

DEMOKRATİK KÜLTÜR YETKİNLİKLERİ REFERANS ÇERÇEVESİ



3. Cilt

Uygulama Kılavuzu



Bu Proje, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi tarafından finanse edilmektedir.



Bu yayın, "Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında çevrilmiştir.

Yayının orijinal adı:
*Reference Framework of Competences for
Democratic Culture – Volume 3*

ISBN 978-92-871-8573-0
(üç ciltten oluşan set)

*Bu yayında ifade edilen görüşler yazarların
sorumluluğunda olup Avrupa Konseyinin
resmî politikasını yansıtmamaktadır.*

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir bölümü, İletişim Müdürlüğünden (F-67075 Strasbourg Cedex veya publishing@coe.int) yazılı ön izin alınmaksızın fotokopi, ses kaydı veya bilgi muhafaza veya erişim sistemleri dâhil olmak üzere elektronik (CD-Rom, internet vs.) ya da mekanik fark etmeksizin hiçbir şekilde ve hiçbir formatta çevrilemez, çoğaltılamaz ve aktarılamaz.

Bu belgenin tamamının veya bir kısmının çoğaltılmasına veya çevrilmesine ilişkin tüm talepler İletişim Müdürlüğüne iletilmelidir. Bu yayına ilişkin diğer tüm hususlar için Demokrasi Genel Müdürlüğü, Eğitim Dairesi ile iletişime geçilmelidir (education@coe.int).

© Fotoğraflar: iStockphoto.com
Kapak tasarımı ve dizgi: Belge ve Yayın Üretim Dairesi (SPDP), Avrupa Konseyi

Avrupa Konseyi Yayınları
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

© Avrupa Konseyi, Nisan 2018

Yayının Türkçe çevirisi:
*Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans
Çerçevesi – 3. Cilt*

*Metnin orijinali Avrupa Konseyine aittir ve
Avrupa Konseyinin izniyle kullanılmıştır.
Bu çeviri, Avrupa Konseyi ile anlaşılabilir
yayımlanmış olup tüm sorumluluğu
tercümana aittir.*

*Bu yayının çevirisi, Avrupa Birliği ve Avrupa
Konseyi tarafından finanse edilen ve T.C. Milli
Eğitim Bakanlığı iş birliği ile Avrupa Konseyi
tarafından yürütülen “Temel Eğitimde
Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi”
Projesi kapsamında, Avrupa Birliği’nin
finansal desteğiyle yapılmıştır. Projenin
sözleşme makamı Türkiye Cumhuriyeti
Merkezi Finans ve İhale Birimidir. Yayının
içeriği yalnızca yazarların sorumluluğunda
olup Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi, Dışişleri
Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı ve Milli
Eğitim Bakanlığının görüşlerini mutlak
şekilde yansıtmamaktadır.*

© Avrupa Konseyi, Haziran 2020, Türkçe
çeviri. Tüm hakları saklıdır. Avrupa Birliği’ne
koşullu olarak lisans hakkı tanınmıştır.

Dizgi: Ceket Medya Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
Çeviren: Erenoğlu Danışmanlık Tercümanlık
ve Dış Ticaret Ltd. Şti.



İçindekiler

ÖNSÖZ	5
SUNUŞ	7
TEŞEKKÜR	9
1. BÖLÜM - DKY VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI	11
2. BÖLÜM - DKY VE PEDAGOJİ	25
3. BÖLÜM - DKY VE DEĞERLENDİRME	51
4. BÖLÜM - DKY VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ	75
5. BÖLÜM - DKY VE BÜTÜNCÜL OKUL YAKLAŞIMI	89
6. BÖLÜM - DKY VE ŞİDDET İÇEREN AŞIRILIK VE TERÖRİZME YOL AÇAN KÖKTENCİLİĞE KARŞI DİRENÇ GELİŞTİRME	101

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Modeli için bu yayının sonundaki katlanabilir sayfaya bakınız.

Önsöz

Demokratik kanun ve kurumlar, ancak bir demokrasi kültürüne dayandıklarında etkili bir şekilde işleyebilirler. Bunun da anahtarı eğitimidir. 2005 yılında Varşova'da düzenlenen Avrupa Konseyi Dördüncü Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde bu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu temelde, Kuruluşumuza "vatandaşlarımız arasında demokrasi kültürünün teşvik edilmesi" görevi verilmiştir. Bunun için esas olan, gençlerin modern, çeşitlilik içeren ve demokratik toplumlarda sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını sağlayacak bilgileri, değerleri ve kapasiteyi edinmelerini sağlamaktır.

O zamandan bu yana, üye devletler bu alanda bir dizi girişimde bulunmuşlardır. Bu girişimlerdeki eksiklik, vatandaşlık eğitimindeki ortak hedeflere net bir şekilde odaklanılması ve bunların anlaşılması konularında ortaya çıkmıştır. Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçeve'miz, bu boşluğu doldurmak üzere tasarlanmıştır.

Son zamanlarda Avrupa çapında meydana gelen çok sayıda terör saldırısı sebebiyle, bu çerçeveye yönelik acil gereksinime yoğun bir şekilde odaklanılmıştır. Eğitim, şiddet içeren aşırılıkçılık ve köktencilüğün önlenmesinde orta ila uzun vadeli bir yatırımdır; ancak, çalışmalarına derhâl başlanması gerekmektedir. Bu gereksinim ışığında, Yetkinlikler Modeli (Çerçeve'nin 1. cildinde yer almaktadır) Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimî Konferansının 2016 yılında Brüksel'de gerçekleştirilen 25. oturumunda oy birliğiyle kabul edilmiştir.

Bu Referans Çerçevesi, Avrupa Konseyine üye devletlerde ve diğer ülkelerde gerçekleştirilen geniş ölçekli müzakere ve denemelerin sonucudur. Demokratik toplumlarımızda ortak olan ilkeler üzerine inşa edilmiştir. Tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin içinde yaşadığımız demokratik toplumlara aidiyet duymaları ve kendi pozitif katkılarını sunmaları için edinmeleri gereken araçları ve eleştirel anlayışı ortaya koymaktadır. Bunu yaparken de, bir yandan pedagojik yaklaşımların çeşitliliğine saygı gösterirken diğer yandan eğitim sistemlerine eylemleri için ortak bir odak noktası sunmaktadır.

Bu Çerçeve'nin amacı, üye devletlerin eğitim yoluyla açık, hoşgörülü ve çeşitlilik arz eden toplumlar geliştirmelerine destek olmaktır. Bu kaynağı benimseyeceklerini ve ondan faydalanacaklarını umuyoruz.

Thorbjørn Jagland

Avrupa Konseyi

Genel Sekreteri

Sunuş

Yarın çocuklarımız nasıl bir toplumda yaşayacaklar? Bu sorunun cevabının önemli bir kısmı, onlara bugün verdiğimiz eğitimde yatmaktadır. Eğitim, geleceğin inşa edilmesinde asli bir rol oynamakta ve gelecek nesiller için ne tür bir dünya hazırlamak istediğimizi yansıtmaktadır.

Demokrasi Avrupa Konseyinin üç sac ayağından biridir ve üye devletler arasında gelecekteki toplumlarımız için vazgeçilmez bir temel olarak kalması gerektiğine ilişkin hiçbir tereddüt olmamalıdır. Kurumlarımız sağlam olsa dahi gerçek anlamda demokratik bir şekilde işleyebilmeleri için vatandaşlarımızın sadece oy haklarının değil, aynı zamanda kurumlarımızın bünyesinde barındırdığı değerlerin de bütünüyle farkında olmaları gerekir. Eğitim sistemlerimizin ve okullarımızın gençleri aktif, katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler olmaya hazırlamaları gerekmektedir. İçinde yaşadığımız karmaşık, çok kültürlü ve hızla evrimleşen toplumlar daha azıyla yetinemez. Kuantum bilgisayarlar ve yapay zekânın eşliğinde, çocuklarımızın kendi gelecekleri hakkındaki kararları sorumluluk duygusuyla vermelerini sağlayacak değer, tutum, beceri, bilgi ve eleştirel anlayış ile donatılmaları gerekliliği daha da önem kazanmaktadır.

Avrupa Konseyi Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'nin geliştirilmesinin çıkış noktası; eğitim sistemlerinin, okulların ve üniversitelerin demokratik vatandaşlığa hazırlığı temel görevlerinden biri kılmaları gerektiğine dair inançtır. Bu görev, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri, kararlarının sonuçlarını, neler yapabileceklerini ve neleri yapmaktan kaçınmaları gerektiğini bilmeleri ve anlamalarını sağlamayı içermektedir. Bütün bunları yapmak için, sadece bilgiye değil, aynı zamanda ilgili yetkinliklere de sahip olmaları gerekmektedir ve Çerçeve'nin amacı da bu yetkinliklerin neler olduğunu tanımlamaktır.

Çerçeve, üç ciltten oluşmaktadır.

Bunlardan ilki, kapsamlı araştırma ve istişarelerin ardından uluslararası uzmanlardan oluşan çok-disiplinli bir ekip tarafından belirlenen "Yetkinlik Modeli"ni içermektedir. 20 yetkinlik dört alana (Değerler, Tutumlar, Beceriler, Bilgi ve eleştirel anlayış) ayrılmış olup, modelin arka planı, nasıl geliştirildiği ve amaçlanan kullanımı hakkında bilgiler de bunlara eşlik etmektedir.

2. cilt, her bir yetkinlik için öğrenme hedeflerini ve çıktılarını ortaya koyan bir dizi ifade içermektedir. Bu tanımlayıcıların, belirli bir yetkinliğe ilişkin öğrenci davranışını gözlemleyebilmelerini sağlayacak öğrenme durumları tasarımlarında eğitimcilere yardımcı olması amaçlanmaktadır. Tanımlayıcılar, 16 üye devletteki gönüllü okul ve öğretmenler tarafından test edilmiştir.

3. cilt, Yetkinlikler Modelinin altı farklı eğitimsel bağlamda nasıl kullanılabileceğine ilişkin rehberlik sunmaktadır. Zaman içerisinde yeni bölümler eklenecektir.

Çerçeve, bir yandan ortak bir hedefe bağlı kalırken, diğer yandan demokratik kültür yetkinliklerinin öğretilmesine yönelik bireysel yaklaşımlara ilham verecek bir araç olarak sunulmaktadır. Belirli bir biçimde kullanılmaları yönünde bir zorunluluk bulunmamakla birlikte, bu ciltlerin tutarlı bir bütün oluşturmaları amaçlanmıştır; bu nedenle eğitimcilere, kendi özel ihtiyaç ve bağlamlarına uygun şekilde kendi yaklaşımlarına karar vermeden önce, tüm çerçeve hakkında bilgi sahibi olmalarını tavsiye ediyoruz.

Bu Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ni üye devletlerimize sunmaktan gurur duymaktayım. Bu çalışma, adanmışlığın yanı sıra istişare ve açık fikirliliğin de bir örneği olmuştur. Toplumumuzu gelecekte çocuklarımızın içinde yaşamasından mutlu olacağımız bir topluma dönüştürme çabalarına katkıda bulunma şevkiyle hazırlanmış ve sunulmuştur. Pek çoğunuzun bu çalışmayı aynı şevkle kullanacağını umuyorum.

Snežana Samardžić-Marković

Avrupa Konseyi

Demokrasi Genel Müdürü

Teşekkür

Yazar Ekibi

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi, Eğitim Dairesi tarafından, isimleri aşağıda sayılan uluslararası uzmanlarla iş birliği içinde hazırlanmıştır:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltın

Lars Gudmundson

Hilligje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Avrupa Konseyi Eğitim Dairesi

Daire Başkanı: Sjur Bergan

Eğitim Politikası Bölümü Başkanı: Villano Qiriazı

Ana proje yöneticisi: Christopher Reynolds

Asistanlar: Mireille Wendling, Claudine Martin-Oswald

Destek ve yardım

Avrupa Konseyi Eğitim Dairesi, verdikleri güçlü destekten ötürü, aşağıda isimleri yer alanlara özellikle minnettardır:

- ▶ Josep Dallerès ve Esther Rabasa Grau, 2012 ila 2017 yılları arası Andorra Prensiği Avrupa Konseyi Daimî Temsilcileri;
- ▶ Germain Dondelingert, Jindřich Fryč ve Etienne Gilliard, 2012 ila 2018 yılları arası Avrupa Konseyi Eğitim Politika ve Uygulaması Yönlendirme Komitesi Başkanları;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Eğitim Bakan Yardımcısı, Gürcistan.

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ni oluşturma projesi Andorra, Belçika, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Gürcistan, Yunanistan ve Norveç eğitim bakanlıklarından aktif ve mali destek almıştır.

Eğitim Dairesi, ayrıca eğitim ve pilot uygulama konusundaki önemli yardımlarından ötürü Avrupa Wergeland Merkezi ve Timișoara Kültürlerarası Enstitüsüne de teşekkür eder.

Katkıda bulunanlar

Avrupa Konseyi Eğitim Dairesi, Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'nin geliştirilmesi sürecindeki çok değerli geri bildirim ve katkıları için, isimleri aşağıda yer alanlara müteşekkirdir:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavskaya, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Eğitim Dairesi, tanımlayıcıların pilot uygulamasını gerçekleştiren çok sayıda öğretmen, öğretmen yetiştirici ve okul yöneticisine de gösterdikleri adanmışlık ve iş birliği için en içten teşekkürlerini sunar.



1. Bölüm

DKY ve Öğretim Programları

İçindekilerin özeti

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve genel bakış
- ▶ DKY modeli ve öğretim programları
- ▶ Öğretim programı tanımları, biçimleri, yaklaşımları ve düzenlenmesi
- ▶ Öğretim programları için DKY Çerçevesi'nden yararlanma
- ▶ Öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi
- ▶ Tavsiyeler
- ▶ Kaynaklar
- ▶ Ek okuma listesi

Bu bölüm kimler içindir?

Öğretim programlarına ilişkin bu bölümün ana hedef kitlesi, eğitim alanındaki politika yapıcılar, okul müdürleri, dekanlar veya eğitim liderleri, bakanlık, bölge veya taşra düzeyindeki program geliştirmeciler, öğretmenler ve öğrencilerdir.

Amaç ve genel bakış

Bu bölümün amacı, demokratik kültür yetkinlikleri (DKY) modelinin, öğretim programlarının tasarlanmasından, geliştirilmesinden ve eğitimde öğretim programları reformundan sorumlu olanlar tarafından nasıl kullanılabileceğini, örneğin, mevcut öğretim programlarının denetlenmesi veya geliştirilmesinde ya da yeni öğretim programlarının planlanmasında bundan nasıl yararlanılabileceğini incelemektir.

Bu bölümde farklı öğretim programları türleri ve öğretim programlarının niteliğine ve içeriğine ilişkin kararların alındığı kademeler (resmî öğretim programlarından, öğretmenler ve öğrenciler tarafından programlara ilişkin alınan kararlara kadar farklı düzeyler) ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. “Resmî öğretim programı” terimini kanunen eğitimin içeriğinin belirlenmesinden sorumlu yetkili bir hükümet tarafından onaylanmış yasal öğretim programlarını ifade etmek için kullanılmaktayız. Resmî bir öğretim programının okullarda uygulanması zorunludur.

Öğretim programları, öğrenilecek bilgiler veya edinilecek yetkinlikler gibi farklı başlangıç noktalarından üretilebilir. DKY Çerçevesi her yaklaşımla kullanılabilir. Öğretim programları ayrıca, farklı öğretim ve öğrenim pedagojileri ve metodolojilere yer verecek şekilde de tasarlanabilir; bu bölümde, proje çalışması veya alanlar arası konular gibi tercih edilen farklı pedagoji ve metodolojilere göre DKY modelinden nasıl yararlanılabileceği ele alınmaktadır.

Bölümün daha sonraki kısımlarında farklı türlerdeki ve ulusaldan yerele, konu düzeyinden sınıf düzeyine kadar farklı karar alma düzeylerindeki öğretim programlarını denetlemek ve tasarlamak için DKY modelinden yararlanmanın yolları sunulmaktadır. Konu veya sınıf düzeyinde kararların alındığı öğretim programlarında, yüksek öğrenimin özel durumu bilhassa dikkate alınmaktadır.

DKY modeli ve öğretim programları

DKY modeli, bir bireyin bir “demokratik kültür/toplum/grup” içerisinde yer almak için ihtiyaç duyduğu değerleri, tutumları, becerileri, bilgileri ve eleştirel anlayışı ortaya koymaktadır. Yetkinlik düzeylerini tanımlayan tanımlayıcılar da bunlara eşlik etmektedir (bkz. Çerçeve'nin 2. cildi). Bu tanımlayıcılar sadece öğrenilebilir, öğretilebilir ve değerlendirilebilir olan değerleri, tutumları, becerileri, bilgileri ve anlayışı kapsamaktadır.

Gençler bu yetkinlikleri yaşadıkları dünyaya ve topluma ilişkin deneyimleri yoluyla, gayriresmî öğrenme ortamlarında da edinebilirler. Bunlar ayrıca, bir öğretmen veya başka bir öğrenme kolaylaştırıcısının yardımıyla örgün veya yaygın eğitim içinde de öğrenilebilmektedir. Örgün veya yaygın eğitimde öğretmen ve kolaylaştırıcıların öğrenmeyi sağlayacak imkânları sistematik ve ilkeli bir şekilde planlamaları beklenir.

DKY modeli planlama amaçlı kullanılabilceği gibi, mevcut planları ve bu planların uygulanışını, özellikle de bu planların teşvik ettiği öğrenme çıktılarını analiz etme ve denetleme amaçlı da kullanılabilir. Öğrencilerin başarıları beklenen öğrenme çıktıları yetkinlik tanımlayıcıları ve bunlara karşılık gelen davranışlar ile karşılaştırılabilir. Yetkinlik tanımlayıcılarından ayrıca, değerlendirmeye ilişkin 3. Bölümde açıklandığı gibi, ulaşılan öğrenme çıktılarını doğrulamak amacıyla resmî ve gayiresmî değerlendirmelerde de yararlanılabilir.

Model, mevcut öğretim programlarıyla birlikte kullanımının yanı sıra, uygulama ve değerlendirmeye gereken dikkati vermek suretiyle, yeni öğretim programlarından beklenen öğretim programı bileşenlerini ve öğrenme hedeflerini belirlemek için de kullanılabilir.

Öğretim programı tanımları, biçimleri, yaklaşımları ve düzenlenmesi

Tanımlar

Öğretim programının pek çok tanımı vardır ve bunların her biri farklı bir eğitim görüşünü bünyesinde barındırmaktadır. Geleneksel olarak öğretim programları, bir sınıf içerisinde belirli bir konu veya çalışma alanının öğretilmesine yönelik bir plandır. Günümüzde ise öğretim programı, bir eğitim kurumu içerisinde, sınıf içinde veya dışında, her türlü deneyim yoluyla öğrencilerin öğrenmesini biçimlendirmeye yönelik bir plan olarak algılanmaktadır.

Bu bölümde “öğretim programı” temel olarak sadece özel bir sınıf veya konuda değil, bir bütün olarak, okul veya üniversite gibi bir eğitim kurumunda ya da eğitim ve öğretime adanmış herhangi bir eğitim kurumunda gerçekleşen bir “öğrenme planı” olarak tanımlanmaktadır. Özellikle de öğretim programı, belirli bir çalışma dönemi için öğrenme çıktıları, öğrenme içeriğini ve öğrenme süreçlerini açıklayan bir öğrenme planı anlamına gelmektedir.

Öğretim programı ayrıca, daha basit anlamda öğrencilerin bir eğitim kurumunda planlı ya da plansız olarak edindikleri deneyimlerin toplamı olarak da tanımlanabilir. Bu bölümde, bu tanıma da atıfta bulunmaktadır.

Öğretim programı biçimleri ve karar düzeyleri

Öğretim programının tasarlanması ve geliştirilmesinde ana sorulardan biri şudur: Öğretim programlarına kimler karar vermektedir? Eğitimde kararlar merkezden alınıyorsa bir “öğrenme planı” olarak öğretim programlarına eğitimden sorumlu kamu kurumu veya görevlendirdiği organlar karar verir. Karar verme süreçleri merkezi değilse öğretim programının içerik ve amaçları kurum ve öğretmenler tarafından kararlaştırılmaktadır (ör. okul temelli öğretim programı).

DKY modeli, öğretim programını karar verme sürecinin farklı düzeylerinde etkileyebilir: Sistem düzeyinde, kurumsal düzeyde, konu veya sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde.

Bir “öğrenme planı” olarak öğretim programı her düzeyde farklı özelliklere ve biçimlere sahiptir. Sistem düzeyinde öğretim programı, eğitimin her bir aşamasında öğrenilmesi gerekenleri düzenleyen yetkili makam tarafından resmî olarak belirlenir. Bu resmî öğretim programı, kurumsal düzeyde söz konusu öğretim programını okul bağlamına ve eğitim ihtiyaçlarına göre uyarlayan öğretmenler ve pedagojik liderler tarafından geliştirilir.

Konu veya sınıf düzeyinde resmî öğretim programı ve kurumsal öğretim programı, öğretme planları ve öğretim materyalleri kapsamında geliştirilir ve uygulanır. Öğretmenler (ve bazı durumlarda öğrenciler) bir resmî öğretim programını ve bir kurumsal öğretim programını yorumlar ve uygulamaya koyar. Son olarak, öğrenci düzeyinde, öğretmenler tarafından planlanan öğretim programını öğrenciler deneyimler ve yetkinlikler oluşturup geliştirirler.

Dolayısıyla öğretim programı, belirli bir bağlamda ve belirli bir anda planlanan, geliştirilen ve değiştirilen bir yapıdır ve öğretim programının herhangi bir düzeyde ayrıntılarıyla ele alınmasında DKY modelinin tamamından veya bir kısmından yararlanılabilmektedir.

Öğretim programının ikinci anlamı, yukarıda da belirtildiği gibi, öğrencilerin bir eğitim kurumu içinde sahip oldukları tüm deneyimleri ifade etmektedir ve bu konu, bütüncül okul yaklaşımına ilişkin 5. Bölümde ayrıca ele alınmaktadır.

Öğretim programı yaklaşımları

Bir öğrenme planı olarak öğretim programının geliştirilmesine yönelik pek çok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan üçü ise Avrupa ülkelerinde sıklıkla gözlemlenebilmektedir: Bilgiye dayalı öğretim programı, hedeflere dayalı öğretim programı ve yetkinliğe dayalı öğretim programı. Her bir yaklaşım, öğretim programını hangi ana unsurun yapılandıracağını belirler; diğer öğretim programı bileşenleri ise bu ana bileşeni izler.

Öğretim programı, geleneksel olarak bilgiye dayalı öğretim programı olarak algılanmakta ve planlanmaktadır. Bu yaklaşımda yöntemsel bilgi, bilişüstü bilgi ve tutumsal bilgi gibi diğer bilgi türleri de seçilebilirse de olgusal ve kavramsal bilgiye (bildirimsel bilgi) daha önemli bir rol verilmektedir. Buradaki kritik husus, belirli bir öğretim programının amaçları doğrultusunda uygun görülecek bilgilerin seçilmesi ve sınıflandırılmasıdır.

Hedeflere dayalı öğretim programı, öğrencilerden beklenen davranış olarak tanımlanan hedeflerin ilgili branşın öğretim programının içeriğini yapılandırmasını ve içeriğin seçiminde yol göstermesini önerir. Bu kapsamda öğretim programı, öğrencilerin tanımlanan amaçlara ulaşmak için neleri öğrenmeleri gerektiğine ilişkin amaçlar şeklinde ifade edilir. Bu yaklaşımın daha önceki versiyonlarından birinde hedefler, öğretilecek şeyler (kimya alanındaki bilgi birikimi veya deney gerçekleştirme için gereken beceriler gibi) şeklinde ifade edilmektedir. Daha sonra bu yaklaşım, hedeflerin öğrencilerin göstermeleri gereken davranışlar dikkate alınarak ifade edildiği öğrenme odaklı bir yaklaşıma doğru kaymıştır. Bu kapsamda bu ifade, “kişinin kendi önermelerini doğrulayacak kimyasal deneyler planlama ve gerçekleştirme” yetkinliği gibi öğrencilerin edinmesi beklenen “yetkinliklere” açıkça atıfta bulunacak şekilde değiştirilebilir.

Dolayısıyla yetkinliğe dayalı öğretim programı, amaca dayalı öğretim programının geliştirilmiş hâlidir. Alan veya konuya özel yetkinliklerden ve/veya alanlar arası yetkinliklerden yararlanarak öğrenmeyi ve öğrenciyi öğretim programının merkezine yerleştirmektedir. Bir öğrenme planı olarak öğretim programı, genellikle bir konu kapsamında veya konuların bazılarını veya tamamını içeren bir yetkinlikler kümesi kapsamında belirli bir çalışma süresinin sonunda öğrencilerin neleri “yapabilecekleri” şeklinde yazılmaktadır. Yetkinliklerin öğrencilerin “yapabilecekleri şeyler” olarak görülmesi, öğrencilerin verimliliklerine ve dolayısıyla değerlendiriciler tarafından gözlemlenebilecek şeylere odaklanan bir değerlendirme yaklaşımına izin vermektedir.

Bu yaklaşımda yetkinlikler (değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış) birbirleriyle ilişkili görülmektedir. Kişi, yetkin bir şekilde davranmak için belirli bir durumda, örneğin bir olguyu yorumlamak, bir sorunu analiz etmek ve çözmek veya alternatif çözümler önermek için, ilgili değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayışı uygulamaktadır.

DKY modeli yetkinliğe dayalı öğretim programı yaklaşımı içinde algılanmaktadır; oysa pratikte bu yaklaşımların hiçbiri tek başına ve saf hâlde var olmamaktadır. Gerçekte, bu öğretim programı yaklaşımları sıklıkla birleştirilmektedir; dolayısıyla tüm öğretim programı yaklaşımlarında DKY modelinden yararlanılabileceğini akılda bulundurmak önemlidir.

Bilgiye dayalı öğretim programı söz konusu olduğunda programı geliştiriciler, örneğin bilginin anlaşılmasının önemini vurgulayabilirler. Bu durumda, öğretmenler değerler hakkındaki bilgilerin (bildirimsel bilgilerin) önemini belirtecek ve öğrencileri belirli değerlerdeki yetkinliği kabul etmeye ve göstermeye ikna etmeyi amaçlamaktan ziyade, onlara değerleri analiz etmeyi ve üzerinde düşünmeyi öğretecektir. Değerlere ilişkin eleştirel anlayış, öğretmenleri veya öğrencileri belirli değerleri benimsemeye veya reddetmeye bağlı kılmamaktadır.

Öğretim programlarının düzenlenmesi

Bir öğrenme planı olarak öğretim programı, her birinde DKY modelinde tanımlananlara benzer yetkinliklerin edinildiği konular veya alanlar, alanlar arası konular ya da projeler hâlinde düzenlenebilmektedir. Bu liste, sadece başlıca öğretim programı düzenleme türlerini kapsamaktadır.

- ▶ **Konular veya alanlar:** Bir öğretim programı matematik, dil, fizik, tarih, felsefe gibi geleneksel konular hâlinde düzenlenebilir ve tüm konular DKY ile ilişkili olabilir. Örneğin tahmin yürütme, örüntüleri fark etme, orantısal olarak mantık yürütme veya bilgisayarlı araçları kullanma gibi matematik becerileri, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve kendi fikirlerini aktarmalarını gerektirdiğinden DKY ile ilişkilidir.
- ▶ **Çalışma alanları:** Çalışma alanı, sınırları konular/alanlar açısından değil, öğrenme açısından belirlenmiş kavramsal bir alandır. Burada öğrenme; görsel ve plastik sanat eğitimi, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi belirli bir deneyim türü kapsamında edinilmesi gerekenlerle ya da hayat becerileri gibi belirli bir yetkinlik veya beceri grubuyla tanımlanmaktadır.

- **Alanlar arası konular ve yetkinlikler:** Alanlar arası konular “demokrasi eğitimi”, “çevre veya ekoloji eğitimi” ve “barış eğitimi” gibi olgu veya sorunlar olarak düşünülebilir. Olgu temelli öğrenme veya sorun temelli öğrenme yaklaşımları, öğretme ve öğrenmeyi gerçek hayattaki olgu ve sorunlara dayalı olarak bütüncül bir şekilde ele alır. Başlangıç noktası öğrencilerin ilgi duydukları soruları sormak veya problemleri ortaya koymaktır. Öğretim programı burada, “göç” veya “su ve gıda tedariki” gibi olgu veya sorunlardan yola çıkarak yapılandırılır ve farklı konular bunlar etrafında bütünleştirilir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, soruna dayalı öğrenme, proje yoluyla öğrenme ve portfolyolar gibi pedagojik yöntemler, bu özel öğretim programı türü için en uygun yöntemlerdir.

Öğretim programları ayrıca, demokrasi yetkinlikleri, iletişim yetkinlikleri, öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri gibi alanlar arası yetkinlikler temelinde de düzenlenir. Bu tür öğretim programı tasarımlarında alanlar arası bir yetkinlik, tüm konularda veya çalışma alanlarında ve dolayısıyla tüm öğretmenler tarafından öğretilir. Öğretim programı kapsamında alanlar arası yetkinlikler olarak “kilit yetkinliklerin” oluşturulması öngörülür ve bu öğretim programı biçiminin, konuların sınırlarını aşması ve eğitimin içeriği hakkında alana özgü bir şekilde düşünmenin ötesine geçmesi beklenir.

Her bir öğretim programı düzenleme türü, belirli bir eğitim düzeyinde uygun görülen şeylerin öğrenilmesine yönelik özel bir kavramsal alan ve zaman sunmaktadır. Hükümetler ve/veya kamu kurumları, eğitimi yapılandırmak ve düzenlemek için bu öğretim programı türlerinden hangisinin veya hangilerinin bir bileşiminin en uygun olacağına karar verirler. Bunu, öğrenmenin sahip olması gerektiğini düşündükleri nitelikleri, nelerin öğrenilmesi gerektiğini ve amaçları doğrultusunda hangi yaklaşım veya yaklaşımlar birleşiminin en uygun olacağını dikkate alarak gerçekleştirirler.

Öğretim programları için DKY Çerçevesi’nden yararlanma

DKY modeli, öğretim programlarının denetlenerek, tasarlanarak ve geliştirilerek zenginleştirilmesi için bir araç olarak kullanılabilir. Ancak, DKY modelini öğretim programlarında kullanmaya başlamadan önce cevaplanacak ilk soru şudur: Eğitim kurumlarında öğretme ve öğrenme yoluyla ne tür bir demokratik vatandaşlık ve demokratik kültür eğitimi geliştirilecektir? DKY modelini kullananların, Çerçeve’nin amaçlarını kendi eğitim sistemlerinin amaçlarıyla, özellikle de kurumların ve konularının, çalışma alanlarının veya hangi biçimde olursa olsun mevcut teşkilatın amaçlarıyla ilişkilendirmeleri gerekmektedir.

DKY modeli ile zenginleştirilmiş öğretim programlarının amaçlarında ve gerekçesinde demokratik bir toplumda çocukların ve gençlerin birlikte, eşit ve saygılı bir şekilde yaşamaları için eğitilmelerinin önemine vurgu yapılır. Bir öğretim programının hedefleri ve içeriği kısmen demokrasi ve insan hakları ilkelerine göre belirlenir ve bunun bir sonucu olarak öğretim programı, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte yaşadıkları gündelik yaşam durumlarına ve bağlarına doğru yönlendirilir ve bunlarla ilişkilendirilir.

Denetleme

Denetleme, ilk basamaktır. Bu metinde denetleme, tüm öğeler arasında tutarlılığı, kapsayıcılığı ve şeffaflığı sağlamak amacıyla, pedagoji yoluyla öğretim programının

hedef ve amaçlarının açıklanmasından değerlendirmeye kadar, öğretim programının sistematik bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen kademelerde öğretim programlarından sorumlu olanlar, hangi öğretim programı türünün veya düzenlemesinin söz konusu olduğuna bakılmaksızın, kültürlerarası ve demokratik vatandaşlık eğitiminde iyileştirilecek alanları belirlemek için DKY Çerçevesi'ne atıfta bulunarak öğretim programı belgelerini denetleyebilirler. Tercihen, öğrencilerin okuldaki eğitimleri sırasında DKY'yi bir bütün olarak ne ölçüde, ne zaman ve nasıl edindikleri bu denetimle ortaya konulmalıdır.

Tasarlama

Tanımı gereği, DKY modeli en uygun şekilde yetkinliğe dayalı öğretim programlarında kullanılır. Bu yaklaşımdaki öğretim programı tasarımı öğrenmeye odaklanmaktadır; yani, öğrenciler öğretim programı bileşenlerinin seçilmesinde odak noktasıdır. Öğretim programı tasarımcılarının öğretim programı bileşenlerini; öğretim programı yaklaşımı, öğretim programı ve eğitim uygulamaları arasında tutarlılığı sağlayacak şekilde algılamaları, seçmeleri ve ifade etmeleri gerekmektedir. Hâlihazırda Avrupa Konseyi, demokratik vatandaşlığın aktif bir şekilde öğrenilmesini başka mecralarda teşvik etmektedir (cf. www.coe.int/en/web/edc). Yine de belirli bir öğretim programı yaklaşımını teşvik etmek, Çerçeve'nin görevi değildir.

Yetkinlikler bağlama bağlı (bireyin yetkinlikleri farklı durumlarda gelişir ve yetkinliklerin farklı bir birleşimi gerekli olmaktadır), zamana bağlı (bireyin yetkinlikleri zaman içinde gelişmektedir) ve duruma bağlıdır (bireyin yetkinliklerinin farklı durumlara aktarılması gerekmektedir).

Öğrencilerin iç kaynakları ve yetkinlikleri çeşitlilik gösterebilmekte ve farklı bağlamlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu, bir öğrenme planı olarak öğretim programının içeriğinin seçilmesindeki ölçütlerden birinin de öğretim programının, uygulandığında gündelik gerçek yaşam sorunlarını yansıtması ve bunlara yakından uyarlanması gerektiği anlamına gelmektedir.

Dahası, demokratik kültürlerde bireyler genellikle başkaları ile etkileşim içindeyken yetkinliklerinin farkına varmaktadırlar; dolayısıyla önemli bir yetkinlik de bireylerin belirli bir durum karşısında ihtiyaç duydukları dillerde veya dil çeşitlerinde sosyal olarak uygun sözlü ve sözlü olmayan iletişim âdetlerinin farkında olmaları ve bunları uygulayabilmeleri anlamına gelen "dil ve iletişime yönelik bilgi ve eleştirel anlayıştır".

Tasarım prensipleri

Öğretim programı belgelerinin planlanması ve DKY'nin geliştirilmesine yönelik öğrenme deneyimleri yaratılmasına ilişkin ilkeler mevcuttur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- **Uygunluk:** Konulara ve çalışma alanlarına yönelik öğretim programları gibi herhangi bir türde öğretim programı yazan program tasarımcıları, sadece konuya özel yetkinliklerin öğrenilmesinden ve geliştirilmesinden değil, aynı zamanda DKY'nin öğrenilmesinden ve geliştirilmesinden de sorumludurlar. Bu, örneğin, öğretmenlerin öğretim programı tasarımcısı olarak hareket ettiklerinde, kendi konularının çalışma programından (ders programı veya konuya özel öğretim programı) öğrencileri için uygun gördüklerini seçmeleri anlamına gelmektedir.

Sonrasında DKY Çerçevesi'nden, konuya özel yetkinliklerle bütünleştirerek DKY'ye ve konuya özel yetkinlikler kümeleri oluşturacakları uygun DKY yetkinliklerini seçmek için de yararlanabilirler.

- ▶ **Öğretim programlarında aşırı yoğunluktan kaçınma:** Öğretim programı tasarımının temel sorunlarından biri de yeni öğretim programı bileşenlerinin seçilmesi ve bunların mevcut öğretim programlarının hedef ve içeriklerine eklenmesidir. Bu bakımdan, belirli konulara ilişkin öğretim programlarını değiştirmek veya zenginleştirmek için DKY'den yararlanırken, öğretim programlarını DKY ile aşırı yükleme riski de mevcuttur. Ancak, bu durum öğretim programlarına daha fazla ek yapılmasından ziyade, ayrılan zaman için gerçekçi olacak şeylerin tasarlanmasıyla ilgilidir. DKY'den ne seçilirse seçilsin, uygun ve ulaşılması gereken genel hedeflerle ilgili olmalıdır. Öğrencilerin DKY'yi geliştirmek için zamana ve fırsatlara ihtiyaçları olduğundan, seçilen bileşenlerin miktarında doğru dengeyi bulmak kritik önem taşımaktadır.
- ▶ **Tutarlılık ve şeffaflık:** Burada tutarlılık hedefler, öğretim programı yaklaşımı ve seçilen öğretim programı bileşenleri arasındaki ilişki olarak anlaşılmaktadır. DKY modelinden yapılan seçim, bir konudaki beceriler ve bilgilerle tutarlı olmalı ve konu yetkinlikleri ile DKY modelinden yetkinliklerin birbirleriyle ilişkilendirilme biçimi şeffaflaştırılmalıdır. O zaman, bu seçilen yetkinlik kümeleri, tutarlı ve şeffaf bir biçimde öğretim programının genel hedefleriyle ilgilidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında tereddüt veya yanlış anlamaları azaltmak için, konu ve DKY yetkinlikleri kümesini ve bunlar yoluyla ulaşılabilecek amaçları açıklamak önemlidir.
- ▶ **Yatay ve dikey tutarlılık:** Öğretim programı tasarlanırken, seçilen öğretim programı bileşenlerinin dikey ve yatay tutarlılıkları kritik önem taşımaktadır. Yatay tutarlılık, belirli süre uygulandığında, bir DKY modeli yetkinliğiyle ilgili öğrenme faaliyetlerinin öğretim programlarının bir kısmında ortaya çıkışının, bu faaliyetlerin öğretim programlarının başka bir kısmındaki ortaya çıkışıyla tutarlı olmasını sağlamaktadır. Dikey tutarlılık, zaman içinde yetkinliklerin gelişmesini ve genişlemesini sağlar.
- ▶ **DKY'de ilerleme:** Eğitimin farklı düzeylerinde beklenen yetkinliklerdeki ilerleme (ör. geliştirme ve iyileştirme) ve/veya genişlemeyi (ör. sayısını artırma) tasarlamak için öğretim programı tasarımcıları genç yaştaki öğrenciler için hangi yetkinliklerin ve ileri yaştaki öğrenciler için hangi yetkinliklerin daha uygun olduğuna karar verebilmektedirler. Demokratik kültür yetkinlikleri o zaman bazı yetkinliklerin yeniden hatırlandığı ve diğerlerinin de eklendiği sarmal bir öğretim programı şeklinde düzenlenebilir. Tüm yetkinlikler, öğrenciler tarafından hayatları boyunca daha da geliştirilebilir. Bu sebeple, öğrencilerin DKY'yi nasıl anlayacaklarını öğrenmeleri, bağımsız olmaları ve hayat boyu öğrenme içinde olmaları önemlidir.
- ▶ **Dil ve diyalog boyutu:** Okuyucu tarafından yorumlanmasını kolaylaştırmak ve yanlış anlamalardan kaçınmak amacıyla bir öğretim programının yazılması, hedeflenenleri ifade etmek için belirli bir kelime dağarcığı kullanılmasını gerektirmektedir. Bir öğretim programı metnini tasarlamak ve yazmak, öğretim programının hazırlanmasına yönelik katılımcı yöntemler gerektirir. Başta öğretim programının hedef kitlesine olmak üzere, katılan herkese söz hakkı tanınmalı ve hatta öğretim programının içeriğine yönelik karar verme süreçlerinde yer verilmelidir. Öğretim programının yazılmasına katılım, katılımcıların tüm süreç boyunca metinde yer verilen her bir kelimenin ve kavramın anlamına ilişkin görüş

birliğine varmalarını gerektirmektedir. Eğitim kurumları öğretim programlarının hazırlanmasında gerçek bir demokrasi kültürü tesis etmek istiyorsa, şeffaflık ve tutarlılığa vurgu yaparak teşkilat yapılarının ve işlemlerinin bu katılım sürecine izin vermesini sağlamaları gerekmektedir.

- ▶ **DKY'nin bağlamaştırılması:** Demokratik kültür yetkinliklerinin, öğretim programlarının uygulandığı ulusal, kültürel ve kurumsal durumlara ilişkin olarak, gerçek dünyadaki meselelerin veya sorunların çözülmesine vurgu yapılarak yorumlanması gerekmektedir. Gerçek dünya sorunları, yerel bağlamlarda, farklı yol ve biçimlerde kendilerini gösterirler ve bunların özel tarihsel kökenleri, nedenleri ve sebepleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, örneğin aşırı şiddet veya zorbalık, farklı bağlamlarda görülebilmektedir. Yine de her durumda demokratik haklar ve insan haklarının temel değerleri DKY'ye dâhil edilebilmekte ve yerel ve gerçek dünya meselelerini çözmeye yardımcı olması için DKY'yi geliştirebilmektedir. Çerçeve böylelikle yerel koşullarda kullanılabilen ve yerel koşullara uyarlanabilmektedir.
- ▶ **DKY'nin öğrenilmesi için güvenli ortamlar:** DKY'nin hassas ve tartışmalı bazı yönleri de mevcuttur ve öğretim programı tasarımının tartışma ve müzakereler için güvenli bir ortamın planlanmasına da yer vermesi ve olası çatışma veya anlaşmazlıkları barışçıl bir şekilde yönetmesi gerekmektedir (bkz. bütüncül okul yaklaşımına ilişkin 5. Bölüm).

Yetkinlik kümeleri oluşturma

Demokratik kültür yetkinliklerinin ayrı ayrı uygulamaya koyulması pek olası değildir. Yetkinlik davranışının, belirli durumların getirdiği özel taleplere yanıt olarak, yetkinlik kümelerinin esnek bir şekilde kullanılmasından doğması daha olasıdır. Öğretim programının tasarlanması ve geliştirilmesine ilişkin olarak küme oluşturma fikri, her bir alana özgü özel yetkinlik alt dizileri yoluyla, yetkinliklerin öğretim programlarındaki tüm konu alanlarına bağlanması için bir temel sunmaktadır. Bu durum, vatandaşlık eğitimi dersleri öğretim programının bağımsız bir ögesi olarak mevcut olmadığında bile, tasarım ve geliştirme süreçlerinde DKY'ye açık bir şekilde yer verilmesine izin vermektedir.

Ayrı ayrı konulara yönelik öğretim programı belgelerinde, kümelenmiş yetkinliklere atıfta bulunulabilmekte ve yetkinlik kümeleri ayrıca eğitim kurumlarının genel hedef açıklamalarına bağlanabilmektedir. Sabit küme setlerini tanımlamak gerekli değildir, fakat genel ilkelerin (belki örneklerle birlikte) sunulması, öğretmenlerin kümeler oluşturmaya kendi bağlamlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlama sorumluluğunu almalarına imkân vermektedir.

Öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi

Resmî öğretim programının tasarlanmasında ve geliştirilmesinde DKY Çerçevesi'nden nasıl yararlanılır?

Çerçeve'nin 1. cildinde de belirtildiği gibi, eğitimin birkaç amacı bulunmaktadır: Kişisel gelişimi desteklemek, toplum içinde geniş ve ileri bir bilgi tabanı sunmak ve öğrencileri iş gücü piyasasına hazırlamak. Eğitimin ayrıca, bireyleri aktif demokratik

vatandaşlar olarak hayata hazırlama işlevi de bulunmaktadır. O zaman demokratik kültür yetkinlikleri, öğretim programı konularının ve çalışma alanlarının tamamında geliştirilmesi gereken kilit yetkinlikler olarak görülebilir. Bu bakımdan, öğretim programlarında yer alan tüm alan ve konuların öğretmenleri, DKY'nin öğretilmesi, öğrenilmesi ve öğrenim açısından değerlendirilmesinden sorumludurlar. Diğer taraftan, DKY vatandaşlık eğitimi ya da sosyal bilimler veya sosyal çalışmalar gibi tek bir konunun odak noktası da olabilir.

Sistem düzeyinde, öğretim programı geliştirenler DKY modelinden yararlanarak (konu temelli veya alanlar arası) yetkinlikleri seçebilirler. Ayrıca yeni öğretim programı yazarken, konu yetkinliklerini veya alanlar arası yetkinlikleri DKY modelinden yetkinliklerle birlikte kümeleyebilirler.

Mevcut resmî öğretim programlarının denetlenmesi her zaman ilk basamaktır. Demokratik vatandaşlık eğitimi, farklı sosyal alanlar veya alanlar arası demokratik yetkinlikleri kapsayan bir konu veya çalışma alanı olarak bir eğitim sisteminde bulunduğu anda, hukuk ve insan hakları gibi, henüz resmî öğretim programlarının kapsamadığı boyutların ya da mevcut programın henüz seçmemiş olduğu belirli yetkinlikler ve öğretim programı bileşenlerinin keşfedilmesi için DKY bir araç olarak kullanılabilir. Her bir eğitim sisteminin altında yatan öğretim programı mantığı ve hangi tür demokratik bilgi ve yetkinliklerin belirli bir bağlamda en fazla değeri taşıyacağına ilişkin kararlar DKY modelinin kullanılmasına yol göstermelidir. Çerçeve, öğretim programlarını farklı şekillerde kavramsallaştırmaya, analiz etmeye ve üzerinde düşünmeye, dolayısıyla da öğretim programı bileşenlerini farklı açılardan bakarak seçmeye yardımcı olabilmektedir. Bu, örneğin, öngörülen öğretim programı bileşenlerinin seçilmesine yönelik daha küresel ve karmaşık bir yaklaşıma geçmek için, öğretim programlarının alanlara göre düzenlenmesi dışında bir kavramsallaştırma yöntemi anlamına gelebilir.

Romanya'dan iyi uygulama örneği

Katılımcı vatandaşlık, ortaöğrenime yönelik yeni sosyal eğitimin ve teşvik ettiği öğrenme faaliyetlerinin özünü temsil etmektedir. Yeni öğretim programı, öğrencilerin diğerleriyle iş birliği yapma, karar verme süreçlerinde sorumluluk alma ve sosyal alanın belirli edinimlerinden öğrencilerin kişisel hayatlarına veya farklı gruplara ve topluluklara ait durumlar, olaylar, fikirler ve süreçlerin eleştirel bir şekilde incelenmesine yönelik araçlar olarak yararlanma konularındaki yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. DKY modelinde yer alan kavramların (insan hakları, vatandaşlık, hak ve sorumluluklar, kanun ve düzenlemelerin gerekliliği ve hukukun üstünlüğü gibi) bilinmesi ve anlaşılması, bu öğretim programlarında farklı bileşenler düzeyinde (genel ve özel yeterlikler, öğrenme faaliyetleri, (yararlanılacak) asli bilgiler ve metodolojik öneriler) yansıtılmaktadır.

Ukrayna'dan iyi uygulama örneği

2006 yılında **yetkinliğe dayalı yeni bir ulusal** öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu programda, öğretim programlarının genel öğrenme hedeflerini belirlemek için ("mezun portresi" olarak da anılmaktadır) tüm konularda ve sınıflarda geliştirilmesi gereken sekiz tane yetkinlik sıralanmaktadır. Demokratik vatandaşlık,

bu sekiz yetkinlikten biridir. Ukrayna ulusal öğretim programları ilk kez okulun önce 2. ve sonrasında 4., 6., 9. ve 12. (mezun) yılları için yetkinliğe dayalı öğrenme hedeflerinin tanımlanmasıyla başlayan bir öğrenim gelişimi biçiminde yazılmış ve sunulmuştur. Avrupa Konseyi DKY modeli, sosyal bilimler ve tarih alt grubu tarafından öğretim programı taslağının ayrıntılarıyla incelenmesinde kullanılmıştır. Beklenen öğrenme hedeflerini tanımlamak için DKY modeli ve Avrupa Konseyinin yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Kurumsal öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesinde DKY Çerçevesi'nden nasıl yararlanılır

DKY sadece öğretim yoluyla değil, aynı zamanda öğrencilerin okuldaki daha kapsamlı deneyimleri yoluyla da öğrenilmekte ve öğretim programlarını “deneyimlerin toplamı” olarak yansıtmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilere DKY'yi öğrenmeleri ve geliştirmeleri için alanlar arası projeler, kurumsal projeler, uluslararası projeler, öğrencilerin kurumsal yönetim organlarında yer alması, öğrencilerin öğrenci derneklerinde yer alması gibi fırsatlar sunulmasında önemli bir rol oynamaktadır.

DKY'nin benimsendiği bir kurumsal öğretim programı geliştirilmesi için kurum liderlerinin bu tür öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik yükümlülüğü ve aynı zamanda liderler ve öğretmenler arasında iş birliği ve koordinasyon gerekmektedir. Bu liderler, öğrencilerin kurumsal faaliyetlere ve kurumsal yönetime katılabildiği demokratik bir ortam niteliğinde bir eğitim kurumu inşa etmekten sorumludurlar.

Kurum düzeyinde demokratik yetkinlikleri öğretmek ve bir demokrasi kültürü geliştirmek amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerin DKY'yi edinip uygulayabilecekleri öğrenme durumlarını düzenlemek için eşgüdüm sağlamaları ve birlikte çalışmaları gerekmektedir. Bu durumda, DKY modeli branşlar arası yetkinliklerin geliştirilmesini planlamak için kullanılmakta ve öğretmenler de kurumsal düzeydeki öğretim programı planlayıcıları ve uygulayıcıları olarak hareket etmektedir.

Andorra'dan iyi uygulama örneği

Ortaöğretimdeki küresel projeler. Andorra ortaokullarında (12 ve 13 yaşlarındaki öğrenciler), tüm öğretim programları iki genel proje etrafında düzenlenmiştir. Projelerden biri bir sosyal bilimler problemi belirlerken, diğeri de bir fen bilimleri problemi belirlemektedir. Tüm okul konularının içerikleri, seçilen sosyal bilimler ve fen bilimleri problemlerini çözecek veya çözmeye yardımcı olacak şekilde önerilir. Her bir proje haftalık olarak, haftanın sonunda ve başında gerçekleştirilecek olan sırasıyla iki ve üç saatlik iki oturumda geliştirilmektedir. Bu projelerin metodolojisi daima iş birliğine dayalıdır ve tüm projeler okulun tüm sınıf gruplarına iletilip onlarla paylaşılmakta ve hatta mahalle çapında iletilip tanıtılmaktadır. Projelerin her biri dört veya beş haftada geliştirilmektedir, yani her bir okul yılı için altı sosyal bilimler küresel projesi ve altı fen bilimleri küresel projesi bulunmaktadır. Sosyal bilimler ve fen bilimleri küresel projelerine örnek olarak kültürler arası birlikte yaşamının zorlukları ile ekosistemler ve insan etkisi verilebilir. DKY bütün küresel projelerin yanı sıra, öğrenme ve öğretme metodolojisinde de mevcuttur.

Branşa özel öğretim programlarının veya alanlararası öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesinde DKY Çerçevesi'nden nasıl yararlanılır

Hem konuya özel öğretim programları (branş öğretim programı) hem de alanlar arası öğretim programları, sadece öğrenme planlarından ibaret olmayıp, aynı zamanda ders kitaplarında ve diğer öğretim materyallerinde yer alan faaliyetleri ve görevleri de içermektedir. Dahası, öğrencilerin edindiği tüm öğrenme deneyimleri de (etkileşimler ve tüm öğrencilerin sınıf içi yaşam biçimi) öğretim programlarının bir parçasıdır. Daha sonra, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlerler ve bir faaliyet ve görevler ya da projeler dizisi önerecek öğretim programı planlayıcıları olarak hareket ederler.

Burada DKY modeli; canlandırma (simülasyon) faaliyetleri, tartışmalar, açıklamalar gibi tek bir sınıf faaliyeti tasarlamada ya da projeler veya sınıf çalışmalarını yerel toplumdaki faaliyetler ile birleştiren faaliyetler gibi daha karmaşık görevlerde kullanılabilir. DKY modeli ayrıca toplum hizmeti ve hizmet öğrenimi gibi ders dışı faaliyetlerin tasarlanması ve geliştirilmesinde ya da gönüllülük gibi sadece okul dışı olan bir faaliyete yönelik olarak da kullanılabilir.

Bu görevlerde, faaliyetlerde ve projelerde DKY, tek başına, konuya özel yetkinliklerle birlikte ya da branşlar arası tema ve yetkinlikler içinde geliştirilebilmektedir. Konu yetkinlikleri ve DKY yetkinlikleri birbirleriyle ilişkilendirilebilmekte ve öğretim programlarının planlanması amacıyla konu yetkinlikleri DKY ile birlikte kümeler hâlinde de ele alınabilmektedir. Böyle kümeler, ulusal, bölgesel veya yerel düzeyde, belirli bir bağlamdaki öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmaktadır.

DKY demokratik, kültürlerarası ve gerçek hayat konuları yoluyla öğretilir, öğrenilebilir ve değerlendirilebilir. Bu konular öğretilirken, sınıfta tartışma ve münazaralar için güvenli bir ortam yaratmak ve olası çatışma veya anlaşmazlıkları barışçıl yolla çözmek kritik önem taşımaktadır.

Bu yaklaşımların tümünde, öğretmenler hem açık hem de gizli öğretim programı açısından program planlayıcılar ve geliştiriciler olarak hareket etmekte, fakat öğrencilerin de bu süreçte söz hakkı olabilmektedir. Onlara neyi nasıl öğrenmeleri gerektiğine ilişkin karar verme süreçlerinde yer verilebilir ve onlar da bu süreçlerde yer almayı seçebilirler. Bu durum, öğretim programlarındaki yasal gereklere dayanabileceği gibi, öğretmenlerin izlediği pedagoji ve öğretme metodolojisinin bir özelliği de olabilir. Sınıftaki demokratik ortam ve kültürün öğrencilerin kendi öğretim süreçlerine ve seçimlerine belirli bir düzeyde katılımını ve tercihlerini de içermesi sebebiyle, öğretim programlarının planlanmasına böyle bir katılım, DKY'nin uygulanmasının gelişmiş bir modelidir.

Portekiz'den iyi uygulama örneği

Ortaöğretimde ve mesleki eğitim ve öğretimde (15 yaş) Coğrafya dersinde vatandaşlık ve yeniliğe ilişkin "Öneriyoruz!" projesi. Bu, ülkedeki birkaç okulda uygulanan, yerel sorunları belirlemeyi ve öğrenciler tarafından üretilen çözümleri sunmayı amaçlayan ulusal bir projedir. Proje, öğrencilerin yerel sorunları belirlemeleri ve farkına varmaları ile başlamaktadır. Küçük gruplara ayrılan öğrenciler, okullarındaki ve mahallelerindeki en önemli sorunları seçmekte; doğrudan belediye başkanından

bilgi almakta ve bir çözüm önerisinde bulunmak amacıyla seçilen soruna ilişkin küçük bir araştırma projesi yürütmektedirler. Seçilen sorunlara örnek olarak toplu taşıma güzergahının değiştirilmesi veya terk edilmiş bir binanın restore edilmesi verilebilir.

Yükseköğrenim durumu biraz daha farklıdır. Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük ilkeleri, dersleri için öğretim programı geliştirenlere tanınan özerklik derecesinde gerçekleştirilmektedir. Yükseköğrenim öğretmenlerinin ve profesörlerinin genellikle konuya özel öğretim programlarının seçilmesinde ve tasarlanmasında kontrol ve özgürlükleri bulunmaktadır. Tasarladıkları dersler, araştırma önceliklerini ve toplumsal konuları dikkate almakla kalmayıp, iş dünyasıyla da ilgilidir. Yükseköğrenimde konuya özel öğretim programı tasarlanırken, DKY'nin geliştirilmesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenciler kendi öğrenimlerini planlarken DKY Çerçevesi'nden nasıl yararlanabilirler?

Öğrenciler sadece eğitimin merkezinde olmakla kalmamalı, mesela kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirleyerek, girişkenlik göstererek ve projelere katılarak, öğrenimlerine ilişkin daha fazla sorumluluk almalıdırlar. Bu durumda öğrenciler, hakkında daha fazla bilgi edinmek istedikleri yetkinlikleri tanıyıp fark edebildiklerinde, kendi öğretim programlarının tasarımcıları hâline gelirler. Ayrıca, en iyi ürünlerini derleyip bir portfolyoda toplayarak, değerlendirici rolünü de üstlenebilirler.

Öğrenciler, kendilerine söz hakkı verilen ve kendi öğrenimlerini yönettikleri bir öğrenme topluluğu içerisinde öğrenebilirler. İş birliğine dayalı bir metodoloji ile öğrenirken, diğer görüşlere açık olma ve diğer görüşleri anlama gibi tutumlar geliştirerek, kendi öğrenimlerine ilişkin kararların alınmasına aktif bir şekilde katılabilirler. Ayrıca, eğitim kurumunun demokrasi kültürüne katkıda bulunarak, öğretmenler ve diğer pedagojik liderlerle birlikte kurumsal düzeydeki karar alma süreçlerine de katılabilirler.

Tavsiyeler

Eğitim alanındaki politika yapıcılara

- ▶ Demokrasi ve demokratik vatandaşlığı, eğitimin ve resmî öğretim programı amaçlarının merkezine yerleştirin.
- ▶ Eğitim liderlerine, öğretmenlere, öğrencilere ve diğer eğitim paydaşlarına, tüm öğretim programı biçimlerinde DKY'den yararlanmaları ve DKY'ye yer vermeleri için yeterli desteği sağlayın.
- ▶ Öğretmenleri karar verme ve resmî öğretim programlarının yazılması süreçlerine dâhil edin.

Okul müdürleri, dekanlar ve eğitim liderlerine

- ▶ Demokrasi ve demokratik vatandaşlığı, eğitim ve kurumsal öğretim programlarının amaçlarının merkezine yerleştirin.
- ▶ Başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere, paydaşları karar verme ve kurumsal öğretim programlarının yazılması süreçlerine dâhil edin.
- ▶ Öğretmenlere ve öğrencilere, öğretim ve öğrenimde DKY'den yararlanmaları ve DKY'ye yer vermeleri için yeterli desteği sunun.

- ▶ Tüm eğitim kurumlarında demokrasi kültürünün sağlanması için yeni demokratik ve katılımcı yapılar ve süreçler oluşturun veya mevcut olanları geliştirin.

Öğretim programı geliştiricilere

- ▶ Mevcut demokrasi ve vatandaşlık yetkinliklerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi için DKY'den yararlanın ya da gerektiğinde mevcut öğretim programını değiştirin.
- ▶ Paydaşları karar verme süreçlerine ve öğretim programlarının yazılmasına dâhil edin.

Öğretmenlere

- ▶ Demokratik değerlere saygılı ve tüm öğrenciler için uygun olan net bir öğrenme teorisine dayanan, uygun pedagoji ve öğretme metodolojisini seçin.
- ▶ Öğrenme için demokratik bir ortam yaratın.
- ▶ DKY'yi de dikkate alarak ve kullanarak, birbirleriyle ilişkili oldukları ve aynı mantığı paylaştıklarından, değerlendirmeyi öğretim ve öğrenimle bütünleştirin.
- ▶ Öğrencileri kendi öğrenmelerine ilişkin karar verme süreçlerine aktif olarak katılmaya teşvik edin.

Kaynaklar

Akker J. (van den) ve Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Hollanda Öğretim Programı Geliştirme Enstitüsü, Hollanda.

Avrupa Konseyi (2005), *The school: a democratic learning community*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Avrupa Konseyi (2014), *Developing intercultural competence through education*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Avrupa Konseyi (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Avrupa Konseyi (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Avrupa Konseyi (2015), *Teaching controversial issues*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Avrupa Konseyi (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Avrupa Konseyi, Strazburg.

İlave okuma listesi

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. ve Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Yayınları, Londra.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



2. Bölüm

DKY ve Pedagoji

İçindekilerin özeti

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve genel bakış
- ▶ İçerik ve kilit kavramlar
- ▶ Yöntemler ve yaklaşımlar
- ▶ Yetkinlik tanımlayıcılarından yararlanma
- ▶ İleriye dönük sonuç
- ▶ Referanslar
- ▶ Kaynaklar
- ▶ Ekler

Bu bölüm kimler içindir?

Bu bölüm, tüm eğitimcilere ve özellikle de, sınıftaki uygulayıcılara, tüm branşlardan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştiricilerine, program geliştiricilere, politika yapıcılara, okul liderlerine ve ayrıca ilk, orta ve lise düzeylerinde ve yüksek öğrenim kurumlarında eğitim veren eğitimcilere yöneliktir.

Amaç ve genel bakış

Bu bölüm, DKY'yi uygulamalarıyla bütünleştirmek isteyen öğretmenleri desteklemeyi ve güçlendirmeyi hedeflemektedir. Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'nin 1. cildinde özetlenen genel kılavuz ilkeler ve prensipler temelinde, DKY'nin geliştirilmesi için kullanılacak bir dizi yöntem ve pedagojik yaklaşıma dikkat çekmektedir.

Okul-konu yapıları içerisinde öğretilen yetkinlikler demokratik hareket edebilme kabiliyeti geliştiren yetkinliklerle tamamlanabileceğinden, DKY modeli, yenilikçi ve yaratıcı potansiyelin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Öğretimde değerleri göz önünde bulundurmamak ve demokratik kültür tutumları, bilgi-becerileri ve eleştirel anlayışı geliştirme arayışında olan öğrenme/öğretme faaliyetlerine yer vermenin başarısı, öğretmenlerin böyle eğitsel faaliyetleri nasıl planlayıp geliştirebileceklerine ve bunları kendi ihtiyaçlarına ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına nasıl uyarlayabileceklerine bağlıdır.

Demokratik kültür yetkinlikleri, temel okul faaliyetlerinin bir parçası olarak ve tüm konularda geliştirilebilmektedir. Öğretmenlerin, hâlihazırda yaptıkları şeyleri bırakmaları gerekmez; bu sadece DKY'yi öğretim süreçlerine dâhil ederek mevcut uygulamalarını zenginleştirmeyi göz önünde bulundurmaları için bir davettir. Dolayısıyla bu bölüm,

- ▶ yetkinliklerin öğretilmesi için farklı özel pedagojik ilke ve seçenekleri açıklamanın yanı sıra, bu seçimlerin arkasındaki mantığa da dayanak oluşturmaktadır;
- ▶ yetkinliklerin öğretilmesi ve geliştirilmesi için tavsiye edilen pedagojik yöntem ve yaklaşımları özetlemektedir;
- ▶ öğretmenlere kaynak önerilerinde bulunmanın yanı sıra, çeşitli öğretim tarzları için öğrenme/öğretme faaliyetleri tavsiye etmektedir.

İçerik ve kilit kavramlar

"Pedagoji" terimi burada, geniş anlamıyla, öğrenme sürecinin düzenlenmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla, pedagoji öğretmenin, öğrenmenin ve öğrenime ilişkin değerlendirmenin öğretim programlarına ilişkin olarak nasıl düzenleneceğine odaklanmaktadır. Bu bölüm, diğer bölümlerde ele alınmış olması sebebiyle, değerlendirmeye veya bütüncül okul yaklaşımlarına değinmeyecektir. Bölüm, öğretmen ve öğrencilerin nasıl birbirleriyle ve öğretim programlarıyla etkileşime girecekleri hakkındadır.

DKY'nin geliştirilmesi hem doğrudan bir konu olarak, hem de dolaylı biçimde, sorumluluğun paylaşılması çerçevesinde okullarda gerçekleşen öğretim ve öğrenim süreçleriyle bütünleştirilmiş ortak (transversal) bir husus olarak anlaşılabilir. Eğitim-

de sorumluluğun paylaşılması, çocukların öğrenmeleri için neyin önemli olduğunu belirler ve pek çok paydaşı ortak hedeflere yönelik çalışmaya dâhil etmek mümkündür: Ebeveynler, eğitim kurumları, sivil toplum ve gençlerin kendileri; belli bir toplum içinde ve belirli bir zamanda hangi değerlerin, tutumların, becerilerin, bilgi ve eleştirel anlayışın, çocuklara ve gençlere öğretilmesinin uygun ve önemli olduğuna ilişkin karar verme sürecinde iş birliği yapar ve sürece katılırlar.

Aşağıda ana hatlarıyla sunulan pedagojik yaklaşımlar, sadece DKY'nin geliştirilmesi için uygun olmakla kalmayıp, aynı zamanda daha keyifli ve güvenli öğrenme ortamları yaratmaya ve şiddet içeren, ayrımcı ve antidemokratik yapıları ele alma yolları bulmaya da yardımcı olmaktadır. Öğretmenler DKY ile kolaylıkla bağlantı kurabilir ve böylelikle DKY'yi kendi uygulamalarıyla ve değerleriyle de daha iyi ilişkilendirebilir ve olası ayrımcı uygulamaları sürdürmekten kaçınabilirler. Hatta, sahip olabilecekleri herhangi bir ön yargıya veya yanlılığa ilişkin farkındalıklarını artırabilir ve öğrencilere karşı daha farklı ve daha incelikli bir bakış açısı kazanabilirler. Öğretmenler ve diğer ilgili paydaşlar, günlük uygulamalarında neler yaptıklarını kontrol etmek için şu pedagojik yaklaşımlardan yararlanabilirler:

- ▶ Bir şeyleri hangi düzeyde yaptıklarını değerlendirmek,
- ▶ Yaptıklarını sandıkları ancak aslında yapmadıkları şeyleri tespit etmek,
- ▶ Yerine neler yapabilecekleri üzerinde düşünmek,
- ▶ Neleri daha iyi yapabileceklerine odaklanmak.

Aşağıdaki sorular, öğrenim süreçlerinin nasıl düzenleneceği üzerinde düşünürken yol gösterici olabilir:

- ▶ Size göre öğretim süreciniz öğrencilerin aktif vatandaşlar olmalarına/insan haklarına saygı göstermelerine ne ölçüde katkıda bulunmaktadır?
- ▶ Öğrencileriniz ne sıklıkla kendi fikirlerini ifade etme/farklı görüşleri dinleme, farklılıkları sınıfta tartışma fırsatına sahip oluyorlar?
- ▶ Öğretim verdiğiniz sınıflarda sorulan sorular ne sıklıkla insan hakları, demokratik vatandaşlık, adalet, eşitlik veya hukukun üstünlüğü ile ilgili oluyor?
- ▶ Öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak katılımında bulunabilmelerini sağlayacak entelektüel, kişisel ve sosyal kaynakların geliştirilmesine imkân sunan mevcut uygulamanız nedir?
- ▶ Öğrencilerin kavrayışlarını pekiştirmek için birbirleriyle çalışmasının yanı sıra, sosyal becerileri uygulamaları ve böylelikle hem bireysel hem de sosyal süreç ve çıktıları geliştirmeleri için onlara ne kadar zaman tanırıyorsunuz?
- ▶ Uygulamalı faaliyetlere ve deneysel yaklaşımlara ne sıklıkla yer veriyorsunuz?
- ▶ Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini öğretim sürecinize etkili bir şekilde katıyor musunuz?

DKY'ye yönelik pedagojik yaklaşım ve yöntemler, öğrencileri deneyim, keşif, güçlük, analiz, karşılaştırma, düşünme ve iş birliği süreçlerinde aktif olarak yer almaları için cesaretlendirmektedir. Bunlar, her öğrenciyi bütün bir kişi olarak ele almakta ve bilişsel, duygusal olarak ve kendi deneyimleri içinde (kafalarıyla, kalpleriyle ve elleriyle) bir araya getirmektedir. Kullanılan yöntemler, iletişim biçimi ve stratejiler, demokratik yetkinlikler geliştirmek için muazzam bir potansiyel taşımaktadır. Yine de öğretmenlerin DKY'nin geliştirilmesinde rol alabileceği pek çok yol bulunmaktadır.

Öğretmenler ve öğretmen yetiştiriciler, kendi öğretim süreçlerini planlarken ve değerlendirirken DKY'den yararlanabilirler; mevcut öğretim programlarının başından sonuna kadar, içeriği ders içerisinde değiştirerek ya da konu alanlarının birleştirilmesi yoluyla iş birliği içinde, kültürler arası anlayış, insan hakları, adalet gibi boyutların üstesinden gelebildikleri öğretim programı yaklaşımlarından yararlanarak öğretim sürecinin içeriğine odaklanabilirler. Tüm konular DKY'ye yer vermek için elverişlidir.

Demokratik vatandaşlık yetkinlikleri, merkezine öğrenim sürecini alan yaklaşımların yanı sıra, öğretim sürecinin içeriğine odaklanan yaklaşımlar yoluyla da geliştirilebilmektedir. Genellikle bir eğitim faaliyeti, hem içerikle hem de süreçle ilgili öğelerin birleştirilmesi yoluyla da gelişir. DKY'yi planlamak ve öğrenciler arasında geliştirilmesi yönünde çalışmak bu yüzden tüm öğrenme kolaylaştırıcıları için önem taşımaktadır. Pek çok durumda bazı planlama ilkeleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrenme kolaylaştırıcıları olarak, eğitim faaliyetlerini aşağıda sayılanlar için fırsatlara yer verecek şekilde planlayacaktır:

- ▶ **Deneyim:** Empatinin yanı sıra saygı ve açık fikirlilik tutumlarını geliştirmek için uygun yollardan biri de gerçek veya hayali deneyimler yoluyla öğrenme fırsatları sunulmasıdır. Öğrenciler oyunlar, faaliyetler, geleneksel medya ve sosyal medya, başkalarıyla yüz yüze etkileşim veya yazışma gibi yollarla bu tutumları deneyimleyebilirler. Öğretmenler, öğrencileri için kitaplar seçebilir veya toplumun daha geniş bir kesimiyle, diğer mahalleler, bölgeler ve ülkelerle, fiziksel olarak veya internet ortamında temasa geçmeleri için düzenlemeler yapabilirler; gençler için etkinlikler ve uluslararası toplantılar düzenleyebilirler; örneğin, tarih öğretmenleri çok yönlülüğü geliştirmeyi hedefleyen temsili canlandırmalar veya faaliyetler planlayabilir. Bu örneklerin tümü karşılaştırma ve analiz yoluyla öğrenme için fırsat sunmaktadır.
- ▶ **Karşılaştırma:** Öğrenciler, "farklılıklara" maruz kalmakta fayda görebilirler. Öğrenciler sıklıkla tanıdık gelen şeyleri tanıdık gelmeyenlerle karşılaştırır ve tanıdık gelmeyi "tuhaf", "kötü" ve hatta "uygarlaşmamış" olarak değerlendirirler. Öğretmenlerin bu tür bir "değer karşılaştırmasının" farkında olmaları ve bunun yerine, benzerlikleri ve farklılıkları yargılamadan görmeyi ve diğerinin bakış açısından bakmayı kapsayan bir yaklaşım olan "anlamak için karşılaştırma" yaklaşımını koymaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler, onlar için normal olan bir şeyin nasıl bir başkasının bakış açısından tuhaf görülebildiğine (veya bunun aksi için de geçerli) ve her ikisinin de bazı açılardan farklıyken bazı açılardan benzer olduklarına ilişkin bir anlayış geliştirmeleri için teşvik edilebilirler. Böylelikle öğrenciler, gerçekliği nasıl kurduklarının daha fazla farkında olmak amacıyla, kendi değer ve tutumları üzerinde düşünür ve bunları farklı olanlarla bilinçli bir şekilde karşılaştırırlar.
- ▶ **Analiz:** Benzerliklerin ve farklılıkların arkasında, uygulamalar, düşünceler, değerler ve inanç açıklamaları bulunmaktadır. Kolaylaştırıcılar, diğerlerinin yaptıklarına ve söylediklerine şahit oldukları şeylerin altında nelerin yatıyor olabileceğinin analiz edilmesinde öğrencilerini destekleyebilirler. Bu, sorgulamaya dayanan yöntemlerle, yazılı veya sesli/videolu kaynakların dikkatli bir şekilde tartışılması ve analizi gibi yollarla başarılabilir. Bu analiz daha sonra öğrencilerin kendi uygulamalarını, değerlerini ve inançlarını sorgulayabilmeleri için tekrar kendilerine yansıtılabilir.

- ▶ **Öz değerlendirme:** Karşılaştırma, analiz ve deneyimin yanında, öz değerlendirme ile eleştirel farkındalık ve anlayış gelişimi için de gerekli zaman ve alan ayrılmalıdır. Kolaylaştırıcıların, özellikle de yaygın ve örgün eğitimde, söz konusu zaman ve alanın bilinçli ve planlı bir şekilde sunulmasını sağlamaları gerekmektedir. Örneğin öğretmenler öğrencilerinden deneyimlerini ele almalarını isteyebilir; öğrenimlerinin kaydını tutmak amacıyla birer kayıt defteri tutma, öğrendiklerini yazma, çizme, paylaşma veya öğrendikleri doğrultusunda harekete geçme konusunda onları teşvik edebilir. Ebeveynler de bir deneyim hakkında konuşmak için çocuklarıyla sakince oturabilirler.
- ▶ **Eylem:** Düşünme, eyleme geçmek, başkalarıyla diyalog yoluyla bağlantı kurmak ve iş birliği faaliyetlerinde bulunmak için bir temel oluşturabilir ve oluşturmalıdır da. Kolaylaştırıcılar, örneğin “bütüncül okul” yaklaşımları veya okul ortaklıkları yoluyla sosyal ve fiziksel çevrede iyileştirmeler yapılmasında, iş birliği eylemini teşvik etme ve hatta yönetme sorumluluğunu alabilirler.

Yöntemler ve yaklaşımlar

Bu bölüm, öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiricilerin öğretim süreçlerinde DKY’yi uygulamak istediklerinde harekete geçebilecekleri sekiz detaylı alan örneği sunmaktadır.

Sürece odaklı yöntem ve yaklaşımlar

- Demokratik tutum ve davranışların modellenmesi
- Sınıftaki demokratik süreçler
- İş birliğine dayalı öğrenme
- Proje temelli öğrenme
- Hizmet öğrenimi

İçerik temelli yöntem ve yaklaşımlar

- Konu alanlarında mevcut öğretim programlarının kullanılması
- Ekip hâlinde öğretme ve bütünlük öğretim programı yaklaşımları
- “Gizli öğretim programlarının” ele alınması

Her öğretmen, öğrencilerin demokratik kültür yetkinlikleri geliştirmeleri için, dışarıdan kurumsal bir müdahale veya desteğe ihtiyaç duymaksızın, bu sekiz yöntem ve yaklaşımdan yararlanabilir. Bunlardan ilk beşi, DKY’yi büyük ölçüde öğrenim sürecinin düzenlenme biçimiyle geliştirmektedirken, diğer üçü özel içeriklerle ilgilidir.

Sürece odaklı yöntem ve yaklaşımlar

DKY Çerçevesi’nin uygulanması sırasında, öğretmenler öncülük ettikleri ve öğrencilere teklif ettikleri öğrenme sürecinin yapılarına odaklanabilirler. DKY’nin geliştirilmesine katkıda bulunmak için öğrenme sürecinin etkililiği, verimliliği ve eşitliği özellikle odak noktasına alınmalıdır.

Demokratik tutum ve davranışlar konusunda örnek olma

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma biçimlerinin, öğrencilerin edindiği değerler, tutumlar ve beceriler üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Demokratik değerler, tutumlar ve beceriler, sadece demokrasiye ilişkin örgün eğitim yoluyla edinilemez, uygulanmaları da gerekir.

Değerler, öğretmenlerin hareket etme ve iletişim kurma biçimleri yoluyla dolaylı olarak aktarılmaktadır. Eğitimciler, günlük uygulamalarında aktardıkları ve yansıtıkları değerlere ve kişinin geliştirmesi gereken değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel düşünceye ilişkin daha fazla farkındalık geliştirebilirler. Eğitimcilerin yaptıkları seçimler, öğrencilerle birlikte bir demokratik değer sisteminin geliştirilmesini destekleyebilir veya engelleyebilir. Sınıf düzeyinde sürdürülebilir demokratik toplumları destekleyen Avrupa Konseyinin değer ve ilkeleri, öğretim programlarının gücünden ziyade öğretmenlerle olan ilişkiler yoluyla aktarılmaktadır. Yapararak öğrenme yaklaşımları ve deneysel öğrenme, öğrencileri DKY'nin geliştirilmesi için önemli potansiyeli olan bir deneyim, güçlük ve düşünme sürecine sokmaktadır. Öğretmenler tutumları, davranışları ve uygulamaları yoluyla güvenli öğrenme ortamları yaratabilir, ayrımcılığı ele alabilir ve geniş bir temelin veya temel insani bileşenlerin bireyselleşmiş bir şekilde öğrenilmesini destekleyebilirler.

Hedeflerin, içeriğin, öğretim materyallerinin, öğrenime ilişkin değerlendirmenin ve program değerlendirmesinin öğrenim sürecinde yer alan tüm katılımcılar tarafından planlanması ve müzakere edilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerini dönüştürme ve bu rolleri geleneksel sınıflardaki rollerin ötesine taşıma koşullarını yaratmaktadır. Bu şekilde, demokratik davranışlar sergileyen ve dolayısıyla öğrencilerin DKY'sinin geliştirilmesine katkıda bulunan eğitimcilerle demokrasi için ve demokrasi yoluyla öğrenme meydana gelmektedir.

Öğretmenler uygulamalarında DKY modelindeki tüm değerleri nasıl destekledikleri üzerine düşünebilirler. Örneğin, kendi "hakkaniyet" değerinin öğrencilerle olan günlük faaliyetlerde oynadığı rolü araştırmayı seçen bir öğretmen, bu değere dayanan yeni bir uygulamayı deneyebilir, pilot uygulamasını yapabilir ve üzerinde düşünebilir. Daha da ileri gitmek isteyen öğretmenler, öğrencilerden yeni uygulamanın sınıf ortamını nasıl değiştirmiş olduğuna ilişkin görüşmeler veya anketler yoluyla veri toplayabilir ve uygulamaları hakkında yeni araştırmalar yürütmek için bu verileri analiz edebilirler. Bu eylem araştırma döngüsü, öğretmenlere düşünmeleri ve uygulamalarını iyileştirmek amacıyla harekete geçmeleri ve böylelikle de öğrencileri bağımsız demokratik vatandaşlar olmaları için yetkinleştiren demokratik okul kültürüne doğru gerçekleşen değişimin temsilcileri hâline gelmeleri için alan yaratmaktadır.

Öğrenme ortamlarının öğrenci katılımı ve öğrenimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Kapsayıcı ve etkili öğrenme ve zor diyalogların veya duygu alışverişlerinin yönetilmesi için, öğrencilerin düşüncelerini ve anlaşmazlıklarını dile getirecek öz güveni hissedecekleri açık güvenli alanlar geliştirmek önemlidir. Bütüncül okul yaklaşımında, öğrenci güvenliği ve refahı kilit öğedir (bkz. bütüncül okul yaklaşımına ilişkin 5. Bölüm). Öğretmenler birlikte çalışmaktan fayda görecekler ve kendilerinde ve öğrencilerinde DKY'yi geliştirmek amacıyla, gittikçe tartışmalı konularla başa çıkma-

cak ve risk alacak kadar kendilerine güvenmeye başlayacaklardır (öğretmen eğitime ilişkin 4. Bölüm). DKY modelinde yer alan değerleri, tutumları ve becerileri, öğrenme sırasının düzenlenmesinin işlevini ileriye taşıyan bütüncül bir yaklaşımla öğretmek için sınıf yönetimi, çatışmayı önleme, ortak karar verme, öğrenme sorumluluğunu paylaşma, sınıf içi iletişimlerde saygı gibi unsurlardan yararlanılmaktadır. Bütüncül bakış açısı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki tutarlılıkta kendini göstermektedir.

Dolayısıyla, "araç mesajın kendisidir". Seçilen araç, alıcının mesajı nasıl algıladığını etkilemektedir. İçerik ve odaklarının yanı sıra, kişinin kullandığı yöntemler de belirli değer ve tutumları öğretmektedir. Öğretmenler kapsayıcı yöntemleri benimsediklerinde, öğrencilere anlamlı bir mesaj göndermektedirler; örneğin: "Hepiniz önemli ve değerlisiniz", "hepimiz birbirimizden bir şeyler öğrenebiliriz". Bu, öğrencilerin özel kültürel arka planlarına değer veren pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç duyulan, kültürel ve dilsel olarak farklılık gösteren sınıflarda özellikle kritik önem taşımaktadır. Diğer taraftan, öğrenciler anlatılanları dinlerken ve yazılanları not ederken öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını sınıfta durup ders anlatarak ve tahtaya yazarak geçirmeleri, aynı zamanda kültürlerarası ve demokratik değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayışın geliştirilmesinde etkisiz bir mesaj olan şu dersi verir: "Bilgiye ben sahibim" ve "edilgen bir şekilde öğrenecek ve takip edeceksiniz".

Kişinin kendi uygulamalarının bütünüyle farkında olması merak, motivasyon ve kapasite gerektirmektedir. Öğretmenlerin çoğu kapsayıcı olmayı ve öğrencileri için ellerinden gelenin en iyisini yapmayı çok isterler. Onlar tüm öğrenme sürecinin bir ilişki içerisinde ve anlamlı öğrenmenin de uyumlu ilişkiler içerisinde gerçekleştiğini anlamaktadırlar. DKY'yi geliştirerek, eğitimciler kendilerini bireyler ve öğretmenler olarak tanıyarak, mesleki ve kişisel kimliklerine ve öğretmen ve insan olarak amaçlarına ilişkin farkındalıklarını artırarak, kendilerini öğrencilerle etkileşime girecekleri ve değerlerini uygulamalarıyla tekrar aynı hizaya getirecekleri yöntemleri müzakeretmeye daha hazır hissedebilirler.

Öğretmenler, demokratik tutumlar ve davranışların modellenmesine günlük uygulamalarında yer verdiklerinde DKY değerlerini uygulamaya koymuş olacaklar. Uygulamaları ve değerleri aynı hizaya getirerek kendi değerlerine ilişkin bilinçli bir farkındalık geliştirecek ve aşağıda sayılan yetkinlik kümelerinin geliştirilmesini destekleyeceklerdir:

- İnsan haysiyetine ve insan haklarına değer verme
- Kültürel çeşitliliğe değer verme
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer verme
- Diğer kişilere karşı empati, saygı ve olumlu kanı
- Yargılamadan dinleme ve gözlemlenme
- Diğerlerine karşı açık olma
- Belirsizliğe karşı tolerans

Sınıftaki demokratik süreçler

Geniş bir DKY yelpazesi geliştirmenin oldukça etkili bir yolu da demokratik süreçlerin ilk elden deneyimlenmesidir. Demokratik süreçlerin ilk elden deneyimlenmesi aynı zamanda, öğrencileri yetkinleştirecek ve onları bu yetkinlikleri sınıfta, okulda ve toplumda kullanmaları için teşvik edecektir. Demokratik süreçlerin bu şekilde deneyimlenmesinin tüm bir okul yaşamının tamamına (bütüncül okul yaklaşımına ilişkin 5. Bölümde önerildiği şekilde) yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu, sınıf yönetiminin ve öğretim sürecinin bir parçası olarak sınıf ortamında da gerçekleşebilmektedir.

Sınıfta her gün seçimler yapılmasını ve kararlar alınmasını gerektiren durumlar yaşanmaktadır. Kararlar otoriter bir şekilde öğretmen tarafından ya da “en güçlü” veya “en iyi” öğrenciler tarafından ya da demokratik yöntemler izlenerek alınabilir. Bir çatışma veya anlaşmazlık, güçlü olan tarafından karara bağlanabilir ya da sonrasında iki tarafın da kazanacağı bir çözüm aranabilir ve müzakere veya arabuluculuk yoluyla böyle bir çözüme ulaşılabilir. Sınıf kuralları öğretmen tarafından dayatılabileceği gibi, öğrencilerle birlikte üzerinde düşünmek ve tartışmak suretiyle demokratik bir şekilde de benimsenebilir. Sınıfta özel sorumlulukları olan öğrenciler öğretmen tarafından seçilebileceği gibi, akranları tarafından demokratik bir şekilde de seçilebilir. Öğrencilerin sesleri “öneri kutusu” (bir çevrimiçi araç da olabilir) gibi basit araçlarla duyurulabilir; böylelikle her öğrenci fikirlerini belki de anonim olarak paylaşabilir. Öğretmenler bunu yaparak sınıf düzeyinde dürüstlüğü, eşitliği ve ayrımcılık yapmamayı ve kapsayıcılığı temin eden, tüm gençlere fırsat sunan süreçler oluşturarak ve bu süreçlerden yararlanarak, öğrencilerin DKY’sinin geliştirilmesine etkili bir şekilde katkıda bulunmaktadır.

Demokratik süreçler, çeşitli konularda kullanılan öğretme ve öğrenme yöntemlerinin bir parçası olarak da uygulanabilmektedir. Eğitim faaliyetleri temsili seçimlere (simülasyon) yer verebilir ve bunlara muhtemelen bir temsili siyasi kampanya, temsili meclis, temsili duruşmalar, çeşitli seçenekler arasında seçim yapmak için adil süreçlerin tanımlanması ve kullanılması, yetki konumlarının deneyimlenmesi (belediye başkanı olarak bir gün) de dâhil olmak üzere rol yapma oyunları ve fikrini özgürce dile getirme hakkı (gazetecilik işinin canlandırılması) gibi temsili etkinlikler eşlik edebilir. Tüm bu yöntemler bir yandan DKY’yi geliştirirken, bir yandan da öğretim programlarındaki özel öğrenme hedeflerine hizmet etmektedir.

Öğrenciler demokratik süreçleri deneyimleyerek aşağıdaki yetkinlik kümelerini geliştirecektir:

- Demokrasi, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer verme
- Sorumluluk ve vatandaşlık bilinci
- İletişim, iş birliği ve çatışma çözme becerileri
- Demokrasiye ve politikaya ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış

İş birlikli öğrenme

Öğretmenler, sınıftaki işbirlikli öğrenme ilkelerine dayanan öğrenme süreç ve faaliyetleri yoluyla öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirirken, aynı zamanda kültürel ötekiliğe açık olma, saygı, sorumluluk ve belirsizliğe karşı toleransın yanı sıra dinleme ve gözlemlenme becerileri, iletişim becerileri ve çatışma çözme becerilerini

de geliştirmektedir. Tek başına öğretmenler veya küçük öğretmen grupları, tecrübe etmenin teşvik edildiği bir ortamda bir iş birliği ve deneyim paylaşımı süreci yoluyla öğrenerek ve deneyimleyerek, uygulamalarını değiştirmeye başlayabilirler. İş birliği yapma süreci, öğretmenler için güçlendirici bir süreç olarak, açıklığın geliştirilmesi ni ve değişimi kabul etme motivasyonunu sağlamaktadır.

Öğretmenler işlerinde işbirlikli öğrenme ilkelerini uygulayarak geleneksel sınıf uygulamalarını parçalarına ayırarak incelemekte ve hiyerarşik, yargılayıcı ve antide-mokratik sistemleri ortadan kaldırıp sınıf uygulamalarını dönüştürerek, öğrenme ve öğrenciler hakkında kuşaktan kuşağa aktarılmış ve derinlere kök salmış fikir ve inançları yerinden oynatmaktadır. Böyle yapısal değişiklikler sadece öğretmenlerin tutumları, becerileri ve bilgi ve eleştirel anlayışlarında değil, aynı zamanda öğrencilerin başarılarında ve ilişkilerinde de değişikliklere yol açacak ve bu durum zamanı geldiğinde olumlu sosyal çıktılarına ulaşmaya yardımcı olacaktır. İş birliği sosyal bütünleşmenin önemli bir bileşenidir: İnsanlar arasında bağlantılar geliştirir.

İş birliğinin artırılması, kişisel büyüme ve dönüşüme imkân sağlayacak ve başkasına karşı hoşgörü ve saygıyı teşvik edecektir.

Bunun olması için, bazı yapıların devreye sokulması gerekmektedir. Öğrencilerin iş birliği yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak için bu gruplar içinde gerçekleşen gerçeek etkileşimlere dikkat edilirse, sınıfta gruplar veya çiftler hlinde çalışma durumu geliştirilebilir. Etkili bir işbirlikli öğrenme için, öğrenme süreci önerilen öğrenme faaliyetlerini incelemeye, değerlendirmeye ve artırmaya yardımcı olabilecek özel iş birliği ilkelerine göre yapılandırılmakta ve düzenlenmektedir.

Olumlu birbirine bağımlılık: Herkes katkıda bulunmak zorunda

İş birlikli yapılar olmayan bir sınıfta, öğretmenin ayrı çalışma sayfaları üzerinde tek başlarına çalışan öğrencileri olabilir. Öğrenciler, rekabetçi bir ortamda tek başlarına çalışırken, akranlarının başarılı olmasına yardım etmekle uğraşmazlar. Hatta karşılaştırdıklarında, daha iyi görünmek için diğerlerinin başarısız olmasını gizlice umut ediyor da olabilirler. Bu durumda, öğrenci bir şeyi öğrenmek veya bir beceriye hâkim olmak için yalnız başına mücadele etmektedir. Öğrenci, diğerlerinden ayrı bir şekilde çalışırken, akran desteği eksikliği ve hayal kırıklığı hissedebilir. İş birlikli yapılardan yararlanan bir sınıfta çalışan öğrenciler işleri birlikte tamamlamaktadırlar; her biri sırayla, ortağı koçluk yaparken problemi çözmektedir. Bu öğrenciler çözüm, cevap ve açıklamalara ulaşmaya ilişkin ortak bir hedefe sahiptirler; birinin kazanımının diğerinin de kazanımı olduğunu bilirler. Bu durumda, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin çaba göstermesi ve başarı döngüsüne çekilmesi daha olasıdır.

Bireysel hesap verebilirlik: Saklanmak yok!

Öğretmen yönetimindeki soru-cevap yaklaşımlarında öğretmen tüm sınıfa bir soru sorar. Sonra, öğrencilerin bir kısmı yanıtlamak istediklerini gösteren bir işaret yaparlar. Öğretmen yanıt vermeleri için sadece birkaç öğrenciyi seğer. Söz verilen öğrencilerden herkesin önünde bireysel bir performans sergilemeleri istenmekle birlikte, bütün öğrenciler yanıt vermek zorunda değildir; hatta kalan öğrencilerin bazıları bir başkası yanıtlayacağı için rahatlatma

hissedebilirler. İş birlikli bir yapıda, öğretmen bir soru sorduğunda veya bir görev verdiğinde, her öğrenciye görevin tamamlanmasında rol alma fırsatı sunulmakta, böylece her bir öğrencinin katkısına ve çabasına değer verilmektedir. Bu süreç her öğrencinin her seferinde herkesin önünde sergileyeceği bir bireysel performans hazırlamasını gerektirmektedir. Fazla konuşmak istemeyen öğrenciler desteklenmekte ve kendilerine söz verilmeden önce yanıtlarını geliştirmeleri için kendi grup üyeleriyle kafa kafaya verme fırsatına sahip olmaktadır. Başka ortamlarda katılım göstermeyecek öğrenciler katılım gösterirler.

Erişim eşitliği: ayrımcılık olmaksızın katılım

Öğretmen bir konu anlatmıştır ve öğrencilerden “konuyu takımlara ayrılarak tartışmalarını” ister. Sonuç öngörülebilir: Düşüncelerini daha açık bir şekilde dile getirebilen, dışadönük öğrenciler veya konu hakkında güçlü hisleri olan öğrenciler konuşmanın çoğunu veya tamamını gerçekleştirecektir. Düşüncelerini açık bir şekilde dile getirmeyen veya içe dönük öğrenciler ya da konuya ilişkin hiçbir şey hissetmeyen öğrenciler tartışmaya çok az katkıda bulunacak veya hiçbir katkıda bulunmayacaklardır. Bunun aksine, etkinliği iş birliği içinde yapılandırılan bir öğretmen, her öğrenciyi sırayla bir dakika için ayağa kaldırıp takım arkadaşlarının ona sorular sormasını istemek gibi yöntemlerden yararlanarak her bir öğrencinin eşit şekilde katkıda bulunmasını sağlar. Bu şekilde, başka türlü katılım göstermeyecek öğrenciler aktif bir şekilde katılım gösterirler.

Eşzamanlı etkileşim: öğrenci başına katılımın artması

30 kişilik bir sınıfta öğretmen her seferinde bir öğrenciye söz verdiğinde, odadaki 30 öğrenci arasından sadece ve sadece kendisine söz verilen kişi bilgi sunar ve aktif katılım gösterir, diğer 29 öğrenci sadece izler. Örneğin: Öğretmen her seferinde bir öğrenciden okuma yapmasını ister, böylece her bir öğrenci sesli okurken öğretmen değerlendirme ve koçluk yapabilir. 50 dakikalık bir sürede 30 kişinin katıldığı bir sınıfta, her bir öğrenci için saat başına azami sesli okuma süresi iki dakikadan azdır! İş birlikli bir ortamda, öğretmen öğrencileri eşleştirir ve eşleşen öğrenciler sırayla birbirlerine okurlar. Öğretmen gruplar etrafında dolaşır, değerlendirme ve koçluk yapar. Bu durumda, her bir öğrenci önemli bir süre boyunca sesli okuyabilmektedir ve öğretmenin de değerlendirme ve koçluk yapma fırsatları artmış olur.

Bir öğretmen sadece “ön yargının ve ayrımcılığın kötü şeyler olduğunu” söyleyerek öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmelerini sağlayamayacaktır. Çalışmalar, eğitimsel faaliyetler için iş birliği ilkelerinden nasıl yararlanılabileceğini göstermiştir; örneğin, bu bölümün eklerinde tarif edilen “Yapboz Sınıf” faaliyetinin okulda günde en az iki saat uygulanması, öğrenciler arasındaki gerilim ve saldırganlığı azaltacak ve tartışmaları başarıyla hafifletip olumlu çıktıları artırarak şiddeti önleyecektir. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, sadece öğrencilerin sınıfın akademik içeriğine daha iyi hâkim olmalarına yardım etmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bu yöntemin sınıftaki düşmanca ve hoşgörüsüz tutumları büyük ölçüde hafiflettiğini de ileri sürmektedirler.

İş birliği ilkeleri, karışık sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalıştıklarında etkileşime girmekte ve birbirlerine kaynak olarak hizmet etmektedirler. Beklenen düzeyde okuyamayan ve/veya öğretim dilinde yeterli olmayan öğrenciler, ödevlerin anlaşılması ve tamamlanması için daha fazla erişim elde edebilir ve dolayısıyla grup çalışmasında yer almak için daha fazla fırsata sahip olabilirler. Yine de iş birlikli öğrenme, akademik başarısı düşük ve/veya sosyal olarak yalnız öğrencilerin grup içi etkileşimlere dâhil edilmediği durumlar yaratabilir. Dolayısıyla, böyle durumlarda eşitliği sağlamak ve mevcut eğitimsel ve sosyal eşitsizlikleri pekiştirme tuzağından kaçınmak amacıyla, iş birlikli öğrenmenin öğretmen tarafından bilinçli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Bir öğretmen bir öğrenme faaliyetinin bu öğrenci katılımı ilkelerini uygulayıp uygulamadığını nasıl bilebilir? Aşağıdaki sorulardan bazıları, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin değerlendirilebileceği ve öğretmenlere planlama yapmalarında yardımcı olacak bir dizi ölçüte karşılık gelmektedir:

- ▶ Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmadan görevlerini başarmaları veya hedeflerine ulaşmaları imkansız mıdır?
 - Katılımcılar ve farklı mikro gruplar birbirlerinin çalışmalarını, fikirlerini temel alabilirler mi?
 - Bu karşılıklı bağımlılığa hedef belirleme, görev, rol, kaynak veya başka araçlarla ulaşılabilir mi?
- ▶ Öğrenme faaliyetleri öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılıyor mu?
 - Her bir öğrencinin ayrı görevi herkes için açıkça anlaşılır mı ve öğretmen/kolaylaştırıcı her bir öğrencinin öğrenme sürecinde ne yapacağını/yapmış olduğunu açıkça izleyebiliyor mu?
 - Öğrenme sürecinde planlanan tamamlayıcı veya ortağa dayalı iş birlikli roller mevcut mu?
- ▶ Öğrenme süreci, her bir öğrenci için eşit katılımı teşvik eden bir şekilde yapılandırılmış mı?
 - Her öğrenci faaliyetlere kolaylıkla ve etkin bir şekilde katılabiliyor mu?
 - Faaliyet ve kaynakların niteliği erişim eşitliğini kolaylaştıracak kadar çeşitlilik gösteriyor mu?
- ▶ Her öğrenci katılabilir mi?/kendi öğrenme hedeflerine ulaşabilir mi?
 - Planlanan öğrenme faaliyetleri sırasında birkaç paralel etkileşim yürütülüyor mu?
 - Etkileşimlerin sayısı artırılabilir mi?
 - Öğrencilerin tamamı öğrenme sürecinin tüm adımlarında bizzat yer alıyor mu?

Öğrenciler, bu süreçlerde yer alarak yetkinlik kümeleri geliştirirler:

- Diğerlerinin inanç ve düşüncelerine karşı açık olma
- Kişinin kendi eylemlerinden sorumlu olması
- Bağımsız öğrenme becerileri
- Empati ve diğerlerinin düşünce, inanç ve duygularını anlama

- Esneklik ve uyum yeteneği
- İş birliği becerileri
- Çatışma çözme becerileri
- Kişinin kendisine yönelik eleştirel anlayışı

Proje temelli öğrenme

Proje çalışması veya projeler yoluyla öğrenme, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış edinilmesinin yanı sıra değerlerin geliştirilmesine de katkıda bulunduğundan, özellikle DKY'nin geliştirilmesi için uygun olan bir pedagojik yaklaşımdır. Belirli bir konuda kullanılabileceği gibi, alanlar arası bir yaklaşım veya ortak (cross-cutting) sorunların ele alınması için de oldukça uygundur.

Proje temelli öğrenme, en çok yararı küçük gruplarda ve/veya tüm sınıfta yürütüldüğünde sunmaktadır. Genellikle birkaç haftaya yayılan bir dizi basamak biçiminde yapılandırılmaktadır:

- ▶ Bir çalışma konusunun veya açık bir sorunun seçilmesi ve çalışmanın planlanması,
- ▶ Bilgi toplanması, toplanan bilginin düzenlenmesi ve karar verme süreci (hem bireysel sorumluluğu hem de grup içinde iş birliğini ve olası görüş farklılıklarının veya anlaşmazlıkların yönetilmesini beraberinde getirmektedir),
- ▶ Ürünün hazırlanması (poster, video, ortam akışı, yayın, internet sitesi, portfolyo, metin, performans veya etkinlik gibi pek çok biçimde olabilir),
- ▶ Ürünün sunulması,
- ▶ Öğrenme deneyimi üzerinde düşünme

Seçilen konuya bağlı olarak, DKY modelindeki dünyayı bilme ve eleştirel anlayışla bakma öğeleri de geliştirilebilir. Konu dilbilim ve kültürel çeşitliliği kapsadığında, süreç ayrıca çeşitliliğe değer vermeyi ve farklılıklara ve ötekiliğe karşı açık olmayı da teşvik etmektedir.

Proje temelli öğrenme sürecinde öğretmenin oynadığı rol, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir roldür. Öğrenciler, öğretmenin geçilecek aşamalara ilişkin verdiği talimatları izlerler, fakat içerik açısından karar büyük ölçüde öğrencilere kalmalıdır. Öğretmenin temel aracı cevap değil, sorudur. Yukarıda açıklanan ilkeler hâlâ geçerlidir ve öğretmen gruplardaki iş birliğinin nasıl gerçekleştiğini takip eder. Öğretmen, öğrencileri iş birliği yapmaları, birbirlerini desteklemeleri, birbirlerine geri bildirim vermeleri ve etkileşimlerinin yanı sıra neler keşfettikleri üzerinde de düşünmeleri için teşvik etmelidir.

Öğrenciler bu sürece katılarak, seçilen konudan bağımsız olarak ve konu hakkında bilgi ve beceriler edinmenin yanı sıra, yetkinlikler kümeleri de geliştirirler:

- Bağımsız öğrenme becerileri ve öz yeterlik: Öğrenciler bilgi kaynaklarını tespit etmek, güvenilirliklerini kontrol etmek ve veri toplama sürecini ve ürünlerin tasarımını kendileri düzenlemek amacıyla yola çıkarlar.
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri: Bilginin anlaşılması, işlenmesi ve düzenlenmesiyle ilgili olmakla kalmayıp, öğrenme deneyimine ilişkin düşünmeyle de ilgilidir.

- Özellikle bilgi toplama aşamasında dinleme ve gözlemlene becerileri
- Empati, esneklik ve uyum yeteneği, iş birliği becerileri ve çatışma çözüme becerilerinin yanı sıra, saygı, sorumluluk ve belirsizliğe tolerans
- İletişim becerileri: Sözlü, yazılı, topluluk karşısında konuşma, çok dillilik
- Özellikle de öğrenme deneyimi üzerine düşünme aşamasında olmak üzere, kişinin kendisini, dil ve iletişimi tanıması ve bunlara eleştirel bir anlayışla bakması

Hizmet öğrenimi

Hizmet öğrenimi de DKY yelpazesinin tamamını geliştirmek için etkili bir yoldur, zira öğrencilere, sınıf ortamında edinilen bilgi, eleştirel anlayış ve becerileri gerçek hayat sorunlarını hedefleyen anlamlı bir eyleme bağlamaları için fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlantı yoluyla sadece bilgi, eleştirel anlayış ve beceriler birleştirilip daha da geliştirilmekle kalmaz, tutumlar ve değerler geliştirilmesini ve bunların eleştirel bir şekilde farkında olmayı teşvik eden süreçler de uygulamaya konmuş olur.

Hizmet öğrenimi, toplum hizmetinden daha fazlasıdır. Öğretmenin, güçlü bir öğrenci merkezli yaklaşımı korurken ve öğrencileri akranlarıyla iş birliği içinde kararlar almaları ve kendi rızalarıyla hareket etmeleri için yetkinleştirirken, düzenleyici ve kolaylaştırıcı olarak önemli bir rol oynadığı yapılandırılmış bir adımlar dizisi bağlamında toplum hizmeti sunulması anlamına gelmektedir.

Hizmet öğrenimi, proje temelli öğrenmenin bir biçimi olduğundan, benzer bir basamaklar dizisi bu sürece referans olarak hizmet edebilir:

- ▶ Toplum ihtiyaçlarının ölçülmesi ve öngörülecek iyileştirme veya değişimin tespit edilmesi,
- ▶ Bilgi toplayarak, kilit toplum paydaşlarını belirleyerek ve onlarla temas kurarak, sorunu ele almak için seçenekleri analiz ederek ve müdahaleyi planlayarak, üstlenilecek görevin hazırlanması,
- ▶ Öğrenciler için anlamlı olan, öğrenmeyi ve değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış geliştirilmesini artıran bir toplum hizmeti faaliyetine katılarak eyleme geçme. Bu eylem aşağıda sayılanlar da dâhil, pek çok türde olabilir:
 - İhtiyacı olan bir grup yararlanıcıya doğrudan destek (örneğin, bir yaşlılar merkezi ziyareti, dezavantajlı bir bölgedeki küçük çocuklara yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmesi, gönüllü çalışan vatandaşlara hediyeler verilmesi),
 - Dolaylı destek veya toplumda değişiklik (örneğin, dezavantajlı çocukları destekleyen bir STK için oyuncak toplama, oyun parkı yakınlarındaki bir duvarı çocuklara daha uygun bir hâle getirmek için boyama, toplumdaki yaşlı vatandaşların gönüllülerden yardım isteyebileceği bir internet platformu veya uygulaması oluşturma, yerel bir girişimi desteklemek için bağış toplama),
 - Değişimi savunma (örneğin, kamu politikalarının yerel makamlarca kabul edilmesini savunma, yerel halkı belirli risklere karşı uyarma veya vatandaşların belirli davranışlarında değişikliği savunma),

- ▶ Çalışmanın ve sonuçlarının topluma sunulması ve başarılarının kutlanması,
- ▶ Öğrenme deneyimi üzerine, tercihen tüm süreç boyunca, düşünme ve yapılan işin değerlendirilmesi; gelecekteki benzer faaliyetlerin etkililiğinin iyileştirilmesi için varılan sonuçlar ve tavsiyeler.

Etkili hizmet öğreniminin, DKY modelinde yer alan değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış yelpazesinin tamamının geliştirilmesine katkıda bulunan birkaç özelliği bulunmaktadır:

- Toplum bilincinin yanı sıra, sorumluluk, açık olma, empati, gözlem becerileri ve toplumun gerçek ihtiyaçlarına yanıt vererek, anlamlı sorunlara odaklanma yoluyla dünyayı tanıma ve eleştirel bir gözle bakma
- Öz yeterlik, analitik ve eleştirel düşünme becerileri: Eylemler ve kararlar yoluyla, öğrencileri sürecin çeşitli öğelerini planlamaları ve düzenlemeleri için yetkinleştirmektedir.
- Belirsizliğe tolerans, bağımsız öğrenme becerileri ve eleştirel düşünme: Öğrencilerin farklı seçenekleri keşfetmelerine ve deneyimlemelerine, hatalarından öğrenmelerine ve en iyi çözümü bulmaya çalışmalarına izin verme
- Esneklik ve uyum yeteneği ve iletişim becerileriyle birlikte iş birliği ve çatışma çözme becerileri: Öğrencilerin birlikte çalışmalarını, birbirlerini desteklemelerini ve anlaşmazlıklarının üstesinden gelmelerini gerektirmektedir.
- Dünyaya yönelik bilgi ve eleştirel anlayış: Toplumsal müdahalenin gerekleriyle kavramlar, bilgiler ve sınıfta öğrenme sırasında geliştirilen beceriler arasındaki bağlantıyı açık bir hâle getirmektedir.
- Kültürel ötekiliğe karşı açık olma, dinleme becerileri, dil ve iletişim becerileri: Çeşitli yerel paydaşlarla iletişim kurma fırsatları sunmakta ve başarıların halka sunulmasına da yer vermektedir.
- Değerler üzerine düşünme ve kişinin kendisine yönelik bilgisi ve eleştirel anlayışı: Tüm öğrencilerin sürecin onlara neler getirdiği, motivasyonları ve öğrenmeyi gelecekteki deneyimlere nasıl aktarabilecekleri üzerine düşünmelerinin desteklenmesi.

İçerik temelli yöntem ve yaklaşımlar

DKY'nin geliştirilmesi temel dil, matematik, fen bilimleri becerilerinin ve tarih, coğrafya, beden eğitimi ve modern diller gibi tüm diğer okul konularının öğretilmesi ile rekabet içinde olarak algılanmamalıdır. Günümüzün Avrupalı çocuklarına ve gençlerine, gelecek nesillerde hem bireysel hem de birlik olarak yaşamlarını yönlendirmeleri ve tarihin hata ve felâketlerini tekrarlamaktan kaçınmaları için asli olan değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayışın verilmesi hayati önem taşımaktadır. Öğretmenler, DKY'nin geliştirilmesinde önem taşıyan konulara yer vermek için çok çeşitli fırsatlardan yararlanabilirler. Aşağıdaki örneklerin ne şekilde uygulanacağı, sınıf bağlamının yanı sıra öğrencilerin yaşına, sınıf düzeyine ve tercihlerine bağlı olarak da çeşitlilik gösterebilir.

Konu alanlarında mevcut öğretim programlarından yararlanma

Bilinçli ve amaçlı bir şekilde öğretilen tüm konular, mevcut öğretim programları dahilinde, öğrencilerin demokratik kültüre katkıda bulunabilmek için ihtiyaç duydukları değerleri, tutumları, becerileri, bilgiyi ve eleştirel anlayışı öğreten öğrenme faaliyetlerini barındırabilirler. DKY öğretimini oraya buraya “serpiştirme” isteğine karşı konulamazsa, kültürlerarası yetkinlik ve demokratik vatandaşlık gibi konulara sadece yılda birkaç saat ayrılması, temeldeki en önemli mesajları anlaşılmaz hâle getiren ve dağıtan kaçınılmaz bir yüzeysellik ile olumsuz sonuçlanabilir. DKY modeline öğretim programlarının başından sonuna kadar ve konuya özel öğretim programı ile kesiştiği noktalarda yer veren ekip halinde öğretme ve geliştirme süreçleri öngörülebilir bir yaklaşımdır.

Öncelikle, sınıfın birlikte öğrenmeye ve katkıda bulunmaya gittikçe daha fazla istek duyan ve birbirine güvenen ve iş birliği yapmayı isteyen öğrencilerden oluşan, destekleyici bir öğrenciler topluluğu olmasını sağlamak için tüm okul derslerinde kısa kaynaştırma etkinliklerinden, gruplama tekniklerinden ve diğer ekip kurma ve değerlendirme faaliyetlerinden iyi şekilde yararlanılmalıdır.

Öğretmenler, mevcut öğretim programlarındaki fırsatları tespit etmek için yöntemler edinebilirler. Kültürlerarası eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi tarih, sosyal bilgiler ve yurttaşlık gibi belirli konular içerisinde ele alınabilmekle birlikte, dil, edebiyat, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya, sanat, drama, modern diller, beden eğitimi, müzik veya bilgi ve iletişim teknolojisi de dâhil tüm okul konuları DKY'nin geliştirilmesini destekleyebilir.

Dil ve edebiyat, matematik, coğrafya ve fen bilimleri konu alanlarından somut örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Dil ve edebiyat

Dil ve edebiyat öğretmenleri, ayrımcılık, ırk, toplumsal cinsiyet ve şiddet gibi toplumsal sorunları ele alan metinler seçmek, yazar ve şairlerin sosyal ve politik sorunlara nasıl yaklaştıklarına bakmak suretiyle, sosyal ve ahlaki sorgulamalar başlatabilirler. Okuduğunu kavrama egzersizleri, sorunların pek çok farklı bakış açısından incelenmesini destekleyen metinlere dayanabilir. Diğer metinler de otorite, grup veya çete davranışı ya da akran baskısı ile olan ilişkiler (veya körü körüne itaat) gibi konular üzerine düşüncelerine yardım ederek öğrencilerin bilmeden ortaya koydukları psikolojik olgulara ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir. Yazılı ödevler ve münazaralar sosyal sorunlara odaklanabilir.

Matematik

Matematik öğretmenleri, farklı medeniyetlerden gelen katkıların tarihi önemini aktarabilirler. Ya da matematik hesaplamalarını mevcut nüfus verilerinden alınan örneklere dayandırabilirler. Sınıflandırmanın öğrencilerin kalıp yargılar gibi bilişsel reflekslere ilişkin farkındalıklarını artırmaya hizmet ettiği egzersizlere ve öğrencilerin, insan gibi karmaşık bir varlığın toplumsal cinsiyet, etnik köken, maddi durum, cinsel yönelim, din veya meslek gibi tek bir boyuta indirgenemeyeceğini anlamalarını destekleyen faaliyetlere yer vermek isteyebilirler.

Öğrencilerime her sıranın farklı bir fonksiyonunun olduğu bir tablo verdim. Her bir sütun, fonksiyonun çift, tek, artan, azalan, sürekli, 1'den -1'e, merkezden geçen ya da karşılayan: $f(a+b) = f(a)+f(b)$ gibi niteliklere sahip veya değil olarak sınıflandırılabilceği bir özelliğe sahipti.

Tabloyu "evet" veya "hayır" olarak doldurduktan sonra, öğrenciler herkesin paylaştığı tek bir basit özellik bulmanın veya özelliklerinden herhangi biri tarafından özgün bir şekilde tanımlanan tek bir satır bulmanın ne kadar zor olduğunu belirttiler. Zaten hoşgörüsüzlüğün büyük kısmı da "Y Grubundaki herkes X özelliğine sahiptir" biçimindeki varsayımdan kaynaklanmıyor mu?

Matematik denklemleri, hoşgörüyü öğretmeye yardımcı olmaktadır. Bu faaliyet tablodaki satır ve sütun başlıklarını değiştirmek suretiyle diğer matematik sınıflarına da kolaylıkla uyarlanabilir. Daha küçük sınıflardaki öğrencilere, fonksiyonlar yerine basit tam sayılar (yani, 1'den 10'a) kullanan bir versiyonu verilebilir. Sayıların olası "özellikleri", sayının çift, asal, bileşik, kare, mükemmel, üçgensel, Fibonacci veya faktöriyel olup olmamasını içerir.

Coğrafya

Coğrafya öğretmenleri, göçe karşı hoşgörü konusunu yenilikçi yöntemlerle ele alabilirler: Örneğin, daha iyi bir yaşam için ülkesinden ayrılan bir kişinin yolculuğunu ele alarak öğrenciler kişinin anavatanını araştırmak (ekonomi, yeryüzü şekilleri, nüfus), seyahatinin izini sürmek, geçtiği ülkelerin harita ve yeryüzü şekillerini incelemek gibi faaliyetlerde bulunabilirler. Bu faaliyetler öğrencileri, kendi ülkelerinin geniş çaplı bir halk mücadelesiyle nasıl kurulduğunun değerini anlamaya teşvik edebilir. Coğrafya bilgisi olmadan, kendimizi merkezde ve diğerlerini de merkezin dışında olarak algılamaya doğal bir eğilimimiz bulunmaktadır. Orta Çağ'daki harita üreticilerinin, bilmedikleri uçsuz bucaksız toprakları, oralarda olduğunu hayal ettikleri şeylerle süsledikleri eski haritalara bakmak, kalıp yargılamaya gibi sorunlara ilişkin farkındalığı ve bakış açılarımızı merkezden uzaklaştırmaya ilişkin içgörüyü artırabilir. Etkinlik sonrası izleme faaliyetleri, öğrencilerin kendi etnik ve sosyo ekonomik sınıflarının ve görünmez sınırların yanı sıra kendi yazdıkları tarihi de tespit etmek ve anlamak için kendi kasaba ve mahallelerini araştırmalarını önerebilir.

Fen bilimleri

Fen bilimleri öğretmenleri, ayrımcılık ve sosyal adaletsizlik ile ilgili konu ve sorunlara olan yaklaşımda öğretim programlarının çeşitli alanlarını birleştirebilirler. Çevre sorunları, bunun için oldukça uygun bir konudur. Örneğin, hava kalitesine ilişkin bir ünite, öğrencilerin hava kirliliğinden kaynaklanan hastalık ve ölüm oranlarındaki farklılık ve eşitsizlikleri, nerede yaşadığımızı, çalıştığımızı ve okula gittiğimizi belirleyen sınıf ve ırk gibi faktörler temelinde karşılaştırmalarına ve analiz etmelerine izin verebilir. Öğrenciler, Hava Kalitesi Endeksi (HKİ) gibi bilimsel kavramları inceleyebilir, farklı şehirlerin HKİ'lerine ilişkin araştırmalar yürütebilir, HKİ'yi sıcaklıkla ilişkilendirebilir, bir sebep sonuç ilişkisi veya karşılıklı ilişki olup olmaması gibi, öğrencilerin adalet ve eşitlikle ilgili sosyal sorunlara yönelebileceği tüm karşılaştırma ve analiz yöntemleri üzerine düşünebilirler.

Ekip olarak öğretme ve bütünleştirilmiş öğretim programı yaklaşımları

Her bir öğretmenin belirli bir konu bağlamında neler yapabileceği dışında birkaç konunun öğretmenleri arasındaki iş birliği DKY'nin geliştirilmesi için değerli ve etkili ek sonuçlara yol açabilir. Bu iş birliği, aynı sınıfla çalışan ve DKY'yi geliştirmeye yönelik müdahalelerini koordine eden birkaç öğretmen arasında olabileceği gibi, farklı sınıflarla çalışan ve DKY'nin geliştirilmesiyle sonuçlanan öğrenme faaliyetlerinde ortaklık kurmaları ve iş birliği yapmaları için desteklenen öğretmenler arasında da olabilmektedir.

Aynı sınıfla çalışan öğretmenler, DKY'nin tüm öğeleri kapsanırken bu öğelerin birbirlerini tamamlamalarını sağlamak amacıyla sınıfın her açıdan tedrici ilerleme kaydetmesini sağlayarak DKY'nin öğelerinin çakışmasından veya gözden kaçmasından kaçınacak şekilde, öğretimlerini birlikte planlayabilirler. Ayrıca, daha büyük çaplı proje temelli öğrenme faaliyetlerini de birlikte planlayabilir veya daha uzun bir süre zarfında farklı alanların bakış açısından, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, sürdürülebilir kalkınma, sosyokültürel ve dilsel çeşitlilik, ayrımcılık ve şiddetin önlenmesi gibi DKY ile özellikle ilgili çapraz (transversal) konulara da yer verebilirler.

Bu eşgüdüm, tercihen daha geniş bir okul planı içerisinde gerçekleşmelidir ve bunun DKY'nin geliştirilmesi üzerindeki etkilerini azamiye çıkartacak şekilde düzenlenebileceği yöntemler, bütüncül okul yaklaşımına ilişkin olarak 5. Bölümde açıklanmaktadır.

“Gizli öğretim programlarının” ele alınması

Gizli öğretim programı genellikle sorgulanmayan bir mevcut durumdur. Çerçeve ve şeffaflık, tutarlılık ve kapsamlılıktan oluşan üç ilkeye dayandığı ve demokratik öğrenme süreçlerine bütüncül bir yaklaşım benimsediği için, okulların kendi gizli uygulama ve mesajlarına bakmaları ve okulun değerler sistemini DKY değerleri ve tutumlarıyla uygun hâle getirmeleri önemlidir.

Öğretilen hiçbir şey sosyal çağrışımlardan bağımsız değildir. Toplumsal cinsiyet yanlılığı, etnik ve ırksal yanlılık ve kültürel baskınlık, öğretim programlarında ve öğretim programlarının okullardaki kullanımında en yaygın görülen sıkıntılardır.

Öğretmenler, ortamlarında istemeden öğretilen derslerin farkında olmalı ve bunların tespit edilmesinde aktif bir yaklaşım sergilemelidirler. Eğitimciler, kısıtlı bir kaynak havuzundan kaynak seçme eğiliminde olabilir ve böylelikle de kalıp yargıların ve ayrımcılığın yanı sıra, sosyal eşitsizlikleri veya kültürel baskınlığı da pekiştirebilirler.

Örneğin pek çok matematik ve fen öğretmeni, öğrettiklerinin sosyal çağrışım içermediği konusunda ısrar etmektedir. Öğrencilere çözmeleri için gerçek hayatla pek ilişkili olmayan matematik “problemleri” verilmektedir. Böyle gizli veya örtülü ve muhtemelen de istemsiz mesajlar, pek çok öğrencinin sunulan içeriğin hayatlarıyla ilgisiz olduğu fikrine varmasıyla sonuçlanmaktadır. Sadece yapılan çalışmaya değil, gerçekliğimizle bağlantısı yok gibi görüldüğünden, bir bütün olarak matematiğe de ilgilerini kaybedebilirler. Pek çok çalışma, matematiğin tekrar sosyal bağlama alınmasının bu tür “gizli öğretim programlarına” karşılık vermenin bir yolu olduğunu ileri sürmektedir.

Gizli öğretim programlarının örtülü mesajlarını kontrol etmenin bir diğer yolu da, materyallerde hangi kaynaklardan ve resimlerden yararlandığına mümkün olduğunca dikkat etmektir. Örneğin, edebiyat dersleri hiç farklı kesimlerden ve coğrafyalardan yazarlara yer vermezse ya da dil ders kitapları sadece turistik yerleri gezen beyaz orta sınıf ailelerin resim ve hikâyelerini içerirse, o zaman öğrencilerin gizli öğretim programlarına maruz kalıp kalmadıkları, bilgi ve kültürün güç yapıları yoluyla öğretmenlerin ayrımcı uygulamalara devam etmelerinin sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilebilir.

Yetkinlik tanımlayıcılarından yararlanma

Hem sürece hem de içeriğe odaklanan derslerin veya etkinliklerin tasarlanmasında, öğretmenlerin elinde bir doğrulanmış ve ölçeklendirilmiş yetkinlik tanımlayıcıları seti bulunmaktadır. Tanımlayıcılardan yararlanma yolları ve kaçınılması gereken muhtemel yanlış kullanımlar Çerçeve'nin ana dokümanında açıklanmakta ve bunlara ilişkin daha fazla ayrıntı ve tanımlayıcılar listesi de 2. ciltte sunulmaktadır. Tanımlayıcılar öğrenme çıktılarının dili kullanılarak ifade edildiğinden ve çeşitli öğrenme etkinliklerine ait öğrenme çıktılarının tanımlanmasında referans alınabileceğinden, bunlar özellikle DKY'nin pedagojisi ile ilgilidir. Çoğu durumda bir yetkinlik kümesine karşılık gelen tanımlayıcıların bir öğrenme etkinliğinin geliştirilmesi için bir araya getirilmesi gerekmektedir. Tanımlayıcıların çeşitli öğretim uygulaması ve öğrenme faaliyeti türlerine nasıl bağlanabileceğinin örnekleri eklerde sunulmaktadır.

İleriye dönük sonuç

Öğretmenler DKY'nin geliştirilmesine uygun, çok çeşitli pedagojik yaklaşımlar düzenleyebilir ve böylelikle sınıf ortamındaki şiddet içeren, ayrımcı ve demokratik olmayan yapıları ele alırken daha keyifli ve güvenli öğrenme ortamları yaratmaya yardımcı olabilirler. Öğretmenler, öğrenme kolaylaştırıcıları olarak, planlama, öğrenciler arasında DKY'nin geliştirilmesini gözetme ve etkinlikleri değerlendirme yoluyla, Çerçeve'nin ilkelerine odaklanacak ve öğrencileri deneyim, keşif, zorluk, analiz, karşılaştırma, düşünme ve iş birliği süreçlerinde aktif olarak yer almaya teşvik eden pedagojik yaklaşım ve yöntemleri uygulamaya koyacaklardır. Öğrencilere, bütün bireyler olarak daha iyi hitap etmek ve çocukların zihinleriyle, kalpleriyle ve elleriyle sürece dahil olmalarını sağlamak ve öğrencilerin demokratik kültür yetkinlikleri konusundaki bağımsızlık ve sorumluluklarının geliştirilmesine yönelik en uygun uygulamaları geliştirmek için sınıftaki rollerini yeniden gözden geçirirler.

Referanslar

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. ve diğ. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. ve Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg, <https://rm.coe.int/16802f726a> adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. ve diğ. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, 38. cilt, No. 2, ss. 80-86.

Avrupa Konseyi (2010), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Avrupa Konseyi Yayınları, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Kagan S. ve Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* 15. cilt, No. 1, ss. 1-21.

McLuhan M. ve Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1. baskım), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Kaynaklar

Avrupa Konseyi

DVE/İHE paketi

Okulların demokratik yönetimi (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi tüm öğretmenler tarafından nasıl desteklenebilir: Yetkinliklerin geliştirilmesi için bir çerçeve (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Sürdürülebilir demokrasi için okul-toplum-üniversite ortaklıkları: Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde demokratik vatandaşlık eğitimi (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Yaşayan Demokrasi el kitapları, DVE/İHE 1-6. ciltler (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Gençlik sektörü

Hepsi eşit hepsi farklı, Eğitim paketi: www.eycb.coe.int/edupack/.

Ayraçlar: Çevrimiçi insan hakları eğitimi yoluyla nefret söylemiyle mücadele kılavuzu (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu: www.eycb.coe.int/compasito/.

Pusula: Gençler için insan hakları eğitimi kılavuzu: www.coe.int/compass.

E-kitleri, eğitim el kitabı serisi: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Pestalozzi Programı

Eğitim profesyonelleri için Pestalozzi Programı eğitmen eğitimi modüllerinden seçilen eğitim birimleri: www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Eylem araştırmacılarından oluşan evrimii bir topluluk yaratma (Pestalozzi serisi No. 5) (2017):

<https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Eğitim yoluyla kültürler arası yetkinliklerin geliştirilmesi (Pestalozzi serisi No. 3) (2014):

<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.

Değişim için eğitimi – Eğitim için değişim: ğretmenlerin profesyonel imajı ve etiği konferansının 21. Yzyılı için öğretmen manifestosu (2015): <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=6733>.

Demokrasi için görevler Ortak tutum, beceri ve bilgileri ğrenmek ve değerlendirmek için 60 faaliyet (Pestalozzi serisi No. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Diğer faydalı bağlantılar

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Ekler

Uygulama rnekleri

Bu kısım, kaynaklara vurgu yapmakta ve bu bölümde yer alan yaklaşımların her biri kapsamında, tutumları, becerileri, bilgi ve eleştirel anlayışı öğretmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen ve yapılarını, içeriklerini veya gelecekte kullanılabilirliklerini geliştirmek amacıyla faaliyetlerin etkililiğini değerlendirmek için öğrenme dizilerini değerlendirmeye tabi tutan pek çok öğrenme/öğretme faaliyeti sunmaktadır.

- ▶ İş birlikli öğrenme rneği: Yapboz Sınıf
- ▶ Proje temelli öğrenme rneği: Vatandaş Projesi
- ▶ Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi rneği

Yapboz Sınıf: İş birlikli öğrenme yapısının bir örneği

Yapboz Sınıf, okullarda ırksal ve etnik çatışmaları başarıyla azaltırken olumlu sonuçları artırdığına dair kırk yıllık kayıtlı geçmişi bulunan, iş birlikli bir öğrenme tekniğidir. Buradaki örnek, dört öğrenciden oluşan gruplar içindir, ancak üçlü veya ikili gruplara da uyarlanabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin etkinliklere eşit bir şekilde iştirak etmesine ve katılmasına imkân vermeyen fazla büyük gruplardan kaçınmalıdır. Sürecin hazırlanmasında, öğretmenler ders içeriğini öngörülen grup sayısı kadar sayıda kısma ayıracaktır (bu örnekte dört).

1. Adım (10-15 dakika)

- ▶ Öğrencileri “ana gruplar” olarak adlandırılan gruplara ayırın: Bu gruplar azami üç veya dört öğrenciden oluşur. Bu örnekte, dörder üyeden oluşan dört grup bulunmaktadır: A grubu, B grubu, C grubu ve D grubu. Aşağıdaki kısımda gösterildiği gibi her gruba kendi içinde roller verin ve öğrencilere grup hâlinde çalıştıklarında göreve odaklanmanın yanı sıra rollerine de odaklanmaları gerektiğini izah edin.
- ▶ İstenilen öğrenme içeriğinin bulunduğu görev kağıtlarını dağıtın: “Ana grup” üyelerinin her biri görevin farklı bir kısmını üstlenir.
- ▶ Her bir öğrenciye kendi kısmını öğrenme görevi verin: Öğrencilerin her biri önce kendi görev kağıdını okur.

2. Adım (20 dakika)

Geçici “uzman gruplar” oluşturun: Bunlar, her bir ana gruptan bir öğrenci ile oluşturulan yeni öğrenci gruplarıdır (bu örnekte dört). Bu örnekte, gruplar aşağıdaki gibidir:

- ▶ 1. uzman grubu, 1. kısmı çalışmış olan A1, B1, C1 ve D1 üyelerinden oluşmaktadır
- ▶ 2. uzman grubu 2. kısmı çalışmış olan A2, B2, C2 ve D2 üyelerinden oluşmaktadır
- ▶ 3. uzman grubu 3. kısmı çalışmış olan A3, B3, C3 ve D3 üyelerinden oluşmaktadır
- ▶ 4. uzman grubu 4. kısmı çalışmış olan A4, B4, C4 ve D4 üyelerinden oluşmaktadır

3. Adım (15 dakika)

- ▶ Öğrencileri kendi A, B, C ve D “ana gruplarına” geri çağırın. Öğretmen her bir “uzmanı” (içeriğin belirli bir parçası üzerine çalışmış olan grup üyesi), “uzman grubu” deneyiminin çalışma ve bulgularını ana grubunun diğer üyelerine sunmaya davet eder. Bu şekilde, ana grubunun tüm üyeleri içeriğe ilişkin daha derin bilgi sahibi olurlar. Çalışmanın bu evresi, tüm grup üyelerine kendi materyallerine ilişkin bir kavramanın yanı sıra, “uzman grubu” tartışmasından ortaya çıkan bulguları da sunar.
- ▶ Grupları yakından izleyin ve etkileşimlerini gözlemleyin: Öğretmen bağımsız çalışmayı teşvik eder ve sadece gerektiğinde müdahalede bulunur. Çalışma sürecinin yanı sıra, sadece bir zorluk gözlemlendiğinde olmak üzere tüm öğrencilerin dâhil edilmesini ve katılımını da kolaylaştırır.

4. Adım (20 dakika)

Bilgilendirme: Her grup kendi geri bildirimini sunar. Gruplar bunun için bir temsilci seçebilir veya birlikte yapabilirler. Bir dizi soru sorarak tartışın. Belki kısa bir sınav da yapabilirsiniz.

Gruplarda rollerin dağıtılması

Küçük gruplarda, eğitimci genellikle sınıfa sadece tek bir sınıf görevini tamamlamak için gruplar oluşturmalarını söyleyecektir. Yapılandırılmış bir birbirine bağımlılık veya bireysel hesap verebilirlik yoktur ve iletişim becerileri ya varsayılmış ya da görmezden gelinmiştir. Bazen grup ya da eğitimci tek bir lider atayabilir. Burada öğrenci ve sosyal süreç değil görev vurgulanmaktadır ve dolayısıyla DKY'nin geliştirilmesinde iş birlikli bir şekilde yapılandırılmış grup çalışmasından daha düşük bir potansiyele sahiptir.

Rollerin oluşturulmasında aşağıdaki gibi bir yöntem de mümkündür:

- Her grup için grup üyeleriyle eşit sayıda, farklı renklerde kalem setleri hazırlayın (mesela yukarıdaki örnekte kırmızı, mavi, yeşil ve siyah). Katılımcılardan kalemlerden birini seçmelerini isteyin.
- Belirli bir rengi seçen katılımcılardan el kaldırmalarını isteyin: Onlara roller/görevler verilecektir. Her bir renk grubuna sırayla aşağıdaki rollerden birini verin. Görevin herkes tarafından anlaşıldığından emin olmak için, görevlerini tüm grubun önünde tekrarlamalarını isteyin. Aşağıdaki renklerin/rollerin/görevlerin her biri için aynı süreci tekrarlayın:

Her bir grup üyesi için olası rollere ilişkin örnekler:

Takipçiler: Görevleri grup sürecini kolaylaştırmak, grubu verilen göreve odaklı tutmaktır. Örneğin, takipçi görevde ilerlemeye yardımcı olmak için çalışma sonuçlarının düzenli olarak özetlenmesini sağlayabilir.

Cesaretlendiriciler: Görevleri grup üyelerinin tamamı için eşit erişim ve katılım sağlamaktır. Örneğin, cesaretlendirici sessiz üyeleri kendilerini ifade etmeye ve konuşkan üyeleri de gerektiğinde sessiz kalmaya teşvik edebilir.

Zamanlayıcılar: Görevleri ortak çözümler bularak mikro grubun zamanlamasına yardımcı olmak, grubun görevi yürütmek ve zamanında bitirmek için verimli yollar bulmasına yardım etmektir. Örneğin, zamanlayıcı mikro grup üyelerinin etkinliği tamamlamak için daha hızlı yollar bulmasına yardımcı olur.

Yazarlar: Görevleri her grup üyesinin söylediklerinin dikkate alınmasını ve kaydedilmesini sağlamaktır.

Çalışılan konuya bakılmaksızın ve konu hakkında kazanılan ek bilgilerin yanı sıra, bu süreç çeşitli yetkinliklerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır.

Yetkinlik	Tanımlayıcılar
Sorumluluk	kendisinden beklenen işi zamanında teslim eder İşleri bitiş tarihlerine yetiştirir
Öz yeterlik	Kendisinin sorunları anlama becerisine olan inancını ifade eder Planladığı etkinlikleri gerçekleştirebileceğine olan inancını ifade eder

Yetkinlik	Tanımlayıcılar
Belirsizliğe karşı tolerans	Yeni durumlarda rahat hisseder. Çelişkili ve eksik bilgileri otomatik olarak reddetmeden ve peşin hüküm vermeden dikkate alma istekliliği gösterir.
Bağımsız öğrenme becerileri	Öğrenme görevlerini bağımsız olarak yerine getirir Gerektiğinde diğer insanlardan aldığı yeni bilgileri netleştirmelerini ister.
Analitik ve eleştirel düşünme becerileri	Analiz edilmekte olan materyallerdeki mantıksal ilişkileri tespit edebilir. Bir iddianın analizinden sonuçlar çıkarabilir.
Dinleme ve gözleme becerileri	Diğer insanları aktif şekilde dinler. Diğer insanları özenle dinler.
Esneklik ve uyum sağlayabilme	Bir şey plana göre gitmiyorsa amaca ulaşmaya çalışmak için eylemlerini değiştirir. Gerektiğinde başkalarıyla daha etkili etkileşimde bulunmak için etkileşim tarzını duruma göre uyarlayabilir. Gerektiğinde bir fikri açıklayış biçimini değiştirebilir.
Dil, iletişim ve çok dillilik becerileri	Anlatmak istediği şeyi karşı tarafa aktarabilir. Eğer söylenen şeyi net olarak anlamazsa konuşan kişiden bunu tekrar etmesini ister.
İş birliği becerileri	Bu gruptaki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurar Bir grubun üyesi olarak çalışırken grup çalışmasında kendi payına düşeni yapar.
Çatışma çözme becerileri	Diğer insanların mümkün olan seçenekleri daha iyi anlamalarını sağlayarak çatışmaları çözmelerine destek olabilir.
Dil ve iletişime ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış	Farklı dil kullanım tarzlarının sosyal durumlar ve çalışma durumları üzerinde yarattığı bazı etkileri tarif edebilir Farklı iletişim tarzlarının diğerleri üzerindeki sosyal etkilerini tarif edebilir Ses tonu, göz teması ve beden dilinin iletişimi nasıl destekleyebileceğini açıklayabilir

Proje temelli öğrenme örneği: Vatandaş Projesi

Vatandaş Projesi, pek çok ülkede vatandaşlık eğitimi bağlamında kullanılan ve çok sayıda DKY ögesinin geliştirilmesine katkıda bulunan, proje temelli bir yöntemdir.

Öğrencilerden oluşan bir sınıf veya grup, aşağıdaki adımlardan oluşan ve yerel düzeyde kabul edilen kamu politikaları ile çözülebilecek yerel toplum sorunlarını ele almaya odaklanan 10-12 haftalık bir sürece gireceklerdir:

- ▶ Kamu politikası kavramının anlaşılması ve yerel toplumu etkileyen sorunların bir listesinin yapılması
- ▶ Derinlemesine araştırılacak yerel bir kamu politikası ile çözülebilecek bir toplum sorununun seçilmesi
- ▶ İlgili konulardan sorumlu yerel makamlar, sorundan etkilenen vatandaşlar, uzmanlar, sivil toplum paydaşları, internet gibi çeşitli kaynaklardan, seçilen soruna ilişkin bilgi toplanması. Olası çözümleri analiz etmek, sorunu ele almak için teklif edilen bir kamu politikası üzerinde karar kılmak ve seçilen çözümü teşvik edecek bir destek planı tasarlamak amacıyla bu bilgiler düzenlenir.
- ▶ Bir portfolyo ve dört kısımdan oluşan bir sunum üretilmesi:
 - Sorunun tasviri ve neden önemli olduğu ile kimin sorumlu olduğunun açıklanması,
 - Birkaç olası çözümün, avantaj ve dezavantajları gösterilerek analizi,
 - Teklif edilen kamu politikasının, beklenen etkisinin, maliyetinin, kabul edilme sürecinin ve insan hakları ilkelerinin yanı sıra ulusal yasal çerçeveye ve Avrupa yasal çerçevesine uygunluğunun tasviri,
 - Vatandaşların sorumlu makamları teklif edilen kamu politikasını kabul etmeye ikna etmek için neler yapabileceğini açıklayan bir savunma planının özeti.
- ▶ Sonucun öğrencilerin düzenlediği yerel bir toplantıda ve muhtemelen daha büyük halk etkinliklerinde sunulması
- ▶ Tüm süreç boyunca geliştirilmiş olan değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış üzerine düşünme.

Pek çok aşamada öğrencilerin küçük gruplar hâlinde birlikte çalışmaları, çeşitli toplum paydaşlarıyla farklı şekillerde etkileşime girmeleri, diğerleriyle iletişim kurmaları ve bulgu ve tekliflerini onlara açıklamaları ve süreci birlikte yönetmeleri gerekmektedir.

Bu süreç, proje temelli öğrenme için bahsedilen tüm DKY öğelerini geliştirmektedir. Ayrıca, demokratik karar verme süreçlerinin kullanımını, kamu politikalarına odaklanmayı ve anayasal ve yasal standartlara ve insan hakları standartlarına uyma şartını pekiştirmektedir. Süreç, aşağıdaki yetkinliklerin geliştirilmesini tetiklemektedir:

- İnsan haysiyeti ve insan haklarına değer verme
- Demokrasi, adalet, eşitlik, hakkaniyet ve hukukun üstünlüğüne değer verme

- Vatandaşlık bilincine sahip olma ve insan hakları, demokrasi, adalet ve politikalara yönelik bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya yönelik bilgi ve eleştirel anlayış: Öğrenciler tarafından seçilecek olan konuya bağlı olup, çevre, sürdürülebilir kalkınma, kültürel çeşitlilik, göç, medya gibi konularla ilgili olabilir.

Analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi

Analitik ve eleştirel düşünme becerileri, üst düzey bilişsel alanda bulunmaktadır. Bu beceriler asli nitelikte olup, tüm konularda ortaktır (transversal). Eleştirel düşünen bir birey olmak kişisel bir yolculuktur. Her birey kendi süreçlerinden geçer. Eleştirel düşünme, öğrenciler bilgiyi deneyimlediklerinde, analiz ettiklerinde, değerlendirdiklerinde, yorumladıklarında ve sentezlediklerinde ve bir sav oluşturmak, bir problemi çözmek veya bir sonuca varmak için yaratıcı düşünceleri uyguladıklarında ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin çıktısı öğrenciden öğrenciye değişmektedir: “Bilgiyi kendim için inşa ediyorum”.

Bazı pedagojik yaklaşımlar

Analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin özellikleri, yani öğretimin her bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını hesaba katması göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler aşağıda sayılanları dikkate almak isteyebilirler:

- ▶ Analitik ve eleştirel düşünme becerileri, çok çeşitli yaklaşımlardan ve öğrenme stratejilerinden oluşmaktadır; bilginin işlenmesi veya deneyim yoluyla öğrenmenin teşvik edilmesi ve bilgiler ve gerçekleri ezberlemenin ötesine geçilmesi amaçlanmaktadır.
 - Basit bir yaklaşım, kişinin öğrenme sonuçlarını belirlemektir. Bunun için, (i) tanımlayıcılara başvurun ve birini seçin, örneğin: “185 – Karar vermeden önce seçenekleri önceler” ve (ii) çıktığı öğretilbilir/öğrenilebilir işlemlere ayırır, örneğin: Fikirlerin “listelenmesi”, fikirlerin “seçilmesi”, seçilen fikirlerin “sıralanması”, seçimin ve sıralamanın “gerekçelendirilmesi”, bunun bir “kararla” ilişkilendirilmesi.
 - Daha karmaşık bir yaklaşım için, (i) iki tanımlayıcıyı birleştirin, örneğin: “203 - Konuların dayandığı öngörüler ve varsayımları değerlendirebilir” ile “180 – Bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilir”; (ii) çeşitli yazılı, görsel, sesli ve/veya sayısal materyaller seçin ve (iii) net bir soru sorun, bir şüpheyi dile getirin veya bir yönerge kullanın. Bu yaklaşımda, öğrenciler a) farklı materyalleri sınıflandırmaya, b) içeriklerinin anlamını ortaya çıkarmaya ve altta yatan varsayımları araştırmaya ve c) aktarılan bilginin doğruluğuna ilişkin hükme varmaya odaklanacaktır.
- ▶ Yaklaşım ne olursa olsun, her bir öğrencinin ilgi alanlarını veya güçlü yanlarını dikkate alan, farklılaşmış öğretim stratejileri geçerlidir.
- ▶ Kendi uygulamasının farkında olmak, öğretmenlerin kendilerine güvenmelerine, geri bildirimleri iyileştirmelerine ve öğrencilerine faydalı ve anlamlı geri bildirimler vermelerine imkân tanımaktadır. Önemli bir gizli tehlike, öğrencilerin

çalışmalarını değerlendirme sürecine yanlılık sokulmasıdır; kişinin kendi varsayımları (sorgusuz kabul edilen tahminler/inançlar) sonraki yargılarını etkileyebilmektedir. Uygulayıcıların örtülü yanlılıklarına ilişkin farkındalık geliştirmeleri, empatiyi ve empatik iletişimi artırmaları ve öğrencilerle olumsuz biçimlerde etkileşime geçmemeleri önemlidir. Değerlendirilebilecek bazı faydalı sorular şunlardır:

- Örtülü yanlılığımın nasıl daha fazla farkında olabilirim?
- Varsaymamam gereken bir şeyi mi varsayıyorum?
- Varsayımlarım mantıklı ve tarafsız mı?



3. Bölüm

DKY ve Değerlendirme

İçindekilerin özeti

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve genel bakış
- ▶ Değerlendirme neden önemlidir?
- ▶ Değerlendirmedeki bazı sorunlar
- ▶ Değerlendirme ilkeleri
- ▶ Değerlendirme yaklaşımları
- ▶ DKY'de değerlendirme için bağlamın önemi
- ▶ Yetkinlik kümelerinin dinamik yapısı
- ▶ Tanımlayıcıların kullanımı
- ▶ Değerlendirme yöntemleri
- ▶ Yetkinliklerden oluşan dinamik küme örnekleri
- ▶ Sonuç
- ▶ Ek okuma listesi

Bu bölüm kimler içindir?

Bu bölüm, aşağıda sayılan okuyucu kitlelerini hedeflemektedir:

- ▶ Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenler
- ▶ Öğretmen yetiştiriciler
- ▶ Eğitimde değerlendirmeden sorumlu politika yapımcılar
- ▶ Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ne (bundan böyle Çerçeve olarak anılacaktır) ilişkin kullanılması için değerlendirmeyi tasarlayan profesyonel test geliştiriciler.

Amaç ve genel bakış

Bu bölüm, bazı kavramsal açıklamalar ve demokratik kültür yetkinliklerini (DKY) değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken temel ilkelerin tanıtımı ile başlamaktadır. Sonrasında, değerlendirme uygulamaları için Çerçeve'nin değer temellerine yönelik tavsiyeler incelenmektedir. Bunu, güçlü yönleri, zorlukları ve riskleri bakımından bir değerlendirme yaklaşımları ve uygulamaları yelpazesinin tanımlanması takip eder. Bölüm, dinamik yetkinlik kümelerinin nasıl değerlendirilebileceğine dair bazı örnekler ve ek okuma listesi tavsiyeleri ile sona ermektedir.

Değerlendirme neden önemli?

Eğer Çerçeve, eğitim sistemlerinde kullanılacak okul ve sınıflardaki eğitim uygulamaları aracılığıyla sistematik olarak uygulanacaksa, öğrencilerin gelişiminin, başarılarının ve yeterliklerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bunun sebebi, öğrencilerin daha fazla ilerleme kaydetmelerine imkân sağlamak için değerlendirmenin öğrenme süreci hakkında öğretmenlere yararlanabilecekleri hayati bilgiler sunmasıdır. Ayrıca değerlendirmenin, değerlendirilen öğretim programı alanlarına daha çok önem veren ve daha fazla dikkat eden öğrenci ve öğretmenlerin davranışları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla, DKY değerlendirmesi, örgün eğitimde Çerçeve'ye etkili bir şekilde yer verilmesi ve Çerçeve'nin teşvik edilmesi için önem taşımaktadır.

Çerçeve, öğrencilerin yetkinleştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemekte ve bu yüzden uygun değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerinin seçilmesi özel dikkat gerektirmektedir. Bazı değerlendirme yöntemleri, başka alanlarda öğrenci başarısının değerlendirilmesi için kullanışlı olabilir, demokratik uygulamalara ve insan haklarına saygıya odaklanan öğretim ve öğrenime mutlaka uygun olmayabilir. Bazı yöntemler ayrıca şeffaflıktan yoksun veya öğrencilere karşı saygısız olabilir (veya saygısız olarak algılanabilir) ve öğrencilerin kişisel bütünlüğüne ve gelecekteki başarı şansına zarar verebilir. Bu sebeple, Çerçeve'yi kullananların uygun değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerini seçmeleri hayati önem taşımaktadır.

Değerlendirmedeki bazı sorunlar

Ölçme ve Değerlendirme

Günlük konuşmada ölçme ile ilgili temel sorunlardan biri “ölçmenin” “sınama” ile eş anlamlı farz edilmesidir, oysa ki sınama sadece öğrenime ilişkin değerlendirmenin bir biçimidir.

İkinci bir sorun da “ölçmenin” “değerlendirme” ile karıştırılmasıdır; bu karışıklık, bazı dillerde (mesela Fransızca “*évaluation*”) aynı kelimenin hem öğrenime ilişkin değerlendirme, hem de eğitim sistemine ilişkin değerlendirme için kullanılması sebebiyle daha da yaygın hâle gelmektedir.

Bu bölümde, “ölçme” öğrencinin yeterli veya başarı düzeyinin sistematik şekilde tanımlanması ve/veya ölçülmesi anlamına gelirken, “değerlendirme” bir eğitim sisteminin, kurumunun veya programının (birkaç yıl süren bir öğretim programı, birkaç gün süren bir ders dizisi, hatta tek bir ders veya öğrenme faaliyetinden oluşabilir) etkililiğinin sistematik şekilde tanımlanması ve/veya ölçülmesi anlamına gelmektedir. Öğrenime ilişkin değerlendirme sonuçlarından eğitim sistemine ilişkin değerlendirmenin bir ögesi olarak yararlanılabildiğinden, öğrenime ilişkin değerlendirme ve eğitim sistemine ilişkin değerlendirme birbirleriyle ilgilidir. Öğrenime ilişkin değerlendirme, öğretmenlerin öğretim sürecinin aslında amaçlanan yetkinliklerin geliştirilmesinde onları destekleyip desteklemediğini ve ne ölçüde desteklediğini anlamalarına, böylelikle de öğretimde sonraki adımların planlanması ve uyarlanması konusunda bilgi almalarına yardımcı olmaktadır. Eğitim sistemine ilişkin değerlendirme hakkında daha fazla bilgi için, bu ciltte yer alan pedagojiye, öğretmen eğitime ve bütüncül okul yaklaşımına ilişkin diğer bölümlere bakınız.

Ölçmenin amaçları

Ölçme geniş bir amaçlar yelpazesine hizmet edebilir. Aşağıda bu amaçların kapsamlı olmayan bir listesi verilmiş olup, bunlar tek başlarına olabileceği gibi, diğerleriyle birleştirilerek de kullanılabilir:

- ▶ Öğrencilerin yetkinliklerini geliştirme konusunda kaydettikleri ilerlemeye ilişkin bir tanım ve anlayışın edinilmesi.
- ▶ Öğrencilerin amaçlanan yetkinliklere hâkimiyetlerinde beklenen ilerlemeyi kaydedip kaydetmediklerine karar verilmesi.
- ▶ Bilahare verilecek öğretimin öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde uygun hâle getirilebilmesi için, öğrencilerin mevcut ilerlemelerinin ve gelecekteki öğrenme hedeflerinin belirlenmesi.
- ▶ Bilahare verilecek öğretimin, öğrencilerin bu güçlüklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olacak şekilde uygun hâle getirilebilmesi için, öğrencilerin karşılaşabilecekleri belli öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi.
- ▶ Daha yüksek bir etkililiğe ulaşmak için öğretim biçimlerinin nasıl uyarlanabileceğine ilişkin geri bildirim sunmak amacıyla, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının eğitim sistemine ilişkin değerlendirilmesi.
- ▶ Belirli bir öğretim ve öğrenim müdahale veya programının etkililiğinin eğitim sistemine ilişkin değerlendirilmesi.

Tek bir değerlendirme çıktısı birden fazla amaca hizmet etmeye yönelik kullanılabilir ve değerlendirmeden gelen sonuçlardan öğretme ve öğrenme süreçlerinin farklı aşamalarında, farklı şekillerde yararlanılabilmektedir.

Öğrencileri yetkinleştirme aracı olarak değerlendirme

Çerçeve, özellikle öğrencilerin aktif demokratik vatandaşlar olarak yetkinleştirilmelerine odaklanarak, demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimine (DVE/İHE) Avrupa Konseyinin genel yaklaşımından etkilenmektedir. Çerçeve, üç ilke olan şeffaflık, tutarlılık ve kapsamlılığa dayanır ve demokratik öğrenme süreçlerine (bkz. pedagojiye ilişkin 2. Bölüm) ve kurumsal bağlamlara (bkz. bütüncül okul yaklaşımına ilişkin 5. Bölüm) bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Bu, eğitim süreci ve bağlamlarının demokrasi ve insan hakları değerlerini yansıtması ve geniş bir DKY yelpazesinde deneyime dayalı öğrenme gereksinimlerini karşılamaları gerektiği anlamına gelmektedir. Yetkinleştirmenin bu boyutlarının, DKY'nin değerlendirilmesi yönelik belirli etkileri vardır.

Öncelikle, DKY öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesi, tek bir tutarlı süreç olarak görülmeli ve düzenlenmelidir. Öğretme ve öğrenme yöntemlerinin, kişinin değerlendirmek istediği yetkinliklerin geliştirilmesi için uygun olması gerekmektedir. Örneğin, iş birliği becerileri, öğrencilerin iş birliği yapmasına izin veren ve iş birliğini teşvik eden öğrenim faaliyetleri yoluyla en iyi şekilde geliştirilebilmektedir. Bu, iş birliğinin de değerlendirme sürecinin bir parçası olması gerektiği anlamına gelmektedir. Başkalarıyla etkileşim kurma, tartışmalara dâhil olma ve karar alma süreçlerine katılma imkânları, iş birliği becerilerinin bir öğrenci tarafından gösterildiği ve bir değerlendirici tarafından gözlemlendiği bağlamlar yaratır.

Bunun yanı sıra, bütüncül bakış açısı, öğretme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki tutarlılıkla ilgilidir. Örneğin, iş birliğiyle öğrenme yöntemine dayanan bir ünitenin ardından (buna dair bir tanım için Pedagojiye ilişkin 2. Bölüme bakınız), karşılıklı destek ve güven atmosferini sürdürmek için öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin bireysel fikirlerinin akran değerlendirmesiyle birleştirildiği bir değerlendirme türü kullanılabilir. Başka bir örnek de empatidir. Empatiyi ve saygıyı geliştirmek için öğrencilerin kendilerini "başkasının yerine" koyma fırsatına sahip olmaları gerekir ve sonrasında böyle bir fırsat bu değerlendirme uygulamasına bilgi sağlar.

Yukarıdaki örnekler yetkinleştirmeye bağlantılıdır. Öncelikle, değerlendirme sadece öğrencilerin DKY başarılarını veya yeterlik düzeylerini fark etmelerini değil, aynı zamanda bu belirli bir çıktıyla sonuçlanan öğrenme sürecine de bunu yansıtmasını sağlamalıdır. İkinci olarak değerlendirme, bu yetkinlikleri daha fazla geliştirebilmek için neye ihtiyaç duyulduğunu tespit etmelidir. Üçüncü olarak, değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili uygun adımları atmalarını sağlamalıdır. Başka bir ifadeyle, değerlendirme öğrencilerin öğrenme süreçlerini sahiplenmelerine katkıda bulunmalıdır.

Bu maksatla değerlendirmenin, öğrencilerin süreci geçerli, güvenilir, adil, şeffaf ve saygılı bir şekilde deneyimlemelerine izin veren bir dizi ilkeye dayanması gerekir. Bu ilkeler aşağıdaki kısımda sunulmuştur.

Değerlendirme ilkeleri

Eğitim değerlendirmelerinin öğrenciler açısından ve genç yaşta öğrencilerin değerlendirmeye katıldığı durumlarda ebeveynleri veya yasal bakıcıları açısından kabul edilebilir olmaları için birtakım ölçütlere uygun olmaları önemlidir. Bu ölçütler geçerlik, güvenilirlik, eşitlik, şeffaflık, uygulanabilirlik ve saygılılığı kapsamaktadır.

Geçerlik

Geçerlik, değerlendirmede diğer bazı amaçlanmamış çıktılarının veya konuyla ilgisi olmayan etkenlerin değil de bir öğrencinin yeterlik düzeyine veya amaçlanan öğrenme çıktılarının elde edilmesine yönelik isabetli tanımlamanın ve/veya ölçmenin yapılması gerektiği anlamına gelmektedir. Geçerli bir değerlendirme, değerlendirilmesi amaçlanan neyse onun değerlendirilmesidir. Örneğin, bir dizi DKY değerlendirmesi için tasarlanan bir değerlendirme görevi, öğrencinin dilsel materyali kavramasını ve sözlü yanıt vermesini gerektirebilir. Ancak böyle bir görev, sadece dilsel açıdan daha kabiliyetli öğrencilerin daha yüksek düzeyde demokratik yeterliğe sahip olması sonucunu doğurarak, öğrencilerin demokratik yetkinlikleri yerine dil yetkinliklerini değerlendiriyor olabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin iş birliği yapmalarını, akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını ve konuşmalarını gerektiren bir değerlendirme görevinde öğrencilerin katkılarının sıklığı ölçüldüğünde, bu öğrenciler demokratik yetkinlikleri yerine kişilikleri açısından değerlendirilmiş olabilirler.

Çerçeve ile ilişkili amaçlanmamış etkenler yerine öğrencilerin demokratik yetkinliklerini değerlendiren değerlendirme yöntemlerinin kullanılması hayati önem taşımaktadır. Sadece geçerli değerlendirmeler, öğrencinin yeterlik veya başarı düzeyi hakkında isabetli ve adil sonuçlara varılmasına izin verir. Geçersiz değerlendirme yöntemleri, belirlenen yetkinliklerde öğrencilerin düzeyine ilişkin yanıltıcı tanımlamalara yol açacağından dolayı kullanılmamalıdır. Sonra bu yöntemler, öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerini uygun olmayan bir yöne kaydırabilir, eğitim sürecine güvenlerini sarsabilir veya daha fazla öğrenme isteklerini bile köreltebilir.

Geçerliğin sadece nicel değerlendirmeye uygulandığı düşüncesi yaygın bir yanılgıdır. Oysa geçersiz olan sadece puanlar ve notlar olmayabilir. İlgisi olmayan etkenler değerlendirmeyi etkiliyorsa nitel değerlendirmeler de geçersiz olabilir.

Güvenirlik

Güvenirlik, değerlendirmenin tutarlı ve sabit sonuçlar yaratması anlamına gelmektedir. Güvenilir bir değerlendirme, çıktılara güvenilebilen bir değerlendirme ve aynı değerlendirme süreci aynı öğrenciye farklı bir değerlendirici tarafından yeniden uygulanırsa bu çıktılar tekrarlanabilir olmalıdır.

Değerlendirmeyi güvenilmez kılacak çeşitli sebepler vardır. Örneğin, bir değerlendirici yorgun olabilir ya da değerlendirilen öğrenme çıktılarının tam anlamını kesin olarak bilmiyor olabilir. Aynı değerlendiricinin daha az yorgun olması veya bütün öğrenme çıktıları hakkında daha fazla bilgiye sahip olması hâlinde farklı sonuçlar alınabilir.

Güvenirlık geçerlikten farklıdır. Hatta, değerlendirme güvenilir olduğu durumlarda bile geçerli olmayabilir (yani yukarıda bahsedildiği gibi, değerlendirmede amaçlanan öğrenme çıktıları tam anlamıyla tanımlanmayıp, öğrencinin dil yeteneği veya kişiliği gibi ilgisi olmayan bazı etkenler tanımlanmış olabilir). Diğer yandan, değerlendirme güvenilir değilse geçerli olamaz. Bunun sebebi, değerlendirmenin güvenilir olmaması durumunda öğrencinin yetkinlik düzeyinden başka bir etkenin (mesela değerlendiricinin dikkat düzeyinin) değerlendirme çıktısını etkilemesidir.

Geçerlikte olduğu gibi, genellikle güvenirliliğin de sadece nicel değerlendirmeye uygulandığı düşünülür. Bu düşünce yanlıştır. Nitel değerlendirme sonuçları da güvenilir olabilir veya olmayabilir. Örneğin bu sonuçlar, bir değerlendirici tarafından verilen kararların zaman içerisinde değişmesi ve tutarsız olması durumunda güvenilir olmayacaktır.

Eşitlik

Eşitlik, değerlendirmenin adil olması ve belirli bir gruba veya bireye avantaj veya dezavantaj sağlamaması anlamına gelmektedir. Eşitlikçi bir değerlendirme yöntemi, demografik ya da başka özelliklerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin yetkinlik düzeylerini göstermeleri için eşit bir fırsata sahip olmalarını sağlar.

Değerlendirmede eşitlikçilik çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilir. Örneğin, öğrencilerin evlerinde çok çeşitli bilgi kaynaklarına erişime sahip olmalarını gerektiren bir değerlendirme, bu fırsatlara sahip olmayanlara karşı ayrımcılığa yol açabilir. Değerlendirme öğrencilerin, çoğunluk grup kültürünün azınlık gruplardan öğrencilere karşı ayrımcılığa yol açabileceği bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Adil olmayan, dezavantajlı veya farklı türde azınlıklara mensup öğrencilere karşı ayrımcılıkta bulunan değerlendirme yöntemleri kullanılmamalıdır.

DKY değerlendirmesinin demokratik değerleri yansıtan ve öğrencileri yetkinleştiren öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaları gerektiğinden, eşitlik ilkesine uyulması önem taşımaktadır.

Şeffaflık

Şeffaflık, öğrencilerin değerlendirme hakkında açık, doğru ve net bilgiyi önceden almaları gerektiği anlamına gelir. Şeffaf bir değerlendirme süreci, değerlendirmenin amacı, değerlendirilecek öğrenme çıktıları, kullanılacak değerlendirme yönteminin türleri ve değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencilerin bilgilendirildiği bir süreçtir. Öğrencilerin değerlendirmede iyi performans göstermeleri için kendilerinden neyin beklendiği konusunda tahminlerde bulunmalarını gerektiren yöntemler şeffaf değildir.

Şeffaflık, demokratik süreçleri ve demokrasi kültürünü etkileyen önemli bir ilkedir. Bu sebeple, DKY değerlendirmesinde bu ilke izlenmeli ve öğrencilerin kolay anlayabileceği yöntemler kullanılmalıdır.

Uygulanabilirlik

Uygulanabilirlik ilkesi, kullanılan herhangi bir değerlendirme yönteminin geçerli kaynaklar, zaman ve uygulamaya ilişkin kısıtlar açısından gerçekleştirilebilir olması anlamına gelir. Uygulamalı bir değerlendirme süreci, öğrenciye veya değerlendirici-

ciye sunulan kaynaklar ve zaman açısından makul olmayan taleplerde bulunmaz. Bir yöntemi uygulanamaz kılan sınırlamaların aynı yöntemi güvenilir ve geçersiz kılması da olasıdır.

Saygılılık

Demokratik kültür yetkinlikleri bağlamında özel öneme sahip başka bir ilke de saygılılıktır. Saygılılık ilkesinin uygulandığı değerlendirmeler, değerlendirmeyi ve amaçlarını kabul etmeleri ve anlamaları konusunda değerlendirilenleri motive edebilir. Bu ilke, Çerçeve'yle ilişkili olarak yapılan bütün değerlendirmeler için geçerlidir. Saygılılık ilkesi genellikle değerlendirmelere dâhil edilmediği için diğer ilkelere göre daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Değerlendirme süreçleri, değerlendirilen öğrencinin onurunu ve haklarını her zaman gözetmelidir. Öğrencilerin hakları, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi¹ ve Çocuk Hakları Sözleşmesi² aracılığıyla tanımlanmış olup, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü, ifade özgürlüğü ve ayrımcılık yasağı bu haklardan bazılarıdır. Bu haklardan bir ya da daha fazlasını ihlâl eden değerlendirme yöntemleri veya süreçleri (ve başka eğitim uygulamaları) kullanılmamalıdır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni yorumlarken Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, ifade edilen görüşler saldırgan, şok edici veya rahatsız edici bulursa bile ifade özgürlüğüne açıkça izin verir, çünkü ifade özgürlüğü demokratik bir toplumun önemli temellerinden birini oluşturmaktadır. Yine de Mahkeme, hoşgörüsüzlüğe dayalı nefreti yayan, teşvik eden, yücelten ya da meşrulaştıran ifade türlerine yaptırımlar getirilmesi veya bu ifade türlerinin engellenmesinin zorunlu görülebileceğini belirtir. Bunun da sebebi, hoşgörü ve tüm insanların onuruna gösterilen eşit saygının, kültür çeşitliliğini barındıran, demokratik bir toplumun başka bir önemli temelini oluşturmasıdır.³

Dolayısıyla saygılılık ilkesi, değerlendirmede sadece ifade ettikleri görüşler saldırgan, şok edici veya rahatsız edici olduğu için öğrencilere yaptırım uygulanmaması veya öğrencilerin sansürlenmemesi anlamına gelir. Ancak, görüşlerine ilişkin ifadeler hoşgörüsüzlüğe dayanan nefreti yayıyor, teşvik ediyor, yüceltiyor ya da meşrulaştırıyorsa, öğrenciler sansürlenebilir. İfadeleri nefret söylemi şeklindeyse fikirleri eleştirilmelidir ve bu ifadeler, öğrencilerin empati, karşılıklı saygı ve tüm insanların onuruna saygılı olma anlayışını geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde bir öğrenme fırsatı olarak kullanılmalıdır. Böylece, saygı ilkesini gözetken bir değerlendirme, sorunlu bir davranışı eğitim sürecinde bir dönüm noktasına dönüştürebilir.

Dolayısıyla, insanlık onuruna ve insan haklarına değer verme, kültürel çeşitliliğe değer verme, demokrasi, adalet, hakkâniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğü konularına muhalefet eden öğrencilerin yer aldığı Çerçeve'ye dayanan değerlendirmelerde, eğitim uygulayıcıları değerlendirmelerle ilgili dikkatli kararlar vermelilerdir. Böyle bir muhalefetin, değerlendirmede sadece öğrencinin hoşgörüsüzlüğe dayanan nefreti yayması, teşvik etmesi, yüceltmesi veya meşrulaştırması hâlinde dikkate alınması son derece önemlidir.

1. www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf adresinde bulunabilir.

2. www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf adresinde bulunabilir.

3. Bakınız: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (2016), Nefret Söylemi, Avrupa Konseyi, Strasburg. www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf adresinde bulunabilir.

Saygılılık, sadece öğrencilerin insan haklarına saygıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin onuruna saygıyı da içermektedir. Aynı şekilde, Çerçeve'yle bağlantılı değerlendirmeler aşağıdaki genel kuralları da gözetmelidir:

- ▶ Öğrenciler, devamlı değerlendirilerek sürekli stres altına sokulmamalıdır.
- ▶ Öğrenciler, özellikle değer ve tutumlarıyla ilişkili olarak mahremiyet ve gizlilik hakkına sahiptir.
- ▶ Öğrencilere değerlendirme sonuçları açıklanırken duyarlılık gösterilmesi gerekir.
- ▶ Değerlendirmelere ilişkin öğrencilere yapılan geri bildirimler, olumsuz çıktılar yerine olumlu çıktılara, esasen öğrencilerin eksiklikleri yerine başarılarına odaklanmalıdır.
- ▶ Sorunların veya konuların söz konusu öğrenciler için çok hassas olduğu durumlarda değerlendirmelerin yapılmamasını gerektiren durumlar veya sorunlar olabilir.
- ▶ Bir değerlendirmenin çıktılarının, öğrencinin bir sonraki eğitim kademesine devam edip edemeyeceğine karar verilmesinde kullanılacağı durumlarda özel önlemler alınmalıdır.

Buna ek olarak Çerçeve kullanıcıları, öğrencilerin onuruna saygı gösterilmesi için gelişimlerinin erken dönemlerinde sahip oldukları değerlerin, tutumların, inançların ve göstermiş oldukları davranışların unutulması hakkına sahip olup olmadıkları konusunu dikkate almak isteyebilirler. Mahremiyet hakkını ihlal ettiği için öğrencilerin değerlerine, tutumlarına, inançlarına ve davranışlarına ilişkin hiçbir kalıcı geçmiş kaydın olmaması gerektiği öne sürülebilir. Bunun yerine, değerlendirme kayıtlarında sadece kabul edilebilir veya olumlu değerlerin, tutumların ve inançların takip edilmesi gerektiği (ve dolayısıyla bu kayıtların, başkalarının insanlık onurunu çiğneyen veya insan haklarını ihlal eden ya da bunu amaçlayan kabul edilemez söylem veya davranışları belgelememesi gerektiği, çünkü bu tür bir belgelemenin sonradan öğrenciye zarar verebileceği) öne sürülebilir. Üçüncü bir olasılık da öğrencilerin demokrasi açısından kabul edilemez davranışlarda buldukları ya da demokrasi açısından kabul edilemez değerlere, tutumlara veya davranışlara sahip oldukları, fakat gelişimlerinde ilerleme kaydettikleri durumlarda önceki davranışlarının, değerlerinin, tutumlarının veya inançlarının eğitim kayıtlarından silinmesi hakkına sahip olmaları gerektiğidir. Değerlendirilen öğrencinin onur ve haklarının her zaman gözetilmesini sağlama gerekliliğini dikkate alarak Çerçeve kullanıcıları tarafından çeşitli olasılıkların göz önünde bulundurulması ve kendi eğitimleri bağlamında en uygun hareket tarzına karar verilmesi gerekecektir.

Son olarak, bu altı değerlendirme ilkesinden dördünün sadece değerlendirme yöntemleri için geçerli olmadığı dikkate alınmalıdır. Bunlar aynı zamanda, değerlendirme sonuçlarından çıkarılan sonuçların yeterliği ve uygunluğu için de geçerlidir. Bu Çerçeve'yle ilişkili olarak yapılan bir değerlendirmeden öğrenciler hakkında geçersiz, güvenilmez, haksız veya saygısız sonuçlar hiçbir zaman çıkarılmamalıdır. Örneğin, bir değerlendirmede öğrencilerin temsili örneklerinin performansı hakkında hiçbir bilgi bulunmuyorsa, bir öğrencinin değerlendirilmesinden elde edilen çıktılar kullanılarak öğrencinin, aynı değerlendirmede kendisiyle aynı yaştaki diğer öğrencilerin çoğundan daha az ya da fazla yetkin olduğunu iddia etmek geçersiz bir sonuçtur. Benzer şekilde, bir sınıftaki öğrencilerin değerlendirme çıktılarını, er-

keklerin ve kadınların ya da çoğunluk ve azınlık etnik grupların yetkinlikleri arasındaki farklar hakkında genel iddialar öne süren aşırı genellemelerde bulunmak hem geçersiz hem de haksız olacaktır.

Değerlendirme yaklaşımları

Bu altı değerlendirme ilkesinin olası etkilerini incelemeye ek olarak Çerçeve kullanıcıları, DKY değerlendirmesi için kullanılacak özel yaklaşımı da göz önünde bulundurmalıdır. Bazıları ikileşimler ve bazıları da sürekliler oluşturan karşıt yaklaşımlar vardır. Genelde, değerlendirme türleri bu ikileşimler ve sürekliler kullanılarak tanımlanabilir.

Tablo 1: Kavramlar ve karşıtlıklar

Yüksek riskli (örneğin, ulusal sınavlar)	Düşük riskli (örneğin, kişiye özel portfolyolar)
Başarı (örneğin, ders sonu testi)	Yeterlik (örneğin, okul dışında gerçek hayatta test)
Norm referanslı (örneğin, eğitimin bir sonraki aşamasına seçilme sınavları)	Ölçüt referanslı (örneğin, yetkinlikler profilini gösteren portfolyo)
Düzey belirleyici (örneğin, ders sonu sınavı)	Biçimlendirici (örneğin, ders arası değerlendirme)
Nesnel (örneğin, bilgisayar destekli test)	Öznel (örneğin, davranışın gözlemlenmesi)

Yüksek riskli ve düşük riskli değerlendirme

Yüksek riskli ve düşük riskli değerlendirme arasında önemli bir süreklilik bulunmaktadır. Yüksek riskli değerlendirmeler, öğrenci hakkında önemli kararlar verilmesi için kullanılan sonuçlar sağlar ve bu nedenle öğrenci için önemli neticeleri vardır. İleride çalışma veya iş yeri fırsatları sağlayan belgelendirmeye öncülük eden ulusal sınavlar, bu sürecin yüksek riskli ucundadır. Bir öğrenciye gizlilik ve erişim izni veren öğrenme portfolyoları veya günlükleri, sürecin düşük riskli ucundadır, çünkü başkaları tarafından karar almak için kullanılmaz. Bir öğretmenin sadece öğrenciye (notlu veya notsuz) geri bildirim sağladığı değerlendirmeler, diğer “başkaları tarafından değerlendirilme” türleri gibi farklı cins geri bildirimlerle sürecin ortasında yer alırlar. “Akran değerlendirmesi”, bireysel gözlem ve geri bildirimle birlikte “öz değerlendirme” gibi düşük risklilere daha yakın konumda yer alır. Sonuçları ilan edilen testlerde “öğretmen değerlendirmesi”, özellikle bir eğitim sisteminde veya başka yaşam olanaklarında ilerlemeye etki ediyorsa sürecin yüksek riskliler kısmına yakın yer alır.

Çerçeve’nin kullanıcıları, yüksek riskli değerlendirmeleri kullanmaları gereken kapsamı dikkate almalıdırlar. Eğitimde daha az öncelik verilen bir konudan demokratik vatandaşlığın yükseltilmesinin önemli olduğu yargısına varılabilir ve buna en iyi şekilde yüksek riskli değerlendirmeler kullanılarak ulaşılabilir. Büyük ihtimalle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranışları üzerinde yüksek riskli değerlendir-

melerin önemli etkisi olacaktır. Bir şey yüksek riskli değerlendirmeye tabi tutulmuyorsa hafife alınması ve öğretmenlerden ve öğrencilerden gerekli ilgiyi görmemesi daha olasıdır. Ancak, bir değerlendirme yüksek riskliyse, kullanılan değerlendirme yöntemlerinin yüksek güvenilirlik ve yüksek geçerliğe sahip olması önem arz eder. Güvenilir olmayan veya geçersiz değerlendirme çıktılarına dayanarak öğrencinin geleceği hakkında önemli kararlar verilmesi etik dışı olacaktır. Dolayısıyla, sadece güvenilir ve geçerli değerlendirme yöntemlerinin mevcut olduğu yargısına varıldığı durumlarda yüksek riskli değerlendirmeler kullanılmasına ilişkin karar verilmelidir.

Buna karşılık, Çerçeve için uygun olan değerlendirme türlerinin sadece sürecin düşük riskli ucunda yer aldığı ve saygı ilkesinin korunması için yüksek riskli değerlendirmenin hiçbir zaman kullanılmaması gerektiği öne sürülebilir. Bu sav, öğrencilerin yukarıda bahsedilen düşünce, din ve vicdan özgürlüğü haklarına ilişkin endişeler başta olmak üzere, özellikle öğrencilerin değerlerinin değerlendirilmesine uygulanabilir. Tutumların birden çok bileşenden ve karşılıklı ilişkiden oluştuğu, karmaşık ve kişisel olduğu dikkate alındığında, aynı sav öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesine de uygulanabilir. Dolayısıyla, tutumların değerlendirilmesi kişinin yetkinliklerinin değerlendirilmesi yerine kişinin değerlendirilmesi şeklinde algılanabilir ve böylece yüksek riskli değerlendirme kişiye ve gelecekteki başarı şansına zarar verebilir.

Çerçeve kullanıcıları, değerler ve tutumlar ile ilişkili olarak sadece düşük riskli değerlendirmelerin kullanıldığı, fakat yüksek riskli değerlendirmelerin becerilerle, bilgiyle ve eleştirel anlayışla ilişkili kullanıldığı bir dizi karma değerlendirme türlerini uygulamayı göz önünde bulundurmak isteyebilirler.

Çerçeve kullanıcılarının, saygılılık ilkesinin gözetilmesini sağlama ihtiyacını dikkate alarak çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurmaları ve kendi eğitimleri bağlamında en uygun hareket tarzına karar vermeleri gerekecektir

Başarı ve yeterliği değerlendirme

Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme genellikle öğretmenin, öğrencinin öğretilenden neyi ve ne kadar öğrendiğini tespit etmeye çalıştığı başarı değerlendirmesidir. Genellikle, örneğin bir ders kitabında sunulduğu gibi, bir ders programı veya öğrenme programıyla yakından bağlantılıdır. Başarıyı değerlendirme, belirli bir öğrenme süreci belirtilmeden genel anlamda bir öğrenci tarafından gösterilen performans düzeyini açıklayan yeterliği değerlendirmeye tezettir. Yeterliği değerlendirme, mesela yerel topluluk içerisinde yapılan canlandırmalar (simülasyonlar) veya proje faaliyetleri yoluyla, çoğunlukla sınıf dışındaki durumlara uygulanan bilgi, anlama ve becerilerin ortaya koyulmasıyla bağlantılıdır. Bu sebeple, yeterliği değerlendirme işverenler için kullanışlıdır ve dolayısıyla yüksek risklidir. Yeterliği değerlendirme, öğretimden ve öğrenimden kaynaklanan başarının yanı sıra, sınıf dışında öğrenmenin sonuçlarını da dikkate alır.

DKY'nin farklı amaçları olduğu için hem başarıyı hem de yeterliği değerlendirmek uygun olabilir. Bu amaçlar: öğrenme süresince öğrencilerin başarılarına ilişkin öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirmek ve öğretmenleri, gelecekteki işverenleri veya diğer paydaşları bireylerin genel kapasitelerine ilişkin bilgilendirmektir. Yine

de değerlendirmede dış paydaşları öğrencilerin genel kapasitelerine ilişkin bilgilendirmek için yeterlik değerlendirmesi kullanılıyorsa, bu amaçla değerlendirmenin çıktılarına bağlı yüksek riskli yöntemler sebebiyle çok güvenilir ve geçerli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Ayrıca, yüksek riskli yöntemlerin sadece öğrencinin onuruna ve haklarına saygılı olduğu durumlarda kullanılması için, bu yöntemlerin kullanılması değerlendirilirken saygılılık ilkesini dikkate almak da önemlidir.

Norm referanslı ve ölçüt referanslı değerlendirme

Test veya başka bir tür değerlendirme olsun, değerlendirmelerdeki performans norm referanslı veya ölçüt referanslı şeklinde notlandırılabilir. Norm referanslı değerlendirme, bir bireyin performansının o bireyin akranlarından oluşan bir referans grubunun performansı ile karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Referans grubunun performansı bazen normal “çan eğrisi” dağılımıyla standartlaştırılır, bu dağılımda azınlık aralığın alt ucuna yakın, çoğunluk ise orta noktanın her iki tarafına (ortalama) ve azınlık aralığın üst ucuna yakın dağıtılmıştır. Bir bireyin notunu referans grubunun notlarıyla karşılaştırarak o bireyin performansı, mümkün olan en yüksek performans aralığıyla ilişkili olarak belirlenebilir. Ancak bunun yapılması için, dağılımı oluşturmak amacıyla akran grubuna verilen aynı görevlerin aynı şartlarda bireye verilmesi gerekir. Buna ek olarak, dağılımın tesis edilmesi için bütün kabiliyet aralığından çıkarılan büyük bir akranlar temsilci örneğinin kullanılması önemlidir. Son olarak, akranlar test edilecek bireyler olarak aynı demografik özelliklere sahip olmalıdırlar. Bu sebeple, norm referanslı yöntemin kullanılabilmesi için kapsamlı bir hazırlık çalışması gerekmektedir.

Norm referanslı yöntemin bir alt türü kohort (grup) referanslamadır. Bu, bir değerlendirmede öğrencinin performansının kendi grubu (kohort) içerisinde yer alan diğer öğrencilerin performansı ile karşılaştırıldığında ve sadece değerlendirmeye giren grubun sabit bir oranının belirli notları almasına (mesela sadece %30'u ortalamasının üstünde bir not alabilir, %40'ı ortalama bir not alabilir, kalan %30'u ortalamasının altında bir not alabilir) izin verildiği durumlarda ortaya çıkar. Öğrencinin çıktısının sadece kendi performansının ne kadar iyi olduğuna değil, aynı zamanda grubu içerisinde yer alan diğer öğrencilerin performanslarının ne kadar iyi olduğuna da bağlı olduğundan, tamamen aynı performans düzeyi bir gruptan diğerine önemli ölçüde farklılık gösteren notlarla sonuçlanabilir.

Ölçüt referanslı yöntem, öğrencinin performansının önceden belirlenen bir dizi ölçüte göre değerlendirilmesini gerektirir. Çıktı, sadece öğrencinin kendi performansına dayanarak ve diğer öğrencilerin değerlendirme görevinde nasıl performans gösterdikleriyle ilişkilendirilmeden belirlenir. Yeterlik değerlendirmesinde ölçüt referanslı yöntemin kullanılması, her yeterlik düzeyi için belirlenen açık ve net ölçütlerle artan yeterlik düzeylerinin tanımlanmasını gerektirir. Yeterlik, bütüncül olarak veya farklı öğelere bölünerek tanımlanabilir.

Çerçeve için geliştirilen tanımlayıcılar üç yeterlik düzeyi için değerlendirme ölçütleri olarak kullanılabilir: Temel, orta ve ileri. Tanımlayıcılar, güvenli ve geçerli olmalarının sağlanabilmesi ve dolayısıyla ölçüt referanslı sağlam bir temel sağlanabilmesi için kapsamlı bir sinama sürecinden geçmişlerdir.

Norm referanslı veya grup referanslı yöntemler öğrenciye, mevcut kapasitesine ve ilerideki eğitim sürecinde nelerin geliştirilebileceğine ve güçlendirilebileceğine odaklanmadığından, bu yöntemlerle öğrencilerin derecelendirilmesinin saygılılık ilkesine aykırı olduğu ileri sürülebilir. Norm-referanslı ve grup referanslı yöntemler, öğrenciye kendi kapasitesine ilişkin bir fikir kazandırmak yerine bir eksiklik kavramına ve rekabetçi bir bakış açısına yol açabilir. Bu durum, özellikle düşük performanslı öğrenciler için çok cesaret kırıcı olabilir. “Bakın, son konuşmamızdan bu yana iletişim becerilerinizi geliştirdiniz” mesajı, “ama hâlâ ortalamanın altındasınız” bilgisiyle değer kaybedebilir.

İş birliği yaparak öğrenme ilkelerinin bakış açısına göre, norm referanslı ve grup referanslı yöntemlerin dezavantajı, öğrencileri tüm grup içinde en iyiyi bulmaya yönlendirmek yerine kendilerini birbirleriyle karşılaştırmaya ve rekabet etmeye teşvik etmesidir. Bu endişeler dikkate alındığında Çerçeve'nin kullanıcıları, DKY değerlendirmesiyle ilişkili olarak norm referanslı veya grup referanslı yöntemleri uygulamanın gerekip gerekmediğini dikkate almak isteyebilirler.

Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme (yani öğrenmeye yönelik değerlendirme), öğrencinin ve/veya öğretmenin sonraki öğrenme hedeflerini belirleyebilmek ve ilerideki öğrenme etkinliklerini planlayabilmek için kullanabilecekleri, bireyin öğrenme derecesi ve başarısı hakkında bilgi toplama ve yorumlama sürecidir. Biçimlendirici değerlendirmenin amaçları, geri bildirim olarak verildiğinde öğrencilerin sonuçlardan faydalanabileceğini öngörür. Bu, öğrencilerin öğrenimlerinin, ulaşılabilecek yetkinliklerin ve öğrenmeye ilişkin fırsatların bilincinde olmalarını gerektirir. Ölçütler, ilerideki planlamaya yararlı olacak şekilde belirlenmelidir, yani giderilecek zayıflıkların ve geliştirilecek güçlü yönlerin saptanmasını sağlayacak kadar açık ve kesin olmalıdır.

Biçimlendirici değerlendirme, zaman içinde belli bir noktada öğrencinin başarısının veya yeterliğinin özetlenmesi amacını taşıyan (öğrenmenin değerlendirilmesi olarak adlandırılan) düzey belirleyici değerlendirmeyle tezdır. Düzey belirleyici değerlendirme çoğunlukla bir çalışma programının sonunda kullanılmasına rağmen, öğrencilerin ve/veya öğretmenlerinin programdaki belli bir noktada başarılarına veya yeterliklerine ilişkin durum değerlendirmesi yapmalarını sağlayacak şekilde program sırasında da kullanılabilir. Düzey belirleyici değerlendirme ölçüt referanslı, norm referanslı veya grup referanslı olabilir. Bazen düzey belirleyici değerlendirmenin yüksek riskli değerlendirmeyle eşdeğer olduğu varsayılır. Mesela bir program sırasında öğrencinin mevcut başarı veya yeterlik düzeyi hakkında sadece bilgi sağlamak için düzey belirleyici değerlendirme kullanıldığında olduğu gibi, bu varsayım her zaman doğru olmayabilir.

“Biçimlendirici” ve “düzey belirleyici” terimleri çoğunlukla farklı tür değerlendirmeleri tanımlıyormuş gibi kullanılsalar da, tek bir değerlendirmenin çıktısı birden fazla amaca hizmet etmek için kullanılabilir. Bu sebeple, bu iki terim değerlendirmenin farklı türlerinin tanımı olmaktan ziyade, bir değerlendirmeden elde edilen bilginin farklı kullanımınıdır. Aynı değerlendirme yöntemi kullanılarak toplanan aynı bilgi öğrenme ve öğretmeye yardımcı olmak için kullanılıyorsa “biçimlendirici” olarak adlandırılır. Öğrenmenin özetlenmesi ve raporlanması için kullanılıyorsa “düzey belir-

leyici” olarak adlandırılır. Hizmet edilecek amaçlara bağlı olarak hem biçimlendirici, hem de düzey belirleyici değerlendirme DKY için uygun olabilir.

Nesnel ve öznel değerlendirme

Değer ve tutumların değerlendirilmesine ilişkin duyarlılık dikkate alındığında, öznel ve nesnel değerlendirme arasındaki karşıtlık son derece önemlidir. Öznel değerlendirmenin genellikle, özneliği kararlarını etkileyebilecek bir kişi (ki bu kişi öğretmen, öğrenen kendisi, bir akranı veya dış değerlendirici olabilir) tarafından değerlendirme yapılması; nesnel değerlendirmenin ise bilinçli olsun olmasın değerlendirmeyi yapan kişinin öznellikten ve olası taraflılıktan uzaklaşması olduğu düşünülür.

Öznel değerlendirme, çoğunlukla bir öğretmen veya başka bir değerlendirici tarafından okunan ve yargıya varılan (genellikle ölçütlere aykırı şekilde) bir metin veya gözlemlenen bir faaliyet şeklinde öğrenci performans türlerinden elde edilen nitel verilerle ilişkilendirilir. Yine de puanlama ölçeği kullanılmasında olduğu gibi nicel veriler toplandığında da öznel yargılara varılabilir. Öznel değerlendirmede, öğretmenlerin veya değerlendiricilerin kullanılacak değerlendirme yöntemlerine ilişkin gerektiği gibi eğitilmeleri gerekir. Gereken eğitimi almazlarsa, değerlendirmenin güvenilirliğine zarar verme tehlikesi bulunmaktadır.

Nesnel değerlendirme, çoğunlukla sadece bir cevabın doğru olduğu ve kolaylıkla doğru yargıya varılabilecek durumlarda soruları veya benzer uyaranları yanıtlayan öğrenciler tarafından üretilen nicel verilerle ilişkilendirilir; bu bazen mekanik olarak (mesela bir bilgisayar programı tarafından) yapılabilmesine rağmen, birçok durumda bir insan (öğretmen, öğrencinin kendisi, bir akranı veya dış değerlendirici) tarafından yapılır. Bununla birlikte, nesnel değerlendirmeler sadece nicel verilerle yapılabildiği gibi nitel verilerle de yapılabilmektedir. Bu, nicel materyallerin yorumlanması veya kodlanması için kullanılan kategorilerin açık ve net olarak tanımlandığı ve anlam karmaşasına veya kişisel yoruma az yer bırakıldığı durumlara uygulanır (mesela bir portfolyo değerlendirmesinde açık ve şeffaf ölçütler uygulanıyorsa değerlendirme nesnel olabilir).

Çerçeve'nin sunduğu tanımlayıcılar, öğrencilerin değerlendirilmesinde ölçütlere ilişkin genel bir anlayış geliştirilmesi için kullanılabilir. Bu sebeple, güvenilirliğin ve bunun sonucu olarak farklı değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirmelerin nesnelliğinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Yüzeysel geçerlik ve tutarlık

Çoğu eğitim değerlendirmesinde, daha önce belirtildiği gibi öğretme, öğrenme ve değerlendirme arasındaki tutarlığın bir parçası olarak yüzeysel geçerliğe ihtiyaç vardır. Yüzeysel geçerlik, öğrencilere verilen değerlendirme görevlerinin öğrendikleri görevlere benzer olması gerektiği ve yetkinliklerin sınıf dışında nasıl kullanılacağıyla ilişkili olması gerektiği anlamına gelir. Öğrenciler, bunu kendileri görebilmelidirler.

Yüzeysel geçerlik DKY değerlendirmesinde özellikle önemlidir. Bir öğrenci, öğrendiklerinin toplum yaşamıyla ilgisini görmeyi bekleyecektir. İyi yüzeysel geçerliğe sahip “gerçek yaşam” değerlendirme görevleri kullanıldığında değerlendirme ilkelerinin bazılarının sağlanması daha zor olsa da, yüzeysel geçerlik ilkelerinin sürdürülmesi önemlidir.

Özet

Çerçeve kullanıcıları, değerlendirme yaklaşımlarını seçerken, çok sayıda sorunu göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu seçimlerde değerlerin, tutumların, becerilerin, bilginin ve eleştirel anlayışın değerlendirilmesiyle ilişkili farklı sorunlar dikkate alınmalıdır. Bir dizi yetkinlik için uygun olan bir diğeri için uygun olmayabilir. Bunun yanı sıra, bütün değerlendirme yöntemleri geçerli, güvenilir, eşitlikçi, şeffaf, uygulanabilir ve değerlendirilen öğrencilerin onur ve haklarına saygılı değildir.

DKY’de değerlendirme için bağlamın önemi

Önceki genel yönelimlere ek olarak değerlendirme yöntemlerinin seçimi, Çerçeve’ye dâhil edilen yetkinliklerin özelliklerinden ve öğrenciler tarafından bu yetkinliklerin elde edilebileceği yöntemden kaynaklanan daha özel yönelimlere göre yapılmalıdır.

Bu yetkinliklerin öğrenciler tarafından doğrusal şekilde elde edilmesi mümkün değildir ve bu yetkinlikler bir kişinin belirli bir zamanda elde ettiği ve yaşamının sonuna kadar sahip olduğu bir özellik değildir. Çerçeve’de yetkinlik, verilen bir bağlamda sunulan taleplere, durumlara ve fırsatlara uygun ve etkili şekilde karşılık vermek için ilgili değerlerin, tutumların, becerilerin, bilginin ve/veya anlayışın harekete geçirilmesi ve uygulanması yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu, bağlamın değerlendirme açısından daima büyük önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Eğitim çevreleri DKY’nin harekete geçirildiği, geliştirildiği ve gösterildiği geniş bir bağlam çeşitliliği sağlar. Ayrıca, yetkinlikler farklı bağlamlarda farklı şekillerde ifade edilebilir. Bu sebeple, tek bir bağlamda yetkinliklere ilişkin tek bir değerlendirmenin uygulanması yeterli değildir. Öğretmenlerin ve başka değerlendiricilerin farklı zamanlarda ve farklı durumlar karşısında yetkinlikleri gözlemlemeleri gerekir. Aynı zamanda özel bir görevin veya eğitim ortamının, ayrı ayrı değerlendirilemeyen bazı yetkinliklerin etkileşimini etkinleştireceğini dikkate almaları gerekir. Bu demektir ki, 20 yetkinliğin tamamının genel bir değerlendirmesi veya tekrarlanan değerlendirmeleri yerine, öğretmenler birçok bağlamda öğrencilerin yetkinlik profillerini oluşturmayı amaçlamalıdır.

Buna ek olarak, burada başarıyı değerlendirme ve yeterliği değerlendirme arasındaki fark bu konuyla ilgilidir. Görmüş olduğumuz gibi, başarıyı değerlendirme özel bir eğitim faaliyetiyle, göreviyle veya programıyla ilişkili olarak öğrencinin performansı üzerine odaklanırken, yeterliği değerlendirme ise öğrenme kaynağı ne olursa olsun yetkinliklerin elde edilmesini yansıtan bir değerlendirmedir. Öğretmenler çoğunlukla başarıyı değerlendirmeyle daha fazla ilgilenirken, Çerçeve kullanıcıları değerlendirmede başarının yerine yeterliğe odaklanılmasının gerekip gerekmeyeceğini dikkate almayı isteyebilirler, çünkü bağlamlar okul dışında, daha geniş sosyal, medeni veya politik dünyada, Çerçeve için değerlendirme açısından özellikle önemli ve ilgilidir.

Değerlendirme için kullanılan bağlamların hepsi, değerlendirmenin yer aldığı belirli bir çevreye özel olacaktır. Değerlendirme bağlamları kuramsal olarak belirlenmez ve dolayısıyla Çerçeve’nin kullanıcılarının kendi yerel çevrelerinde değerlendirme amaçlarına en uygun olan bağlamları belirlemeleri gerekecektir.

Yetkinlik kümelerinin dinamik yapısı

DKY değerlendirmesinde karşılaşılan bir başka karmaşıklık, bireylerin belirli bir bağlamda sunulan taleplere ve fırsatlara uygun ve etkili şekilde karşılık vermeleri durumunda yetkinliklerini dinamik bir şekilde harekete geçirmeye ve uygulamaya ihtiyaç duymalarıdır. Demokratik ve kültürlerarası durumlar durağan değildir. İnsanlar birbirleriyle etkileşime girdikçe ve durumun değişken gerekliliklerine göre davranışlarını uyarladıkça, bu durumlar da akışkan bir şekilde değişip gelişir. Bu uyarlamaları yaparken, durum değişmiş olduğu için belki de diğerlerini kullanmayı başka yetkinlikleri harekete geçirerek ve uygulayarak çoğunlukla davranışlarının yeni duruma uymasını sağlamaya ihtiyaç duyarlar. Yetkinliklerin esnek ve dinamik şekilde nasıl kümeler aracılığıyla uygulanması gerektiğine ilişkin bazı örnekler, Örnekler bölümünün 70. ve 71. sayfalarında gösterilmiştir.

Öğrencilerin yetkinliklerine ilişkin bu görüş, değerlendirme açısından güçlükler doğurmaktadır. Bu demektir ki, öğrenciler sadece yetkinliklerini demokratik ve kültürlerarası durumlarda uygulayabilme kabiliyetiyle değil, aynı zamanda uygulamalarında yeni durumsal şartlara uyum sağlama kabiliyetiyle de donatılmış olmalıdırlar. Bunun bir sonucu olarak değerlendirme, bir öğrencinin ilgili yetkinlik kümesini harekete geçirip çeşitli bağlamlara uygulamakta ve söz konusu bağlamlar içerisindeki şartlar değiştiğinde bu yetkinlikleri uyarlamakta ne ölçüde yeterli olduğuna ilişkin bir tablo sunmalıdır. Bu demektir ki, öğrencinin belirli bir zamanda yetkinliklerine ilişkin sadece sabit bir tanımlama sunan değerlendirme yöntemlerinin yeterli olması mümkün görünmemektedir.

Çerçeve kullanıcıları, bağlamlar içerisinde ve karşısında yetkinlik kümelerinin dinamik kullanımını saptamak için uygun olan ve öğrencinin performans profilini oluşturabilen değerlendirme yöntemlerini tercih etmelidirler.

Tanımlayıcıların kullanımı

Çerçeve’de 20 yetkinliğin tamamına ilişkin tanımlayıcılar geliştirilmiştir. Bu tanımlayıcılar, bir kişinin özel bir yetkinlikte belirli bir yeterlik seviyesini elde ettiğini gösteren gözlemlenebilir davranışların bir dizi olumlu tanımlamasını sunar. Tanımlayıcılar, “öğrenme çıktıları” dili kullanılarak ifade edilmiştir. Bu demektir ki, sadece değerlendirme amacıyla değil, aynı zamanda öğretim programı gelişimi ve pedagojik planlama amacıyla da kullanılabilir ve dolayısıyla tutarlılık oluşturulmasına yardımcı olur.

Tanımlayıcılarda belirlenen davranışların gözlemlenmesine dayanan değerlendirmelerin makul bir zamanda ve farklı çevrelerde gerçekleşmeleri durumunda öğrencilerin yeterliklerini ortaya çıkarabilir. Bu gibi değerlendirmeler, öğretmenlerin müdahalelerinde odaklanmaları gereken ve eğitim faaliyetlerine ışık tutabilecek temaları da gösterebilir. Başka bir deyişle, tanımlayıcılara dayanan değerlendirmeler hem düzey belirleyici hem de biçimlendirici amaçlar için kullanılabilir.

Değerlendirme için tanımlayıcıların yanlış kullanılmasını önlemek önemlidir. Tanımlayıcılar listesi, öğrencilerin gösterdikleri davranışları işaretlemek veya bu temelde genel puan hesaplaması için bir kontrol listesi olarak kullanılmamalıdır. Hedef, öğ-

rencilerin tek başına tanımlayıcılar tarafından belirlenen maksimum davranış sayısının gösterilmesi değildir. Bunun yerine, yetkinlik kümelerinin profillerini yansıtan yöntemler kullanarak öğrencilerin yeterliklerini ve gelişimlerini değerlendirmek için tanımlayıcılar kullanılmalıdır, çünkü bunlar birden fazla bağlam karşısında dinamik şekilde harekete geçirilir, uygulanır ve uyarlanır.

Değerlendirmede tanımlayıcılardan yararlanmaya ve tanımlayıcıların yanlış kullanımına ilişkin daha fazla bilgi, Çerçeve'nin 1. cildinde (bkz. 7. Bölüm "Tanımlayıcılar-kullanım şekli ve amaçları") verilmiştir.

Değerlendirme yöntemleri

Öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, becerilerini, bilgilerini ve eleştirel anlayışlarını değerlendirmek için potansiyel olarak kullanılacak pek çok değerlendirme yöntemi vardır. Bu yöntemler, kontrol listelerini, sıralama ve sınıflandırma görevlerini, Likert ölçeklerini, çoktan seçmeli soruları, yapılandırılmış cevap sorularını, durumsal yargı testlerini, bilgisayar destekli değerlendirmeleri, açık uçlu günceleri, öz değerlendirme günlükleri, yapılandırılmış otobiyografik gözlemi, gözlemsel değerlendirmeyi, dinamik değerlendirmeyi, proje temelli değerlendirmeyi ve portfolyo değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Yine de bu yöntemlerden bazıları, farklı bağlamlarda yetkinlik kümelerinin dinamik şekilde harekete geçirilmesini, uygulanmasını ve esnek şekilde uyarlanmasını tanımlayamaz. Bu durum, söz konusu yöntemleri, öğrencilerin yetkinliklerinin Çerçeve'de tanımlandığı biçimde değerlendirilmesi konusunda elverişsiz hâle getirmektedir. Bu nedenlerden dolayı hariç tutulabilecek yöntemler; kontrol listeleri, sıralama ve sınıflandırma görevleri, Likert ölçekleri, çoktan seçmeli sorular, yapılandırılmış cevap soruları ve durumsal yargı testleridir. İlke olarak bilgisayar destekli değerlendirmeler uygun olabilir, fakat gerekli yazılımın mevcut olmasına ihtiyaç vardır. Geriye kalan bütün yöntemler, birden fazla bağlam karşısında yetkinlik kümelerinin etkinleştirilmesi, uygulanması ve esnek şekilde uyarlanmasının değerlendirilmesinde ihtiyaçları karşılayabilir.

Çerçeve'nin sağladığı tanımlayıcılar, değerlendirmeyi sistematikleştirmek için kullanılabilir. Bunun nedeni, 20 yetkinliğin her biri için üç yeterlik düzeyini belirleyen ölçütlere karşı öğrencinin davranışının ölçülebileceği tutarlı bir referans temeli sağlamalarıdır.

Açık uçlu günceler, öz değerlendirme günlükleri ve yapılandırılmış otobiyografik gözlemler

Bu yöntemler, öğrencinin kendi davranışını, öğrenimini ve kişisel gelişimini kaydetmesini ve üzerinde düşünmesini gerektirmektedir. Bu kayıt genellikle yazılı bir metindir, ancak sözsüz kendini ifade etmeyi ve sanat eserlerini de içerebilir. Gözlemler, öğrenci tarafından serbest bir şekilde yapılandırılabilir veya değerlendirilen özel öğrenme çıktılarına ilişkin kanıt sağlamaları için tasarlanmış, önceden belirlenen bir şablonu kullanılması yoluyla da yapılandırılabilir. Dolayısıyla, DKY değerlendirmesi için bu yöntemlerin kullanılmasında format, öğrencilerin anlatılarını ve gözlemlerini, bir durum ve bağlam karşısında uygulamaya koydukları yetkinlikler yelpazesinin

tamamını ve söz konusu durumlar geliştikçe kullanıyor oldukları yetkinlikleri nasıl uyarladıkları veya hizaladıklarını kaydetmelerini ve üzerinde düşünmelerini sağlayacak biçimde yapılandırmalarını gerektirebilir.

Yine de güncelerin, günlüklerin ve otobiyografik gözlemlerin kullanılmasında karşılaşılan bir başka zorluk da sosyal açıdan arzu edilen cevaplara yatkın olmalarıdır. Başka bir deyişle, öğrenciler sadece bir değerlendirici tarafından uygun görüleceğini düşündükleri içeriği kaydedebilirler.

Bu sebeple, yeterli geçerliğin sağlanması değerlendirmenin öğrenci dışındaki herhangi biri tarafından yapıldığı durumlarda değerlendirme amacıyla günceler, günlükler ve otobiyografiler kullanıldığı zamanlarda böyle bir güçlük ortaya çıkabilir.

Gözlemsel değerlendirme

Gözlemsel değerlendirme, öğrencilerin yetkinlik kümelerini uygun şekilde uygulamaya koyma ve değişen durumsal şartlara göre bu yetkinlik kümelerini aktif şekilde uyarlama düzeylerini belirlemek amacıyla bu öğrencilerin farklı durumlardaki davranışlarının bir öğretmen veya başka bir değerlendirici tarafından gözlemlenmesini içerir. Böyle bir yöntemin kullanılması, değerlendiricinin öğrencinin maruz kalacağı bir dizi duruma ilişkin bir plan geliştirmesini ve bu durumlarda öğrencinin davranışına ilişkin kayıt tutmasını gerektirir. Bu, öğrencinin davranışının gösterildiği ya yapılandırılmış bir gözlem cetveli ya da daha açık uçlu bir kayıt defteri kullanılarak tutulan yazılı bir kayıt olabilir. Bundan farklı olarak, etkinlik sonrasında değerlendirmenin yapılabilmesi için işitsel veya görsel bir kayıt kullanılarak gözlemlenen davranışın doğrudan bir kaydı tutulabilir.

Gözlemsel değerlendirmeye ilişkin muhtemel bir diğer hassasiyet, değerlendiricinin dikkatinin, ön yargısının ve beklentilerinin değerlendirmeyi etkileyebilmesidir; bu da öğrenci hakkında algıda seçicilik ve uygun olmayan sonuçlar çıkarılmasına neden olabilir. Burada sınıfın büyüklüğü önemli bir etken olabilir. Ayrıca, farklı durumlar ve bağlamlar karşısında yapılan değerlendirmede tutarsızlık olabilir. Başka bir deyişle, yeterli güvenliliğin sağlanması gözlemsel değerlendirme için güçlük oluşturabilir.

Dinamik değerlendirme

Dinamik değerlendirme, öğrencinin azami yeterlik düzeyini ortaya çıkarmasını sağlamak için değerlendirme süreci boyunca öğrenciyi aktif olarak destekleyen öğretmeni veya başka bir değerlendiriciyi içerir. Dinamik değerlendirme öğrenciyi, öğretmenle etkileşime girdiği bir dizi planlanan durum veya bağlama maruz bırakarak yapılır. Öğrenciler, davranışlarına, kullandıkları yetkinliklere ve durum yön değiştirip farklılaştıkça yetkinliklerini nasıl uyarladıklarına ilişkin devam eden bir yazanak sunmalıdır. Değerlendirici, sorular ve üstü kapalı ve açık teşvikler yoluyla öğrencinin yazanağını irdeler; ayrıca öğrencinin performansını analiz eder, yorumlar ve gerektiği şekilde geri bildirim sağlar. Değerlendiricinin davranışı, öğrencinin hiçbir destek sağlanmadan göstereceği düzeyden daha yüksek bir düzeyde yeterlik göstermesine yol açabilir.

Bu yöntem, gözlemsel değerlendirmeye göre daha kısıtlı kullanımlara sahiptir, çünkü dinamik değerlendirme için kullanılacak durumların değerlendiriciyle etki-

leşimin gerçekleşmesine izin verecek durumlar olması gerekecektir. Ayrıca, sağlanan performans değerlendirici desteğinin sürdürülmesini gerektiriyorsa, yöntemin genel geçerliği sınırlı olabilir. Dinamik değerlendirme, gözlemsel değerlendirmede olduğu gibi aynı güvenilirlik güçlüklerine tabidir.

Proje temelli değerlendirme

Bu bölüm çerçevesinde proje temelli değerlendirme, (öğrenci projelerinin sonunda yapılan değerlendirmenin tersine) proje temelli öğrenmenin ayrılmaz bir bütünü olarak tanımlanır. Öğrencilerin sadece sınıf içerisinde değil, aynı zamanda daha geniş sosyal, medeni veya politik dünyada faaliyette bulunmalarını sağlamak için kullanılabilir. Dolayısıyla, proje temelli öğrenme (bkz. bu ciltte yer alan 2. Bölüm “DKY ve pedagoji”) aynı süreç içinde öğrenmeyi ve değerlendirmeyi birleştirmek için çok uygun bir yaklaşımdır. Öğrenci performansının en üst seviyeye çıkarılması amacıyla projelerin, öğrenciler açısından anlamlı ve ilgi çekici sorun veya durumlara dayanması, yüzeysel geçerliğe sahip olması gerekir. Ayrıca bu projeler, öğrencilerin çok çeşitli durumlar karşısında değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış uygulamalarının gerektirdiği şekilde yapılmış olmalıdır. Projeler ya bağımsız olarak ya da öğrencilerle iş birliği içerisinde üstlenilebilirler ve projenin bir parçası olarak öğrencilerin planlama ve tasarım çalışmasını, karar almayı, faaliyetlerin incelenmesini ve problem çözümü üstlenmelerini gerektirebilirler. Bir proje normal olarak somut ürünlerin yaratılmasıyla sonuçlanır. Ayrıca, öğrencilerin iç gözlemlerin yanı sıra projenin yürütülmesi sürecine ve öğrenme sürecine dair belgelendirme sağlamalarına gereksinim duyulabilir. Bu yöntemin kullanılması için projenin, ürünlerin ve bunlara eşlik eden belgelendirmenin bağlamlar karşısında yetkinlik kümelerinin nasıl harekete geçirildiği ve uygulandığı, proje süresince karşılaşılan durumların ihtiyaçlarına göre zaman içerisinde nasıl uyarlandığı hakkında bilgi sağlayacak şekilde yapılandırılmış olması gerekir.

Ancak, proje temelli değerlendirmenin de dezavantajları vardır. Örneğin, proje süresince uygulanan yetkinliklerin öğrenci tarafından proje dışındaki durumlara uygulanıp uygulanmadığını bilmek zordur. Bu bir geçerlik problemidir. Buna ek olarak öğretmenler ve başka değerlendiriciler, projelerden elde edilen ürünlerin ve belgelendirmenin değerlendirmesinde zorluklarla karşılaşabilirler ve değerlendirmeler çok zaman alabilir. Öğretmenler yeterince eğitilmemişlerse değerlendirmeler düşük güvenilirliğe sahip olabilir.

Portfolyo değerlendirmesi

Portfolyo, öğrenci tarafından öğrenmesine, ilerlemesine, performansına, çabalarına ve yeterliğine ilişkin kanıt olarak üretilen materyallerin sistematik, birikerek ve sürekli olarak toplanmasından oluşmaktadır. Kılavuz ilkeler belirlendikten sonra eklenecek materyaller seçilir ve öğrenci portfolyo içeriğini açıklamak ve yansıtmak zorundadır. Kılavuz ilkeler, portfolyonun kanıt sağlaması gereken öğrenme çıktılarının ve değerlendirme ölçütlerinin yanı sıra değerlendirilen yetkinlikleri de belirlemektedir. Bunlar ayrıca, portfolyo içeriklerinin türetilmesi gereken bağlamlarını belirler. Buna ek olarak kılavuz ilkeler, portfolyo girişlerinin belirli bir formata uyması gerektiğini ve belirli kanıt türlerini içermesi gerektiğini belirleyebilir. Dolayısıyla kılavuz ilkeler, öğrencilerin bir dizi bağlam ve durum karşısında yetkinliklerin harekete ge-

çirilmesi, uygulanması ve esnek bir şekilde uyarlanmasına ilişkin kanıt sunmalarını sağlamak için oluşturulur. E-portfolyo kullanımının, öğrencilerin işitsel dosyalar ve multimedya dosyaları gibi elektronik girişlere yer vermelerini sağlamak gibi bir ek faydası bulunmaktadır. Portfolyolar, belirli öğrencilerin, eğitim düzeylerinin, eğitim programlarının ve eğitim bağlamlarının ihtiyaçlarına uygun hâle getirilebilir.

DKY ile ilişkili olarak değerlendirme çerçevesinde portfolyoların kullanılmasının bazı avantajları vardır:

- ▶ Gelişimlerini kolaylaştıracak bir yapı iskelesinin sağlanmasıyla eş zamanlı olarak öğrencilerin yeterliklerini göstermelerine yardımcı olur,
- ▶ Öğrencilerin kendi performanslarına dair eleştirel düşüncelerini teşvik eder,
- ▶ Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine izin verir,
- ▶ Sınıf veya okul içinde ve dışında çeşitli bağlamlarda uygulandıklarından, ayarlandıklarından ve uyarlandıklarından dolayı, yetkinliklerinin gelişimini belgelemelerinde öğrencilere yardımcı olabilir,
- ▶ Öğrencilerin değerlendirme materyallerini sahiplenmelerine imkân verir,
- ▶ Hem biçimlendirici, hem düzey belirleyici değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilir.

Portfolyolarla ilişkilendirilen bir diğer dezavantaj da öğrencilerin portfolyolarının içeriğini sadece bir değerlendirici tarafından uygun görüleceğini düşündükleri materyallere yer verecek şekilde seçerken ve değiştirirken, portfolyolarının sosyal istenirlik etkilerine açık olmasıdır.

Portfolyo değerlendirmesinde değerlendiricilerin özel eğitim almaları gerekmektedir ve dolayısıyla eğitimi olmayan öğretmenler için güvenilirliğin düşük olabileceği sonuçlarla portfolyo değerlendirmesi çok zor olabilir. Ayrıca, portfolyo değerlendirmelerinin yapılması çok uzun sürebilmektedir.

Değerlendirmede geçerlik ve güvenilirliğin en üst düzeye çıkartılması

DKY değerlendirmesi için kullanılan yöntemle bakılmadan değerlendirmelerin geçerliğinin ve güvenilirliğinin en üst düzeye çıkartılması amacıyla alınabilecek tedbirler vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- ▶ Değerlendirme ilkelerine ilişkin ve değerlendirmenin ayrı ayrı yöntemleriyle ilişkili geçerlik ve güvenilirlik risklerine dair öğretmen eğitiminin sağlanması,
- ▶ Tam yeterlik aralığından çıkarılan, değerlendirilmiş örnek yığınlarının sağlanması,
- ▶ Kör değerlendirmeden yararlanılan moderasyon toplantıları (yani, performans ve ürünleri değerlendirilen öğrencinin kimliği değerlendirici tarafından bilinmediğinde),
- ▶ Yeterlik aralığında öğretmenlerin vardıkları yargıların karşılaştırılması, tartışılması ve çözülmesi.

Buna ek olarak, değerlendirmeler yüksek riskli yöntemler için kullanıldığında, alınan diğer tedbirler aşağıdakileri içermektedir:

- ▶ Kendi çalışmalarını ve değerlendirme standartlarını karşılaştırmak için farklı kurumlardan öğretmenler arasında yapılan tartışmalar,

- ▶ Kurumlar arasında değerlendirilen örnekleri paylaşan, değişen bağlamlara/ eğitim çevrelerine uyum sağlamak için değerlendirme araçlarının/şekillerinin/ yöntemlerinin düzenli/periodyk incelemesi,
- ▶ Dış denetim.

Değerlendirmeleri kimler yürütmelidir?

Çoğunlukla değerlendirmelerin öğretmenler veya özel olarak eğitim alan değerlendiriciler tarafından yapılması gerekmektedir. Ancak, değerlendirmeler bir ya da daha fazla akran veya öğrencinin kendisi tarafından da yürütülebilir ya da (akranların veya öğrencinin değerlendirme yapmasına imkân verirken öğretmenin nihai değerlendirme üzerinde bir miktar kontrol sağlamasına da izin veren) ortak değerlendirmeler kullanılabilir.

Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin avantajları vardır çünkü bu yöntemler öğrencilerin değerlendirme ölçütlerine (ve dolayısıyla öğrenme çıktılarına) ve beklenen işin kalitesine ilişkin çok daha iyi ve net bir anlayış geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını iyileştirebilir. Yine de değerlendirme, eğitim alan öğretmen veya değerlendirici dışındaki bireyler tarafından yürütüldüğünde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması önemlidir ve bu da ortak değerlendirmenin neden cazip bir seçenek olduğunu açıklamaktadır.

Yetkinliklerden oluşan dinamik küme örnekleri

Bu kısımda demokratik yetkinliğin, demokratik durumların ihtiyaçlarını karşılamak için esnek ve dinamik şekilde uygulanan ve uyarlanan yetkinlik kümelerinin dinamik biçimde harekete geçirilmesine nasıl yer verdiğini gösteren iki örnek sunulmaktadır. DKY değerlendirmesinde ihtiyaca göre yetkinlik kümelerinin esnek şekilde harekete geçirilmesini, uygulanmasını ve ayarlanmasını gösterebilen yöntemlerin kullanılması gerekirken, DKY öğretiminde yetkinliklerden oluşan dinamik kümelerin elde edilmesi ve kullanılması gerekir.

Örnek 1

Daha geniş bir toplulukla ilişkili faaliyetler ve programlar, becerilerin, tutumların ve değerlerin deneyime dayanan gelişimiyle yeni bilginin ve eleştirel anlayışın elde edilmesini birleştiren yeterli kümelerini geliştirmeye özellikle uygundur. Yabancı kişilerle ve olgularla karşılaşmak, iç gözlem ve tutum ayarlamaları için de bir şanstır.

Bu ilk örnekte, okul tarafından yerel toplumda dinsel çeşitliliğe ilişkin bir proje yürütülmektedir. Öğrenciler, bir hafta boyunca çalışacakları konu için şehirlerinde temsil edilen dinlerden birini seçerler. Öncelikle, söz konusu dine dair biraz alanyazın çalışması yaparlar ve çeşitli kitle iletişim araçlarında bu dinin nasıl temsil edildiğini eleştirel şekilde düşünürler. Daha sonra, öğrenciler küçük gruplar hâlinde odaklandıkları dinle ilişkili ibadet yerlerini ziyaret ederler. Burada, etnografik gözlem görevleri üzerine çalışırlar ve bu din hakkında cemaatin dinî liderleriyle ve üyeleriyle konuşurlar. Son olarak, öğrenciler söz konusu din ve dinî cemaat ile ilgili bulgularını ve deneyimlerini diğer eş öğrencilere sunmak için gruplar hâlinde çalışırlar.

Bu süreç sırasında, birtakım yetkinlikler aşağıdaki şekilde etkinleştirilir, düzenlenir ve uyarlanır.

İlk çalışma aşamasında, bazı yetkinlikler geliştirilir:

- Kültür, din ve tarihe ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Bağımsız öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme

İbadet yerinin ziyareti/dinî cemaatin üyeleri ile karşılaşma sırasında, başka bir yetkinlik kümesi etkinleştirilir:

- Kültür, din ve tarihe ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dinleme ve gözlem becerileri
- Saygı
- İletişim becerileri.

Yaşanan dinle karşılaşma, öğrencinin mevcut savlarından bazılarına karşı olabilir, bunlara ters düşebilir veya bunlarla çelişebilir. Bu, çerçevede merkezî bir yetkinlik gerektirir:

- Belirsizliğe karşı tolerans.

Akranlarına yapılacak bir sunumun yaratılması süreciyle, öğrenciler aşağıdakileri geliştirirler:

- İş birliği becerileri
- İletişim becerileri
- Öz yeterlik.

Sürecin tamamı, aşağıdaki yetkinlikleri kapsamaktadır:

- Kültürel farklılığa ve farklı inançlara, dünya görüşlerine ve uygulamalara açık olma
- Toplum bilinci
- Kültürel çeşitliliğe değer verme

Değerlendirme

Bu ilk örnekte, bir değerlendirme yöntemi yelpazesi uygulanabilir ve birleştirilebilir. Proje temelli değerlendirme, faaliyet türlerinin tamamını kapsayabilir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerini ve duruma göre yetkinliklerini uyarlama yeteneklerini belgelenmelerine ve yansıtılmalarına izin veren projenin her adımı sırasında ve sonrasında belirli görevler alabilirler. Ayrıca öğrenciler, geliştirilen ve uygulanan özel değerlere, tutumlara, becerilere, bilgiye ve eleştirel anlayışa odaklanan kılavuz ilkeleri izleyerek bir öğrenme güncesi de tutabilirler. Buna ek olarak, gözlemlerinin temelini oluşturmaya yardımcı olması için *Kültürlerarası karşılaşmalar otobiyografisi* gibi yönlendirilmiş bir öz gözlem aracını kullanabilirler. Projedeki bazı faaliyetlerin daha küçük öğrenci gruplarında yapılmasından dolayı öğrenciler, birbirlerine geri bildirim sağlayıp birbirlerinin yetkinliklerini değerlendirebilirler. Bu, DKY tanımlayıcıları hakkında bilgi edinmelerine daha fazla yardımcı olabilecektir. Çeşitli faaliyetlerden elde edilecek ürünler de, daha uzun bir zamanda (mesela bütün bir okul yılı) derlenen daha geniş bir portfolyoya dâhil edilebilir.

Örnek 2

Modern matematik eğitimi, 20. yüzyılda yaygın olan ezbere dayalı öğrenmenin ötesine taşıyan matematik anlayışını teşvik etmektedir. Artık öğrenmenin odağı, öğrencilerin özgün dünya problemlerini matematikle analiz ederken başkalarıyla iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektiren matematik yeterlikleri ve zihin yapıları üzerine odaklanmaktadır. Matematikle ilgili tartışmalara ve müzakerelere dâhil olma yeteneği, problem çözmede ilerleme gösterilmesinin yanı sıra sonuçların yorumlanması ve sunumu açısından da son derece önemlidir.

Bu yaklaşımın bir örneği, (mesela ulaşılabilirlik, kıtlık, kirlilik vd.) yerel ve küresel su sorunlarını incelemek için öğrencilerin matematiksel akıl yürütme kullandıkları bir projedir. Öğrenciler, orantısal akıl yürütme ve cebirsel akıl yürütme becerilerini kullanır ve geliştirirler, istatistik bilgilerini arttırırlar ve matematiksel ifadelere ilişkin anlayışlarını genişletirler. Öğrenciler, kendi kişisel su kullanımlarından başlayarak her bireyin evinde, öğrenciler grubunun evlerinde ve bütün sınıfın evlerinde oluşan “su ayak izini” hesaplarlar. Daha sonra bunlar örüntülerin ve olası problemlerin keşfedilmesi için karşılaştırılır. Öğrenci grupları, topluluklarında yaşanan su sorunlarını inceleyerek ulusal ve küresel düzeylerde daha derin çalışmalar yapmak için özel bir sorun seçerler. Öğrenciler, bulgularına dayanarak ve sağlam bir şekilde temellendirilen matematiksel savlarla destekleyerek seçilen yerel su sorununa ilişkin çözümler geliştirirler.

Öğrenciler, sonuçları topluluğa sunarak, farkındalık yaratmak için harekete geçerek ve inceledikleri özel su sorununa ilişkin çözümleri savunarak, çözümlerini (sınıf içerisinde veya yerinde) deneysel olarak da sınavabilirler.

Süreç boyunca DKY etkinleştirilir. Örneğin, başkalarının düşüncelerini takip edebilmeleri, bir probleme yaklaşırken başka bakış açıları aramaları, başkalarının neler sunabileceği üzerine düşünmeye açık olabilmeleri ve başka birinin gerekçelerini açığa kavuşturmaya yardım eden sorular sorabilmeleri maksadıyla öğrencilerin fikir alışverişlerine katılmak için [kullandıkları] matematiksel akıl yürütmeyi ifade edebilmeleri gerekir. Öğrenciler aşağıda sıralanan yetkinlikleri etkinleştirirler:

- Kültürel farklılığa ve farklı inançlara, dünya görüşlerine ve uygulamalara açık olma
- Dinleme ve gözlem becerileri
- Belirsizliğe karşı tolerans
- İş birliği becerileri
- İletişim becerileri

Yeni problemlerin incelenmesi ve çözümlerin bulunması, farklı bakış açılarının karşılaştırılmasını ve ilişkilendirilmesini, yeni materyallerle etkileşime girmek ve içeriği başkalarıyla müzakere etmek için yeni anlayışların geliştirilmesini kapsar. Öğrenciler aşağıda sıralanan yetkinlikleri etkinleştirirler:

- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Saygı
- Çatışma çözme becerileri

Öğrenciler, açık ölçütlere dayanan eleştirel yargılara varmayı öğrenirler. Matematiksel olarak sağlam öngörüler kullanan ve problemi çevreleyen sorunlarla ilgili yorumlar ve etkileşimler tarafından desteklenen savlarıyla vardıkları yargıları desteklemeyi öğrenirler. Öğrenciler aşağıda sıralanan yetkinlikleri etkinleştirirler:

- Kültür, din ve tarihe ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Toplum bilinci
- Öz yeterlik
- Bağımsız öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme

Değerlendirme

Hem DKY hem de diğer konuya özel yetkinlikler bu ikinci örneğe dâhil olduğu için karma değerlendirme yöntemleri yaklaşımı uygulanabilir. Öğrenciler, proje boyunca yetkinlik kümelerinin farklı öğelerini kapsayan özel görevler üzerinde çalışabilirler ve bu çalışmayı bir öğrenme güncesinde öğrenme süreçlerine yansıtabilirler. Projenin sonunda, sunumlar, sözlü ve yazılı sınavlar yoluyla hem konuya özel bilgi ve beceriler hem de DKY'lerin bazıları değerlendirilebilir. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi veya ortak değerlendirme kullanılabilir. Gözlemlerine ve öğrenci raporlarına dayanarak öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ve gelişim fırsatlarına ilişkin biçimlendirici geri bildirim sağlayabilir. Bundan farklı veya buna ek olarak öğretmen, öğrencileri daha yüksek düzeyde bir başarıya veya yeterliğe teşvik etmek için bir dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanabilir. Yine, bütün bu faaliyetlerden elde edilen ürünler daha uzun bir zamanda derlenen daha geniş bir portfolyoya dâhil edilebilir.

Sonuç

DKY değerlendirmesinde en önemli noktalar şunlardır: Değerlendirme, öğrencileri yetkinleştiren öğrenme ortamlarının ve süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olmalı; öğrencilerin öz saygılarını teşvik etmeli ve desteklemeli, ilerideki öğrenimleri için bakış açıları belirlemeye yardımcı olmalıdır.

Değerlendirme, her zaman geçerli, güvenilir, eşitlikçi, şeffaf ve uygulanabilir yöntemlere dayanmalıdır. Yine de DKY değerlendirmesi durumunda kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin haysiyetine ve haklarına saygılı olmasının sağlanması da hayati önem taşımaktadır. Buna ek olarak, eşitlik ve şeffaflık DKY değerlendirilmesinde özel önem taşır. Bu ilkelerin dışına çıkan herhangi bir değerlendirme uygulaması, demokratik değerlerin yanı sıra insan onuruna ve insan haklarına saygıyı desteklemeyi ve teşvik etmeyi amaçlayan bir eğitimin standartlarıyla ve değerleriyle çelişecektir.

DKY değerlendirmesi, ölçülebilir eğitim çıktılarının hâkim olduğu eğitim sistemleri içerisinde demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimine ilişkin eğitimin konumunu ve görünürlüğünü artırmaya katkıda bulunabilir. Ancak, düzey belirleyici ve yüksek riskli yaklaşımlarla ilişkili risklerin yanı sıra öğrencilerin düşünce, din ve vicdan özgürlüğünün korunmasına ilişkin zorunlu ihtiyaçtan kaynaklanan (bilhassa değerler ve tutumlarla ilişkili) zorluklar da bulunmaktadır.

Çerçeve bağlamında uygun değerlendirmeler dikkate alınırken eğitmenlerin çeşitli yaklaşımların ve yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerini göz önüne almaları gerekir. Pek çok durumda en uygun yöntem, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi dâhil karma yöntemler.

Dış paydaşlar tarafından yapılan değerlendirmeler, bir öğrenciler grubunun genel başarıları ve ilerlemesi hakkında ek bilgi sağlayabilir ve isimsizleştirilebilirse tek tek öğrencilerle ilişkili bazı riskleri önleyebilir.

Dış değerlendirme, belirli bir eğitim sisteminin, kurumunun veya programının etkililiğini eğitim sistemine ilişkin değerlendirme konusunda özellikle yardımcı olabilir. Demokratik eğitime ilişkin bütüncül (holistik) görüşte, DKY değerlendirmesi öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin değerlendirmeler için değerli bir bilgi kaynağı olabilir ve değerlendirme süreçlerinin planlanması ve eğitim sistemine ilişkin değerlendirilmesinde öğretmenlere yardım edebilir.

Ek okuma listesi

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, www.aacu.org/value-rubrics adresinden 23 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.

Black P. ve diğ. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Açık Üniversite Yayınları, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexasindria, VA.

Griffith R. L. ve diğ. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Araştırma raporu ETS RR-16-25, Eğitimsel Sınama Hizmetleri, Princeton, NJ.

Isaacs T. ve diğ. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard Üniversitesi Yayınları, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3. basım), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.

Torney-Purta J. ve diğ. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



4. Bölüm

DKY ve Öğretmen Eğitimi

İçindekiler

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve Genel Bakış
- ▶ DKY neden öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştiricileri için önem taşımaktadır?
- ▶ DKY Çerçevesi'nin öğretmen eğitimine dahil edilmesi ve uygulanması
- ▶ Uygulama – Bu amaçlara nasıl ulaşılır?
- ▶ Tavsiyeler
- ▶ Ek okuma listesi

Bu bölüm kimler içindir?

Bu bölüm, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimleri ve öğretmen eğitim kurumları, eğitim alanında politika yapıcılar ve okul idarecilerinin yanı sıra, okullardaki öğretmenlere (uygulayıcılara) ve öğretmenlik öğrencilerine yöneliktir.

“Öğretmenler” kavramı, bu bölümde genel bir biçimde kullanılmaktadır ve hem yaygın hem de örgün eğitim bağlamında, eğitim sürecinde yer alan tüm eğitim çalışanlarını içermektedir. Benzer şekilde, “okul” kavramı, tüm eğitim kuruluşları anlamına gelirken, “öğretmen eğitim kurumu” hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim ve öğretimi alanında faaliyet gösteren tüm kurumları (yükseköğrenim ve diğer) içermektedir.

Amaç ve genel bakış

Bu bölüm, hem hizmet öncesi (başlangıç) hem de hizmet içi (devamlı) öğretmen eğitim ve öğretiminin, eğitimin DKY Çerçevesi temelinde teşvik edilmesi ve uygulanmasındaki rollerini ve çoklu görevlerini açıklamaktadır. DKY'nin neden öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimleri ile ilgili olduğunu da açıklamaktadır. DKY'nin öğretmen eğitimindeki ikili boyutu vurgulanmaktadır: Mesleklerini icra eden öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları için DKY ve öğretmen eğitim kurumları için DKY. Dahası, DKY Çerçevesi'nin öğretmen eğitim ve öğretimine dahil edilmesi ve uygulanmasını da ele almaktadır. Öğretmenler günlük çalışmaları sırasında kendi konu alanlarında kaliteli eğitim sunmaya çalışmaktadırlar; ancak, eğitim sisteminin dayanağını oluşturan değerleri (örneğin, insan hakları, demokrasi, kültürel çeşitlilik, adalet ve hukukun üstünlüğü) gerçekleştirmekte ve uygulamakta zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorlukların etkili bir şekilde üstesinden gelmek için, dar konu alanının kapsamına girmeyen bilgi, beceri ve yetkinliklerin ihmal edilmemesi önem taşımaktadır. DKY yaklaşımının uygulanması, bu zorlukların sadece özel konu çalışması yönlendirmesine (toplum bilinci eğitimi, tarih, etik gibi) bırakılmadığı anlamına gelmektedir. Aksine, DKY yaklaşımı geleceğin öğretmenlerinin ve genel olarak görevdeki öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin çapraz (transversal) bir boyutu olarak uygulanmalıdır. Bu kısım ayrıca, DKY Çerçevesi'nin öğretmen eğitiminde uygulanmasına ilişkin bazı kilit soruları da cevaplamaya çalışmaktadır.

Bölüm, kurumlara, çeşitli Avrupa ülkelerinden ve farklı bakış açılarından, DKY ilkelelerinin uygulanmasında ve yeni uygulamaların geliştirilmesinde ilham verebilecek üç iyi uygulama örneği sunmaktadır. Son olarak, eğitim alanındaki politika yapıcılarının ve öğretmen eğitim kurumlarının yanı sıra okul yönetimine, görevdeki öğretmenlerle ve geleceğin öğretmenlerine ek okuma listesi önerileri ile birlikte bazı tavsiyeler sunmaktadır.

DKY neden öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitim kurumları için önem taşımaktadır?

Düzenli bir şekilde eğitim ve öğretim görmüş öğretmenler olmaksızın, DKY yaklaşımı teoriden ibaret kalacaktır; bunu sahada uygulayacak pozisyonda olanlar sadece öğretmenlerdir. DKY yaklaşımı, sadece okullardaki öğrencilerin eğitimi için değil, aynı

zamanda geleceğin öğretmenlerinin hazırlanması ve görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi için de geçerlidir. Son olarak, yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitimi bölümleri de DKY'nin genel olarak yükseköğretim kurumlarında uygulanmasında önemli bir rol oynayabilirler. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi kurumları (birimleri), gerçekten karmaşık ve çok yönlüdür: Sadece öğretmenleri okullarda ve diğer eğitim kurumlarında DKY Çerçevesi'nden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için eğitmekle kalmayacak ("teknik" yön), aynı zamanda onları çeşitlilik içeren toplumlarda demokratik vatandaşlar olarak birlikte yaşamaları için gereken bir dizi yetkinlikle de donatacaktır ("temel" yön). Kendileri de demokratik ve kültürel çeşitlilik gösteren toplumdaki günlük hayatlarında başarılı bir şekilde hareket eden öğretmenler, sınavdaki rollerini en iyi şekilde yerine getireceklerdir. Bu bakımdan, öğretmen eğitim kurumları geleceğin öğretmenlerinin eğitim ve öğretim gördüğü çalışma programlarının geliştirilmesinden ve görevdeki öğretmenlere kaliteli hizmet içi kurslar, yeni geliştirilen öğretim materyalleri ve yardımcıları, yeni öğretim yöntemleri gibi şeyleri sunmaktan sorumludur. Hem okullarda hem de öğretmen eğitimi kurumlarının kendi içlerinde mevcut uygulamanın iyileştirilmesi için temeller sunan araştırma ve yenilikçi projelerle iştiğal edilmesi de eşit şekilde önem taşımaktadır.

Dolayısıyla, DKY'nin öğretmen eğitimindeki bu ikili boyutunun vurgulanması gerekmektedir: Demokratik kültür yetkinlikleri, bir taraftan geleceğin öğretmenlerinin ve görevdeki öğretmenlerin okullarında ve sınıflarında karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlarken, diğer taraftan benzer zorluklarla karşılaşan öğretmen eğitim kurumları ve öğretmen eğitmenleri için de, ancak yükseköğretim düzeyinde ve biraz farklı bir bakış açısından önem taşımaktadır.

Başka bir deyişle, çocukları ve genç yetişkinleri DKY'nin geliştirilmesini teşvik edecek şekillerde eğitebilmek için öğretmenlerin (öğretmenlerin öğretmenleri de dâhil) kendilerinin de bu yetkinlikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitimci rolleri, öğretmenlerin öncelikle (ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere) aşağıda sayılanları yapmalarını gerektirmektedir:

- ▶ İnsan haysiyeti, insan hakları, kültürel çeşitlilik, demokrasi, adalet ve hukukun üstünlüğüne değer vermek,
- ▶ Kültürel farklılığa ve farklı inançlara, dünya görüşlerine ve uygulamalara açık olmak, saygılı ve sorumlu olmak, toplum bilincine sahip olmak, vb.
- ▶ Başta analitik ve eleştirel düşünme becerileri olmak üzere, iş birliği ve çatışma çözme becerileri ve diğer ilgili beceriler de dâhil, bağımsız öğrenme becerileri geliştirmek,
- ▶ Kendisine, dil ve iletişime ve dünyaya yönelik bilgi ve eleştirel anlayış geliştirmek.

Yetkinliğe daima değerler, tutumlar, beceriler ve bilgi/eleştirel anlayıştan oluşan dört boyutun farklı yönleri arasındaki etkileşim yoluyla ulaşıldığından, DKY Çerçevesi bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir. Dolayısıyla, tüm yönlerine gereğince dikkat edilmesi gerekmektedir.

Geleceğin öğretmenlerinin ve görevdeki öğretmenlerin yanı sıra öğretmen eğitimcilerinde de DKY'nin geliştirilmesinin meslekî eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve dolayısıyla bu sürecin devamlı olarak (öz) gözlemlenmesi ve (öz) değerlendirilmesinin son derece önem taşıdığı bir kez daha vurgulanmalıdır.

Mesleki gelişim için DKY'den yararlanma

Hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimin bir parçası olarak öğretmenler kendi DKY'lerini nasıl geliştirdikleri üzerinde düşünebilirler. Bu, öğretmen adayının/öğretmenin, düzenli olarak aşağıda sayılanlar üzerinde düşündüğü öğrenme günlükleri veya kayıt defterleri şeklinde olabilir:

- Bir ders, çalışma programı veya özel faaliyette hangi yetkinlik bileşenleri geliştiriliyor?
- Yetkinlik düzeyleri,
- Bu yetkinlikleri daha çok geliştirmek için neler yapabilirler?

Öğretmen adayları ve öğretmenler, öz gözlem ve öz değerlendirme tanımlayıcılarından yararlanabilirler. Bu şekilde, yetkinlik Çerçevesi'nin farklı öğelerine de aşina olacaklar ve bunu öğretimlerinde uygulamak kolay gelecektir.

Çeşitli okul-branş alanlarında kaliteli eğitime ek olarak, öğretmen eğitim ve öğretiminin merkezi görevi, öğretim programları, pedagoji, değerlendirme ve bütüncül okul yaklaşımı alanlarında yetkinlikleri bir üst seviyeye yükseltmektir. Bu belirli alanlarda DKY'nin geliştirilmesi ve ilgili sorunlar, bu cildin 1, 2, 3 ve 5. Bölümlerinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla, genel prensipler ve kılavuz ilkeler öğretmen eğitiminin belirli bir alanına kolaylıkla aktarılabilirdiğinden, öncelikle zorunlu eğitime odaklanmalarına bakılmaksızın, bu bölümler, bu bölümün (4. Bölüm) çeşitli kısımlarıyla birlikte dikkate alınmalıdır.

DKY Çerçevesi'nin öğretmen eğitime dahil edilmesi ve uygulanması

Bu bölümün hedeflerinden biri de öğretmen eğitim kurumlarını ve onların paydaşlarını, DKY modelini uygulamak için gereken yapılara, politikalara ve uygulamalara dikkat çekerek desteklemektir. Milli eğitim mevzuatı ve diğerleri, eğitim sistemine dayanak oluşturan değerleri daima tanımlamakta ve insan haklarının, demokrasinin, kültürel çeşitliliğin, adaletin ve hukukun egemenliğinin temin edilmesini öngörmektedir. Bunu mesleklerinde gerçekleştirmekte ve uygulamakta zorluklarla karşılaşan öğretmenler için, öğrettikleri konu alanını iyi bilmeleri, gündelik zorluklarla mücadele için zayıf bir temeldir. Dolayısıyla, DKY modelinin dahil edilmesine ve uygulanmasına, öğretmenlik öğrencilerinin (yani geleceğin öğretmenleri) eğitim ve öğretiminde ve uygulayıcıların (görevdeki öğretmenler) mesleki gelişiminde devamlı yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi Avrupa çapında ve hatta bazı ulusal sistemlerde oldukça farklı biçimlerde düzenlenmektedir. Pek çok ülke son zamanlarda geleceğin öğretmenlerinin yeterliğinin yüksek lisans (master) derecesine karşılık geldiğine karar vermiştir, ancak tüm ülkelerdeki öğretmenler ve tüm öğretmen profilleri için durum böyle değildir. Kurumsal bağlamlarda da farklılıklar mevcuttur: Öğretmen eğitim programları, üniversitelerin yanı sıra üniversite dışı kurumlarda da yürütülmektedir. Öğretmen eğitimi verilmesinin paralel yollarının yanı sıra ardışık yolları da bulunmaktadır. Tüm bu yaklaşımların kendi avantajları ve dezavantajları vardır.

Bu durum, branş öğretmenlerinin eğitiminde bilhassa önem taşımaktadır. Bu alanda, dar konu alanının kapsamına girmeyen bilgiler, beceriler ve anlayış genellikle ihmal edilebilmektedir. Öğretmen eğitiminde DKY yaklaşımının uygulanması, bu sorunların belirli bir konu çalışmasına yönelik programlarla (örneğin, toplum bilinci eğitimi, tarih, etik) kısıtlanmadığı anlamına gelmektedir. Aksine, DKY yaklaşımı, genel olarak geleceğin öğretmenlerinin eğitim ve öğretiminin ortak bir boyutu olarak uygulanmalıdır.

Tüm Avrupa ülkelerinin eğitim kanunlarında ifade edildiği şekilde, genel eğitim hedefleri (bkz. 1 ila 5. Bölümler) göz önünde tutularak, bu hususun bilhassa altı çizilmektedir. Eğitimin değer temeli, kapsamlı bir eğitim fikrine bağlanmaktadır: İnsanların kendi hayatları için bağımsız seçimler yapmalarını, diğerlerine eşitleri olarak davranmalarını ve onlarla anlamlı şekillerde etkileşime geçmelerini sağlayan yaşam boyu devam edecek bir süreç olan *Bildung* ideali. Tüm öğretmenler ve öğretmen yetiştiricileri, öğrettikleri konuya bakılmaksızın bu eğitim hedefine katkıda bulunmaktadır. Yine de bunun belirli alanlarla ilgili olma şekli, sadece sezgilere bırakılmamalıdır. DKY Çerçevesi, öğretmen eğitim kurumlarına ve öğretmen yetiştiricilere, kapsamlı öğretim programları ve pedagojiler geliştirilmesinde somut destek sunmaktadır (bkz. 1 ve 2. Bölümler). Dahası, öğretmenlik öğrencilerinin de öğretmenler olarak rollerine ve meslek etiğinin tüm kapsamına ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi arasında bir ayırım yapılması önemlidir. Öğretmen eğitiminin bu iki aşaması birbirinden oldukça farklıdır ve bu sebeple DKY ilkelerinin eğitim alanında uygulanma sürecinde birbirinden dikkatlice ayrılmalıdır. Hizmet öncesi eğitim, sadece bundan ibaret olmamakla birlikte, geleceğin öğretmenlerini, uzmanlaşmış alan yöneliminden bağımsız olarak DKY'nin önemini anlama konusunda hazırlamayı ve bu yaklaşımı günlük okul uygulamalarında izleme kapasitesine sahip olmalarını sağlamayı özellikle hedeflemektedir. Hizmet içi eğitim, sadece bunlardan ibaret olmamak üzere, görevdeki öğretmenlerin gündelik çalışmalarında daha yetkin ve usta olmalarına yardımcı olarak, belirli eğitim düzeylerinde ve belirli ortamlardaki belirli durumların mevcut zorluklarına özellikle odaklanmaktadır. Her okulda, farklı yaş gruplarından öğretmenler birlikte çalışmaktadır ve hizmet öncesi eğitimlerinin yanı sıra hizmet içi eğitimleri de pek çok şekilde büyük farklılıklar göstermektedir. Öğretmen uygulama toplulukları da dâhil olmak üzere, çeşitli hizmet içi eğitim modları, bu farklılıklar arasında köprü kurabilir ve kurmalıdır da. Bu bakımdan, devam eden mesleki gelişim, öğretmen DKY'sinin geliştirilmesinde özellikle önemli bir rol oynamaktadır.

Dolayısıyla, farklı öğretmen eğitimi türleri DKY'nin kendi öğretim programlarına sokulması için farklı yöntemler teklif edecektir (bkz. 1. Bölüm; örneğin, öğretim programları için DKY Çerçevesi'nden yararlanma). Bu çeşitli yaklaşımlar dikkatlice değerlendirilmeli ve talebe ve öğrencilerin yaş gruplarıyla birlikte sonraki pedagojik çalışmalara uyarlanmalıdır. DKY Çerçevesi'nin uygulanması, motivasyon ve adanmışlığın ve bakış açısında değişimlerin (öğretmenlerin oynayacak birden fazla rolü olması) yanı sıra, öğretmenlerin kişisel ve paylaşılan sorumluluklarını da şart koşmaktadır.

Başlıca soru şudur: Öğretmen eğitim kurumları bu konuda neler yapabilir ve neler yapmalıdır? Aşağıda sayılanları yapabilirler ve yapmalıdırlar:

1. Öğretim materyalleri geliştirmek ve yeni öğretim yöntemlerini teşvik etmek gibi yöntemlerle, hizmet içi dersler yoluyla, uygulama yapan öğretmenleri kaliteli ve verimli bir şekilde desteklemek,
2. Geleceğin öğretmenlerinin eğitim ve öğretim gördüğü hizmet öncesi dersleri artırmak,
3. Hem kendi ders programlarının araştırma temelli niteliğini güçlendirmek, hem de politika yapıcılarını, program geliştiricileri ve diğer paydaşları bilgilendirmek için, öğretmen eğitimi kurumlarında araştırma ve yenilik alanında faaliyet göstermek.

Bu alandaki bir sonraki konu, aşağıda sayılanları yerine getirme çağrısı yapılan öğretmen eğitimi kurumlarının karmaşık ve çoklu rolünü ilgilendirmektedir:

- a. Görevdeki öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve öğretmen yetiştiricileri (yani bu kurumlardaki personeli), kendi demokratik kültür yetkinliklerini geliştirmeleri için teşvik etmek ve desteklemek; bunu yaparak öğrencilere, öğretmenlik öğrencilerine ve uygulayıcılara, demokratik kültür yetkinlikleri modelinde tarif edilen değerleri, tutumları, becerileri ve anlayışı (bkz. 1. cilt) geliştirmelerine yardım etmeye yönelik günlük çalışmalarında, bu alanda daha yetenekli hâle getirmek,
- b. Görevdeki öğretmenleri ve/veya geleceğin öğretmenlerini, okullarda çocuklar ve gençlerle olan günlük (gelecekteki) çalışmalarında demokratik kültür yetkinliklerinin ve kültürlerarası diyalogun geliştirilmesini teşvik edebilmeleri için (yeniden) eğitmek,
- c. Demokratik kültür yetkinlikleri ve kültürlerarası diyalogun geliştirilmesini kurumsal misyonlarıyla bütünleştirmek (bkz. 5. Bölüm); bu yetkinliklerin geliştirilmesi sadece bilginin hizmet öncesi ve/veya hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla öğretmenlere aktarılmasından ibaret olmayıp, kurumu tüm amaçları ve işlevleri bakımından ilgilendirmektedir.

Bu çoklu rol, kurumların DKY'nin geliştirilmesinin zorluklarının üstesinden gelmek için yanıtlamaya çalışmaları gereken pek çok ek soru doğurmaktadır; örneğin:

- ▶ DKY mevcut öğretim programlarıyla uygun bir şekilde bütünleştirilmiş mi?
- ▶ Öğretmen eğitmenleri bu görevin farkında mı ve bu görevi gerçekleştirmek için yeterince hazır mı?
- ▶ Günlük çalışmalarında bu boyuta yeterince dikkat ediyorlar mı?
- ▶ Bu görev kuralcı mı, yoksa yaratıcılık ve akademik özgürlük gerektiren bir şekilde mi ifade edilmiş?
- ▶ Bu görev onların araştırma ve yenilik çalışmalarlarıyla bütünleştirilmiş mi? Öğrencilere yer veriyor mu?
- ▶ Bu göreve sadece demokratik kültüre ilişkin çeşitli hususlarla (ör. eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, toplum bilinci eğitimi, etik, eğitim ve medya) doğrudan ilgili akademik kadroları ilgilendiriyor gibi mi muamele ediliyor, yoksa tüm konu alanlarında gereğince ele alınması gereken daha geniş ölçekli bir görev olarak mı anlaşılıyor? Hangi şekillerde?

- ▶ Hizmet içi kurslara ilişkin olarak: Tüm görevdeki öğretmenlerin, öğrettikleri konudan bağımsız olarak, DKY eğitimine erişimleri var mı? Bu eğitim onların sınıftaki öğretim uygulamaları ve zorlukları ile bağlantılı mı?

Bu, açık uçlu bir listedir ve dolayısıyla farklı ülkeler ve farklı eğitim düzeyleri çapında farklı çevrelerde ek hususlar ele alınabilir ve tartışılabilir.

Mevcut derslerin veya ders programlarının revizyonu için DKY'den yararlanma

Bir öğretmen eğitim kurumu veya fakültesi, mevcut derslerinde ve ders programlarında demokrasiye yönelik bir odağa sistematik olarak yer vermeye karar verirse, kapsamlı ve dengeli bir sonuca ulaşmak için DKY'den faydalanılabilir.

İlk aşamada, mevcut dersler yetkinlik modelinin 20 bileşeni kullanılarak değerlendirilebilir:

- Hangi yetkinlikler içeriğe, öğretim yöntemlerine veya öğrenci faaliyetlerine/görevlerine göre hâlihazırda ele alınmaktadır?
- Hangi öğeler eksiktir?

İkinci aşamada içerik eklenebilir, öğretim yöntemleri değiştirilebilir veya ek yetkinlik öğelerini ve hatta modelin tüm kapsamını ele alan görevler dâhil edilebilir.

Ders programlarının revizyonu durumunda, bu iki aşama, programdaki farklı dersler arasındaki tutarlılığı ve görevdaşlığı artırmaya katkıda bulunabilir.

Bu revizyon bir kurumun veya fakültenin öğretim kadrosunun katılımıyla yapılmış ise, öğretmenleri/eğitricileri öğretimlerine DKY'yi dâhil etmeleri konusunda oldukça etkili bir biçimde hazırlar.

Demokratik kültür yetkinlikleri geliştirilmesinde her bir kurumun başarısı bu ve benzer sorulara verilen cevaplara bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların işleyişine ilişkin olarak, aşağıda sıralanan olası faaliyet biçimleri gerçekleştirilebilir:

- ▶ Bu alandaki iyi uygulamalarıyla tanınan kurumlara ilişkin bilgilerin yayılması (ulusal ve uluslararası olarak),
- ▶ Tasarlanmış pilot uygulamaların teşvik edilmesi (bir kurum dahilindeki proje grupları, kurumlararası görüş birliği, yerel, bölgesel, ulusal ve Avrupa düzeyinde/uluslararası düzeyde, öğretmen yetiştiren kurumlar ve okullar arasında iş birliği),
- ▶ AKTS gibi kredi sistemi olan programların/derslerin bütünlük bir parçası olarak, katılım ve toplumsal yardım programlarına yer vermek için DKY'nin ders programlarına ve/veya derslere, çok çeşitli şekillerde dahil edilmesinin gerekli olduğunun kabul edilmesi: Ekonomik, sosyal ve politik alanlardaki eylem/katılım ve bu kurumların faaliyet gösterdiği daha geniş çevre örgün ders programlarıyla ve/veya derslerle bütünleştirildiğinde, DKY bazen daha verimli bir şekilde geliştirilebilmektedir.

Ders programlarına ve/veya derslere ilişkin olarak, tüm öğretmen eğitim kurumlarında DKY'nin geliştirilmesiyle ilgili birkaç olası faaliyet biçimi gerçekleştirilebilir:

- ▶ Görevdeki öğretmenler için hizmet içi eğitime özel dersler geliştirilmesi ve sunulması (ilgili şekillerde çeşitlendirilmiş olarak, örneğin: Sosyal bilimler ve diğer konu alanlarındaki öğretmenler için; farklı düzeylerde öğretim veren öğretmenler için),
- ▶ Gerekli öğelerin/ders konularının hâlihazırda sunulmakta olan hizmet öncesi ders programlarıyla (zorunlu dersler) bütünleştirilmesi ve uygulanması,
- ▶ Daha sonra tek tek okullar düzeyinde bilgiyi yayan (koordinatör) rolünü devralacak (gelecekteki) öğretmenleri hedefleyebilecek uzman, ileri seviyede ve/veya seçmeli derslerin geliştirilmesi ve sunulması (ör. yüksek lisans derecesi),
- ▶ Öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında doktora düzeyinde ilgili ders konularının teşvik edilmesi.

Eğitim araştırmaları ve öğretmenlerin eylem araştırmaları için DKY'den yararlanma

Öğretmen eğitimi kurumları, araştırma faaliyetlerinde farklı düzeylerde yer almaktadırlar. Bazı ülkelerde eğitim fakülteleri üniversiteler bünyesinde; yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır ve öğretim kadrosu kendi araştırmalarını yürütme imkânına sahiptir. Bu durumda DKY, yetkinlik kümelerinin okullardaki belirli konularda veya alanlar arası öğretimde geliştirilme biçimleri, okulların demokratik okul kültürleriyle nasıl çalıştığı gibi ders konularından oluşan geniş bir yelpaze üzerine görgül çalışmalar yürütmek için bir çerçeve teşkil edebilir. Bu araştırmadan edinilen içgörülerden, zamanı geldiğinde, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi derslerin yanı sıra hizmet içi derslerde de yararlanılabilir.

Araştırma akreditasyonu olmayan kurumlarda, öğretmenler, kendi öğretim uygulamaları üzerine sistematik bir şekilde düşünmek için (örneğin, eylem araştırması biçiminde) DKY'den yararlanabilirler.

Öğretmen eğitimi kurumları, okullarla iş birliği yapabilir ve eylem araştırması ya da öğretim uygulamalarının veya okul hayatının diğer yönlerinin sistematik biçimde değerlendirilmesinin diğer biçimleri için DKY'den yararlanılmasında öğretim kadrosunu destekleyebilirler.

Bu zorlu çalışmada, kurumlar mevcut üç ciltte de yer alan uygulama rehberliği konusunda yardımcı olabilirler. Yetkinlikler modeline ek olarak (bkz. 1. cilt), demokratik kültür yetkinlikleri tanımlayıcıları, özellikle de ileri seviyede olanlara oldukça yardımcı olacaktır (bkz. 2. cilt). Ders programlarının, derslerin ve diğer faaliyetlerin yenilenmesinde ve/veya yeniden yapılandırılmasında, 3. cildin diğer bölümleri yardımcı olabilir: Öğretim programlarının düzenlenmesi ve tasarlanması (bkz. 1. Bölüm), pedagojik yöntemler ve yaklaşımlar (bkz. 2. Bölüm), DKY'de değerlendirmenin özel yönleri (3. Bölüm) ve DKY'yi geliştirmek için bütüncül okul yaklaşımı (bkz. 5. Bölüm). Son olarak, öğretmen eğitimi programlarının özel bağlamında, şiddet içeren aşırılığa ve teröriste direnç geliştirme de (bkz. 6. Bölüm) önemli yer bulabilir.

Pek çok Avrupa ülkesinden öğretmen eğitim kurumları arasındaki iş birliği özellikle teşvik edilmelidir; Erasmus+ programı bunun için uygun bir araç olarak bilhassa tavsiye edilmektedir. Elbette, bu tür faaliyetleri destekleyen başka uygun program-

lar da mevcuttur. Özellikle AB Comenius programı, eğitimcilerin iyi uygulamaları paylaşmak ve güçlü bir ağ geliştirmek için özel çalışma ziyaretleri gerçekleştirmelerine imkân sağlayarak kurumlarda ve öğretmenlerde DKY'nin geliştirilmesini destekleyebilir.

DKY Çerçevesi'nin öğretmen eğitim kurumları düzeyinde uygulanması ve bunun sonucu olarak DKY'nin geliştirilmesi zorlu bir görevdir. Kurumlar yukarıda tartışılan hususları sistematik olarak incelerler, kendi uygulamalarıyla ilişkilendirir ve bu doğrultuda yeniden ifade ederler, kapsamlı cevaplar bulurlar ve bu temelde DKY'nin geliştirilmesi alanında kendi stratejilerini hazırlamaları durumunda, bu emek isteyen çalışma önemli ölçüde kolaylaştırılacaktır.

Uygulama – Bu amaçlara nasıl ulaşılır

DKY Çerçevesi'nin uygulanmasının zorlu bir görev olduğu yukarıda söylenmiş olmakla birlikte, uzun ve bilinmez bir yolun en başında olmadığımızın farkında olmalıyız. Hâlihazırda pek çok adım atılmış durumdadır ve bu alanda birbirimizden çok şey öğrenebiliriz. Aşağıda, bu alandaki iyi uygulamalar arasından üç uygulamalı örnek sunulmaktadır.

1. Örnek: Uyumlandırma Projesi (*Tuning Project*)

Yukarıda ele alınan önemli sorular arasından şunu sorduk: DKY mevcut öğretim programlarıyla uygun bir şekilde bütünleştirilmiş mi? Her öğretmen eğitim kurumunun karşılaşılabileceği zor meselelerden biri de yetkinlik geliştirmeye ve öğrenme çıktılarına odaklanan bir ders programının nasıl tasarlanacağı sorusudur. Uyumlandırma Projesi (2000 yılında başlatılmıştır ve hâlâ devam etmektedir, aşağıdaki internet sitesine bakınız) çok yardımcı olabilir: Bu başlangıçta Avrupa çapında farklı disiplinlerdeki yükseköğrenim ders programlarını “uyumlandırmak” için tasarlanmış ve sonrasında tüm dünyaya başarıyla yayılmış bir projedir. Projenin ilk evresinin başlangıcından itibaren yer alan alanlardan biri de öğretmen eğitimidir. Proje sonuçları, diğer hususların yanı sıra, temel öğretmen eğitimi kurumlarının öğretim programlarında uygulamaları gereken kilit yetkinliklerin (hem genel hem de konuya özel) iki tane “uyumlandırılmış” listesine yer vermektedir. Bu listeler, diğerlerinin yanı sıra DKY ile ilgili pek çok yetkinlik de içermektedir. Daha fazla bilgi için, bkz. Uyumlandırma Projesi (2009), ss. 40 ve 42-43.

Bu temelde, pek çok Avrupa öğretmen eğitim kurumu, geçtiğimiz yıllarda ders programlarını yenilemiş ve/veya güncellemiş ve karşılıklı olarak uyumlu ve karşılaştırılabilir hâle getirmiştir. Bazılarının bu konuda hâlihazırda dikkate değer deneyimleri olduğundan, bu kurumların mevcut DKY Çerçevesi'ni daha kolaylıkla uygulamaları mümkündür. Ayrıca, henüz böyle bir deneyime sahip olmayan kurumlardaki benzer girişimlere katılabilir ve tavsiyelerde bulunabilirler. Avrupa iş birliği, DKY Çerçevesi'nin uygulanmasının desteklenmesi ve kolaylaştırılması için önemli bir araç olabilir.

Daha fazla bilgi için, bkz.: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

2. Örnek: Yaşam Çeşitliliği (Leben ist Vielfalt) öğrenci ağı

Öğretmen eğitiminde tüm aktörleri bir araya getirmenin ve dâhil etmenin önemi zaten vurgulanmıştı. DKY'nin geliştirilmesinin araştırma ve yenilik çalışmalarıyla bütünleştirilmesinin ve öğretmen adaylarının tüm faaliyetlerde yer almasının gerekli olduğu belirtilmişti. Hayat Çeşitliliği ağı, bu alandaki bir iyi uygulama örneğidir: Almanya, Kuzey-Ren Vestfalya'daki Göç Geçmişine Sahip Öğretmenler Ağı (*Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*) ve Almanya'da Paderborn Üniversitesindeki Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Merkezi (*Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ*) ile iş birliği içinde, bir grup öğretmenlik öğrencisi ve görevdeki öğretmen tarafından 2011 yılında kurulmuştur. 2016 yılından itibaren kayıtlı bir üniversite grubu hâline gelmiş olan bu ağ, Paderborn Üniversitesinde yer almakla birlikte, faaliyetleri üniversite ile sınırlı kalmamakta ve Paderborn halkına ve şehrine ulaşmaktadır.

Ağın ana hedef grubu, öğretmenlik öğrencileridir (veya geleceğin öğretmenleri), ancak görevdeki öğretmenler ve üniversite personeli gibi diğer ilgili gruplar da hedeflenmektedir.

Başlangıçta ağın göç geçmişine sahip öğretmenlik öğrencilerine yönelik olması planlanmış, ancak kısa bir süre sonra odağını tüm öğrencilere kaydırmıştır. Ağın temel hedefi, öğretmenlik öğrencilerini çeşitlilik gösteren sınıflarda öğretim vermeye hazırlamaktır. Ağ, özellikle öğretmenlik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerine, fikirlere ilham vermelerine ve okullarda kültürlerarası uygulamaların gerçekleştirilmesini teşvik etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik öğrencilerine belirli bilgiler ve uygulamalı deneyimler gibi şeyler sunarak, çeşitlilik gösteren sınıflarda öğretim verme konusundaki zorluklar ve yaklaşımlar hakkında konuşmak ve bilgi alışverişinde bulunmak için bir forum olarak da hizmet etmektedir.

Daha fazla bilgi için: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkits-forschools/detail.cfm?n=2921

3. Örnek: İlkokul Sınıflarındaki Öğrenci Çeşitliliğinin Değerlendirilmesi

Sosyal, dilsel, kültürel ve diğer farklılıklar ile nitelendirilen sınıflarda öğretim vermek, günümüzün öğretmenlerinin okullarımızda karşılaştıkları zorlu problemlerden biridir. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri bu görevin farkında mı ve bu görevi yerine getirmek için yeterince hazırlanmış mı? İlkokul Sınıflarındaki Öğrenci Çeşitliliğinin Değerlendirilmesi Malta Projesi, bu alanda önemli deneyimler sunmaktadır. İlk olarak 1996 yılında Malta'daki ilköğretim öğretmenleri için geliştirilmiş olup, başlangıçta öğretmenleri engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına hazırlamayı hedeflemiştir. Ancak 2002 yılından itibaren Malta'daki göçmen öğrencilerin sayısındaki önemli artışla birlikte ve 2004-07 yılları arasında yürütülen Comenius projesi aracılığıyla, odağını öğrencilerin artan etnik ve kültürel çeşitliliğine kaydırmıştır. Ünite, öncelikle bir seçmeli ders olarak sunulmuş ve sonrasında Malta Üniversitesindeki ilköğretim programlarına kayıt olan öğretmenlik öğrencilerinin ikinci ve üçüncü lisans yılı için zorunlu hâle getirilmiştir. Bu ünite, Ekim 2016 tarihinden bu yana Öğretim ve Öğrenim alanında yeni yüksek lisans

programlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Ünite, öğretmenlik öğrencilerini, çeşitliliğe ilişkin hem kuramsal bilgiler hem de uygulamalı deneyimler kazanma yoluyla, çeşitli köken ve geçmişlere sahip öğrencilere öğretim vermeye hazırlamayı hedeflemektedir.

Ünitenin etkinliklerinin iki temel yönü bulunmaktadır: Kuramsal eğitim ve uygulamalı eğitim. İlk yarıyılıda, öğretmenlik öğrencilerine çeşitlilik ve kapsama konularıyla ve örneğin bireysel eğitim planlamasından (BEP) yararlanarak (kişinin kendi köken ve geçmişi üzerine düşünmesi, tartışma ve grup çalışması yoluyla), bunların sınıfta nasıl ele alınabileceğine ilişkin yaklaşımlar sunulur. İkinci yarıyılıda, öğretmenlik öğrencilerinin kendi altı haftalık öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenme konusunda bazı zorluklar yaşayan bir öğrenciyi belirlemeleri ve söz konusu öğrencinin eğitim sürecine dâhil edilmesi için bir BEP uygulamaları gerekmektedir.

Daha fazla bilgi için, bkz. "Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom", Malta Üniversitesi, 2015, www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806 adresinde mevcuttur.

Tavsiyeler

Genel

- ▶ Eğitimde DKY'yi uygulamanın ve geliştirmenin başlangıç noktası, öğretmen eğitimi kurumlarındaki öğretmen eğitimleri de dâhil olmak üzere, tüm eğitim kademelerinde güdülenmiş, uygun bir biçimde desteklenmiş ve iyi eğitilmiş öğretmenlerdir. Bir öğretmenin öğrencileriyle pedagojik olarak başarılı bir şekilde ilgilenmesinin koşulu, kendi üzerinde çalışmasıdır: Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimlerinin demokratik kültür yetkinlikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun sadece öğretmen eğitim kurumlarının görevi olarak değil, okul temelli devamlı meslekî gelişimin (örneğin, bir uygulama topluluğu, eylem araştırması vb.) önemli bir parçası olarak kabul edilmesi gerekir. Bu nedenle tüm aktörler bu alandaki öğretmenlerin yetkinliklerini güçlendirmek için eylemleriyle farklı seviyelerde katkıda bulunmaya çalışmalıdır.

Eğitim alanındaki politika yapıcılara

- ▶ Çalışma programlarının ve/veya geleceğin öğretmenlerinin (öğretmenlik öğrencilerinin) ve/veya görevdeki öğretmenlerin DKY alanındaki yetkinliklerini artıran ve derinleştiren derslerin düzenlenmesine ilişkin mevcut ulusal (gerektiğinde bölgesel ve/veya yerel) stratejileri ve düzenlemeleri gözden geçirin ve bulgularınıza uygun bir biçimde yanıt verin.
- ▶ DKY Çerçevesi'ni ulusal eğitim sistemine uygulamak için bir eylem planı hazırlayın; bu bağlamda, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine özel dikkat gösterin ve hem öğretmen eğitim kurumları hem de okullarla yakın iş birliği yapın.
- ▶ DKY Çerçevesi'ni uygulamak için gerekli malzemeyi ve insan kaynaklarını sağlayın ve özellikle de uygulayıcılara tüm alanlarda ve tüm kademelerde eğitim ve öğretim vermek için gereken koşulları sağlayın.

Öğretmen eğitim kurumlarına

- ▶ Öğretmen eğitimi ve öğretimi derslerinizi yeniden gözden geçirin ve geleceğin öğretmenleri ile (öğretmenlik öğrencileriyle) görevdeki öğretmenlerin özel ihtiyaçları arasındaki farklara dikkat edin ve hizmet öncesi ve hizmet içi programlarınızı bu doğrultuda uyarlayın.
- ▶ Ders programlarınızın ve/veya derslerinizin geleceğin öğretmenlerine (öğretmenlik öğrencilerine) ve/veya görevdeki öğretmenlere bu alandaki yetkinliklerin artmasını ve derinleşmesini ne ölçüde ve derinlikte sağladığını gözden geçirin ve bulgularınızı uygun bir şekilde değerlendirin.
- ▶ DKY ile ilgili konuların kurumunuzdaki ilgili karar verici organların gündeminde düzenli olarak yer almasını sağlayın; bulguları analiz edin ve ders programlarınızda ve araştırma ve/veya geliştirme projelerinizde yapılabilecek muhtemel iyileştirmeleri değerlendirin (uygun olduğunda, görevdeki öğretmenlerle ve/veya doktora araştırma projeleriyle birlikte gerçekleştirilecek eylem araştırmaları da dâhil).
- ▶ Öğrencilerinizin staj yaptığı ve/veya mezunlarınızın çalıştığı okullar ve diğer kurumlarla olan temaslarınızda, DKY konularına gereğince dikkat edin; programlarınızı ve diğer ilgili faaliyetlerinizi iyileştirirken onların ihtiyaçlarını ve gözlemlerini de göz önünde bulundurun.
- ▶ Geleceğin öğretmenlerinin (öğretmenlik öğrencilerinin) yanı sıra görevdeki öğretmenlerin de açık fikirliliğin geliştirilmesinde desteklenmeleri gerekmektedir; uluslararası öğrenci değişim programları ve görevdeki öğretmenler için uluslararası değişim programları bu hedefe çok önemli katkılarda bulunabilir.
- ▶ Sadece normal ders programlarına ve derslere değil, diğer ilgili faaliyetlerin düzenlenmesindeki iş birliğinize de dikkat edin (örneğin, yaz okulları, gençlik kampları, çeşitli çalıştaylar, okul öğretmenleriyle birlikte eylem araştırma projeleri).

Okul müdürlerine ve okul yönetimine

- ▶ Öncelikle okulunuzda demokratik bir kültür inşa edin.
- ▶ Öğretmenlerinizin işlerinde karşılaştıkları zorlukları DKY ile birlikte değerlendirin, ilgili hizmet içi öğretmen eğitimi dersleri, çalıştayları ve diğer faaliyetleri belirleyin ve bu faaliyetlere katılımın düzenlenmesi ve kaynak sağlanması açısından öğretmenlerinize yardımcı olun.
- ▶ Okulunuzdaki öğretmenlerin DKY alanında karşılaştıkları zorlukları değerlendirin, onlara destek verin ve bu alandaki yetkinliklerini iyileştirebilecek çalışma toplantıları düzenlemeleri için onları teşvik edin.
- ▶ DKY ile ilgili konuların okulunuzdaki pedagojik toplantıların gündeminde düzenli olarak yer almasını sağlayın; bulguları analiz edin ve ilgili öğretmen eğitim kurumlarına, eğitim alanındaki politika yapıcılara ve diğer paydaşlara ihtiyaçlarınıza ve gözlemlerinize ilişkin rapor sunun.
- ▶ Okulunuzda hizmet içi öğretmen eğitimi (hem okul dışı hem de okul temelli) ve öğretmenlerin meslekî gelişimi için fırsatları iyileştirmek adına elinizden gelenin en iyisini yapın.

Görevdeki öğretmenlere

- ▶ İşinizde karşılaştığınız zorlukları DKY ile birlikte değerlendirin ve okulunuzdaki veya ülkenizdeki hizmet içi öğretmen eğitim sistemi içerisindeki ilgili dersler, çalıştaylar, işbaşı eğitimleri ve diğer faaliyetler hakkında bilgi edinin.
- ▶ Okulunuzdaki öğretmenlerin (veya komşu okullardaki belirli bir branşın öğretmenlerinin, vb.) ve bu alandaki yetkinliklerinizi iyileştirebilecek ortak çalışma toplantıları düzenlemeye çalışın.
- ▶ Pedagojik çalışmalarınıza paralel olarak eylem araştırma projeleri başlatın; mümkün olduğunda, böyle projeleri olan öğretmen eğitim kurumlarına katılın.
- ▶ İlgili yaz okulları, gençlik kampları, çalıştaylar gibi ortamlarda öğretmen olarak yer almak gibi çeşitli gayri resmî faaliyetlerde DKY alanındaki yetkinliklerinizi iyileştirecek hangi seçeneklerin olduğunu öğrenmeye çalışın.

Öğretmenlik öğrencilerine

- ▶ Ders programınızda demokratik kültür yetkinliklerinizi iyileştirecek hangi seçeneklerin yer aldığını tespit edin; son kayıt tarihlerine özellikle dikkat edin.
- ▶ DKY'nizin iyileştirilmesine yönelik hangi seçeneklerin Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı gibi değişim programlarına katılmanıza imkân vereceğini öğrenin.
- ▶ İlgili yaz okulları, gençlik kampları, çalıştaylar gibi çeşitli gayri resmî faaliyetlerde (STK'lar tarafından düzenlenenler de dâhil) DKY'nizi iyileştirmek için hangi seçeneklerin olduğunu öğrenin.

Ek okuma listesi

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimi Konferansı "Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitim: Öğretmenlerin rolü", 23. oturum, Ljubljana, Slovenya, 4-5 June 2010, www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. ve Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Avrupa Birliği Yayınları, Strazburg.

Öğretim programlarına, pedagojiye, değerlendirmeye ve radikalleşme ve şiddet içeren aşırılığın önlenmesine ilişkin DKY destek belgeleri.

Avrupa Konseyi (2009), *Key competences for diversity. "Sosyo kültürel çeşitliliğin öğretilmesi için politikalar ve uygulamalar"* Avrupa Konseyi projesinin son konferansı (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norveç. Genel müdür IV – Eğitim ve Diller Müdürlüğü, Strazburg, 11 Eylül 2009, [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf) adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Konseyi (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Avrupa Konseyi Yayınları, Strazburg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. ve Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Kültürel İş birliği Konseyi (CDCC) projesi “Demokratik Vatandaşlık Eğitimi”, Avrupa Konseyi, Strazburg, 19 Temmuz 2000, www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Dr. Francesca Caena tarafından yürütülen arka plan araştırması), Avrupa Komisyonu, Brüksel Eğitim ve Kültür GM, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Avrupa Birliği Yayınları Ofisi, Lüksemburg, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, OECD, Paris, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Print M. ve Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), “Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes”, *Journal of Social Science Education* 4.cilt, No. 3, ss. 39-49, [www.jsse.org/http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994) adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimi Konferansı “Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitim: öğretmenlerin rolü”, 23. oturum, Ljubljana, Slovenya, 4-5 Haziran 2010, www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.



5. Bölüm

DKY ve Bütüncül Okul Yaklaşımı

İçindekilerin özeti

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve genel bakış
- ▶ Bütüncül okul yaklaşımının katma değeri
- ▶ Kilit kavramlar
- ▶ Uygulamada öğrencilerin DKY'sini geliştirmek için bütüncül okul yaklaşımı nasıl uygulanır?
- ▶ İleriye dönük sonuçlar
- ▶ Kaynaklar

Bu bölüm kimler içindir?

Bu bölüm öncelikle ve en başta okullardaki paydaşlara (okul yöneticileri, öğretmenler, diğer okul çalışanları, öğrenciler ve ebeveynler, ayrıca yerel eğitim makamları, STK'lar, okul-aile birlikleri, okul kurulları gibi yerel topluluk aktörlerine) yöneliktir.

Özel olarak bütüncül okul yaklaşımından bahsediliyor olsa da, bu bölümün büyük kısmı bütüncül kurum yaklaşımı yoluyla yüksek eğitim kurumlarıyla da ilişkilidir.

Amaç ve genel bakış

Bu bölüm, okulda demokratik kültürün geliştirilmesinde bütüncül okul yaklaşımının katma değerini ve kültürel çeşitlilik gösteren demokratik toplumlarda demokrasi kültürüne etkin bir şekilde katılmak ve başkalarıyla barışçıl bir şekilde yaşamak isteyen öğrencilerin edinmeleri gereken yetkinlikleri incelemektedir.

Demokratik değerler ve insan hakları ilkelerini öğretim ve öğrenimle, yönetimle ve genel okul atmosferiyle bütünleştiren tüm okul yaklaşımının, genç yaştaki öğrencilerin demokratik yetkinlikleri deneyimlemelerine, geliştirmelerine ve uygulamalarına önemli ölçüde katkı sağladığını işaret eden oldukça somut kanıtlar bulunmaktadır.

Bu bölüm, bütüncül okul yaklaşımına müşterek şekilde katkıda bulunan temel kavramları incelemektedir: Öğretim ve öğrenim, okul yönetimi ve kültürü, toplumla iş birliği. Bölüm, DKY modelinin yetkinlik kümelerinin bu üç alanda da nasıl etkin bir biçimde kullanılabileceğine dair örnekler vermekte ve öğrencilerin demokratik kültür yetkinlikleri geliştirmesinde, demokratik bir okul kültürünün ve nihayetinde herkes için sürdürülebilir, demokratik ve kapsayıcı bir toplumun oluşturulmasında bütüncül okul yaklaşımının uygulanmasının olası faydalarına bakmaktadır.

Bütüncül okul yaklaşımının katma değeri

Demokratik bir okul kültürünün ve öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin gelişmesi için bütüncül okul yaklaşımının benimsenmesinin katma değeri nedir? Demokratik kültür yetkinlikleri öğrenciler için olduğu kadar bir kurum olarak okullar ve bir bütün olarak toplum için de önemlidir. Vatandaşların, bir demokrasi kültürüne etkin olarak katılabilmeleri ve kültürel çeşitlilik gösteren demokratik toplumlarda başkalarıyla barış içinde yaşayabilmeleri için demokratik ilkeleri bilmeleri ve uygulayabilmeleri gereklidir. Bu ilkeler, Avrupa Konseyinin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Sözleşmesi'nde resmî olarak düzenlenmiştir.

Demokrasi ve insan haklarının toplumun gündelik hayatının bir gerçeği hâline gelmesi için, okulların gündelik hayatının da bir gerçeği hâline gelmesi gerekmektedir. Okullar genellikle gençlerin, çeşitlilik gösteren toplumlara etkin bir biçimde katılmak ve birlikte yaşamak için ihtiyaç duydukları demokratik yetkinlikleri aile dışında ilk kez geliştirdikleri ve uyguladıkları yerlerdir.

Demokrasi ve insan haklarının okuldaki gündelik hayatın bir gerçeği hâline getirilmesi, yalnızca sınıftaki eğitimle ilgili bir mesele değildir. Okul hayatının tüm yönleri bununla ilişkilidir. Örneğin, paylaşılan karar alma süreçlerine ve okul yönetimine

katılım, okulun tüm paydaşlarının ve özellikle gençlerin demokratik ve katılımcı süreçlere ilişkin uygulanabilir bilgiler kazanması ve bunlara güvenmelerine yardımcı olmaktadır. Onları gittikçe artan bir öz güvenle kendi demokratik yetkinliklerini uygulamaya teşvik etmektedir.

DKY'ye bütüncül okul yaklaşımı, okul hayatının tüm yönlerinin (öğretim programları, öğretim yöntemleri ve kaynakları, liderlik ve karar verme yapıları ve süreçleri, davranış politikaları ve kuralları, personel ve personel-öğrenci ilişkileri, ders dışı faaliyetler ve toplum bağlantıları gibi) demokrasi ve insan hakları prensiplerini yansıtmalarını sağlamaktadır. Böylelikle bu prensiplerin barışçıl bir yolla keşfedildiği, deneyimlendiği ve hatta sorgulandığı güvenli bir öğrenme ortamı yaratılabilir.

Olumlu ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasında bütüncül okul yaklaşımının kullanılması ayrıca öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyebilmekte ve hatta öğrencilerin yaşam memnuniyetlerini artırabilmektedir. Kendilerini okul camiasının bir parçası olarak hisseden, aileleri ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde etme ve yaşamlarında daha mutlu olma ihtimalleri artmaktadır.

Kilit kavramlar

Bütüncül okul yaklaşımı, okuldaki tüm paydaşların aktif katılımını ve bağlılığını gerektirir. Okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerin, ayrıca yerel toplum üyelerinin okul hayatındaki ortak çabaları ve iş birlikleri asli öneme sahiptir.

Okul hayatının pek çok yönü bulunmaktadır. Okulda demokratik bir kültürün ve öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin geliştirilmesi için en az üç temel alanın bütüncül okul yaklaşımının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerekmektedir: Öğretim ve öğrenim, okul yönetimi ve kültürü, toplumla iş birliği.

Bu üç alan birbirinden bütünüyle ayrılmamakta, aksine örtüşmektedir; bu da bir alandaki eylemlerin diğer alanlara etki edeceği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, demokratik olarak işleyen bir okul yaratılması ve böylelikle demokrasi ve insan hakları prensiplerinin tüm alanlarla bütünleştirilmesinin kademeli bir süreç olduğu ve zaman alacağı unutulmamalıdır.

Benzer şekilde, demokratik kültür yetkinliklerinin ayrı ayrı uygulamaya konulmasının pek mümkün olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Yetkin davranışın, yetkinlik kümelerinin belirli durumların getirdiği özel taleplere karşılık olarak esnek bir şekilde kullanılmasından doğması daha mümkündür. Aşağıdaki kutularda gösterildiği gibi, bu durum her üç alanı da ilgilendirmektedir.

Öğretme ve öğrenme

Öğretim programı ve ders planlaması, öğretme ve öğrenme metodolojisi ve ders dışı etkinlikler dâhil olmak üzere okulun resmî programı, demokrasi ve insan haklarını resmî bir seviyede öğrenmek için imkânlar sağlamaktadır.

Öğretim programlarında, demokratik kültür yetkinlikleri okulun akademik programına aşağıdaki şekillerde dâhil edilebilir:

- ▶ Yeni bir konu veya ders biçiminde;
- ▶ Farklı öğretim programı konuları içinde;
- ▶ Tüm veya bazı öğretim programı konularına dâhil edilmiş branşlar arası bir tema olarak.

Daha fazla bilgi için öğretim programlarıyla ilgili 1. Bölüme bakınız.

Öğretme ve öğrenme metodolojileri ile öğrenme ortamlarının, özellikle de öğrencilere demokrasi ve insan haklarını sınıfta deneyimlere öğrenme fırsatı sağlayarak, öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin gelişmesinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bu aşağıdaki yöntemlerle gerçekleştirilebilir:

- ▶ Sınıfın, öğrencilerin görüşlerini açıkça tartışabilecekleri güvenli bir alan olmasının sağlanması; fikirleri tartışmalı olsa bile, tüm sınıf üyelerinin kendi düşünce ve duygularını ifade edebilecekleri, deneyimlerini paylaşabilecekleri ve öğrencilerin ortama katılım sağlayabilecekleri ve diğerlerini dinlemek ve onlara saygılı davranmak gibi temel kurallara saygı gösterebilecekleri katılımcı ve saygılı bir sınıf ortamının oluşturulması;
- ▶ Örneğin, akran değerlendirmesi, öğrencilerin ortaya attığı sorular veya ortak araştırma yoluyla öğrencilerin kendi öğrenimlerinde söz sahibi olma fırsatlarının oluşturulması;
- ▶ Örneğin, eşli, küçük ve büyük grup çalışmaları gibi farklı ekip çalışmaları aracılığıyla öğretim programları boyunca karşılıklı iş birliğine dayanan öğrenme biçimlerine olanak sağlanması;
- ▶ Öğretmenlerin DKY'nin öğretim programlarına yayılması için iş birliği içinde çalışmaları, yaptıkları uygulamaların öğrenime eşit erişimi nasıl kolaylaştırabileceği veya engelleyebileceği üzerine düşünmeleri ve DKY'nin kendi öğretim ve değerlendirme uygulamalarına dâhil edilmesine yönelik yaklaşımların sahipliğini geliştirmek amacıyla eylem araştırmalarında bulunmaları için yollar bulunması;
- ▶ Deneyimlerin öğrenciler için önemli olan konulara odaklandığı projeler vasıtasıyla, öğrencilere olumlu ve yüksek nitelikli katılım deneyimleri edinme imkânlarının sağlanması;
- ▶ Öğrencilere meseleleri algılamanın alternatif yollarını bulmaları ve araştırmaları, alternatif bakış açılarını dikkate alabilmeleri ve diğerleriyle tartışabilmeleri, grup hâlinde ve kurumsal karar alma süreçlerine katılmaları ve ilgili meselelerde değişim yaratılmasını hedefleyen eylemlerde yer almaları için fırsatlar sunulması.

Daha fazla bilgi için pedagojiyle ilgili 2. Bölüme bakınız.

Ders dışı faaliyetler, hem demokratik yetkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması hem de okulla ilgili ve toplumsal meselelere aktif katılımın sağlanması için önemli alanlardır. Örneğin:

- ▶ Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin bir yönüyle ilgili tüm okulun veya öğrencilerin bir kısmının katıldığı faaliyetlerin, örneğin bir sosyal yardım programı veya bir semtteki ekonomik koşullarla ilgili bir çalışmanın planlanması ve uygulanması;
- ▶ Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimiyle ilgili, örneğin bir tartışma grubu, münazara topluluğu veya genç vatandaşlar eylem grubu gibi ders dışı grupların, faaliyetlerin veya projelerin düzenlenmesi.

Demokratik öğretim ve öğrenim uygulamaları yoluyla, yetkinlik kümeleri devreye girebilir. Örneğin, hassas veya tartışmalı bir konuda, güvenli bir atmosferde gerçekleştirilen ve tüm iddiaların ve bakış açılarının seslerini duyurarak karşıdakinin bakış açısından bakmayı teşvik eden bir sohbet,

- öz yeterlik ve empatinin gelişimini destekleyebilir;
- analitik ve eleştirel düşünme becerilerini besleyebilir;
- belirsizliğe tolerans geliştirebilir;
- demokrasi ve dürüstlüğe değer verilmesine katkı sağlayabilir;
- tartışılan konuya yönelik bilgi ve eleştirel anlayışı güçlendirebilir.

Okul yönetimi ve kültürü

Bir okulun kurumsal kültürü, liderliğe, vizyona, yönetim sistemine ve karar verme süreçlerine, öğrenci katılımına ve genel çalışma atmosferine yaklaşımı yoluyla, okul camiasındaki kişilerin okulun yönetilmesi ve idare edilmesinde rol almalarına yardımcı olabilmektedir. Okul idaresine demokratik yaklaşım, okulda bir açıklık ve güven kültürünün oluşmasına ve üyeleri arasındaki ilişkileri iyileştirmeye katkıda bulunmaktadır.

Çalışanlar arasındaki ve çalışanlarla öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu ve herkesin bir rolü olduğunu ve kendi insan haklarına saygı duyulduğunu hissettiği, güvenli ve samimi, kucaklayıcı bir okul ortamı, demokratik kültür yetkinliklerinin gelişmesine daha çok olanak sağlayacaktır. Bu amaçla okul idaresi, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler ve diğer paydaşlar, yönetim ve karar verme süreçlerine, okul politikalarına, kural ve usullere, öğrenci katılımına ve genel okul ortamına yaklaşımı dâhil olmak üzere, okul yönetimini ve ortamını daha demokratik hâle getirmek için ortak çaba gösterebilirler. Bu çabalar aşağıda önerildiği gibi bazı somut eylemler de içerebilir.

Liderlik ve okul yönetimi (okul planlaması, değerlendirme ve geliştirme dâhil olmak üzere)

- ▶ İnsan haklarına, demokratik ilkelere, eşit muameleye, katılımcı karar verme süreçlerine ve hesap verme sorumluluğuna saygıdan beslenen bir liderlik tarzı geliştirmek.
- ▶ Bütüncül okul ortamının ve demokratik vatandaşlığın ve insan haklarına saygının desteklenmesin gözden geçirilmesine katkıda bulunmaları için tüm paydaşları teşvik etmek - değerlendirme toplantıları, gözlemler, öğrenci temsilcileriyle olan ilişkiler, okul çapında yürütülen araştırmalar, ebeveynlerin ve toplumsal aktörlerinin geri bildirimleri yoluyla, program tutarlılığı, ders dışı etkinlikler ve okul idaresi dâhil olmak üzere.

Karar verme süreci

- ▶ Örneğin okul kurullarında ve çalışma ekiplerinde, odak gruplarında veya müzakerelerde temsil yoluyla, öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere gündem oluşturma ve idarî kararlara katılım konusunda yetkiler verilmesi de dâhil olmak üzere, kapsayıcı ve katılımcı karar verme yapıları ve süreçleri oluşturmak.

Politikalar, kurallar ve usuller

- ▶ Eşitlik ve cinsel yönelim gibi meseleler üzerine genel politikalar ve zorbalık karşıtı programlar gibi özel müdahaleler de dâhil olmak üzere, demokratik vatandaşlık ve insan hakları değer ve prensiplerini yansıtacak okul politikaları oluşturmak ve bunları yeniden gözden geçirmek.
- ▶ Okulda tüm öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların, etnik kökenlerinden, kültürel kimliklerinden, hayat tarzlarından veya inançlarından bağımsız olarak eşit muamele görmelerini ve eşit katılım hakkına sahip olmalarını garanti eden, işleyen kurallar getirmek, çatışmalar ve anlaşmazlıkların barışçıl ve katılımcı bir şekilde çözülmesi için süreçler oluşturmak.

Öğrenci katılımı

- ▶ Sınıf tartışmaları, öğrenci konseyleri, anketler ve öneri kutuları, çalışma ekipleri ve politika gruplarında temsil ve okul meclislerindeki ve münazara kulüplerindeki sunumlar gibi yollarla öğrenciler için hem okul hem de daha geniş kapsamlı meselelere ilişkin olarak, kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade edebilecekleri imkânlar sağlamak.
- ▶ Sözde katılım veya “mış gibi davranma” durumunun önüne geçebilmek için katılımın koşul ve kısıtlamalarını net bir şekilde açıklarken, bir yetki kullanımı ve sorumluluğu ele alma aracı olarak katılım anlamında, öğrencilerin dâhil olduğu katılımcı yaklaşımların özgün olduğundan emin olmak.

Öğrenci katılımı ve kapsayıcı karar verme süreçlerinin, deneyimle öğrenme imkânı sağladıkları için DKY'nin geliştirilmesi üzerinde büyük etkisi vardır. Okul hayatının bu boyutu, aşağıda sıralananların da aralarında bulunduğu çeşitli yetkinlik kümelelerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır:

- Toplum bilinci, sorumluluk ve öz yeterlik
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri ve iletişim becerileri
- Politikalara yönelik bilgi ve eleştirel anlayış (karar verme mekanizmaları)
- Demokrasiye ve dürüstlüğe değer verme.

Toplumla iş birliği

Bir okulun toplumun daha geniş kesimleriyle –ebeveynler, otoriteler, STK'lar, üniversiteler, işletmeler, kitle iletişim araçları, sağlık çalışanları ve diğer okullar dâhil olmak üzere– ilişkileri, okulda bir demokrasi kültürünün yeşertilmesine yardımcı olabilir. Örneğin, STK'larla ortaklık kuran okullar daha fazla eğitim fırsatından, misafir uzmandan ve proje desteğinden fayda sağlayabilirler. Okullar, toplumla pek çok şekilde iş birliği yapabilir.

Ebeveynler ve toplum katılımı

- ▶ Ebeveynler ya da avukatlar, sağlık çalışanları, politikacılar veya hayır işleriyle uğraşanlar gibi demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimiyle ilgili konularda uzmanlık sahibi topluluk üyelerini, gönüllülük esasına dayanarak, öğretim ve öğrenim süreçlerine katkıda bulunmaya teşvik etmek.

- ▶ Örneğin kişisel güvenlik, çocuk suçları veya yaşlı ve savunmasız vatandaşlar gibi konularda, toplum sorunlarını veya zorluklarını çözmek için tasarlanan öğrenci projelerine olanak sağlamak.

Okullar arası ortaklık

- ▶ Kaynakların ve deneyimlerin paylaşılması amacıyla bir okul ağı kurmak veya katılmak.
- ▶ Kültürel veya dinsel açıdan homojen olan okullarda öğrencilerin farklı etnik köken, geçmiş veya dinden gelen öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurabilmeleri için başka okullarla iş birliğine dayalı öğrenim bağlantıları kurmak.
- ▶ Sosyal, kültürel ve küresel meseleleri çeşitli ulusal ve kültürel bakış açılarından tartışmak ve belki de tüm öğrencileri ilgilendiren meselelerde beraber eyleme geçmek amacıyla farklı ülkelerdeki okulların öğrencileriyle internet üzerinden iletişim kurma olanakları sağlamak.

Toplum kurumlarıyla ortaklık

- ▶ Okul içinde ve dışında okul programının demokratik vatandaşlık ve insan hakları yönlerini geliştirmek için, STK'lar, gençlik kuruluşları, yükseköğrenim kurumları gibi kuruluşlarla ortaklıklar geliştirmek.
- ▶ Öğrencilerin, gençlik konseyleri veya belediyeler gibi gençleri temsil eden resmî yönetim yapılarına katılımını teşvik etmek amacıyla yerel makamlarla ortaklıklar geliştirmek ve öğrencilerin aktif vatandaşlıklarını ve politik katılımlarını geliştirmek amacıyla yerel makamları, gençlerin hayatlarıyla ilgili yurttaşlık meselelerinde öğrencilerin görüşlerini önceden öğrenmeleri için teşvik etmek.
- ▶ Öğrencilerin din kurumlarını ve ibadet yerlerini ziyaret etmelerine ve inanç topluluklarının üyelerinin okulu ziyaret etmelerine olanak tanımak için yerel toplumlarındaki din ve inanç kuruluşlarıyla ortaklıklar geliştirmek.
- ▶ LGBTQ, ırkçılık karşıtlığı, kadın hakları, çocuk hakları gibi insan haklarını ve öğrencilerin ilgi gösterdikleri diğer konuları destekleyen destek gruplarıyla eylem ortaklıkları geliştirmek.

Toplumun daha geniş bir kesimiyle ilgili faaliyet ve programlar, yeni bilgi ve eleştirel anlayışa ulaşılmasını sağlayan yetkinlik kümelerinin geliştirilmesinin yanı sıra, beceri ve tutumların deneyime dayalı bir şekilde geliştirilmesi için de bilhassa uygundur. Alışılmadık insanlar ve olgularla karşılaşmak, aynı zamanda öz gözlem ve davranışların ayarlanması için bir fırsat sunmaktadır. Örneğin, toplum sorunlarını veya zorluklarını çözmek için tasarlanan öğrenci projeleri,

- toplum bilincine, sorumluluğa ve öz yeterliğe katkıda bulunabilir;
- empatiyi güçlendirebilir;
- esneklik ve uyum yeteneğinin yanı sıra iş birliği becerilerini de geliştirebilir;
- kişinin kendisine yönelik bilgisinin ve eleştirel anlayışının yanı sıra kültüre, topluma ve çevreye yönelik bilgisini ve eleştirel anlayışını da geliştirebilir.

Aşağıda öğrencilerde, okullarda ve topluluklarda demokratik kültür becerilerinin gelişmesi için bütüncül okul yaklaşımının uygulanmasının muhtemel faydalarıyla ilgili örnekler sunulmaktadır.

Bireyler

- ▶ Öğrenciler arasında empatinin artması
- ▶ Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen vb. arasında iş birliğinin gelişmesi
- ▶ Öğrencilerin birbirlerini daha çok dinlemeleri
- ▶ Daha güçlü bir sorumluluk duygusu (kendi öğrenimi ve okul ortamı için)
- ▶ Toplum bilincinde artış (öğrencilerin toplum meselelerine daha çok ilgi göstermesi)
- ▶ Öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine daha çok saygı göstermesi

Okul/sınıf

- ▶ Öğretmenlerin demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini uygulama konusunda kendilerine daha çok güvenmesi
- ▶ Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi bileşenlerine yer veren sınıfların, öğretim ve öğrenim için etkileşimli yöntemi daha sık kullanma eğiliminde olması
- ▶ Okullarda açıklık ve güven üzerine kurulu daha olumlu bir öğrenme alanı oluşması
- ▶ Öğrenciler ve öğretmenler, öğretmenler ve öğretmenler, okul yönetimi ve personel, öğretmenler ve veliler arasındaki iş birliği de dâhil olmak üzere, iş birliğinin geliştirilmesi

Toplum

- ▶ STK'larla ve yerel makamlarla ortaklıkların, öğrencilerin demokrasinin uygulamada nasıl çalıştığını deneyimlemelerine olanaklar yaratması
- ▶ Yerel toplumlardaki aktörlerle ortaklıkların, öğretmenler için daha çok eğitim olanağı ve demokratik ve insan haklarına dayalı girişimlerin uygulanmasında uzman desteği sağlanması

Uygulamada öğrencilerde DKY'nin geliştirilmesi için bütüncül okul yaklaşımı nasıl uygulanır?

İşletim düzeyinde, DKY için bütüncül okul yaklaşımının uygulanması, odak noktasını bireysel yetkinlikler geliştirmekten, demokratik yetkinlik kümelerinin öğrenilebileceği ve uygulanabileceği demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya doğru kaydırmaktadır.

Bu bakış açısından, DKY ve bütüncül okul yaklaşımı, okul hayatının öğretim ve öğrenim, okul yönetimi ve kültürü ve toplumla iş birliği gibi temel alanlarını göz önünde bulundurarak, okullar için nasıl daha demokratik olunacağı üzerine değerli bir gelişim bakış açısı sağlar. Böylelikle öğrencilerde, demokratik okul kültürünün ve demokratik kültür yetkinliklerinin geliştirilmesi, bir okul misyonu hâline gelir.

Okulda bütüncül okul yaklaşımını uygulamanın pek çok yolu vardır. Aşağıda bazı temel ilkeler ve uygulamanın beş muhtemel aşaması gösterilmektedir.

Temel prensipler

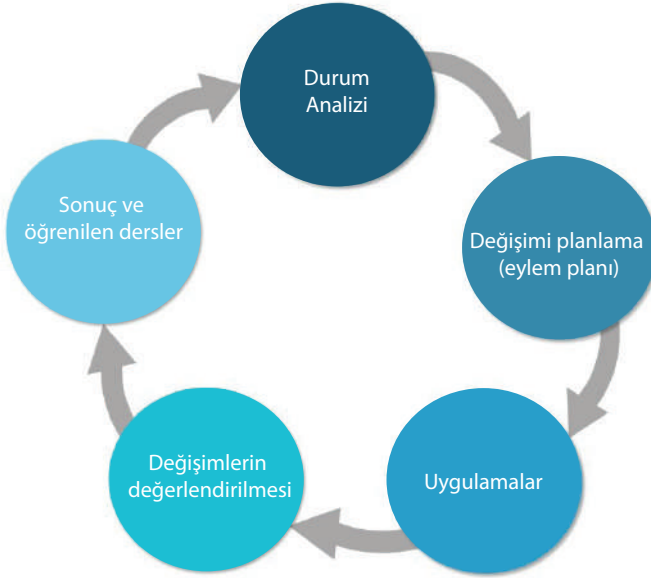
- ▶ *Yerel bağlama ve yerel çalışma yöntemlerine saygı.* Tıpkı demokratik okul kültürünün dışarıdan dayatılamayacağı ve tüm paydaşların katılımıyla gerçekleştirilmesi gerektiği gibi, demokratik bir kültür de topluma dışarıdan dayatılamaz ve vatandaşlar tarafından oluşturulması gereklidir.
- ▶ *Tüm paydaşların durum değerlendirmesini temel alarak zorluklara kendi çözümlerini geliştirme konusunda yetkinleştirilmesi.* Farklı kurum ve ülkelerdeki bireylerin karşılaştıkları tüm sorunlara uygun tek bir çözüm bulunmamaktadır. Okulun ihtiyaçları ve kapasitesi de dâhil olmak üzere, okuldaki güncel durumun değerlendirilmesi yoluyla kilit paydaşlar özel zorlukları daha iyi kavramakta ve duruma uygun olarak kendi çözümlerini geliştirme konusunda yetkinleşmektedirler. Bu da sahiplenme duygusu ve değişme motivasyonunu geliştirmektedir.
- ▶ *Tüm paydaşların katılımıyla, yaparak öğrenmenin teşvik edilmesi.* Demokratik yetkinlikleri geliştirmenin en iyi yolu, katılımcı karar verme süreçleri, saygılı ve eşit ilişkiler, demokratik öğretim ve öğrenim yöntemleri gibi günlük uygulamalardır. Bu durum öğrenciler, öğretmenler, okul liderleri ve ailelerden yerel otoritelere ve diğer toplum aktörlerine uzanan bir yelpazedeki tüm paydaşların kendilerini adadıkları bir iş birliğini işaret etmekte ve bu da demokrasi kültürünün öğrenilmesinde ve teşvik edilmesinde eğitim kurumlarına bir bütün olarak yaklaşmanın önemini açıklamaktadır.
- ▶ *Kapasite geliştirmenin okulun planlama süreciyle bütünleştirilmesi.* Okul kültüründeki değişimler, okulun resmî planlama sürecine dahil edildiklerinde daha sürdürülebilir olmaktadır.
- ▶ *Yerel projelerin ve girişimlerin uzun vadeli olarak desteklenmesi.* Okullarda değişime karşı direnci aşmak ve ilişkileri ve uygulamaları dönüştürmek hem zaman hem de çaba gerektirmektedir. Sistemsel bir değişim tek bir seferde gerçekleştirilemez. Somut neticeler ve sürdürülebilir etki için uzun vadeli destek kritik önem taşımaktadır.

Uygulamanın beş basamağı

Aşağıda bir okulun, demokratik bir okul kültürünün ve öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin geliştirilmesi için bütüncül okul yaklaşımını uygulama yoluyla, daha demokratik bir hâle gelmek için izleyebileceği beş basamak bulunmaktadır.

1. Demokrasi ve insan hakları prensiplerinin, güçlü ve zayıf yönleri de dâhil olmak üzere, okul hayatıyla nasıl bütünleştirildiğini tespit etmek için tüm paydaşların katılımıyla bir durum analizi yapın (ör. bütüncül okul değerlendirmeleri, SWOT analizi).
2. Muhtemel değişim alanlarını belirleyin ve bu değişimleri başarmak için gerçekleştireceğiniz somut faaliyetlerle bir eylem planı geliştirin (ör. beklenen öğrenme çıktısı olarak DKY).
3. Eylem planını okul camiasını dâhil ederek uygulayın.

- İlerlemeyi ve çalışmanızın etkisini değerlendirin.
- Öğrendiğiniz dersleri çabalarınıza katkıda bulunan tüm paydaşların yanı sıra diğer okullarla da paylaşın ve ek eylemleri bu doğrultuda planlayın.



İleriye dönük sonuçlar

Okuldaki tüm paydaşların, demokratik bir okul kültürünün ve öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin geliştirilmesi için bütüncül okul yaklaşımının katma değerini dikkate alması tavsiye edilmektedir. Pek çok araştırma bulgusu, demokrasi ve insan hakları değerleri ve ilkelerinin keşfedilebildiği, anlaşılabilirliği ve deneyimlenebildiği güvenli bir öğrenme ortamını deneyimleyen öğrencilerin,

- ▶ daha üst düzeyde toplum bilinci bilgisine sahip olmaları;
- ▶ demokratik değerleri desteklemeleri;
- ▶ kendi haklarının yanı sıra, diğer insanlara karşı sorumluluklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmeleri;
- ▶ diğer insanların haklarını desteklemeleri;
- ▶ üst seviyede eleştirel düşünme ve mantık becerileri geliştirmeleri;
- ▶ olumlu ve sosyal yönden sorumlu kimlikler geliştirmeleri;
- ▶ akranlarıyla dinleme, saygı ve empati üzerine kurulu olumlu ve yardımsever ilişkiler geliştirmeleri;
- ▶ kendi kararlarının sorumluluğunu kabul etmeleri;
- ▶ toplumdaki kapsayıcılığa ve çeşitliliğe karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri;
- ▶ politik ve sosyal sorunlarla ilgilenmeleri;

- ▶ kendilerini dünyadaki adaletsizlik, eşitsizlik ve yoksulluğa meydan okuyabilecek, yetkinleşmiş vatandaşlar gibi hissetmeleri;
- ▶ gelecekte demokratik faaliyetlerle meşgul olmaları,

daha olasıdır.

Sonuç olarak, demokratik bir okul kültürünün ve öğrencilerde demokratik kültür yetkinliklerinin geliştirilmesi için bütüncül okul yaklaşımına başvurulmasının, gençlerin bilgili, düşünceli, sorumluluk sahibi, katılım gösteren ve yetkinleşmiş vatandaşlar olmasında önemli potansiyeli bulunmaktadır.

Kaynaklar

Uluslararası Af Örgütü (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Uluslararası Af Örgütü, Londra: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Avrupa Konseyi (2007), *Democratic governance of schools*, Avrupa Konseyi, Strazburg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Avrupa Konseyi (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Avrupa Konseyi, Strazburg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Avrupa Konseyi (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Avrupa Konseyi, Strazburg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Avrupa Konseyi/Avrupa Wergeland Merkezi (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Avrupa Konseyi/Avrupa Wergeland Merkezi (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), “Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”, *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* 2. cilt, No. 1, ss. 35-48.

Avrupa Komisyonu/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

UCL Eğitim Enstitüsü, Hunt F. ve King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Geliştirme Eğitim Araştırma Merkezi, Küresel Öğrenim Programı için Araştırma Makalesi No. 13, Küresel Öğrenim Programı/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, Avrupa Konseyi ve Avrupa Wergeland Merkezi, Birleşik Krallık tarafından başlatılmıştır: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (III. cilt), Students' well-being*, OECD Yayınları, Paris.

OSCE/ODIHR, Avrupa Konseyi, OHCHR ve UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. ve Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

Avrupa Wergeland Merkezi (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HREWHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-ANDVIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; *mevcut üç programın etki ve zorluklar da dâhil kısa bir karşılaştırmasını sunmaktadır*, ss. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, Londra: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. ve Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Avrupa Birliği Yayınları Ofisi, Lüksemburg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. ve Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", *Coyote* 14. sayı, Mart, Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



6. Bölüm

DKY ve Şiddet İçeren Aşırılık ve Terörizme Yol Açan Köktencilığe Karşı Direnç Geliştirme

İçindekilerin özeti

- ▶ Bu bölüm kimler içindir?
- ▶ Amaç ve genel bakış
- ▶ Çerçeve köktencilığe direnç geliştirilmesi için neden önem taşımaktadır?
- ▶ Köktencilik, şiddet içeren aşırılık ve terörizm tanımları
- ▶ Köktencilik sürecinde değişkenlik
- ▶ Köktencilığe yol açabilecek koşullar
- ▶ Köktencilığe karşı direnç
- ▶ Çerçeve'nin köktencilığe direnç geliştirmekle ilgisi
- ▶ Uygulama – Bu amaçlara nasıl ulaşılır?
- ▶ Tavsiyeler
- ▶ Kaynaklar
- ▶ Ek okuma listesi

Bu bölüm kimler içindir?

Bu bölüm aşağıdakilere yönelik hazırlanmıştır:

- ▶ Demokratik yönetime, kamu makamlarına, sosyal bütünleşmeye, sosyal kaynaşmaya, kanunları uygulamaya, emniyete ve eğitime ilişkin sorumluluklara sahip siyasi karar vericiler ve politika yapıcılar,
- ▶ Sosyal bütünleşmeye, sosyal kaynaşmaya, öğrenci refahına ve emniyetine ilişkin sorumluluklara sahip öğretmenler (ör. eğitim kurumlarının yöneticileri ve kıdemli personeli);
- ▶ Eğitim uygulayıcıları;
- ▶ Ebeveynler, okul-aile birlikleri ve okul kurulları;
- ▶ Polis, kolluk kuvvetlerinin üyeleri ve şiddet içeren aşırılık ve terörizmin engellenmesi ile ilgili diğer devlet aktörleri.

Konuların uzman olmayan okuyucular tarafından daha anlaşılır kılınması amacıyla şiddet içeren aşırılığı ve terörizme yol açan köktencilik ele almada çok teknik bir dilin kullanılmasından kasıtlı olarak kaçınılmıştır.

Amaç ve genel bakış

Bu bölüm Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi (bu belgede bundan sonra Çerçeve olarak anılacaktır) temelinde, eğitimin neden şiddet içeren aşırılığın ve terörizme yol açan köktencilik engellenmesinde merkezi bir role sahip olduğunu açıklamaktadır. Çerçeve, gençleri demokratik kültür yetkinlikleri ile donatmak amacıyla eğitimin kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu yetkinlikler bireylerin köktencilik başlatacak koşullara karşı direncini güçlendirmekte ve insanlıktan uzaklaştıran davranışlara ve çatışmaların çözülmesi için şiddetin kullanılmasına karşı direnç geliştirmelerini sağlamaktadır. Ek olarak, bu yetkinliklerin geliştirilmesi bireylere kapsayıcı topluma katkı sağlamaları ve şiddet yerine barışçıl demokratik ifade ve eylem aracılığıyla değişim yaratmaları yeterli ve eğilimi kazandırmaktadır.

Bu yaklaşımın başarılı olabilmesi için devlet kurumlarının, yapılarının vatandaşların endişelerine duyarlı olmalarını sağlamaları ve meşruluklarını bilinçli diyalog ve sağlam demokratik katılım aracılığıyla güçlendirmeleri gerekmektedir. Bunların yanında ötekileştirilmiş kesimlerin karşı karşıya kaldığı daha geniş ölçekli dezavantaj, ayrımcılık ve dışlanma sorunlarını ele alacak eylemlerin de gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Stratejinin merkezi bir özelliği de demokratik ve insan haklarının temelini oluşturduğu bir toplumun yaratılmasıdır.

Bu bölümde savunulan yaklaşım (köktencilik başladıktan sonra köktencilik giderilmesi için eğitimin kullanılmasının yerine) şiddet içeren aşırılığa yol açan köktencilik başlamasını engellemeyi hedeflemektedir. Başka bir deyişle Çerçeve'ye dayanan yaklaşım, (tepkisel değil) engelleyici niteliğe sahiptir.

Bu Bölüm, Avrupa Konseyi tarafından yayınlanmış iki eylem planını ele almaktadır: Terörizme Yol Açan Şiddet İçeren Aşırılık ve Köktencilik Karşı Mücadeleye Yönelik Eylem Planı ve Kapsayıcı Topluluklar Oluşturmaya Yönelik Eylem Planı.

Çerçeve, köktencilığe karşı direnç geliştirilmesi için neden önem taşımaktadır?

Çerçeve’de yer alan yetkinliklerin gençlerin tam olarak aşağıdakileri gerçekleştirmelerini sağlayacak yetkinlikler olması nedeniyle Çerçeve köktencilığı başlatacak koşullara karşı direnç geliştirmeye ilgilidir:

- ▶ Şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist iletişim kaynakları, propaganda ve söylemi ciddi olarak analiz etmek, değerlendirmek, reddetmek ve bunlara karşı çıkmak;
- ▶ Düşünce biçimlerinde fazlasıyla basite indirgenmiş “bize karşı onlar” mantığından kaçınmak, sosyal ve politik konuların karmaşıklığını anlamak ve bu konuların her zaman basite indirgenmiş tepkiler veya çözümlerle yeterli ölçüde ele alınamayacağını kabul etmek;
- ▶ Empati kurmak suretiyle başka insanların inançlarını, bakış açılarını ve dünya görüşlerini kavramak, anlamak ve onlara değer vermek ve diğer insanların bakış açılarının da o kişilerin tarafından bakıldığında en az kendi bakış açıları kadar geçerli olabileceğini kabul etmek;
- ▶ Şiddet içermeyen demokratik yöntemlerin vatandaşların fikir ve görüşlerini barışçıl biçimde ifade etmelerinde, görüş ayrılıklarını yönetmede ve siyasi ve toplumsal davaları sürdürmelerinde kullanılmak üzere nasıl daha etkili araçlar olduğunu anlamak ve bu araçların değerini bilmek;
- ▶ İnsanların haysiyetine, insan haklarına, kültürel çeşitliliğe, demokrasiye, adalete ve hukukun egemenliğine değer vermek.

Köktencilik, şiddet içeren aşırılık ve terörizm tanımları

Bu bölümde kullanılan kilit terimlerden dört tanesi (köktencilik, aşırılık, şiddet içeren aşırılık ve terörizm), farklı yazarların bu terimleri farklı temel kavramları ifade etmek için kullanmaları nedeniyle tartışmaya açıktır. Mevcut bölümde bu dört terim, insan hakları ve demokrasi kavramları ile olan ilişkilerini ortaya çıkartmayı amaçlayan aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

Köktencilik nedir?

Köktenci, sosyal veya siyasi bir sistemin temelden ve geniş kapsamlı olarak değiştirilmesini veya yeniden yapılandırılmasını savunan kişidir. Dolayısıyla, terim sadece derinlemesine bir reform sağlamak amacıyla şiddet kullananları değil, aynı zamanda bunu gerçekleştirmek amacıyla yasal ve barışçıl yöntemlerin kullanılmasını teklif edenleri de içermektedir. Bununla birlikte, bu bölümde biz sadece sosyal veya politik değişim sağlamak için şiddet içeren aşırılık veya terörizm kullanılmasını savunan köktencilikle ilgileniyoruz. Bu yüzden bu bölümün amaçları doğrultusunda “köktencilik” bir bireyin sosyal veya siyasi değişime ulaşmak için şiddet içeren aşırılık veya terörizmi desteklemeye, savunmaya, kullanmaya veya ona yardım etmeye yönelik hareket ettiği süreç olarak tanımlanmaktadır.

Aşırılık nedir?

İnsan hakları bakış açısından “aşırılık” terimi, bir toplum içindeki anaakım kurallardan oldukça aşırı derecede uzaklaşan, toplumdaki anaakım inançlarla çelişen bü-

yük ölçüde geleneksel olmayan inançları benimseyen veya ulaşılmaya çalışıldığı hedeflerde ya da bu hedeflere ulaşmak için izlediği yöntemlerde aşırı olan herhangi bir duruş olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte bir aşırılık duruşu ile ilişkilendirilen davranış, diğer insanların insan haklarını ihlâl etmiyor veya bu haklara zarar vermiyor ise ya da demokratik olmayan sosyal veya siyasi bir değişim yapmayı amaçlamıyorsa, bu duruşa saygı gösterilmelidir. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamında, duruşları diğer insanlara ne kadar alışılmadık veya garip gelirse gelsin, aşırılıkçı bir duruş benimseyen insanlar da diğer herkes gibi düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne, ifade özgürlüğüne ve ayrımcılığa uğramama özgürlüğüne sahiptir.

Bununla birlikte aşırılıkçı bir duruşun başkalarının insan hakları ve özgürlüğüne zarar verdiği, bu hak ve özgürlükleri tehdit veya ihlal ettiği, demokratik olmayan yöntemler kullandığı ya da demokratik olmayan sosyal ve politik değişimi amaçladığı durumlarda bu duruşu benimseyenlere kısıtlamalar uygulanmalıdır. Bu kısıtlamalar hukuk tarafından öngörülen, diğer insanları demokratik bir toplum içinde korumak için gerekli olan ve bu ihtiyaca göre orantılı olan kısıtlamalar olmalıdır.

Şiddet içeren aşırılık nedir?

“Şiddet içeren aşırılık” şiddeti onaylayan, savunan veya kullanan aşırılıkçı bir duruştur. Şiddet içeren aşırılığın şeffaf bir sosyal ya da politik amacı olmak zorunda değildir. Örneğin, akılda başka bir açık hedef olmadan şiddetin doğrudan uygulandığı belirli bir ırksal, etnik, ulusal, dinî veya başka bir kültürel grubun üyelerine karşı nefret göstermek için kullanılabilir. Bununla birlikte şiddet içeren aşırılıkçıların çoğu, şiddetin kullanılmasıyla ulaşılmaya çalıştıkları altta yatan sosyal veya siyasi bir amaca sahiptirler.

Diğer insanlara şiddet uygulamak en aşırı antidemokratik eylemdir ve diğer insanların haysiyetlerinin ve haklarının en son mertebede ihlâl edilmesidir. Demokratik olan herhangi bir toplumda şiddet içeren aşırılığa kesinlikle karşı çıkılmalı ve şiddet içeren aşırılık engellenmelidir.

Terörizm nedir?

Terörizm şiddet içeren aşırılıktan daha karmaşık bir olgudur. Terörizm, politik amaçlara ulaşmak için terör yaratma hedefine sahip özel bir şiddet içeren aşırılık biçimidir. “Terörizm” terimi hukuki veya ahlaki kısıtlama olmadan bir kitlede korku, umutsuzluk, endişe ve terör yaratmak amacıyla tasarlanmış şiddet içeren eylem veya şiddet içeren eylem tehdidi olarak tanımlanabilir. Terörizmde şiddetin doğrudan mağdurları, tehdit temelli politik bir mesaj yaratmak için hedef kitleden ya rastgele ya da seçime bağlı olarak belirlenmektedir. Bu mesajın hedef kitlesini (hükümet, halk veya halkın bir bölümü) kendi çıkarları için kullanması ve sonuç olarak ortaya çıkan güvensizlik ortamından failin amaçladığı sonuca ulaşmak umuduyla o hedef kitlesinin gözünün korkutulması, istikrarının bozulması, kutuplaştırılması, tahrik edilmesi veya zorlanması planlanmaktadır.

Yıllar içerisinde terörizm tek başına hareket eden aktörlerin yanı sıra devlet altı aktörler, devletler, devlet destekli güçler ve dış güçler (devlet terörizminin savaşlarda fethetme amacıyla ve kitleler ile muhaliflere boyun eğdirmek amaçlarıyla kullanılmasıyla birlikte) dâhil, çok sayıda farklı aktör tarafından kullanılmıştır.

Şiddet içeren aşırılık ve terörizmin kullanıldığı ülkeler

Şiddet içeren aşırılık ve terörizm, yıllar boyunca birçok değişik ülkünün gerçekleştirilmesi için kullanılmıştır. Bu eylemler, özellikle herhangi tek bir ülkü ile ilişkili olmadıkları gibi, tarih boyunca Avrupa'daki topluluklarda var olmuştur ve yeni bir olgu da değildirlir.

Bu bölüm, adına gerçekleştirildiği belirli bir ülkünün özelliklerinden bağımsız olarak, şiddet içeren aşırılığı ve terörizme yol açan köktencilige ele almaktadır.

Köktencilik sürecinde değişkenlik

Köktencilik süreci ile ilgili araştırmalar tüm köktenci bireylerin şiddet içeren aşırılık veya terörizmi benimseme yönünde seçtikleri ortak bir yol olmadığını ortaya çıkartmıştır. Ayrıca, şiddet içeren aşırılık veya terörizme geçiş yapan tüm bireyler tarafından paylaşılan tek bir psikolojik profil ya da demografik özellik grubu da yoktur. Bunun yerine, köktenci bireyler çok çeşitli sosyal altyapılardan gelmekte, şiddet içeren aşırılığa veya terörizme yönelmek için çok farklı kişisel güdülere sahip olmakta ve kendilerini şiddet içeren aşırılığa veya terörizme çeken veya iten çeşitli durumlar ya da şartlar deneyimlemektedirler. Dahası, bir bireyi köktencilige iten tam olarak aynı şartlar grubu, köktenci olmayan birçok diğer birey için de geçerli olabilmektedir.

Buna ek olarak, köktencilik şiddet içeren bir ülküye dönüşmesiyle son bulacak şekilde şiddet içeren aşırılığa veya terörizme doğru kademeli, ancak gittikçe artan biçimde derinleşen bir bağlılığın mevcut olduğu, basit, doğrusal bir süreç olmak zorunda değildir. Bunun aksine, bazı bireyler, belirli ortamlara ve günlük hayatlarında karşılaştıkları insanlara bağlı olarak şiddet içeren aşırılık veya terörizme yaklaştıkları ve uzaklaştıkları değişken ve karmaşık bir yol izleyebilirler.

Dahası, nihayetinde şiddet içeren aşırılık veya terörizm içeren bir bakış açısını benimseyen bireylerin bir kısmı, şiddet içeren eylemleri kendilerinin gerçekleştireceğini düşünmezler. Şiddet içeren aşırılık veya terörizm içeren bir ülküye inanan bireyler bunun yerine o davaya yönelik farklı adanmışlık ve katılım seviyeleri gösterebilirler. Bazıları şiddet kullanmaya hazır ve istekli olabilirken, diğerleri sadece şiddet kullanımına yardımcı olmaya istekli olabilir (örneğin, şiddet eylemi gerçekleştirenlere kaynak veya malzeme sağlamak suretiyle) ve bazıları da şiddet kullanımını savunmakla birlikte, kendileri şiddete başvurma veya destek olma konusunda istekli olmayabilirler. Tüm diğer sosyal gruplar gibi şiddet içeren aşırılık veya terörizm yanlısı gruplar da genellikle belirgin bir iç değişkenliğe sahiptir. Bununla birlikte şiddet kullanan aşırılıklara veya teröristlere destek sağlayanların, şiddet eylemlerini gerçekleştirenlerle aynı ahlaki ve hukuki sonuçlarla karşılaşacakları dikkate değerdir.

Köktencilige yol açabilecek şartlar

Araştırmalar köktencilige yol açabilecek birçok şart olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu şartlar yatkınlık yaratan şartlar ve ortam hazırlayan şartlar olarak iki ana sınıfa bölünebilir. Aşağıdaki açıklamaları okurken, farklı bireylerin durumları için farklı

şart alt kümelerinin geçerli olduğu, tek başına hiçbir şartın kendiliğinden köktencilğe yol açmayacağı ve hatta geniş bir şartlar alt kümesi geçerli olsa bile bu şartların bir bireyi, özellikle de o birey şiddet içeren aşırılıkçı veya terörist propaganda ve söyleme karşı direnç kazandıran yetkinlikler ile donatılmışsa, şiddet içeren aşırılığa veya teröristliğe yönlendirmek zorunda olmadığı unutulmamalıdır.

Şartlara ilişkin aşağıdaki açıklamalar tüm durumlarda, araştırma alanyazınından elde edilen kanıtlara dayanmaktadır. Bu çeşitli şartlar ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen okuyucular bu bölümün sonundaki ek okuma listesinde sıralanmış kaynaklara başvurabilir.

Yatkınlık yaratan şartlar

Köktencilik, kişisel şartlardan sosyal ve siyasi şartlara kadar uzanan (bu sıralamanın özel bir önemi olmadığını unutmayınız) aşağıdaki şartlardan birinden veya daha fazlasından kaynaklanabilir.

Sorunlu aile geçmişi

Bazı durumlarda bireyler ilişki çatışması, aile içi şiddet, ebeveynlerin madde bağımlılığı, ebeveynlerin akıl hastalığı ya da istismarcı ebeveynlik geçmişi olan ailelerde yetiştirilmiştir. Bu özelliklerden birine veya daha fazlasına sahip ailelerden gelen bireylerin gelişimleri süresinde uygun entelektüel, duygusal ve davranışsal destek almış olmaları olası değildir ve bu bireyler muhtemelen yetersiz gözetim ile sert ve dengesiz disiplin ile karşılaşmışlardır. Bu tür geçmişlerden gelen bireylerin eğitimde başarısızlık yaşamaları daha olasıdır ve ayrıca bu bireylerin suça eğilimli davranışlarda bulunmaları ve şiddete ve saldırganlığa meyil göstermeleri de daha olasıdır.

Diğer insanlardan veya toplumdans yabancılaştırılma

Ebeveynlerden veya ailenin diğer üyelerinden yabancılaştırılma, akranlara yabancılaştırılma, diğer insanlardan soyutlanma hissi, herhangi bir sosyal gruba ait hissedememe ve toplumdans yabancılaştırılma durumlarının hepsi de duygusal güvensizliğe, savunmasızlığa ve yalnızlığa yol açabilir. Sosyal olarak yabancılaştırılmış kişiler, şiddet içeren aşırılıkçı bir grubun üyesi olmanın hâlihazırda o kişinin ihtiyacı olan arkadaşlık ve yoldaşlık bağını sağlaması nedeniyle köktencilğe yatkın olabilirler.

Kişisel kimlik ile ilgili zorluklar

İnsanlar açık ve sağlam bir benlik duygusuna sahip olmadıklarında ve kendilerini, hayatlarının anlamını nasıl tanımlayacakları veya tasvir edeceklerinden, asıl ilgi alanlarının neler olduğundan veya geleceğe ilişkin emellerinin ne olması gerektiğinden emin olmadıklarında bazen dağınık, kafası karışık, belirsiz veya dengesiz bir kimliğe sahip olabilirler. Hayatın herhangi bir anında kimliğe ilişkin belirsizlik, kişiliğe yönelik sadece birkaç husus veya daha kapsamlı şekilde birçok farklı husus için geçerli olabilir. Kimliğe ilişkin buna benzer zorluklar ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerinde yaygındır ve kendinden şüphe etme, güvensizlik ve dengesizlik hisleri ile ilişkilendirilebilir. Şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist örgütler bir belirlilik hissi sunduğu ve üyelerine davaya sıkı bağlılık temelinde güçlü bir kimlik sağlayabilecekleri için, kendi kişisel kimlikleri konusunda zorluk yaşayan bireylere çekici gelebilir.

Basitleştirilmiş düşünce tarzı

İnsanların düşünme ve muhakeme tarzlarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bazı insanlar çok basitleştirilmiş bir tarz kullanırlar. Bu bireyler sorulara muğlak veya nitelikli cevaplar yerine tek, kesin ve açık cevapları tercih ederler. Sosyal gruplar hakkında düşünürken aşırı basitleştirilmiş “bize karşı onlar” düşünce biçimini kullanırlar ve diğer insanları da hâlihazırda ya dost ya da düşman olarak görürler. Geniş genellemeler yapar ve istisnalar ile alternatifleri görmezden gelirler, rakip görüşleri hemen reddederler ve çoğu zaman düşünme biçimlerini değiştirme konusunda isteksizdirler. Bu basitleştirilmiş düşünce tarzına sahip olan insanların çatışmayı sahiplenmeleri daha olasıyken, çatışmaları çözmek için iş birliğinden ve arabuluculuktan yararlanmaları daha az olası olduğu, bu kişilerin diğer sosyal gruplara ait insanlara karşı empatiden yoksun oldukları ve kesin ve otoriter duruşlar benimsemelerinin de daha muhtemel olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu düşünce tarzına sahip olan kişilerin şiddet içeren aşırılığı onaylamalarının daha olası olduğu da tespit edilmiştir.

Olumlu örnek bireylere ve alternatif görüşlere maruz kalmama

Bazı bireyler büyürken hayatlarında olumlu örnek bireyler olmamıştır, çevrelerinde sadece sınırlı bir görüş ve bakış açısı yelpazesi ile karşılaşmışlardır ve aile içinde ya da okulda değerlere, tutumlara veya sosyal konulara ilişkin analiz, düşünme ve diyalog ile karşılaşmışlardır. Fedakâr ve saygılı davranışlara örnek teşkil edecek diğer kişilerle karşılaşmak, bilgili kişilere erişebilmek ve diğer insanlardan ve metinlerden kaynaklanan çok çeşitli fikir, görüş ve düşünce ile karşı karşıya olmak, şiddet içeren aşırılığa itibar eden kişileri bu yoldan vazgeçirebilir. Bu avantajlara sahip olmayanların şiddet içeren aşırılığı kaymaları daha olasıdır.

İrkçılık ve ayrımcılık

Bir bireyin ait olduğu ırksal, etnik veya dinî grubun üyeleri sürekli olarak ırkçılık, ayrımcılık ve düşmanlığa maruz kaldığında veya bir birey ırkı, etnik kimliği veya dini sebebiyle sıklıkla kişisel tacize, mağduriyete veya saldırıya uğradığında bu kişi köktencilığe daha yatkın olabilir. Bunun sebebi ırkçılık ve ayrımcılık ile ortaya çıkan aşağılanma, kırgınlık ve öfke duygularının şiddet içeren aşırılığa dönüşüm için belirgin güdüleyiciler olarak işlev görmesidir.

Yoksunluk ve ötekileştirme

İrkçılık ve ayrımcılığın işsizlik veya yetersiz istihdama yol açması olasıdır. Bu da ekonomik yoksunluk, engellenmiş sosyal hareketlilik, sınırlı sosyo-ekonomik imkânlar, dışlanma ve ötekileştirme ile sonuçlanabilmektedir. Bu şartların hepsi bireyleri köktencilığe yatkın hâle getirebilir. Engellenmiş sosyal hareketlilik ve sınırlı imkân algıları bir çoğunluk grubunun dezavantajlı üyelerinin durumunda olduğu gibi ırkçılığın ve ayrımcılığın olmadığı hâllerde de ortaya çıkabilir.

İnsanlar kendi konumlarını diğerlerinin konumlarıyla karşılaştırdıklarında ve başkalarına kıyasla sahip olmaları gerekenden çok daha az kaynağa sahip olduklarını fark ettiklerinde ve anaakım topluma girişlerinin önünde engeller olduğunu ve başarılı veya refah dolu bir geleceğe dair şanslarının olmadığını algıladıklarında, bu durum

adaletsizlik ve eşitsizlik duygusu düş kırıklığı, kırgınlık ve öfke dâhil olmak üzere çok sayıda duyguyu beraberinde getirebilir. Bu duygular özellikle de bireyin kendi kişisel durumunun yasal yollarla iyileştirilemeyeceğine inanması hâlinde köktencilik sürecini güdüleyebilir.

Haksızlık ve adaletsizlikler

Köktencilği güdüleyenler sadece ırkçılık, ayrımcılık, yoksunluk ve ötekileştirme değildir. Diğer adaletsizliklere kızgınlık, hakların açıkça çiğnenmesi ve öfke de süreci güdüleyebilir. Örneğin polise yönelik yakınmalar, kitle iletişim araçlarına ve azınlık sorunlarını taraflı bir şekilde işlemelerine yönelik şikayetler, insan hakları ihlallerine ilişkin öfke, bir ülkenin dış politikası ve deniz aşırı saldırganlığına ilişkin karşıtlık, öfke ve hatta nefret ve hükümet politikalarındaki çifte standartların hepsi de adaletsizliğe karşı harekete geçme isteğini güdüleyebilir. Bir kişinin kendi kültürel grubuna karşı yapılan adaletsizliklere yönelik şikayeti, güdüleyici bir etken olarak özellikle güçlü olabilir. Bireyler büyük bir adaletsizlik algıladıklarında ve failere karşı kin duyduklarında, şiddet içeren aşırılığa geçiş yapmaları daha olasıdır.

Politikacılara ve geleneksel siyasete ilişkin hayal kırıklığı

Günümüzde geleneksel siyasi süreçlere yönelik geniş çaplı bir hayal kırıklığına uğrama durumu mevcuttur ve anaakım siyaset sıklıkla vatandaşların günlük endişelerinden ve hayatlarından uzak olan seçkin bir sınıfın hakimiyetinde gibi görülmektedir. Eğer anaakım politikacıların vatandaşların sorunlarına cevap veremediği düşünülüyorsa veya politikacıların gerçekleştirdiği eylemlerin bu sorunları anlamlı bir şekilde ele almak için yeterli olmadığına inanılıyorsa, politikacılara karşı güvensizlik ve siyasi sisteme ilişkin tatminsizlik ortaya çıkabilir. Bu ise hüsrân ve gücün yitirilmesi duygularına, başkaları tarafından kabul edilen demokratik kuralların reddedilmesine ve şiddet içeren aşırılığı da içeren alternatif eylem biçimlerine başvurulmasına yol açabilir.

Vatandaş katılımının demokratik biçimlerine ilişkin hayal kırıklığı

Bireyler ayrıca, vatandaş katılımının demokratik biçimlerine ilişkin hayal kırıklığına uğramış veya inançlarını yitirmiş hissedebilirler. Örneğin, kendi görüşlerinin ifade edilebileceği kurumsal kanalların etkisiz olduğunu ve kamu politikaları üzerinde anlamlı herhangi bir etkide bulunamadıklarını hissedebilirler. Bu ise kişinin geleneksel siyasi eylemlerde (ör. oy verme, seçilmiş bir temsilciye mektup yazma) veya alternatif barışçıl siyasi eylemlerde (ör. protestolara katılma, dilekçe imzalama) bulunmasının anlamsız olduğunu düşünmesiyle birlikte bir güçsüzlük duygusu ile sonuçlanabilir. Bu şartlar altında şiddet içeren aşırılıkçı bir grubun üyeliği diğer yollar ile elde edilemeyen bir güçlenme duygusu sağlayabilir.

İmkân sağlayan şartlar

Bir birey yatkınlık yaratan şartların biri veya daha fazlasının sonucu olarak köktencilğe doğru kişisel bir rota izlerken, şiddet içeren aşırılığa ve terörizme geçiş o bireyin imkan sağlayan şartlarla karşılaşmasıyla gerçekleşebilir. Bu şartlar genellikle şiddet kullanımını haklı çıkaran bir ideolojiye maruz kalmayı içermektedir.

Bir topluluk ve aidiyet hissi sağlayan bir sosyal grup aracılığıyla şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalma

Benzer düşünen kişilerle (aile üyeleri, yerel bir topluluğun veya dinî bir grubun üyeleri ya da muhalif ötekileştirilmiş bir grubun üyeleri gibi) ilişki kurma, arkadaşlık bağlarına sahip olma ve akranlardan kabul görme hissi sağlayabilir. Şiddet içeren aşırılıkçı bir grup aracılığıyla kurulan arkadaşlıklar, bir aidiyet hissi sağlayabilir ve sosyal yabancılaşmanın etkilerini giderebilirler. Bu yolla gerçekleşen köktencilik, yeni gelenlerin telaşlı ve tedirgin olduğu ve güvensiz ya da endişeli hissettiği din propagandası yapılan ortamlar, hapishaneler ve yetkililerin haberdar olmadığı diğer ortamlar gibi “savunmasız yerler” olarak adlandırılan yerlerde gerçekleşebilir. Bazen grup liderleri veya karizmatik figürler yeni gelenin karşılanması ve gruba çekilmesinde bir rol oynarlar. Buna alternatif olarak grubun birkaç üyesi bireyin erken safhalarda bağlılığını korumasına yardımcı olan, grup içindeki hareketlerini kolaylaştıran ve bu kişileri grubun şiddet içeren aşırılıkçı fikir ve inançlarıyla tanıştıran örnek bireyler olarak görev yapabilirler. Yeni gelenin grubun diğer üyeleri ile aynı sıkıntıları paylaşması ve kendisini mağdur edilmiş olarak görenlerle özdeşleştirmesi hâlinde, yeni gelenin bu fikirleri kavrama hızı yüksek olabilir.

İnternet ve yazılı materyaller aracılığıyla şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalma

Köktencilik, şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye internet, broşürler ya da diğer yazılı materyaller aracılığıyla maruz kalmak suretiyle de gerçekleşebilmektedir. Bir birey, internet ya da yazılı materyallerde karşılaştığı ideolojiye, söz konusu ideolojinin kendisinin hissettiği sıkıntıya ya da sosyal veya siyasi dünyadaki kendi kişisel deneyimlerine anlam kazandırması hâlinde açık olacaktır. Şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiler genellikle bir “bize karşı onlar” çerçevesi kullanarak, aşırılıkçı duruşlarını aşırılıkçı grup ve şiddetin hedefindekiler arasındaki farklılıkları abartarak haklı çıkarırlar. Elbette ideolojinin kendine has içeriği bir aşırılıkçı gruptan diğerine farklılık gösterecektir, ancak şiddet içeren aşırılıkçı ideolojilerin çoğu şiddet kullanımını onurlu ve saygın bir eylem olarak göstermekte ve yüceltmektedir. Şiddetin gerekçelendirilmesi yaygın olarak, şiddet içeren bir tepki vermeye mecbur bırakan ve şiddeti grubun amaçlarına ulaşmasında gerekli ve etkili bir yol olarak gösteren bir şekilde “bizim” “onların” saldırısı altında olduğumuzu savunan bir baskı öyküsüne dayanmaktadır. İdeoloji böylelikle, şiddetin “savunma amaçlı” kullanıldığı şeklinde ussallaştırılmasıyla birlikte, şiddet içeren mücadele anlatısına dayanan ortak bir kimlik oluşturmaktadır. Gerekçelendirme, iyi ve kötü kavramlarını yeniden tanımlamakta ve bu da bir bireyin şiddeti savunma ya da kullanma konusunda sahip olabileceği muhtemel ahlaki engellemelerin üstesinden gelmesine yardımcı olabilmektedir. Ek olarak, şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiler çoğu zaman, grup üyelerinin şiddetin kullanılmasıyla ilgili sahip olabilecekleri ahlaki tereddütleri daha da azaltacak biçimde, şiddete hedef olanları insanlıktan çıkarmakta, onları hayvana benzetmektedir.

Bazı şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist gruplar ideolojilerini yayma konusunda internet kullanımında son derece tecrübeli hâle gelmişlerdir. İnternet bu gruplara kolay erişim, düşük maliyet, sınırlı hukuki düzenleme, anonimlik, seri bilgi akışları, etkileşim ve potansiyel olarak geniş hedef kitlelere ulaşma dâhil, çok sayıda avantaj sunmaktadır. Bir internet sitesindeki propaganda yetkililer tarafından durdurulur

durdurulmaz aynı materyalin başka bir internet sitesinde yeniden yayımlamasından dolayı, internet yüksek ölçüde esnekliğe de sahiptir.

Bireyin diğer temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin eden şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalma

Şiddet içeren aşırılıkçı veya terörist ideolojiler bazı insanlara, bu kişilerin diğer temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin etmelerinden dolayı da çekici gelebilir. Örneğin, kişisel kimlikleriyle ilgili zorluk yaşayan, kim olduklarına ilişkin kafaları karışık veya şüpheli olan ya da güvensizlik ve kendinden şüphe etme hisleri yaşayan kişiler için şiddet içeren aşırılıkçı veya terörist ideolojiler, açık ve ikna edici psikolojik bir odak ile bu kişilerde eksik olabilecek bir amaç sahibi olma hissi sağlayabilir. İdeoloji ayrıca, bu kişilere kendine güven hissini yanı sıra bir kontrol ve güçlenme hissi de sağlayabilir. Kişinin köktenci, meydan okuyan veya şiddet içeren söylem ve eylemlerde bulunmasının kendisine sosyal çevresinde yüksek bir sosyal statü kazandıracağına inanması hâlinde ideolojiye bağlılık daha da güçlenebilir.

Ahlaki, dinî veya siyasi bir uyanışı tetikleyen şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalma

Köktencilüğün bazen ahlaki, dinî veya siyasi uyanışı tetikleyen şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalmanın bir sonucu olarak gerçekleştiği de tespit edilmiştir. Bu durum ideolojinin, bireyin kendisini özdeşleştirdiği mağdur edilmiş kişileri savunmak amacıyla kavgaya hazırlanmanın ahlaki veya kutsal bir görev olduğunu belirttiği hâllerde gerçekleşebilir. Bazı durumlarda uyanış sadece, mevcut dinî bağlılığın bireyi gitgide artan katılımda dine riayet etmeye yönlendirecek şekilde yoğunlaşmasını içerirken, diğer bazı durumlarda uyanış bireyin herhangi bir inanca sahip değilken çok katı ve sıkı bir inanç veya kanı grubunu benimsemesini içerebilir. Bu tip uyanışların bazı şiddet içeren aşırılıkçıların ve teröristlerin köktencilleşmesinde kilit bir rol oynamış olduğu tespit edilmekle birlikte, birçok diğer kişi benzer ahlaki, dinî veya siyasi uyanışlar yaşamış olsalar da köktencilleşmemektedirler ve bazı bireylerin bunun bir sonucu olarak şiddet içeren aşırılığa veya terörizme geçerken diğerlerinin neden geçmediği açık değildir.

Bir macera, heyecan ve kahramanlık hissi sunan şiddet içeren aşırılıkçı ideolojiye maruz kalma

Son olarak, özellikle genç erkekler kendilerine kahramanlık ihtimali ile macera, coşku, risk, heyecan ve tehlike hissi sunarak olumlu bir duygusal çekim yaratan ideolojilere maruz kalmak suretiyle köktencilleşebilirler. Bunlar tam da kendi erkekliklerini keşfetme ve geliştirme sürecinde olan genç erkekler için çekici gelecek cazibelerdir. Terörist propagandanın terörist eğitim kamplarını genç insanların değişik heyecanlar peşinde koşabilecekleri, zafer ve kahramanlık fantezileri kurabildikleri açık hava macera ortamlarına çok benzer bir biçimde sunarak, doğrudan bu çekicilik üzerine oynadığı tespit edilmiştir. Bazı şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist gruplar çevrimiçi materyallerini ve videolarını genç hedef kitlelere hitap edecek şekilde tasarlama konusunda son derece becerikli hâle gelmişlerdir. Video düzenleme teknikleri anakım televizyon ve sinemadan ödünç alınabilir, tarif edilen şiddete ilişkin senaryolar yazılabilir ve şiddet sahnelenebilir ve savaş alanı bir “oyun alanını” andıran bir

arenaya dönüştürülebilir. Bu ileri yöntemler genç insanlar için çevrimiçi videoların çekiciliğini artırmaktadır. Coşku unsurunun kendisine çektiği kişiler bazen sadece erkekler olmamaktadır. Bu hisler bazı genç kadınlara da (ör. ön saflarda kahraman savaşçılara destek olmak için başka bir ülkeye seyahat etme, bir halifelik dâhilinde kendinden fedakârlık ederek ruhani bir hayat sürme düşüncesiyle) çekici gelebilir.

Yukarıda bahsedilen imkan hazırlayan şart kategorileri elbette birbirini dışlayan etkenler değildir ve herhangi münferit bir durumda bir bireyin, bu ihtiyaçların büyük bir kısmını aynı anda karşılamayı hedefleyen propagandaya maruz kalmak suretiyle, köktencilleşmesi kuvvetle muhtemeldir. Örneğin, tek bir propaganda ögesi izleyicilerine aynı anda aidiyet hissi, siyasi kinlerini yorumlayabilmelerine yardımcı olan bir anlatı, bir amaca sahip olma ve güçlenme hissi, kendine güven ile macera, coşku ve kahramanlığa ilişkin ek bir cazibe sunabilir.

Bunlara ek olarak, bireylerin sadece tek bir yatkinlık yaratan veya imkan hazırlayan şartın tek başına kullanılmasıyla nadiren köktencilleştiklerinin bir kez daha vurgulanması gerekmektedir. Bunun aksine, köktencilleşme çoğu zaman söz konusu bireyin özel durumlarına bağlı olarak farklı ve bazen de karmaşık yollarla birbirine bağlanan çeşitli şartların birleşimin bir sonucudur. Bunun yanı sıra, farklı bireyler için farklı şart alt kümeleri geçerlidir. Ancak bireyler, bu şartlara direnç sağlayan iç kaynaklar ile donatılabilir. Eğer bu gerçekleştirilirse, birey için geniş bir şart alt kümesi geçerli olsa bile köktencilleşme gerçekleşmeyecektir. Çerçeve bireylerin hem yatkinlık yaratan hem de ortam hazırlayan köktencilleşme şartlarına karşı direnç geliştirmesine yönelik bir yol sunmaktadır.

Her ne kadar bu bölüm bireysel analiz seviyesine odaklansa da (çünkü bu, Çerçeve'nin öğrencilerin direncinin geliştirilmesi için kullanılabileceği seviyedir), kurumsal yapıların, eşitsizliklerin, ayrımcılığın, ırkçılığın ve yoksulluğun, köktencilleşmeye yol açan şartların gelişmesinde belirgin bir rol oynadığı göz ardı edilmemelidir. Bu durum, kurumsal yapıların dezavantaj ve yoksulluk sorunlarını ele almada başarısız olduğu, bu yapıların dezavantajlı bireyleri dışlayacak şekilde taraflı olduğu veya belirli azınlık gruplarını ayrımcılıkçı ve haksız bir şekilde hedef aldığı hâllerde özellikle geçerlidir. Başka bir deyişle, kurumsal yapıların kendileri de bireylerin ötekileştirilmesine, yabancılaşma hislerine ve böylelikle de köktencilleşmelerine katkıda bulunabilir.

Köktencilleşmeye karşı direnç

Direnç kavramı

"Direnc" terimi, ciddi dezavantajlı veya olumsuz şartlar deneyimlemiş olmalarına rağmen bireylerin normal olarak geliştiği veya etkili biçimde işlev gösterdiği durumlara atıfta bulunmaktadır. Birçok insan, şartlar yüksek ölçüde elverişsiz olsa da, karşılaştıkları şartlarla baş etmek için stratejiler bulmayı başarabilmişlerdir ve bu sebeple insan direnci yaygındır ve ciddi anlamda olumsuzluk mevcut olsa bile çoğu zaman sosyal olarak istenen sonuçlara ulaşılabilir. Olumsuz ya da sosyal olarak istenmeyen sonuçlar bireylerin olumsuz koşullarla başetmek için uygun stratejiler bulamadıkları zaman meydana gelir.

Söz konusu şartlar istisnai biçimde hasmaneyse, birey çevresindeki diğer kişilerden yeterli sosyal destek almıyorsa veya birey olumsuzlukla başetmek amacıyla uygun stratejiler bulmak için gerekli olan psikolojik kaynaklara sahip değilse bu gerçekleştirilebilir.

Köktencileşmeye karşı direnç geliştirme

Köktencileşmeye karşı direnç, böylece insanların köktencileşmeye yatkınlık yaratan veya imkan hazırlayan şartlardan birine veya daha fazlasına maruz kalıp şiddet içeren aşırılığa veya terörizme geçiş yapmadıklarında ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar insanların radikalleşmeye karşı direncini güçlendirmek için çok sayıda eylem bulunduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu eylemler aşağıda sıralananları içermektedir.

Şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin cazibesinin azaltılması

Şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin cazibesi, bu kavramların etrafındaki gizemli havanın giderilmesi ve şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist bir örgütün üyesi olmanın gerçekten nasıl bir şey olduğu açıklanarak azaltılabilir. Bu ise, bu örgütlerin üyelerini nasıl kendi çıkarları için kullandığının, gerçeği nasıl çarpıttığının ve yalanlarını nasıl kamuya duyurduğunun, üyelerini şiddet içeren eylemleri gerçekleştirmeye nasıl kıskırttığının ve bu örgütlere katılmanın yeni üyelerin günlük hayatlarını ve aileleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğinin açıklanmasıyla mümkün olabilir. Ancak, bireyleri sadece şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin katı gerçekleri hakkında bilgiyle donatmak, köktencileştiren ideolojiye ve propagandaya karşı direnç geliştirmek için yetersiz olabilir – bireylerin ayrıca şiddet içeren aşırılığa ve terörizme karışmanın, o yola girerlerse kendi hayatlarını ve sevdiklerinin hayatlarını nasıl temelinden değiştireceği hakkında eleştirel olarak düşünmelerini de gerekmektedir.

Şiddet içeren aşırılıkçı anlatıların çürütülmesi ve karşı anlatıların sağlanması

Direnç aynı zamanda şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist örgütler tarafından sıklıkla savunulan aşırı basitleştirilmiş “bize karşı onlar” anlatılarının bozulması ve özellikle de çoğu zaman bireyleri bu tip örgütlere katılmak için güdüleyen sıkıntılar ve adaletsizlikler ile ilgili karşı anlatılar sağlanmasıyla da geliştirilebilir. Karşı anlatıların şiddet içeren aşırılıkçı fikirlere karşı kuvvetli karşı tezler kullanması, bu fikirlerin neden yanlış olduğunu açıklaması ve eğer uygunsa şiddet içeren ideolojilerin teorik olarak kesin biçimde aksinin ispatlanmasını gerektirmektedir. Karşı anlatıların düşük seviyede güven duyulan kamu kurumları veya otorite figürleri tarafından sağlanması durumunda etkili olması mümkün değildir – bu anlatıların hükümet ve devletten bağımsız oldukları düşünülen, saygı ve güven duyulan topluluk figürleri tarafından sağlanmaları hâlinde etkili olmaları çok daha olasıdır.

Daha karmaşık bir düşünce tarzının kullanılması konusunda eğitim

Daha önceden belirtildiği şekilde şiddet içeren aşırılığı benimseyenlerin ortak bir özelliği de aşırı basite indirgenmiş bir düşünce tarzı kullanmalarıdır. Bu bireyler so-

rularda muğlak veya nitelikli cevaplar yerine basit cevaplar bulmayı, fazlasıyla geniş genellemeler yapmayı ve alternatif ya da rakip görüşleri reddetmeyi tercih etme eğilimine sahiptirler. Basitleştirilmiş düşünmeden yararlanan kişilerin daha karmaşık bir tarz kullanmak üzere eğitilebileceği tespit edilmiştir. Örneğin, bu şekildeki eğitimlerden bir tanesi, başlangıçta katılımcıların bir konu hakkında birden çok bakış açısı tanımlamalarını, daha sonra tanımlanan tüm bakış açılarının (şiddet içeren aşırılıkçı bakış açılarını içerebilir) temelinde yatan değerler hakkında düşünmelerini ve sonra da insanların neden o konuda çok sayıda farklı görüşlere sahip olduğunu anlamlı kılan kapsayıcı bir çerçeve oluşturmalarını gerektirmektedir. Bu tip eğitimin insanların sosyal konular hakkındaki düşünme biçimlerinin karmaşıklığını belirgin ölçüde artırabileceği tespit edilmiştir. Başarılı olması için eğitimin kuralcı olmaması, bireylerin kendi bağımsız düşünme biçimlerini geliştirmesine izin vermesi ve insanların kendi bilgilerini kendilerinin toplanması konusunda cesaretlendirmesi, çeşitli görüşlere açık olması ve bu görüşleri araştırması, söz konusu görüşleri eleştirel değerlendirmeye tabi tutması ve karmaşık sosyal ve siyasi sorular için sade cevapların olmamasını müsamaha ve kabul etmesi gereklidir.

Propagandanın fark edilmesi ve çürütülmesi konusunda eğitim

Köktencilikmeye karşı direnç, siyasi ve ideolojik propagandanın nasıl fark edileceği ve çürütüleceği konusunda daha özel bir eğitim sağlanmasıyla da geliştirilebilmektedir. Propagandanın çürütülmesi diğer bağımsız bilgi kaynaklarına, özellikle de propaganda ile sağlanan anlatılara alternatif anlatılar sunan kaynaklara erişme ve bu kaynakları değerlendirme konularında beceri gerektirmektedir. Buna ek olarak, bireylerin propagandayı üretenlerin altta yatan güdülerini, emellerini ve amaçlarını çürütebilmesi gerekmektedir. Bunun için de bireylerin propagandanın üretildiği daha geniş siyasi ve sosyal bağlamı anlaması ve yorumlaması gereklidir. Bireylerin ayrıca, derinlemesine incelenen propagandanın değerlendirilmesi için analiz sonuçlarını tutarlı bir şekilde bir araya getirebilmesi de gerekmektedir. Öğrencileri propaganda hakkında eğitmek bireyleri bu önemli yetkinliklerle donatmak amacıyla kullanılabilir.

Dijital okuryazarlık konusunda eğitim

Hâlihazırda belirtildiği gibi internet, şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist örgütler için kilit bir bilgi ve propaganda kaynağıdır ve aynı zamanda potansiyel yeni üyeler ile doğrudan iletişim sağlamak için kullanılmaktadır. İnternet şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist inançların gücünü artıran ve bunları doğrulayan bir "yankı odası" olarak işlev görebilmektedir. Dijital okuryazarlık konusunda eğitim, bireylerin sadece internette karşılaştıkları materyallerin gerçek anlamlarına değil, aynı zamanda bu materyallerin iletişimsel amaçlarına da vâkıf olmalarına olanak sağlamak açısından hayati önem taşımaktadır. Buna ek olarak, bireylerin internetteki düzmece haberleri tanımlama (örneğin, yazarların kontrol edilmesi, hikâyede ifade edilen bilgilerin kaynaklarının ifade edilen görüşleri gerçekten de destekleyip desteklemediğinin kontrol edilmesi, hikâyeyi doğrulamak için diğer bağımsız bilgi kaynaklarının kontrol edilmesi, kullanılan fotoğrafların tarihlerinin kontrol edilmesi, vs. aracılığıyla) becerisine ihtiyacı vardır.

Bireylerin ayrıca, şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist örgütler tarafından kullanılan çevrimiçi kandırmaya yönelik planlı eylem tekniklerini fark etme becerilerine de ihtiyacı vardır. Bu örgütler tarafından kullanılan çevrimiçi kandırmaya yönelik planlı eylemler, çoğu zaman izleyicide yüksek seviyede öfke yaratmak için çarpıcı dil ve görüntülerin kullanılmasını ve potansiyel yeni üyelerin kişisel ihtiyaçlarına (örneğin aidiyet hissine, kendine güven hissine, sosyal statü veya macera isteğine yönelik ihtiyaçları) cevap vermek için kasıtlı olarak tasarlanmış ve dikkatlice yapılandırılmış bilgilerin sağlanmasını içermektedir. Çevrimiçi kandırmaya yönelik planlı eylem süreci, çoğu zaman örgütün potansiyel yeni üyeleri dikkatle incelemesine ve iletişimlerini örgütün yeni üyeler için cazibesini artıran biçimde kademeli olarak düzenlemesine ve bu kişileri dereceli olarak kendisine doğru çekmesine izin veren sohbet odaları, forumlar veya sosyal ağ siteleri aracılığıyla etkileşimli iletişime yol açmaktadır. Dijital okuryazarlık konusunda eğitim bireylerin, şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist örgütlerin çevrimiçi olarak karşılaşılabilecek materyalleri ve iletişimlerini ile uygun şekilde baş etmeleri için gerekli olan yetkinliklerle donatılması için esastır.

Siyasi görüşlerin ifade edilmesinde demokratik yolların kullanılması konusunda eğitim

Bireylerin köktencilleşmeye karşı direncini geliştirmek için gerçekleştirilebilecek bir başka eylem de, onlara karmaşık sosyal ve siyasi konuları nasıl inceleyecekleri, araştıracakları, siyasi görüşlerin, hayal kırıklıklarının ve sıkıntıların ifade edilmesinde şiddet içermeyen demokratik yolların nasıl kullanılacağı, siyasi olarak nasıl örgütlenileceği ve toplumu iyileştirmek için nasıl eyleme geçileceği konularında eğitim sağlamaktır. Birçok durumda, gençlerin yakınmaları (örneğin insan hakları ihlalleri, ülkelerin uluslararası kanunlara ilişkin ihlalleri ve bariz bir şekilde ayrımcı politikalara karşı eyleme geçilmemesi ile ilgili) sağlam nedenlere dayanabilir ve gençlerin bu konuları eleştirel olarak nasıl araştıracakları ve anlayacakları ve bu konulara ilişkin nasıl anlamlı siyasi eylemlerde bulunacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Demokratik vatandaşlık eğitimi (DVE) ve insan hakları eğitimi (İHE) bu amaçlar doğrultusunda gerekli yetkinliklerin geliştirilmesinde hayati bir role sahiptir.

Gençler görüşlerini iktidarda olanlara ifade etmek için kullanılabilecekleri seçeneklerin tamamının her zaman farkında değildir. Bu seçenekler sadece oy verme ve seçilmiş temsilcilere yazmayı değil, aynı zamanda barışçıl gösterilere ve yürüyüşlere katılmak, dilekçe imzalamak, basınla irtibata geçmek, basın için makale veya ağ güncesi yazmak, kendi başına yeni bir kampanya grubu oluşturmak, siyasi lobi ve kampanya organizasyonlarına katılmak, siyasi ülküler için para toplama etkinliklerine katılmak gibi eylemleri de içermektedir. Ek olarak, belirli bir sosyal konu veya dava ile ilgili sorunları olan bireyler topluluk eylem grupları organize edebilir, gönüllü hizmetler üstelenebilir, siyasi veya toplumsal bir organizasyon ya da STK için para toplama veya diğer etkinliklerde bulunabilir, yardım kuruluşlarına eşya ya da kişisel zaman bağışlayabilir, belirli ürünleri boykot etmek veya tercihen satın almak suretiyle tüketici eylemciliğine katılabilirler. Kısacası, siyasi görüşleri ifade etmek, siyasi ve sosyal ülkülerin peşinden gitmek ve katkıda bulunma isteğini tatmin etmek için çok çeşitli olasılık bulunmaktadır. Diğer ülkelerdeki konular ile ilgilenen bireyler söz konusu olduğunda ise yurtdışına seyahat etme ve yurtdışında gönüllü olma imkânını sunan uluslararası yardım kuruluşları ve STK'larda çalışmak gibi daha

başka seçenekler de mevcuttur. Kısacası DVE ve İHE, bireyleri barışçıl demokratik yollar aracılığıyla siyasi eyleme geçmek ve katkıda bulunmak için gerekli olan çok sayıda yetkinlik ile donatmak için kullanılabilir.

Çerçeve'nin köktencilleşmeye karşı direnç geliştirilmesi konusunda uygunluğu

Köktencilleşmeye karşı direnç geliştirilmesi için etkili olduğu tespit edilen yukarıdaki yöntemlerin tamamı, bireylerin köktencilleşmeye ilişkin yatkınlık yaratan ve imkan hazırlayan şartlara karşı kendilerini koruma kabiliyetine sahip olmaları için bireylerin yetkinliklerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu yetkinlikleri geliştirerek ve bu kabiliyeti oluşturarak, bu şartlara maruz kalındığı takdirde ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar en aza indirilmekte ve bunlar yerine sosyal olarak istenen olumlu sonuçlar elde edilmektedir.

Yöntemlerin hedeflediği yetkinlikler

Bu çeşitli yöntemlerle hedeflenen özel yetkinlikler aşağıdaki gibidir. Şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin çekici olmayan bir hâle getirilmesi, şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin uygulamada beraberinde getirdikleri konusunda bireylere bilgi ve anlayış sağlar; kendileri hakkında ve bu tür örgütlere katılımın kendi kişisel ve ailevi ilişkileri ile gelecekteki yaşantıları için ne anlama geldiği konularında eleştirel olarak düşünmeye iter. Şiddet içeren aşırılıkçı anlatıların çürütülmesi ve karşı anlatıların sağlanması, bireyleri aşırı basitleştirilmiş "bize karşı onlar" anlatılarını analiz etmek ve eleştirel olarak değerlendirmek ile sosyal ve politik konularda alternatif anlatı ve açıklamalara karşı açık fikirli olma konularında harekete geçirmeyi hedeflemektedir. Bireyleri daha karmaşık bir düşünce tarzını kullanma konusunda eğitmek, onlara kendi bağımsız düşüncelerini geliştirmelerinde (kendi bilgilerini toplamak, çok sayıda görüşe açık olmak ve bu görüşleri araştırmak, bu görüşleri eleştirel değerlendirmeye tabi tutmak ve karmaşık sosyal ve siyasi konularda anlam karmaşasına ilişkin toleranslarını geliştirmek -yani, net cevapların olmadığını kabul etmek-) yardımcı olmayı içerir.

Propagandanın belirlenmesi ve çürütülmesi konusunda eğitim, bireylere propagandayı analiz etme ve eleştirel olarak değerlendirme ve diğer bilgi kaynaklarına bağımsız olarak erişme becerileri kazandırır. Bu eğitim ayrıca, onların basındaki mesajları (özellikle de bu mesajları üretenlerin altta yatan güdülerini, emellerini ve amaçlarını) anlamaya, propagandayı üretenler tarafından kullanılan iletişim stratejilerini anlamaya ve propagandanın üretildiği siyasi ve sosyal bağlamları anlamaya ilişkin yetkinliklerini de geliştirir. Aynı şekilde dijital okuryazarlık konusunda eğitim, internette materyal yayımlayanların iletişimsel amaçlarını anlama becerisi, bu materyallerin içeriklerinin analiz edilip değerlendirilmesi becerisi, diğer bağımsız bilgi kaynaklarına erişme becerisi ve çevrimiçi dil ve iletişim süreçlerini anlama becerisi dâhil çok sayıda yetkinliğin geliştirilmesini teşvik eder ve destekler.

Son olarak, bir kişinin kendi siyasi görüşlerini ifade etmek için demokratik yolları kullanması konusunda eğitim; bireylerin, demokratik süreçler ve hukuk konusunda bilgi ve anlayışla, iletişime ilişkin bir anlayışla (yani, iletişimin amaçlanan hedef

kitleye yönelik nasıl hedeflenmesi ve tasarlanması gerektiği) ve kendi iletişimlerini bunlara uygun olarak uyumlama konusunda beceriyle donatılmasını içerir. Böyle bir eğitim, tercihen, bireyleri iş birliği becerileri ile çatışma çözümü becerileri (böylelikle yurttaşları ile birlikte demokratik eylemlerde bulunabilirler) ve toplum bilinci duygusu (böylelikle demokratik eylemlerde bulunmaya yatkın hâle gelirler), sorumluluk (böylelikle sadece sorumluluk içeren eylemlerde bulunurlar) ve öz yeterlik (böylelikle demokratik eylemlerde bulunmak suretiyle en azından kısmen de olsa amaçlarını başatabileceklerini hissedebilirler) ile donatmalıdır.

Kısacası, köktenciliklere karşı direnç geliştirilmesinde etkili olan yöntemler, aşağıdaki spesifik yetkinlikleri geliştiren yöntemlerdir:

- ▶ Şiddet içeren aşırılığa ve terörizme yönelik bilgi ve eleştirel düşünme
- ▶ Kişinin kendisine ilişkin bilgisi ve eleştirel anlayışı
- ▶ Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- ▶ Başka inançlara ve bakış açlarına açıklık
- ▶ Bağımsız öğrenme becerileri
- ▶ Belirsizliğe karşı tolerans
- ▶ Basına ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- ▶ Siyaset ve hukuka ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- ▶ Dil ve iletişime ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- ▶ Dil ve iletişim becerileri
- ▶ İş birliği becerileri
- ▶ Çatışma çözme becerileri
- ▶ Toplum bilinci
- ▶ Sorumluluk
- ▶ Öz yeterlik

Sadece ilk yetkinlik hariç tüm bu yetkinliklerin Çerçeve'ye dâhil edilmesi dikkate değerdir. Çerçeve, bireylerin demokratik ve kültürler arası yetkin vatandaşlar olarak işlev göstermesi için gerekli olan 20 yetkinlik olduğunu ileri sürmektedir (bkz. mevcut yayının 1. cildi). Bunlara yukarıda sıralanan yetkinliklerin birincisi hariç, hepsi dâhildir.

Bu yetkinlikler listesi bir tutum, beceri, bilgi ve eleştirel düşünme yelpazesini içermektedir. Bununla birlikte değerleri içermediğine dikkat edilmelidir. Buna ek olarak, DVE ve İHE tam olarak öğrencilerin insan haklarına, kültürel çeşitliliğe, demokrasiye ve hukukun egemenliğine değer verme konularında yetkinleştirilmesini hedeflemektedir. Bu yüzden Avrupa Konseyinin (2010) Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı DKY'yi öğrencileri toplumda demokratik hak ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ve savunmaları, çeşitliliğe değer vermeleri ve demokratik yaşamda demokrasinin ve hukukun egemenliğinin teşvik edilmesini ve korunmasını gözeterek etkin bir rol oynamaları konusunda yetkinleştirmeyi hedefleyen eğitim, yetiştirme, farkındalık yaratma, bilgi, uygulamalar ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Şart benzer şekilde, İHE'yi öğrencileri toplumda insan hakları ve temel özgürlüklerin teşvik edilmesini ve korunmasını gözeterek evrensel bir insan

hakları kültürünün oluşturulmasına ve savunulmasına katkıda bulunmaları için yetkinleştirmeyi hedefleyen eğitim, yetiştirme, farkındalık yaratma, bilgi, uygulamalar ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik etmek için bütüncül okul yaklaşımının kullanılması

Araştırmalar DVE ve İHE'nin hedeflerine ulaşma konusunda bütüncül okul yaklaşımını kullanılarak sunulduklarında en etkili olduklarını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, demokrasi ve insan hakları değerlerini ve ilkelerini öğretim programı, öğretme ve öğrenme yöntemleri ve kaynakları, ölçme, liderlik, yönetim ve karar verme yapıları ve süreçleri, politikalar ve davranış kuralları, personel-personel ve personel-öğrenci ilişkileri, ders dışı etkinlikler ve topluluk ile bağlantılar dâhil, okul hayatının her aşaması ile bütünleştirmeyi içermektedir. Bütüncül okul yaklaşımı, demokrasi ve insan hakları değer ve ilkelerinin öğrenciler tarafından güvenli ve barışçıl bir yolla keşfedilebileceği, anlaşılacağı ve deneyimleneceği bir öğrenme ortamı yaratır.

DVE ve İHE'ye bütüncül okul yaklaşımını uygulanırken gerçekleştirilmesi gereken çeşitli eylemler bulunmaktadır. Diğerlerine ilaveten, bu eylemler aşağıdakileri içerir:

- ▶ Okul içerisinde bir açık sınıf ikliminin sunulması. Bu iklim, içerisinde öğrencilerin ilgilendikleri konuları dile getirebilecekleri, ihtilafli konuları tartışmalarına izin verilen, kendi görüşlerini ifade edip birbirlerini dinlemeye teşvik edildikleri ve çeşitli farklı bakış açılarını keşfetmelerine izin verilen bir ortamdır. Sınıf, öğrencilerin tartışmaların kızışması veya bir konuyla ilgili ciddi bir anlaşmazlık olması hâlinde gerekli davranış kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına katıldığı, açık, katılımcı, saygılı ve kapsayıcı bir yer olarak görülmektedir.
- ▶ İnsan hakları ve sorumlulukları ilkelerine dayanan politika ve uygulamaların okulun faaliyetlerinin merkezine yerleştirildiği ve öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve idareciler ile daha geniş planda yerel ve küresel toplum da dâhil, tüm okul ilişkilerine uygulandığı, haklara saygılı bir değerler sisteminin okullara sunulması.
- ▶ Örgün eğitimlerinin bir parçası olarak öğrencilerin topluluklarında organize hizmet öğrenme projeleri veya eylem projeleri gerçekleştirmelerinin şart koşulması. Bu projeler öğrencilerin topluluklarına faydalı olan ve sınıfta öğrenilenlere dayanan organize faaliyetlere katılmalarının şart koşulması; sonrasında öğrencilerin akademik öğrenmelerini geliştirmek, ders içeriğini daha ileri seviyede anlamak ve kişisel değerleri ile toplumsal sorumluluk hislerini güçlendirmek amacıyla hizmet deneyimleri hakkında eleştirel olarak düşünmelerinin şart koşulması.
- ▶ Öğrencilere hem okulda hem de yerel topluluk içinde resmî karar verme süreçlerine katılması için, örneğin, öğrenci konseyleri, çalışma gruplarının ve politika gruplarının temsilcilikleri vs. aracılığıyla sağlananlar gibi fırsatların sağlanması.

Bütüncül okul yaklaşımını uygularken gerçekleştirilebilecek ek eylemler bu cildin 5. Bölümünde açıklanmaktadır. Artık öğrencilerin açık sınıf ortamı deneyimlediklerinde, haklara saygılı değerler sistemine sahip bir okula devam ettiklerinde, hizmet öğrenimi üstlendiklerinde ve okul konseylerine katıldıklarında aşağıdakileri gerçekleştirmelerinin daha olası olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur:

- ▶ Daha yüksek düzeyde toplumsal bilgi sahibi olmak,
- ▶ Demokratik değerleri savunmak,
- ▶ Kendi haklarının yanı sıra diğer insanlara karşı sorumluluklarına ilişkin bir anlayış geliştirmek,
- ▶ Başkalarının haklarını destekleyici olmak,
- ▶ Daha üst düzey eleştirel düşünme ve muhakeme becerileri geliştirmek,
- ▶ Olumlu ve sosyal olarak sorumlu kimlikler geliştirmek,
- ▶ Akranlarıyla dinlemeye, saygıya ve empatiye dayanan olumlu ve iş birlikli ilişkiler geliştirmek,
- ▶ Kendi kararlarının sorumluluklarını kabul etmek,
- ▶ Toplumda kapsayıcılığa ve çeşitliliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmek,
- ▶ Siyasi ve sosyal konularla ilgilenmek,
- ▶ Dünyada adaletsizlik, eşitsizlik ve yoksulluk ile mücadele edebilen vatandaşlar olarak yetkinleştirildiklerini hissetmek,
- ▶ Gelecekte demokratik faaliyetlerde bulunmak.

Diğer bir deyişle bütüncül okul yaklaşımı ile sunulduklarında DVE ve İHE, öğrencilerin bilgili, düşünceli, sorumlu, aktif ve yetkin vatandaşlar olmasına yardımcı olmaktadır (bu sonucu destekleyen araştırma kanıtlarının ayrıntıları için bu bölümün sonunda ek okuma listesi kısmında sıralanan ilgili kaynaklara başvurulmalıdır).

Çerçeve'nin kullanılmasıyla köktencilere karşı direnç oluşturmak

Çerçeve, öğrencilerin insan haysiyetini, insan haklarını, kültürel çeşitliliği, demokrasi ve hukukun egemenliğini savunmalarını ve teşvik etmelerini gerektiren yetkinliklerin oluşturulmasında bütüncül okul yaklaşımı kullanan DVE ve İHE'nin uygulanması için kapsamlı, sistematik ve tutarlı bir araç olarak geliştirilmiştir. Yetkinlik modeli, tanımlayıcılar ve öğretim programlarına, pedagojiye ve değerlendirmeye ilişkin rehberlik aracılığıyla, Çerçeve DVE ve İHE'nin örgün eğitim sistemi içerisinde okul öncesinden yüksek eğitime kadar sistematik olarak uygulanması için gerekli materyalleri sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, yukarıda da gördüğümüz gibi, Çerçeve uygun şekilde uygulandığında, öğrencilerin, bu bölümün daha önceki kısımlarında genel hatlarıyla anlatılan geniş köktencilere ilişkin yatkınlık yaratan ve imkan hazırlayan çeşitli şartlara karşı direnç kazandıran yetkinliklerle donatılması için bir yöntem de sağlamaktadır.

Çerçeve öğrencilere yukarıdaki köktencilere karşı direnç kısmında incelenen bir-birinden bağımsız yöntemlerin herhangi bir tanesine karşı direnç geliştirilmesi için gerekli yetkinliklerle donatmak konusunda dikkate değer ölçüde daha kapsamlı ve sistematik bir yöntem sağlamaktadır. Aslında Çerçeve'ye dayanan eğitim, o kısımda incelenen altı yöntemden dört tanesini (yani, karmaşık düşünmenin geliştirilmesi, propaganda hakkında eğitim, dijital okuryazarlık eğitimi ve demokratik yolların kullanımına ilişkin eğitim) gerçekten de bütünleştirmektedir ve Çerçeve temeline dayanan eğitimin diğer iki yöntemin (yani, şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin çekiciliğinin azaltılması ve şiddet içeren anlatıların çürütülmesi ve karşı anlatıların sağlanması) kullanılmasıyla daha da desteklenmemesi ve güçlendirilmemesi için hiçbir neden yoktur.

Kıscacası Çerçeve, gençlerin köktencilleşmeye yol açabilen şartlara karşı direncini geliştirmek için kapsamlı bir sistem sağlamaktadır. Çerçeve tarafından öngörülen yetkinliklerle donatılmış bireylerin, bu bölümde genel hatlarıyla anlatılan, köktencilleşmeye yol açan geniş bir yatkınlık yaratan şartlar ve ortam hazırlayan şartlar yelpazesine karşı durabilecek dirence sahip olduklarını gösteren çok sayıda kanıt vardır.

Uygulama – Bu amaçlara nasıl ulaşılır?

Gençlerin köktencilleşmeye karşı direncini geliştirmek isteyenlerin Çerçeve’de yer alan 20 yetkinliğin gelişimini destekleyecek bir şekilde yetkinlik temelli bir öğretim programının örgün eğitim sistemine dâhil edilmesini dikkate almalıdırlar. Çerçeve’nin mevcut öğretim programlarını gözden geçirmek ve düzeltmek için nasıl kullanılabilirliğine veya yeni bir öğretim programlarının nasıl planlanacağına ilişkin Kılavuz, bu cildin 1. Bölümünde sunulmuştur. Öğrenciler üzerindeki etkisinin en üst seviyeye çıkartılması amaçlanıyorsa, bu yetkinlik temelli öğretim programlarının bütüncül okul yaklaşımı ile sunulması gereklidir. Bütüncül okul yaklaşımındaki 5. Bölüm Çerçeve’nin bu yaklaşım kullanılarak nasıl uygulanabileceğini açıklamaktadır.

Buna ek olarak, yetkinlik temelli bir öğretim programı, uygun pedagojik yöntemler kullanılarak sunulmalı ve öğrencilerin yetkinlerde ustalaşma konusundaki gelişimleri uygun değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmelidir. Bu yöntemlerin nasıl sağlanacağına ilişkin rehberlik, sırasıyla pedagojiye ilişkin 2. Bölüm ve değerlendirmeye ilişkin 3. Bölümde sunulmuştur. Öğretmenlerin, yeterlik temelli öğretim programlarını uygulamak için yeterli kapasiteye ve uzmanlığa sahip olmalarını sağlamak amacıyla öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi de gereklidir. Öğretmen eğitimine ilişkin 4. Bölüm bu konuda rehberlik sağlamaktadır. Çerçeve, bu şekilde eğitim politikalarını ve uygulamasını yönlendirmek üzere kullanılması hâlinde, örgün eğitim sisteminin öğrencilerin köktencilleştiiren etkilere ve şiddet içeren aşırılıkçı iletişime, propagandaya ve söyleme karşı direncinin geliştirilmesini sağlayabilir.

Tavsiyeler

Demokratik yönetime, kamu yetkililerine, sosyal bütünleşmeye, sosyal uyuma, güvenlik güçlerine, emniyete ve eğitime ilişkin sorumluluklara sahip siyasi karar mercilerine ve politika yapıcılara

- ▶ Ülkenizdeki örgün eğitim sistemlerini, bu sistemlerin Çerçeve ile tutarlı olmasını ve öğrencilerin köktencilleştiiren etkilere ve şiddet içeren aşırılıkçı ve terörist iletişime karşı dirençlerini güçlendirmek amacıyla gerekli yetkinlikler ile donatılmasını sağlamak için inceleyin, yeniden gözden geçirin ve yenileyin.

Eğitime ilişkin sorumluluklara sahip siyasi karar mercilerine ve politika yapıcılara

- ▶ Çerçeve’nin ilkeleri ve uygulamaları dâhilinde uygun eğitimin eğitimci, öğretmenler, öğretmenler, öğretmenler ve stajyer öğretmenler dâhil tüm eğitim çalışanlarına verilmesini sağlayın.

- ▶ Şiddet içeren aşırılık ve terörizme yol açan köktencilleşme ve Çerçeve'nin bu köktencilleşme ile mücadelede nasıl kullanılabileceği konusunda uygun eğitimin tüm eğitim çalışanlarına verilmesinin sağlayın.
- ▶ Çerçeve'nin ülkenizin örgün eğitim sisteminin tamamında uygulanması için gerekli maddi desteği ve kaynakları sağlayın.

Eğitim uygulayıcılarına, polise, güvenlik hizmetlerinin üyelerine ve şiddet içeren aşırılığın ve terörizmin engellenmesi ile ilgili diğer devlet aktörlerine

- ▶ Çerçeve'nin ilkelerini ve uygulamalarını öğrenin.
- ▶ Demokratik yönetim, kamu makamları, sosyal bütünleşme, sosyal uyum, güvenlik güçleri ve emniyete ilişkin sorumluluklara sahip siyasi karar mercileri ve politika yapıcılara
- ▶ Sosyal bütünleşmeye, sosyal uyuma, güvenlik güçleri ve emniyete ilişkin politikaların Çerçeve'nin eğitim amaçlarını ve öğrencilerin demokratik kültüre ilişkin yetkinliklerini (örneğin, açık sınıf ortamı, haklara saygılı değerler) geliştirmek için kullanılabilecek yöntemleri zayıflatmamasını sağlamak amacıyla, Çerçeve'yi eğitim konusunda politika yapıcılarla iş birliğine yönelik bir temel olarak kullanın.

Demokratik yönetim, kamu makamları, sosyal bütünleşme ve sosyal uyuma ilişkin sorumluluklara sahip politika yapıcılara

- ▶ Devlet kurumlarının yapılarının vatandaşların sorunlarına duyarlı olmalarını sağlayın ve müzakereci diyalog ve sağlam demokratik katılım aracılığıyla bu kurumların geçerliklerini güçlendirin.
- ▶ Öğrencilerin kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi olmalarını mümkün kılacak sistem ve yapılar sağlayın.
- ▶ Ötekileştirilen kesimler tarafından deneyimlenen daha geniş ölçekteki dezavantaj, ayrımcılık ve dışlama sorunlarını ele alacak eylemlerde bulunun.

Kaynaklar

Avrupa Konseyi (1950), European Convention on Human Rights, Avrupa Konseyi, Strazburg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Avrupa Konseyi (2010), Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Sözleşmesi, CM/Rec(2010)7 sayılı Tavsiye ve açıklayıcı muhtıra. Avrupa Konseyi, Strazburg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Avrupa Konseyi (2016), Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies, Avrupa Konseyi, Strazburg: www.coe.int/competences.

Avrupa Konseyi (2016), Teaching controversial issues, Avrupa Konseyi, Strazburg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Avrupa Konseyi (2017), Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi (mevcut ciltte yer alan, öğretim programlarına, pedagojiye, değerlendirmeye, bütüncül okul yaklaşımına ve öğretmen eğitimine ilişkin bölümler), Avrupa Konseyi, Strazburg.

Radikalleşme Farkındalık Ağı (2017), Preventing radicalisation to terrorism and

violent extremism: approaches and practices: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ranbest-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), Media and information literacy: policy and strategy guidelines, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

Birleşmiş Milletler (1948), Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi, Birleşmiş Milletler, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

Birleşmiş Milletler (1989), Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Ek Okuma Listesi

Bartlett J., Birdwell J. ve King M. (2010), The edge of violence, Demos, London, www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916 adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Bonnell J. ve diğ. (2011), Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people, Araştırma Raporu DFE-RR119, Eğitim Bakanlığı, Londra, www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Bouchard M. (ed.) (2015), Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected, Routledge, Londra.

Briggs R. ve Feve S. (2014), Countering the appeal of extremism online, Stratejik Diyalog Kurumu, Londra, www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISD%20Report.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Konseyi (2015), The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Eylem Planı, 19 Mayıs 2015, CM(2015)74, Avrupa Konseyi, Strazburg, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576 adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Konseyi (2016), Action Plan on building inclusive societies (2016-2019), CM(2016)25, Avrupa Konseyi, Strazburg, [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25) adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", Revista Internacional de Educación para la Justicia Social cilt 2, No. 1, s. 35-48. Crone M. (2010), Dynamiker i ekstremistiske miljøer, DIIS, Kopenhag, https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikkeri-ekstremistiske_miljoer-web_1.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Davies L. (2008), Educating against extremism, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. ve diğ. (2015), Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremisms in the UK, Connect Justice, Birmingham, www.connectjustice.org/UK-Formers-&Families.pdf, adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Department for Communities and Local Government (2010), Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Seri kanıt değerlendirmesi – Tam nihai rapor, DCLG, Londra, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf> adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Dyer E. ve Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, Londra.

Avrupa Komisyonu'nun şiddet İçeren Radikalleşmeye İlişkin Uzman Grubu(2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, Avrupa Komisyonu, Brüksel.

Hatcher J. A., Bringle R. G. ve Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Yayıncılık, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Kopenhag, http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Hogg M. A., Kruglanski A. ve van den Bos K. (eds) (2013), "Uncertainty and extremism", *Sosyal Sorunlar Dergisi* cilt 69, No. 3, s. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. ve Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Lennings C. J. ve diğ. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psikiyatri, Psikoloji ve Hukuk* cilt 17, No. 3, s. 424-37.

Liht J. ve Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Stratejik Güvenlik Dergisi* Cilt 6, No. 4, s. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Ara rapor*, Avrupa Konseyi, Strazburg.

Ranstorp M. ve Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland*, İsve Savunma Üniversitesi, Stokholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. ve Liht J. (2014), "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim", *Stratejik Güvenlik Dergisi* cilt 7, No. 3, s. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. ve diğ. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitu-*

des, and engagement among lower secondary school students in 38 countries, IEA, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Sebba J. ve Robinson C. (2010), Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Nihai rapor, UNICEF UK, Londra, www.unicef.org.uk/rightsrespecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Singh J., Kerr P. ve Hamburger E. (eds) (2016), Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf> adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Torney-Purta J. ve diğ. (2001), Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen, IEA, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, Londra, www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/ adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf adresinden 30 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe
Avrupa Konseyi Yayınları Satış Acenteleri

BELGIUM/BELGIQUE/BELÇİKA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>
Jean De Lannoy/DL Services c/o Michot
Warehouses Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons BE-1600 SINT
PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com <http://www.jean-de-lannoy.be>

**BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-
HERZÉGOVINE/BOSNA HERSEK**

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA/KANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Stree
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com <http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE/HIRVATİSTAN

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

**CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE/ÇEK CUMHURİYETİ**

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK/DANİMARKA

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE/FINLANDIYA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE/FRANSA

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>
Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE/YUNANİSTAN

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAİ
Tel.: + 30 210 32 55 321
Fax: + 30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE/MACARİSTAN

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: + 36 1 329 2170
Fax: + 36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE/ITALYA

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: + 39 0556 483215
Fax: + 39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE/NORVEÇ

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE/POLONYA

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL/PORTEKİZ

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apojo.clientes@marka.pt
www.marka.pt

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE/RUSYA
FEDERASYONU**

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>
SWITZERLAND/SUISSE/İSVİÇRE
Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN/TAYVAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

**UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI/
BİRLEŞİK KRALLIK**

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA/ABD ve KANADA**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe/Avrupa Konseyi Yayınları
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Modeli



Avrupa Konseyi; insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü teşvik eder ve korur. Bu ilkeler onlarca yıldır Avrupa toplumlarının ve siyasi sistemlerinin mihenk taşlarını oluşturmuştur; yine de özellikle ekonomik ve siyasi kriz dönemlerinde bu ilkelerin korunmaları ve geliştirilmeleri gerekmektedir.

Çoğu kişi demokrasinin insanlar tarafından veya insanlar adına yürütülen bir yönetim biçimi olduğu ve düzenli, özgür ve adil seçimleri, çoğunluğun yönetimini ve hükümetin hesap verebilirliğini sağlayan kurumlar olmadan işleyemeyeceği konusunda hemfikirdir. Fakat vatandaşlar aktif olmadığı ve demokratik değerlere ve tutumlara sadık olmadığı sürece, bu kurumlar işlevlerini yerine getiremezler. Burada eğitimin merkezî bir rolü vardır ve bu Referans Çerçevesi, demokratik kültür yetkinliklerinin öğretilmesi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesinde eğitim sistemlerini destekler ve kullanılan çok çeşitli yaklaşımlara tutarlı bir odak noktası sağlar.

Bu **üçüncü cilt**, sırasıyla birinci ile ikinci ciltte yer alan yetkinlikler modelinin ve ilgili tanımlayıcıların altı farklı eğitimsel bağlamda nasıl kullanılabileceğine dair rehberlik sunmaktadır. Dolayısıyla, bu üç cilt bir arada eğitimcilere örgün ve yaygın eğitim ortamlarında eğitimsel müdahalelerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için başvuru kaynağı ve araçlar sunmaktadır.

TUR

www.coe.int

Avrupa Konseyi Avrupa kıtasının önde gelen insan hakları kuruluşudur. Kuruluş, Avrupa Birliği üyesi olan tüm devletler dâhil olmak üzere 47 üye devletten oluşmaktadır. Tüm Avrupa Konseyi üyeleri; insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü korumaya yönelik Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalamıştır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, bu Sözleşme'nin üye ülkelerde uygulanışını denetler.

**Üç ciltten oluşan setin 3. cildi
Ayrı satılamaz**



Bu Proje, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi tarafından finanse edilmektedir.



Bu yayın, "Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında çevrilmiştir.