

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

HİZMET EDEREK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SORUMLULUK VE ÇEVRE
BİLİNCİNİN KAZANDIRILMASINA ETKİSİ: AYIN DEĞERİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ÖKTÜREN

Danışman

Doç. Dr. Ata PESEN

Siirt-2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ.....	X
ÖNSÖZ	XI
GİRİŞ	12
I. PROBLEM DURUMU	12
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	13
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	14
IV. SAYILTILAR.....	14
V. SINIRLILIKLAR.....	15
VI. TANIMLAR	15
BİRİNCİ BÖLÜM	16
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
1.1. DEĞER KAVRAMI	16
1.1.1. Felsefi Açıdan Değer.....	16
1.1.2. Sosyoloji Açısından Değerler.....	17
1.1.3. Psikolojik Açıdan Değer	18
1.2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI.....	19
1.3. ÇEVRE BİLİNCİ VE SORUMLULUK.....	22
1.3.1. Çevre Kavramı	23
1.3.2. Çevre Sorunları	23
1.3.2.1. Su Kirliliği	24
1.3.2.2. Hava Kirliliği	24
1.3.2.3. Ozon Tabakasının İncelmesi.....	25
1.3.2.4. Atıklar	26
1.3.3. Çevre Bilinci	27
1.3.4. Çevre Eğitimi	28
1.3.5. Sorumluluk Kavramı.....	29

1.3.6.Sorumluluk Türleri.....	29
1.3.6.1.Kişisel Sorumluluk.....	30
1.3.6.2. Toplumsal Sorumluluk.....	30
1.3.6.3. Çevresel Sorumluluk.....	31
1.3.6.4. Ahlaki Sorumluluk.....	32
1.3.6.5. Dini Sorumluluk.....	32
1.3.6. Sorumluluk Eğitimi.....	33
1.4. DEĞERLER EĞİTİMİ.....	34
1.5. DEĞER EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	35
1.5.1. Değer Telkini	35
1.5.2. Değer Açıklama	37
1.5.3. Değer Analizi	37
1.5.4. Ahlaki Muhakeme	38
1.5.5. Hizmet Ederek Öğrenme.....	39
1.5.5.1. Hizmet Ederek Öğrenmenin Felsefi Temelleri	40
1.5.5.2. Hizmet Ederek Öğrenmenin Temel Çerçevesi.....	41
1.5.5.2.1. Araştırma	42
1.5.5.2.2. Hazırlık.....	43
1.5.5.2.3. Eylem	43
1.5.5.2.4. Yansıtma.....	44
1.5.5.2.5. Gösterme ve Kutlama	44
1.5.5.2.5. Sürdürme.....	45
1.5.5.3. Hizmet Ederek Öğrenmenin Temel Unsurları	45
1.5.5.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Etkileri	46
1.5.5.4.1. Akademik Öğrenme	46
1.5.5.4.2. Yurttaşlık Sorumluluğu.....	46
1.5.5.4.3. Kişisel Sosyal Gelişim	47
1.5.5.4.5. Kariyer Keşfi.....	48
1.5.5.5. Hizmet Ederek Öğrenme Programları	48
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
BÖLÜM II	55
2. YÖNTEM	55

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	55
2.1.1. Nicel Boyut	56
2.1.2. Nitel Boyut	56
2.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ	57
2.3. ÇALIŞMA GRUBU	58
2.4. VERİLERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
2.4.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği	59
2.4.2. Çevresel Duyarlılık Ölçeği	60
2.4.3. Hizmet Ederek Öğrenme Projelerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	60
2.5. DENEYSEL İŞLEM	61
2.5.1. Araştırma	61
2.5.2. Planlama ve Hazırlık Aşaması	61
2.5.3. Eylem Aşaması	61
2.5.4. Yansıtma	62
2.5.5. Gösteri ve Kutlama	62
2.6. VERİLERİN ANALİZİ	63
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi	63
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	63
BÖLÜM III	65
3. BULGULAR VE YORUM	65
3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
3.3.1. Çevre Sorunları Teması	67
3.3.2. Görev Bilinci Teması	68
3.3.3. HEÖ Çıktıları Teması	69
3.3.4. Çevre Sorumluluğu Teması	70
3.3.5. Çevre Sorunlarına Yönelik Slogan Teması	70
BÖLÜM IV	73
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
4.1. Sonuç ve Tartışma	73

4.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
4.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	85



ÖZET**HİZMET EDEREK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SORUMLULUK VE ÇEVRE BİLİNCİNİN KAZANDIRILMASINA ETKİSİ: AYIN DEĞERİ ÖRNEĞİ****Merve ÖKTÜREN****Danışman: Doç. Dr. Ata PESEN****2022, Sayfa: 94****Jüri: Doç. Dr. Faysal ÖZDAĞ****Doç. Dr. Ata PESEN****Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN**

Bu araştırmanın amacı, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının sorumluluk ve çevre bilincinin kazandırılmasına etkisini incelemektir. Bu amaçla ortaöğretim kurumlarında uygulamada olan ayın değeri etkinliklerinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı kullanılmış olup bu yolla çevre bilinci ve sorumluluk değerleri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek gruplu ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verileri desteklemek amacıyla araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Batman ilinde bulunan Fatih Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Araştırmaya 9,10,11. ve 12. Sınıfta öğrenim gören 82 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, ayın değeri etkinliklerinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sorumluluk ve çevre bilincinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Elde edilen nitel bulgular sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarının farkına vardıkları, çevre sorunlarına yönelik sorumluluklarını öğrendikleri, sorumluluklarını yerine getirdikleri ve bu konuda doyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet Eterek Öğrenme, Değer, Çevre Bilinci, Sorumluluk, Öğrenci

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****THESIS EXAMPLE****Name Surname: Merve ÖKTÜREN****Thesis Advisor: Assoc. Prof. Ata PESEN****2022, Page: 94****Jury: Assoc. Prof. Faysal ÖZDAĞ****Assoc. Prof. Ata PESEN****Assoc. Prof. Cevdet EPÇAÇAN**

The aim of this research is to examine the effect of service-learning approach on gaining responsibility and environmental awareness. For this purpose, the service-learning approach was used in the value of the month activities in secondary education institutions and this way environmental awareness and responsibility values were tried to be gained. Mixed method in which qualitative and quantitative data are used together was used in the research. In the quantitative dimension of the study a single group pre-test post- test experimental design was used. In the qualitative dimension of the research the instrumental case study design was used to support the micelle data. The Research was carried out at Fatih Anatolian High School in Batman province in the 2021-2022 academic year. 82 students studying in the 9., 10., 11. ve 12. classes participated in the research. "Attitude toward Environmental Scale" and Individual and Social Responsibility Scale" were used to collect the quantitative data of the study. Semi-structured interview form developed by the researcher was used as a qualitative data collection tool. In the analysis of quantitative data, dependent groups t test was applied. The data obtained from the interview form used in the qualitative dimension of the research were subjected to content analysis and descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the approach of learning by serving in the value of the month activities increased the students awareness of responsibility and environment. As a result of the qualitative findings, it was determined that the students became aware of environmental problems, learned their responsibilities towards environmental problems, fulfilled their responsibilities and were satisfied with this issue.

Keywords: Service Learning, Value, Environmental Awareness, Responsibility, Student

KISALTMALAR

ÇYTÖ: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

BTSÖ: Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği

HEÖ: Hizmet Ederek Öğrenme

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Schwartz Değer Türleri.....	21
Şekil 2. Hizmet Ederek Öğrenme Genel Çerçevesi.....	42
Şekil 3. Hizmet Programları Arasındaki Farklar	48
Şekil 4. Sıralı Açıklayıcı Desen Araştırmanın Deseni.....	55
Şekil 5. Araştırma süreci.....	57
Şekil 6. Nitel Veri Analiz Süreci	64



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Rokeach'in Değerler Sınıflaması.....	19
Tablo 1.2. Değerlerin Güdüsel Tipleri.....	20
Tablo 1.3. Güngör'ün Değerler Sınıflaması	22
Tablo 2.1. Tek Grup Ön test- Son test Desen	56
Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dahil Edilen Öğrenciler İlişkin Bilgiler	58
Tablo 2.3. Araştırma Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	63
Tablo 3.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkin t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 3.2. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 3.3. Çevre Sorunları Temasına İlişkin Bulgular	67
Tablo 3.4. Görev Bilinci Temasına İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 3.5. Hizmet Ederek Öğrenme Çıktıları Teması	71
Tablo 3.6. Çevre Sorumluluğu Temasına İlişkin Bulgular	70

ÖN SÖZ

Bir eğitimci ve toplumun bir bireyi olarak en iyi ve en kalıcı öğrenmelerin yaparak yaşayarak öğrenilenler olduğunu düşünmekteyim. Toplum içinde 'edilgen bilincin' bir şeyleri dönüştürmede yetersiz kaldığı 'etken bir bilinç' durumu içinde harekete geçmenin gerekliliği ortadadır. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı bize bu imkânı sağlayacak önemli yollardan biridir. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile birey toplum içinde yaparak yaşayarak öğrenecek ve etkin bir bilinci böylelikle kazanmış olacaktır. Bu sayede öğrenci hem topluma hem de kendine fayda sağlamış olacaktır. Bir yandan toplumun ihtiyaçları giderilirken diğer yandan öğrenciye hem bir alanda mesleki beceri kazandırmakta hem de sorumluluk, çevre bilinci, hoşgörü ve yardımlaşma gibi birçok değeri edinmelerini sağlamaktadır. Bu yönüyle değerler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yer verilmesi öğrencilerin etkin bir şekilde bu değerleri kazanmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Öncelikle araştırma sürecimde desteklerini esirgemeyen ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ata PESEN'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimi sürecimde aynı zamanda tez yazım sürecimde desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN ve Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen okulumun yöneticilerine ve araştırmada gönüllü olan sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmada desteklerini esirgemeyen Batman Belediyesi Temizlik İşleri Müdürlüğü ve Batman Orman İl Müdürlüğüne teşekkürlerimi sunarım. Öğrenim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen, bütün kahrımı çeken ve göğsünde yumuşatan sevgili annem Meryem ÖKTÜREN'e, Babam Zekeriya ÖKTÜREN'e ve ablam Büşra ERTEK'e teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak isimlerini yazamadığım ama hem tezime hem de hayatıma katkıları yadsınamayacak büyük olan insanlara teşekkürü borç bilirim.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

I. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Öğrenenlere öğrenme yaşantıları eğitim programları ile sağlanmaktadır. Eğitim programı, okulda ve okul dışında planlanan etkinliklerle sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2020). Her eğitim programı bir fikir ya da fikirler temelinde hazırlanır. Bu fikir ya da fikirler eğitim programının felsefi temeli olarak adlandırılır (akt. Oral ve Yazar, 2017). Pragmatik felsefe eğitime ilerlemeci eğitim felsefesi ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri olarak yansımıştır. İki eğitim felsefesinde de öğrencinin aktif olmasına vurgu yapılmakta (Demirel, 2020), öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması gereken bilgiler beceri temelli öğrenme yaklaşımı ile öğretim programlarına yansıtılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğretim programlarında, öğrencilerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olması, öğrencilerin bu değerleri anlamaları, benimsemeleri ve bu değerler ile uyumlu hareket etmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programlarına kök değerler olarak yansıtılan “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen ve Türk eğitim sistemimizin yetiştirmek istediği insan modelini yansıtmaktadır. Benlikleri inşa etme ve şahsiyet oluşturma süreci olan eğitimdeki (Tozlu, 1992) kök değerlerin akademik başarı üzerinde doğrudan ve gözlenebilir bir etkisi olmadığı düşünüldüğünden bu değerlerin eğitimi söze söyleme indirgenme tehlikesi altındadır. Bu nedenle bu değerlerin soyut birer kavram olmaktan çıkarılarak öğrenenin hayatı ile buluşturulması, problemlerine çözüm olması ve güncel yaşamında karşılık bulması gerekmektedir (Pesen ve Epçaçan, 2019). Bu durumu değiştirmek için yapılacak şey öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayacak etkinlikler ve projeler tasarlamak ve uygulamaktır (Kesgin, 2015). Bu yaşantıyı sağlayacak ve aynı zamanda projeler barındıran yeni bir yaklaşım olan hizmet

ederek öğrenme bir toplumun içinde yürütülen ve o toplumun ihtiyaçlarını karşılayan dikkatlice organize edilmiş, öğrencinin hizmete katılım yoluyla öğrenip geliştiği bir yaklaşımdır (Duckenfield ve Wright, 1995). Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile yapılan eğitimlerin benimsendiğini; kişisel-sosyal gelişim, akademik başarı, iletişim, vatandaşlık ve diğer alanlarda öğrencileri olumlu şekilde etkilediğini; liderlik ve yetişkinlik rollerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir (Root ve Furco, 2010). Hizmet ederek öğrenme faaliyetine katılım yoluyla olumlu sonuçlar elde edilen alanlar; kişisel, sosyal ve entelektüel gelişim ve çalışma dünyasına hazırlıktır (Duckenfield ve Wright, 1995).

Türkiye’de hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan ilk ders 2006-2007 öğretim yılında eğitim fakülteleri kapsamında “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersidir (Küçüköğlü, Kaya ve Bay, 2010). Yurt dışında özellikle de ABD’de K-12 (ilköğretim ve ortaöğretim)’ de uygulamaları ve olumlu geri dönütleri mevcuttur. Ülkemizde ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde program kapsamında açık bir şekilde uygulaması mevcut değildir. Yalnızca sosyal etkinlikler yönetmeliği 9. maddesinde belirttiği üzere, sosyal etkinlikler dersinde topluma hizmet uygulamaları yer almaktadır (MEB, 2019). Hizmet ederek öğrenmede amaçlanan hedefler, eleştirel düşünmeden, fedakarlıktan ve şefkatin teşvik edilmesinden sosyal farklılıkları, saygıyı teşvik etmeye kadar çeşitlilik göstermektedir (Veugelers, Schuitema, ve Dam, 2007).

Dewey’in pedagojik söylemine uygun olarak Battistoni (1997) bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun onu yapmak olduğunu savunur (akt. Veugelers, Schuitema ve Dam, 2007). Bu sebeple değerleri elde etmede hizmet ederek öğrenmenin etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının sorumluluk ve çevre bilincinin kazandırılmasına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan değerler eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluk ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan değerler eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin çevre bilinci ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan değerler eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin gerçekleştirilen projelere ilişkin görüşleri nelerdir?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ortaöğretimi bitiren öğrencilerin ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, milli ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Anlatım yolu kullanılarak verilen değerlerin davranışa dönüştürülmesi zordur. Uygulamalı etkinliklerle verilen eğitimler daha kolay davranışa dönüşmektedir (Ulusoy ve Topcubaşı, 2019). Yapılandırmacı anlayış ile de uygun olarak yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak en iyi yöntemlerden biri hizmet ederek öğrenmedir. Hizmet ederek öğrenme projelerine katılan öğrencilerin işleriyle daha meşgul öğrenmeye daha bağlı ve hizmet ederek öğrenmenin kullanılmadığı sınıflara göre daha başarılı olmaktadır (Fiske, 2001). Bu sebeplerle hizmet ederek öğrenmenin ülkemizde değerlerin öğretilmesinde kullanılması öğrencilerin bunları içselleştirmesi ve hayatına tatbik etmesi açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de hizmet ederek öğrenme yaklaşımı oldukça az kullanılmaktadır. Üniversite düzeyinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde kullanılan yaklaşımın ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretim programlarında açık uygulaması mevcut değildir. İlköğretim düzeyinde yapılmış çalışmalar olmakla birlikte bu alanda ortaöğretim düzeyinde yapılmış çalışma da bulunmamaktadır. Bu yaklaşımın karakter gelişimlerinin yaşandığı ortaöğretim çağında kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

IV. SAYILTILAR

1. Öğrenciler, ölçme araçlarını içtenlikle ve yansız bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Uygulama aşamasında kontrol altına alınamayan değişkenler araştırma grubundaki öğrencileri eşit düzeyde etkilemiştir.

V. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Batman'daki bir lisenin 2021-2022 eğitim öğretim yılında 9., 10., 11. ve 12. Sınıflarda öğrenim gören 82 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Değerler eğitimi kapsamında yürütülen ayın değeri etkinliği ile sınırlı tutulmuştur.
3. Ölçme aracı olarak, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği, Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği ve görüşme formu ile sınırlı tutulmuştur.

VI. TANIMLAR

Hizmet ederek öğrenme: Öğrencilerin, öğretim programlarının hedefleri ile bağlantılı olan bilgi ve beceri elde etmeleri amacıyla topluma hizmet etmelerini gerektiren bir öğretim yaklaşımıdır (Billing, 2002).

Duyarlılık: Duyarlı olma durumu, duygunluk, duyarlılık, hassaslık (TDK, 2021).

Sorumluluk: Kişinin davranışlarının ve kendinin sebep olduğu olayların sonucunu üstlenmesidir (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1.1.DEĞER KAVRAMI

İnsan davranışlarını açıklamada önemli bir kavram olarak kabul edilen ve farklı disiplinlerin çalışma konuları arasında yer alan değer kavramının üzerinde fikir birliği bulunan bir tanımı bulunmamaktadır. Değer sözlükte; insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair olan inançlarını ve davranışlarını kontrol eden en önemli şey (Cambridge Dictionary, 2020), bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde değer kavramının, insanın varlığını anlamlandırma çabasının bir ürünü olduğu ve zamanla topluma mal olan ortak mirasın öğelerini oluşturduğu söylenebilir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Erdem, (2003) değer kavramını belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar şeklinde tanımlarken; Güngör (2010) bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna dair inanç şeklinde tanımlamakta ve değer bireysel yönüne vurgu yapmaktadır. Fichter (2009) ise değer bireysel ve toplumsal yönünü birlikte ele alarak; kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler, kişi veya grup tarafından beğenilen, kişiye veya gruba yararlı, istenilir unsurların toplamı olarak tanımlamaktadır. Hayatın her alanında karşımıza çıkan değer kavramı özünde bireyle ilişkilidir. Birey, değer kavramını hem şekillendirmekte hem de oluşturmaktadır. Bu oluşum felsefi, sosyolojik ve psikolojik süreçlerde kendini göstermektedir.

1.1.1. Felsefi Açıdan Değer

Felsefi açıdan değerleri anlayabilmek için öncelikle felsefi akımların değerlere bakışına bakılması gerekmektedir. İdealist felsefeye göre değerler değişmez ve tüm bireylere uygulanabilen ilkeler iken realist felsefeye göre doğa kanunları evrensel ve sonsuz olduğundan dolayı değerlerin bunların üzerine kurulması gerekmektedir.

Pragmatist felsefeye göre ise değerler, zamana, yere ve durumlara göre değişmektedir. Çünkü evrendeki bu değişime bağlı olarak değerler de değişmelidir. Varoluşçu felsefeye göre ise birey özgür seçimleri ile kendi değerlerini kendi belirlemelidir (Akbaba Altun, 2003).

Felsefi düşüncenin bilimden farklı olan özelliklerinden biri bilimin yalnız olgularla ilgilenmesidir. Buna karşılık felsefe olguların yanında değerleri, anlamları ve ideaları konu edinmektedir. Olgu gerçekte meydana gelen ve ölçülebilen bir olaydır. Örneğin; şu anda dışarıda yağmur yağması fiziksel bir olgudur. Yağmur yağması, tohumunu tarlaya atmış sulanması için bekleyen bir çiftçi için 'iyi' iken çömlüklerini kuruması için dışarı çıkarmış çömlükçi için 'kötü' dür. Yağmurun yağması bir olgu iken yağmurun yağmasını iyi veya kötü olarak nitelendirmek değerle ilgilidir. Değerler felsefesi olayları, nesnelere sahip oldukları değerler açısından inceleyen felsefi bir soruşturma alanıdır. Doğru-yanlış, iyi-kötü ve güzel-çirkin gibi ikilemler değerler felsefesinde kendine yer bulmaktadır. Hangi değer doğru olduğunu nereden bilebiliriz? Bir değer karşıtıdan daha iyi olduğunu hangi ölçüte göre belirleriz? Doğruyu söylemenin yalan söylemekten daha iyi olduğunu gerçekten nasıl bilebiliriz? gibi sorular değerler felsefesinin alanına girmektedir (Arslan, 2014). Bu sorulara verilen cevaplarla farklı değer yargıları ortaya çıkmaktadır. Sorulara verilen cevapların her biri bir felsefi akıma işaret ederken temelde insanların özelliklerinden ve toplumun özelliklerinden de etkilenmektedir. Burada değerlere sosyolojik ve psikolojik açıdan bakmak gerekmektedir.

1.1.2. Sosyoloji Açısından Değerler

Sosyolojik açıdan değer, toplumun, kişilerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel öğelerin önemini belirlemek amacıyla kullanılan ölçütlere göre tanımlamalar yapmaktadır (Fichter, 2009). Sosyolojik olarak değer tanımlamalarına bakıldığında Güven (1976) "*değer, belirli bir kişi ya da grubun eylem ve davranış seçenekleri arasından tercih edileni ifade eden bir kavramdır*" (Akt. Yazıcı, 2014) şeklinde tanımlarken; Marshall (1999) değer kavramını "*neyin doğru, neyin yanlış olduğu neyin istenilir neyin kötü olduğu konusunda taşıdıkları fikirler*" şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla bir değer toplumsal olarak nitelendirilmesi için değer; toplum üyeleri tarafından paylaşılmış ve benimsenmiş olması, toplumun refahını koruması ve

ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Aynı zamanda değerler insanların zihninde soyut olarak yer almalı ve bireyler bu değerler için fedakarlıkta bulunmaktan çekinmemelidirler (Fichter, 1974).

Sosyolojik açıdan değerlerin bireyleri ve dolayısıyla toplumları şekillendirdiği, toplumun iyi, doğru ve güzel değerlerini benimseyen bireylerin değerleri sosyal açıdan işlevsel hale getirdiği ve toplum gelişime katkı sağladığı kabul edilmektedir. Nitekim Fichter, (2009) benimsenen değerlerin;

- Bireyin, çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu görmesine yardım ettiğini;
- İstenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere olduğunu;
- Her toplumda işaret edilen düşünme ve davranma yolları olduğunu;
- Bireylerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ettiğini,
- Sosyal kontrol ve baskının araçları olmanın yanında dayanışma araçları olarak da işlev gördüklerini ifade ederek değerlerin toplumsal işlevine vurgu yapmaktadır.

Değerler, toplumsal açıdan işlev gördüğü gibi bireysel açıdan da işlev görmektedir. Birey psikolojik açıdan da değer oluşturmada ve geliştirmektedir. Bu sebeple psikolojik süreçlerin değerler alanındaki yeri de önemlidir.

1.1.3. Psikolojik Açıdan Değer

Psikoloji değer kavramını felsefeden ve sosyolojiden farklı bir şekilde ele almaktadır. Felsefe değerleri sağlam bir zemine oturturken sosyoloji değerlerin toplumsal yönüne vurgu yapar. Psikoloji ise değer olarak kabul edilen nesne ve olguların bireysel ve öznel olarak önemine vurgu yapar. Flew, (2005) değeri isteyen, ihtiyaçları olan ve kendisine hedef belirleyen insanın nesne ile bağlantısında beliren şey şeklinde tanımlamıştır. İnsanların ihtiyaçlarının farklı oluşu bu sebeple farklı şeyler istemelerinin sonucu değerler olduğundan sayısız değer ile karşılaşmaktayız. Bu yönüyle nesnenin değerini kişinin ihtiyaçlarının belirlediğini açıkça söyleyebiliriz.

Bir yandan bireyin ihtiyaçları değerleri şekillendirirken diğer yandan değerler de bireyin davranışlarını şekillendirmektedir. Psikoloji 'İnsan davranışlarının ilmi' diye tarif edildiğinde değer psikolojinin araştırma konularından biri olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişi sahip olduğu değerlere göre hareket etmekte ve hayatını ona göre şekillendirmektedir. Birey ve grupların değerleri konusunda bilgi edinmek onların

tutum ve davranışları konusunda da bilgi sahibi olmamıza fayda sağlayacaktır. Psikoloji ise değerlerin insan davranışında oynadığı bu yol gösterici rol üzerinde durmaktadır (Güngör, 1993).

Değerlerin felsefi, sosyolojik ve psikolojik açıdan çeşitli temellendirmeleri olması gibi farklı sınıflamaları da vardır.

1.2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

Değerler sınıflaması ilk kez Spranger (1928) tarafından kullanılmıştır. Spranger değerleri şahsiyet tiplerine göre ayırmış ve herkesin altı temel değer tipine yerleştirilebileceğini söylemiştir. Spranger'dan ilham alan Allport, Vernon ve Lindzey (1960), "Study of Values" adlı eserlerinde değerleri; estetik, teorik (ya da ilmi), siyasi, sosyal, iktisadi ve dini değerler olarak sınıflamışlardır. Bir şekilde insanlar hayatlarında kıymet bulan bu değerler aslında insan hayatının gayeleri olarak da değerlendirilirler (Güngör, 1993). Nitekim Rokeach (1973)'te değerlere bu gözle bakmış ve değerleri gaye ve araç değerler olarak sınıflandırmıştır (Yığittir, 2012). Rokeach'in Değerler Sınıflaması Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Rokeach'in Değerler Sınıflaması

Gaye Değerler		Araç Değerler	
Rahat Hayat	İç Huzur	Hırslı/ İstekli	Hayal Gücü Kuvvetli
Heyecanlı Hayat	Gerçek Sevgi	Ufku geniş olma	Bağımsız
Başarma Duygusu	Ulusal Güvenlik	Kabiliyetli olma	Entelektüel
Dünya Barışı	Zevk	Neşeli	Mantıklı
Güzelliklerle Dolu Bir dünya	Kurtuluş	Temiz	Sevecen
Eşitlik	Öz Saygı	Affedici	Öz Kontrol
Aile Güvenliği	Sosyal Tanınma	Cesaretli	Sorumlu
Özgürlük	Gerçek Dostluk	Yardımsaver	Kibar
Mutluluk	Bilgelik	Dürüst	İtaatkâr

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi Rokeach sınıflamasında on sekiz gaye değer on sekiz de araç değer belirtmiştir. Gaye ve araç terimlerinden anlaşılacağı üzere araç değerler gaye değerlere ulaşma yolunda gerekli görülen vasıfları temsil etmektedir. Bu

açından bakıldığında araç değerlere sahip olmanın gaye değerlere ulaşmada ön koşul olduğu söylenebilir.

Bir diğer değer sınıflamasını da Schwartz yapmıştır. Rokeach'ın değerleri üzerinde değişiklikler yapmış ve 18 gaye, 18 vasıta değeri 10 temel değer tipinde sınıflamıştır. Açıklamalarda verilen değerlerle toplamda 57 değerden söz etmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Tablo 1.2. Değerlerin Güdüsel Tipleri

Tanımlama	Örnek Değerler	Kaynaklar
Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerindeki hâkimiyet arayışı	Sosyal güç, otorite ve zenginlik	Grup Etkileşimi
Başarı: Sosyal standartlara göre kişisel başarı arayışı	Başarı, yetenek ve hırs	Grup Etkileşimi
Hazcılık: zevk ve duyumsal tatmin arayışı	Zevk ve hayattan lezzet almak	Organizma
Uyarılım: hayatta heyecan yenilik ve meydan okuma arayışı	Cesur olmak, değişken ve heyecanlı bir yaşam sahibi olmak	Organizma
Özyönetim: Bağımsız düşünme, eylem seçme, yaratma ve keşfetme arayışı	Yaratıcı, meraklı ve özgür olmak	Organizma Etkileşimi
Evrenselcilik: tüm insanlar için refah ve doğa için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma arayışı	Geniş fikirlilik, sosyal adalet, eşitlik ve çevreyi korumak	Grup/Organizma
İyilikseverlik: sık temas halinde olunan kişilerin refahının korunması ve iyileştirilmesi arayışı	Yardımseverlik, dürüstlük, bağışlayıcı olmak, sorumluluk	Organizma Etkileşimi
Geleneksellik: Kültür ve dinin sağladığı gelenek ve fikirlere saygı, bağlılık ve kabul arayışı	Alçakgönüllülük, dindarlık ve yaşamdaki payını kabullenmek (açgözlü olmama)	Grup
Uyum: Başkalarını üzme ve onlara zarar verme veya sosyal normları ihlal etme olasılığı bulunan eylemlerin kısıtlanması	Nazik, itaatkâr, ebeveynlerini ve yaşlıları onurlandırmak	Grup Etkileşimi
Güvenlik: Toplumun ilişkilerin ve benliğin güvenliği uyumu ve istikrarı	Ulusal güvenlik, sosyal düzen ve temizlik	Organizma Etkileşimi/ Grup

Shwartz,(1994)'ın değer sınıflamasında değerlere kaynak göstermesi dikkat çekici olup değerlerin kaynaklarını organizma, grup ve organizma etkileşimi şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflamayı detaylı olarak incelediğimizde;

- Gelenekselliğin kaynağı 'grup' olarak gösterilmiş olup değerler geleneklere ve fikirlere saygı, bağlılık, kabul arayışı olarak ifade

edilmiştir. Değerlere baktığımızda ‘toplumu ilgilendiren’ değerler olduğunu görmekteyiz.

- Uyarılmanın kaynağı ‘organizma’ olarak gösterilmiş olup heyecan ve yenilik arayışı değerlerinden bahsedilmektedir. Bunlar da ‘birey’le alakalı olan değerlerdir.
- Özyönelime baktığımızda kaynak ‘organizma etkileşimi’ olarak gösterilmiş olup bağımsız düşünme, eylem seçme, yaratma ve keşfetme değerlerinden söz edilmiştir. Bu da ‘bireysel becerileri’ kapsamaktadır.

Kavramlar değerler ile ilişkilendirildiklerinde; organizma, birey; grup, topluluk; organizma etkileşimi ise bireyin becerilerini ifade ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Schwartz (1994) değer sınıflarını kendi arasında gruplara ayırarak dört tür altında ele almaktadır. Bu sınıflamaya ait şekil aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. Schwartz Değer Türleri



Şekil 1 incelendiğinde uyarılım ve öz yönelim, değişime açıklık; güç, başarı ve hazcılık, kendini gerçekleştirme; uyum, geleneksellik ve güvenlik, koruma; evrensellik ve iyilikseverlik ise kendini aşma başlığı altında ifade edilmiştir.

Güngör (1993) ise değerleri Allport, Vernon ve Lindzey (1960), “Study of Values” adlı eserlerinde yer verdikleri estetik, teorik (ya da ilmi), siyasi, sosyal, iktisadi

ve dini değerler üzerine kurgulamış ve bunlara ek olarak ahlaki değeri eklemiştir. Gungör'e ait değer sınıflaması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Gungör'ün Değerler Sınıflaması

Gungör'ün Değerler Sınıflaması	
1	Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması
2	Öbür dünyayı kazanmak
3	Yalansız bir dünya
4	Günahlardan arınma
5	Ekonomik bağımsızlık
6	Konforlu bir hayat
7	Bütün gerçeklerin bilinmesi
8	Vicdan huzuru
9	Cahillikten arınmış bir dünya
10	Güzelliklerle dolu bir dünya
11	Eşitliğin sağlanması
12	Gerçek dostluk
13	Hürriyet için mücadele
14	İnsanlara yardım

Tablo 1.3'te görüldüğü gibi 1 ve 10 estetik değeri, 2 ve 4 dini değeri, 3 ve 8 ahlaki değeri, 5 ve 6 iktisadi değeri, 7 ve 9 teorik (ilmi) değeri 11 ve 13 siyasi değeri, 12 ve 14 sosyal değeri ifade etmektedir (Gungör , 1993).

Yukarıda sınıflandırılması verilen değerlerden kazandırmayı hedeflediğimiz değerler, çevre bilinci ve sorumluluk değerleridir.

1.3. ÇEVRE BİLİNCİ VE SORUMLULUK

Son yıllarda bilim ve teknoloji çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve yaşam standartları yükselmektedir. Aynı hızda fosil yakıtların tüketimi, nüfus, sanayileşme de artmaktadır. İnsanlar ise çevreye verdikleri zararın farkında bile değildirler. Çevreye karşı toplum ilgili, duyarlı ve bilgi sahibi olursa küresel boyuta ulaşan çevre sorunları önlenabilir etkileri azaltılabilir. Bunu da ancak çevre eğitimi ve bireylere sorumluluk

kazandırarak gerçekleştirebiliriz. Bu bölümde çevre ve sorumluluk eğitimi hakkında bilgi vereceğiz.

1.3.1. Çevre Kavramı

Çevre en genel anlamda “*insanın tüm fiziksel, kimyasal, biyolojik ve sosyal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam*” olarak tanımlanırken başka bir tanımda “*canlı varlıklara etki eden dış unsurların tamamı*” olarak tanımlanmıştır (Ceritoğlu, 2011). Çevre, fiziksel bir durumu, bir toplumu veya bir kişiyi etkileyen yerleri, insanları, kurumları, değerleri içeren çok katmanlı bir gerçekliktir (Papadaki-Klavdianou, Menkisoglou-Spiroudi ve Tsakiridou, 2003).

Çevre en basit şekilde “*canlıların yaşadığı ortam ve mekan*” olarak tanımlanmıştır. İnsan bitki hayvan ve mikroorganizmalar bir ortamda hep birlikte yaşamaktadırlar. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellikler; düşünme, konuşma, üretme ve tüketmedir. Akli sayesinde kendini yönetip bilgiye ulaşabilirken yaşadığı çevreye egemen olabilecek donanımına sahiptir. İnsanın doğaya egemen olma düşüncesi, insanların hayatını kolaylaştırırken, diğer canlıların yaşam alanlarında tahribata ve türlerinin nesillerinin tükenmesine neden olabilmektedir (Sever ve Yalçınkaya, 2018). İnsan doğaya egemen olma düşüncesi ile birçok çevre sorununa sebep olmaktadır.

1.3.2. Çevre Sorunları

Çevre sorunu, canlıların yaşamlarında birçok olumsuzluk meydana getiren faktörlerin tamamıdır (Erten, 2004). Bu faktörlerin başında doğal kaynakların tüketiminin artması gelmektedir. Doğal kaynaklardaki hızlı tüketim çevre sorunlarının artmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte iklim değişikliği, sanayileşme, evsel ve endüstriyel atıklar ile çevresel tutumlardaki yanlışlıklar çevre ile ilgili problemlerin katlanarak büyümesine neden olmuştur (Sönmez ve Yerlikaya, 2017).

Çevre kanununun (1983)’da çevre kirliliği “çevrede meydana gelen ve canlıların sağlığını, çevresel değerleri ve ekolojik dengeyi bozabilecek her türlü olumsuz etki” olarak tanımlanmıştır. (Sönmez ve Yerlikaya, 2017). Çevre kirliliği, bölgesel bir sorun olmanın çok ötesinde toplum hayatını tehdit eden küresel bir sorundur. Çevre kirliliği iklim değişikliğine sebep olmakta canlıların hayatını tehdit eder boyuta ulaşmaktadır

(Okçu, 2020). Bu kirlilik pek çok canlının yaşam alanını etkilemektedir. Bu alanların başında su gelmektedir. Sular insanlar tarafından pek çok sebeple kirletilmektedir.

1.3.2.1. Su Kirliliği

Su kirliliği, insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaları için su döngüsüne müdahale etmeleri sonucunda oluşmaktadır. Bu müdahale endüstriyel atıkların akarsulara ve nehirlere salınması yoluyla gerçekleşmektedir. Ormanların ve bitkilerin insanların etkileriyle azalması yeryüzündeki su dengesini olumsuz etkilemiş kuraklık ve erozyona sebep olmuştur. Sanayileşme, deniz taşımacılığı ve kentleşme gibi çeşitli faaliyetler sonucunda oluşan atıkların nehirlere bırakılması ve nehirler yoluyla denizlere ulaşması deniz ve kıyılarda önemli kirliliklere sebep olmuştur (Ceritoğlu, 2011).

Tatlı su dünyanın birçok yerinde azalmaktadır. Ormanların tahribatı, kentleşme, madencilik, kâğıt endüstrisi, su rezervuarında organik ve inorganik maddelerin birikmesine ve rezervuarları doldurmasına neden olmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu birikmelerin ve su kirliliğinin kaynakları üç başlık altında toplanabilir. Bunlar;

- Evsel atıklarla kirlenme: katı, sıvı ve organik atıklar
- Endüstriyel atıklarla kirlenme: Kimyasal ve radyoaktif atıklar
- Tarımsal Kirlenme: Kimyasal gübrelerin aşırı kullanımı (Erdoğan, 2003)

Bu kimyasalların doğaya salınımı sonucu sadece su kirliliği değil aynı zamanda hava kirliliği de oluşmaktadır. Kimyasal gübreler, böcek ilaçları gibi maddeler hava kirliliğine de sebep olmaktadır (Dee, 2022)

1.3.2.2. Hava Kirliliği

Hava kirliliği, havanın kimyasal yapısını olumsuz etkileyen çeşitli maddelerin havanın içinde yer alması olarak tanımlanabilir (Ünal, Mançuhan, ve Sayar, 2001). Hava kirliliği normal şartlarda zamanla kendisi tarafından giderilebilmektedir. Fakat motorlu araçlar, kimyasal madde havaya salan fabrikalar, nükleer reaktörlerden yayılan kirleticilerden dolayı atmosfer bu kirliliği absorbe edemez hale gelmektedir. Bu da kanser, solunum ve akciğer hastalıkları artmasına, iklimlerin değişmesine, bitkilerin

fotosentez sürecinin etkilenmesine, dünya sıcaklığının artmasına buzulların çözülmesine neden olmaktadır (Ceritoğlu, 2011).

Atmosferdeki kirlenmenin giderilmesi için kirletici kaynaklarının azaltılması, alternatiflerin üretilmesi mevcut olan kaynakların kirletici madde miktarlarının azaltılması ile mümkündür. Yalnız bu önlemler kirliliği azaltsa da sıfıra indirmemektedir (Barış ve Koç, 1997).

Hava kirliliğine neden olan kimyasal maddeler aynı zamanda ozon tabakasına da zarar vermektedir.

1.3.2.3. Ozon Tabakasının İncelmesi

Dünyada yaşam atmosfer denizinin içinde sürmektedir. Ozon atmosferde çok az bulunan mavimsi bir gazdır. Atmosferin alt katmanlarındaki ozon insana zararlı olurken yüksek katmanlardaki ozon güneşten gelen zararlı ışıklardan korur (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

Ozon tabakasının iki temel işlevi vardır;

1. Güneşten yayılan zararlı ışıkları süzmek
2. Atmosferin sıcaklığını düzenlemek

Ozon tabakası bu işlevlerini incelmeye sebebi ile tam olarak yerine getirememektedir (Kaplan, 1999). Dünya nüfusunun %18'i temel yaşam gereksinimlerinden olan proteini denizlerden sağlarken ozon tahribatı okyanuslarda balıkların ihtiyaç duyduğu besin zincirinin halkası olan fitoplanktonlar (denizaltı bitkileri) üzerinde ciddi olumsuzluklara yol açmaktadır. Sadece bunula da kalmayıp aynı zamanda deri kanseri, katarakt ve bağışıklık sistemi bozukluklarına da yol açmaktadır (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001). Amerika Dünya Kaynakları Enstitüsünün yaptığı araştırmalara göre ozon tahribatına neden olan, metan, karbondioksit, FCK gazlarının sanayileşmiş ülkelerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır (Kaplan, 1999). Ozon tabakasındaki tahribatın azalması için insan faaliyetlerini değişmesi gerekmektedir. Hava kirliliğine sebep olan kirleticilerin kaynağının kontrol altında tutmak veya tamamen ortadan kaldırmak hava kirliliğinin önlenmesi için en basit ve kestirme yoldur (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

Havaya, suya, toprağa zarar veren katı, sıvı ve gaz halinde bulunan kirleticilere atık da denmektedir.

1.3.2.4. Atıklar

Çöp, yararsız, pis veya zararlı olduğundan dolayı atılan ufak tefek şeylerin hepsidir. Atık ise fiziksel veya kimyasal süreçte işlenen ve artakalan işe yaramayan kısımdır. Çöpün, atık olması için ürün olması gerekir yani paraya dönüştürülebilir olması gerekir (Kılınç, 2011). Atık, herhangi bir sebeple atılan maddeye denir. Bahsedilen madde katı, sıvı ve gaz yapısında olabilir (Erdoğan, 2003).

Atıkların etkileri

1. Fiziksel çevreye etkileri, yeraltı, yerüstü sularının ve havanın kirlenmesi, doğanın kendini yenileme becerisini yitirmesi, yeraltı sularının asitlenmesi, vejetasyona(ekolojik yetişme alanı) ve yaban hayatına etkisi
2. İnsan ve diğer canlılara etkisi: bu etki üç grupta incelenebilir.
 1. Katı atıkları toplama, taşıma ve değerlendirme işlerinde çalışan insanlara etkisi
 2. Fiziksel çevrede yaşayan insanlara etkisi
 3. Metan gazı patlamaları, koku, görüntü kirliliği, taşıma araçlarının gürültü kirliliği.

Atıkların çevreye olan bu etkilerini en aza indirmek veya ortadan kaldırmak için çeşitli yöntemler vardır. Atıklar için atma, yakma ve önleme (koruma, yeniden kullanma ve geri dönüşüm) gibi yöntemler kullanılmaktadır. En yaygın olarak kullanılan atık yöntemi atmadır. Yerüstü, yer altı, mağara, göl, deniz ve nehirler atma alanı olmakta ve bu alanlarda bozulmalara neden olmaktadır. Atıkların çevreye etkilerini en aza indirecek etkili yöntemlerden biri geri dönüşümdür.

Geri dönüşüm hem doğal kaynakları korumada hem de enerji tasarrufu sağlamada faydalıdır. Bununla birlikte hammadde talebini azaltmakta hammadde çıkarma işleme ve taşınmasında ortaya çıkan hava, toprak ve su kirliliğini büyük ölçüde azaltmaktadır (Erdoğan, 2003). 20. yy'ın sonlarına kadar atıklar insan yaşam alanından uzaklaştırılması gereken şeyler olarak tanımlanmıştır ama daha sonraları değersiz olarak

görülmemiş, işlenebilir, ayrıştırılabilir, geri kazanılabilir ve paraya dönüştürülebilir bir araç ve endüstri hammadresi olarak kabul edilmiştir (Yaslıkaya, 2019).

Atıklar, hava kirliliği, su kirliliği, ozon tabakasının tahribatı gibi konuların baş rolü olan insandır. Bu çevre sorunlarını çözmenin yolu ise yine insandan geçmektedir. İnsanın bu konular hakkında bilgi sahibi olması, tutum ve davranışlarını değiştirmesi gerekmektedir. Bu da ancak çevre bilinci kazandırılarak oluşabilecek bir şeydir.

1.3.3. Çevre Bilinci

Çevre bilinci, çevreye zarar vermemenin ve çevreyi sürdürülebilir şekilde kullanmanın önemini kavrama şeklide tanımlanmaktadır (Yücel ve diğerleri, 2006). Çevreye zarar vermemek ve çevreyi sürdürülebilir şekilde kullanmak için bireyin düşünsel duygusal ve davranışsal boyutta çevre bilincine sahip olması gerekir. Bireyin, çevre bilinci sahibi olması için çevre ile ilgili karar ve ilkelerden oluşan düşüncelere , bu düşüncelerin davranışa aktarılmasına ve çevreye yönelik duygulara sahip olmasına ihtiyacı vardır. Ancak her insanda bu üç boyut aynı anda bulunmayabilir. Bazısının çevre ile alaklı bilgisi çokken bu bilgisini davranışa dönüştürmez veya endişelenir ama bu endişesi için bir şey yapmaz (Türküm, 1998).

Çevre bilinci kazandırmada amaç, çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum ve davranışlardır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir.

Çevre bilgisi: Çevreye ait sorunlar, bu sorunlara aranan çözüm yolları, ekolojik alandaki gelişmeler ve doğa hakkındaki tüm bilgiler demektir.

Çevreye yönelik tutumlar: Çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları, çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olan olumlu ve olumsuz tavır ve düşüncelerin hepsidir.

Çevreye yararlı davranışlar: Çevrenin korunması için gösterilen gerçek davranışlardır (Erten, 2005).

Çevre bilinci kazandırma işi bu üç alanı da kapsamalıdır. Bilgi tutuma tutum ise davranışa dönüşmelidir ki tam anlamıyla kişi çevre bilinci kazanmış olsun. Eğitim kurumlarımızda verilecek çevre eğitimleri bu üç alanda kazanım elde etme üzerine kurulmalıdır.

1.3.4. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki etkilerini algılamamıza yardımcı olacak bir tutum geliştirmeye yönlendiren pedagojik koşulların oluşumudur (Papadaki-Klavdianou, Menkisoglou-Spiroudi, ve Tsakiridou, 2003). Bilişsel bakış açısından çevre eğitimi, biyosfer anlayışının geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bakışla çevre eğitimi, öğrencileri sistem odaklı düşünme konusunda eğitmek anlamına gelmektedir. İnsanlara evren, toplum ve birey hakkında bilgi vererek, birbirlerine ve biyo-fiziksel ve sosyal çevrelerine karşı tutumlarını anlamalarına yardımcı olacak bir anlayışa sahiptir. Kaynakların tükenmesi sürekli artan popülasyonlar ve uzun vadeli planlama gibi çok boyutlu sorunları anlamak ve insan türünün hayatta kalması için hayati öneme sahiptir (Bakshi ve Naveh, 1978).Çevre eğitiminin nihai amacı gezegenimizi ve kaynakları gelecek nesiller için sürdürmek ve çevre ile ilgili iyi bilgilendirilmiş ve çevreye katkı sağlama konusunda aktif bireyler yetiştirmektir (Palmer ve Neal, 1994).

Küresel çevre sorunlarını çözebilmek için ortaya konulan çözüm çabalarının başarıya ulaşması ve doğa-insan arasındaki uyumun yeniden sağlanması ancak eğitilmiş bireylerle sağlanabilir. Yarının yetişkinleri olacak bugünün çocuklarına yapılan yatırım gezegenimizin geleceğine yapılacak yatırımdır. Çocuklarda çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar kazandırmak amacıyla eğitim etkinlikleri yaptırılması, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi ve bu alandaki ulusal ve uluslararası eğitim politikalarının incelenmesi gerekmektedir. Tüm bunlar ise okullarda verilen derslerin çevre için eğitim anlayışı ile verilmesine bağlıdır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Toplumun yeterli bilgi ve bilince sahip olması, duyarlı ve olumlu davranışlar oluşturulması, çevrenin korunması ve zararın giderilmesi ancak eğitimle gerçekleşebilir (Uzun ve Sağlam, 2007). İnsanın sadece çevre hakkında bilgili, bilinçli ve istekli olması yeterli değildir (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001). Aynı zamanda bu bilgi ve bilinci davranışa da dönüşmesi gerekmektedir. Eylem olmadan fikrin bir önemi yoktur. Bunun için ise bireyin herhangi bir işi üstlenme anlamında sorumluluk sahibi olması gerekmektedir.

1.3.5. Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavram ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Sözlükte, yüklendiği işten dolayı gerektiğinde hesaba çekilme durumu, mesuliyet olarak tanımlanmıştır (Büyük Türkçe Sözlük, 1990). Bir başka tanımda sorumluluk, kişinin diğer insanlara, çevresine ve bütün varlığa karşı yerine getirmesi gereken eylemlerdir (Köylü, 2019). Bir değer olarak sorumluluk kişinin davranışlarının ve kendinin sebep olduğu olayların sonucunu üstlenmesidir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Refshauge (2004) göre ise sorumluluk değeri, kendine, diğerlerine ve çevreye sergilemiş olduğu bireysel ve toplumsal davranışlardan sorumlu olma halidir (akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Sorumluluk birey olarak üstlenilmesi gereken bir unsurdur.

Sorumlu bir bireyin özellikleri:

- 1- Rolün verdiği görevleri özgür iradesiyle üstlenebilmelidir.
- 2- Sağlıklı bir düşünüş yeteneği olmalıdır.
- 3- Sergilediği davranışın yasal ve ahlaki açıdan uygunluğunu biliyor olmalı
- 4- Sorumlu olduğu davranışları yerine getirip getirmeme durumunda ortaya çıkabilecek olumlu-olumsuz sonuçları hem yasal açıdan hem de ahlaki yönden üstlenebilmelidir.
- 5- Güvenilir bir kimliği olmalıdır (Şahan, 2011).

Sorumlu olabilmesi için bir bireyin yukarıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu birey tek bir alanda sorumlu tutulmamaktadır. Bireyin birden farklı alanda sorumlulukları olabilmektedir. Bireyin bu sorumluluklarını, sorumluluk türleri başlığı altında ele alacağız.

1.3.6.Sorumluluk Türleri

Sorumluluğun kaynaklarının birbirinden farklı olması sebebiyle farklı sorumluluk türleri ortaya çıkmaktadır. Kişinin kendine, topluma ve dine karşı yerine getirmesi gereken farklı sorumlulukları vardır. Çalışmamız değerler eğitimi üzerine olduğu için literatürde değerlerle ilişkili olduğunu düşündüğümüz sorumluluk türlerini başlığımızın altında toplamış bulunmaktayız. Bunlardan ilki kişinin kendine karşı olan sorumluluklarıdır.

1.3.6.1. Kişisel Sorumluluk

Sorumluluk denince genellikle akla, insanın ailesine çalıştığı kuruma veya dostlarına karşı görevleri gelir. Fakat “kişinin kendine karşı görevi olan iyi yaşama sorumluluğu” unutulur. Diğerlerine karşı sorumluluklarımızın olduğu bir gerçektir. Ama başkalarına karşı olan sorumluluklarımız kişisel sorumluluklarımızı bize unutturmamalıdır (Gençtan, 2020).

Kişisel sorumluluk, hayatımızdaki seçimlerimizden, eylemlerimizden sorumlu olmayı, fiziksel ve ruhsal iyi oluşu sağlamayı, kim olduğunuzdan sorumlu olmayı içeren bir kavramdır. Kişisel sorumluluğunu kabul etmeyen insan ise kabullenilmek ve onaylanmak için başkalarına aşırı derecede bağımlı olma riski taşır. Kişisel ilişkilerde başarısız olur, sürekli karşı tarafı suçlar ve düşmanca tavırlar sergiler (Messina, 2021). Bu sebeple bireyin sergilemiş olduğu her davranışın sorumluluğunu başkasına yüklemekten kendi sorumluluğu olduğunun farkında olarak hareket etmesi gerekmektedir.

1.3.6.2. Toplumsal Sorumluluk

Birey bir toplum içerisinde yaşamaktadır ve içinde yaşadığı bu topluma karşı belli sorumlulukları vardır. Bunlara toplumsal sorumluluk adı verilmektedir. Toplumsal sorumluluğun odağında topluma katılım, empati kurma ve problemlerin çözümünde görev üstlenme bulunmaktadır (Yeşil, 2021). Sosyal sorumluluk, sosyal ve siyasal toplumda bireyin aktif ve sorumlu davranışlar sergilemesidir (Şahan, 2011). Toplumsal sorumluluk, ortak sorumluluk ve kurumsal sosyal sorumluluğu içinde barındırmaktadır.

Toplumsal sorumluluğa, “bireylerin, devletlerin, şirketlerin toplu yaşama ayak uydurmak ve yaşamı devam ettirebilmek için diğer örgütlere, bireylere, doğaya karşı isteğe bağlı olmadan üzerlerine getirilen mesuliyet” diyebiliriz (Ulu, 2007). Toplumu etkileme özelliği olan yerler genellikle organizasyon boyutundaki kurumlardır. Kurumlar yaptıkları faaliyetler sonucu insanlarla etkileşim halindedirler. Onların üzerinde olumlu-olumsuz etki bırakabilmektedirler. Bu nedenle aile ve okullarla birlikte bütün kurumlar kendilerini topluma ve insanlığa karşı sorumlu hissetmelidirler (Şahan, 2011). İnsanlığın geleceğinin ortak problemi olan ve toplumun ortak sorunu olan çevre sorunlarının çözülmesi meselesi, özellikle devlet eliyle veya organizasyon boyutundaki kurumlar tarafından toplumsal bir sorumluluk olarak görülmelidir. Ozon tabakasının

incelmesi, nükleer tehlikeler, şiddet, savaş gibi insan eliyle üretilen birçok ortak sorun vardır. Bu sorunlar, insanlığın geleceğini tehdit etmektedir. Tüm bunlar ortak sorumluluk alınarak çözülmesi gereken problemlerdir (Çiftçi, 2001). Toplumda, çevrede yaşanan sorunlardan herkesin kendine bir pay biçmesi ve bunların çözümü için birlikte hareket etmesi toplumun ortak sorumluluğudur denilebilir.

1.3.6.3. Çevresel Sorumluluk

Çevre, canlı ve cansız bütün varlıkların yaşadığı doğadır. Çevre ve yaşam sürekli etkileşim halindedir. Dağlar, denizler, akarsular, ormanlar, şehirler, köyler, mahalleler, parklar, tarlalar gibi canlı barındıran her türlü alan çevreyi oluşturur. Sürekli etkileşim halinde olduğumuz çevreyi kirleten insandır. Binlerce tür canlı insan faaliyetleri yüzünden yok olma tehlikesi altındadır (Polatlı, 2017). İnsanoğlunun son zamanlarda yapmış olduğu müdahaleler ekolojik dengeyi alt üst etmiştir. İnsanlar nasıl ki içinde bulunduğu toplumdaki etkilenen canlılar da ekolojik çevreden etkilenmektedir. Ekolojik çevre soluduğumuz havadan içtiğimiz suya kadar her şeyi içinde barındırmaktadır. İnsanın çevreye zarar veren her davranışı aynı zamanda onun sonunu da getirmektedir. Anız yakanlar koruyucu bitki örtüsünü yok etmekte ve birçok canlının ölümüne sebep olmaktadır. Havayı kirletmekte ve hatta araçların görüş mesafesini azaltarak kazalara neden olmaktadır. Çevresel sorumluluk bilincinin kazandırılması bu yüzden önem kazanmaktadır (Okçu, 2020).

Doğada insan dışında bütün canlı cansız varlıklar birbirlerinin yaşamlarını sürdürebilmeleri için görevlerini yerine getirmektedirler. Bilinç ve irade sahibi olmadıklarından dolayı türsel görevlerini yerine getirerek hayatlarını devam ettirmektedirler. Fakat insan diğer canlılardan farklı olarak bilinç ve irade sahibidir. Çevreye karşı yerine getirmesi gereken sorumlulukları doğayı korumak ve daha yaşanılabilir bir hale getirmek olarak özetlenebilir. İnsan, yerine getirmesi gereken görevleri yerine getirmemektedir (Yeşil, 2021). Bunun çözümü yine insanın çevreye yönelik sorumluluklarını yerine getirmesinde yatmaktadır. Her insan enerji tasarrufu sağlar, yakıt tüketimini azaltır, geri dönüştürülebilir ürünler kullanır ve bunların geri dönüşümünü sağlar suyu israf etmez ve yenilenebilir kaynaklara yönelirse çevreye karşı sorumluluklarını yerin getirmiş ve gelecek nesillere daha yaşanılabilir bir çevre sunmuş olur.

1.3.6.4. Ahlaki Sorumluluk

Kemal (1911), İlmî Ahlak adlı eserinde ahlaki sorumluluğu, “*bilerek ve isteyerek yapılan davranışın hesabını vermekten, bunların mahiyetine göre mükâfat ve ceza görmekten ibarettir.*” şeklinde tanımlamıştır. Yeşil (2021) ise bir insanın istediği ve yaptığı her şeyin sorumluluğunu üstlenme gücü ve bilinci olarak tanımlamıştır. Bu sorumluluğu üstlenme gücü insanın içinde vardır. Her insanın içinde bulunan ve yeri geldiğinde takdir eden yeri geldiğinde ise suçlayan otoriteye vicdan denir (Erdem, 2015). Ahlaki sorumluluğu insana yükleyen ise vicdandır.

Davranışı daha iyi duruma getiren fikirlere “ahlaki fikir”, davranışı daha kötü hale getiren fikirlere ahlak dışı (gayri ahlaki), davranışı iyi veya kötü olarak etkilemeyen fikirler ise ahlak ile ilişkisi olmayan fikirler olduğu söylenebilir. Eğitimcinin görevi öğrencinin edindiği fikirlerin davranışlarını belirlemede yol gösterici ve itici güç olacak şekilde öğrenmesini sağlamaktır (Dewey, 1959). Eğitimci, ahlaki kategoriye giren fikirleri öğrencilere davranış haline getirecek şekilde öğretmelidir.

1.3.6.5. Dini Sorumluluk

İnsan davranışlarını yönlendiren önemli faktörlerden biri de dindir. İnsanlar inançları gereği bazı düşüncelere sahiptir ve bu düşünceler onları belli davranışları yapmaya sürükler. Bu konuda insan kendini sorumlu hisseder. Din bu yönüyle ele alındığında sorumluluk bilincine katkı sağlayacağı söylenebilir (Şahan, 2011). Dinde her birey fiil ve davranışlarının sonucundan sorumlu tutulmaktadır. Dini sorumluluk, inanan kişinin dinin emirlerini yerine getirme konusunda vicdanında hissettiği sorumluluktur. Yaptırım gücünü ise Allah’ın huzurunda hesap vereceği inancından almaktadır (Erdem, 2015). Kuran-ı Kerim’de birçok yerde insanın irade ve akıl sahibi bir varlık olduğundan dolayı sorumlu olduğundan söz eder. Yunus suresi 108. ayette “De ki ey insanlar, şimdi size rabbinizden hakikat bilgisi gelmiş bulunuyor. Bundan böyle her kim ki doğru yolu izlemeyi seçerse, bunu kendi lehine seçmiş olacaktır. Ve her kim ki sapıklığı (doğru yoldan sapmak) seçerse bunu kendi aleyhine seçmiş olacaktır. Sizin davranışınızdan sorumlu değilim ben.” Din kişinin iradesi ile bir seçim yaptığını ve bu yaptığı seçimin sonucunda karşılaşacağı şeyin sorumluluğunun kendinde olduğunu söyler. Bu sebeple bir dine mensup olan, inanan bir kimse belli bir sorumluluk üstlenmiş demektir.

Kişisel, toplumsal, ahlaki, çevresel ve dini sorumluluklarının öğretilmesi ve bireyin bu yönde eğitilmesi gerekmektedir. Bu konuya sorumluluk eğitimi başlığı altında bakacağız.

1.3.6. Sorumluluk Eğitimi

Sorumluluk olgusu, insanların topluma uyum sağlamasında, çevresi tarafından değerli görülmesinde ve saygınlık kazanmasında önemli bir rolü vardır. Eğitimin önemli amaçlarından biri de bireyde sorumluluk bilincinin geliştirilmesidir (MEB, 2006; akt. Şahan, 2011).

Eğitimcinin toplumun değerlerini gelecek nesillere aktarma sorumluluğu vardır. Ama asıl sorun değerlerin seçimi ve tanımlanmasıdır. Bu yüzden öğretmen hizmet ettiği topluma mı yoksa öğrettiği öğrencilere karşı mı sorumlu olduğuna karar vermelidir. Bunun için ise önce öğretmenin sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını iyi bir şekilde belirlemekten sorumludur (Hiller, 1970, s.8). Şu anda gençlerimizin birçoğuna baktığımızda ortak bir problemle karşılaşmaktayız. Bu probleme “aşırı boş vermişlik hali” diyebiliriz. Aile içerisinde bir sorumluluğu olmayan akademik ve öğrenme sorumluluğunu yerine getirmeyen, görev ve sorumluluklarının hatırlatılmasından dahi rahatsız olan bir nesil söz konusu. Bu durumun tespiti ve düzeltilmesine dair öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir.

Eğitim ve psikoloji ilkelerine dayanan sorumluluk eğitimi bir sorun çözme sürecidir. Bu süreç sadece duygu ve bazı fizyolojik gereksinimlere bırakılabilecek bir süreç değildir. Hatta aksine planlanmış bir süreç olması gerekir. Duygular ve fizyoloji arabanın arka tekerlekleri ise eylem ve düşünceler ön tekerleklerdir. Arka tekerleklerin önemi yadsınamazsa da davranışa yön veren ön tekerleklerdir (Babacan, 2002). Sorumluluk eğitimi verilirken uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi duygu ve düşünceler hareket ettirici bir unsur olacaktır. Yani sadece soyut tanımlama ve genellemeler kullanılması eksik kalacağından sorumluluğun davranışlarda pratik olarak karşılığının açık bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

1.4. DEĞERLER EĞİTİMİ

Doğuştan getirilmiş bir değerler sistemine sahip olmayan insanoğlu formal ve informal yollarla bireysel ve toplumsal değer sistemi oluşturmaktadır. İnfomal şekilde kazanılan değerler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (Erbaş, 2020). Oysa bireylerin olumsuz bilgilere yoğun bir şekilde maruz kaldığı günümüzde toplumun geleceği olan çocuklara iyi bir eğitim verilmesi gerektiğinden (Keskin, 2008) değerler eğitimi informal öğrenmelere bırakılmayacak kadar önemli görülmektedir.

Değerlerin fark edilmesi, fark edilen bu değerlerden yeni değerler üretilmesi ve bu değerlerin benimsenip kişilik haline getirilmesi eğitim ile gerçekleşir (Ersoy ve Şahin, 2012). Eğitimin amacı, akademik açıdan belirli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmanın yanında temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Nitekim aile, toplum ve okulun başlıca misyonu da temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Eğitimin formal yönünü temsil eden okulların temel iki amacından birincisi akademik açıdan başarılı ikincisi temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Eğitimde birey; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri ile bir bütün olarak yetiştirilmesi gereken bir varlıktır. İnsanın zekâsı ve bedensel becerileri kadar nefret, değer, kıskanma veya tutkuyla bir işe bağlanma gibi duygusal tarafları da vardır. İnsanı bu yönden eğitmedikçe dengeli bir kişilik oluşturmak mümkün olmadığından değerler eğitiminin önemi artmaktadır. (Kaymakcan ve Meydan, 2020)

Değerler eğitimi, 'ahlak eğitimi' ve 'karakter eğitimi' kavramları ile çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramlar birbirinden farklı olsa da iç içe geçmiş durumdadırlar. Geçmiş eğitim programlarında 'ahlak eğitimi' ve 'karakter eğitimi' olarak karşımıza çıkan değer kazandırma, günümüzde 'değerler eğitimi' olarak anılmaktadır (Keskin, 2008). Superka (1976), değerler eğitimi, değer veya değer vermeyi öğretmeye yönelik açık bir girişim olarak tanımlarken Köylü (2019) daha geniş bir tanımlama yaparak değerler eğitimi; ahlaki, kültürel, ruhsal, bireysel ve evrensel değeri içselleştirmek ve davranışa dönüştürmek şeklinde tanımlamaktadır.

Değerler eğitimi, iyi karakterli ve sorumluluk duygusuyla hareket eden bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında giderek büyüyen sosyal bir problem olan ahlak ve etik konularında yardımcı olmayı ve daha güvenilir ve yaşanılır bir dünya

sunmayı amaçlamaktadır (Altan, 2011). Oysa günümüzde değerlerin öğretimi gittikçe zorlaşmaktadır. Gençler şiddetten, sosyal problemlerden, birbirlerine ve çevrelerindeki dünyaya karşı olan saygısızlıktan giderek daha fazla etkilenirken öğretmenleri ve ebeveynleri yeni zorluklardan ve baskılardan etkilenmektedir (UNESCO, 2021). Dolayısıyla sadece okullarda verilen değerler eğitimi yeterli olmamaktadır. Çünkü işin içine aile, televizyon ve sosyal medya gibi parametreler de girmekte ve buralarda verilen değerler ile okul içerisinde verilen değerler birbiri ile çeliştiğinde istenilen değerlerin kazandırılması güçleşmektedir. Bütün bu problemlerin üstesinden gelenebilmesi için ortak bir değer kültürü ile hareket edilmesi gerekmektedir. Nitekim değerlerin birey ve toplum açısından öneminin farkına varılması ile birlikte 2003 yılından itibaren öğretim programlarında değerler daha açık ve sistemli bir şekilde yer almaya başlamıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2021). Önemi fark edilen bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dökülmesi için kullanılan farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır.

1.5. DEĞER EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Değerlerin kazandırılması için kullanılan pek çok yöntem vardır. Bunlar; telkin etme, ahlaki gelişim (ahlaki muhakeme), açıklama, analiz, eylem/davranış öğrenmedir. Eylem öğrenme, okulda ve toplumda bireysel ve grup faaliyetlerine katılma fırsatları sağlayan kişiler arası ilişkiler ve eylem projelerini kapsamaktadır (Superka, 1976). Değerler açıklanırken eylem öğrenme yöntemi özellikleri itibarı ile hizmet ederek öğrenme başlığı şeklinde kullanılmıştır.

1.5.1. Değer Telkini

Değer telkini, öğrencilerin kazanmalarını istediğimiz değerleri doğrudan söyleyerek bu değerleri benimsemelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Öğrenciye yalanın kötü olduğu öğretilmeye çalışılırken “yalan söylemek kötü bir davranıştır.”, “Doğu sözlü olmalıyız.” şeklinde ilkeler doğrudan aktarılır (Köylü, 2019).

Evrensel kabul edilen değerler öğretmen tarafından seçilir ve öğrenciye düşünmesi için fırsat vermeden sunulur. Öğrenci pasifken öğretmen liderlik eden ve değerleri açıklayan konumundadır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu yöntemin sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun bir yöntem olması sebebi ile uzun ders saatlerinde

sadece bu yöntem ile ders işlemek öğrencileri sıkacak ve belli bir süre sonra dersten kopmalarına sebep olacaktır. Bu yöntemin dersin girişinde ve bitiminde kullanılması yöntemi verimli hale getirecektir.

Değer Telkini daha çok dolaylı yoldan ve kasıtsız olarak gerçekleşmesine rağmen öğretmenlerin bu yöntemi açık ve amaçlı olarak kullanması için bir prosedür dizisi aşağıda verilmiştir (Superka, 1976).

1. Telkin edilecek değeri belirleyin: öğrenci ve velilerle iş birliği yapılabilir.
2. İstenilen içselleştirme düzeyini belirleyin: Bu düzeyler
 - Alma: Alınacak fenomenin farkında olma, uyarıyı dinlemeye istekli olma, kusurlu uyaranları seçer
 - Tepki verme: Öğrenci beklenen davranışı gerçekleştirmeye gönüllü olur
 - Değer verme: Öğrenci değeri kabul eder ve ona karşı inanç ve sadakat gösterir.
 - Örgütlenme: Öğrenci analiz sentez yoluyla bir değeri diğer değerle ilişkilendirmeye, değerleri bütünleştirmeye başlar
 - Karakter haline getirme: Öğrenci bir değer sistemi oluşturur ve bunu tamamen içselleştirir.
3. Davranışsal hedefleri belirleyin
4. Uygun bir yöntem seçin
 - a. Bir davranışı arttırma
 - b. Yeni bir davranış öğretme
 - c. Bir davranışı sürdürme
 - d. İstenmeyen davranışı azaltma
5. Yöntemi Uygulayın
6. Sonuçların grafiğini çizin ve iletin: Grafikleri hazırlayıp çıkarımları ilgili kişilere iletin

1.5.2. Değer Açıklama

Değer açıklamada odaklanılan nokta öğrencilerin kişisel davranış kalıplarını incelemek, değerlerini netleştirmek ve gerçekleştirmek için hem rasyonel düşüncelerine hem de duygusal farkındalığa sahip olmalarına yardımcı olmaktır. Rath ve diğerleri (1966) tarafından formüle edilen yedi aşamalı bir modeldir. Bu model adım adım takip edilmesi gereken bir prosedür dizisi değil öğretmenlerin kullanması için esnek bir kılavuzdur (akt. Superka ve Johnson, 1975).

1. Alternatifler arasından seçim yapma, öğrencilerin mevcut alternatifler keşfetme, inceleme ve aralarından birini seçmesine yardımcı olmak
2. Mantıklı bir şekilde seçim yapmalarını ve alternatifleri tartmalarını sağlamak
3. Özgürce seçim yapmaya teşvik etmek
4. Seçimleri ödüllendirmek ve değer vermek
5. Kişinin değer seçimini topluma sunarak teyit etmesi için imkân tanımak
6. Kişinin değerlerine göre bir hayat yaşamaları için onları cesaretlendirmek
7. Kişinin değerlerini sürekli hale getirmesi için ona destek olmak

Bu yönteme göre, öğrencinin öğretmenin yardımı ile değerler üzerinde düşünmesi ve kendi savunduğu değeri belirlemesi gerekmektedir. Öğretmen ise burada öğrencinin tercih etmiş olduğu değeri eleştirmez ve değiştirmeye çalışmaz. Aksine değerini açıkça ifade edeceği ortamlar sağlamalıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

1.5.3. Değer Analizi

Analizde amaç öğrencilerin değer konuları ile ilgilenirken mantıksal düşünmeyi ve bilimsel araştırma yöntemini kullanmalarına yardımcı olmaktır (Superka ve Johnson, 1975). Analiz yönteminde öğrenciler aşağıdaki bilimsel yaklaşım basamaklarını izlerler (Köylü, 2019):

1. Ahlaki sorunu tanımlama
2. Bilgi toplama
3. Olası çözüm yolları belirleme
4. Veri toplama
5. Verileri test etme ve raporlaştırma

Oliver ve Shaver (1966), öğrencilerin toplumdaki çeşitli gruplar arasındaki tartışmalara katılabilmeleri ve çözebilmeleri için mantıksal düşüncenin geliştirilmesini ve bilimsel yöntemin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Bu tür kararları özgür ve demokratik bir toplum için gerekli görmektedirler. Değer vermek, kalp ve vicdanın emirleri tarafından değil mantığın kuralları tarafından ortaya çıkmaktadır. Değer verme süreci, herhangi bir soruna karşılık mantıksal düşüncenin ve bilimsel yolun titizlikle uygulanmasını içerir. Değerler ancak bilimsel gerçeklere dayandırıldığında doğrulanabilir (akt. Kupchenko ve Parsons, 1987).

1.5.4. Ahlaki Muhakeme

Öğrencilere ahlaki ikilem durumları sunulan ahlaki muhakeme yönteminde öğrencilerin bu ikilemlere verdikleri cevaplardan hangi ahlaki evrede oldukları tespit edilmeye çalışılır. Önemli olan öğrencilerin verdikleri cevaplar değil, hangi akıl yürütmeleri kullandıkları ve neden bu cevabı verdikleridir (Köylü, 2019). Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ise Kohlberg'in belirlediği evrelerden hangisinde yer aldığı tespit edilir. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramındaki düzeyler şu şekildedir (Karacoşkun, 2013):

1. Gelenek öncesi düzey

Birinci evre: İtaat ve Ceza eğilimi: Yapılan eylemin iyi ve ya kötü olduğunu davranışın fiziksel sonuçları belirler.

İkinci evre: Saf çıkarıcı eğilim: Her şey karşılıklıdır. Sen bana iyilik yaparsan ancak o zaman sana iyilik yaparım düşüncesi vardır.

2. Geleneksel düzey

Üçüncü evre: İyi çocuk eğilimi: Başkalarını memnun etmek ve beğenilmek gayesiyle iyi ve doğru davranışlar sergilenir.

Dördüncü evre: Yasa ve düzen eğilimi: Kurallar ve düzen korunmalıdır. Bu toplumun sürekliliği için gereklidir.

3. Gelenek sonrası düzey

Beşinci evre: Yasaya uygunluk eğilimi: Yasalar birey ve toplum yararına olacak şekilde düzenlenebilir.

Altıncı evre: Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi: Doğru ve yanlış yasa ve kurullarla değil kişinin vicdanı ve ahlak ilkeleri ile belirlenir.

Kohlberg, ahlaki değerlerin başkaları tarafından değil kişinin kendi ahlaki gelişim seviyesine göre şekil alan akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmiştir. Bu sebeple değerler öğretiminde bilişsel alanda ahlaki ikilemler barındıran örnek olay yöntemi kullanılarak yapılabileceğini söylemiştir (Aydın ve Akyol Güler, 2020). Öğretmen, bu süreçte gerçek hayat problemlerinden ahlaki ikilem içeren örnekleri öğrencilere sunar. Öğrencilerden kendi çıkmazlarını çözmelerini ister ve onlara bu süreçte yardım eder (Aydın ve Akyol Güler, 2020). Sunulan ikilemler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin rahatça görüş belirtmeleri sağlanmalıdır. Niçin sorusu sorularak öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlayacak bir ortam sunulmalıdır (Yobaş, 2020).

1.5.5. Hizmet Ederek Öğrenme

İlk kez 1967’de Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından kullanılan Hizmet ederek öğrenme terimi onların çalışmalarında kullanmalarından sonra kavramsal içeriği ile ilgili birçok konu ortaya çıkmıştır (Giles ve Eyles, 1994, Akt. Altınok, 2019). Robert Sigmon 1979’da hizmet ederek öğrenmeyi “karşılıklı öğrenme” ye dayanan deneyimsel bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır (Furco, 1996).

Amerika Ulusal Deneyimsel Eğitim Topluluğu (The Corporation for National Service) hizmet ederek öğrenmeyi geniş kapsamda, öğrencinin kasıtlı öğrenme hedeflerine sahip olduğu, ne üzerine düşündüğü dikkatle izlendiği herhangi bir hizmet deneyimi olarak tanımlamıştır. Amerika Ulusal Hizmet Kurumu hizmet öğrenimini daha dar kapsamda “öğrencinin aktif bir şekilde; bir topluluğun ihtiyacını karşılayan dikkatlice organize edilmiş hizmet faaliyetine katılarak kendini geliştirip öğrendiği bir yöntemdir.” şeklinde tanımlamıştır (Furco, 1996). Ayrıca hizmet ederek öğrenme, öğrencileri akademik öğretim programına entegre ederek veya öğrenci öğrenimini sınıfın ötesine yayarak okulda öğretileni geliştirmek için yapılandırılmış bir zaman sağlamaktadır (Duckenfield & Wright, 1995).

ASLER (Alliance for Service Learning in Education Reform) üyeleri okul tabanlı ve toplum tabanlı hizmet ederek öğrenme programlarında kaliteyi arttırmak amacıyla şu standartları geliştirmişlerdir:

1. Etkili hizmet ederek öğrenme çabaları hem hizmeti hem de akademik öğrenmeyi güçlendirmeli.

2. Hizmet ederek öğrenme modeli gençlere yeni beceriler öğrenmeleri, eleştirel düşünmeleri, risk almayı teşvik eden ve yetkinlik kazandıran bir ortamda yeni rolleri test etmeleri için fırsatlar sağlamalı
3. Hazırlık ve düşünme hizmet ederek öğrenmenin temel unsurları olmalıdır.
4. Gençlerin çabaları, akranları, okul ve toplum tarafından takdir edilmelidir.
5. Gençler işin içine dahil edilmelidir.
6. Hizmet öğrencilerinin yaptığı çalışmalar topluma faydalı olmalıdır.
7. Bir hizmet ederek öğrenmenin etkili olabilmesi için sistematik, biçimlendirici ve sonuca yönelik değerlendirmelerin bir arada yapılması gerekir
8. Hizmet ederek öğrenme okul veya sponsor organizasyon ile toplum arasında olumlu bir bağ kurmalıdır.
9. Hizmet ederek öğrenme okul ya da sponsor organizasyon ve toplum tarafından yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak anlaşılmalı ve desteklenmelidir.
10. Nitelikli yetişkin rehberliği ve denetimi hizmette öğrenmenin başarısı için oldukça önemlidir.
11. Hizmet ederek öğrenmenin felsefesini ve metodolojisini içeren hizmet öncesi eğitim, yönlendirme ve personel gelişimi, program kalitesinin ve sürekliliğinin korunmasını en iyi şekilde sağlamalıdır (Duckenfield & Wright, 1995).

Yukarıdaki bu kurallara uygun olması gereken hizmet ederek öğrenme yaklaşımı, belirli felsefeler üzerine temellendirilmiştir.

1.5.5.1.Hizmet Ederek Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Dewey'e (1938) göre öğrenciler farklı bir amacı olduğunu düşündüklerinde ve öğrenmeye doğrudan dahil olduklarında öğrenme en üst seviyeye çıkmaktadır. Dewey'in deneyimsel öğrenme felsefesi toplum hizmetinin iyi bir vatandaşa olmaya katkı sağlayacağını öne sürmektedir. Okulu öğrencilerin sadece kitaptan öğrenmeleri için kurulmuş bir kurum olarak değil toplum yaşamının bir mikro kozmosu olarak tasavvur etmiştir (akt. Butler, 2009). Çocuk oy veren yasalara uyan bir birey olmanın yanı sıra bir ailenin üyesi olacaktır. Büyük ihtimal bir çocuk yetiştirecek, toplumun sürekliliğini sağlama konusunda sorumluluk alacaktır. Topluma faydalı bir işe girecek

mahallede ve belirli bir çevrede yaşayan bir topluluğun üyesi olacaktır (Dewey, 1959). Dolayısıyla okul, kişiyi topluma hazırlayan bir kurum olmalıdır. Okulda öğrenciye yaşamsal deneyimler edinmesi imkânı sunulmalıdır.

Deneyimsel öğrenme teorisi davranışçı öğrenme teorilerinden ve idealist eğitim yaklaşımlarından ve Watson, Hull, Skinner ve diğerleri tarafından yaratılan davranış teorilerinden ayrılır. Deneyimsel öğrenme teorisi, davranışçı öğrenme teorilerinden ve idealist eğitim yaklaşımlarından farklı bir felsefi ve epistemolojik temele dayanır. Fikirler, idealist felsefedeki gibi sabit ve değişmez düşünce unsurları değildir ve deneyim yoluyla şekillenir. Deneyimsel öğrenme Locke ve diğerlerinin ampirist felsefelerine dayanmaktadır. Deneyimsel öğrenmede dört farklı beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimdir. Yani öğrencileri tamamen, açık bir şekilde yeni deneyimlere dahil edilmelidirler. Deneyimlerini birçok açıdan yansıtabilmeli ve gözlemleyebilmelidirler. Gözlemlerini mantıksal olarak sağlam teorilere entegre eden kavramlar yaratabilmeli ve bu teorileri karar alma ve problem çözmek için kullanabilmelidirler (Kolb, 1984).

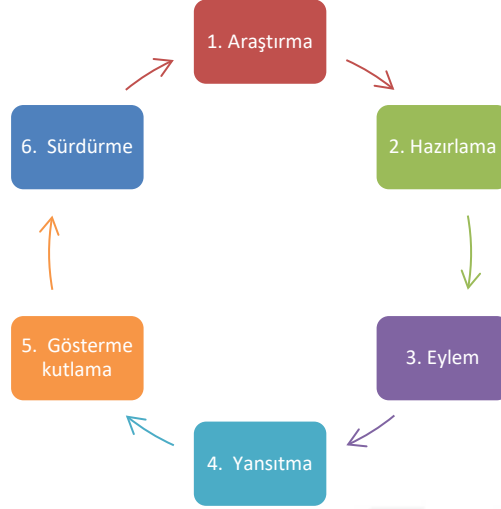
Hizmet ederek öğrenme birçok yönüyle Dewey ve Kolb'ün düşüncelerine dayanmaktadır. Kolb'ün önemle üzerinde durduğu aktif deneyim ve yansıtıcı gözlem hizmet ederek öğrenmede eylem ve yansıtma aşamalarında kendini göstermektedir. Dewey'in topluma faydalı bir birey yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi de hizmet ederek öğrenmede topluma hizmet boyutu ile yakından ilişkilidir.

Dewey'e dayandırılan hizmet ederek öğrenme haliyle felsefe olarak pragmatizmi esas almaktadır. Pragmatist düşünce, düşünce ve eylemleri gerçek yaşamdaki sonuçlarıyla ölçmesi bakımından 'eylemsel faydacı'; araç olarak kullanması bakımından 'araçsalcı'; eylemleri deneyimle bir tutması bakımından ise 'deneyselci' olarak bilinmektedir (Ergün ve Çoban, 2019).

1.5.5.2.Hizmet Ederek Öğrenmenin Temel Çerçevesi

Hizmet ederek öğrenme altı temel aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar; Araştırma, hazırlama, eylem, yansıtma, gösterme ve kutlama ve sürdürme aşamalarıdır.

Şekil 2. Hizmet Ederek Öğrenme Genel Çerçevesi



Kaynak: (Roehlkepartain, 2009)

Şekil 2’de verilen aşamalar hizmet ederek öğrenmenin temel çerçevesini oluşturmaktadır. Hizmet ederek öğrenme projeleri bu çerçevede hazırlanır ve uygulanır. Bu aşamalardan ilki araştırma aşamasıdır.

1.5.5.2.1. Araştırma

Toplum önceliklerinin ve ihtiyaçlarının araştırılması, hizmet ederek öğrenenlerin toplum tarafından değerli olabilecek ne tür hizmet projelerini üstlenebileceklerini belirlemek için topluluktan bilgi alıp analiz ettikleri sistematik bir süreçtir. Topluluk önceliklerini ve ihtiyaçlarını araştırmanın birçok yolu vardır. Basitçe söylemek gerekirse kütüphane veya çevrimiçi araştırma, önemli topluluk lideriyle röportaj veya bir gezi düzenlenebilir. Daha karmaşık yöntemler olarak anketler, kapsamlı görüşmeler kullanılabilir (Roehlkepartain, 2009).

Öğretmenler ve öğrenciler potansiyel olarak ele alabilecekleri topluluk sorunlarını araştırır. Bu aşama tipik bir tür araştırma ve haritalama faaliyeti içerir (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009). Öğretmenler bu aşamada farklı yollar kullanırlar. Bazı öğretmenler okul çevresinde ne gibi sorunlar olduğunu tespit etmelerini ister. Bir başka yaygın kullanılan yol ise gazete gözden geçirmedir. Öğrencilerin gazetadaki makaleleri kesip listeleterek küresel, ulusal ve yerel düzeyde sorunları belirlemeleri sağlanır. Bazı öğretmenlerin kullandığı üçüncü bir yaklaşım beyin fırtınası tekniğidir. Öğrencilere hayır sever olsalar kime para verecekleri, hangi ulusal ve yerel sorunun en

kötü olduğunu ve bunlar hakkında ne yapmak istedikleri sorulabilir (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009). Verilen cevaplara göre sürecin hazırlık aşamasına geçilir.

1.5.5.2.2. Hazırlık

Hizmetten önce gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinden oluşur. Hizmet deneyimlerinden önce öğrenciler kendilerinden ne beklediğini ve projeden kendilerinin ne beklediğini anlamalıdır.

Hazırlığın bileşenleri;

- Problemi tanıma ve analiz etme
- Projeyi seçme ve planlama
- Eğitim ve oryantasyon'dur (Duckenfield ve Wright, 1995).

Öğretmenler, öğrenciler ve topluluk üyeleri öğrenme ve hizmet faaliyetlerini planlar. Projelerin başarılı olması için gerekli idari sorunları ele alır (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009). Hazırlık aşamasında planlamalar tamamlandıktan sonra artık eylem aşamasına geçilebilir.

1.5.5.2.3. Eylem

Bu aşama hizmet sunmayı içerdiğinden hizmet ederek öğrenmenin en görünür kısmıdır. Sosyal sorunları katılımcıların kafalarından kalplerine ve ellerine taşır (Roehlkepartain, 2009). Hizmetin kendisidir ve belirli kriterleri karşılaması gerekir.

- Anlamlı olmalıdır
- Akademik bütünlüğe sahip olmalıdır
- Yeterli denetime sahip olmalıdır
- Öğrenci hizmeti sahiplenmelidir
- Gelişimsel dönemlerine uygun olmalıdır (Duckenfield ve Wright, 1995)

Projenin 'kalbi' dir. Öğrencilerin önemli bilgi, beceri ve tutum geliştirmelerine yardımcı olacak ve topluma fayda sağlayacak hizmet deneyimine katılması aşamasıdır (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009). Hizmet ederek öğrenme projelerinin en önemli kısmı hizmeti içeren kısmı tamamlandıktan sonra yapılan çalışmaların farkındalığının oluşturulduğu yansıtma aşamasına geçiş yapılmaktadır.

1.5.5.2.4. Yansıtma

Öğrencilerin hizmet deneyimi hakkında düşüncelerini sağlar. Öğrenciler deneyimleri hakkında derinlemesine düşündüklerinde onlar hakkında yazarlar, paylaşırlar ve onlardan öğrenirler. Yansıtma zamanı öğrencilerin deneyimlerinden bir şeyler öğrenmeleri için yapılandırılmış bir fırsattır (Duckenfield ve Wright, 1995). Hizmetten önce sırasında ve sonrasında yansıtma olması gerekse de özellikle hizmet deneyiminin ardından uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Roehlkepartain, 2009). Öğrenciler düşüncelerini şunlar vasıtası ile yansıtabilirler;

- Tartışma
- Okuma
- Yazma
- Projeler (Duckenfield ve Wright, 1995)

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme deneyimini anlamalarına, kendileri, toplumları ve okulda öğrendikleri ile bağlantısı hakkında düşüncelerine yardımcı olmanın amaçlandığı aşamadır (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009). Yansıtma aşaması ile yaptıkları hizmet deneyimini anlamlandıran öğrencilerin yaptıklarının gösterilip ödüllendirildiği aşama olan gösterme ve kutlama aşamasına geçiş yapılır.

1.5.5.2.5. Gösterme ve Kutlama

Hizmet ederek öğrenme çalışmalarında öğrencilerin nasıl deneyimler kazandıklarını, neler öğrendiklerini göstermeleri için fırsatlar sağlanır. Bunu küçük bir izleyici kitlesiyle yapabilirler veya öğrendiklerini önemli topluluk liderlerine, medyaya veya internetteki küresel bir izleyiciye gösterebilirler (Roehlkepartain, 2009). Kutlama öğrencilerin hizmet ederek öğrenmeye katılımlarını tebrik amaçlıdır. Devam eden faaliyetin bittiğinin göstergesidir (Duckenfield ve Wright, 1995).

Öğrencilerin topluluk katılımcılarının ve diğerlerinin öğrendiklerini halka açık olarak paylaştığı hizmet projelerinin sonuçlarının kutlandığı aşamadır. Yaşanılan deneyimlerin nihayete erdiği aşamadır (K-12 SL Project Planing Toolkit, 2009).

1.5.5.2.5. Sürdürme

Hizmet ederek öğrenmeyi sürdürmek, kuruluşunuzun programlanmasına ve kültürünüzün ayrılmaz bir parçası haline getirilmesine ve programdan mezun olan öğrencilerin yaşamlarında bu faaliyetleri sürdürmesine odaklanır (Roehlkepartain, 2009). Hizmet ederek öğrenmenin prosedürü bu altı aşamadan oluşmaktadır. Fakat bu aşamalar uygulanırken bazı unsurlara dikkat edilmelidir.

1.5.5.3. Hizmet Ederek Öğrenmenin Temel Unsurları

Amerika’da Hizmet Ederek Öğrenme Ulusal ve Toplumsal Hizmet Ofisi tarafından uygulayıcıların kaliteli bir hizmet ederek öğrenmenin nasıl olacağını anlayabilmeleri için hizmet ederek öğrenmenin temel öğeleri listelenmiştir.

- 1.Hizmet projelerinin açık eğitimsel hedefleri vardır. Kavram, içerik, becerilerin uygulanması ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaya dahil edilmesidir.
- 2.Projeler öğrencileri zorlu bilişsel ve gelişimsel görevlerle meşgul eder.
- 3.Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini geliştirme ve standartları ne kadar karşıladıklarını belgelendirmek için değerlendirme yaparlar.
- 4.Hizmet görevlerinin açık hedefleri vardır. Toplum ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte daha başka önemli sonuçları vardır.
5. Öğretmenler biçimlendirici ve sonuca yönelik değerlendirmeyi sistematik bir şekilde kullanırlar.
- 6.Öğrenciler hizmet projelerini seçme, tasarlama, uygulama ve değerlendirme konusunda söz sahibidirler.
7. Çeşitlilik, katılımcılar, uygulamalar ve sonuçlar ile gösterilir ve değerlendirilir.
- 8.Hizmet projeleri, toplumla iletişimi, etkileşimi ve ortaklıkları geliştirir.
- 9.Öğrenciler çalışmanın her yönüne hazırlanır.
- 10.Öğrenciler, hizmet öncesinde, hizmet sırasında ve hizmet sonrasında derinlemesine düşünürler. Bu durum yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Öğretim programlarının hedeflerinin tasarlanması ve gerçekleştirilmesinde önemli bir güçtür.
- 11.Birden çok yöntem hizmet çalışmalarını destekler (Fiske, 2001).

Hizmet ederek öğrenme projelerindeki uygulayıcılar, öğretmenler ve diğer katılımcılar bu temel unsurlara göre hareket etmelidir. Hizmet ederek öğrenme uygulamalarında bahsi geçen temel unsurlara dikkat edildikten sonra gelişim beklenen alanlar vardır. Hizmet ederek öğrenmenin amacı bu alanlarda gelişim sağlamaktır. Bunu hizmet ederek öğrenmenin etkileri başlığı altında inceleyeceğiz.

1.5.5.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Etkileri

Hizmet ederek öğrenme sosyal ve duygusal açıdan gelişme için umut verici bir uygulamadır. Hizmet ederek öğrenme, öğrencilere şefkatli ve yardımsever toplum üyeleri olma fırsatları vererek karakter eğitimini destekler. Kariyerini belirleme işi de Hizmet ederek öğrenme ile kolaylaşır. Ayrıca hizmet ederek öğrenme karşılıklı yarar sağlayan okul ve toplum ortaklıkları da oluşturabilir. Hizmet ederek öğrenme çalışmaları eş zamanlı olarak kişisel, sosyal, duygusal, kariyer ve akademik öğrenme faydaları sağlar (Wilczenski ve Coomey, 2007).

1.5.5.4.1. Akademik Öğrenme

Hizmet ederek öğrenme tüm akademik disiplinleri öğretmenin güçlü bir yoludur. Hizmet ederek öğrenme öğretim programı ile açık bir şekilde bağlantılı olduğunda öğrencilerin hizmet deneyimlerini anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardım ettiğinde gençlerin başarı testlerinden de iyi puanlar aldığı görülmektedir. Kaliforniya ve Michigon'da yapılan araştırmalar standartlaşmış testler de dahil olmak üzere çeşitli sonuç ölçütlerinde katılanların katılmayan akranlarından daha yüksek not aldığını göstermiştir (Fiske, 2001). Bu şekilde hizmet ederek öğrenme öğrencilerin akademik öğrenmelerine katkı sağlamakla birlikte aynı zamanda yurttaşlık sorumluluklarını da öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

1.5.5.4.2. Yurttaşlık Sorumluluğu

Hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin toplum ihtiyaçları hakkındaki bilgilerinin artmasına, bir hizmet etiğine bağlı olmalarına ve daha sofistike bir ahlak anlayışı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca topluma aktif katılım isteklerini de arttırmaktadır. Amerika'da Roma Katolik Lisesinde sosyal adalet dersinin bir parçası olarak öğrenciler evsizlere haftalık yirmi saat yemek dağıtımını yapmışlardır. Öğrencilerin evsizlik sorunu sosyal değişimi gerçekleştirmede kendi rolleri ve ahlaki sorumluluk konularında giderek daha fazla farkındalıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra aşevi işletenlerden, programın yararlanıcılarından ve diğer öğrencilerden de bir şeyler öğrendiklerini bildirmişlerdir (Fiske, 2001).

Kişi hizmet ederek öğrenme yoluyla;

- Topluma katkıda bulunma duygusunu
- Toplumun ihtiyaçlarının farkına varmayı
- Sosyal eylem becerilerini
- Bir fark yaratma yeteneğine dair inancını geliştirir (Duckenfield Wright, 1995).

Hizmet ederek öğrenme öğrencinin yurttaşlık sorumluluğunu öğrenmesine katkı sağlamakla birlikte kişisel ve sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır.

1.5.5.4.3. Kişisel Sosyal Gelişim

İyi tasarlanmış bir hizmet ederek öğrenme çalışması yalnızca hizmet etme fırsatı sağlamakla kalmaz aynı zamanda yapılandırılmış yansıtma yoluyla öğrencileri hizmetin anlamını ve ahlaki sonuçlarını keşfetmeye teşvik eder.

Hizmet ederek öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler diğerlerine göre sosyal açıdan daha yetkin, daha güvenilir ve empati becerisi daha yüksektir; hizmet ederek öğrenmeye katılanlar diğerlerine göre daha az yabancılaşmakta, daha az davranış sorunu sergilemekte ve daha az disiplin cezası almaktadırlar. (Fiske, 2001). Kişisel gelişim alanında öğrencilerin;

- Özgüven
- Özsaygı
- Kimlik duygusu

Sosyal gelişim alanında öğrencilerin;

- İletişim becerileri
- Liderlik becerileri
- İş birliği içinde çalışma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Duckenfield ve Wright, 1995). Öğrenci hizmet ederek öğrenme programlarında sosyal yönünü geliştirmekle birlikte iş hayatının içine girerek kariyer olanaklarının da farkına varmaktadır.

1.5.5.4.5. Kariyer Keşfi

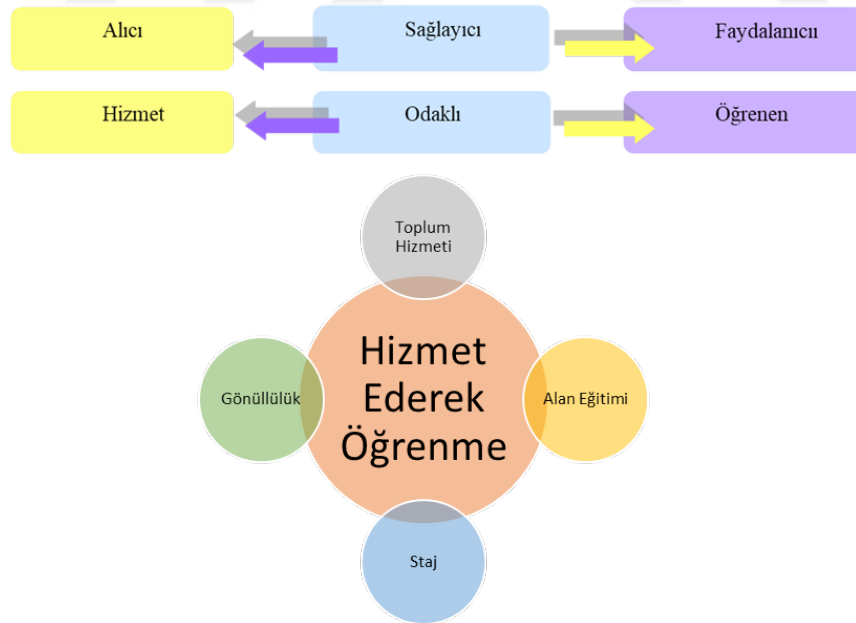
Hizmet ederek öğrenme, kariyer ve iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olmayı, kariyer olanakları konusunda farkındalıkları arttırmaktadır (Fiske, 2001). Hizmet ederek öğrenme çalışmasına katılan öğrenciler;

- İş hayatı ile ilgili gerçekçi fikirlere sahip olurlar
- Direktifleri yerine getirme becerisi kazanırlar
- Bir ekibin içerisinde çalışma becerileri kazanırlar
- Gelecekteki iş olanakları için bağlantılar ve referanslar elde ederler (Duckenfield ve Wright, 1995)

1.5.5.5. Hizmet Ederek Öğrenme Programları

Hizmet ederek öğrenme programları yararlanıcı, hizmet veya öğrenme üzerindeki vurgu düzeyine göre sınıflanmaktadır. Aşağıdaki şekilde programların birbirinden ayrılması için vurgulanan noktalar verilmiştir.

Şekil 3. Hizmet Programları Arasındaki Farklar



Kaynak: (Furco, 1996)

Toplum hizmeti, alan eğitimi, gönüllülük ve stajın hizmet ederek öğrenmeye benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır.

Gönüllülük: Gönüllü programların temelinde hizmet alan kişiye fayda sağlamak yatmaktadır. Arada bir veya düzenli olarak hastaneyi ziyaret edip Alzheimer hastaları ile vakit geçirmenin asıl amacı yararlanıcılara yani Alzheimer hastalarına hizmet sunmaktır. Süreçte bir şeyler öğrenseler bile bu kasıtsız gerçekleşmektedir.

Toplum Hizmeti: Gönüllü programları gibi toplum hizmeti programları fedakârlık ve hayırseverlik anlamına gelir. Ancak toplum hizmeti programları daha fazla planlama ve öğrenci bağlılığı içerir. Hizmet etkinlikleri öğrencilerin akademik çalışmaları ile entegre hale geldikçe konu etrafında entelektüel söylemlerle meşgul olmaya başladıkça toplum hizmeti çalışmaları hizmet ederek öğrenmeye daha çok benzemektedir.

Staj: Staj programlarında hizmet faaliyetinin odak noktası öğrencilerin öğrenmesidir. Öğrenciler akademik öğrenimlerini veya mesleki gelişimlerini arttıracak bilgi ve beceri edinmeleri için staj programlarına yerleştirilirler.

Alan Eğitimi: Bir çalışma alanını anlamak amacı ile yapılır. Alan eğitimi, sosyal refah, eğitim ve halk sağlığı gibi birçok profesyonel programda önemli bir rol oynamaktadır. Alan eğitiminin odak noktası öğrencinin bir alandaki öğrenimini maksimuma çıkarmaktır.

Hizmet ederek öğrenme ise biraz akademik bağlama sahip olmakla birlikte hem hizmetin öğrenmeyi geliştirmesi hem de öğrenmenin hizmeti geliştirmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Örneğin, yaşlanma fizyolojisi üzerine eğitim alan bir tıp öğrencisi öğrendiği teori ve becerileri yaşlıların kaldığı bir merkezde onların hareket etmelerine yardım sağlayarak uygulayabilir. Program yaşlıların ihtiyaç duyduğu bir hizmeti sunmayı amaçlarken fiziksel yaşlanmanın hareketleri nasıl etkilediğini ve yaşlılar ile daha iyi anlaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Furco, 1996).

Yaptığımız çalışmada yukarıda verilen iki alan olan gönüllülük ve toplum hizmeti üzerinde çalışarak öğrencilerde değer kazandırmayı hedeflemekteyiz.

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar incelendiğinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile ilgili ülkemizde çok fazla çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler (Altınok, 2019; Bengiç Çolak, 2015; Aykırı, 2019), hayat bilgisi (Ulusoy ve Topçubaşı, 2019), din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (Ulu, 2017), topluma hizmet uygulamaları dersi (Küçüköğlü,2012; Nas, Çoruhlu ve Akbulut, 2015; Bulucu Büyüksoy, 2020) ile ilişkilendirilerek gruplandırılabilir. Bahsedilen çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Bengiç Çolak (2015), Sosyal Bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanabileceğini, bu süreçte yaşanan sorunları, bu yaklaşımın öğrencilere katkısını ve vatandaşlık eğitimindeki rolünü araştırmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılan çalışmada 6. sınıf düzeyinde her biri 7 kişiden oluşan 15 ayrı proje grubu oluşturulmuştur. Veriler, ön test son test açık uçlu anket, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, kamera ve fotoğraf kayıtları ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenerek bulgular oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda HEÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu ve vatandaşlık eğitiminde önemli bir role sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Ulu (2017), hizmet ederek öğrenme yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerince bilinme düzeyini ve din eğitiminde kullanılabilirliğini araştırmıştır. Karma araştırma yöntemini tercih eden araştırmacı, Ankara'da farklı okullarda görev yapan 64 öğretmene anket uygulamış ve bu öğretmenlerin içinden 10 kişi ile de görüşme yapmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda DKAB dersi öğretmenlerinin çoğunun bu yaklaşımı bilmediğini ve derslerinde kullanmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunan ve eğitimin sosyal boyutuna önem veren bu yaklaşıma olumlu baktıklarını tespit etmiştir.

Altınok (2019)'da Bilgiç Çolak (2015) gibi hem sosyal bilgiler hem de vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir başka çalışma yürütmüştür. Yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde HEÖ yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin algı, bilgi ve tutumları

üzerindeki etkililiğini ve vatandaşlık konularının öğretimi için HEÖ yaklaşımının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 50 deney ve 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenci ile çalışılmıştır. Nicel veriler toplanırken “Vatandaşlık Başarı Testi” ve “Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği”, nitel veriler toplanırken ise öğretmen ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından HEÖ yaklaşımının vatandaşlık sorumluluklarının öğretilmesine, bilincin kazandırılmasına ve değerleri geliştirilmesine katkı sağladı söylenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda HEÖ yaklaşımının ile yapılan çalışmaların öğrencilerin vatandaşlık bilgilerinde artışa katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca HEÖ faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre vatandaşlık tutumlarında artış gözlemlenmiştir.

Ulusoy ve Topçubaşı (2019)'nın Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmada HEÖ yaklaşımının nasıl uygulanabileceği, bu süreçte yaşanan sorunları ve öğrencilerin gelişimine katkıları araştırılmıştır. Nitel olarak hazırlanan araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. 3. sınıf düzeyinde her biri 10 kişiden oluşan 4 ayrı proje grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda HEÖ yaklaşımının öğrencileri öğrencilerin toplum sorunlarına duyarlı, hizmet duygusu ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığı ayrıca öğrencilerin ahlaki ve kişisel gelişimlerini ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar ilköğretim ve ortaöğretimde hizmet ederek öğrenmenin kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalardır. Bir de hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olarak lisans düzeyinde hazırlanan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılan araştırmalar vardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

Nas, Çoruhlu ve Akbulut (2015), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersindeki kazanımlarını ve karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Özel durum yöntemi kullanıla araştırma, 91 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerin içinden gönüllü olarak belirlenen 8 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğrencileri, toplumsal sorunlara duyarlı hale getirmede, yardımlaşma ve dayanışmanın önemini anlamada, kişisel ve sosyal gelişmelerinin sağlanmasında faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aykırı (2019), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerileri açısından anlamlı bir Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi oluşturmak ve bu süreci değerlendirmek için yaptığı araştırmasında eylem araştırması deseni kullanmıştır. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi 3. Sınıf öğrencisi 15 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Görüşme, doküman incelemesi ve yapılandırılmamış gözlem aracılığıyla toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizler, hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olarak THU dersinin öğretmen adaylarında, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği, problem çözme basamaklarını deneyimledikleri, ve diğerkâmlık düzeylerini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Bulucu Büyüksoy (2020), hemşirelikte öğretim dersi kapsamında yürütülen THU ile ilgili görüş ve deneyimlerini incelediği araştırmasını nitel olarak yürütmüştür. 172 öğrenci ile yürütülen araştırmada öğrenci günlükleri ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda topluma hizmet ederek öğrenme ile öğrencilerin, toplumsal duyarlılık, koruyucu sağlık hizmeti ve sağlığın sosyal belirleyicilerini fark etme gibi konularda deneyim elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde HEÖ yaklaşımı ile yapılan çalışmaların sosyal sorumluluk becerilerini ve akademik başarılarını (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000; Montesi ve Valero, 2021), vatandaşlık becerilerini (Celio, Durlak ve Dymnicki, 2011) ve mesleğe hazır bulunuşluklarını (Regueiro, 2021), çevre bilinci kazanmalarını (Haines, 2010; Scneller 2006) olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmaları yürüten araştırmacılardan Scales, Blyth, Berkos ve Kielsmeier (2000) çalışmalarında hizmet ederek öğrenmenin sosyal sorumluluk ve akademik başarı üzerindeki etkisi 3 ortaokulda 6 ve 8. sınıftaki öğrenciler üzerinde araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçları hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin sosyal sorumluluklarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir.

Çevre bilinci hakkında Schneller (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrenciler sahili temizlemek, çevre işaretleri asmak yavru deniz kaplumbağalarını serbest bırakmak gibi toplum ihtiyacına odaklanan çok sayıda çalışma yapmışlardır. Nitel olarak yürütülen çalışmada uygulama öncesi ilk görüşme 23 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kurs sonrası veriler kurstan 3-4 hafta sonra aynı öğrencilerden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından 2004 yılında 15 öğrenci ile yapılan çalışma ile ilgili kalıcılığını belirlemek için görüşmeler gerçekleştirildi. Yapılan çalışma sonucunda çevre sorunlarına ilişkin yüksek bir farkındalık kazandıkları, çevre algı ve bilinçlerini arttırdıkları ve davranışa dönüştürdükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışmalardan 2 yıl sonra bile çevresel tutum ve davranışlarını korudukları da tespit edilmiştir.

Haines (2010) tarafından yapılan araştırmada Kosta Rika'da fen öğretmen adayları için hazırlanmış bir çevre eğitimi kursunda hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılabilirliği gösterilmeye çalışılmıştır. Yapılan kursun hedefe ulaşması 4 açıdan ölçülmüştür. Katılım, öğrenci günlükleri, sınav ve ünite planı kullanılmıştır. Öğrenciler hizmet ederek öğrenme çalışmaları sonucunda bu değerlendirmelerden 10 puanlık ölçekte 7 ile 10 arasında puanlar almışlardır. Nitel olarak yapılan çalışmada öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, HEÖ yaklaşımının lisans düzeyinde fen derslerine dahil etmenin hem küresel hem de yerel çevre sorunları ve birçok konu hakkında farkındalıklarını arttırmak için önemli bir yaklaşım olabileceği sonucuna varılmıştır.

Celio, Durlak ve Dymnicki (2011), hizmet ederek öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yaptıkları meta analiz çalışmasına 11.837 öğrencinin olduğu 62 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre hizmet ederek öğrenme programlarına katılan öğrencilerin kendilerine okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarında, vatandaşlık sorumluluklarında ve sosyal becerilerinde 0,27 ve 0,47 aralığında olumlu yönde bir gelişim tespit edilmiştir.

Montesi ve Valero (2021)'nin Madrid Üniversitesi Bilgisayar Bilimleri fakültesinde yürütmüş olduğu çalışmada HEÖ eğitimsel değerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Yapılan projede amaç yaşlıların Covid-19 sürecinde çevrimiçi etkinliklere entegrasyonu ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda

eğitmektir. Bu amaca yönelik olarak 89 yaşlı ve 89 öğrenci ile çalışma yürütmüştür. Her yaşlıya birer öğrenci atanmıştır. Hem yaşlılarla hem de öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Her ne kadar yaşlıların bilgi iletişim teknolojilerini öğrenmeye dair istekleri az olsa da yapılan çalışma sonucunda HEÖ yaklaşımının öğrenciler için eğitsel değeri doğrulanmıştır.

Regueiro (2021), yapmış olduğu araştırmada 3 Avrupa üniversitesinden (Edinburg, Porto ve Kaunas) 4 grup öğrenciyi bir haftalık üniversite sosyal sorumluluğunda görevlendirmiştir. Toplam 44 öğrenci üzerinde yapılan çalışma nitel bir çalışma olup odak grup görüşmesi ve öğrenci öz değerlendirme raporları kullanılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin topluluk içinde aktif olma ve diğer sorumluluk projelerinde yer alma isteklerinin arttığı, başkalarına karşı hoşgörü ve işbirlikli çalışma becerileri elde ettikleri; kendi çalışma alanlarında deneyim elde etmelerinin gelecekte işlerini yaparken fayda sağlayacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında hizmet ederek öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu; vatandaşlık bilgi ve tutumlarını, sorumluluk duygularını, ahlaki ve kişisel gelişimlerini ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca hizmet ederek öğrenme sayesinde çevreye karşı farkındalık kazandıkları, algı ve bilinçlerini arttırdıkları ve bunları davranışa dönüştürdükleri görülmüştür.

BÖLÜM II

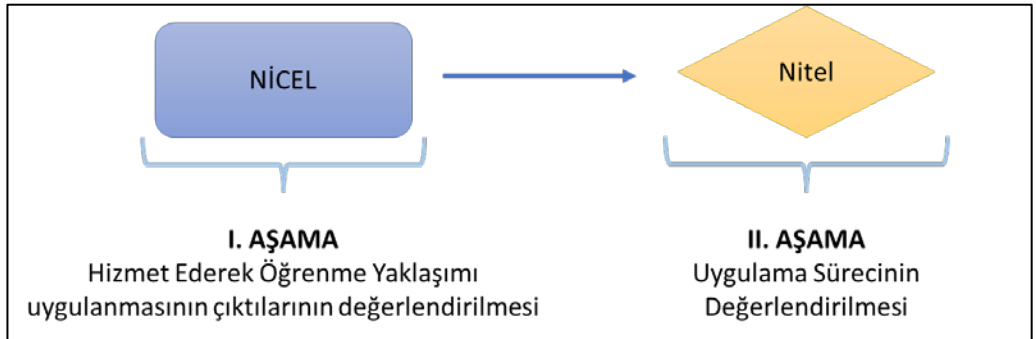
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin tek bir çalışmada birleştirildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2018) karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemleri kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme amacı ile yapılan karma yöntem araştırmaları, (Baki ve Gökçek, 2012) entelektüel ve pratik sentez yapma imkânı sunan bir araştırma paradigmasıdır (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen iki aşamadan oluşmakta olup, ilk olarak nicel veriler toplanıp çözümlendikten sonra nitel veriler toplanarak çözümleme yapılır (Creswell & Plano-Clark, 2014). Bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmasının gerekçesi (Baki ve Gökçek, 2012) sıralı bir zaman içinde nitel verilerin çalışmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olması amacıyla nicel yöntemden elde edilen bulguların daha sonra nitel yöntem ile elde edilen verilerle desteklenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan araştırma deseni şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Sıralı Açıklayıcı Desen Araştırmanın Deseni



Araştırmanın nicel ve nitel boyuta ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunda hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevre bilinci ve sorumluluk değerlerinin kazandırılması üzerindeki etkisi incelenmek için tek gruplu ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup ön test son test desende bağımsız değişkene yönelik ölçümler uygulama öncesinde ve sonrasında aynı deneklere aynı ölçme araçları kullanılarak uygulanır. Desenin simgesel gösterimi tablo 2.1’de verilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Tablo 2.1. Tek Grup Ön test- Son test Desen

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D	O1 ÇYTÖ ve BTSÖ	X HEÖ Projeleri	O2 ÇYTÖ ve BTSÖ

D: Deney Grubu

Q₁: Ön test

Q₂: Son test

ÇYTÖ: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

BTSÖ: Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği

HEÖ Projeleri: Hizmet Ederek Öğrenme Projeleri

2.1.2. Nitel Boyut

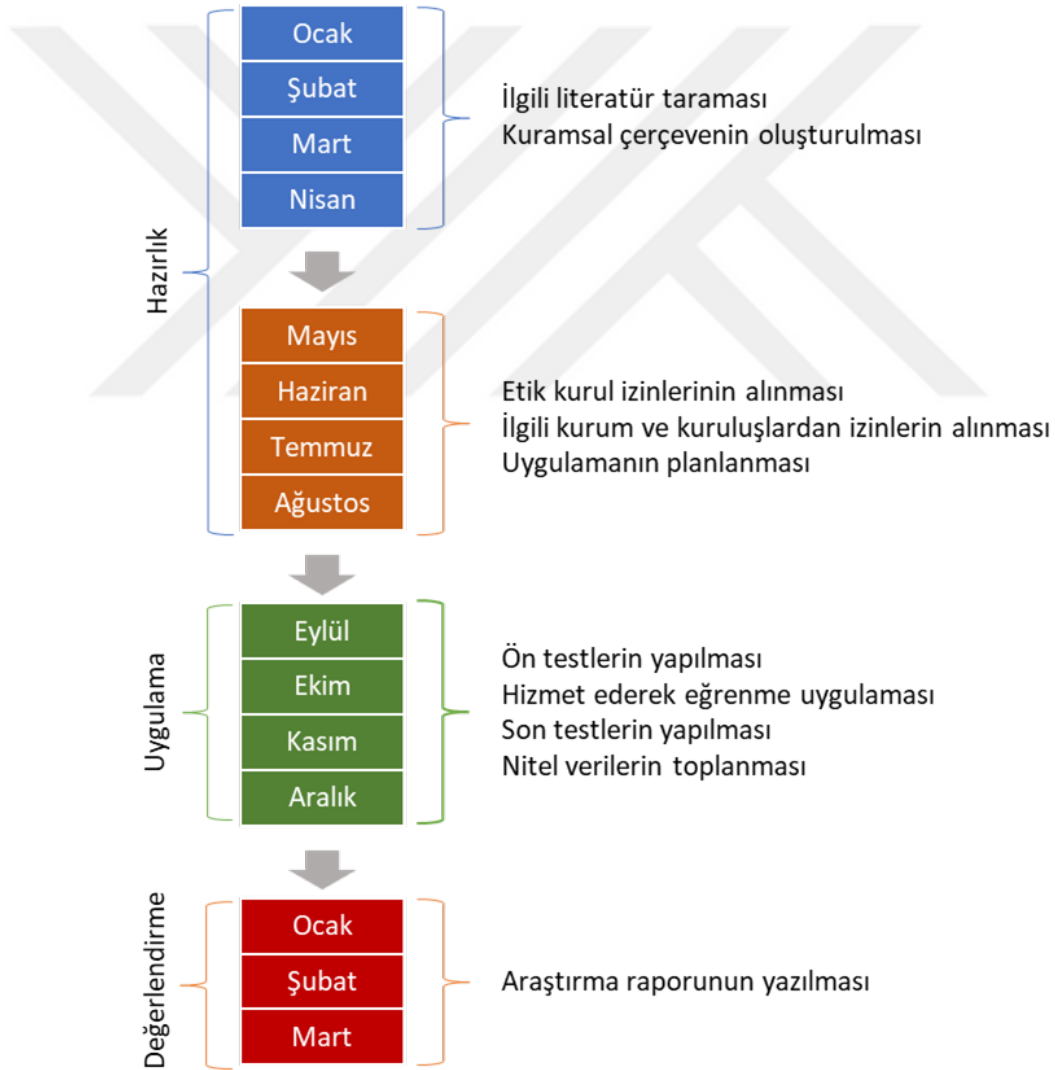
Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türlerinden araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Stake’e göre (2005) araçsal durum çalışması bir konu hakkında bilgi elde etmek ya da bir genellemeyi yeniden ele almak için yapılır. Çalışılan durum ikincil öneme sahip olup destekleyici bir role sahiptir ve başka bir şeyi anlamamızı kolaylaştırır (Merriam, 2015). Araçsal durum deseninde seçilen durumun teoriyi test etmek için uygun özelliklere sahip olması gerekmektedir (Özden ve Durdu, 2016). Bu çalışmada araçsal durum deseni ile öğrencilerin hizmet ederek öğrenme yaklaşımını nasıl tanımladıklarına, etkililiğine ve yapılan etkinlikler ile ilgili görüşlerine ve seçilen bu durumun öğrencilerin çevre bilinci ile sorumluluk değerinin kazanılmasındaki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda hizmet ederek öğrenme projelerinde yer alan öğrencilerin çevre bilinci ve sorumluluk değerlerine ilişkin görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Böylece

araştırma kapsamında deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri üzerinden hizmet ederek öğrenme yaklaşımının uygulanması ve etkililiği hakkındaki bulguları geliştirici veriler elde edilmiştir. Bahsedilen bu veriler bir sonraki başlıkta geçen araştırma süreci içerisinde toplanmıştır.

2.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Araştırma süreci 2021 ocak- 2022 mart döneminde aşağıdaki faaliyet takvimine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Şekil 5. Araştırma süreci



Şekil 5 incelendiğinde araştırma sürecinin üç basamakta gerçekleştiği görülmektedir. Hazırlık aşamasının 6 aylık ilk kısmında ilgili literatür taranmış ve

kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Sonraki 4 aylık sürede ilgili izinler için yazışmalar ve uygulama sürecinin planlaması yapılmıştır. Uygulama basamağında öncelikle ön testler uygulanmıştır. Çalışmaya katılan araştırmacı tarafından öğrencilere hizmet ederek öğrenme yaklaşımı hakkında seminer düzenlenmiş çalışmaların kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çalışma hakkında bilgilendirilmiş olan öğrencilerden birisi gönüllü olarak arkadaşlarına çevre sorunları ile ilgili bir sunum yapmıştır. Eylül ve ekim aylarında gerçekleştirilen uygulamanın ardından öğrencilere son testler uygulanmış sonrasında da nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler toplanırken katılımcılar teker teker okul kütüphanesine davet edilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Araştırmanın son aşamasında ise araştırma raporu hazırlanarak son hali verilmiştir.

2.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örneklem grubunun seçiminde karma yöntem araştırmalarında en sık kullanılan olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin (Nicel-Nitel) sırası ile kullanıldığı sıralı karma yöntem (Baki ve Gökçek, 2012) kullanılmıştır. Nicel aşamaya dahil edilen öğrenciler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Batman'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim Anadolu lisesinde okuyan ve amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 100 öğrencidir. Çalışma başında 100 öğrenci ile başlanmış olup pandemi ve bazı sağlık sorunları sebebiyle uygulama aşamasında 18 öğrenci katılmamıştır. Bu öğrencilerin verileri kayıp veri olarak kabul edilmiş ve örneklem sayısı 82 olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna dahil edilen öğrencilere ilişkin demografik özellikler ise tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dahil Edilen Öğrenciler İlişkin Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
9. sınıf	Kız	12	24,4
	Erkek	8	
10. sınıf	Kız	8	24,4
	Erkek	12	

11. sınıf	Kız	10	24,4
	Erkek	10	
12. sınıf	Kız	12	26,8
	Erkek	10	
Toplam		82	100

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf bazında 9., 10 ve 11. Sınıflarda 20’şer katılımcı 12. Sınıfta ise 22 katılımcı olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf bazında dengeli bir şekilde araştırmaya dahil edildikleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğrencilerin ise nicel aşamaya katılan örneklem içerisinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile her sınıf düzeyinde 3’er öğrenci seçilmesi kararlaştırılmıştır. Ardından olasılıklı örnekleme yöntemi ile 9. Sınıftan 1 kız ve 2 erkek; 10. Sınıftan 3 erkek; 11. Sınıftan 2 kız ve 1 erkek; 12. Sınıftan ise 1 kız ve 2 erkek olmak üzere 12 öğrenci araştırmanın nitel boyutuna dahil edilmiştir.

2.4. VERİLERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin sorumluluk düzeylerini belirlemek için Filiz ve Demirhan (2015) tarafından uyarlanan Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği (BTSÖ), öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için Yeşil ve Turan (2020) tarafından geliştirilen Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) ve öğrencilerin Hizmet Ederek Öğrenme (HEÖ) projeleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.4.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Li ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi (AFA) için 250 öğrenciye, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 210 öğrenciye uygulanmış, DFA bulgularının ve AFA’da oluşan yapının kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği 13 maddeden ve tek faktörden oluşan 6’lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 en yüksek puan 78’dir. Her iki ölçekte

de tersine işlenmiş madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .925 olup test-tekrar test güvenilirlik çalışması için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının anlamlı olduğu belirtilmiştir (Filiz ve Demirhan, 2015). Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise .733 olarak tespit edilmiştir.

2.4.2. Çevresel Duyarlılık Ölçeği

Yeşil ve Turan (2020) tarafından geliştirilen Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği açılımlayıcı faktör analizi sonucu beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. KMO (Kaiser-Mayer-Olkin parametresi), 845 olarak hesaplanmış ve ölçek faktörlerinin varyansın %67,293'ünü açıkladığı ifade edilmiştir. Ölçekte beş faktör altında yer alan 20 madde olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan 100'dür. Cronbach's Alpha değeri ise ,845 çıkmıştır AMOS programı ile elde edilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin uygunluk değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu ve Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÇYTÖ) çevreye yönelik tutumları ölçmeye kabiliyetli, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Yeşil ve Turan, 2020). Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise .836 olarak tespit edilmiştir.

2.4.3. Hizmet Ederek Öğrenme Projelerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Deneysel çalışmayı desteklemesi amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında katılımcılara aynı sorular yöneltilerek verilen yanıtlar karşılaştırılabilir (Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formları hem belirli düzeyde standartlık hem de esneklik sağladığı için eğitim araştırmalarına daha uygun bir teknik olarak düşünülmektedir (Türnüklü, 2000).

Görüşme formu, öğrencilerin hizmet ederek öğrenme çalışmalarına katıldıktan sonra çevre ile ilgili bilgilerinde, davranış ve tutumlarında ne gibi değişimler yaşadıklarına ve yapılan çalışmaların onlara ve çevreye ne gibi katkılar sağladığını tespit etmeye yönelik dair 5 maddeden oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşü alınması amacıyla iki öğretim üyesine sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.5. DENEYSEL İŞLEM

Uygulama süreci hizmet Ederek Öğrenme yaklaşımının aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının aşamaları ve uygulama süreci aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Araştırma

Bu aşamada deney grubu olarak belirlenen 100 öğrenci konferans salonunda toplanmıştır. Öğrencilere 'hangi çevre problemlerinin geleceğimizi tehdit ettiği ve bunlarla alakalı neler yapılabileceğine dair sorular yöneltilmiştir. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak gelen cevaplar kaydedilmiş ve elde edilen fikirler altı proje altında toplanılmıştır. Bunlar; Çevre Temizliği Projesi, Bir Taşla İki Kuş Projesi, Okula Geri Dönüşüm Kutusu Getirme Projesi, Ağaçlandırma Projesi, Susuzluğa Bilinç Oluşturma Projesi ve Çevre Bilinci Semineri şeklindedir. Toplantıda öğrencilerin hangi projelere dahil olacakları belirlenmiş ve sonraki aşama olan planlama ve hazırlık aşamasında geçilmiştir.

2.5.2. Planlama ve Hazırlık Aşaması

Bu aşama toplu olarak değil, proje grupları ile gerçekleştirilmiştir. Çevre temizliği projesi için bu aşamada Batman Belediyesi Temizlik İşleri Müdürlüğü ile iletişim haline geçilip gerekli izinler alınmıştır. Bir taşla iki kuş projesi kapsamında tüm okulda sınıflara kullandıkları pet şişeleri atmamaları toplamaları için duyuru yapılmış ve poşet dağıtılmış. Okula geri dönüşüm kutusu kazandırmak için okul müdürü ile görüşülmüştür. Ağaçlandırma projesi için orman müdürlüğü ve üniversite ile görüşülüp dilekçe bırakılmıştır. Ayrıca üniversiteden öğrencileri okuldan alıp üniversiteye götürmesi için araç talebinde bulunulmuştur. Susuzluk ile ilgili projede neler yapılabileceği ile ilgili grup toplantısı düzenlenmiş, ilgili kaynaklar taranarak önemli görülen önlemler not edilmiştir. Çevre Bilinci kazandırmak amaçlı düzenlenecek seminer için kaynak taraması ve grup çalışması yapılmıştır. Ardından bir sonraki aşama olan eylem aşamasına geçilmiştir.

2.5.3. Eylem Aşaması

Öğrencilerin beceri ve tutum geliştirecekleri ve topluma fayda sağlayacak hizmetlerde bulunacakları aşama olan eylem aşamasında öncelikle okul dışında

gerçekleştirilecek faaliyetler için velilere bilgilendirilmiş veli onam formu gönderilmiştir. Bu aşamada “Çevre Temizliği Projesi” için Batman' da bulunan Kine Em Parkı ve Atatürk Parkında üç hafta boyunca cumartesi ve pazar günleri sabah 9 ile 11 arasında çevre temizliği yapılmıştır. Bu proje ile öğrencilerin hem topluma hizmet etmeleri hem de çevre bilinci kazanmaları amaçlanmıştır. Bir başka projemiz olan “Ağaç Dikim Etkinliği” için 15 Kasım'da Batman Üniversitesi kampüsünde üniversitenin uygun gördüğü bir alana 50 öğrenci 150 tane fidan dikimini gerçekleştirmiştir. “Susuzluk İçin Bilinç Oluşturma” adına alınabilecek önlemler hakkında öğrenciler ile birlikte broşür hazırlanmış (Ek-4) öğrenciler tarafından okulda ve evlerde lavaboların duvarına yapıştırılmıştır. Okula geri dönüşüm kutuları temin edilerek “Bir Taşa İki Kuş Projesi” kapsamında 2 ay boyunca okulda kullanılan pet şişeler çöp kutusuna atılmadan toplanarak bir karton toplayıcısına teslim edilmiştir. Böylece hem geri dönüşüme katkı sağlanmış hem de ihtiyaç sahibi bir kişiye yardım edilmiştir. Çevre bilinci kazandırmak adına küresel çevre sorunlarından bahsedilen bir seminer düzenlenerek hizmet ederek öğrenmenin kalbi dediğimiz eylem aşaması tamamlanmıştır.

2.5.4. Yansıtma

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme deneyimlerini anlamalarına ve üzerinde düşünmelerine fırsat vermek adına yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşme formları bu amaçla kullanılmıştır.

2.5.5. Gösteri ve Kutlama

Batman'ın çeşitli yerel gazetelerinde, Batman'da önemli sosyal medya platformlarında, belediyenin sosyal medya platformlarında, okulun kendi sitesinde yapılan çalışmaların paylaşımı sağlanarak öğrencilerin motivasyonları artırılmıştır. Ayrıca kutlama amacı ile etkinliklerin çoğunun sonunda çay ve kahve ikramında bulunulmuştur.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizlerine yer verilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön test ve son test ölçümlerinde elde edilen nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra verilerin parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinden hangisiyle analiz edileceğine karar vermek için bazı varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sürekli değişkenlere ait verilerin normal dağılıma uygunluğu yapılacak olan testlere karar vermek için ön koşuldur. Bu nedenle analizlere geçmeden önce test puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım sonuçları Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırma Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Ön test			Son test	
	N	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	82	-,690	-,080	-,831	1,013
Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği	82	-,311	-,558	-,952	,668

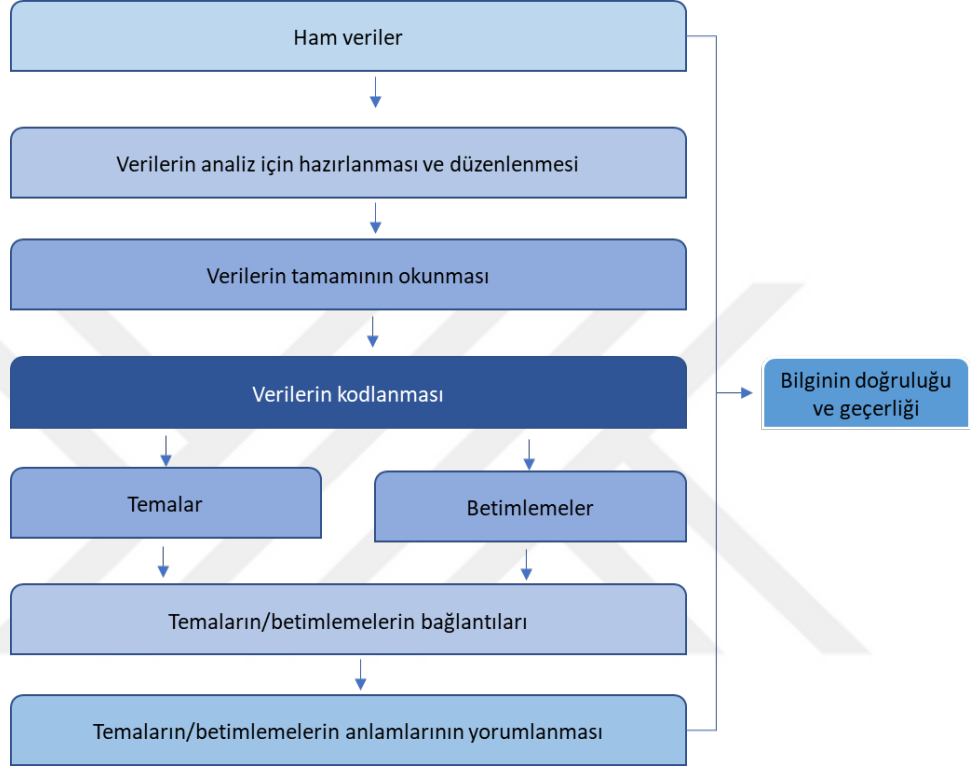
Hair vd. (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğunda verilerin dağılımını normal kabul ederken George ve Mallery (2010) bir veri setinde çarpıklık-basıklık değerinin +2, -2 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmektedir. Bu değerler dikkate alındığına Tablo 5'te yer alan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ile Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve değerlendirme için parametrik testlerden Bağımlı Gruplar t- Testi kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmamızın nitel boyutunda içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi konu ile alakalı içeriği yansıtacak şekilde sistematik olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve kodlar oluşturulması şeklinde tanımlanmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). İçerik analizi için Creswell'in (2016), özelden başlayarak genele doğru gidilmesi ve analizlerin çoklu düzeylerinin kullanması önerisi göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede takip edilen basamaklar şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Nitel Veri Analiz Süreci



Nitel veri sürecinde görüşme formunda yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kaydına alınmış ve herhangi bir şekilde değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinden oluşturulan kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama güvenilirliği sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuş ortak olarak saptanan kod ve kategoriler kabul edilmiştir. Yapılan analizler tablolar halinde gösterilmiştir. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Öğrencilerin isimleri kullanılmamış olup harfler ile O₁, O₂, ... şeklinde kodlanmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenci grubunun Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	P
BSSÖ Ön test	82	58,90	5,88	-9,071	0,01*
BSSÖ Son test	82	67,79	6,25		

*p<0,5

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilere yapılan BSSÖ ön test puanları (58,90) ile uygulamadan sonra yapılan son test puanları (67,79) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=-9,071; p<0,05). Elde edilen bu bulgular Hizmet ederek öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bireysel ve sosyal değerlerinde artış sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği son test puanları (67,79), ön test puanlarına (58,90) göre yüksek çıkmıştır. Nitekim sorumluluk değerlerinin artması amacıyla düzenlenen etkinliklerde her öğrenciye belirli sorumluluklar verilmiştir ve bunları yerine getirmesi beklenmiştir. Geri dönüşüm çalışmalarında her öğrenci kendi sınıfında pet şişe toplamıştır. Öğrenciler çevre temizliği etkinliklerinde, belirlenen saat ve yerde bulunarak sorumluluk bilinci ile hizmet ederek öğrenme sürecine dahil olmuştur. Bütün bunlara karşın öğrencilerin puanlarındaki artışın tek sebebinin hizmet ederek öğrenme kapsamında yaptığı etkinlikler olduğunu söylemek iddialı olacaktır.

Nitekim sosyal olaylar tek bir sebeple açıklanmadığı gibi insan davranışları söz konusu olduğunda pek çok değişken işin içine girebilmektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenci grubunun Çevreye Yönelik Tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	p
ÇYTÖ Ön test	82	79,41	9,34	-3,507	0,01*
ÇYTÖ Son test	82	84,34	8,96		

*p<0,5

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilere yapılan ÇYTÖ ön test puanları (79,41) ile uygulamadan sonra yapılan son test puanları (84,34) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=-3,507; p<0,05). Buna göre, Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çevre eğitimi çalışmalarının faydalı olduğu ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında artış olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çevreye yönelik tutum ölçeği son test puanları (84,34), ön test puanlarına (79,41) göre artış göstermiştir. Ölçekten elde edilen ön test puanları incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının zaten yüksek olduğunu gösteriyor olsa da son test puanlarında ki artış hizmet ederek öğrenme projelerinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çevre bilinci değerlerinin artması amacıyla düzenlenen etkinliklerde her öğrencinin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeye çalışması kazandırılmak istenen çevre bilinci değerinin arttığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan değerler eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin gerçekleştirilen projelere ilişkin görüşleri tespit etmek için yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle *Çevre Sorunları, Görev, Hizmet Ederek Öğrenmenin Katkısı, Davranışa Dönüştürme ve Slogan* şeklinde 5 kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler altında öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar tablolar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Çevre Sorunları Teması

Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve bilgi sahibi olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla öğrencilere “*Dünyada ve çevrenizde hangi çevresel sorunların yaşandığını düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen kodlar Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Çevre Sorunları Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Öğrenci	n
Ormansızlaşma	Ağaçların azalması	O ₁ , O ₃ , O ₅ , O ₁₀ , O ₁₁	6
	Orman yangınları	O ₅ , O ₁₂	
Hava kirliliği	Oksijenin azalması	O ₁	10
	Trafik	O ₁ , O ₄	
	Küresel ısınma	O ₄ , O ₅ , O ₁₀	
	Deodorant, parfüm kullanımı	O ₁	
	Ozon tabakası	O ₁	
	Havanın kirletilmesi	O ₂ , O ₄ , O ₆ , O ₇ , O ₈ , O ₉ , O ₁₂	
Su kirliliği	Suyun kirletilmesi	O ₄ , O ₅ , O ₇ , O ₈ , O ₉ , O ₁₁	6
Görüntü kirliliği	Çarpık yapılaşma	O ₃ , O ₁₀ , O ₁₁	3
	Fabrika atıkları	O ₁ , O ₅ , O ₆	
Atık sorunu	Çöpler	O ₂ , O ₃ , O ₁₁	10
	Doğanın kirletilmesi	O ₄ , O ₅ , O ₆ , O ₇ , O ₉	
	Denizlerin kirletilmesi	O ₁₂	
Biyolojik çeşitliliğin azalması	Balık ölümleri	O ₂	1
Doğal kaynakların tükenmesi	Su israfı	O ₂ , O ₉ , O ₁₁	3

Tablo 3.3 incelendiğinde çevre sorunları temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu sorunlar kategorik olarak sırasıyla; hava kirliliği, atık sorunu, su kirliliği ve ormansızlaşma şeklindedir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde katıldıkları projelerin verdikleri cevaplara yansıdığı görülmüştür. Nitekim uygulanan projeler dışında kalan çevre sorunlarına çok fazla değinilmemiş olması bu durumu destekler niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin dahil olduğu projenin kazanımlarına uygun bir farkındalığa sahip oldukları ve projelerde üzerlerine düşen sorumluluğu üstlendiklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin projenin amacına uygun bir şekilde çevre bilincine yönelik dönütler verdikleri söylenebilir.

3.3.2. Görev Bilinci Teması

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projeleri sayesinde çevreye yönelik görevlerini öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek amacıyla öğrencilere “Çevre sorunlarını çözmek için bizlere ne gibi görevler düşmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgular Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Görev Bilinci Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Öğrenci	n
Tespit	Çevre sorunları	Ö ₅	1
Önlem	Toplumsal bilinci sağlamak	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	12
	Çöp atmamak	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	
	Çöp kovalarını artırmak	Ö ₁ , Ö ₅	
	Para cezası vermek	Ö ₄	
	Fabrikalara filtre takmak	Ö ₆	
	Fosil yakıtların kullanımını azaltmak	Ö ₁₀	
	Deodorant kullanımını azaltmak	Ö ₁₀	
	Gelecek nesilleri eğitmek	Ö ₁₁ , Ö ₁₂	
	Duyarlılık oluşturmak	Ö ₃	
	Örnek olmak	Ö ₇	
Faaliyet	Projeler yapmak	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₁₁	8
	Ağaç dikmek	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₁	
	Yenilenebilir kaynakları kullanmak	Ö ₂	
	Çevreyi temizlemek	Ö ₁₂	

Resmi makamları harekete geçirmek	Ö ₉
Afiş ve pankart hazırlamak	Ö ₉
Karikatür kullanmak	Ö ₁₁
Sosyal medyayı etkin kullanmak	Ö ₉ , Ö ₁₁
Birlik olmak	Ö ₃ , Ö ₅

Tablo 3.4 incelendiğinde görev bilinci temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu görevler kategorik olarak önlem ve faaliyet görevleridir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde önlem alma kategorisi içinde en çok vurgu yapılan husus toplumsal bilinç oluşturmanın gerekliliği görevi olmuştur. Bu konuyla alakalı Ö₃ “*sadece kendinde değil bir grup ve topluluk üzerinde güzel etkiler yaratılmalı*” demiş ve toplumsal bilincin oluşturulması için birlik olmanın önemine vurgu yapmıştır. Ö₅ “*Birlik olursak önce ülkemize sonra da dünyaya fayda sağlayabiliriz.*” şeklinde açıklamada bulunarak görev bilinci kazandığına dair ipuçları sunmuştur.

3.3.3. HEÖ Çıktıları Teması

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projelerinin faydası hakkında görüşlerini almak ve tatmin durumlarını anlamak amacıyla “*İçinde bulunduğunuz hizmet ederek öğrenme projesi hangi çevre sorununun çözümüne katkı sağladı?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgular Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Hizmet Ederek Öğrenme Çıktıları Teması

Kategori	Kod	Öğrenci	n
Çevresel çıktılar	Çevre kirliliğini önledik	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	12
	Hava kirliliğini azalttık	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	
	Yeşil alanı arttırdık	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄	
	Geri dönüşüme katkı sağladık	Ö ₅ , Ö ₁₁	
Toplumsal çıktılar	Toplumunu bilinçlendirdik	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ ,	5
	Örnek olduk	Ö ₅ , Ö ₁₁	

Tablo 3.5 incelendiğinde HEÖ çıktıları temasında görüşmeye katılan bütün öğrencilerin çevresel çıktılara dikkat çektikleri görülmüştür. Çevresel çıktılar kategorisinde ise öğrenciler en çok çevre kirliliğini önledik, hava kirliliğini azalttık

kodlarını kullanmışlardır. Bu kodlar yapılan HEÖ projelerinden çevre temizliği yapma ve ağaçlandırma projeleri ile ilişkilendirildiğinde öğrencilerin yaptıkları projelerle çevreye katkı sağladıklarını ve öğrencilerin bu durumdan doyum sağladıklarını söyleyebiliriz. Ö₃ “*Örnek bir proje yaparak ve bunu basında yayarak bilinç oluşturduğumuzu düşünüyorum*” ve Ö₆ “*Ağaç dikmeyi çok istiyordum çok mutlu oldum*” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Yapılan bu açıklamalar da onların çevreye katkılarından doyum sağladıklarını destekler niteliktedir.

3.3.4. Çevre Sorumluluğu Teması

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projeleri ile elde ettikleri bilgi ve tutumları nasıl davranışa dönüştüreceklerini öğrenmek amacıyla öğrencilere “*Bundan sonraki hayatınızda çevre sorunlarının önlenmesine ve çözülmesine yönelik hangi davranışları sergileyeceksiniz ve nelere dikkat edeceksiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgular Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Çevre Sorumluluğu Temasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Öğrenci	n
Bireysel sorumluluk	Ağaç dikeceğim	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₁₂	12
	Toplu taşıma kullanacağım	Ö ₁	
	Suyu israf etmeyeceğim	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₀	
	Ürünleri Geri dönüştüreceğim	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₀	
	Projelere katılacağım	Ö ₁₁ , Ö ₁₂	
	Yere çöp atmayacağım	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉	
	Enerji tasarrufu yapacağım	Ö ₆ , Ö ₁₀	
Toplumsal sorumluluk	Başkalarını bilinçlendireceğim	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁	5

Tablo 3.6 incelendiğinde çevre sorumluluğu temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori bireysel sorumluluk olmuştur. Yapılan çalışmaların öğrencilerin çevreye karşı bireysel sorumluluklarını öğrenmelerini sağladığı söylenilebilir. Ö₁₂ “*bu tarz çalışmalara daha fazla katılacağım*” ve Ö₁₁ “*Yaptığımız projeler gibi projelere katılacağım*” şeklinde açıklamalar yapmıştır. Bu açıklamalar yapılan projelerin faydasını destekler nitelikte deliller sunmaktadır.

3.3.5. Çevre Sorunlarına Yönelik Slogan Teması

Öğrencilere “*Çevre sorunlarına yönelik bir slogan üretecek olsaydınız bu ne olurdu?*” sorusu yöneltilmiş ve aşağıdaki cevaplar alınmıştır.

Ö₁: Kirlettiğin Su Yarın Bardağına Dolacak

Ö₂: Ayağınla Bastığın Toprağa Dikkat Et Sonra Gözyaşınla Sulama!

Ö₃: Yaz Dostum, Doğayı Sevmeyene İnsan Denir Mi?

Ö₄: Doğayla Savaş Halindeyiz Kazanırsak Kaybedeceğiz

Ö₅: Bu Çevre Bizim, Yaşadığımız Yer Bize Ait

Ö₆: Bina Dikme Ağaç Dik; Su Hayattır, Hayatı Boşa Akıtmayın

Ö₇: Bir Damla Su Bir Hayattır

Ö₈: Temiz Çevre Temiz Gelecek

Ö₁₀: Dünyanı Temiz, Çevreni Sağlıklı Tut

Öğrencilerin yazmış olduğu sloganlar incelendiğinde, Ö₄ ve Ö₃ adlı öğrencilerin doğaya, Ö₁₀ ve Ö₈ adlı öğrencilerin kirliliğe, Ö₁, Ö₇ ve Ö₆ adlı öğrencilerin su problemine ve son olarak Ö₂ ve Ö₆ adlı öğrencileri toprağa ve ağaca dikkat çektikleri görülmektedir. Üretilen sloganlar öğrenci bağlamında incelendiğinde “Ağaçlandırma”, “Çevre Temizliği”, “Geri Dönüşüm”, “Bir Taşla İki Kuş” ve “Susuzluk” isimli hizmet ederek öğrenme projeleri içerisinde yer alan öğrencilerin yine bu problemlerle ilişkili slogan ürettikleri görülmüştür. Bu da bizi HEÖ projelerinin öğrencilerin çevre bilinci kazanmasına katkı sağladığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Öğrencilerin ürettikleri sloganlarda çevre bilinci kazandıkları görülmektedir. Ö₃ “*Yaz Dostum, Doğayı Sevmeyene İnsan Denir Mi?*” sloganını söylemiştir. Bu sloganda öğrenci, insanı diğer varlıklardan ayıran yönleri ile yani aklı, sorumluluğu ve vicdanı ile ele almıştır. İnsana bu bağlamda baktığımızda çevresine zarar vermekten çekinen ve bu dünyayı paylaştığı diğer canlıları da önemseyen bir varlıktır. Bilinçsiz ve bencilce davranan kişilerin ise insan olma erdemine ulaşmadığını ifade etmiştir. Ö₄ “*Doğayla Savaş Halindeyiz Kazanırsak Kaybedeceğiz*” sloganını söylemiştir. Bu sloganı söyleyen öğrenci doğaya bilinçsiz yaklaşanlar sebebi ile doğayı dolayısıyla da yaşamı kaybetme ihtimaline dikkat çekmektedir. Ö₆ *Bina Dikme Ağaç Dik* sloganını söylemiştir. Bu sloganı söyleyen öğrenci giderek artan binaların ve doğal çevrenin giderek yok olmasının önlenmesi amacıyla ağaç dikmenin önemine vurgu yapmıştır. Ö₈ “*Temiz Çevre Temiz Gelecek*” sloganını söylemiştir. Bu sloganı söyleyen öğrenci bugün

doğaya sahip çıkarak gelecek nesillere daha yaşanılır bir çevre bırakmayı hedeflemiştir. Sloganlar detaylı incelendiğinde elde edilen verilerin öğrencilerin çevre bilinci kazandığına dair deliller sunduğu görülmüştür.



BÖLÜM IV

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüme nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili araştırmalarla bağlantılı olarak yapılan tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

4.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevre bilinci ve sorumluluk değerlerinin kazandırılması üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmanın çevre bilinci değerinin kazandırılması üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Yeşil ve Turan (2020) nın geliştirmiş olduğu Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği, sorumluluk değerinin kazandırılması üzerindeki etkisinin belirlemek amacıyla da Filiz ve Demirhan (2015)'nin geliştirmiş olduğu Bireysel ve Toplumsal Sorumluluk Ölçeği uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Yapılan hizmet ederek öğrenme projeleri sonrasında sorumluluk değeri puanlarında artış olduğu görülmektedir. Çevre bilinci kazandırmaya yönelik yapılan hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonucunda çevreye yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin Hizmet ederek öğrenme projelerinde yer almaları çevreye yönelik tutumlarını ve sorumluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Altınok (2019) yapmış olduğu çalışmada hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık sorumluluklarının öğretilmesine, bilincin kazandırılmasına ve değerleri geliştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Özdemir ve Tokcan (2010) hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarına toplumsal duyarlılık, farkındalık ve sorumluluk kazandırdığını tespit etmiştir. Yine Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında Sönmez (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinci ve özgüven oluşturma süreçlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde

Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier (2000) yapmış olduğu çalışmalarında hizmet ederek öğrenme yaklaşımının sosyal sorumlulukları ve akademik başarıları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Celio, Durlak ve Dymnicki (2011) yaptığı çalışmalarında ederek öğrenme programlarına katılan öğrencilerin kendilerine, okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarında, vatandaşlık sorumluluklarında ve sosyal becerilerinde olumlu yönde gelişim gösterdiklerini tespit etmiştir. Farklı çalışmalarda elde edilen bu sonuçlar bizim çalışmamızda ulaştığımız öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluklarındaki anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Hem yaptığımız çalışmada hem de daha önce yapılan çalışmalarda hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bireysel, toplumsal ve vatandaşlık sorumluluklarında olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Elde edilen bu olumlu sonuçlar hizmet ederek öğrenme yaklaşımının sorumluluk değerinin kazandırılması amacıyla kullanılmasının faydalı olacağını ortaya koymuştur.

Silcox (1993) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili bilgi düzeylerinin, çevre sorunlarına dair kaygılarının ve bu konularda bir şeyler yapabileceklerine dair inançlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Schneller (2008) yapmış olduğu çalışmasında hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan bir kursa katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik yüksek farkındalık kazandıklarını çevre algı ve bilinçlerini arttırdıklarını ve hatta iki yıl sonra bile çevre yanlısı tutumlarını koruduklarını ifade eden sonuçlara ulaşmışlardır. Haines (2010) yapmış olduğu çalışmada hizmet ederek öğrenme yaklaşımını lisans düzeyinde fen derslerine dahil etmenin öğrencilerin hem küresel hem de yerel çevre sorunları hakkında farkındalıklarını arttırmada önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sumarmi (2022) yaptığı çalışmada bizim çalışmamızdakine benzer şekilde öğrencileri ağaç dikme çalışmalarına birebir dahil etmiş ve öğrencilerin bu katılımlarının çevre koruma tutumlarında olumlu yönde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar bizim çalışmamızda ulaştığımız hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevreye yönelik tutumdaki olumlu etkilediği sonucunu destekler niteliktedir. Hem yaptığımız çalışmaya hem de daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algı, bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Elde edilen bu olumlu sonuçlar hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevre bilinci değerinin

kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda ve genel olarak çevre eğitimi çalışmalarında kullanılmasının faydalı olacağını ortaya koymuştur.

4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Hizmet ederek öğrenme çalışmalarına katılmış 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinden her kademedeki rastgele 3 öğrenci ve toplamda belirlenen 12 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projeleri sayesinde çevre sorunlarının farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Schneller(2008) tarafından yapılan çalışmada hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarına karşı farkındalıklarının arttığını göstermiştir. Benzer şekilde Haines (2010) tarafından yapılan çalışma da çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir.

Yapılan görüşmelerden öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projeleriyle çevreye yönelik sorumluluklarını yerine getirdikleri ve bu durumdan doyum sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Regueiro (2021) yaptığı çalışmasında hizmet ederek öğrenme çalışmalarında öğrenciler benzersiz bir deneyim yaşadıklarını ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Montesi ve Valero(2021) çalışmalarında öğrencilerin başka sorumluluk projelerinde de yer almak istediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bizim öğrencilerin projelerden doyum sağladığı sonucumuzu destekler niteliktedir.

Çevre kirliliği, susuzluk, ormansızlaşma ve geri dönüşüm konuları üzerine projelerin yürütülmesi öğrencilerin bu konularda bilgi sahibi olmalarını ve duyarlı olmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Ulusoy ve Topçubaşı (2019) hizmet ederek öğrenme projelerinin öğrencilerde toplumsal sorunlara ve geri dönüşüme duyarlı olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ulusoy ve Topçubaşı yaptıkları çalışmalarda birebir geri dönüşüm konusu üzerinde uygulama yaptırmış ve bu konuda fayda elde etmişlerdir. Biz de çalışmamızda buna ek olarak çevre ile ilgili kirlilik, susuzluk ve ağaçlandırma konularında çalışmalar yapıp özellikle bu konularda hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılmasının faydası tespit etmiş olduk.

Sonuç olarak yapılan görüşmelerde; hizmet ederek öğrenme projeleri sayesinde öğrencilerin, çevre sorunlarının farkına vardıkları, çevre sorunlarına yönelik

sorumluluklarını öğrendikleri, sorumluluklarını yerine getirdikleri ve bu konuda doyum sağladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevre bilinci kazandırmaya yönelik yapılacak eğitimlerde kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

Nitel veriler ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde; nicel verilerde elde edilen sonuçlara göre hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan çalışmaların öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluklarında ve çevreye yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim tespit edilmiştir. Nicel verilerle sayısal olarak ulaşılan sonuçları desteklemek ve detaylandırmak amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda çevreye yönelik tutumlarındaki değişim daha detaylı olarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu amaca uygun olarak öğrencilerin hizmet ederek öğrenme yaklaşımına göre yapılan çalışmalar sonrasında çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları, bilgileri, sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirmeleri konularındaki görüşleri alınarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylelikle çevre bilinci ve sorumluluk kazanıp kazanmadıkları daha net bir şekilde ortaya konulmuştur. Nitel kısımda elde edilen veriler; çevre sorunlarına dair farkındalık ve bilgi sahibi oldukları; sorumluluklarını öğrendikleri ve sorumluluklarını yerine getirdikleri şeklindedir. Ve bu sonuçlar nicel verileri destekler niteliktedir.

Sonuç olarak; hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çevre bilinci ve sorumluluk değerlerinin öğretilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç çevre bilinci ve sorumluluk değerlerini kazandırmaya yönelik yapılacak eğitimlerin bu yaklaşıma uygun bir şekilde hazırlanmasının faydalı olacağını göstermektedir. Ortaöğretim düzeyinde değerler eğitimi çalışmaları ayın değeri etkinlikleri ile gerçekleştirilmektedir. Yaptığımız bu araştırma, ayın değeri etkinliklerinde bu yaklaşımın kullanılabilirliğini de ortaya koymuştur.

4.2. Öneriler

- Bu çalışmada hizmet ederek öğrenme yaklaşımının değerler eğitiminde kullanılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir. Başka araştırmacılar özellikle mesleki derslerin kazanımına yönelik olarak bu yaklaşımı çalışabilir.

- Bu araştırmanın yürütüldüğü okulda başka değerler eğitimi çalışması yapılmadığı için kontrol grupsuz yapılmıştır. Başka araştırmacılar çalışmalarını kontrol gruplu olarak yürütebilir.
- Bu araştırma ortaöğretim düzeyinde çevre bilinci ve sorumluluk değeri ile sınırlandırılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde diğer değerler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmada öğrenci görüşlerinden de yola çıkarak HEÖ projelerinin devamlılığının sağlanması gerekmekte olduğu görülmüştür. Daha etkili sonuçlara ulaşabilmek için çalışmaların devamlılığı sağlanıp çalışmalardan elde edilen sonuçların kararlılığı tespit edilebilir.
- Ortaöğretimde değer ağı çalışmalarında daha çok pano oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıyan hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış projelere öğrencileri dahil ederek değerler eğitimi gerçekleştirmeleri tavsiye edilebilir.
- Hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yönelik yapılacak yeni çalışmalarda yapılacak projelerin gerçekten topluma hizmet içeren projeler olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, (2020): <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4). 53-57.
- Altınok, A. (2019). *Sosyal Bilgilerde Hizmet Ederek Öğrenmenin Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Algı, Bilgi ve Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1). 7-18.
- Arslan, A. (2014). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Atasoy, E., ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilinci Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1) 105-121.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Güler, Ş. (2020). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Babacan, C. (2002). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Yakın Doğu Üniversitesi 11. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Lefkoşa.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Bakshi, T. S., & Naveh, Z. (1978). Why Environmental Education? T. S. Bakshi içinde, *Environmental Education Principles, Methods, and Applications* (s. 9). London and Newyork: Plenum Press.
- Barış, M. E., ve Koç, N. (1997). Ankara Kentinde Hava Kirliliğinin Çözümünde Peyzaj Mimarlığı Açısından Alınması Gereken Önlemler. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-8.
- Billing, S. H. (2002). Support for K–12 Service-Learning Practice:A Brief Review of the Research. *Educational Horizons*, 184-189.

- Butler, A. F. (2009). *Service Learning, Civic Responsibility and Attitudes of Secondary Students*. Minnesota: Walden University.
- Büyük Türkçe Sözlük*. (1990). Rehber Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary*. (2020).
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/value> adresinden alındı
- Ceritoğlu, A. B. (2011). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve İşletmelerin Çevre Bilinci Eksenindeki Uygulamaların Tüketici Satınalma Davranışı ve Kurum İmajı Algısına Etkisi*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1959). Okulda Ahlak Eğitimi (Oğuzkan Ferhan, Çev.). *Moral Principles In Education*, 1-17.
- Duckenfield, M., & Wright, J. (1995). *Pocket Guide to Service-Learning*. Clemson: Corporation for National Service.
- Erdem, H. (2015). *Ahlak Felsefesi*. Konya: Hü-Er Yayınları.
- Ekfli, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım:Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Erdoğan, N. (2003). *Çevre ve Eko(Turizm)*. Ankara: ERK.
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91-100.
- Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. 65/66: Ankara

- Farber, K., & Bishop, P. (2018). *Service Learning in the Middle Grades: Learning by Doing and Caring*. Burlington: RMLE Online, 41(2), 1-15.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji Nedir?*(Çev. N. Çelebidüz yazı yap). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filiz, B., ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk Diline Uyarlanma Çalışması. *Hacettepe Spor Bilimler Dergisi*, 51-64.
- Fiske, E. (2001). *Learning in Deed: The Power of Service Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Flew, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*(Çev. N. Özsoy). Yeryüzü Yayınevi.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach To Experiential Education*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Gazali, İ.-1. (1981). *İhyau Ulumi'd-Din*. Konya: Çile Yayınevi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*.
- Gençtan, E. (2020). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis.
- Güngör , E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hiller, P. E. (1970). *Responsibility and education : a study of the meaning and application of the term 'responsibility'• in educational discourse with particular reference to its bearing on educational administration and management".* . Tasmania: University of Tasmania Standard License.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hökelekli, H. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 14-26.

- Kaplan, A. (1999). *Küresel Çevre Sorunları ve Politikaları*. Ankara: Mülkiyeler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karacoşkun, M. D. (2013). *Din Psikolojisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- K-12 SL Project Planning Toolkit, 2009 RMC Research Corporation, National Service Learning Clearing House
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2020). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Kesgin, S. (2015). Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme Ve Öneriler. *Eğitim ve Ahlak Şurası* (s. 164-204). Ankara: Eğitimbirsen.
- Kılıncı, İ. (2011). *Çöp Ekonomisi ya da Atık Dedikleri*. Ankara: Epos Yayınları
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Nev Jersey: Prentice-Hall.
- Köylü, M. (2019). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kupchenko, I., & Parsons, J. (1987). *Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values*. Eric Document Reproduction Service no :288806.
- Kuşdil, M. E., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçüköğlü, A., Kaya, İ., ve Bay, E. (2010). Hizmet Ederek Öğrenme: Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım. *Sempozyum: 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Kıbrıs: Pegem.
- MEB. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. adresinden alındı
- MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8 Sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB. (2021) . *Değerler Eğitimi Yönergesi*. <http://mebk12.meb.gov.tr:288806>
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf adresinden alındı

- Messina, J. J. (2021). *Accepting Personal Responsibility*. Coping.us: <https://coping.us/toolsforpersonalgrowth/acceptingpersonalresponsibility.html> adresinden alındı
- Özensel, E. (2004). *Türk Gençliğinin Değerleri(Liseli Gençler Üzerine Bir Çalışma)*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palmer, J., & Neal, P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. New York: Routledge.
- Papadaki-Klavdianou, A., Menkisoglou-Spiroudi, O., & Tsakiridou, E. (2003). *Quality of Agricultural Products and Protection of the Environment: Training, Knowledge Dissemination and Certification. Synthesis Report of a Study in Five European Countries. CEDEFOP Reference Series*. Luxembourg: Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pesen, A., ve Epçaçan, C. (2019). Okullarda Ahlak Eğitimi ve Etik Kurullar. B. Oral, A. Çoban, ve M. Bars içinde, *Eğitimde Ahlak ve Etik* (s. 223-243). Ankara: Pegem akademi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Polatlı, A. (2021). *Çevre Nedir?* Makaleler.com: <https://www.google.com/amp/s/www.makaleler.com/amp/cevre-nedir> adresinden alındı
- Roehlkepartain, E. (2009). *Service-Learning in Community- Based Organizations: A Practical Guide to Starting and Sustaining High-Quality Programs*. Minnesota: Learn and Serve American's National Service-Learning Clearing House.
- Root, S., & Furco, A. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Schwartz, S. H. (1994) . Are There Universal Aspects in the Structure and. *Journal of Social Issue*, 50(4), 19-45.

- Stringer,E.(2007). Action Research Australia: Sage Publication erişim adresi <http://www.bris.ac.uk/education/study/continuing-professional-development> (2021)
- Sönmez, E., ve Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Bilgi Düzeyleri ve Çevreye Yönelik Tutumları Üzerine Bir Alan Araştırması:Kastamonu İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3) , 1239-1249.
- Superka, D. P. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches*,. Washington D.C: SSEC Publication.
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*. Colorado 8: SSEC PUBLICATION .
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir.
- TDK. (2021) . *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkçe Sözlük*. (2005). Ankara: TDK.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği : Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 543-559.
- Türküm, S. (1998). Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. G. Can içinde, *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan* (s. 163-181). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ulu, A. S. (2007). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk: Bir Alan Çalışması*"(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., ve Topcubaşı, T. (2019). Değerler Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı: Hayat Bilgisi Dersinde Örnek Bir Uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1509-1544.
- UNESCO. (2021) . Living Education Values: <http://livingvalues.net> adresinden alındı

- UZUN, N., ve SAĞLAM, N. (2007). Orta Öğretimde Çevre Eğitimi ve Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Programları Hakkındaki Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research* (s. 176-187). Anı Yayıncılık.
- Ünal, S., Mançuhan, E., ve Sayar, A. A. (2001). *ÇEVRE: Bilinci, Bilgisi ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Veugeliers, W., Schuitema, J., & Dam, G. T. (2007). Teaching strategies for moral education: a review. *Curriculum Studies*, 1-21.
- Wilczenski, F. L., & Coomey, S. M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning Startegies for Positive Development in School*. Springer.
- Yaslıkaya , R. (2019). Katı Atık Hizmetlerinde Özelleştirme. *Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(3) 1319-1342.
- Yeşil, M., ve Turan, Y. (2020). Çevresel Duyarlılık Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 418-435.
- Yeşil, R. (2021). *"Tohum Sorun" Sorumluluk ve Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 , 1-5.
- Yobaş, H. Ç. (2020). *Yapılandırmacı yaklaşım Bağlamında Değerler Eğitimine Yönelik Yöntem ve Tekniklerin Uygulanması(7. Sınıflar Örneği)*. Erzincan.
- Yurdakul, B. (2019). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., ve Say, N. (2006). Adana'da Çevre Duyarlılığı Düzeyinin ve Geliştirme Olanaklarının Araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 217-228.

EKLER

EK-1

Bireylerin sorumluluğa ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada toplanan bilgiler, bilimsel araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Sorulara samimi cevap vermeniz önemlidir. İlginiz için teşekkür ederiz.

Cinsiyet: K(), E()

Aşağıdaki dereceleri kullanarak ifadeleri uygun bir şekilde cevaplayınız. Lütfen boş bırakmayınız!

ÖRNEK:	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenlerime saygı gösteririm.	1	2	X	4	5	6
	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Başkalarına karşı saygı gösteririm.	1	2	3	4	5	6
2. Program liderlerime karşı (Öğretmenlerime) saygı gösteririm.	1	2	3	4	5	6
3. Başkalarına yardım ederim.	1	2	3	4	5	6
4. Başkalarını cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5	6
5. Başkalarına karşı nazik davranırım.	1	2	3	4	5	6
6. Öfkemi kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6
7. Başkalarına karşı yardımsever davranırım.	1	2	3	4	5	6
8. Tüm etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5	6
9. Çalışmalarda elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
10. Kendim için hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5	6
11. Etkinlikten hoşlanmasam bile, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
12. Kendimi geliştirmek isterim.	1	2	3	4	5	6
113. Çalışmalarda iyi bir çaba gösteririm.	1	2	3	4	5	6

EK-2

Bireylerin çevresel duyarlılığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada toplanan bilgiler, bilimsel araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Sorulara samimi cevap vermeniz önemlidir. İlginiz için teşekkür ederiz.

Cinsiyet: K (), E ()

GÖRÜŞLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bilgi/Duygu Faktörü					
1. İnsanların çevreye çöp atmaları beni rahatsız eder. (G1)					
2. Kentlerin çarpık yapılaşması beni rahatsız eder. (G3)					
3. Yaşam çevrelerinde yer alan baz istasyonları sağlığı olumsuz etkiler. (G4)					
4. Elektriklerin lüzumsuz olarak kullanılması beni rahatsız eder. (G6)					
5. Kentlerde açık yeşil alanların az olmasından rahatsızlık duyarım. (G7)					
6. Yeşil alanlara zarar verici davranışlar beni rahatsız eder. (G8)					
7. Denizlerin/doğal su kaynaklarının kirletilmesi beni üzer. (G10)					
8. Yerkürenin giderek ısınması gelecekte facialara sebep olacaktır. (G11)					
Davranış Üst Boyutu					
	Asla	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
Duyarlı Davranış					
1. Hava kirliliği konusunda insanları bilgilendirmek için çaba gösteririm. (D1)					
5. Yerlere çöp atmamaya dikkat ederim. (D5)					
12. Ağaç dikme fırsatı olursa değerlendirmek için özen gösteririm. (D12)					
Özenli Davranış					
3. Su tüketiminde tasarruf yapmaya özen gösteririm. (D3)					
7. İnsanları rahatsız edecek düzeyde gürültü çıkarmamaya özen gösteririm. (D7)					
8. Kağıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösteririm. (D8)					
Enerji/Ürün Tasarrufu					
9. Tek kullanımlık kağıt ürünleri (peçete, ıslak mendil, tuvalet kağıdı vs.) konusunda her zaman tasarruflu davranırım (D9)					
10. TV, bilgisayar gibi elektronik cihazları kullandıktan sonra Stand by (uyku modu) konumunda bırakmam, kapatırım. (D10)					
Geri Dönüşüm					
13. Çevre duyarlılığı konusunda örnek olmaya çalışırım. (D13)					
14. Boş pilleri evsel atıklara karıştırmamaya ve atık pil kutusuna atmaya özen gösteririm. (D14)					
15. Çöpleri sınıflandırarak yeniden değerlendirilmesine uygun geri dönüşüm kutusuna atmaya özen gösteririm. (D15)					
16. Ambalajında geri dönüşümü olan ürünleri kullanmaya özen gösteririm. (D16)					

EK-3

Merhaba Arkadaşlar,

Aşağıdaki Görüşme Formu, sizlerin katılım sağladığınız hizmet ederek öğrenme çalışmalarının size sağladığı faydaları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Samimiyetle vereceğiniz cevaplar araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından oldukça önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İlginiz için teşekkür ederiz.

Adı Soyadı:

Cinsiyet: K() E()

Proje adı:

1. Dünyada ve çevremizde hangi çevre sorunları yaşanmaktadır?
2. Sizce çevre sorunlarını çözmek için bizlere ne gibi görevler düşmektedir?
3. İçinde bulunduğunuz HEÖ projesi hangi çevre sorununun çözümüne katkı sağladı?
4. Bundan sonraki hayatınızda çevre sorunlarının önlenmesine ve çözülmesine yönelik hangi davranışları sergileyeceksiniz ve nelere dikkat edeceksiniz.
5. Çevre sorunlarına yönelik bir slogan üretecek olsanız bu ne olurdu?

EK-4

Susuzluk Projesi



SU TASARRUFU İÇİN ÖNLEMLER



- Musluklarımızın damlatmalarından emin olun.
- Bulaşıklarımızı elde yıkamayın.
- Sabunlanırken ya da şampuanlanırken musluğu kapatın.
- Diş fırçalarken ya da ellerinizi yıkarken musluğu açık tutmayın.
- Çamaşır makinesini tam dolmadan çalıştırmayın.



EK-5 Geri Dönüşüm Projeleri

Ek-6 Çevre Temizliği Projesi

Ek-7Ağaçlandırma Projesi

Ek-8

Projeler Hakkında Yapılan Haberler



EK-9 ENSTİTÜ VE VALİLİK İZİN YAZILARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2021-817

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

ETİK KURULU KARARLARI

Oturum Tarihi
05.05.2021Oturum Saati
13:00Oturum Sayısı
95

Üniversitemiz Etik Kurulu 05.05.2021 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Sıirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Merve ÖKTÜREN tarafından yürütülecek olan "Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımının Çevre Bilinci ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılması Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Ayın Değeri Örneği" başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu

İNCELEME

Araştırmanın amacı ve gerekçesi; Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının sorumluluk ve çevre bilinci değerlerinin kazandırılması üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1.Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun sorumluluk ölçeği ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?
- 2.Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun çevre bilinci ölçeği ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubunun yapılan hizmet ederek öğrenme projeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
Olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın evreni; Batman ili ortaöğretim öğrencileri oluşturacaktır.

SONUÇ

Sonuç olarak sosyal bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmamaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

	Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ Kurul Üyesi		Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Varol TURAL Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Simis ADAGLIDE YILMAZ Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-33472258
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Merve ÖKTÜREN)

30.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22/09/2021 tarihli ve 21772 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (a) yazılarında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Merve ÖKTÜREN'in " Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımının Çevre Bilinci ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılması Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Ayın Değeri Örneği" konulu anket çalışmasını ilimiz merkez Fatih Anadolu Lisesi Öğrencilerine yönelik düzenlemek istediğine dair yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇİN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Gap Mah 2502 Sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (488) 280 72 25 Bilgi için: Nurullah KARDAŞ-Teknisyen Unvan : Teknisyen
E-Posta: sinavhizmetleri72@meb.gov.tr İnternet Adresi: batmanmem@meb.gov.tr Faks:4882807278
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e45-6841-3618-bd81-5c94 kodu ile teyit edilebilir.

