

006. Şehrimiz ve Atatürk: Hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yansımaları¹

Kudret AYKIRI²

APA: Aykırı, K. (2023). Şehrimiz ve Atatürk: Hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 78-99. DOI: 10.29000/rumelide.1252776.

Öz

Müze eğitimi arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda kazanılmasıdır. Hizmet ederek öğrenme herhangi bir ders kapsamında belirlenen akademik kazanımların, ilgili konudaki topluma hizmet deneyimleri ile kazanıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda; HEÖ temelli müze eğitimi arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda topluma hizmet ederek kazanılmasıdır. Bu çalışmada, hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk konusu özelinde yansımaları incelendi. Bu amaç bağlamında; çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği esasına dayanarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada geçerlilik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığına ilişkin bilgilerin yanı sıra, araştırmacının rolü ve etik durumlara yönelik bilgiler metin içinde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine dayalı araştırmanın sonuçları: Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitimi süreci sonrası yerel tarihte Atatürk konusuna ilişkin bilgilerinin arttığı, Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler yaşandığı, birçok becerilerinin geliştiği, mesleki motivasyonları arttığı ve mesleki yeterlilikleri geliştiği, farklı bir ders deneyimi yaşadıkları, değişim meydan getirerek değişim yaşadıkları, bu tür faaliyetlerde bütçenin önemli olmadığını fark etmeleri ve sosyal bilgilerin eğlenceli bir ders olduğunun farkındalığının oluşması şeklinde ifade edilebilir. Ancak; katılımcıların zamana, bütçeye, bürokrasiye, süreç başlangıcına, hedef kitleye, ortak kuruma, ekip üyesine, beklenmedik duruma ve sürecin yoğunluğuna ilişkin problemler de yaşadıkları çalışma sürecinde belirlenerek katılımcıların söz konusu problemlerin birçoğunu çözdükleri tespit edilmiştir. Çalışma sürecinde ulaşılan sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hizmet ederek öğrenme, müze eğitimi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları, yerel tarih, Atatürk.

¹ ETİK: Bu makale için Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 25.07.2022 tarihli, 15/06 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Denizli, Türkiye), kudretaykiri@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2413-0593. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252776]

Our city and Atatürk: Reflections of museum education based on service learning on social studies pre-service teachers

Abstract

Museum education is the acquisition of the desired knowledge, skills and values in museum-related environments. Service learning is a learning approach in which academic achievements determined within the scope of any course are gained through community service experiences in the relevant subject. In this context, SL-based museum education is acquiring the desired knowledge, skills, and values by serving society in museum-related environments. In this research, the reflections of museum education based on service learning on social studies pre-service teachers, in the context of “Atatürk in local history”, were examined. In the context of this purpose, the case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was conducted on five pre-service teachers studying in the second year of social studies education at a state university. Participants were selected according to criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The data were collected through semi-structured interview and analyzed by descriptive analysis method. Validity and reliability were ensured in the study, the role of the researcher was stated, and ethical considerations were taken into consideration. The results of the research based on the opinions of the participants are as follows: After the service learning-based museum education process, the social studies pre-service teachers increased their knowledge about Atatürk in local history, positive developments occurred in their feelings about Atatürk, and many skills improved, their professional motivations increased and they gained professional competence, they experienced a different lesson experience; they created and experienced a change, they realized that the budget is not important in such activities, and the awareness that social studies is fun. However, they also experienced problems related to time, budget, bureaucracy, the initiation of the process, the target audience, the partner institution, the team member, the unexpected situation, and the intensity of the process. It was seen that they solved most of these problems, but some problems could not be solved. The results were discussed within the scope of the relevant literature and various suggestions were made to practitioners and researchers depending on the results.

Keywords: Service learning, museum education, pre-service social studies teachers, local history, Atatürk.

1. Giriş

1.1. Müze Eğitimi

Türkçeye Fransızca *musée* sözcüğünden geçen (etimolojiturkce, 2021) müze kelimesinin asıl kökeni İlham Perilerinin (Musalar, Müzler) mekânı anlamına gelen *mouseion* (μουσειον) kelimesine dayanmaktadır (historyofmuesums, 2021). Musa (Moûsa/μουσα) kelimesi köken olarak yaratıcılığın yanı sıra –öncelikle- akıl ve düşünce kavramlarını içeren men sözcüğünden gelmektedir (Erhat, 1996, s. 667). Mitolojide dokuz Musa (Müz/İlham Perisi) vardır ve bunlardan yedisi sanatla ilgili olmakla birlikte ikisi (Kilo: tarih; Urania: gökbilimi) bilimle ilgilidir. Müzenin Roma döneminde anlamı felsefi tartışmaların yapıldığı yerdir ve Floransa'daki Lorenzo de' Medici koleksiyonunu tanımlamak için günümüzde en bilinen anlamında kullanılmadan önce M.Ö. üçüncü yüzyılın başlarında Ptolemy I Soter tarafından kurulan İskenderiye'deki büyük müze, bilim insanlarının okulu ve kütüphane olarak işlev görmüştür (Lewis, 2022). Yani, köken açısından bakıldığında; müze kavramının anlamı sanat kadar

bilimi, duygular kadar aklı, hissetmek kadar düşünceyi, koleksiyon seyrinden daha çok tartışmaları ve öğrenmeyi, seyirlik bir alandan daha çok bir okulu içermektedir. Bu bağlamda birçok görüşün aksine müzelerde düşünme, aktif olma ve eğitim deneyimleri yaşama ve müzenin eğitimsel bir işlevi olması çağdaş bir yorum değil klasik bir yorum ve öze dönüşür. Müze eğitimi, çağdaş bir girişim değil öze saygı duymaya bağlı bir zorunluluktur. Dolayısıyla, Antik Roma ve Antik Mısır dönemlerinde müze kavramı tanımlansaydı, eğitim sözcüğü tanıma dâhil edilecek olan öncelikli kavramlardan biri olurdu. Bu bağlamda müze ve eğitim ilişkisini yani müze eğitimini çağdaş anlamda müzenin tanımları üzerinden de ele almak gereklidir.

Müze kavramını tanımlamaya yönelik çabaların 18. ve 19. yüzyıllarda müzelerin kuruluş amaçlarını tanımlamaya çalışılması ile başladığı bilinmektedir. Örneğin; 1814 Silesian Bölgesel Müzesi kendi amaçlarını tanımlarken genç öğrenenler için faydalı okuma fırsatları sağlama ve daha yüksek manevi eğitim arayan sanatçı ve zanaatkarların ders alabilecekleri bir kaynak oluşturma gibi ifadeler yer vermiştir (Lehmannová, 2020). Yani, müzenin erken tanımlarında da eğitim işlevinin vurgulandığı görülmektedir. Bir müzenin kendi kuruluş amacı bağlamındaki müze tanımından değil de doğrudan müze kavramının tanımı üzerinden müze eğitim ilişkisini ele almak gerekirse öncelikli olarak Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (International Council of Museums/ICOM) tanımları analiz edilmelidir. Konseyin tarihsel süreç içerisinde birçok müze tanımı mevcuttur (Lehmannová, 2020). Bu tanımlar analiz edildiğinde müze ve eğitim ilişkisi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılabilir: 1946 yılında kurulan konseyin aynı yıl yaptığı ilk müze tanımında eğitim vurgusu yoktur. İlk kez 1951 yılındaki tüzüklerinde müzenin eğitim ile ilgili rolüne ilişkin ifadeler yer verilmiştir. 1974 yılında -küçük değişiklikler olmakla birlikte 2022 ağustos ayına kadar kullanılan tanımda- eğitimin amaç bağlamında vurgulandığı görülmektedir. 2016 yılında mevcut tanımın çağa uymamasına bağlı eleştiriler neticesinde, konseye bağlı tüm ülkelerden istenen ve 2018 yılında ilgili çalışma grubu tarafından derlenen 250 tanım önerisinde en sık tekrarlanan 10 kelimedenden birinin eğitim olması dikkat çekicidir. Dört yıllık toplantılar sonrası nihayet 24 Ağustos 2022 tarihinde ICOM tarafından -yine eğitim vurgusu ile- yeni bir müze tanımı yapılmıştır. Tanım şu şekildedir:

“Müze somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, muhafaza eden, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kar amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, eğlence, yansıtma ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak, etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurarlar.” (ICOM, 2022)

Müze eğitimine ilişkin cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kurumsal girişimlerin olduğu ve bu girişimlerin 1990'lı yıllarda dinamik ve sistemli bir yapıya dönüştüğü ifade edilebilir (Karadeniz & Okvuran, 2018, s. 102). Türkiye'de kurumsal bir müze tanımı Kültür ve Turizm Bakanlığı'na aittir. İlgili tanım şu şekildedir: “Tarihi eserleri tespit eden, bilimsel yöntemleri açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sergileyen, eğitim programları aracılığıyla tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirerek toplumun kültür düzeyini yükseltmeyi amaçlayan eğitim, bilim ve sanat kurumlarıdır.” (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022). Tanım incelendiğinde; bakanlığın müzenin eğitimsel işlevini sadece tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirme olarak ifade etmiş olması söz konusu işlevin kapsamını oldukça daraltmıştır. Öte yandan müzelerin eğitim kurumları olduğunu vurgulaması ve tanımında iki kez eğitim kavramına yer vermesi bakanlığın müze eğitimini ne kadar önemseydiğini göstermektedir.

Kurumsal değil de kişisel müze tanımları incelendiğinde de müze ve eğitim ilişkisi dikkat çekmektedir. Bu tanımlara göre müze eğitim ilişkisi şu şekildedir: Müze, eğitici bir bölge fuarıdır ve heyecan verici bir

öğrenme ortamıdır (Semper, 1990, s. 50); formal eğitime kaynak sağlar ve boş zaman öğrenme etkinlikleri ile informal eğitimi destekler (Ambrose & Pain, 2012 s.51); eğitim tesisidir (Bertacchini & Morando, 2013, s. 3), öğrenmede aktif rol oynayan yaygın eğitim kurumudur (Atagök, 1999, s. 137), eğitim imkânları sunan ve öğrenmeyi kolaylaştıran mekândır (Buyurgan & Mercin, 2005, s. 31).

Müze eğitimi -kurumsal açıdan tanımlamak istenirse- ICOM'a göre; "ziyaretçinin gelişimini sağlamaya yönelik bir dizi değer, kavram, bilgi ve uygulamadır; eğitimsel yöntemlere, gelişime, gerçekleştirmeye ve yeni bilgiler edinmeye dayanan bir kültürel etkileşim sürecidir" (Desvallees & Mairesse, 2010). Kişisel tanımlar açısından müze eğitimi; "insanların koleksiyonlardan, yorumlama ve hazırlanan programlar aracılığıyla ya da hatıralar, duygular ve görüşlerden yararlanarak kendi anlamlarını oluşturmaları yoluyla öğrenmelerini sağlama sürecidir (Moffat & Woollard, 2004, s. IX). Ya da daha genel bir tanım olarak; "müzedeki öğrenmeyi ve deneyim kazanmayı sağlayacak etkinliklerin planlanması ve gerçekleştirilmesidir (Onur & Zilcioğlu, 2008, s. 10). Yani, müze eğitimi "arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda kazanılmasıdır.". Bu tanımda müzeye ilişkin ortamlar ile kastedilen ortamlar şunlardır: Müzede, müze çevresinde, ilgili müzeye ait materyallerin -gerçek, taklit ya da görsellerinin- sergilendiği ortamlarda ve sanal ortamda.

Sonuç olarak müze eğitimi köklerinde ve mevcut filizlerinde, geçmişte ve günümüzde, geleneksel anlayışta ve çağdaş anlayışta, ülkemizde ve uluslararası alanda, kişisel ve kurumsal bakış açılarından önemsenmektedir. Bu öneme bağlı olarak da müze eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma alanlarından biri de anlamlı müze eğitimi deneyimleri için kullanılan öğrenme yaklaşımlarının neler olduğudur. Müze eğitiminde kullanılan yaklaşımların topluca verildiği bir çalışmada (Yılmaz vd., 2018, s. iii) bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanmaktadır: Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, ara bul çalışmaları, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yöntemi, üretime dayalı etkinlikler, dramatik öğrenme yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenme. Bu çalışmada ve diğer ulusal literatürde müze eğitiminde yer almayan ancak yabancı literatürde yer alan bir yaklaşım daha vardır: Hizmet ederek öğrenme (HEÖ).

1.2. Hizmet ederek öğrenme

HEÖ, bir kavram olarak 1967'de Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Onlarca yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen HEÖ'nün anavatanında bile kavramın tanımı ve kapsamı açısından bir netlik yoktur. HEÖ ile ilgili 147 farklı tanım ve terimi inceleyen Kendall ve arkadaşları yaptıkları bir çalışmada HEÖ'nün bir tür eğitim, felsefe hatta fenomen olarak gruplandırılabilirliğini belirtmektedir (Sandaran, 2012, s. 381). HEÖ terimini, günümüz anlamıyla ilk kullanan Sigmon (1979, s. 9) HEÖ'yü deneyimsel eğitim yaklaşımı; bu konuda spektrumu bulunan Furco (1996, s.12) HEÖ'yü deneysel eğitime dengeli bir yaklaşım; en çok alıntı yapılan HEÖ tanımının sahipleri olan Bringle ve Hatcher (1995, s. 112) HEÖ'yü bir pedagoji; HEÖ ile ilgili önemli çalışmaları olan Butin (2005, s.89) HEÖ'yü postmodern bir pedagoji olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere HEÖ bir yaklaşım, strateji, pedagoji veya yöntemdir.

HEÖ yaklaşımının en çok alıntı yapılan (Butin, 2010, s. 4) tanımı şu şekildedir: HEÖ, "öğrencilerin, tanımlanmış toplumsal ihtiyaçları karşılayan organize hizmet etkinliklerine katıldığı ve onlara ders içeriği konusunda daha iyi bir anlayış kazandıran, bu disipline verilen önemi daha iyi kavramalarını sağlayan ve kişisel değerlere bağlılıklarını ve vatandaşlık sorumluluğu duygularını arttıran hizmet etkinlikleriyle yansıtma yaptıkları kredili derse dayalı eğitimsel bir deneyimdir." (Bringle ve Hatcher, 1995, s. 112). HEÖ yaklaşımına ilişkin önemli kurumlardan biri olan Ulusal Genç Liderler Konseyi'ne

(National Youth Leadership Council/NYLC) göre HEÖ, “öğrencilerin gerçek topluluk ihtiyaçlarını karşılamak için akademik ve yurttaşlık bilgi ve becerilerini kullandıkları bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır veya öğrencilerin akademik ilgilerini ve tutkularını gerçek topluluk ihtiyaçlarını karşılamaya yönlendiren bir tür deneyimsel ve proje tabanlı öğrenmedir.” (NYLC, 2022). HEÖ hizmet alan ve hizmet verenin eşit fayda sağlamasına olanak veren ve bu bağlamda hem hizmete hem de öğrenmeye eşit odaklanan bir yaklaşımdır (Furco, 1996, s.12). Ayrıca; HEÖ araştırma, planlama-hazırlık, eylem, yansıtma ve paylaşma-kutlama aşamalarından oluşan bir yaklaşımdır (Billig, Root & Jesse, 2005, s. 3; National Service-Learning Clearinghouse, 2009; Kaye, 2014, s.10; NYLC, 2022).

Müze eğitimine ve HEÖ'ye ilişkin bu bilgiler sonrası bu çalışmada yapılan müze eğitimi tanımı üzerinden HEÖ temelli müze eğitimi şu şekilde tanımlanabilir: Arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda topluma hizmet ederek kazanılmasıdır. Bu bağlamda ilgili literatürde HEÖ temelli müze eğitimine ilişkin birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar içinde karma bir şekilde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının (Trivino-Cabrera, 2018; Arriaga, 2021), sanat eğitimi öğretmeni adaylarının (Jeffers, 2000; McClure, 2016; Whiteland, 2017), özel eğitim öğretmeni adaylarının (Curtis & Chavez 2013), sınıf öğretmeni adaylarının (Landorf & Lowenstein, 2010) katılımcı olduğu çalışmalar vardır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının katılımcı olduğu sadece bir çalışmaya (Todd & Brinkman, 2007) rastlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmen adayları, ilkökulda öğrenim gören öğrenciler için açılan çayır köpekleri yaşam alanı (çalışma kapsamında müzesi) yaz sınıfına liderlik ederek HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi yaşamışlardır. İlgili çalışma doğa müzesi kategorisinde yer alan bir müzede gerçekleştirilmiştir ve içeriği doğaya ilişkindir. Bu nedenle çalışmamız söz konusu araştırmadan oldukça farklılaşmaktadır. Daha kültür temelli bir çalışmaya ilgili literatür açısından ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde yansımalarını incelemektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde kazanımlar açısından yansımaları nasıldır?

HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde problemler açısından yansımaları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiş ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s.41). Yani araştırılacak şey sınırlı bir sistemdir. Bu sınırlı sistem (durum) bir bireyden bir köy halkına ya da bir olaydan belirli bir programın uygulanmasına kadar değişkenlik gösterebilir (Glesne, 2015, s.30). Bu araştırmada durum (sınırlı sistem) bir grup sosyal bilgiler öğretmeni adayına uygulanan HEÖ temelli müze eğitimi programıdır. Araştırmada bu program incelenmiş ve betimlenmiştir. Durum çalışmasında sınırlandırılmış bir durum analizinde insanların yaşamlarını nasıl yorumladığına, dünyalarını nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine ne anlam kattıklarına odaklanılır (Merriam, 2013, s.42). Bu bağlamda bu araştırmada sınırlandırılmış bir durum olan HEÖ temelli müze eğitimi süreci deneyimi yaşamış sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarına odaklanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar bir devlet üniversitesine bağlı sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören beş sosyal bilgiler öğretmeni adaydır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada ölçütler olarak 2021-2022 bahar döneminde topluma hizmet uygulamaları (THU) dersinde HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi yaşama, daha önce benzer bir deneyim yaşamamış olma, daha önce topluma hizmet vb. faaliyetlerde bulunmamış olma ve Denizli’de Atatürk’e ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama ölçütleri kullanıldı. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütleri karşılayıp karşılamama durumları Tablo 1’de verildi.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütleri karşılayıp karşılamama durumları

Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Projeye katıldığı hafta sayısı	Daha önce topluma hizmet vb. faaliyetlerde bulunma durumu	Daha önce müze eğitimi deneyimi yaşama durumu	Denizli’de Atatürk’e ilişkin yeterli bilgiye sahip olma durumu
ÖA1	21	Kadın	14	Hayır	Hayır	Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi
ÖA2	19	Kadın	14	Bir kez kitap toplama kampanyasına katılma	Hayır	Bilgi sahibi değil
ÖA3	20	Kadın	13 (hasta yakın refakatçiliği)	Hayır	Hayır (sadece gezi deneyimi)	Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi
ÖA4	20	Kadın	14	Hayır	Hayır	Bilgi sahibi değil
ÖA5	19	Kadın	14	Hayır	Hayır (sadece gezi deneyimi)	Bilgi sahibi değil

Tablo 1 incelendiğinde; yaşları 19-21 arasında değişmekte olan katılımcıların tümünün kadın olduğu görülür. Katılımcıların büyük çoğunluğu 14 haftalık ders sürecine katılım sağlamıştır ve daha önce topluma hizmet vb. uygulamalarda bulunmamıştır. Katılımcıların çoğunluğunun müze eğitimi deneyimleri yoktur; sadece gezi tekniği ile müze eğitimi deneyimi yaşayanlar olmuştur. Yine süreç öncesi katılımcıların çoğunluğunun Denizli’de Atatürk’e ilişkin bilgisi yoktur ve iki katılımcının bilgisi ise sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi kadardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiğini biliyordum. Fakat ayrıntılı olarak bilmiyordum.” (ÖA1)

“Hiçbir bilgi sahibi değildim. Denizli dışından geldiğim için böyle bir yerin olduğuna dair fikrim yoktu” (ÖA2)

“Hayır yaşamadım. Sadece gezi deneyimim oldu.” (ÖA3)

“Deneyim yaşamadım” (ÖA4)

“Bu dersi almadan önce Atatürk’ün Denizli’ye geldiğini bilmiyordum.” (ÖA5).

2.3. Veri toplama ve veri analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu form, öğretmen adaylarının demografik bilgileri ve HEÖ temelli müze eğitimi projesine ilişkin sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. HEÖ temelli müze eğitimi projesi deneyimlerine ilişkin iki adet genel soru (kazanım ve problem) ve beş adet alt soru yer almaktadır. İlgili form Türkçe dil uzmanı incelemesinden geçti. İkinci sınıfta öğrenim gören bir sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile formun pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen adayları ile bire bir yapıldı ve her biri ortalama olarak 20 dakika sürmüştü ve daha sonra görüşmeler transkript edilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yani; elde edilen veriler daha önceden belirlenen (araştırma sorularının ortaya koyduğu) temalara göre özetleme ve yorumlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 256): (a) araştırma sorularından bir çerçeve oluşturulması, (b) bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmesi (d) ve bulguların yorumlanması.

2.4. Geçerlilik ve güvenilirlik

Bulgulara yönelik katılımcı kontrolünün sağlanması, araştırmacının rolünü belirtmesi, araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılabilirlik geçerliliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Çalışma bulgularının farklı durumlara ilişkin transfer (nakledilebilirlik) edilebilirliği kontrol edilmiştir. Çalışmada kodlama ve tema oluşturma farklı zamanlarda yapılmış ve daha sonra yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Böylelikle kodlayıcılar arasındaki uyumun çapraz kontrolü yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında koordinasyon sağlanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü esas alınmıştır: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$. Elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmanın güvenilirliği %92 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre içsel tutarlılık olarak belirtilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Bulgular, zengin ve detaylı betimlemeler çerçevesinde ele alındı ve örneklerle desteklenmiştir. Bu noktada elde edilen temalar ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Ayrıca; katılımcılar hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.5. Araştırmacın rolü ve etik durum

Araştırmacı katılımcı rolünü üstlenmemiş sadece görüşmeleri ve analizleri gerçekleştirmiştir. Veri toplama ve analiz sürecinde mümkün olduğunca nesnel olmaya özen göstermiştir. Katılımcıların davranış ve sözlerini yargılamamaya ve onlarda beklenti oluşturmamaya dikkat etmiştir. Görüşme öncesi gerekli açıklamaları yaparak katılımcıların onaylarını alarak onam formunu imzalatmıştır. Katılımcılara öğretmen adayı kavramının baş harflerini kullanarak ve rastgele numaralandırma yaparak kod isim (Örneğin; ÖA1) vermiştir. İlgili üniversitenin etik kurulundan etik onay alma süreçlerini yürütmüştür.

3. Bulgular ve yorum

3.1. Müzede hizmet ederek öğrendiler

Bu tema şu alt temalardan oluşmaktadır: Hizmet ettiler ve bilgi sahibi oldular, Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişim meydana geldi, becerileri gelişti, mesleki motivasyon ve yeterlilik kazandılar, farklı bir ders deneyimi yaşadılar, değişim meydana getirdiler ve değişim yaşadılar, diğer kazanımlar. Alt temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler şu şekildedir:

3.1.1. Hizmet ettiler ve bilgi sahibi oldular

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcıların Denizli yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana geldi. Bu değişimler şu şekildedir: Yeni bilgiler edinme, bilgi yanlışlarının düzelmesi, ayrıntılı ve/veya ilginç bilgiler edinme. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların bilişsel kazanımlar elde etmesini sağladı. Ayrıca; birer öğretmen adayı olan katılımcılar mesleklerini icra ettikleri süreçte kendi öğrencileri için buldukları bölgenin yerel tarihinde Atatürk konusunda HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını kullanmaya istekli oldular. Bu durum yerel tarihte Atatürk'e ilişkin bilgi kazandırma noktasında bu yaklaşımı anlamlı bulduklarını gösterir niteliktedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Proje öncesi, sadece Atatürk'ün Denizli'ye geldiğini biliyordum. Fakat ayrıntısını bu projemiz sayesinde öğrendim. (ÖA1).

Bu şehirde büyümeme ve müzenin önünden saymadığım kez geçmeme rağmen birkaç bilgi dışında neredeyse hiçbir şey bilmiyordum. Şimdi ise; Atatürk'ün tren garından itibaren tüm Denizli gezisi hakkında ayrıntılarıyla beraber her şeyi öğrendim. (ÖA3)

Açıkçası; Atatürk'ün Denizli'ye geldiğini dahi bilmiyordum. Atatürk'ün kaldığı odayı hiç görmemiştım, duymamıştım. Geldiği tarihi, kaç kere geldiğini hiç bilmiyordum. (ÖA5)

Çok yorgun olmasına rağmen bir fincan kahve içip geziye devam etmiş. Bu bilgi beni çok şaşırtmıştı. Çünkü ben de dahil çoğu kişinin önce dinlenmeyi seçeceğine eminim. (ÖA2)

Yerel tarihte Atatürk ile ilgili bilgileri bu yolla göstermek ve anlatmak öğrencilerim açısından çok kıymetli ve değerli. Çünkü kendi açımdan son derece faydalı bir uygulama oldu. (ÖA1)

Katılımcıların hizmet ederek elde ettikleri bilgiler, gerçek yaşam deneyimine ilişkin bilgilerdi. Bu yargı doğrudan onların ifadelerinde de yer aldı. Hatta katılımcıların "iyi ve kötü yanları ile" şeklindeki ifadeleri fazlası ile gerçek yaşam deneyimleri yaşadıklarını gösterir niteliktedir. Katılımcıların ifadelerinde yer alan bilişsel kazanıma ilişkin dikkat çekici diğer iki nokta şunlardır: Öğrenme motivasyonu kazanma ve öğrenme hazzı yaşama. Bir katılımcı hizmette buldukça daha fazla kaynaktan bilgi edinmek istediğini vurguladı. Bir katılımcı hizmet ederek öğrenmenin genel felsefesine vurgu yaptı: Hem öğrendi hem öğretti. Bir katılımcı da edindikleri bilgilerin kalıcı olacağını vurguladı. Başka bir katılımcının da mesleğini icra edeceği süreçte geleneksel eğitimde yer alan ezbercilik ve öğrenmede kalıcılık olmaması sorunlarını bu yaklaşımla çözebileceği inancı bir önceki durumu destekler niteliktedir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi gerçek yaşam deneyimleri ve öğrenmede kalıcılık açısından anlamlı bulundu. Ayrıca; mevcut eğitim sistemindeki önemli sorunlara ilişkin potansiyel bir çözüm olarak görüldü. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Tabii ki; daima iyi insanlar gelmedi müzeye. İyi insanlarla da kötü insanlarla da bir araya geldim. Ve gerçek hayatta tecrübe edindim. (ÖA4)

Daha fazla kaynaktan Atatürk hakkında bilgiler edinmek istedim. Hatta yeni kitap almıştım Atatürk ile ilgili. (ÖA1)

Hem öğrettim hem de öğrendim bu proje sayesinde. (ÖA1)

Toplumla iç içe sosyal bir dersti ve gerçekten öğrenme hazzı verdi. Bilgilerim daha kalıcı oldu. (ÖA4)

Ziyaretçiler ile diyalog halinde bulunarak bilgi alışverişinde bulunmak, isteğimi arttırdı. (ÖA5)

Öğrencilerime Atatürk ile ilgili bilgileri müze gibi mekânlarda yaşatarak öğretmek daha kalıcı hale getiririm ve öğrencilerimi ezber sisteminden kurtarmış olurum. (ÖA1)

Katılımcıların çoğunluğu -hem kendileri hem ziyaretçiler için- müzelerin önemli öğrenme ortamları olduğunu vurguladı. Onlara göre müzeler öğrencilerin ilgisini artıran ve somut öğrenme sağlayan bir ortamdı. Ayrıca; ziyaretçilerin müze ziyaretlerinde katılımcılardan bilgi edinmeleri ve müzelerin öğrenme açısından önemini fark etmeleri ziyaretçilerin müzelere ilişkin görüşlerinde/tutumlarında olumlu değişimler meydana getirdi. Yani; HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı müzelerin öğrenme ortamları olmasına ilişkin farkındalık kazanma ve müzelere ilişkin olumlu tutum geliştirme açısından anlamlıydı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Biz Atatürk ve Etnografya Müzesi ile ilgili derste bilgi verseydik sadece üstünkörü kalırdı. Ama bunu görsel, işitsel olarak destekleyen müze sayesinde öğrenmeye daha çok katkısı olduğunu anladım. (ÖA2)

Müzedede öğrenci gruplarıyla yaptığımız etkinlikler sonucunda onların müzede unutulmayacak, keyifli ve oldukça öğretici vakit geçirdiklerini anlamış oldum.(ÖA3)

Artık müzeye gelenlerin sayısı arttı. Projemiz sayesinde sadece gezmek için gelmiyorlar, aynı zamanda müze ve Atatürk hakkında yeni bilgiler öğrenmek için geliyorlar. (ÖA1)

Sadece gezip çıktığımız müzelerin aslında daha değerli ve önemli olduğunu anladım. (ÖA5)

3.1.2. Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişim meydana geldi

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcıların Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler meydana geldi. Katılımcılar, Atatürk'ü kendilerine süreç öncesine göre daha yakın hissetti. Bir katılımcı hizmet esnasında Atatürk'ün o an orada olması hissini yaşadığını vurguladı. Bir katılımcı müzeyi Atatürk'ün evi gibi hissetti. Her hizmet etkinliği esnasında duygulandığının altını çizen bir katılımcı vardı. Çünkü; katılımcılar Atatürk'ün müzenin olduğu binada ikamet ettiğini, koridorlarında adım attığını ve müzede yer alan yataкта yattığını biliyorlardı. Katılımcıların hislerinde meydana gelen olumlu değişimler iki olumlu değişim daha meydana getirdi: Atatürk'e ilişkin daha fazla bilgi edinme isteği, Atatürk'ün düşüncelerini aktarmak için daha fazla motive olma. Bir katılımcı Atatürk'e ilişkin bilgilerini artırmak için yeni kitapları temin etti ve okumaya başladı. Başka bir katılımcı Atatürk'ün fikirlerinin ve bu fikirlerinin aktarılmasının önemine süreç öncesine göre daha farkında olduğunu vurguladı. Bir katılımcı mesleğini icra ettiği süreçte kendi öğrencileri için buldukları bölgenin yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin hisler konusunda HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını kullanmaya istekli oldu. Bu durum yerel tarihte Atatürk'e ilişkin hisler kazandırma noktasında bu yaklaşımı anlamlı bulduklarını gösterir niteliktedir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların duyuşsal kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Projemiz sayesinde Atatürk'ü çok iyi anladım. Atatürk'e karşı hislerim gururla çoğaldı ve iyi ki bizim değerimiz dedim. Onun fikirlerini daha da iyi anlatmak gerektiğini anladım. (ÖA1)

Onun da bir zamanlar yaşadığım şehre gelmesi, benim ziyaretçilere hakkında bilgiler verdiğim müzede kalması ve orada bir zamanlar bulunduğunu bilmem beni kendisine daha da yaklaştırdı. (ÖA3)

Müzeye her girdiğimde Atatürk'ün de oralara ayak bastığını hatırladığımda duygulanıyordum. Müze benim için artık sadece bir müze değil Atatürk'ün kaldığı eviydi. (ÖA4)

Denizli'ye yaptığı ziyareti sırasında kaldığı odayı, yatağını görmek beni çok etkiledi. (ÖA5)

Manevi açıdan böyle bir öğrenmenin gerçekleşmesi yerel tarihin öğrenciler üzerinde daha etkili izler bırakacağını düşünüyorum. Bizzat kendi deneyimlerimden yola çıkarak bu kaniya vardım. (ÖA5)

3.1.3. Becerileri gelişti

Tüm katılımcılar iletişim becerilerinin geliştiğini vurguladı. Daha spesifik olarak iki katılımcı farklı yaş grupları ile iletişim kurabilme ve bir katılımcı dinleyicileri etkileyebilmek için jest ve mimik kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etti. Üç katılımcı -hem iletişim hem de özgüven becerisi ile bağlantılı olarak- topluluk önünde konuşma becerisi kazandığını düşündü. Yine tüm katılımcılar akranları (hem grup arkadaşları hem de müze ziyaretine gelen diğeri üniversite öğrencileri) ile iletişimlerinin arttığını, akranları ile daha çok sosyalleştiklerini vurguladı. Çoğu katılımcı tarafından vurgulanan bir diğeri beceri özgüven becerisiydi. Özgüven becerilerini geliştiren nedenler şunlardı: Farklı yaş grupları ve birçok kişi ile iletişim kurmak, ziyaretçiler tarafından müzeye ilişkin bilgi veren otoriteler olarak görülmek, ziyaretçilerden olumlu dönütler almak, kendileri için anlamlı hitap kelimeleri (öğretmenim, hocam vb.) duymak, üst düzey yetkililer ile iletişim kurmak. Bazı katılımcılar görev paylaşımı yaparken ve etkinlikleri tasarlarırken plan yapma becerilerinin geliştiğini ifade etti. Katılımcıların karşılaştıkları problemlere çözüm bulmaya çalıştıkları için problem çözme becerilerinin geliştiği görüldü. Bir katılımcı grup üyeleriyle birlikte, uyum içinde nasıl organize olunması gerektiğini öğrendi. Bir katılımcı zorlu bir süreçte, saygı çerçevesinde, grup şeklinde çalışmanın işbirliği becerisini artırdığını ifade etti. Başka bir katılımcı empati becerisine vurgu yaptı. Çünkü; katılımcı daha anlamlı hizmet için kendisini ziyaretçilerin yerine koyuyordu. Son olarak bir katılımcı, toplumla içi içe olan farklı bir ders aldığı için farklı bir bakış açısı geliştiğini vurguladı. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi katılımcıların sadece bilgi düzeyinde değil beceri düzeyinde de kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bana kattığı en önemli katkı iletişim ve plan yapma. İletişim becerilerim çok iyi olduğı söylenemezdi. Özellikle yabancılarla olan iletişimimde. Ama bu proje sayesinde inanılmaz derecede iletişim kurma becerilerim gelişti. (ÖA5)

İnsanlara bilgiler verirken kalabalık grup önünde verdiğimizde daha da stresli süreçti. Çünkü heyecanlanma faktörü gibi bir faktör vardı ve bununla başa çıktım. (ÖA2)

Akranlarımla daha iyi konuşmaya ve de arkadaş olmaya başladım. Çünkü hem iletişim sayesinde sosyalleşmeye başladım hem de iletişim becerisi kazandım. (ÖA1)

Orada yetkili kişi bendim. Ve misafirlerimizin de bilgi almak için güvendiği ve peşine takıldığı kişi olmak kendime güvenmemi sağladı. (ÖA3)

Plan yapma becerimi geliştirdi. Çünkü proje ekibi olarak etkinlik günümüzü ve gerektiğinde etkinlik gününden bir önceki günü hep planlıyorduk.(ÖA3)

Kendi aramızda fikir alışverişinde bulunurken maket fikri ortaya çıktı. Ve böylece aslında çözülmeyeceğini düşündüğümüz bir problemi çözüp yolumuza da devam etmiş olduk. (ÖA3)

Grup üyeleriyle birlikte uyum içinde nasıl organize olunacağını öğrendim. (ÖA2)

Grup arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmalar yapıyorduk. Zorlu bir süreçti ama birbirimize saygı gösterdik ve başardığımızı inanıyorum. Bu sayede işbirlikli öğrenmeyi çok iyi öğrendim. (ÖA4)

Hizmet alanların yerine koydum kendimi. Karşımda hizmet veren kişinin nasıl olması gerektiğini düşündüm. Ona göre hedef kitleye iyi bir tanıtım yapmaya çalıştım. Empatik bakış açısı kazandırdı. (ÖA2)

Ders çok farklıydı diğeri derslere göre. Bir sınıf içinde değil toplumla iç içe bir dersti. Bana olaylara farklı açıdan bakış açıları kazandırdı. (ÖA4)

3.1.4. Mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik kazandılar

Katılımcıların tümü öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının arttığını ifade etti. Bu motivasyon artışı, ziyaretçi grup öğrenciler olduğunda gerçekleşiyordu. Motivasyon artışının nedenleri ise şunlardı: Öğrencilerin katılımcılara “öğretmenim” şeklinde hitap etmesi ve öğretmenliği sahada deneyimlemek. Öğrencilerin günlük ziyaretçiler olması ve sınıf dışı bir ortamda öğretmenlik deneyimi yaşanmasına rağmen katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının artması dikkat çekiciydi. Bir katılımcının halihazırda öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu olduğu ama kaygılar yaşadığı, süreç sonrası bu kaygıların yok olduğu görüldü. Ayrıca; katılımcıların sadece mesleki motivasyonları artmadı ve mesleki kaygıları ortadan kalkmadı. Aynı zamanda ifadelerinde mesleki yeterliliklerinin de arttığı görüldü. Mesleği yeterliliğe ilişkin gelişim gösterdikleri noktalar şunlardır: Anlatım ve sunum, sorumluluk, toplumla iletişim. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların sadece beceri düzeyinde değil yeterlilik düzeyinde de kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Projemiz sayesinde, gerçekten, öğretmen olmanın ne olduğunu hissederek, yaparak ve görerek yaşadım. Öğretmen olmanın mutluluğunu da. Anlatmaya duygular yetmez. O kadar değerli bir duygu ve motivasyon kaynağı. O kaynağı ise insanlarla, öğrencilerle iletişimden geçiyor. (ÖA1)

Özellikle öğrenci gruplarıyla birlikteyken mesleğime olan motivasyonumun daha da arttığını hissettim. (ÖA3)

Bana öğretmenim demeleri bile beni mutlu etti. O gün gerçekten daha çok öğretmen olmak istedim. (ÖA4)

Mesleğimi zaten çok seviyordum. Ama “bu mesleği yapabilir miyim” endişelerim de yok değildi. İlk defa gerçekten bir öğretmen gibi hissettim. Ve öğrenci gruplarından gelen olumlu geri dönüşler endişelerimi silip attı. (ÖA3)

Anlatma, açıklama ve tanıtmaya yönünden müzede tecrübe kazanmanın mesleki yeterliliğimi çok fazla geliştirdiğini düşünüyorum. (ÖA3)

3.1.5. Farklı bir ders deneyimi yaşadılar

Tüm katılımcılar farklı bir ders deneyimi yaşadıklarını vurguladı. Hatta bu durumu “çok farklı bir ders”, “ders gibi gelmedi” ve “asla unutulmayacak bir ders” şeklinde ifade edenler oldu. Çünkü ilk kez sınıf dışı öğrenme ortamında uygulamalı bir derse katılmışlardı. Öğrenme ortamları ile kastedtikleri şunlardı: Sınıf dışı öğrenme ortamı, bürokrasiye ilişkin öğrenme ortamı, gerçek-yaşama ilişkin öğrenme ortamı, anlamlı öğrenme ortamı, yapılandırıcı anlayışa dayalı öğrenme ortamı, eğlenceli öğrenme ortamı. Bir katılımcı diğer derslerin aksine HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersinin sınıf dışı öğrenme ortamı fırsatı sunduğunu vurguladı. Ayrıca; sınıf dışı öğrenme ile kastedilen mekân sadece müze değildi. Bir katılımcı HEÖ temelli müze eğitimi projelerine ilişkin her ortamda kazanımlar elde ettiğini ifade etti. Örneğin; bir katılımcının projeleri için gerekli izinleri almaları sürecinde izin alma süreçlerine ilişkin deneyimleri arttı. Yani HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı bürokrasiye ilişkin bir öğrenme ortamı sunmuş oldu. Bu öğrenme ortamları aynı zamanda gerçek yaşam deneyimlerinin yaşandığı öğrenme ortamlarıydı. Hem gerçek yaşam deneyimleri temelli olduğu hem de HEÖ temelli olduğu için ders katılımcılar için çok anlamlıydı. Çünkü ilk kez bir şey yaptıklarını/başardıklarını hissetmişlerdi. Sürec boyunca olumsuz durumlar yaşanmıştı, yorulmuşlardı ancak bu yorgunluklarına değmişti. Aksine; ders zevkliydi/eğlenceliydi ve ders zorunlu bir ders olarak algılanmıyordu. Önemli noktalardan biri de; katılımcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını yapılandırıcı öğrenme anlayışına uygun görmeleriydi. Çünkü ilgili derste dersin danışmanı rehber ve kolaylaştırıcıydı, ders öğrenci merkezliydi ve öğrenci aktifti. Bu durum katılımcıların kendilerini değerli hissetmelerini sağladı. Sonuç olarak; HEÖ

temelli müze eğitimi içerikli bir ders katılımcılar için anlamlıydı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Farklı mekânlarda öğrenme fırsatı yakaladım. Müze örneği gibi. İzin için gittiğimiz belediyelerde öğrenme ortamı yakaladım. Farklı öğrenme ortamları sayesinde deneyimlerim çoğaldı. Hem mesleğe hazırlandım hem de hayata hazırlandım. (ÖA1)

Diğer dersler sınıf içinde yapılıyor. Ama bu dersle hayatla içli dışlı olmuştum. Ve bu yüzden dersin sadece sınıfta değil hayatla olduğunu görmüş oldum. (ÖA2)

Çok farklı bir dersti. İlk uygulamalı dersimdi. Bir şeyler yaptığımı, yapabildiğimi hissettim. (ÖA5).

Farklı ve zevkli bir dersti. Müzeye gittiğimde bana ders gibi gelmedi. Arkadaşlarımla çok eğlendik. Yeri geldi çok yorulduk, kararsız kaldık. Her şeye rağmen müzede etkinliklerimiz çok güzeldi. Asla unutmayacağım bir dersti. (ÖA4)

THU dersinde öncelikle merkezde bir hocanın değil kendimin olduğunu hissettim. Hoca bu süreçte sadece rehberdi, yol göstericiydi. Öğrenmede geriye kalan bütün roller bana aitti. Diğer derslerde sınıfta ders süresi bitene kadar sadece oturuyoruz ve tahtadaki hocayı dinliyoruz. (ÖA3).

3.1.6. Değişim meydana getirdiler ve değişim yaşadılar

Katılımcılar, müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattıklarının ve onlarda değişimler meydana getirdiklerinin farkındaydı. Bu duruma ilişkin verileri ziyaretçilerle yaptıkları konuşmalardan ve onlara ilişkin gözlemlerinden almışlardı. Bu değişimin mimarı oldukları için kendilerine olan saygıları ve güvenleri arttı. Değişim yaratma hazzı, deneyim kazanmaları, öz saygılarının ve özgüvenlerinin artması katılımcıların gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonlarını artırdı. Ayrıca; katılımcıların ifadelerinde kendilerinin diğerkâmlık değeri düzeylerinin arttığına dair ipuçları vardı. Diğerkâmlık bencilliğin zıttı olan bir değerdir ve ödül beklentisiz yardımseverlik anlamına gelir. Bir katılımcı bu tanımda yer alan bencil olmama ve yardımseverlik ifadelerine doğrudan yer verdiği görüldü. Sonuç olarak; katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi ile müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattılar ve onlarda değişimler meydana getirdi. Ayrıca; bu anlayış kendilerinde özsaygı, özgüven ve diğerkâmlık açısından olumlu değişimler meydana getirdi. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Halkın bize dikkatli gözlerle bakması ve şaşkınlıkla bizlerle ilgilenmesi fark yarattığımızı gösteriyor. (ÖA5)

Topluma, Denizli halkına faydalı olduğumu düşünüyorum. Bu doğrultuda kendime olan güvenim ve saygım arttı. (ÖA5)

Bencillik yerine yardımseverliğin yani topluma hizmet yoluyla ben değil biz varız düşüncesini iyice benimsedim. Yaşayarak çok iyi anladım.(ÖA1)

Deneyimlemiş oldum. Bu gibi gönülden yapılan işleri ve o vermiş olduğu hazzı da yaşadıktan sonra böyle şeylerde görev almayı seve seve yapmak isterim. (ÖA2)

3.1.7. Diğer kazanımlar

Katılımcıların ifadelerinde algı ve tutum değişimlerine ilişkin ifadeler rastlandı. Bunlardan birincisi; topluma hizmet uygulamaları vb. faaliyetlerde bütçenin önemli olduğu algısının değişmiş olmasıdır. Bir katılımcı bu tür faaliyetlerin yüksek bütçeli olması gerektiğini düşünüyordu. Ancak; bu tür faaliyetlere ilişkin motivasyon ile bütçe probleminin çözülebileceği farkındalığı kazandı. İkincisi; sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları değişmişti. Katılımcılar sosyal bilgiler öğretmeni adayydı ve bu branşta öğretmenlik mesleğini icra edeceklerdi. Ancak; sosyal bilgiler dersinin aktarıma dayalı bir ders olarak görüyorlardı. HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler eğitimindeki önemini farkına varmışlardı ve bu deneyimi yaşamışlardı. Bu anlayışı kendi derslerinde kullanabilirlerdi. Bu nedenle süreç sonrası anlamlı ve eğlenceli bir sosyal bilgiler dersi olabileceğinin farkına varmışlardı. Artık sosyal bilgiler

dersini daha çok seviyorlardı. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitiminin katılımcıların bu tür faaliyetlerde sıkça karşılaşılan problemlere ilişkin algılarında ve bu anlayışın uygulanabileceği derslere ilişkin tutumlarda olumlu değişimler meydana getirdiğine dair güçlü ipuçları vardı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bir şeyler yapabilmek için illaki paranın çok olmasına hiç gerek yokmuş. Çünkü insan, ben bunu yapacağım dedikten sonra para bir yerde lazım oluyormuş. Gerisi insanın motivasyonuna ve ilgisine kalıyormuş oysa ki. (ÖA2)

Sosyal bilgiler daha çok bana didaktik bir ders olarak gelirken; bu ders sayesinde aslında eğlenceli tarafının olduğunu da görmüş oldum. Ve eğlenceli tarafı da beni daha çok bu dersi sevmeme neden oldu. (ÖA4)

3.2. Problemler ve (varsa) çözümler

Bu tema şu alt temalardan oluşmaktadır: Zaman, bütçe, bürokrasi, kaygı, hedef kitle, ortak kurum, ekip üyesi, beklenmedik gelişmeler ve yorgunluk. Bu alt temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler şu şekildedir:

Zaman. Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde zaman yetersizliği problemi ile karşılaştı. Bu durumun birkaç nedeni vardı. Birincisi; hem HEÖ temelli müze eğitimi etkinlikleri içerikli THU dersinin iş yükünün fazla olması hem de aynı dönemde farklı derslerin iş yükünün fazla olmasıydı. HEÖ temelli müze eğitimi etkinliklerini hazırlamak uzun sürüyordu. Bu problemi etkinlik hazırlama işini bir güne değil her güne yayarak çözdükleri görüldü. İkincisi; ders saatleri ile müze saatlerinin uyuşmamasıydı. Katılımcıların hafta içi her gün dersleri vardı. Hizmette buldukları müze de sadece hafta içi açıktı. Bu nedenle en az ders saati olan günü seçtiler ve ders sonrası müzeye giderek etkinliklerini gerçekleştirdiler. Bazı zamanlar ders süresi uzun sürdüğü için müzeye geç kalma durumu oluyordu. Bu nedenle tüm hazırlıklarını bir gün öncesine kadar bitiriyorlardı. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi içerikli bir ders yoğun iş yükü gerektiriyordu. Bu problemin çözümü planlı çalışma ve son ana bırakmamaya dayanıyordu. Diğer taraftan iki katılımcı zamana ilişkin herhangi bir problem yaşamadığını ifade etti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Vakit ayırmamız gereken diğer ödevlerimiz oluyordu. Ayrıca dersler geç bittiği için okuldan sonra da hazırlık yapmaya vaktimiz olmuyordu. Bu yüzden bütün hazırlıkları bir güne sığdırmak zorunda kalıyorduk. (ÖA3)

Buna çözüm olarak etkinlik için bütün gerekli eşyaları, malzemeleri önceden temin edip hazır bulunduruyorduk. (ÖA4)

Bütçe. Üç katılımcı bütçe konusunda problem yaşadıklarını ifade etti. Maket ve çıktılar için gerekli bütçe bir katılımcının ifadesine göre projeye ilişkin motivasyonu azaltacak kadar etkiliydi. Öncelikle etkinlikleri sınırlı tutma yolunu seçtiler. Daha sonra sponsor arayışına girdiler ama bulamadılar. Bu problemi de danışman aracılığı çözdüklerini iletiler. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimine dayalı etkinliklerde öncelikle bilgilendirme/farkındalık materyalleri için bütçe gerekiyordu. Çözüm olarak; ekonomik ilkesine uygun materyal geliştirme, sponsor bulma, danışman rehberliği alma teknikleri kullanıldı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Sponsorumuz yardım ettiği için bütçe problemi yaşamadık. Eğer sponsorumuz olmasaydı çok masraflı olurdu ve ilgi çekici materyalleri kullanmazdık. Bu da özellikle bizim motivasyonumuzu olumsuz etkilerdi ve hatta pes edebilirdik. (ÖA3)

Bürokrasi. İlgili projenin izni, dönem başında anabilim tarafından ilgili birimlere ve kurumlara gönderilerek alınmıştı. Ancak bazı katılımcıların görüşlerine göre süreç içerisinde etkinlikler için bazı materyallere ihtiyaç duyuldu. Bu ihtiyaçlar, çeşitli kurumlardan temin edilmek istendi. Ancak ilgili

kurum ilgisiz kaldı, hatta alaycı tavır içinde oldu ve ilgili materyalleri temin etmedi. Bu durum etkinlikleri sınırladı. Farklı etkinlikler tasarlanarak bu problem çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi projeleri için başlangıçta sadece mekân kullanım izni değil ilgili kurumların materyallerini de kullanım izni almak gerekti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Kaç kez izin almaya çalıştıysak hep bir bahaneleri vardı. Jest ve mimikleriyle aslında bu duruma sıcak bakmadıklarını apaçık ortaya koyuyorlardı. Bu durum bizim yapmak istediğimiz etkinliklerimizi tamamen ortadan kaldırdı. Bizim hevesimizi bir nevi kursağımızda bıraktı. Ama biz yine de bu olumsuz duruma karşı elimizden gelenin en iyisini yaptık. (ÖA2)

Kaygı. Katılımcıların tümünün ifadelerinde süreç başlangıcında kaygı yaşadıkları görüldü. Hatta bu durum “anksiyete”, “çok kaygılanma”, “çok büyük kaygılar” ve “inanılmaz kaygılanma” şeklinde ifade edildi. Katılımcılar başarısız olmaktan ve öfkeye maruz kalmaktan korkuyorlardı. İletişim becerilerinin düşük düzeyde olduğunu düşünüyorlardı. Ayrıca ilgili kurumlardan olumsuz dönüşler aldıkları için arzu ettikleri etkinlikleri değiştirmek zorunda kalmışlardı. Tüm katılımcıların süreç içerisinde bu kaygılarından kurtuldukları görüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi başlangıçta kaygı oluşturan ancak zaman içerisinde bu kaygıların yok olduğu bir süreçti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Etkinlik başlangıcında çok büyük kaygılarım vardı. Yapamam, edemem diye korkuyordum. En büyük korkum gelen ziyaretçilerimize bilgiler verirken iletişimimin zayıf olduğunu biliyordum. Zaman geçtikçe iletişimimin güçlenmesiyle kaygılarım hiç kalmadı. (ÖA4)

Hedef kitle. Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye ilişkin birçok problemle karşılaştı. Birincisi; nezaketsizlikti. Projenin alt amaçlarından biri müzeye ilgi çekmekti. Bu nedenle katılımcılar müze girişine yakın yaya yolunda ilgi çekici etkinlikler ile müzeye ziyaretçi çekmeye çalışıyorlardı. Ancak; nezaketsiz davranışlarla ve ilgili konuya ilişkin kötü yorumlarla karşılaşıyorlardı. Bu problemi yaya yoluna ilgi çekici bir maket (büyük boy Atatürk maketi) koyarak ve sadece makete ilgi duyup bilgi almak isteyenler ile iletişim kurarak çözdüler. İkincisi; müzeye gelen ziyaretçilerin farklı yaş gruplarında olmasıydı. Katılımcılar başlangıçta farklı yaş grubuna hitap ettikleri için zorlandılar. Daha sonra bu problemi farklı yaş gruplarına ilişkin farklı etkinlikler düzenleyerek çözdükleri görüldü. Üçüncüsü; aynı anda fazla sayıda ziyaretçi gelmesiydi. Katılımcılar özellikle küçük yaş grubunda yer alan çocukların okul olarak müze ziyareti yaptıkları süreçte bir yoğunluk olduğunu ve çocukların çok hareketli olduklarını ilettiler. Bu problemi ilgili okulun öğretmenleri ile işbirliğine girme, grupları – katılımcı sayısı dolayısı ile- beş gruba ayırma ve birer kişi rehberlik etme şeklinde çözdüler. Dördüncüsü; isteksizlikti. Bazı ziyaretçiler müzeyi pasif bir şekilde gezmek istiyordu. Onların dikkatini çekmek gerekiyordu. Bu problemi soru-cevap tekniği ve ilginç bilgiler verme tekniği ile çözmeye çalıştılar. Sonuncusu; dil problemiydi. Müzeye ziyaretçi olarak yabancı turistler de geliyordu. Ancak katılımcılar dil bilmiyordu. Bu nedenle başlangıçta onlara herhangi bir hizmet sunamamışlardı. Bu problem etkinlikler esnasında kullanılan çıktıların İngilizce’ye çevrilmesi ile çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye bağlı olarak nezaketsizlik, farklı yaş grubunda olmaları, aynı anda fazla sayıda ziyaretçi olması, isteksizlik ve dil farklılığı problemleri yaşandı. Ancak bu problemlere çözüm vardı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Sırayla maketin yanında duruyor ve broşür dağıtıyorduk. Ziyaretçi kaynaklı problemlerin çoğunu bu kısımda yaşadık. Oldukça kaba davrananlarla da, Atatürk hakkında olumsuz söylemlerde bulunanlarla da karşılaştık. (ÖA4)

Küçük yaştaki çocuklar da geldiği için müzeye, hareketlilerdi. Fakat öğretmenlerinin doğrultusunda gruplara böldük ve seviyelerine göre basitçe anlattık ve eğlenceli şekilde anlattık. (ÖA1)

Bazı ziyaretçiler, hani sadece dinliyorlardı, katılım sağlamıyorlar veya hiç merak duygusu olmayanlar oluyordu. Bunlara soru cevap yaparak ya da şaşırtıcı, onların ilgisini çekici bilgileri bularak ilgilerini çektik. (ÖA5)

Müze gelen yabancı ziyaretçilerle iletişim kurmakta zorlandık. Bu sorunu ilgili metinlerin çevirisini yaparak çözdük (ÖA4)

Ortak kurum. Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum olan müzenin görevlilerine ilişkin birçok problemle karşılaştı. Birincisi; ilgili kişilerin müzeyle ilişkin bilgileri olmamasıydı. Katılımcılar onlardan bilgi almak istedikleri zaman katılımcıların bu konuda bilgili olmaları gerektiğini söylüyorlardı. İkincisi; nezaketsizlikti. Görevliler, katılımcılarla alaycı ve motivasyon kırıcı bir şekilde iletişim kuruyorlardı. Üçüncüsü kaytarmaydı. Katılımcılar hizmetlerini sunarken görevliler ofislerine çekiliyorlardı. Hatta kendi yüklerini azalttıkları için katılımcılardan her gün müze gelmelerini istemişlerdi. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum çalışanlarına bağlı olarak bilgisizlik, nezaketsizlik ve kaytarma problemleri yaşandı. Katılımcılar bu problemi genellikle görmezden gelerek ve etkinliklerine odaklanarak çözmeye çalıştı. Ancak problemin tam olarak çözülmesi için daha bürokratik yollara başvurulması gerektiği görüldü.

Müze bakan görevliler asla bize önemsemiyorlar. Bizim geldiğimizi gördükleri an müze gelen ziyaretçilerimizi bizim gezdireceğimizi düşünüp daha da çok kabuklarına sokuluyorlardı. (ÖA2)

Etnografya kısmında bulunan eserlerin ne için kullanıldığını sorduğumuzda kendilerinin de bilmediğini, bizim öğrenci olduğumuzu ve asıl bizim bilmemiz gerektiğini söylediler. (ÖA3)

Her müze giderken onların yüzünü görmek istemiyordum. Çünkü bizi demoralize ediyorlardı. Buraya kimse gelmez ki, sizden kesinlikle iyi öğretmen olmaz, size çocuk emanet edilmez, gibi cümleleri beni üzüyordu. (ÖA4)

Ekip üyesi. Katılımcılardan birinin psikolojik rahatsızlığı vardı. Bu rahatsızlığından dolayı diğer katılımcılar kadar aktif katılım sağlayamadı. Bazı zamanlar görevini yerine getiremedi. Bu durum diğer katılımcıların da etkinliklere ilişkin motivasyonlarını azalttı. Katılımcılar motivasyonları düştüğü için etkinliklerin veriminin düştüğünü düşündü. Hatta proje sonrası arkadaşlık ilişkileri son bulacak duruma geldi. Katılımcının rahatsızlığı psikolojik olduğu için süreç içerisinde çözülemedi. Diğer dört katılımcı daha fazla iş yükü aldı ve problem kısmen çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ekip üyelerine bağlı olarak problemler yaşandı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Ekip arkadaşlarımızdan birisi ne etkinlikler hakkında ne de neler yapabileceğimiz konusunda hiçbir fikirde bulunmamakla birlikte süreç boyunca hep sessizdi. Sadece bedenen katılım sağladı. Böylece beş kişilik projeyi aslında dört kişi olarak yürüttük. Ve bu problem çok fazla uyarı ve konuşmaya rağmen çözülemedi. (ÖA3)

Çok emek verenler de oldu hiç emek vermeyenler de oldu. Ama bunun bir ders olduğunu bildiğim için kimsenin kalbini kırmadım. (ÖA4)

Beklenmedik gelişmeler. HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde iki önemli beklenmedik olumsuz gelişme yaşandı. Birincisi; ilgili etkinlikler için gerekli materyalleri kurumun temin edeceği bekleniyordu ve son ana kadar temin edeceklerini ilettiler ama temin etmediler. Bu nedenle; ilgili etkinlikler dönüştürülmek zorunda kaldı. İkincisi; hastalık durumları. Katılımcılardan biri hastalığı dolayısıyla ile etkinliklerden birine katılamadı. Bir başka katılımcı da yakını hastaneye kaldırıldığı için etkinliklerden birine katılamadı. Bu gibi durumlarda etkinlikleri başka bir güne aldılar. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze

eğitimi sürecinde sözlerin yerine getirilmemesi ve hastalık gibi beklenmedik gelişmeler yaşandı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Yedinci hafta etkinliğini cuma günü yapmak zorunda kaldık. Çünkü çarşamba günü olan etkinlikte bir ekip arkadaşımız hasta olduğundan dolayı yoktu. (ÖA1)

Her şeye hazırlıksız yakalandık adeta. Çünkü bürokratik işlemler nedeniyle beklenmedik gelişmelerimiz oldu. (ÖA2)

Yorgunluk. HEÖ temelli müze eğitimi süreci tüm katılımcılar için yorucu bir süreçti. Bu durumun önceki temalarla ilişkili olarak birkaç nedeni vardı. Birincisi; HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersinin iş yükünün fazla olmasıydı. Hâlihazırda THU dersinin iş yükü beş kredidir. İkincisi; güz dönemine göre bahar döneminde yer alan derslerin iş yükü çoktu. Üçüncüsü; katılımcıların neredeyse hafta içi her gün dersleri olması ve dersten çıkarak müzeye gitmek durumunda kalmalarıydı. İlgili müze hafta sonları ve 17.00 sonrası kapalıydı ve bu zaman aralıklarında etkinliklerini gerçekleştirmek zorundaydılar. Dördüncüsü; bir ekip üyesi ile kurulan iletişimde yaşanan çatışmalardı. Bu çatışma bazı katılımcıları doğrudan yoruyordu. Bazı katılımcılar ise bu çatışmayı bitirmek için çaba sarf ederken yoruluyordu. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi süreci tüm katılımcılar için yorucu bir süreçti. Ancak; tüm katılımcılar süreç anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değdiğini düşünüyordu. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Süreç başlangıçta zordu. Fakat etkinlikleri planladıktan sonra süreç daha hızlı ve kolay oldu. (ÖA1)

THU dersinin olduğu bahar dönemi derslerimiz, güz dönemine göre çok daha ağırdı. Okuldan sonra da etkinliğe gitmemiz yoruculuğu iki katına çıkardı. (ÖA3)

Bireysel bir süreç olsa bu denli yorucu olmayabilirdi belki. Grup içindeki olumsuz havalardan insanı daha da yoruyor. (ÖA2)

Bunları uygulamaya geçirmek yorucuuydu. Ama sonucu, yani bana kattığı şeyler çok önemli. Eğitim hayatı mı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. (ÖA5)

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Denizli yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana gelmiştir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi ilgili konuya ilişkin bilgiyi artırmıştır (Pruitt, 2011, s. 13; Williams & Sparks, 2011, s. 42; Cempellin, 2012, s. 89; Blomstrom, Hayford & Mumpower, 2016, s. 31). Bu bilgiler gerçek yaşam deneyimlerine ilişkin bilgilerdir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi gerçek yaşam deneyimleri sunmuştur (Chen, 2007, s.13; Tsai et al., 2015, s. 158; Clark & Amati, 2019, s. 716; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14). Bir öğretmen adayı hizmette buldukça daha fazla kaynaktan bilgi edinmek istediğini yani öğrenme motivasyonunun arttığını vurgulamıştır. Hatta bu durumun haz düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Yani; HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi öğrenme hazı vermiştir (Jeffers, 2000, s. 115; Cempellin, 2012, s. 89). Öğretmen adaylarında biri hem öğrettiğini (hizmet ettiğini) hem öğrendiğini vurgulamıştır, söz konusu ifadenin HEÖ yaklaşımın genel felsefesine uygun olduğu saptanmıştır (Furco, 1996, s. 12). Bu sonuçlar bağlamında; hedef kitlenin ilgili bölgenin yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana getirmek ve bunu yüksek motivasyonlu ve öğrenme hazlı gerçekleştirmek isteyen uygulayıcılara HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda akademik başarı değerlendirme araçları kullanarak bir çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler meydana gelmiştir. Bu durum, HEÖ temelli müze eğitiminin sadece bilişsel değil

duyuşsal kazanımlar da sağladığına dair ipuçları sunmuştur. Atatürkçülüğün geleneksel öğretim yaklaşımları ile ele alındığı ve bu nedenle bilgi boyutunda kaldığı ve buna bağlı öğretmen adaylarının Atatürkçülük hissiyatını tam olarak içselleştiremedikleri (Dönmez & Yazıcı, 2008) düşünüldüğünde yerel tarihte Atatürk temalı HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu bağlamda Atatürk'e ilişkin sadece bilişsel değil duyuşsal kazanımlar da elde edilmesini isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda psikometrik ölçme araçları kullanarak bir çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının beceri düzeylerinde olumlu değişimler meydana getirmiştir. İlgili araştırmalarda da benzer sonuçlar görmek mümkün olduğu için bu şartıcı bir sonuç olarak görülmemiştir. Bu bağlamda; öğretmen adayları süreç sonrası şu becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir: İletişim (Pruitt, 2011, s. 2; Martin et al., 2016, s. 12; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14), özgüven (Jeffers, 2000, s. 115; Krassner, 2005, s. 48; Todd & Brinkman, 2007, s. 88), topluluk önünde konuşma (Krassner, 2005, s. 34), plan yapma (Chen, 2007, s. 13), işbirlikli öğrenme (Pruitt, 2011, s. 2; Cempellin, 2012, s. 85; Mikelic-Preradovic, Milicic & Duricic, 2014, s. 50; Segarra et al., 2015, s. 261; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s.16) organize olma (Chen, 2007, s. 13). Ayrıca öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıklarını vurgulamışlardır (Chen, 2007, s. 13; Cempellin, 2012, s. 89). Yukarıda sayılan becerileri geliştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının bu becerilere etkisinin nicel araştırma yöntemleri ile incelenmesi önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını artırmış ve mesleki yeterliliklerini geliştirmiştir. Yani HEÖ temelli müze eğitimi mesleki motivasyonu artıran (Jeffers, 2000, s. 114) ve mesleki yeterliliği geliştiren (Todd & Brinkman, 2007, s. 83; Pruitt, 2011, s. 2; Wang et al., 2012) bir anlayıştır. Bu bağlamda; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eğitiminde mesleki motivasyon kazandırmak ve bu alanda mesleki yeterlilik geliştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını derslerine entegre etmeleri önerilir. Ayrıca araştırmacıların HEÖ temelli müze eğitiminin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyona ve öğretmenlik mesleki yeterlilikleri gelişimine ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapmaları önerilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersi ile farklı bir ders deneyimi yaşamışlardır. İlk kez sınıf dışı öğrenme ortamında uygulamalı bir derse katılmışlardır. Ayrıca; kendi ifadelerine göre ders onlar için eğlenceli ve zevkli geçmiş ve dersi yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir ders olarak görmüşlerdir. Bilindiği (Jeffers, 2000, s. 115) üzere; HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı yapılandırmacı öğrenme stratejisini kullanma imkânı verir ve böylece geleneksel yöntemlere dayalı müze ziyaretleri yerine aktif öğrenmeye dayalı bir anlayış gerçekleşmiş olur. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle HEÖ temelli müze eğitimi ile yapılandırmacı öğrenme anlayışı ilişkisi üzerine daha fazla çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcılar müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattıklarının ve onlarda değişimler meydana getirdiklerinin farkında olmuşlardır. Bu değişimin mimarı oldukları için kendilerine olan saygıları ve güvenleri artmıştır. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı sosyal değişimi etkileme ve fark yaratma hazzı vermiş (Williams & Sparks, 2011, s. 40) ve topluma yararlı olma hissine

bağlı olarak benlik saygısını artırmıştır (Todd & Brinkman, 2007, s. 89; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 6). Ayrıca; öğretmen adaylarının ifadelerinde kendilerinin diğerkâmlık değeri düzeylerinin arttığına dair ipuçları belirlenmiştir. İlgili literatürde (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005; Aykırı, 2019, s. 177) HEÖ anlayışının diğerkâmlığı değeri düzeyinde olumlu değişimler meydana getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle bu sonuç şaşırtıcı değildir. Ayrıca; öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları, öz saygılarının ve özgüvenlerinin artması ve bu tür faaliyetlerden haz almaları gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonlarını artırmıştır. HEÖ temelli müze eğitime ilişkin birçok çalışmada (Pruitt, 2011, s. 2; Williams & Sparks, 2011, s. 33; Mikelic-Preradovic, Milicic & Duricic, 2014, s. 54; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14) benzer sonuçlar vardı. Sosyal değişim sağlayan, bu değişimi sağlamaktan haz duyan, bu değişime bağlı özsaygıları ve diğerkâmlık değeri düzeyleri gelişen ve gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonları olan bireyler yetiştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının bu değişkenlere etkisine ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde zamana, bütçeye, bürokrasiye, süreç başlangıcına, hedef kitleye, ortak kuruma, ekip üyesine, beklenmedik duruma ve sürecin yoğunluğuna ilişkin problemler yaşamışlardır. Bu problemlerden birincisi; zaman yetersizliği idi. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışında en zorlu durum zamanı planlamaktır (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 15). Özellikle bazı müzelerin ve üniversitenin çalışma saatlerinin resmi kurum işleyişine (08.00-17.00) göre olduğunda zamana ilişkin problem çıkabilir (Curtis & Chavez, 2013). Müfredat yoğunluğu bu tür öğrenme yaklaşımlarını kullanmak için zaman kısıtlaması gerektirir ve bu nedenle katılımcılara HEÖ temelli müze eğitiminin önemini fark etmelerini sağlamak gerekir (Segarra et al., 2015, s. 261). İkinci problem ise bütçe konusunda yaşanmıştır. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı ile oluşturulan etkinliklerde bütçe problemi yaşanabilir ve bütçe probleminin giderilmesi için çeşitli yöntemler vardır. İlgili literatür bağlamında çözüm yöntemleri şunlardır: Hibe/fon alınması (Jeffers, 2000, s. 111; Chen, 2007, s. 3; Cempellin, 2012, s. 81; Martin et al., 2016, s. 4), geri dönüşüm malzemeleri kullanılması (Hennessey & Johnson, 2010; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 8), projeye ilgisi olmayan küçük işletmelerden sponsorluk istenmesi (Williams & Sparks, 2011, s. 36). Ancak önemli olan şunlardır (Dimitriu, Bartels ve Navarro 2020, s. 10): Her bir alternatifin karşılaştırılmasını, puanlanmasını ve en iyi alternatifin seçilmesini sağlayan bir değerlendirme matrisi kullanılması ve danışmanın projeleri basit tutmaları ve yaratıcılıklarını kullanmaları için katılımcıları teşvik etmesi. Üçüncü problem; süreç başlangıcına ilişkin olarak yaşanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tümünün ifadelerinde süreç başlangıcında kaygı yaşadıkları görülmüştür. HEÖ temelli müze eğitimi içerikli bir ders sürecinin başlangıcında katılımcının kaygılanması normaldir. Örneğin; Jeffers'ın (2000, s. 113) çalışmasında sanat galerisinde rehberlik hizmetinde bulunacak olan öğretmen adayları, otobüslerden inen öğrencileri gördüklerinde ne yapacaklarını şaşırılmışlardır ve onlarla yalnız kalmaktan korkmuşlardır. Daha sonra bu kaygıları azalmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına bu kaygılarının kısa süre içerisinde azalacağı farkındalığının kazandırılması gerekir. Dördüncü problem hedef kitleye ilişkin olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye bağlı olarak nezaketsizlik, farklı yaş grubunda olmaları, aynı anda fazla sayıda ziyaretçi olması, isteksizlik ve dil farklılığı problemleri yaşamışlardır. Bu anlayışta hedef kitleye ilişkin problem yaşanabilmektedir. Örneğin; Jeffers'ın (2000, s. 113) çalışmasında öğretmen adayları kaba ve dikbaşlı olarak ifade ettikleri öğrenciler ile karşılaşmışlardır. Bu tür öğrencilerin bulunduğu grupların yönetimi ancak bu tür faaliyetlere çokça katılmak ile mümkün olabilir. Beşinci problem ortak kuruma ilişkindir. Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum çalışanlarına bağlı olarak bilgisizlik, nezaketsizlik ve kaytarma problemleri yaşamıştır. Bu problemin yaşanmaması için süreç başlangıcında rollere ilişkin net

beklentilerin belirlenmesi, süreç içerisinde bu beklentilerin yeniden gözden geçirilmesi, birçok toplantı yapılması ve üst düzey bir iletişim yerine doğrudan kişi ile iletişim kurulması önerilir (Williams & Sparks, 2011, s. 43). Ayrıca; doğrudan iletişim kurulması (Martin et al., 2016, 12); bu iletişimin şahsen, telefon veya e-posta yoluyla sağlanması (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 8) da önerilir. Unutulmamalıdır ki; bu tür bir iletişim her paydaş açısından ilgili etkinliklerden elde edilecek faydayı en üst düzeye çıkarır (Hennessey & Johnson, 2010, s. 40). Altıncı problem beklenmedik durumlara ilişkindir. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde sözlerin yerine getirilmemesi ve hastalık gibi beklenmedik gelişmeler yaşamıştır. HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde beklenmeyen gelişmeler yaşanması kaçınılmazdır ve bu nedenle ilgili paydaşların esnek olması ve değişime uyum sağlaması ve ortaya çıkan sorunları düzeltmeye hazır olması gerekir (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 16). Hatta bazı durumlarda hizmet etkinliği sırasında etkinlikleri değiştirmek gerekebilir (Segarra et al., 2015, s. 261). Sonuncu problem yorgunluğa ilişkindir. HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adayları için yorucu bir süreçtir. Ancak; süreç anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değdiği düşünmektedirler. HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde ders kapsamında diğer derslere göre daha fazla zaman ve emek harcanabilmektedir; ancak eğitimin sonuçları anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değmektedir (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020, s. 15). Bu nedenle ders süreci başlangıcında faaliyetlerden alınan hazzın sürecin yorgunluğuna değeceğinin altının çizilmesi gerekir. Tüm bu problemlere ilişkin sonuçlar bağlamında uygulayıcıların bu problemleri en asgari düzeyde tutacak şekilde hazırlıklar yapmaları ve araştırmacıların bu problemleri azaltacak değişkenlere ilişkin akademik çalışmalar yapmaları önerilir.

Sonuç olarak; bu çalışma, güçlü bulgularının yanında birtakım sınırlılıklar içermektedir. Çalışma beş sosyal bilgiler öğretmeni adayı, Atatürk ve Etnografya Müzesi, yerel tarihte Atatürk konulu HEÖ temelli müze eğitimi projesi ve nitel ölçme aracı ile sınırlıdır. Bu bağlamda; diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına, farklı tür müzelerde, farklı projelere ilişkin nicel çalışmaların da dahil edildiği benzer çalışmalar yapılması önerilir. Ayrıca; çalışma HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına olası faydaları için ipuçları verdi. Ancak; ne ölçüde fayda sağladığı ve uzun vadede hangi etkileri olduğunu görmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Aykırı, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arriaga, A. (2021). Contributions from feminism to teacher-training in the use of museums as educational resources. A service-learning project. *Educación artística*, *Revista de investigación (EARI)*, 12, 201-214.
- Ambrose, T. & Pain, C. (2012). *Museum Basics*. New York: Routledge.
- Atagök, T. (1999). *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Bertacchini, E. & Morando, F. (2013). The future of museums in the digital age: New models of access and use of digital collections. *International Journal of Arts Management* 15(2), 1-14.
- Billig, S. H., Root, S. & Jesse D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts* (pp. 97-118). Charlotte: Information Age Publishing.

- Blomstrom, S., Hayford, B. & Mumpower, L. (2016). Service learning and STEM literacy J. L. Newman, D. W. Sunal & C. S. Sunal (Ed.). In *Science and Service Learning* (pp. 19-48). Charlotte : Information Age Publishing Inc.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 112-122.
- Butin, D. W. (2005). Butin, D. W. (2005b). Service-learning as postmodern pedagogy. In D. W. Butin (Ed.) *Service-learning in higher education: Critical issues and directions* (pp. 89-104). New York: Palgrave.
- Butin, Dan W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Müze ve müzecilik. V. Özsoy (Ed.) *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları* içinde (ss. 29-63). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Cempellin, L. (2012). A service-learning project: Linking an art museum, honors students and the visual arts. *The Journal of Effective Teaching*, 12, 78-94.
- Chen, K. (2007). Exciting students about materials science and engineering: A project based service learning museum design course. In *Annual Conference & Exposition*, June.
- Clark, B. & Amati, A. (2019). Powerful objects, difficult dialogues: mobilizing archaeological exhibits for civic engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 25(7), 708-721.
- Curtis, M. G. & Chavez, L. H. (2013). The accessibility of a children's museum, *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1-9.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (2010). *Key concepts of museology*. Armand Colin.
- Dimitriu, D. G., Bartels, K. B., & Navarro, C. C. (2020). Engineering Service Learning at Children's Museum: A Decade of Empowering the STEM Education Pipeline. Presented at *ASEE Virtual Annual Conference Content Access*. June.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2008). *T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- etimolojiturkce (2021). *Müze*. <https://www.etimolojiturkce.com/arama/m%C3%BCze>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 1-6). New York :Corporation For National Service.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hennessey, M. P., & Johnson, M. D. (2010). Design and manufacture of a museum-grade children's indoor trebuchet by mechanical engineering students. *International journal of mechanical engineering education*, 38(1), 28-44.
- historyofmuesums (2021). *History of museums*. www.historyofmuseums
- ICOM (2022). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Jeffers, C. S. (2000). Between school and community: Situating service-learning in university art galleries. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 109-116.
- Karadeniz, C. & Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de müze eğitimi: Tarihsel gelişim ve gelecek tasarımları. *Milli Folklor*, 30(118), 101-113.
- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Los Angeles: Free Spirit Publishing.

- Krassner, D. A. (2005). *Assessing self-esteem and views of science in high school students participating in a museum-based service learning program*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Portland State University, Portland.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2022). *Müze nedir?*. <https://pgm.ktb.gov.tr/TR-137113/muze-nedir.html>
- Landorf, H. & Lowenstein, E. (2010). Designing an interactive learning center museum in the school context. E. E. Heilman, R. F. Amthor & M. T. Missias (Ed.) In *Social Studies and Diversity Education: What We Do and Why We Do It* (pp. 129-132). New York: Routledge.
- Lewis, G. D. (2022). *Museum*. <https://www.britannica.com/topic/museum-cultural-institution>
- Lehmannová, M. (2020). *224 years of defining the museum*. file:///C:/Users/kudret/Documents/he%C3%B6%20m%C3%BCze%20e%C4%9Fitimi/224%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20tan%C4%B1m.pdf
- Marchel, C. A. (2003). The path to altruism in service-learning classes: big steps or a different kind of awkwardness?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 15-27.
- Martin, M. J. et al. (2016). Incorporation of museum-based service learning into advanced engineering electives in aerospace engineering and 3-D printing. In *54th AIAA Aerospace Sciences Meeting* (pp. 1-13).
- McClure, M. (2016). Service learning as the new lab school: Engaging pre-service art educators within local communities of art and knowledge. In K. L. Heider (Eds.), *Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education* (pp.169-177). Berlin: Springer.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mikelic-Preradovic, N., Milicic, D. & Duricic, P. (2014). A model of service learning and outreach for primary education through museums. *International Journal of Education And Information Technologies*, 8, 48-55.
- Miles, M. B., and A. M. H. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moffat, H. & Woollard, V. (2004). *Museum and gallery education: A manual of good practice*. Lanham: Altamira Press.
- National Service-Learning Clearinghouse (2009). K-12 service-learning project planning toolkit. http://montana4h.org/documents/volunteer/volunteer_webinars/2014.11.25_AK_Service%20Learning%20Tool%20Kit.pdf
- NYLC (2022). *The IPARD framework*. https://servicelearningandmh.weebly.com/uploads/4/0/5/5/40558403/the_ipard-c_cycle_for_students__planning_page_.pdf
- Onur, B. ve Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk müzeleri ve müze eğitimi*. Ankara; Ürün Yayınları.
- Pruitt, L. (2011). Introduction to engineering design for freshman: Implementation of leadership and service learning for broadening engineering ingenuity. In *ASEE Annual Conference & Exposition*, 1-13.
- Ramia, P. N. (2005). *Developing altruism and empathy in Ecuadorian college students: impact of a mandatory service-learning course*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Boston University, Boston.
- Sandaran, S. C. (2012). Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390.
- Segarra V. A. et al. (2015). Self-driven service learning: Community-student-faculty collaboratives outside of the classroom. *Journal of microbiology & biology education*, 16(2), 260-262.
- Semper, R. J. (1990). Science museums as environments for learning. *Physics Today*, 43,11, 50-56.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three Principles." *Synergist*, 8(1), 9-1.

- Todd, R. H. & Brinkman, S. G. (2007). Service learning in a social studies methods course: Experience and place-based curriculum. *The Educational Forum*, 72(1), 79-91.
- Trivino-Cabrera, L. (2018). Clara Peeters and their other Stories: Teaching innovation proposal to deal with resistance and prejudices in training teacher of the master in secondary teacher training. *Revista Complutense de Educacion*, 29(3), 719-737.
- Tsai, L. et al.(2015). University-community Partnerships for Local Museum: An Interdisciplinary Service-Learning Project. *5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning*, 156-159.
- Wang, J. et al. (2012). Leadership and service learning improves confidence in engineering skills in women. Proceedings from *the 119th ASEE Annual Conference & Exposition*, June, San Antonio, TX.
- Whiteland, S. R. (2017). Investigating curatorship and art education interconnections. *Visual Inquiry*, 6(1), 119-128.
- Williams, P. H. & Sparks, J. (2011). Collaborative inquiry at a children's museum: Benefits for student learning, museum outcomes, and faculty scholarship. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 1, 31-46.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, A. vd. (2018). *Etkileşimli müze ve tarihi çevre eğitimi: Kuramsal temeller ve örnek etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.