gelince,“1943 programı Genel Kültür/Ziraat/Teknik dersler olmak üzere üç ayrı kategoriden oluşan içeriğe sahip bulunuyor, öğrencilerin haftada 44 saat ders görmeleri gerekiyor” du (Altunya, 2012).

Bu program, “ezberci eğitimden kurtularak, öğrencileri düşünmeye, soruşturmaya, gerçekleri akılcı yollardan araştırmaya özendirici bir nitelik göstermekte ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeye olanak vermektedir. 1943 yılından 1947’ye kadar uygulanan bu program, sonraki yıllarda değişikliğe uğrasa da köy enstitüleri programının özünü oluşturmuştur” (Uygun, 2007, s. 96).

“Köy enstitülerinde uygulanan eğitim yaklaşımı incelediğimizde, temelleri daha önceki düşünürler tarafından atılmaya başlanan iş eğitimi ilkesi ile karşılaşmaktadır. İş eğitimi ilkesi doğrultusunda ortaya konan eğitim uygulamalarının temelinde, eğitimin gerçek hayata yönelik olmasının ve işe yararlılığının öne çıktığı görülmüştür” (Temel, 2010, s.176).

Enstitülerde uygulama alanı bulan iş eğitimi ilkesi çerçevesinde, temelde öğretim olanağı bulunan tüm derslerin, yaşanan hayatın gerçekleriyle örtüştürülmeye çalışıldığı fark edilmiştir. Enstitüler Türk Milletini, diğer eğitim kurumlarından farklı olarak yalnız teorik eğitim değil, aynı zamanda tarım, ekonomi, teknik, sağlık, sosyal hayat vb. alanlarda da yetiştirmiş ve ileri taşımıştır. Enstitülerde bedensel, zihinsel ve kültürel çalışmalar aynı önemde değerlendirilmiştir.(...)

Köy Enstitüleri yeni toplumsal ve milli değerlerin yerleştirilmesinde, karma, demokratik ve laik, aynı zamanda kısa ve ucuz yoldan eğitim sağlanmasında hayata ve işe dönük bir eğitim anlayışını benimsemiştir (Karaismailoğlu, 2013, s.138).

“Eğitim-öğretim etkinliklerinde “öğreten” ve “öğrenen” gibi hiyerarşik bir yapılanma söz konusu değildir. Enstitülerde “bilen öğretir” veya “öğrenme arzusunda olanın, herkesten öğreneceği birşeyler vardır” düşüncesi egemendi” (Uygun, 2007, s.100).

“Köy Enstitüleri devlete yük olmadan idarecisi, öğretmeni ve öğrencisi ile birlikte ortak bir emek harcayarak, ulusal ve evrensel boyutta bir eğitim-öğretim ortamı sağlamıştır. Bugün dahi birçok eğitim sisteminin özlemini duyduğu; eşitlikçi, özerk, kendi finansmanlarını karşılayabilen, öğrenci merkezli uygulamaya dönük, çok boyutlu bir öğretim programına sahip kurumlardı” (Karaismailoğlu, 2013, s.138).

“Amaç, “bildiğini yapabilen insanlardan yeni bir cemiyet yaratmak”, yapamayanların, sadece vaaz edenlerin yerine yapabilenler[i]” getirmektir” (Tonguc’tan aktaran Sağıroğlu, 2013, s.94).

“Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre paylaştırılan teorik ve uygulamalı öğretim etkinlikleri onları öğrenmeye motive etmiş ve okula sürekli bir canlılık getirmiştir. Okulun tüm etkinliklerinde öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır” (Uygun, 2007, s.99).

Kıyası Köy Enstitülerinin en önemli özelliklerini; teorikle birlikte pratiğe de önme vermesi, öğrenci merkezli oluşu ve zamanın gereksinimlerini karşılamaya dönük oluşu olarak özetleyebiliriz.

Son olarak Köy Enstitüleri projesi, bir eğitim modeli olmakla birlikte aynı zamanda, erken cumhuriyetin yöneticileri tarafından, kırsal alanların kendine has sorunlarının ve geri kalmışlığının giderilmesini sağlayarak toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek önemli bir araç olarak uygulamaya konulan bir eğitim politikası girişimidir.(Babahan, 2009, s.209)

3.2.3. Öğrenci Kulüpleri ve Sosyal Etkinlikler

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği;

Öğrenci Kulübü Çalışma Esaslarının 11. maddesinin a bendinde; (Değişik bent:2.3.2008/26804 RG) Öğrenci kulübüyle ilgili işlerin planlanması ve yürütülmesi, danışman öğretmenin gözetiminde ders saatleri dışında öğrencilerce gerçekleştirilir. Toplum Hizmetleri başlıklı 12. maddesinde; "Toplum Hizmeti (Değişik birinci fıkra:2.3.2008/26804 RG) Öğrencilerin; kendilerine, ailelerine, çevrelere ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş bireyler olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilir." denilmektedir.

Topluma hizmet çalışma esasları ise "Öğrenciler, ilköğretimin 1, 2 ve 3 üncü sınıflarında yılda 5 saat; 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında 10 saat; ortaöğretim kurumlarının hazırlık sınıfları dâhil tüm sınıflarında 15 saatten az olmamak üzere ders yılı başında yapılan öğretmenler kurulunca belirlenen toplum hizmeti çalışmalarına katılırlar."

şeklinde belirlenmiştir (MEB).

Kültür ve Edebiyat Kulübü, Yayın ve İletişim Kulübü, Müzik Kulübü, Resim/Görsel Sanatlar Kulübü, Bilişim ve İnternet Kulübü, Havacılık Kulübü, Çevre Koruma Kulübü, Sağlık, Temizlik, Beslenme ve Yeşilay Kulübü .. gibi kulüpler, öğrenci kulüplerine örnektir.

Öğrenci kulüpleri öğretim programları ile ilişkilendirilmiş olmayıp ders konularını öğrenmeyi destekleyici bir anlayışta değillerdir ve daha çok topluma hizmet uygulamaları kapsamında değerlendirilebilirler.

Eroğlu (2008), “İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)” konulu tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

- 1- Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, kulüp çalışmalarını yeterince önemsememektedirler.
- 2- Kulüp çalışmalarının büyük ölçüde kâğıt üzerinde kalmaktadır
- 3- Kulüplerin topluma katkıda bulunacak çalışmaları göz ardı edilmektedir.

Yine Köprübaşı (2014), “Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaöğretimdeki sosyal etkinliklerin işlevselliğinin incelenmesi konulu yüksek lisans tezinde çoğu öğretmen ve yöneticide eğitsel kulüplerin şu anki uygulama biçimiyle işlevsel olmadığı, amacına ulaşmadığı görüşünün hâkim olduğu, öğretmen ve öğrencilerin vakitlerini boşa harcadığı yönünde şikâyetlerin dile getirildiği belirtilmektedir.

Bu çalışmadaki öğretmen görüşlerine göre; Eğitsel kulüplerin öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmesine ve öğrencilere olumlu davranış kazandırmaya etkisi genelde yoktur ya da azdır. Sadece spor, satranç, fotoğrafçılık, tiyatro gibi bazı kulüplerde az da olsa amacına ulaşmaktadır.

Sonuç olarak; Öğrenci kulüpleri, öğrenmenin duyuşsal ve davranışsal boyutlarına katkı sağlaması açısından faydalı bir uygulama olabileceken Türkiye’de etkin bir şekilde kullanılmamaktadır. Şu anki haliyle işlevselliği bulunmamaktadır.

3.2.4. Topluma Hizmet Uygulamaları

2006 yılında YÖK ‘ün öğretim programlarını yenileme çalışmaları kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” (THU) isimli yeni bir dersin konulmasına karar vermiştir.

Topluma Hizmet kavramı ilk olarak 1960’larda Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından kullanılmıştır. (UMass Amherst). “Günümüzde orijinali “Community Service- Learning” olarak bilinen ve dilimize “Hizmet Ederek Öğrenme” olarak çevrilen öğrenme öğretme yaklaşımı, eğitim fakültelerinin programlarında “Topluma Hizmet Uygulamaları” şeklinde yer almıştır” (Coşkun, 2012, s. 28).

“Birçok düşünür eğitimin amacının topluma hizmet etmek olduğunu söylese de, topluma hizmetin eğitim programlarına resmi olarak girmiş olması yenidir. Topluma hizmet uygulamaları eğitiminin en yakın kökleri İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) ve bu akımın en önemli ismi olan John Dewey’de karşımıza çıkmaktadır. Dewey’in görüşleri THU eğitiminin teorik temellerini oluşturmaktadır” (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012, s. 99).

Dewey, eğitimin okulla sınırlı kalmaması gerektiğine inanmış ve deneme ve tecrübe yoluyla öğrenmeye dikkat çekmiştir. THU da bu kapsamda toplum içinde, toplumun gerçekleri ile yüzleşerek sosyal öğrenmeyi içermektedir. Kişi okulda öğrendiklerinin ötesinde gerçek durumlarla yüzleşmektedir. Bu şekilde öğrenmenin sosyal boyutu öne çıkmaktadır.

Topluma hizmet uygulamaları bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve bunu karşılayan, bir ilköğretim okulu, ortaöğretim okulu, bir yüksek öğrenim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, vatandaşlık sorumluluklarını geliştiren, öğrencilerin ve katılımcıların aktif katılım yoluyla öğrendikleri ve geliştirdikleri etraflıca düşünüp organize edilmiş bir yöntem olup öğrencilerin akademik müfredatlarıyla veya katılımcıların kaydoldukları topluma hizmet programının eğitsel bileşenleriyle bağdaştıran bir öğrenme öğretme uygulamasıdır. (Küçüköğlü, Coşkun, 2012, s.95)

“Dersin tanımına göre öğrencilerin; topluma hizmet uygulamalarının önemini kavramaları, toplumun güncel sorunlarını belirlemeleri, toplumun güncel sorunlarına çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları, çeşitli bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmaları, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer almaları ve topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır” (Arkün Kocadere ve Seferoğlu, 2013, s.76).

THU, genel olarak okul-toplum işbirliğine dayalı, toplumu ve ihtiyaçlarını

tanımayı ve akademik bilgilerin toplumda uygulamalı olarak öğrenilmesini hedefleyen bir anlayıştır.

Yapılan çalışmalar THU'nun öğrenciler açısından olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Sönmez (2010), "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları dersini faydalı buldukları sonucuna varmıştır.

THU Dersi, öğretmen adaylarına toplumsal farkındalık sağlayabilecek, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek, araştırmayı ve incelemeyi özendirilecek, merak duygusunu geliştirebilecek önemli bir derstir. Katılımcılar THU dersinin, öğretmen adaylarına toplumsal sorunlara duyarlık gösterme noktasında birçok katkısının olduğunu belirtmişlerdir. THU Dersinin öğretmen adaylarına, hayatla iç içe olmalarını sağladığını, toplumsal sorunlara ilişkin duyarlık kazandırdığını, toplumla bütünleşmeye katkı sağladığını, belirtmişlerdir (Yılmaz, 2011).

Ancak kimi çalışmalarda ise THU dersinin planlama ve uygulama noktasında bazı eksikliklere dikkat çekilmiştir. Örneğin, Arkün Kocadere ve Seferoğlu tarafından yapılan çalışmada; "Eğitim fakültelerinde sunulan Toplum Hizmet Uygulamaları isimli dersin üniversite gençliğinin eğitim yaşamında önemli bir boşluğu doldurduğu, topluma hizmet bilincini kazanmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ancak dersin değişik ortamlarda ve farklı öğrenci gruplarıyla işleniş, işbirliği yapılan kurum ve kuruluşlarda karşılaşılan çeşitli sorunların çözümü, kurumlardan izin alma sürecinde yaşanan olumsuzluklar ve öğretmen adaylarının toplum hizmetindeki tercihleri gibi konularda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır" denilmiştir. (2013, s.8)

Yine Küçüköğlü, Korkmaz, Köse, Taşkın tarafından yapılan çalışmada benzer ifadeler yer verilmiştir.

"Araştırmadan çıkarılan sonuçlardan, öğretmen adaylarının THU dersinin planlama ve uygulama aşamalarında yaptıkları etkinliklerin THU dersinin doğasına uygun olduğu ve bu süreçte yapılanlara ilişkin genel olarak kendilerini olumlu olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmen adayları öğrenilenlerin paylaşıldığı yansıtma boyutunda ve değerlendirme boyutunda ise birtakım aksaklıklar yaşandığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Toplum Hizmet Uygulamalarının bütün boyutlarıyla bir bütün olduğu düşünüldüğünde öğretmen adayları görüşleri çerçevesinde mevcut uygulamaların dersin amaçlarına yeterince hizmet etmediğini düşündürmektedir (2014).

THU, toplumu ve toplumun ihtiyaçlarını tanıma ve bunlara karşı duyarlılık kazanma noktasında faydalı bir uygulamadır. Ancak tekrar hatırlatmak gerekirse THU, HEÖ ile aynı anlama gelmemektedir. Aralarındaki farklar ilgili bölümlerde ifade edilmiştir.



BÖLÜM IV

DİN EĞİTİMİ VE HİZMET EDEREK ÖĞRENME

4.1. Din Eğitimi ve Sosyal Hayata İlişkin Amaç ve Uygulamalar

Din, bir toplumun yapısına, yaşayışına, kültürüne, eğitimine kadar her alanda etkili olan en önemli faktörlerdendir. Din, tarihin her döneminde toplumlara, devletlere yön vermiştir. Kişilerin düşünce yapısı, yaşayış tarzları, birbirleriyle ilişkileri, hayattan beklentileri dinle ilişkilidir. Dolayısıyla bireyi ve toplumu din faktörü olmadan ele almak

ve değerlendirmek mümkün değildir.

Din tanımının yapılması hususunda birbirinden değişik yaklaşımlar söz konusu olsa da nihayetinde birçok tanım vuku bulmuştur. Yapılan her çalışmada dinin bir yönü ele alınmakta ve bütün olarak bakıldığında aslen bu tanımların herbiri birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmektedir. Tanımların birçoğunda, ister sosyal açıdan, ister bireysel açıdan olsun dinin işlevi n plâna çıkarılmış, dinin davranış, duygu ve düşünce boyutlarına dikkat ekilmistir (Dalmış, 2009, s. 12).

Her dinî kültürün din kavramını ifade etmek üzere seçtiği kelimelere ait anlamların ortak noktasının "yol, inanç, det, bağ, kulluk" olduğu söylenbilir. Bütün bu kelimeler, kökleri insanın i hayatında bulunan ve semereleri çeşitli davranışlarla tezahür eden köklü ve evrensel bir fenomeni ifade etmeyi amaçlar. (Tümer, 1994, s.317)

Birey din ile ilgili bilgi ve tutumunu öncelikle ailesinden, yakın çevresinden okul ve toplumdaki öğrenir daha sonra bunun üzerine kendi inancını Őekillendirir. İnanç, insanın hem kendisi hem yaratıcısı hem de çevresi hakkında anlam dünyası yaratmasına yardım eder. Kişi dinin kendine kazandırdığı zihniyet ve dünya görüşü ile çeşitli durumlar karşısında tutum belirler. İnanç kişinin dünya görüşünü, ideolojisini büyük oranda belirlediği gibi bulunduğu evre de kişinin inancını Őekilendirmektedir. Dolayısıyla birey bu süreçte çevresiyle karşılıklı etkileşim içindedir.

"Bireyler dinsel olanı hem yaşamları içinde anlamlı hale getirirler, bunlarla bir bağdaşma sürecine girerler hem de daha ileri noktada onları inşa eder veya yaratırlar" (Atay, 2009, s.27).

Kişiler için inanç şyet bir bağlanma hli ise; bu bağı kuramayan birey "kendi imknlarından birini kullanmıyor" demektir. Oysa içinden geçtiğimiz hayat, insanın sahip olduğu varoluşun bütün yüzleriyle hayata cevap vermesini ve kendisi için hayatı yeniden yorumlamasını gerekli kılmaktadır. Kişi bu bağdan yoksun ise bu durumda "kendisi için bir zenginliği reddediyor" demektir. Dolayısıyla inanç, kişinin kendisiyle olduğu kadar hayatla olan ilişkilerini de yeniden kategorize etmesine imkn tanımaktadır" (Kaya, 2015, s.218).

Dinin birey ve toplum üzerinde birçok fonksiyonları bulunmaktadır. Bunlardan biri kişiyi toplumsallaştırmasıdır. "Toplumsallaşma süreçleri bebeklik ve çocuklukta özellikle önemli iseler de, bir ölçüde yaşam boyu sürerler. Bu süreçte toplumsallaşma insanı, içinde yaşadığı toplumun değer ve bilgi birikimiyle donatır" (Arslan, 2006, s. 61).

“Birey doğuştan getirdiği kapasitesi ve yetenekleri ile çevresiyle etkileşim/öğrenme sürecinde toplumsallaşır ve kültürlenir. Birey içinde yaşadığı toplumdan ve aradaki inanç ve uygulamalardan etkilenir ve toplumun bir parçası olarak dinini öğrenir. Ailesinin ve içinde yaşadığı toplumun dinini ve ilişkilerini öğrenir, din ile ilgili kültürlenir” (Akyürek, 2012, s. 84.)

Dini tutumların oluşmasında önce aile sonra okul ve sosyal çevre gelmektedir. Günümüzde okul öncesi öğretim kurumları da hesaba katıldığında çocukların okulla tanışma yaşı 3-4 yaş civarındadır ve zamanlarının büyük kısmı burada geçmektedir. Bu nedenle aileden sonra en önemli kurum okul olmaktadır. Dolayısıyla okul genel sosyalleşme gibi dinsel sosyalleşeminin de gerçekleştiği yerdir.

“Dinsel sosyalleşme, toplumsal uyumda, istikrarda, sağlıklı bütünleşmede, sağlıklı sosyalleşmede, inanç, iman ve dinin sürekli yenilenip canlanmasında, sosyal kontrolde, kimlik kazanmada, toplumsal hayatta birey ve grupların anlam kazanmalarında vs. oldukça etkili bir süreçtir” (Okumuş, 2014, s.453).

Eğitim kurumlarının işlevlerinden biri de yaşanan toplumun kültürünü yeni yetişen nesillere aktarmaktır. Toplumsal kültürün önemli bir parçası olan dini kültür unsurlarıdır. Bu aktarım yalnızca din hakkında bilgilendirmeyi değil aynı zamanda kültürlenmeyi de içeren bir süreçtir. Bu süreçte hem kişisel hem toplumsal hem de kültürel gelişim hedeflenir.

Eğitimin genel hedefleri doğrultusunda okullardaki din eğitiminin amaçları üç açıdan ele alınabilir. Bunlar insanî, kültürel ve toplumsal amaçtır.

İnsanî amaç, genel eğitimin insanı tüm yönleri ile bir bütün olarak yetiştirme görevinden kaynaklanmaktadır. İnsan, hayatı yorumlamak ve yaşantısına bir anlam kazandırmak ihtiyacındadır. İnsanın bu duygusunun karşılanması, doyurulması ve geliştirilmesi gereklidir. Bu anlamda İslâm dininden gelen cevaplar, kişilere verilmek durumunda.

Kültürel amaç, sahip olduğumuz kültürü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini yetişmekte olan nesle tanıtmaktır. Edebiyatımızda, musikimizde, davranış ve konuşma biçimimizde dinle ilgili motifler, sembolik ifadeler ve çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır.

Toplumsal amaç, davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye İslâm ahlâkı yolu ile yaklaşabilmektir. Hangi görevde ve sosyal faaliyette bulunursak bulunalım, arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerinde bile davranışlarımıza yön veren inanışları tanımak ve onları hesaba katmak durumundayız (Çekin, 2013, s. 42).

“Din gibi, eğitim de asla yalnızca bireysel bir iş olamaz; zira bireysel gelişim, içinde yaşanan toplumun sosyal çevresi olmaksızın gerçekleşemez ve daha da önemlisi; eğitim, toplumu toplum yapan bir araç olarak pek çok kimseye hizmet sunmaktadır. Bu nedenle eğitim, bir grubun ya da toplumun kültürel mirasını ve geleneksel değerlerini

koruyan, genişleten ve aktaran bir araç olabileceği gibi, sosyal değişme ve yenilik için de bir araç olabilir. İslam'ın toplum anlayışı, aile seviyesinden, müminlerin evrensel topluluğuna (*immete*) kadar uzanır.” (Halstead, 2012, s. 283).

Din eğitiminin bireysel ve toplumsal hedeflerine ulaşabilmesi için uygun yöntem ve stratejilere ihtiyaç vardır. Din hayattan kopuk olmadığına göre din eğitiminin de hayattan kopuk olmaması gerekir. Derslerde anlatılanların içselleştirilmesi ve akıllarda kalabilmesinin en etkili yolu konuları hayatla bağlantılı olarak vermektir.

Günter Weber'e göre din dersinin hedefleri şu şekilde değerlendirilmelidir:

a) Din dersi, diğer bütün dersler gibi bilgi ve malumat aktarmak durumundadır... Belli ölçülerde bilgi olmaksızın hiç kimse tam bir iman sahibi olamaz. Ancak; (...) iman eğitiminde bilgi tek amaç olarak kabul edilemez veya ders bundan ibaret görülemez.

b) Din dersinin hedefi ağırlıklı olarak bilgi aktarmak olarak görüldüğünde, tecrübeler göstermiştir ki, ezber metodu ön plana çıkmaktadır.(...) Bu durumda din dersine konu hâkim olmaktadır. Ezberlenmiş şeylerin toplamı da din dersinin başarısı olarak algılanmaktadır. Bu arada, çocuğun anlamadığı ve dinî gelişimine zarar veren bilgilerle doldurulduğu görmezlikten gelinemez. Bunun için, din dersinden şu beklenilmelidir: Çocuk dinî konuları sadece tanıyıp ezbere söylememeli, aynı zamanda onları anlamalıdır. c) (...) Din dersinde sadece zihne, ezberleyerek öğrenmeye değil yaşamaya da önem verilmelidir.

d)Din dersinin amacı, sadece ahlâklı kılmak da değildir. "Din dersinin hedefi insanı ahlâklı kılmaktan ibarettir diyen de haksızdır. Din dersini ağırlıklı olarak ahlâklı olmanın öğretimi olarak görmek, bu gün de hala etkisi görülen, aydınlanma pedagojisinin bir yanılmasıdır..." İmanın uyarılması ve gerçekleştirilmesi, din eğitiminin temel hedefidir (Tosun, 2012, ss. 150-151).

“Kullanılabilir/uygulanabilir nitelikteki dini bilgiyi üretmenin yollarından en önemlisi, eldeki soyut bilgiyi bizzat öğrencinin hayatıyla bağlantılandırarak onunla bütünleştirmektir. Bir başka deyişle, din alanından gelen bilgileri, öğrencinin içinde bulunduğu hayat durumları ile ilişki içine sokarak öğretim konusu yapmaktır. Ya da, öğrencinin hayat durumlarından hareketle dinin öğretime konu edilmesidir” (Aydın, 2011, s.).

Ahlak alanında da aynı durum söz konusudur. Ahlâk konularının yalnızca teorik olarak anlatılması ahlâklı nesilleri yetiştirmek için yeterli olmamaktadır. Yalan söylemenin kötü olduğu herkesin malumudur ancak gerçek hayatta yalan söylemeyen insan bulmak da bir o kadar zordur. Kısacası ahlâk eğitimi de teori ile sınırlı tutulamaz. Çünkü bu alanda zihin kadar duyguların da eğitilmesi gerekir.

“Etik değerlerin anlatılmasına gelince, her şeyden önce ahlaki erdemlerin teorik değil, pratik bir alan olduğunu bilmek gerekir (Ceylan, 2009, s. 118). Zihinsel alanda olduğu gibi ahlâkın gelişmesinde de öğrenciler en iyi yaparak öğrenirler. İyi karakter

geliştirmek için, onların gerçek günlük yaşamdan etkileşim ve tartışmaları içeren ortamlara ihtiyaçları vardır.” (Ekşi, 2014, s.125)

Bu nedenle karakter eğitiminde hangi karakter özelliklerinin öğretileceğinden çok temel bazı erdemlerin bilişsel, duyuşsal, iradi boyutlarıyla iyice özümşenerek meleke haline getirilmesinin yollarını aramak daha önemli görünmektedir. Zira ahlaka ilişkin bir değer karaktere dönüşmesi ancak onun teorik ve uygulama içindeki durumuna dair farklı alternatiflerin analiz edilebilmesi, kişinin kendi duygularını bilip kontrol edilebilmesi ve uyulamaya yönelik sağlam bir kararlılık gösterilebilmesi ile mümkündür (Kaymakcan ve Meydan, 2014, s. 41).

Bu noktada yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı yöntemlerin din eğitimindeki yerinin değerlendirilmesi uygun olacaktır. Konuya ilişkin yapılan birçok çalışma din eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenmenin değerini vurgulamaktadır.

Mücahit ARPACI 'nın, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmasına göre; Öğretmen adaylarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde “değerlerin” nasıl öğretilmesi gerektiğine dair önerileri incelendiğinde ilk sırada, uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli (grup çalışmaları, vs.) cevabı yer almaktadır. Öğretmen adaylarının DKAB dersinde değerlerin eğitimi konusunda özellikle dini değerlerin uygulamalı, öğrenci merkezli, sevgi ve hoşgörü temelli bir eğitimden yana oldukları görülmektedir (Arpacı, 2013).

“Yaparak öğrenmenin başka bir avantajı bütün duyuların faaliyete ortak olmasıdır. Bu ise sağlıklı, verimli kalıcı bir öğrenme demektir”(Fersahoğlu, 2003, s.81).

Yaparak öğrenmenin Kur'an eğitiminde de önemli bir yeri vardır. İslam'da nazari ve ameli olmak üzere iki ayrı eğitim-öğretim anlayışı yoktur. Her konuda olduğu gibi bu konuda da tevhid esastır. Bir konu ele alınırken hem nazari (teorik) hem ameli (pratik) olarak ele alınır. İbadet eğitim ve öğretim de bunun tipik bir örneğidir. Mesela bir çocuğa namaz öğretilirken uygulanarak öğretilir. Hz.Muhammed (s.a.v) bir gün cemaate namaz kıldırmak üzere minbere çıkar ve cemaat da ona uyarak namazı kılar. Bunun sebebini Resulullah şöyle açıklar: “Ey insanlar, minber üzerinde durup size imamlık yapmamım sebebi şî idi: bana uymanızı iyi sağlamak ve nasıl namaz kıldığımı öğrenmenizi kolaylaştırmak istedim (Fersahoğlu, 2003, s.80).

Kur'ân'ı dikkatlice incelediğimizde bireysel ve toplumsal mesajların olduğunu ve birçok ayette “inanamlar ve salih amel işleyenler” ifadelerinin yan yana yer aldığını görürüz (Bakara/62, Bakara/82, Bakara/277, Al-i İmran/57, Nisa 57, Nisa 122, Nisa/173, Maide/69, Âraf /42, Yunus/9, Hud/23, Rad/29, Kehf/88, Meryem/61, Meryem/96, Ta Ha /82, Hac/14, Hac/23, Nur/55, Furkan/70, Şuara/227, Kasas/67).

İslam dini teori ile pratiği birleştirmiştir. Verilmek istenen mesajlar yalnızca Kuran-ı Kerimle sınırlı kalmamış onun uygulama boyutunu sünnetler teşkil etmiştir. Peygamber, dini tebliğ etmekle kalmamış aynı zamanda hayatına geçirerek örnek olmuştur. Toplum içinde toplumun bir bireyi olarak dinin yaşayan yüzü olmuştur.

Aliya İzzetbegoviç bu durumu; “Kur’an’ın alelade bir okuyucu veya bir tahlilciye systemsiz görüldüğü ve birbirine zıt unsurları bir araya getirdiği intibamı uyandırdığı malumdur. Ne var ki Kur’an, edebiyat değil, hayattır. Dolayısıyla ona bir düşünce tarzı değil, bir yaşam tarzı olarak bakmaya başlanır başlanmaz güçlük ortadan kalkar ve bu yanlış intibalar da değerini kaybeder. Kur’an’ın yegâne hakiki tefsiri hayat olabilir ve bildiğimiz gibi, Hz. Muhammed’in hayatı tam olarak buydu.” ifadeleri ile dile getirmiştir (İzzetbegoviç, 2012, s.21).

“İslam insana her adımında yol gösterecek ahlaki bir düzen sunar. İslami değerlerin, dünyadan el etek çeken kişilere göre değil, fakat hayatın farklı alanlarına aktif olarak katılan ve çalışan kişilere göre oluşunun sebebi budur. İnsanların manastırlarda aradıkları manevi değerler, İslam tarafından hayatın akışı içinde sunulmuştur” (Mevdudi, 1991, s. 32).

Sonuç olarak; derslerde anlatılan konular sosyal hayat zemini üzerine yapılandırılmalıdır. Aksi halde bu konular nereye oturtulacağı bilinmeden askıda kalır. Gerçek hayat ile bağdaştırılan bilgiler öğrenci için kalıcı ve faydalı bilgi olacaktır. Bu şekilde onların kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlanabilecektir.

4.2. Hizmet Ederek Öğrenme Yönteminin Öğretim ve Uygulanmasının Mevcut Durumu Nedir?

Konuya ilişkin olarak öncelikle DKAB dersi öğretim programları incelenmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıflar) öğretim programı içerisinde HEÖ metodundan söz edilmediği gibi derslerle ilgili yapılabilecek etkinlikler arasında da yer verilmemektedir. Ancak programın giriş kısmında;

“İyinin ne olduğunu bilen insanın da her zaman iyiyi yapmadığı görülmektedir. İşte burada inancın bireyleri teşvik edici yönünden faydalanılabilir. İnsanlara yalnızca güzel sözler söylemek, konferanslar vermek, öğütlerde, tavsiyelerde bulunmak, örnek insan ve örnek durumlar anlatmak yetmemektedir. Çünkü insan hayatında etkin olan ve onun yönünü tayin eden şey, sözlerden çok yapılan işler ve eylemlerdir. Bir çağın ahlaki

yapısına, doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana ve mala saygı gibi değerler hâkimse, o zaman bu özellikleri taşıyan insanlar yetişir ve etkili olur. Eğer çağın yapısı bozulmuş, ahlaki olmayan kavramlarla düşünölmeye başlanmışsa o vakit de bu tip davranış gösterenler etkin hâle gelirler. Bireyleri etkileyen şey hayatın kendisidir.” denilmektedir(TTKB,2010, ss.4-5). Bu anlayış HEÖ metoduna uygun bir anlayıştır.

Din öğretiminde öncelikle dikkat edilmesi gereken hususlar: insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı, kültürel mirasa saygı olarak sıralanmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı geliştirilirken dikkate alınan hususlar arasından;

- Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görölmeyip öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
- Öğrencilerin kendi dinî ve ahlaki örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmeleri hedeflenmiştir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimler kazanması ve çevreyle iletişim kurlmaları hedefi gözetilmiştir (s.11) maddeleri konumuz açısından dikkat çekicidir.

“Programın vizyonu” bölümünde; İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu; bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla;

(...)

- Dinî bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş,
- Kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dinî bilgiler ve yaşam becerilerine sahip,
- İslam dininin inanç, ibadet, ahlak değerleri ile insani ve kültürel mirasını öğrenen,

- Milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen,
(...)

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır denilmektedir.

Programın genel amaçları ise öğrencilerin;

Toplumsal açıdan;

1. Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımalarını,
2. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,
3. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
4. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumları ayırt etmelerini,
5. Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını,

Ahlaki açıdan;

1. Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
2. Öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini,
3. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını,

Kültürel açıdan;

1. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını,
2. Dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini kavramalarını,
3. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını,
4. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini,
5. Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını,

Evrensel açıdan;

1. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
2. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşmalarını,
3. Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını sağlamak olarak sıralanmaktadır. (ss.12-13)

Bu amaçlar genel yaklaşım olarak HEÖ metodunun amaçları ile örtüşmektedir

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde kullanılacak uygulamalar: Örnek Olay Analizi (Çözümlemesi), Sonuç Çıkarma, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Slogan Bulma, Reklam Hazırlama/Poster Afiş Hazırlama, Şiir-Hikâye Yazma, Görsel İmge Oluşturma, Önem Sırasına Koyma, Sınıflandırma, Örnek Verme: Yordama Yapma, Bulmaca, Dramatizasyon, Tavsiyede Bulunma, Karşılaştırma, Problem Çözme, Görüşme Yapma, Alan Gezileri, Kavram Haritası Oluşturma, Beyin Fırtınası, Akrostiş Tekniği olarak sıralanmıştır (ss. 27-28). Ancak, “öğretmenler, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinmesini sağlamak için hangi öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanacaklarını, burada değinilen öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışları dikkate alarak kendileri belirleyeceklerdir” denmiş (s. 25) böylece farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin tercih öğretmene bırakılmıştır.

Etkinliklere gelince; 4-8. sınıf etkinlik örneklerinin tamamı sınıf/okul içi etkinliklerdir. Bununla birlikte programda “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Bunun dışında başka etkinlikler de yapabilir. Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Ayrıca çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.” denmektedir (s.19). Bu ifadelerle yine öğretmene tercih hakkı verilmiştir.

Orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı incelendiğinde de benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak HEÖ metodu, DKAB dersi öğretim programında ismen yer almamakla birlikte programın vizyon, amaç ve hedeflerine uygundur. Program, uygun öğretim yöntem ve tekniğini belirleme ve kullanma inisiyatifi öğretmene vermiştir.

4.3. Din Eğitiminin Hangi Alanlarında ve Konularında Hizmet Ederek Öğrenme Yöntemine Yer Verilebilir?

Din dersi yapısı ve konuları gereği soyut kavramlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bu konuların mümkün olduğunca hayatla bağlantı olarak anlatılması, örneklendirilmesi ve tecrübe edilmesinin sağlanması gerekir. Bir öğrenme olayında ne kadar çok duyuya

hitap edilirse öğrenmenin o kadar daha anlamlı, kalıcı ve zevkli hale geldiği bilinmektedir.

Bir konu hakkında malumat sahibi olmak o konu hakkında bilgi sahibi olmak anlamına gelmemektedir. Bilgi, derin bir kavrayışı, dönüştürme ve yeniden yapılandırmayı içerir. Örneğin, yanma olayını bilimsel olarak "Maddenin ısı ve oksijenle birleşmesi sonucu oluşan kimyasal bir olaydır" şeklinde tarif edebiliriz. Ancak yanan bir nesneyi gördüğümüzde ve belkide yanma olayının içinde bir şekilde bulunduğumuzda yanma olayını çok daha farklı bir boyutta algılarız.

Öğrencinin okulda öğretmeninden ya da kitabından malumat sahibi olduğu "komşusu aç iken kendisi tok yatan bizden değildir" hadisini bir atasözü, bir deyim gibi ezberlemek yerine ihtiyaç sahiplerine yardım götüren kuruluşların erzak paketlenme, dağıtım işlerinde görev alarak o insanlar üzerinde gözlem yaparak anlamasının daha etkili bir öğrenme olacağı düşünülebilir. Ya da evinde yaşlı bir birey olmadan büyüyen, apartmandaki yaşlı komşuları ile de ilişkisi bulunmayan bir çocuğun "yaşlılara saygı" değerini, bir huzurevini ziyaret ederek oradaki yaşlılarla sohbet ederek onlara kitap okuyarak veya onları okuldaki bir etkinliğe davet ederek öğrenmesi daha etkili bir öğrenme olacaktır.

Örneğin, DKABdersinde "İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar" ünitesi işlenirken hizmet ederek öğrenme metodu uygulanarak öğrencilerden bu konu ile ilgili kendilerinin planladıkları ve sürecin her aşamasında aktif oldukları bir çalışma yapmalarını istenebilir. Aynı şekilde belirlenecek diğer konularda da HEÖ yöntemi kullanılabilir.

Dikkat edilmesi gereken konu HEÖ standartlarına uygun olarak çok iyi bir şekilde planlanmasıdır. HEÖ uygulamasının her aşaması baştan çok iyi belirlenmeli, öğretmen rehberlik noktasında her adımda öğrencinin arkasında olmalıdır. İyi organize edilmemiş bir HEÖ uygulamasının istenilen faydayı getirmeyeceği unutulmamalıdır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde HEÖ kapsamında öğrencilerin tercihine sunulabilecek uygulama örnekleri şunlar olabilir;

12. sınıf "İslam ve Barış" ünitesinde:

-Ülkemizdeki farklı inanç grubundaki insanların İslam'a bakışları ile ilgili bir sosyal deney yapılabilir.

-Türkiye'deki barış örgütlerinin çalışmalarından birine katılabilir.

- İslam'ı tanıtan ve barış dini olduğunu gösteren bir web sayfası tasarlayabilir.

11. sınıf “İslam’da ibadetlerde ilkeler ve ibadetlerin faydaları” ünitesinde;

-Bir huzur evine ziyarette bulunarak onlarla iftar edebilir veyahut onları okula davet ederek onlarla için bir iftar organizasyonu düzenleyebilir.

-Bir yardım kuruluşunun ihtiyaç sahiplerine erzak yardımına katılabilir onlarla iftar açabilir.

-Okulda arkadaşlarına veya binasında komşularına kendisi bir iftar sofrası kurarak deneyimlerini paylaşabilir.

10. sınıf ünitelerinden “İslam ve Bilim” ünitesinde;

- Müslüman din adamlarını ve buluşlarını tanıtan bir görsel bir çalışma (belgesel, broşür, ..vb) hazırlayabilir.

-Müslüman bir bilim adamının çalışmasının maketini yapabilir.

9. sınıf ünitelerinden “Değerler” ünitesinde;

-Örneğin yardımseverlik değeri ile ilgili olarak herhangi bir yardım kuruluşuna giderek bir yardım etkinliğine fiili olarak katılabilir.

-“Empati” değeri ile ilgili olarak herhangi bir çalışanın bir gününü onunla geçirecek empati ve emeğe saygı değerlerini kazanabilir. Örneğin, bir belediye işçisi ile bir gün geçirecek ona yardımcı olabilir. Sanayideki bir işçi ile bir gün geçirebilir. Bir pazarcıya akşama kadar yardımcı olabilir ve deneyimlerini paylaşabilir.

8. sınıf, “Zekât, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesinde;

-Bir kurban organizasyonunda ihtiyaç sahiplerine kurban hissesi dağıtımında görev alabilir.

-Hac ibadeti ile ilgili olarak hacdan dönenlerle röportaj yaparak onlar için hac ibadetinin anlamını sorgulayabilir.

7. sınıf “Din ve Güzel Ahlak” ünitesinde;

-Örneğin fedakarlık ile ilgili olarak sevdiği bir eşyayı veya biriktirdiği harçlığı ihtiyaç sahibine birine ulaştırabilir

6. sınıf “Namaz İbadeti” ünitesinde;

-Bir Cuma namazına katılarak cami cemaati ile röportaj yapar ve namazın kendisine kattıklarını anlatmalarını isteyebilir.

-Farklı dinlerde namaz ibadeti olup olmadığını varsa ne şekilde olduğunu araştırabilir.

5. sınıf “Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşalım” ünitesinde;

-Örneğin LÖSEV’e ziyarette bulunarak hasta ve yakınları için eğlence programı hazırlayabilir.

-Şehit aileleri ile bir gün geçirip onların hislerini anlamaya çalışabilir.

4. sınıf “Temiz olalım” ünitesinde;

- Okulunu, binasını, sokağını veya bir parkı temizleyebilir.

- Çevreyi temiz tutmak ile ilgili uyarıcı levhalar hazırlayabilir.

- Bir Belediye temizlik işçisi ile bir gün geçirerek ona yardımcı olabilir.

Bu örneklerin hepsi fikir verme noktasında kalıp zorlayıcı ve tek alternatifli olmamalı, öğrencinin fikirleri ve istekleri ön planda tutulmalıdır. Öğrenci, sürecin başından sonuna kadar aktif rol almalıdır. Ancak öğretmenin rehberlik görevi esastır. Öğrencinin kendi isteğine uygun HEÖ uygulamasını seçmesi, bu uygulamanın gerçekleştirilebilir olup olmadığını belirlenmesi, gerçekleştirilebilir ise her adımının titizlikle planlanması, sürecin sürekli olarak takipçisi ve kontrolörü olması bakımından öğretmene çok önemli bir görev düşmektedir.

BÖLÜM V

YÖNTEM

Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemlerden doküman analizi ve mülakat; nicel yöntemlerden anket tercih edilmiştir. “Karma araştırma, nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır” (Balcı, 2013, s. 44).

Creswell ve Plano Clark, (2007) karma yöntem araştırmasının, felsefi varsayımlarını açıklamanın yanı sıra bu yaklaşımın sorgulama yöntemleri ile de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulayarak karma yöntemin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

• Bir metodoloji olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır.

- Bir yöntem olarak karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır.
- Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır. (Fırat,Kabakçı Yurdakul, Ersoy, 2014, s.69)

Bu çalışmada karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni “*Tamamlayıcılık (Complementarity)*”tır. Karma araştırmalarda bu özellik “nitel ve nicel veriler hem çakışmaların olduğu durumları, hem de olayı farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bir hale getirmek için kullanılır. Böylece her bir veri analizi türü bir diğerini tamamlar.” (Baki ve Gökçek, 2012, s. 4)

Bu çalışmada karma yöntem araştırma tipolojilerinden (tasarımları) *Sıralı araştırıcı tasarım*: (NİTEL→nicel) kullanılmıştır. “Bu tasarımda önce nitel veriler toplanıp analiz edilir, bunu nicel veri takip eder. Öncelik burada da nitel verilerdedir. Nicel veri, nitel verileri çoğaltmak için kullanılır. Verilerin analizi çoğunlukla verilerin yorumlaması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir”(Baki ve Gökçek, 2012, s. 9).

Çalışma, baskınlık yönüyle nitel baskın (qualitative dominant); zaman yönüyle önce nitel, sonra nicel veriler (NİTEL→nicel) toplanmış bir karma araştırma yöntemidir. Çalışmada öncelikle döküman analizi yapılarak HEÖ yöntemi hakkında ve bu yöntemin yurtiçi ve yurtdışı uygulamaları hakkında literatür taraması yapılmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra HEÖ yönteminin DKAB öğretmenlerince bilinirliğini tespit edebilmek için anket çalışması yapılmış ve konu hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla ankete katılan öğretmenlerden bir kısmı ile mülakat yapılmıştır. Bu şekilde birden fazla yöntem ve veri toplama aracı kullanarak bir yöntemin eksik kaldığı alanı diğerisi ile tamamlamak suretiyle daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek hedeflenmiştir.

5.1. Evren-Örneklem

Çalışmanın evreni; Ankara ilindeki resmi, özel ve imam-hatip ortaokulu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenleridir. Örneklem ise, Ankara’nın dört merkez ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle) ortaokul DKAB dersi öğretmenleridir. Evrenin ortaokul düzeyi olarak belirlenmesinin nedeni ise lise düzeyinde öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına yoğun bir hazırlık söz konusu olduğundan öğretmenlerin bu durumu gerekçe göstererek metoda ilişkin oluşabilecek önyargılarını bertaraf etmektir. Ortaokul düzeyinde de TEOG sınavı olmakla birlikte ÖSYS kadar derslere etkisinin olmadığı düşünölmüştür.

Örneklem ilçeler, ulaşımın kolaylığına ve mümkün merteye diğer ilçeleri yansıtacak özelliklerde (nüfus, eğitim düzeyi, ekonomik ve sosyal yapı...vb) olmasına

dikkat edilerek seçilmiştir. Söz konusu ilçelerin sosyal ve ekonomik durumlarına ilişkin özet bilgiler aşağıda verilmiştir.

Altındağ: İlçe merkezi ve dışındaki mahallelerde yaşayan aileler kendilerine yetecek kadar tarım ve hayvancılık ile uğraşırken şehirde ise gelişmiş mobilyacılık, oto tamiri, demirciler sitesi, küçük sanayi ile meyve suyu fabrikaları girdi sağlar. Bunun dışında halkın çoğunluğu memur, esnaf ve işçilerden oluşur. Ağır sanayi ve yan kuruluşlar yeni gelişme halindedir. Altındağ'ın yerli nüfusu yanında ondan fazla olan göçmen nüfusu beraberinde kendilerine özgü kültürel değerlerini de getirmiş, kozmopolit bir yapı oluşmuştur. İlçede daha önceleri % 60-70'ler oranındaki imar durumu son yıllarda %90'a ulaşmıştır. İlçede gecekondulaşma oranı yüksektir. Sosyal yaşam düzeyi düşüktür. (Altındağ Kaymakamlığı)

Çankaya: Çankaya tarım kenti değil, sanayi, ticaret ve hizmetlerin yoğunlaştığı bir kent özelliğindedir. Kırsal kesimden göçlerin yoğunlaşması hızlı bir nüfus artışına neden olmuş, yapılan imarsız gecekondulaşma neticesi dış kesimlerde düzensiz bir yapılaşma meydana gelmiştir. Bu itibarla da değişik kültürlerin ve etnik yapıların bir arada bulunduğu görülmekte ise de bölgede bu özelliklerin şimdiye kadar bir sorun teşkil etmediği gözlenmiştir. Nüfusun çoğu geçimini esnaflık, işçilik ve memuriyetten sağlamaktadır. İlçede Belediye sınırları içerisinde kalan yerler imar planına uygun olarak çağdaş ve modern bir yapıya kavuşturulmuştur. Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, dersane, özel mesleki kurslar başta olmak üzere 568 eğitim öğretim kurumu, 4357 öğretmen ve 103189 öğrencisi ile Ankara genelinde en yoğun olduğu ilçedir. (Çankaya Kaymakamlığı)

Yenimahalle: İlçenin şehir kesiminde oturanların çoğunluğu memur ve işçilerdir. Son yıllarda hızlı bir gelişme gösteren ilçe sınırları içerisinde ticaretle uğraşanlar çoğalmıştır. İlçe toprakları tarıma elverişli olması nedeniyle kırsal kesimdeki halk tarımla uğraşmaktadır. Son yıllarda Ankara İli' nin yeni yerleşim alanı olarak ön sıralara geçmiştir. İlçe nüfusunun çok büyük bir kısmını işçi ve memurlar teşkil eder. Nüfusun çok önemli bir bölümünü çalışan, ücretli kesimi oluşturmaktadır. İlçenin Ümitköy-Çayyolu bölgesinde daha çok üst veya orta-üst gelir grubu aileler, Batıkent ve Yenimahalle Merkez bölgesinde orta gelir grubu aileler, Demetevler, Şentepe, Karşıyaka ve Yahyalar bölgelerinde ise genel olarak orta veya alt-orta gelir grubuna mensup aileler yaşamaktadır (Yenimahalle Kaymakamlığı).

Keçiören: Kadınların çalışma hayatına katılımının oldukça düşük, bağımlı nüfus oranının yüksek olduğu Keçiören’de, istihdam alanlarının sınırlı olması, devlet kurumları ve sanayi işletmelerinin çoğunlukla Keçiören dışındaki ilçelerde yer alması Keçiören’in en önemli sorunlarının işsizlik ve istihdam olmasına sebep olmaktadır. 2015 verilerine göre Çankaya’dan sonra Ankara’nın ve Türkiye’nin nüfus bakımından en büyük ikinci ilçesi konumundadır. Nüfusun genel özellikleri açısından bakıldığında Keçiören ilçesinin nüfusunun genç ağırlıklı, eğitim düzeyi yükselen, ancak hâlâ Çankaya ve Yenimahalle düzeyine erişemeyen; kadınların çalışma hayatına katılımının çok düşük olduğu; istihdam ve sosyal yaşama katılım sorunlarının yaşandığı; geleneksel ve hemşehriciliğe dayalı insan ilişkilerinin hâkim olduğu bir tablo çizdiği görülmektedir (Şahin, Çekiç ve Gözcü, 2015, s.187-189).

5.2. Verilerin Toplanması

Çalışmanın başlangıcında öncelikli olarak nitel yöntemlerden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman Analizi Tekniğini şu şekilde açıklamak mümkündür; “Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.188).

Konuya ilişkin yazılı kaynaklara imkânlar ölçüsünde ulaşılarak tarama yapılmıştır. Eğitim, eğitimin amaçları ve sosyal yönü, eğitimin sosyal yönünü öne çıkaran yaklaşımlar ve Türkiye’de hizmet ederek öğrenme uygulamaları ele alınmıştır. Bu alanlarda literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra, Hizmet Ederek Öğrenme metodunu ele alan yerli ve yabancı çalışmalara başvurulmuş, bu yöntem hakkında bilgi toplanmıştır.

Ayrıca, HEÖ metodunun öğretmenler tarafından bilinirliğini tespit etmek; derslerde kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nerelerde, ne şekilde kullanıldığını belirlemek; bu yöntemin kullanılmasının din öğretimine katkısı olup olmayacağı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla Ankara’daki farklı okullardan 64 (altmış dört) DKAB dersi öğretmenine uygulanmak üzere anket çalışması yapılmıştır. “Anketler sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak üzere başvurulan araçlardan biridir.

Anketler kaynak kişilerin doğrudan okuyup cevaplayacakları bir soru cetveli kullanarak gözlemde bulunma araçlarıdır” (Balcı, 2013, s.148).

Ankara İli genelinde okulların türlerine göre dağılımları incelenmiş bu incelemede Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün çalışmamıza başladığı zamanki en güncel verileri olan 2014-2015 öğretim yılı eğitim istatistikleri dikkate alınmıştır. Okul ve öğretmen dağılımlarının en çok resmi ortaokul daha sonra özel ortaokul ve resmi imam hatip ortaokulları şeklinde olduğu görülmüştür. Özel imam hatip ortaokulu bulunmamaktadır.

Tablo 1 Ortaokul DKAB Dersi Öğretmen Sayılarının Ankara İli ve 4 Örnekleme İlçesine Göre Dağılımı

	ANKARA	4 İLÇE (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle)
RESMİ ORTAOKUL	729	396
RESMİ İMAM HATİP ORTAOKULU	143	59
ÖZEL ORTAOKUL	158	110
TOPLAM	1.030	565

<http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

Evrenin %5'i üzerinden yapılan hesaplama neticesinde 64 DKAB dersi öğretmeni ile anket uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre her ilçeden dört resmi ortaokul, bir özel ortaokul ve bir imam hatip ortaokulu (resmi) seçilmiştir. Her bir ilçede hangi okula gidileceği ise o okuldaki DKAB dersi öğretmeni sayısına göre belirlenmiştir. Toplamda dört ilçeden 64 DKAB dersi öğretmeni üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Çalışmaların tamamına yakını yüz yüze yapılmıştır. Uygulama esnasında anlaşılmayan ya da açıklamaya ihtiyaç duyulan hususlarda yönlendirme yapılmadan izahatta bulunulmuştur.

Anket; olgusal soruların yer aldığı birinci bölüm, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi düzeylerini ve uygulamalarını öğrenmeyi amaçlayan ikinci bölüm ve öğretmenlerin sosyal öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, HEÖ hakkındaki yaklaşımlarını anlamayı hedefleyen üçüncü bölüm olmak üzere toplam üç bölüme ayrılmıştır. Anket sorularının mümkün olduğunca sade ve kolay anlaşılır olmasına ancak amaca ulaştıracak yeterlilikte olmasına özen gösterilmiştir. Anket uygulaması sırasında bu hususta olumlu geri bildirimler alınmıştır.

“Anketlerin; geniş kitlelere ulaşma imkanı sağlaması, araştırmayı büyük kitlelere ulaştırmak bu şekilde araştırmacıya zaman, para ve enerji tasarrufu sağlamak gibi bir çok avantajı olmakla birlikte; derinlemesine bilgi edinme imkânının olmayışı, cevaplandırılma oranının genelde düşük oluşu, kaynak kişilerin güdülenme olasılığının çok yüksek olmayışı ve rastgele cevaplandırılıp cevaplandırılmadığının kontrol edilemeyişi gibi dezavantajları da vardır” (Balcı, 2013).

Anketlerin bu dezavantajları göz önüne alınarak çalışmamızı desteklemesi amacıyla ankete katılan öğretmenlerden vakti olan ve mülakat yapmayı kabul eden on (10) öğretmen ile mülakat yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 120).

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) ankete katılan katılımcılarının demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	47	73,4
	<i>Erkek</i>	17	26,6
	Toplam	64	100
Eğitim Durumu	<i>Lisans</i>	55	85,9
	<i>Lisansüstü</i>	9	14,1
	Toplam	64	100
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü	<i>Resmi Ortaokul</i>	42	65,6
	<i>Özel Ortaokul</i>	6	9,4
	<i>İmam Hatip Ortaokulu</i>	16	25,0
	Toplam	64	100
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimi	<i>1-5 Yıl</i>	28	43,8
	<i>6-10 Yıl</i>	15	23,4
	<i>11-20 Yıl</i>	9	14,1
	<i>21 Yıl ve Üstü</i>	12	18,8
	Toplam	64	100

5.3.Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların hizmet ederek öğrenme yöntemiyle ilgili bilgileri ve görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca hizmet ederek öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla uygulanan “Hizmet Ederek Öğrenme Yönteminin DKAB Öğretmenleri Tarafından Bilinirliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi”nden elde edilen veriler IBM-SPSS 22 programına aktarılmıştır.

Veri toplama aracının anket soruları kısmında elde edilen veriler frekans ve yüzdeler alınarak değerlendirilmiştir. İki kategorik veri arasındaki anlamlılık test edilirken (örneğin, “Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama düzeyi arasında fark var mıdır?” sorusu gibi) ki-kare anlamlılık testi uygulanmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005). Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5’in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. Toplam gözenek sayısına oranı %20’nin altında olduğu durumda “Pearson Ki-Kare” değeri, %20’nin üzerinde olduğu durumlarda ise “Pearson Ki-Kare Exact” değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

Araştırma soruları gereği çeşitli değişkenler (okul türü, mesleki kıdem vb.) açısından yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemenin yapılmasında ölçekten elde edilen ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma testleri yapılması esastır. Ancak ortalama ve varyans karşılaştırmalarında parametrik ya da non-parametrik testlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için belli varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Bunlar:

- İlgilenilen değişkene ait ölçümler en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekten elde edilmelidir. Davranış bilimlerindeki ölçekler bu niteliktedir. Bu araştırmadaki yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanları bu nitelikte olduğundan varsayım karşılanmaktadır.

- Üzerinden toplam puan ve ortalama alınan (bu araştırmada yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme) değişkene ait puanların dağılımı normal olmalıdır. Normallik varsayımı.
- Farklılık yaratıp yaratmadığı düşünölen değişkenler (okul türü, mesleki kıdem gibi) en az iki bağımsız grup yaratmalıdır.
- Grupların ortalamaları aynı değişkene ait olmalıdır.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olmalıdır.
- Gruplarda yer alan birey sayısı 30'un altına düşmemelidir (parametrik testler için büyük örneklem varsayımı, merkezi limit teoreminden gelir).

Bu varsayımlar doğrultusunda, yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanlarının normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için “Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)”nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı, H_1 denencesini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS’de yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05’den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov–Smirnov tek örneklem testi, bir iyi uyuşum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyuşum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo-3 *Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanlarına ait Kolmogorov–Smirnov (KS) normal dağılım testi sonuçları*

Değişken	Kolmogorov–Smirnov (KS)		
	N	sd	p
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanları	64	64	0,004

Tablo 3’te yer alan KS testi sonucu incelendiğinde; yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme toplam puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görölmektedir. Bu sonuç puanların normal dağılım

göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2003), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar'ın (2013) belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanmadığı durumlarda karşılaştırmalar yapılırken, “ilişkisiz örneklem t–testi, ilişkisiz örneklem için ANOVA” gibi parametrik testlerin yerine bunların non–parametrik karşılıkları olan “*Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Testi*” yapılması uygundur. Bu nedenle karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test uygulanmıştır.



BÖLÜM VI

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi, anlamlandırılmasıyla ulaşılan bulgular özetlenmiştir.

Araştırma kapsamında DKAB öğretmenlerinin hizmet ederek öğrenme ile yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerini belirlemeyi sağlayan “Hizmet Ederek Öğrenme Yönteminin DKAB Öğretmenleri Tarafından Bilinirliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi” uygulanmıştır. Bu anketin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 6’de, frekanslar ise Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 4 *Anketin 2. Bölümüne İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir kursa katıldınız mı?	<i>Evet</i>	23	35,9
	<i>Hayır</i>	41	64,1
	Toplam	64	100
Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir seminere katıldınız mı?	<i>Evet</i>	33	51,6
	<i>Hayır</i>	31	48,4
	Toplam	64	100
Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	<i>Evet</i>	22	34,4
	<i>Kısmen</i>	42	65,6
	Toplam	64	100
Bir öğretim yöntemi olan “hizmet ederek öğrenme (service learning)” yönteminden haberdar mısınız?	<i>Evet, yöntem hakkında yeterli düzeyde bilgim var</i>	3	4,7
	<i>Yöntem hakkında biraz bilgim var</i>	19	29,7
	<i>Hayır, yöntem hakkında hiç bilgim yok</i>	42	65,6
	Toplam	64	100
DKAB dersinde yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç var mıdır?	<i>Evet</i>	59	92,2
	<i>Hayır</i>	5	7,8
	Toplam	64	100
Öğretmenler yeni öğretim yöntem ve tekniklerden haberdar olacak şekilde hizmetiçi eğitimlere alınmalı mıdır?	<i>Evet</i>	62	96,9
	<i>Hayır</i>	2	3,1
	Toplam	64	100
Derlerde en çok uyguladığınız öğretim yöntemi hangisidir?	<i>Düz anlatım yöntemi</i>	30	46,9
	<i>Tartışma yöntemi</i>	2	3,1
	<i>Soru cevap yöntemi</i>	27	42,2
	<i>Proje tabanlı öğretim yöntemi</i>	1	1,6
	<i>Drama yöntemi</i>	1	1,6
	<i>Diğer</i>	3	4,7
	Toplam	64	100
DKAB derslerinde anlatılan konular sizce en çok hangi düzeyde gerçekleşmektedir?	<i>Bilişsel</i>	11	17,2
	<i>Duyuşsal</i>	7	10,9
	<i>Psikomotor</i>	1	1,6
	<i>Bilişsel ve duyuşsal</i>	34	53,1
	<i>Bilişsel duyuşsal ve psikomotor</i>	11	17,2
Toplam	64	100	
Öğretim programlarında yer alan kazanımlara ait etkinlikleri uyguluyor musunuz?	<i>Evet</i>	33	51,6
	<i>Hayır</i>	2	3,1
	<i>Kısmen</i>	29	45,3
	Toplam	64	100
Sınıf-okul dışı etkinlikleri uyguluyor musunuz?	<i>Evet</i>	13	20,3
	<i>Hayır</i>	21	32,8
	<i>Kısmen</i>	30	46,9

	Toplam	64	100
--	---------------	-----------	------------

Tablo 4 incelendiğinde;

- DKAB öğretmenlerinin 41'inin (%64,1) öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir kursa katılmadığı, 23'ünün (%35,9) kurs aldığı belirlenmiştir.

MEB hizmetiçi eğitim programları kapsamında verilen kurslar süre olarak genellikle seminerlerden daha uzun sürelidirler. Kurs bitiminde kursiyerler sınav tabii tutulur ve başarı olanlara “Başarı Belgesi” verilir. Başarısız olanlar ise belge almaya hak kazanamazlar.

- DKAB öğretmenlerinin 33'ünün (%51,6) öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir seminere katıldığı, 31'inin (%48,4) seminere katılmadığı belirlenmiştir.

MEB hizmetiçi eğitim programları kapsamında verilen seminerler süre olarak genellikle kurslardan daha kısa olup seminer bitiminde tüm kursiyerlere “Katılım Belgesi” verilir.

Yukarıdaki iki soruya verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%64,1) öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir kursa katılmadığı, yaklaşık olarak yarısının (51,6) ise öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir seminere katıldığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin genel olarak öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli hizmetiçi eğitim faaliyeti almadıkları sonucuna ulaşılabilir.

- DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n:42, %65,6) öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünürken, 22 öğretmen (%34,4) yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Bu sonuç yukarıdaki hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgili sonuçla bağlantılı olarak düşünüldüğünde doğal karşılanabilir.

- DKAB öğretmenleri içinde çok azı (n:3, %4,7) hizmet ederek öğrenme (service learning) hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Büyük çoğunluğu ya yöntem hakkında az bilgi sahibi olduğunu (n:19, %29,7) ya da hiç bilmediğini (n:42, %65,6) belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aynı soru sorulmuş, 10 katılımcıdan 7 si yöntemi hiç bilmediğini, 2'si çok az bildiğini, 1 tanesi ise yöntem hakkında bilgisi olduğunu söylemiştir. Dolayısıyla bu soruda anket sonuçları ile görüşme sonuçları

uyumludur. Her ikisinde de yöntemi bilenlerin sayısı çok azdır.

Bu sonuç çalışmaya başlarken tahmin edilen bir sonuçtur. İlgili bölümlerde de bahsedildiği üzere HEÖ yöntemi özellikle ABD’de yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin HEÖ yöntemi ile ilgili kolayca ulaşabilecekleri ve başvurabilecekleri kaynaklar oldukça kısıtlıdır.

- DKAB öğretmenlerinin 59’u (%92,2) derste yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğunu düşünürken, 5’i (%7,78) ihtiyaç olmadığını düşünmektedir.

Aynı soru görüşmelerde de sorulmuş katılımcıların tamamı “evet” cevabını vermiştir. Anket sonuçları ile görüşme sonuçları birbiri ile uyumludur.

- DKAB öğretmenlerinin 62’si (%96,9) yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olmak için hizmetiçi eğitim alınması gerektiğini düşünürken, 2’si (%3,1) buna gerek olmadığını düşünmektedir.

Yukarıdaki altı sorunun cevabı kendi içerisinde uyumludur. Öğretmenler, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli hizmetiçi eğitim almadıklarını, bu alanda kendilerini yeterli görmediklerini dolayısıyla HEÖ yönteminden de haberdar olmadıklarını ancak yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyduklarını ve bu konuda hizmetiçi eğitimin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

- DKAB öğretmenleri derste en çok kullanılan yöntemleri şöyle özetlemiştir. %46,9 (n:30) ile en çok düz anlatım kullanılmaktadır. Sırasıyla düz anlatımı %42,2 (n:27) ile soru cevap yöntemi, %4,7 (n:3) ile diğer yöntemler, %3,1 (n:2) ile tartışma yöntemi, %1,6 (n:1) ile proje tabanlı öğretim yöntemi ve %1,6 (n:1) ile drama yöntemi izlemektedir.

Görüşmelerde de aynı soru sorulmuştur ve sıralama şu şekildedir; düz anlatım (5 kişi) ve soru-cevap (5 kişi), tartışma (4 kişi), drama, problem çözme ve diğer. Bu soruda anket sonuçları ile görüşme sonuçları uyumludur.

Örneğin G6’nın bu konudaki cevabı şu şekildedir;

“Genelde soru-cevap ve düz anlatım kullanıyorum. Soru-cevap bana yeni bir çerçeve kazandırıyor. Öğrenciler oyunla öğrenmeyi, dramayı çok seviyorlar. Özellikle de 5. 6. Sınıflar. Bunun dışında kavram buldurma, adam asmaca, bulmacıyı da kullanıyorum. Mutlaka not aldırıyorum. Geçen sene aldırmadım. Başarıya etki ettiğini gördüm. Tekrar not aldırılmaya başladım. Kavram haritalarını da çok kullanıyorum. Ama çok aşırı metod kullanımı da iyi olmuyor.”

- DKAB dersinde işlenen konular %53,1 (n:34) bilişsel ve duyuşsal düzeyde, %17,2 (n:11) bilişsel düzeyde, %17,2 (n:11) bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde, %10,9 (n:7) duyuşsal düzeyde ve %1,6 (n:1) psikomotor düzeyde gerçekleşmektedir.

Görüşmelerde de katılımcılara “Sizce DKAB dersleri öğrenciler açısından amaçlarına ulaşmakta mıdır? Açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve bu soruya 6 kişi hayır, 4 kişi kısmen cevabını vermiştir. “Evet” cevabı veren yoktur. DKAB derslerinin öğrenciler açısından amaçlarına ulaşamama nedenleri sırasıyla; aile desteğinin olmayışı, müfredatın yetersizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği, sistem ile ilgili sıkıntılar ve iki katılımcının açıkça belirttiği din eğitiminin okul ile sınırlı görülmesi olarak belirtilmiştir.

Örneğin G2 bu soruya şu cevabı vermiştir;

“Kısmen. Tam olarak ulaşmamamızın birçok nedeni var. Örneğin; müfredat, dinin toplumdaki imajı, ailenin dini bilgisi ve uygulaması, öğretmen yetiştirme seminerlerinin son derece verimsiz olması gibi birçok neden sıralayabiliriz. Ayrıca, ilahiyat fakültelerinin veya DKAB bölümlerinin özellikle Hıristiyanlık ve Yahudilik dinlerin dini fakültelerindekine benzer bir misyonla ve ciddiyetle yetiştirilmemesi.”

Bir diğer katılımcı G10 aynı soruyu;

“Kesinlikle hayır. Bunun birçok nedeni var; sistem, müfredat, etkinliklerin az oluşu, materyallerin az oluşu, kitapların yetersizliği, ailelerle el ele verilmemesi gibi birçok sebep var aslında.” şeklinde cevaplamıştır.

- DKAB öğretmenlerinin 33’ü (%51,6) öğretim programında yer alan kazanımlara ait etkinlikleri uygulamakta, 29’u (%45,3) kısmen uygulamakta ve 2’si (%3,1) etkinlikleri uygulamamaktadır.
- DKAB öğretmenlerinin 13’ü (%20,3) sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulamakta, 21’i (%32,8) uygulamamakta ve 30’u (%46,9) sınıf-okul dışı etkinlikleri kısmen uygulamaktadır.

Bu bölümdeki bu son iki soru incelendiğinde öğretmenlerin büyük oranda sınıf içi etkinlikleri uyguladıkları ancak sınıf dışı etkinliklere gelince bu oranın düştüğü görülmektedir.

Görüşmelerde öğretmenlere “Sizce DKAB derslerinde, öğrencilerin aktif olduğu, öğretmen ve öğrencinin birlikte uygulayabileceği konular/etkinlikler var mıdır? Varsa

nelerdir” sorusu yöneltilmiştir.

10 katılımcıdan 8’i bu tarz etkinlikler olabileceğini söylemiş, 2 tanesi fikir beyan edememiştir. Etnik örnekleri olarak en çok ifade edilenler cami ya da kurum ziyaretleri, oyunlar ve drama etkinlikleri, maket yapımıdır.

Örneğin G6 bu soruya şu cevabı vermiştir;

“Cami gezileri olabilir. Ben bunu ödev olarak verdim. İmamla resim çektirip getirenler oldu. Yapan ve yapmayan sınıflar arasında çok fark oluyor. Aileler de çok memnun oldu. Zaten bizim çevre muhafazakâr. Bunun dışında kitapçık yaptırıyorum herhangi bir konuda. Bunlar hep ödev olarak yaptırdığım şeyler.”

Bir diğer katılımcı G8’in cevabı;

“Cami gezileri olabilir. Hutbe uygulamaları yaptırılabilir. Biz mesela Tacettin Dergahına ziyarete gitmiştik. Hac konusuyla ilgili maket çalışması olabilir. Kutlu doğum programı olabilir.” şeklindedir.

Yine etkinliklerle ilgili olarak görüşmeye katılan öğretmenlere “Siz hiç bu tarz bir çalışma yaptınız mı? Yaptıysanız herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların 6’sı “Evet”, 4’ü “Hayır” cevabını vermiştir. Evet cevabı verenlerin 3’ü bazı sorunlar yaşadığını ifade etmiş ve bu sorunları öğrencilerin ilgisizliği, prosedür sıkıntıları, mekan eksikliği olarak sıralamıştır. Diğer 3’ü ise yaptırdıkları etkinliklerde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını söylemiştir.

G8 adlı katılımcı bu soruya şu cevabı vermiştir;

“Zekât konusu ile ilgili olarak 4 er kişilik gruplar oluşturduk. 6-7 grup oldu. Yardım kurumları/dernekler ile ilgili araştırma yapıp sunum yaptılar. Okulu gezdiler ve sunumlarını yaptıktan sonra o kuruma/derneğe yardım talebinde bulundular. Toplamda 600 tl para toplandı. Bu para en çok ilgi gören kuruma teslim edildi. Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım.”

Diğer bir katılımcı G4’ün cevabı şu şekildedir;

“40 hadis ezberleme ve siyer yarışması yaptık. Karşılaştığımız sorunlar: öğrencilerin kendine güvensizliği ve isteksizliği oldu.”

Etkinlik yapmayanlar ise bunun sebebini okul idaresinin destek olmayışı, öğrencilerin isteksizliği, kalabalık sınıflar ve diğer sorunlar olarak ifade etmişlerdir.

G7 etkinlik yapamamasının nedenini;

“Huzurevi ziyareti ve cami ziyareti yapmak istedik ama onay çıkmadı. Prosedür sıkıntısı

oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5 Anketin 3. bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Dersler ve etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	3	4,687
	Katılmıyorum	2	3,125
	Kısmen Katılıyorum	16	25
	Katılıyorum	14	21,875
	Kesinlikle katılıyorum	29	45,312
	Toplam	64	100
Etkinlikler öğrencinin tercihine açık olmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	2	3,125
	Katılmıyorum	2	3,125
	Kısmen Katılıyorum	31	48,437
	Katılıyorum	21	32,812
	Kesinlikle katılıyorum	8	12,5
	Toplam	64	100
Öğrenciler etkinliklerin başından sonuna kadar aktif olmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1,562
	Katılmıyorum	2	3,125
	Kısmen Katılıyorum	15	23,437
	Katılıyorum	19	29,687
	Kesinlikle katılıyorum	27	42,187
	Toplam	64	100
Sınıf-okul dışı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	3,125
	Katılmıyorum	2	3,125
	Kısmen Katılıyorum	20	31,25
	Katılıyorum	25	39,062
	Kesinlikle katılıyorum	15	23,437
	Toplam	64	100
Değerlerin öğretiminde öğrenmenin sosyal boyutu öne çıkartılmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1,562
	Katılmıyorum	0	0
	Kısmen Katılıyorum	10	15,625
	Katılıyorum	25	39,062
	Kesinlikle katılıyorum	28	43,75
	Toplam	64	100
Öğrencilere anlatılan konuların hayattaki karşılığını yaşayarak görme şansı verilmelidir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	3,125
	Katılmıyorum	0	0
	Kısmen Katılıyorum	4	6,25
	Katılıyorum	18	28,125
	Kesinlikle katılıyorum	40	62,5
	Toplam	64	100
Öğrencilere etkin vatandaşlık bilinci kazandırma yolları aranmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1,562
	Katılmıyorum	1	1,562
	Kısmen Katılıyorum	4	6,25
	Katılıyorum	21	32,812
	Kesinlikle katılıyorum	37	57,812
	Toplam	64	100

Öğrencinin, toplum sorunlarını fark etme ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilme becerisini geliştirme yolları aranmalıdır..	Kesinlikle katılmıyorum	2	3,125
	Katılmıyorum	0	0
	Kısmen Katılıyorum	1	1,562
	Katılıyorum	19	29,687
	Kesinlikle katılıyorum	42	65,625
	Toplam	64	100
Öğretim programı öğrencinin akademik bilgilerini günlük hayata uygulayabilmesini sağlayabilecek yapıda olmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	1,562
	Katılmıyorum	1	1,562
	Kısmen Katılıyorum	1	1,562
	Katılıyorum	15	23,437
	Kesinlikle katılıyorum	46	71,875
	Toplam	64	100
Ders konularının hayatla bağlantısı kurulmalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	2	3,125
	Katılmıyorum	0	0
	Kısmen Katılıyorum	0	0
	Katılıyorum	15	23,437
	Kesinlikle katılıyorum	47	73,437
	Toplam	64	100

Bu sonuçlara göre;

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 43'ü (% 67,187) **Derslerin ve etkinliklerin öğrenci merkezli olması gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 59'a (%92,187) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 29'u (% 45,312) **Etkinliklerin öğrencinin tercihine açık olması gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 60'a (% 93,749) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 46'sı (% 71,874) **Öğrencilerin etkinliklerin başından sonuna kadar aktif olması gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 61'e (% 95,302) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 40'ı (% 62,499) **Sınıf-okul dışı etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 60'a (% 93,749) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 53'ü (% 82,812) **Değerlerin öğretiminde öğrenmenin sosyal boyutunun öne çıkartılması gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 63'e (% 98,437) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 58'i (% 90,625) **Öğrencilere anlatılan konuların hayattaki karşılığını yaşayarak görme şansı verilmesi gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 62'ye (% 96,875) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 58'i (% 90,625) **Öğrencilere etkin vatandaşlık bilinci kazandırma yollarının aranması gerektiğini düşünmektedir.** “kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 62'ye (% 96,875) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 61'i (% 95,312) **Öğrencinin, toplum sorunlarını fark etme ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilme becerisini geliştirme yollarının aranması gerektiğini düşünmektedir.** “Kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 62'ye (% 96,875) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 61'i (% 95,312) **Öğretim**

programının öğrencinin akademik bilgilerini günlük hayata uygulayabilmesini sağlayabilecek yapıda olması gerektiğini düşünmektedir. “Kısmen katılıyorum” cevabını verenlerle birlikte bu sayı 62’ye (% 96,875) çıkmaktadır.

Ankete katılan 64 DKAB dersi öğretmeninden 62’si (% 96,875) **Ders konularının hayatla bağlantısı kurulması gerektiğini düşünmektedir.** Bu soruda “Kısmen katılıyorum” cevabını veren yoktur.

Tablo 6 Üçüncü Bölüme ilişkin DKAB öğretmenlerinin düşüncelerini gösterir betimsel istatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	Mod	S	Minimum	Maksimum
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili düşünceleri	64	42,28	42	6,19	16	50

Hizmet ederek öğrenme yönteminin DKAB öğretmenleri tarafından bilinirliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi anketinin hizmet ederek öğrenme ile yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili düşüncelerini belirlemeyi sağlayan bölümünde 10 likert tipi madde bulunmaktadır. Bu 10 maddenin 10’una da olumsuz yanıt veren (kesinlikle katılmıyorum) kişi en az 10 puan alabilir. 10 maddenin 10’una da olumlu yanıt veren (kesinlikle katılıyorum) kişi en fazla 50 puan alabilmektedir. Tablo 6 incelendiğinde alınabilecek en yüksek puan 50 iken, grup aritmetik ortalamasının 42,28 olduğu görülmektedir. Ayrıca mod (grupun en çok aldığı puan/en sık tekrar eden puan) 42’dir. Yani grubun çoğunluğu da aritmetik ortalama civarındadır. Bu durumda katılımcıların görüşü büyük oranda olumludur denilebilir. Yani DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili olumlu düşünceye sahiptir.

En yüksek oranda katılımın, eğitimin sosyal yönüne ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye ilişkin sorularda olduğu görülmektedir. En düşük katılım ise (% 45,312) Etkinliklerin öğrencinin tercihinine açık olmasına ilişkin sorudur. Bu soruya daha çok “Kısmen katılıyorum” cevabı verilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, etkinliklerin tamamen öğrencinin tercihinine açık olması yerine öğretmenin de rolü olmasından yana oldukları düşünülebilir.

Sorulara verilen cevapların tamamına bakıldığında ise ankete katılan 64 DKAB

dersi öğretmeninin genel olarak öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına olumlu baktıkları görülmektedir.

Ayrıca görüşmelerde öğretmenlere “Ders etkinliklerinin öğrencinin tercihinine açık olduğu, öğrencinin etkinlik sürecinin başından sonuna kadar aktif rol aldığı, hayatla bağlantılı okul/sınıf dışı öğrenme yöntemini faydalı buluyor musunuz?” sorusu olmuştur. Katılımcıların tamamı bu soruya “evet” cevabını vermiştir.

G1 bunun nedenini;

“Evet çok faydalı olur. Bizim konularımız hep soyut o yüzden somutlaştırılması lazım. Öbür türlü çocukların akıllarında kalmıyor.” şeklinde açıklamıştır.

G5 ise;

“Evet faydalı olur. Öğrenci de öğretmen de doyuma ulaşır.” demiştir.

Bu soruya bağlantılı olarak görüşmelerde; “Ders etkinliklerinin öğrencinin tercihinine açık olduğu, öğrencinin etkinlik sürecinin başından sonuna kadar aktif rol aldığı, hayatla bağlantılı okul/sınıf dışı öğrenme yönteminin örgün eğitim için uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur.

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde 6 kişinin “evet”, 4 kişinin hayır cevabını verdiği görülmektedir. Hayır diyenlerin gerekçeleri şu şekildedir; zaman sıkıntısı, sınıfların kalabalık oluşu, prosedür sorunları, maliyet sorunları ve diğer sorunlar.

G5 bu soruya şu şekilde cevap vermiştir;

“Evet uygulanabilir buluyorum. Çok kalabalık sınıflarda isteniyorsa gruplandırma yapılabilir. Öğretmen isterse buna zaman ayırabilir.”

G8 ise ;

“Hayır. Uygulanabilir bulmuyorum. Zaman problemi var. Prosedür sıkıntısı var. Maliyet sıkıntısı var. Ama MEB bunu bir politika olarak uygularsa sosyal etkinlik dersi olarak gönüllü öğretmenler verirse ve sınıflar 15-20 kişilik olup ders saatleri az olursa mümkün olabilir. Yoksa ben şu an 35-40 kişilik sınıflarda derse giriyorum. Bu haliyle imkânsız.” şeklinde bu soruyu cevaplandırmıştır.

Yine benzer bir cevabı G6 vermiştir;

“Hayır uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenler açısından çok büyük bir yük. Öğretmenin verimi düşebilir. Ben proje ödevlerini takip ederken bile çok zorlanıyorum. Ama isteyen öğrenci ile olursa olur.”

Anket ve görüşme sonuçları birlikte düşünüldüğünde DKAB öğretmenlerinin;

öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak ve sosyal öğrenme yaklaşımlarını içeren HEÖ yöntemine olumlu bakacağı tahmin edilmektedir. Uygulamaya dönük tereddütler ise yöntemin detaylı bir şekilde öğretmenlere anlatılması ve DKAB dersine sağlayacağı katkıların farkına varılması ile aşılabılır.

Cinsiyet-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Cinsiyete göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde cinsiyete göre iki grup olduğundan (kadın ve erkek) “İlişkisiz Örneklemeler t-testi” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için cinsiyete göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkisiz örneklemeler t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7 Cinsiyete göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme	Kadın	47	42,45	5,71	32,48	1526,50	398,500	0,988
	Erkek	17	41,82	7,55	32,56	553,50		

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda cinsiyete göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı (U=398,500, p>.05) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin kadın ya da erkek olması yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Eğitim Düzeyi-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde eğitim düzeyine göre iki grup olduğundan (lisans ve lisansüstü) “İlişkisiz Örneklemeler t-testi” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için eğitim düzeyine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkisiz örneklemeler t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8 Eğitim düzeyine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	Lisans	55	42,38	6,48	33,35	1834,00	201,000	0,368
	Lisansüstü	9	41,67	4,27	27,33	246,00		

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda eğitim düzeyine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı (U=201,000, p>.05) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin lisan ya da lisansüstü mezunu olması yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Okul Türü-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Okul türüne göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları

ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde okul türü üç grup olduğundan (resmi ortaokul, özel ortaokul ve imam hatip ortaokulu) “İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için okul türüne yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkiziz örneklemeler için tek yönlü ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 9’ da özetlenmiştir.

Tablo 9 Okul türüne göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	Resmi ortaokul	42	41,24	7,04	29,25	2	3,805	0,149	
	Özel ortaokul	6	43,83	2,23	37,17				
	İmam hatip ortaokulu	16	44,44	3,88	39,28				

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis Test sonucunda okul türüne göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2_{(2)}=3,805$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türünün farklı olmasının yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Öğretim Yönetme ve Teknikleri ile İlgili Kurs Alma-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir kurs alma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde ÖYT kursu alma durumuna göre iki grup olduğundan (evet ve hayır) “İlişkiziz Örneklemeler t-testi” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için ÖYT kurs alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkiziz örneklemeler t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 10’ da özetlenmiştir.

Tablo 10 ÖYT kursu alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	ÖYT Kurs	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	Katıldı	23	41,00	8,90	31,30	720,00	444,000	0,699
	Katılmadı	41	43,00	3,92	33,17	1360,00		

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda ÖYT kurs alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı (U=444,000, p>.05) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin ÖYT kursu almış ya da almamış olmaları yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Öğretim Yönetme ve Teknikleri ile İlgili Seminer Alma-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir seminer alma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde ÖYT seminer alma durumuna göre iki grup olduğundan (evet ve hayır) “İlişkisiz Örneklemeler t-testi” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için ÖYT seminer alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkisiz örneklemeler t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 11’ de özetlenmiştir.

Tablo 11 ÖYT seminer alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	ÖYT Seminer	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Yaparak-	Katıldı	33	42,36	5,91	32,64	1077,00	507,000	0,952

yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	Katılmadı	31	42,19	6,58	32,35	1003,00
---	-----------	----	-------	------	-------	---------

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda ÖYT seminer alma durumuna göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=507,000$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin ÖYT semineri almış ya da almamış olmaları yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Mesleki Deneyim-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Mesleki deneyime göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde mesleki deneyim dört grup olduğundan (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü) “İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü ANOVA” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için mesleki deneyime göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 12 da özetlenmiştir.

Tablo 12 Mesleki deneyime göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (*Kruskal Wallis Test*)

Ölçek	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	1-5 yıl	28	43,61	3,78	35,68	3	4,490	0,213	
	6-10 yıl	15	42,00	7,88	33,93				
	11-20 yıl	9	40,89	10,73	33,67				
	21 yıl ve üstü	12	40,58	3,53	22,42				

Tablo 12 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis Test sonucunda mesleki

deneyime göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2_{(3)}=4,490$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin daha kıdemli ya da meslekte yeni olmalarının yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Derlerde Uygulanan Öğretim Yöntemleri-Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Sosyal Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Öğrenme

Araştırmanın alt problemlerinden birisi “Derste uygulanan öğretim yöntemine göre DKAB öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinde fark var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun analizinde derste uygulanan öğretim yöntemleri altı grup olduğundan (düz anlatım, tartışma, soru-cevap, proje tabanlı öğretim, dram ve diğer) “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA” yapılması düşünülmüştür. Ancak normal dağılım varsayımı karşılanamadığı için derste kullanılan öğretim yöntemine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme algısı ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü ANOVA testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis Test ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13 *Derste kullanılan öğretim yöntemine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanlarının karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)*

Ölçek	Öğretim Yöntemi	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme	Düz Anlatım	30	42,27	6,29	32,85	5	7,751	0,171	
	Tartışma	2	42,00	4,24	28,50				
	Soru-Cevap	27	42,89	6,55	35,41				
	Proje Tabanlı Öğretim	1	--	--	4,50				
	Drama	1	--	--	45,50				
	Diğer	3	38,00	2,65	10,50				

Tablo 13 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis Test sonucunda derste en çok kullanılan öğretim yöntemine göre yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2_{(5)}=7,751$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu durumda DKAB öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntemi ne olursa olsun yaparak-yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik düşüncelerinde, algılarında farklılık olmadığı görülmüştür.

Eğitim Düzeyi-Sınıf-Okul Dışı Etkinlikler

“Öğretmenin eğitim düzeyine göre sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama düzeyinde farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2003; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005). Gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5’in altına düştüğünde, bu gözeneklerin toplam gözeneğe oranına bakılmıştır. Toplam gözenek sayısına oranı %20’nin altında olduğu durumda “Pearson Ki-Kare” değeri, %20’nin üzerinde olduğu durumlarda ise “Pearson Ki-Kare Exact” değeri dikkate alınmıştır (Özdamar, 2013).

Tablo 14 Eğitim düzeyine göre sınıf-okul dışı etkinliklerin uygulanma düzeyi karşılaştırması (ki-kare testi)

Soru	Eğitim Durumu			χ^2	sd	p	
	Lisans	Lisansüstü	Toplam				
Sınıf-okul etkinlikleri dışında uyguluyor musunuz?	Evet	10 (%76,9)	3 (%23,1)	13 (%100)	1,285	2	0,517
	Hayır	18 (%85,7)	3 (%14,3)	21 (%100)			
	Kısmen	27 (%90)	3 (%10)	30 (%100)			

Tablo 14 incelendiğinde, eğitim durumunu sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=1,285$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda eğitim düzeyinin sınıf-okul dışı etkinlik uygulamayı farklılaştırmadığı görülmüştür.

Eğitim Düzeyi-Hizmet Ederek Öğrenme Haberdarlığı

“Öğretmenin eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olma durumlarında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 15 Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi)

Soru	Eğitim Durumu			χ^2	sd	p	
	Lisans	Lisansüstü	Toplam				
Bir öğretim yöntemi olan “Hizmet Ederek Öğrenme (Service)	Evet, yöntem hakkında yeterli düzey bilgin var	3 (%100)	0 (%0)	3 (%100)	0,540	2	1,000
	Yöntem hakkında biraz	16 (%84,2)	3 (%15,8)	19 (%100)			

Learning)” yönteminden haberdar mısınız?	bilgim var						
	Hayır, yöntem hakkında hiç bilgim yok	36 (%85,7)	6 (%14,3)	42 (%100)			

Tablo 15 incelendiğinde, eğitim durumunu HEÖ yönteminden haberdar olma düzeyi üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=0,540$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda eğitim düzeyinin HEÖ yönteminden haberdarlığı farklılaştırmadığı görülmüştür.

Okul Türü-Hizmet Ederek Öğrenme Haberdarlığı

“Öğretmenin çalıştığı okul türüne göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olma durumlarında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 16 Eğitim düzeyine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi)

Soru		Okul Türü				χ^2	sd	p
		Resmi	Özel	İmam Hatip	Toplam			
Bir öğretim yöntemi olan “Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning)” yönteminden haberdar mısınız?	Evet, yöntem hakkında yeterli düzey bilgin var	1 (%33,3)	0 (%0)	2 (%66,7)	3 (%100)	3,737	4	0,425
	Yöntem hakkında biraz bilgin var	14 (%73,7)	2 (%10,5)	3 (%15,8)	19 (%100)			
	Hayır, yöntem hakkında hiç bilgin yok	27 (%64,3)	4 (%9,5)	11 (%26,2)	42 (%100)			

Tablo 16 incelendiğinde, okul türünün HEÖ yönteminden haberdar olma düzeyi üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(4)}=3,737$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okul türünün HEÖ yönteminden haberdarlığı farklılaştırmadığı görülmüştür.

Mesleki Deneyim-Hizmet Ederek Öğrenme Haberdarlığı

“Öğretmenin mesleki deneyimine göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olma durumlarında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 17 Mesleki deneyime göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar

olmaları (ki-kare testi)

Soru		Mesleki Deneyim					χ^2	sd	p
		1-5 Yıl	6-11 Yıl	11-20 Yıl	21 Yıl ve Üstü	Toplam			
Bir öğretim yöntemi olan “Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning)” yönteminden haberdar mısınız?	Evet, yöntem hakkında yeterli düzey bilgin var	1 (%33,3)	0 (%0)	1 (%33,3)	1 (%33,3)	3 (%100)	7,203	6	0,303
	Yöntem hakkında biraz bilgin var	8 (%42,1)	2 (%10,5)	3 (%15,8)	6 (%31,6)	19 (%100)			
	Hayır, yöntem hakkında hiç bilgin yok	19 (%45,2)	13 (%31,0)	5 (%11,9)	5 (%11,9)	42 (%100)			

Tablo 17 incelendiğinde, mesleki deneyimin HEÖ yönteminden haberdar olma düzeyi üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(6)}=7,203$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda mesleki deneyimin HEÖ yönteminden haberdarlığı farklılaştırmadığı görülmüştür.

ÖYT Kursu Katılma-Hizmet Ederek Öğrenme Haberdarlığı

“Öğretmenin ÖYT ile ilgili bir kursa katılma durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olma durumlarında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 18 ÖYT kursu alma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin HEÖ yönteminden haberdar olmaları (ki-kare testi)

Soru		ÖYT Kurs Alma Durumu			χ^2	sd	p
		Katıldı	Katılmadı	Toplam			
Bir öğretim yöntemi olan “Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning)” yönteminden haberdar mısınız?	Evet, yöntem hakkında yeterli düzey bilgin var	2 (%66,7)	1 (%33,3)	3 (%100)	3,299	2	0,211
	Yöntem hakkında biraz bilgin var	9 (%47,4)	10 (%52,6)	19 (%100)			
	Hayır, yöntem hakkında hiç bilgin yok	12 (%28,6)	30 (%71,4)	42 (%100)			

Tablo 18 incelendiğinde, ÖYT kursu alma durumunun HEÖ yönteminden haberdar olma düzeyi üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(2)}=3,299$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda ÖYT kursu almanın HEÖ yönteminden haberdarlığı farklılaştırmadığı

görülmüştür.

Mesleki Deneyim-En Çok Uygulanan Yöntem

“Öğretmenin mesleki deneyimine göre DKAB öğretmenlerinin en çok uyguladıkları öğretim yönteminde farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 19 Mesleki deneyime göre DKAB öğretmenlerinin en çok uyguladıkları öğretim yönteminin karşılaştırılması (ki-kare testi)

Soru		Mesleki Deneyim					χ^2	sd	p
		1-5 Yıl	6-11 Yıl	11-20 Yıl	21 Yıl ve Üstü	Toplam			
Derslerde en çok uygulanan öğretim yöntemi	Düz anlatım	13 (%43,3)	8 (%26,7)	3 (%10)	6 (%20)	30 (%100)	11,869	15	0,761
	Tartışma	1 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%50)	2 (%100)			
	Soru-cevap	13 (%48,1)	6 (%22,2)	5 (%18,5)	3 (%11,1)	27 (%100)			
	Proje tabanlı öğrenme	1 (%100)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%100)			
	Drama	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%100)	1 (%100)			
	Diğer	0 (%0)	1 (%33,3)	1 (%33,3)	1 (%33,3)	3 (%100)			

Tablo 19 incelendiğinde, mesleki deneyimin DKAB öğretmenlerinin en çok uyguladıkları öğretim yönteminde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(15)}=11,869$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda mesleki deneyimin DKAB öğretmenlerinin en çok uyguladıkları öğretim yöntemini farklılaştırmadığı görülmüştür.

Etkinlikleri Uygulama Durumu-Sınıf-Okul Dışı Etkinlikler

“Programın önerdiği kazanımları uygulama durumuna göre sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama düzeyinde farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranırken “İki Değişken İçin Ki-Kare Testi” kullanılmıştır.

Tablo 20 Öğretim programındaki kazanımları uygulama durumuna göre sınıf-okul dışı etkinliklerin uygulanma düzeyi karşılaştırılması (ki-kare testi)

Soru			Etkinlikleri Uygulama Durumu				χ^2	sd	p
			Evet	Hayır	Kısmen	Toplam			
Sınıf-okul dışı	Evet		6	1 (%7,7)	6	13	2,327	4	0,746

etkinlikleri uyguluyor musunuz?		(%46,2)		(%46,2)	(%100)			
	Hayır	10 (%47,6)	1 (%4,8)	10 (%47,6)	21 (%100)			
	Kısmen	17 (%56,7)	0 (%0)	13 (%43,3)	30 (%100)			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretim programındaki etkinlikleri uygulama durumunun sınıf-okul dışı etkinlikleri uygulama üzerinde farklılık yaratmadığı ($\chi^2_{(4)}=2,327$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda öğretim programındaki etkinlikleri uygulama düzeyinin sınıf-okul dışı etkinlik uygulamayı farklılaştırmadığı görülmüştür.



BÖLÜM 7

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, HEÖ metodunun DKAB dersi öğretmenlerince bilinirliğini tespit etmeye; derslerde kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nerelerde, ne şekilde kullanıldığını belirlemeye çalışılmış; bu yöntemin kullanılmasının din öğretimine katkıları değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan ortaokul DKAB dersi öğretmenlerinin büyük bir kısmının HEÖ metodunu ya hiç bilmediği ya da çok az bildiği dolayısıyla bu yöntemi derslerinde kullanmadıkları, daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili kurs veya seminere katılmış olma durumları incelendiğinde yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Buna paralel olarak öğretmenlerin çoğu öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye

sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını DKAB derslerinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine çalışmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı DKAB derslerinde öğrenmenin psikomotor boyutunun eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli, eğitimin sosyal boyutunu öne çıkaran, yaparak-yaşayarak öğrenme esasına dayalı bir yaklaşıma olumlu baktıkları görülmüştür.

Bu noktada "Hizmet Ederek Öğrenme" metodunun öğrenci merkezli, toplum içinde deneyimsel öğrenmeyi esas alan hem öğrenci hem de toplum için karşılıklı fayda prensibine dayalı yaklaşımı ile DKAB derslerinde kullanılabilir faydalı bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

HEÖ metodu ülkemizin toplumsal, kültürel, dini değerlerine göre uyarlanarak kullanılması ve çok iyi planlanması halinde faydalı olabilecektir. Ancak yöntemin uygulayıcılarına çok büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle DKAB öğretmenleri yöntem hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeli, yöntemin avantajları, dezavantajları, doğru uygulanmaması halinde yaşanabilecek zorluklar hakkında yeterli donanıma sahip kılınmalıdır. Bu eğitimler seminer değil kurs şeklinde verilmeli, kurs sonunda öğretmenlerin yeterlilikleri ölçülmelidir. Başarılı HEÖ uygulamaları okulların internet sayfalarında ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'da paylaşılmalıdır. Ayrıca söz konusu yöntem yükseköğretimde de ele alınmalıdır.

Son olarak unutulmamalıdır ki hiçbir yöntem veya teknik tek başına bir ders için yeterli değildir. Konuya, öğrenciye, mekâna, zamana göre en uygun yöntemler seçilmeye çalışılmalıdır. Bununla birlikte yeni yöntem ve teknik arayışları sürdürülmelidir.



KAYNAKÇA

AACC, Service Learning. <http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Pages/default.aspx> Erişim tarihi 10.12.2015.

Akyürek, S. (2012). İlk ve Ortaöğretimde Din Eğitimi: Kuramsal Çerçeve, Recai Doğan&Remziye Ege (Ed.), *Din Eğitimi* içinde. (s.81-104), Ankara: Grafiker.

Altaş, N. (2015). Ortaöğretimde Din Öğretimi, Mustafa Köylü&Nurullah Altaş (Ed.), *Din Eğitimi* içinde. (s.190-221). İstanbul: Ensar.

Altındağ Kaymakamlığı, <http://www.altindag.gov.tr/> Erişim tarihi 15.06.2016.

Altunya, N. (2012). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış, *Serenti*,

<http://www.serenti.org/koy-enstitusu-sistemine-toplu-bir-bakis/>.

American University, Community Engagement & Service,
<http://www.american.edu/ocl/volunteer/CBLR-Community-Based-Learning-frequently-Asked-Questions.cfm> Erişim tarihi 05.06.2015.

Arkün Kocadere, S., ve Seferoğlu, S. (2013), Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşlenişi: Uygulama Örnekleri ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/34, 75-89.

Arpacı, M. (2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13/2, 205-228.

Arslan, M. (2006). Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Türk Geç Ergenleri Arasında Uygulamalı Bir Araştırma, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 31, 61-78.

Astin, A. W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E. K., and Yee, J. A., (2000), *How Service Learning Affects Students*, Los Angeles: Higher Education Research Institute.

Atay, T. (2009), *Din hayattan çıkar*, (ikinci baskı), İstanbul: İletişim.

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*, Ankara: Nobel.

Babahan, A. (Eylül 2009). Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri, *Alternatif Politika*, 1, 2.

Bakır, K. (2014), *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*, Ankara: PEGEM.

Bakırcıoğlu, R. (2012), *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı.

- Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/42, 1-21.
- Balcı, A. (2013), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yötem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PEGEM.
- Bartlett, N.(2013). What Makes Service-Learning Unique: Reflection and Reciprocity, <http://www.facultyfocus.com/articles/curriculum-development/what-makes-service-learning-unique-reflection-and-reciprocity/> Erişim Tarihi 16/02/2016)
- Batar, Y. (2012). Türkiye’de Din Eğitimi ve Toplumsal Beklentiler -Konya Örneği- *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4.
- Bayrakçı, M. (Ekim 2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Berkant, H., Efendioğlu A., Sürmeli, Z.(2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/5, 427-440.
- Billig, Shelley H. Ph.D. (2010). Why Service Learning is Such a Good Idea, 5/1, 9-11. <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol5/iss1/6>
- Bradley, M., Di Giorgio, L., Aikas,R.M. , Murolo, S.& Zinger, L (2015), The Impact of Service Learning on Academic Knowledge, Personal Growth, and Civic Engagement in Community College Students, *Journal for Civic Commitment*, 23, 1-19.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM.
- Ceylan, Y. (2009), Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim Nasıl Olmalıdır, *Eğitim-Birsen Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*, Ankara.

Cihan, N. (2014) Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış, *Turkish Studies*, 9/2, 429-436.

Clarcken, R. (2010 Ekim), “Service Learning” Nedir? Neden eğitiminizin önemli bir parçasıdır?, *Turkish Student Yurtdışı Eğitim Dergisi*, 8, 20. <https://issuu.com/iqdesign/docs/ts08/22> Erişim tarihi 28/05/2016.

Coşkun, Z. S. (2012), *Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çankaya Kaymakamlığı, <http://www.cankayakaymakamligi.gov.tr/> Erişim tarihi 15.06.2016.

Çekin A. (2013). Din ve Eğitimin Toplumsal Yöntü Üzerine Değerlendirmeler, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Journal of the Human and Social Science Researches*, 2/2, 36-48.

Çelikkaya, H. (2014), *Din Eğitimi İhtiyacı*, Ankara: Nobel.

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

Çolak, G. B. (2015b), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hizmet Ederek Öğrenme, Ahmet Şimşek&Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.415-437). Ankara: PEGEM.

Çolak, G. B. (2015c), Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı ve Empati, Yücel Kabapınar (ed).*Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* içinde (s.492-506), Ankara: PEGEM.

Dalmış, L. (2009). *Dindarlık düzeyi ile dini pratiklerin ilişkisi (Ankara örneği)*. Yüksek

lisans tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dewey, J. (2014a), *Deneyim ve Eğitim* (Çev. Sinan Akıllı), Ankara: ODTÜ.

Dewey, J. (2014b), *Pedagojik İnançlarım. Günümüzde Eğitim(ss. 1-10)*, Ankara: PEGEM.

Doğan, Ş. (2010). Dini Tutumların Oluşmasına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4/8, 107-126.

Eby, J. W. (1998), Why Service Learning is Bad, <https://www1.villanova.edu/content/dam/villanova/arts/sci/servicelearning/WhyServiceLearningIsBad.pdf>.

Educationworld. http://www.educationworld.com/a_curr/curr188.html Erişim tarihi 10/10/2015.

Efendioğlu A., Berkant H. G., Arslantaş Ö., John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. http://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117783

Ekşi, H. (2014).Karakter eğitimi. Hatice Işılak Durmuş&Alpaslan Durmuş (Ed.), *Kara Tahtayı Aşmak* içinde (s.119-133).İstanbul: EDAM.

Ellerton, S. vd. (2015), Academic Service Learning Benefits Diverse, Urban Community College Students, *Journal for Civic Commitment*, 23, 1-17.

Erakkuş, Ö. (2014). Farklı Okul Modellerinde Din ve Değerler Eğitimi. *Karaelmas Journal Of Educational Sciences*, 2, 147-157.

Ergün, M.(2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: PEGEM.

Eroğlu, E. (2008), İlköğretim okullarındaki sosyal kültür çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği).Yüksek lisans tezi. Hacettepe

Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, S. (1979), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayınları

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan.

Fersahoğlu, Y. (2003). *İslâm Eğitime Giriş*, İstanbul: Çamlıca.

Fersahoğlu, Y. ve Demir M. A. (2012). *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*, İstanbul: Çamlıca.

FCPS, Service Learning/Connecting Classrooms with the Community.
<https://www.fcps.edu/activities/service-learning>.

Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.
[http://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service Learning Balanced Approach To Experimental Education.pdf](http://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf)

Goodcharacter, Project Examples, <http://www.goodcharacter.com/SERVICE/primer-10.html> Erişim tarihi 15.12.2015.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme, *TurkishStudies*, 7/1, 1159-1177.

Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data—Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gül, R. (2013). *Bir Değer Eğitimi Olarak İlköğretim Döneminde Doğruluk Eğitimi*.

(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).Hitit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Çorum.

Gültekin, M (2012), Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Öğrenme Öğretme Kuram ve
Yaklaşımları (Ed. Behçet ORAL), Ankara: PEGEM.

Gün, Ö. (2011). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Tutumun Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal
Boyutları Bakımından Matematiğe Yönelik Tutumları: Bir Modelleme Çalışması.*
(Yayımlanmış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri
Enstitüsü, Ankara.

Hahn, T. W., & Hatcher, J. A. (2015), The Relationship between Enrollment in Service
Learning Courses and Deep Approaches to Learning: A Campus Study. *PRISM:
A Journal of Regional Engagement*, 4/2, 55-70.
<http://encompass.eku.edu/prism/vol4/iss2/1>

Halstead, J. M. (2012), İslam Eğitim Anlayışı (Çeviren Semra Çinemre), *Ondokuz
Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 273-291.

Highschool Service Learning, <http://highschoolservicelearning.com>

Hoş, Ercin, N.(2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İle İlgili Öğretim
Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Bilgi, Beceri ve Deneyimlerinin
Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

İpşirli, M. (1993). Cer, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (s. 388-389), c. 8,
İstanbul: TDV.

İzzetbegoviç, A. (2012), *Doğu Batı Arasında İslam*, İstanbul: Düşünce.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kanal, H. (2014), II. Abdülhamid Devrinde İstanbul Medreselerindeki Öğrencilerin

Cerr Faaliyetleri, *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, 3/2, 251-294.

Karaismailoğlu, A. (2013). Türk eğitim sisteminde yeni bir eğitim modeli olarak Köy Enstitüleri ve Savaştepe örneği: 1940-1954. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Karip, E.(Ed.).(2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PEGEM.

Kavak, R. (2012). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim beklentileri ve sorunları: Atatürk ve Erciyes Üniversiteleri örneği. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kaya, Z. (2015), *Türk Toplumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H.(2014), *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar.

Khouj A. M., (2011), İslâm'da Eğitim (S. Çinemre, Çev) , *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 277-308.

Kırtak V. N. (2010). *Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

El-Kinani, B. (2015). *İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı*, Ankara: TDV.

Köprübaşı, R. (2014), *Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaöğretimdeki sosyal etkinliklerin işlevselliğinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Köselerli, A. (2010). Üç Aylarda Cerre Çıkmak, <http://www.timeturk.com/tr/2010/09/14/uc-aylarda-cerre-cikmak.html>.

Köylü, M. (2013). *Küresel Ahlak Eğitimi*, İstanbul: DEM.

Kurtoğlu, A. (2014 Kasım). HEGEM Vakfı'nın "Türkiye'nin şiddet haritası" araştırması. *Hürriyet*. http://www.hurriyet.com.tr/yemel-haberler/Trabzon-Haberleri/hegem-vakfi-nin-turkiye-nin-siddet-haritasi-a_13942 .

Küçüköğü, A. (2012). Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Deneyimsel Bir Öğrenme Yaklaşımı, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4) 214-226. www.sciencedirect.com

Küçüköğü, A. (2012). Service learning in Turkey: yesterday and today, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012) 3083 – 3087.

Küçüköğü, A., Coşkun, Z. S. (Bahar 2012).Yeni Bir Çoklu Pedalojik Yaklaşım: Topluma Hizmet Uygulamaları, *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 194, 92-107.

Küçüköğü, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (Aralık 2014). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/17, 1-26.

MCC, What is Service Learning. <https://www.middlesex.mass.edu/servicelearning/what.aspx>.

Melchior, A. (1999). *Summary Report: National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA:Center for Human Resources, Brandeis University.

MEB, (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html

Mevdudi (1991), *Bir Yaşam Biçimi olarak İslam*, İstanbul: Rey.

Minnesota State University, Guide to Academic Service-Learning, <http://www.mnsu.edu/voices/aslguide2.pdf> .

- Mitchell, Tania D. (2014). How Service-Learning Enacts Social Justice Sensemaking, *Journal of Critical Thought and Praxis*: 2/2, 1-26.
<http://lib.dr.iastate.edu/jctp/vol2/iss2/6>
- NDASLA, http://www.ndala.com/apps/pages/index.jsp?type=d&uREC_ID=70506&pREC_ID=854890 Erişim tarihi: 27/12/2015.
- Nirun, N.(1971). Eğitimin Sosyal Temelleri ve Eğitimde Verimlilik Meselesi. *Araştırma DTCF Felsefe Araştırmaları Dergisi*, 9, 159-206.
- NYLC, What is Service Learning?. <http://nylc.org/service-learning/> Erişim tarihi 9.12.2015.
- Okumuş, E.(2014). Din ve Sosyalleşme, *Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 9/11, 429-454.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Özden, Y.(2011), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PEGEM.
- Pakdemirli, M. N. (2015). *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*. İstanbul: Çizgi.
- Peirce, C. S., James, W., Dewey, J. (2016), *Pragmatizm pratik bir felsefe seçme yazılar*, (Çev. Sara Çelik), İstanbul: Doruk.
- Sağiroğlu, N. A (Mart 2013). Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu, *Amme İdaresi Dergisi*, 46/1, 81-98.
- Saha, Robin K., (2014). ENST 476.01A: Environmental Citizenship - Service Learning, *Syllabi*. <http://scholarworks.umt.edu/syllabi/740>
- Selçuk, M. (2015), *Çocuğum Eğitiminde Dini Motifler*, Ankara: TDV.

Schunk, D. H. (2013), *Öğrenme Teorileri* (Çev. Mahmut Yasin DEMİR), İstanbul: Nobel:

Siegel, S. (1977). Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler (Çev.: Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Sönmez, Ö. F. (2010), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi, *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2 (2) 53-72

Standford University, Albert Bandura Biographical Sketch.
https://stanford.edu/dept/psychology/bandura/bandura-bio-pajares/Albert%20Bandura%20Biographical_Sketch.html

Şahin, S. Z., Çekiç, A. , Gözcü, A. C. (2015), Keçiören Belediyesi Monografisi, *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 3/2, 183-211.

Temel, G.(2010). 1940-1946 döneminde Köy Enstitülerindeki eğitim-öğretim uygulamaları ve tarih eğitimi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tokcan, H. (2015), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. Ahmet Şimşek&Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.15-40). Ankara: PEGEM.

Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: PEGEM.

Tryon, E., Stoecker, R., Martin, A., Seblonka, K., Hilgendorf, A., & Nellis, M. (2008). The challenge of short-term service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14/2, 16-26.

Turan, İ. (2013). Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40,

271-293.

Turan, İ. (Bahar 2014), Karakter Eğitimi: Amerika Örneği, *Marife Dergisi*, 1, 75-92.

TÜİK, (Aralık 2016). Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2015, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070

TÜİK, (Haziran 2016). İntihar İstatistikleri, 2015, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21516>

Tümer, G. (1994). Din, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (s. 312-320), c.9, İstanbul: TDV.

UMass Amherst, Service-Learning is about...., <http://cesl.umass.edu/students/about-s-l>

Uygun, S. (2007). *Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)*, Ankara: MEB Yayınları.

Warren, J. L. (2012), Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis , *Michigan Journal of Community Service Learning*, 56-61, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988320.pdf>)

Washington University (2014), Service Learning Student Evaluation Report, <http://www.washington.edu/carlson/files/2013/08/2012-2013-Service-Learning-Student-Evaluation-Report.pdf> Erişim tarihi 08/01/2017.

Washington University (2015), Service-Learning Student Evaluation Annual Report 2013-2014 <http://www.washington.edu/carlson/files/2013/08/Student-Service-Learning-Annual-Report-2013-2014.pdf> Erişim tarihi 08/01/2017.

Washington University (2016), Service Learning Evaluation 2014-2015 Annual Report, <https://www.washington.edu/carlson/files/2015/08/2014-15-Carlson-Center->

[Annual-Service-Learning-Report.pdf](#) Erişim trihi 08/01/2017.

Yalçın, O. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Modern Fizik Konularını Günlük Hayata Transfer Düzeylerinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yenimahalle Kaymakamlığı <http://www.yenimahalle.gov.tr/> Erişim tarihi 15.06.2016.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. (2009). Diyalog Temelli Eğitim Anlayışına Paulo Frere Örneği, *Eğitim-Birsen-Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, Ankara.

Yıldız, Z. (2014), Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Din Öğretimi-*Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/33, 147-161.

Yıldız F. H.,(2014). *John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. (2011), Eğitim Fakültelerinin Sosyal Sorumluluğu Ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Nitel Bir Araştırma, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 /2, 86-108.

Zengin, Z., S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ.



EKLER

EK-1: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün anket izin yazısı.

EK-2: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün anket izni onay yazısı.

EK-3: Anket Formu



T.C.
YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

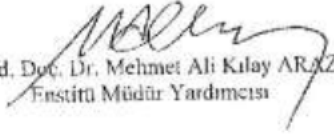
Sayı : 13983731/Ş.Ö.İ.
Konu : Sakine ULU'HK.

20/04/2016

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans 145220127 numaralı öğrencisi Sakine ULU'nun tez çalışması çerçevesinde yapacağı anket uygulamalarının MEB'e bağlı ekte yer alan okullarda sürdürmek için gerekli izinlerin verilmesi hususunu;

Bilgilerinize arz/rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Kılıç ARKAZ
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK:

- 1- Okul Listesi
- 2- Tez Önerisi
- 3- Anket Formu Örneği

Adres : Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Çankırı Cad. Çiçek Sok.3/1 Ulus- ANKARA
Ayrıntılı bilgi için İrtibat : Telefon: 0 (312) 324 15 02 324 15 55 Belge Geçer: 0 (312) 324 15 05
E-posta : Elektronik Ağ: www.ybu.edu.tr

EK-1: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün anket uygulaması izin yazısı.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

889

Sayı : 14588481-605.99-E.4497213
Konu : Araştırma İzni

21.04.2016

YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/04/2016 tarihli ve 501 sayılı yazınız.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sakine ULU'nun "**Hizmet Edercek Öğrenme Metodunun DKAB Öğretmenleri Tarafından Bilinirliğinin ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmza ile Aynıdır.

21.04.2016

8 of

Öğrenişe 24y.
verelim
25.4.2016
A

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi Ankara Beşevler ANKARA
e-posta: isatis@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: 0312 221 02 17/125

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinde- 5def-d00f-374e-80af-101c kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün anket izni onay yazısı.

**“HİZMET EDEREK ÖĞRENME METODU”NUN DKAB ÖĞRETMENLERİ
TARAFINDAN BİLİNİRLİĞİNİN VE UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ**
(Ankara 4 Merkez İlçe (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle) Ortaokulları Örneği)

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmamın amacı, Hizmet Ederek Öğrenme Metodunun öğretmenler tarafından bilinirliğini tespit etmek, derslerde kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nerelerde, ne şekilde kullanıldığını belirlemek; bu yöntemin kullanılmasının din öğretimine katkısı olup olmayacağı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankete bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu anket üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizi elde edilmesini amacıyla hazırlanan sorularla; ikinci ve üçüncü bölümler ise anket konusuna ilişkin sorulardan meydana gelmektedir.

Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi ve alana katkı sunabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız çok büyük önem arz etmektedir. Lütfen ankelerin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Sakine ULU
Yüksek Lisan Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyet	Bayan ()	Erkek ()			
Eğitim Durumu	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()		
Görev Yaptığı Okul Türü	Resmî Ortaokul ()	Özel Ortaokul ()	İmam Hatip Ortaokulu ()		
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl ()	6-10 Yıl ()	11-15 Yıl ()	16-20 Yıl ()	21 Yıl ve Üzeri ()

İKİNCİ BÖLÜM

1-Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili bir kursa katıldınız mı?

- Evet(.....Yılı)
 Hayır

2-Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili bir seminere katıldınız mı?

- Evet (.....Yılı)
 Hayır

3- Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- Evet
 Hayır
 Kısmen

4-Bir öğretim yöntemi olan "Hizmet Ederek Öğrenme(Service Learning) metodundan haberdar mısınız?

- Evet, yöntem hakkında yeterli düzeyde bilgim var
 Yöntem hakkında biraz bilgim var
 Hayır, yöntem hakkında hiç bilgim yok.

5- DKAB derslerinde yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç var mıdır?

- Evet
 Hayır

6- Öğretmenler yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olacak şekilde hizmet içi eğitimlere alınmalı mıdır?

- Evet
 Hayır

7-Derslerde en çok uyguladığınız öğretim yöntemi hangisidir?

- Diliz Anlatım Yöntemi
 Tartışma Yöntemi
 Soru-cevap Yöntemi
 Proje Tabanlı Öğretim Yöntemi
 Problem Çözme Yöntemi
 Drama Yöntemi
 Hiçbiri
 Diğer

8- DKAB derslerinde anlatılan konular sizce en çok hangi düzeyde gerçekleşmektedir?

- Bilişsel
 Duyuşsal
 Psiko-motor
 Bilişsel ve Duyuşsal
 Bilişsel-Duyuşsal ve Psiko-motor

9- Öğretim programında yer alan kazanımlara ait etkinlikleri uyguluyor musunuz?

- Evet
 Hayır
 Kısmen

10-Sınıf-ökal dışı etkinlikleri uyguluyor musunuz?

- Evet
 Hayır
 Kısmen

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde Hizmet Ederek Öğrenme metodunun özelliklerine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden birini (X) işareti koyarak cevaplandırınız.

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum (-)	Katılmıyorum (-)	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum (+)	Kesinlikle Katılıyorum (+)
1.	Dersler ve etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.	Etkinlikler öğrencinin tercihine açık olmalıdır.					
3.	Öğrenciler etkinliklerin başından sonuna kadar aktif olmalıdır.					
4.	Sınıf-okul dışı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.					
5.	Değerlerin öğretiminde öğrenmenin sosyal boyutu öne çıkartılmıştır.					
6.	Öğrencilere anlatılan konuların hayattaki karşılığını yaşayarak görme şansı verilmelidir.					
7.	Öğrencilere etkin vatandaşlık bilinci kazandırma yolları aranmalıdır.					
8.	Öğrencinin, toplum sorunlarını fark etme ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilme becerisini geliştirme yolları aranmalıdır.					
9.	Öğretim programı öğrencinin akademik bilgilerini günlük hayata uygulayabilmesini sağlayabilecek yapıda olmalıdır.					
10.	Ders konularının hayatta bağlantısı kurulmalıdır.					