



Community Service Practices: Connecting Active Citizenship and Preservice Teacher Education*

Sibel AKIN**

• **Received:** 06.07.2020 • **Accepted:** 19.01.2021 • **Online First:** 08.04.2021

Abstract

This study aims to examine the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics based on the perspectives of preservice teachers and teacher educators. Designed as a case study, the study includes 39 teacher candidates and three teacher educators selected through criterion sampling strategy. The data were collected through 10 focus group interviews with the teacher candidates, and three individual interviews with the teacher educators conducted semi-structured and face-to-face. Based on the results of the study, both groups of participants thought that engaging in community service practices was conducive to foster prospective teachers' (1) civic knowledge and awareness concerning active citizenship, (2) civic skills concerning active citizenship, (3) civic attitudes and values concerning active citizenship, and (4) self-concept and self-identity concerning active citizenship, as well as it had profound effects on (5) bridging the teacher candidates' civic and professional identities concerning active citizenship.

Keywords: community service practices, active citizenship education, teacher candidates, teacher educators, case study

Cited:

Akın, S. (2021). Community service practices: connecting active citizenship and preservice teacher education. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 21-59. doi: 10.9779/pauefd.764545.

* The ethical committee approval was obtained for this research from TED University Human Subjects Ethics Committee with the decision numbered 2018/114, dated March 29, 2018. The study was supported by the Institutional Research Fund granted by the university where this study was carried out (Grant number: T-17-2010-31014). The study was presented at the 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK) in Kars/Turkey on October 11-13, 2018.

** Assistant Professor Dr., TED University, Faculty of Education, sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

Introduction

The concept of citizenship is one that is highly contested, normative, and much debated depending on the balance between the rights and responsibilities of individuals that varies in different contexts. Traditionally defined as a “status” within the nation state, the concept of citizenship in the past was mainly associated with having membership of the nation state and the purpose of citizenship education was to create a shared identity and common history, as well as to foster patriotism, strengthen national loyalties, and promote nation-building for the homogenization of a country’s population (Lawson, 2001). Therefore, rather than raising an independent critical mind who questions the inherited cultural norms, and thereby could easily put the maintenance of the nation at risk, traditionally, citizenship education was expected to serve the requirements of the state, which was criticized for turning people into obedient individuals and treating them as the sole objects of citizenship indoctrination (Janmaat & Piattoeva, 2007). On the other hand, due to the key changes such as globalization, advances in technology, changes in the means of communication, population increase and mobility, and environmental issues that transcend national borders (Lawson, 2001), the central focus in current research on citizenship has been the “action” taken by the individuals through their involvement in participatory and deliberative democracy, so as to promote a flourishing civil society in which the voice of every citizen can be heard (Hoskins & Mascherini, 2009). Therefore, the concept of “active citizenship” was highlighted by the governments to respond to the need for the re-emergence of citizenship education.

Active Citizenship

Despite the concept being operationalized in a number of different but complimentary ways (Kennedy, 2007), in essence, Hoskins defines active citizenship as “participation in civil society, community and/or political life, characterized by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy” (Hoskins, 2006, as cited in Hoskins & Mascherini, 2009). In this respect, citizens are encouraged to develop civic competence (Hoskins & Deakin-Crick, 2010), a sense of belonging and have a stake in the community or larger society where they live, accept the value of democracy, equality and tolerance for different cultures and views (Hoskins & Mascherini, 2009). Moreover, an active notion of citizenship aims to create socially responsible individuals who could depend less on government and produce valuable benefits to local communities, as well as it aims to provide more interpersonal trust, cohesion, reciprocity, solidarity, cooperation, and collective efficacy for local communities and develops social capital (Birdwell, Scott, &

Horley, 2013; Steenekamp & Loubser, 2016). Particularly, active citizenship is a concept that is first used within the European context, in which a new political structure has been established as part of the European Union (EU). Accordingly, in the late 1990s, active citizenship was promoted in the European education systems as part of the larger European Commission Lisbon 2010 Strategy, through which the citizens of Europe have been expected to be both the architects and actors of their own lives for a powerful knowledge society and a larger European social cohesion.

Parallel to these, the EU integration process have had a significant impact on the educational policies and curricula of the EU member states, and the reform processes have accelerated, which has raised the questions of what active citizenship education involves and how individuals become active citizens (Keser, Akar, & Yildirim, 2011). As Turkey, a candidate state for EU since 1999, has also been largely influenced by globalization and the integration process along with its relationships with EU (Çakmaklı, 2015), citizenship education in Turkey has gone through numerous changes, especially in the 1990s and the 2000s to change the concept of “good” citizenship towards “active” citizenship and meet the EU’s accession criteria (Akin, Calik, & Engin-Demir, 2017) since citizenship education has traditionally been considered as a means of state-centric nation formation in Turkey based on the nationalist and authoritarian tenets (Çayır & Gürkaynak, 2008). That is, the discourse on citizenship in Turkey defines Turkish citizen by their duties towards the state reflecting a passive conception of citizenship (Çakmaklı, 2015; Çayır, 2009). Thus, with the external factors and dynamics such as the pursuit of EU accession, the nation-based conception of citizenship has increasingly started to change and shifted towards a process of Europeanization of citizenship in Turkey (Çakmaklı, 2015). On the other hand, grounded in the tension and paradox between the contemporary understandings of citizenship and Turkey’s passive, patriotic, and dutiful understanding of citizenship (e.g., military service, taxes, voting), characterized by a strong state tradition in which state priorities have exceeded individual priorities (Bee & Kaya, 2016a, 2017a; Caymaz, 2008; Çakmaklı, 2015, 2016; Çayır & Bağlı, 2011; Çayır & Gürkaynak, 2008; Keyman & İçduygu, 2005), those changes and transformations were mostly superstructural and structural rather than conceptual and ideological changes that could have updated citizenship education based on the changes in the world (Caymaz, 2008; Keser et al., 2011; Keyman & İçduygu, 2005). Therefore, it has been criticized that citizenship education in Turkey has suffered from rigid obedience to the traditional conceptualization of citizenship and struggled to offer enough opportunities for the development of active citizenship and better meet the civic knowledge

and skills required in the current era (Keser et al., 2011). As a result, many research studies have addressed the problems concerning the curricula and textbooks of citizenship education (e.g., Bıçak & Ereş, 2018; Caymaz, 2008; Çayır, 2009, 2011, 2014; Çayır & Bağlı, 2011; Çayır & Gürkaynak, 2008; Ersoy, Balbağ, & Gündoğan-Bayır, 2017; İnce, 2012; Karakuş-Özdemirci, Aksoy, & Ok, 2020; Karaman-Kepeneci, 2005; Memişoğlu, 2014; Merey, Karatekin, & Kuş, 2012; Sen, 2019; Sen & Starkey, 2017; Som & Karataş, 2015; Şen, 2019); reported teachers' limited knowledge, skills, attitudes, and perceptions regarding active citizenship and their lack of appropriate pedagogy (e.g., Çayır & Bağlı, 2011; Ersoy, 2014a; Eryılmaz, Bursa, & Ersoy, 2018; Kuş & Aksu, 2017; Memişoğlu, 2014; Öztürk, Malkoç, & Ersoy, 2016); and discussed students' lack of adequate knowledge, skills, attitudes, and perceptions regarding active citizenship (e.g., Bağlı, 2013; Baloğlu-Uğurlu, 2013; Çayır & Bağlı, 2011; Ersoy, 2014a; Eryılmaz et al., 2018) in K-12 education.

Active Citizenship and Youth

While there have been several endeavors to reconstruct citizenship education in K-12 education, in fact, as an educational and welfare strategy, improving active citizenship education has globally been grounded in increasing evidence that citizens, especially young people, lack the capacity to involve in responsible political, social, and moral behavior (Putnam, 2000; Wood, 2010). They are criticized for being disinterested in, incapable of, or apathetic regarding their civic duties (Birdwell et al., 2013; Kennelly & Llewellyn, 2011; Peterson & Knowles, 2009). Since young people's decreasing levels of civic engagement has been an issue of a great deal of discussion in many countries (Kennedy, 2007; Kennelly & Llewellyn, 2011), citizenship education has been recognized as a critical response to the revitalization of citizenship to address the inadequate levels of civic participation and the wider concerns faced by the societies regarding social cohesion and inclusion (Battistoni, 2013; Biesta, 2009; Kennelly & Llewellyn, 2011; Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, & Biesta, 2013). Especially considering that the world has a greater number of young people than ever before, it is believed that when young people are engaged and educated, they can become agents of change, advance democracy, and shape the world for the better (Sharma, Henneman, Qadri, & Vignoles, 2017). Therefore, through citizenship education, it is intended that young people are included as part of the solution to the problems occurring in their local and wider communities, rather than being treated as the cause of the problem (Potter, 2002). Considering the similar case of Turkey, it is well documented that citizens, especially young people are disengaged from civic participation (Akın, Çalışkan, & Engin-

Demir, 2016; Bee & Kaya, 2017b; Steenekamp & Loubser, 2016) as a consequence of various factors, including historical (Bee & Kaya, 2017b), macro (e.g. design of political institutions), social (e.g., family, membership in non-political organizations), and psychological determinants (e.g., social identification) (Bee & Kaya, 2016b). In this respect, according to the most recent Global Youth Wellbeing Index, Sharma et al. (2017) also reported that the surveyed youth in Turkey ranked quite low in the citizen participation domain of the index, which also scored the lowest among twelve domains of the overall index. Building upon these, it is of critical importance for Turkey to move beyond a status-based traditional understanding of citizenship, address the contemporary perspectives regarding how citizenship is perceived and practiced today (Çakmaklı, 2015), and foster the youth's knowledge, skills, and attitudes that are deemed necessary for active citizenship. Accordingly, especially considering that many studies particularly highlight that teacher candidates' active citizenship perceptions, knowledge, skills, and attitudes are not developed well in Turkey (e.g., Acun, Demir, Akar, & Goz, 2010; Akin et al., 2016; Doğanay, Çuhadar, & Sarı, 2007; Ersoy, 2014b; Ersoy & Öztürk, 2015; Şimşek, Tıkman, Yıldırım, & Şentürk, 2017; Wilkins, Busher, Lawson, Acun, & Göz, 2010; Tutkun, 2013; Yazgan, 2013; Yeşilbursa, 2015), it is highly important for preservice teacher preparation to foster prospective teachers' competence for developing active citizenship characteristics. Drawing upon these, due to the limited development of the active citizenship in Turkey since the EU integration process, how to enable young people to develop the essential skills for active citizenship has therefore become an important issue and has been central to "education for citizenship" policy and practice. Although compulsory citizenship education and curricula have been regarded as the primary tools towards raising active citizens in many nations to address the youth's citizenship disengagement and promote social cohesion and obligations to society, in the recent discourse of citizenship education, active citizenship is regarded to entail a process of experiential learning, providing young people with opportunities to discover through active, participatory activities (Peterson & Knowles, 2009).

Active Citizenship and Service Learning

While the constituent parts of active citizenship involves political action through protest and social change-oriented activities, representative democracy, and democratic values, another dimension of active citizenship is based on community life that is closely related with community membership, solidarity, cooperation and participation in the activities that support a community (Birdwell et al., 2013; Hoskins & Mascherini, 2009). Based on T. H. Marshall's definition, Potter (2002) also highlights that not only political literacy, but also

social responsibility and community involvement are the essential elements characterizing active citizenship, which require students to learn through participation and real experiences in the community (Annette, 2005b, 2005c). From the communitarian perspective (Annette, 2005c), as citizenship is considered to be socially embedded (Harris, 2010), by connecting the process of learning to the practice of community service, the development of active citizenship through experiential learning also provides a way for building social capital (Annette, 2009; Jerome, 2012; Putnam, 2000) which helps to promote civic renewal and social inclusion (Annette, 2006). Based on these arguments, a significant step is to extend active democratic citizenship education beyond the classroom and transfer it into community life supported with reflective learning so that it moves beyond the sole acquisition of skills, into application, transfer, and meaning making processes, in which higher-order thinking skills as well as certain values, dispositions, knowledge, and competencies could be developed better (Costelloe, 2014), and young people can be constructive and proactive members of democracy by having relevant real life experiences and practices in citizenship, which reconnect them with schools and curriculum. Alarmed by dystopic visions that community and local neighborhoods are eroding in times of high modernity and increasing individualization, this view embraces the idea that communities must be rebuilt mainly by strengthening the school-community relationships. Therefore, the service learning element of citizenship education is seen as instrumental to empowering youth to develop the knowledge, skills, values, and awareness deemed necessary for active citizenship (Annette, 2005b; Battistoni, 2013; Birdwell et al., 2013; Bringle & Clayton, 2012; Harris, 2010; Kahne, Westheimer, & Rogers, 2000), which involves experience-based transformative learning and connects personal development to community need and benefit, underpinned by collective values of taking responsibility for oneself and others with the ultimate aim of engendering transformative social change as opposed to the individualistic values (Ethridge, 2006; Lawson, 2001; Spring, Dietz, & Grimm, 2006).

As opposed to traditional theoretical classroom learning and separating students from participation in civic life as well as from the means of empowerment in the real-world context, service learning has been defined as “a form of experiential education that combines structured opportunities for learning academic skills, reflection on the normative dimensions of civic life, and experiential activity that addresses community needs or assists individuals, families, and communities in need” (Hunter & Brisbin, 2000, p. 623). Thus, as a course-based, credit bearing experience, it essentially connects meaningful service to one’s school

or community with academic learning and structured reflection, which is key to pedagogy for citizenship (Annette, 2005c, 2006; Bringle & Clayton, 2012; Bringle & Hatcher, 1996; Deeley, 2010; Martin & Pirbhai-Illich, 2015; Prentice & Robinson, 2010). Jerome (2012) also describes that service learning is “an experimental approach to education that involves students in meaningful, real world activities that can advance social, emotional, career, and academic curricula goals while benefitting communities” (p. 60). Connecting the context of practice to the content of learning and considering citizenship as a contextualized social practice, active citizenship competencies are developed better in divergent social practices through situated and experiential learning, in which individuals engage in various practices, interact and communicate in effective ways, transfer experiences to other situations, develop responsibility and feelings of togetherness vs. isolation, relatedness with others, autonomy, and diversity by means of social learning, dialogue between the self and its social environment, problem-solving, critical thinking and reflection competencies, and question taken-for-granted practices (Annette, 2005b; Jansen, Chioncel, & Dekkers, 2006).

Grounded in John Dewey’s pragmatism and the work of Jean Piaget, Paulo Freire, David Kolb, and Ivan Illich on experiential learning that requires education to be based on meaningful, real life experiences and hands-on, outside-of-classroom activities (Buchanan, Baldwin, & Rudisill, 2002; Falk, 2013; Jerome, 2012; Martin & Pirbhai-Illich, 2015), active citizenship competencies cannot be developed through decontextualized packages of knowledge. In particular, Dewey’s ideas in five specific areas inform service learning: linking education to experience, democratic community, social service, reflective inquiry, and education for social transformation (Saltmarsh, 1996). Thus, service learning is distinguished from other forms of experiential education, such as professional internships, based on its distinct emphasis on social and civic awareness, accompanied by the following elements: working in the community, reflecting on the work, and connecting the work to the course content towards the wider goal of developing in students civic and social responsibility (Buchanan et al., 2002; Deeley, 2010; Falk, 2013; Harris, 2010). Therefore, unlike other forms of experiential learning such as internships and field education that aim to benefit student alone or unlike volunteerism that aims to benefit the recipient of the voluntary activity without any structured learning, the uniqueness of service learning lies in its aim to benefit both students and the recipients of their service in the community (Deeley, 2010) through structured learning experiences and measurable learning outcomes (Annette, 2006; Bringle & Hatcher, 1996). In this respect, as a pedagogical model and a form of experiential learning, service learning intentionally connects service activities to the

academic curriculum to respond to real community needs (Annette, 2006; Buchanan et al., 2002; Deeley, 2010; Ethridge, 2006; Falk, 2013). Ethridge (2006) also describes the seven elements of service learning as including integrated learning, student voice, high quality service, civic responsibility, collaboration, reflection, and evaluation. Along with these, Harris (2010) identifies that as a classroom based course program, in which students also have a participatory role and opportunity to shape and develop it, service learning involves four stakeholder groups: community/neighborhood organizations, student learners, instructors, and academic units/institutions. In doing so, service learning also embraces what Freire recommends by rejecting the banking model of education, where students are passive and depositories. Hence, service learning places an emphasis on reciprocity as students and community members are both teachers and learners (Donahue, Bowyer, & Rosenberg, 2003).

Considering citizenship education as an active practice, through service learning, students value the concept of community and develop a sense of belonging, share individual and collective social, moral, and civic responsibility, develop attachment to the school as the primary social and participatory community surrounding their lives, have a voice on what affects them, and make a contribution to the wider community (Falk, 2013; Ireland, Kerr, Lopes, Nelson, & Cleaver, 2006). Through service learning and undertaking community service projects, young people develop autonomy, social solidarity, collaborative working and decision-making, communication skills (Battistoni, 1997); independent thinking skills (Murphy, 2010); self-esteem and self-efficacy, enhanced motivation in school, higher academic achievement (Battistoni, 1997; Wade, 1995); perform teamwork, develop the ability to stick to a task, gain empathy, develop time management skills, confidence, come together with people from diverse backgrounds (Battistoni, 1997; Birdwell et al., 2013); develop multicultural skills including patience, tolerance, reciprocity, trust, respect, and attachment, gain a commitment to multicultural understanding and social justice, increase their awareness of inequality (Donahue et al., 2003; Einfeld & Collins, 2008); and improve their abilities to participate in democratic deliberation while developing the capacity for critical thought (Battistoni, 1997; Mendel-Reyes, 1998). Moreover, service learning leads to various gains for students such as personal development (e.g., personal efficacy), interpersonal development (e.g., leadership skills), social outcomes (e.g., reducing stereotypes), learning outcomes (e.g., critical thinking), intellectual understanding, civic skills and attitudes, participation skills (Harris, 2010). Furthermore, it has been widely

recognized that the young people's engagement in community service is related to later democratic and civic participation in life (Birdwell et al., 2013; Donahue et al., 2003; Spring et al., 2006) and social transformation (Verducci & Pope, 2001). Thus, as Conway, Amel, and Gerwien (2009) report in their meta-analysis study, the service learning outcomes can be categorized as academic outcomes, personal outcomes, social outcomes, and citizenship outcomes.

Community Service Practices in Turkey

While the relevant literature discusses several impacts of the formal, nonformal, and informal learning experiences on active citizenship education, service learning has been promoted within the formal curricula of preservice teacher education programs in Turkey through the compulsory "community service practices" course offered as part of formal education. In other words, the community service practices course has been developed based on the goals and principles of service learning (Beldağ, Yaylacı, Gök, & İpek, 2015; Elma et al., 2010; Er-Nas, Şenel-Çoruhlu, & İpek-Akbulut, 2015; Küçükoğlu, 2012; Küçükoğlu & Koçyiğit, 2015; Küçükoğlu, Korkmaz, Köse, & Taşgın, 2014; Küçükoğlu, Ozan, & Taşgın, 2016; Özdemir & Tokcan, 2010; Tuncel, Kop, & Katılmış, 2011; Uğurlu & Kırıl, 2011), as an experience-based transformative approach applied in the real-world context to connect meaningful service to the school or community settings with academic learning and structured reflection towards addressing the community needs (Bringle & Clayton, 2012; Hunter & Brisbin, 2000; Martin & Pirbhai-Illich, 2015). Given that higher education institutions have a critical role and responsibility to enhance the youth's critical thinking and intellectual skills (Deeley, 2010) to foster the young people's active citizenship competence towards civic renewal (Annette, 2005a; Bringle & Clayton, 2012; Bringle & Hatcher, 1996; McIlrath, Lyons, & Munck, 2012) and to contribute to a democratic, civilized and inclusive society (Annette, 2005b), it is particularly important to scrutinize the community service practices within the context of preservice teacher education for how it enables prospective teachers to develop their capacity for active citizenship. Moreover, through community service practices, higher education institutions also have a critical role to contribute to the needs of the communities for economic and social development (Bringle & Hatcher, 1996; Buchanan et al., 2002). This calls for a greater emphasis in the preservice teacher education curriculum on the development of preservice teachers' active citizenship competence through community service practices reflecting service learning pedagogy (Anderson, Swick, & Yff, 2001; Annette, 2005b) especially considering that the neglect of citizenship education has highlighted the importance of preparing teachers who can develop skills in

critical thinking, become active citizens, influence the lives of others, develop a commitment to advocate for diversity, social justice, and social change, achieve the maximum positive impact on the future K-12 students, and be effective role models for them (Annette, 2005b; Root, Callahan, & Sepanski, 2002; Swick, 2001). However, the curricula of most preservice teacher education programs in Turkey lack the provision of courses related to citizenship education and only offer the community service practices course as a mandatory course. On the other hand, service learning can also be said to be at its infancy in Turkey as historically the community service practices course has been introduced in preservice teacher education curricula since 2006 by the Council of Higher Education (CHE), while it globally experienced significant growth during the 1990s, especially in the USA and UK (Annette, 2005b; Einfeld & Collins, 2008). In the most recent preservice teacher education curricula that have been reconstructed by the CHE since 2018, the community service practices course has been characterized as one that includes raising awareness regarding the essential concepts that are related with community, social responsibility, and the development and implementation of community service practices and projects in relation to social and cultural values, addressing the current needs and issues in the community/society and developing projects that would offer solutions to the problems addressed, voluntary participation in social responsibility projects individually and in groups, involvement in social responsibility projects at different institutions, participation in scientific meetings, assessment and evaluation of the results and impact of the social responsibility projects undertaken. As a 2-credit course, it has been offered three hours per week, one hour for theoretical discussions and two hours for practicum.

Over the past years, the recognition of the role that preservice teacher education plays through community service practices to promote active citizenship has been increasing; therefore, community service practices has gained much attention within the landscape of preservice teacher education (Root et al., 2002). What is also important about integrating service learning into preservice teacher education programs is that it is multidisciplinary and thereby, has been offered in all academic disciplines, which offers the opportunity for students to undertake more effective and multidisciplinary community service practices (Annette, 2005b). Yet, as service-learning is a relatively new pedagogy, there has still been a relatively small base of knowledge regarding the role, impact, and effects of community service practices on teacher candidates through the perspectives of teacher educators and/or prospective teachers (e.g., Arcagök & Şahin, 2013; Berberoğlu,

2017; Bulut, Bulut, & Bulut, 2012; Çetinkaya, 2018; Dinçer, Ergül, Şen, & Çabuk, 2011; Elma et al., 2010; Ergül & Kurtulmuş, 2014; Erkan, Uludağ, & Burçak, 2012; Er-Nas et al., 2015; Gökçe, 2011; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Kara, Altıntaş, & Kaya, 2017; Karakaş, Uçak, Say, & Bağ, 2014; Kesten, Köçer, & Egüz, 2014; Küçükkoğlu & Koçyiğit, 2015; Küçükkoğlu et al., 2014; Küçükkoğlu et al., 2016; Özdemir & Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tuncel et al., 2011; Yılmaz, 2011). In this regard, most studies rather aimed to investigate the general views and suggestions of teacher candidates and/or teacher educators regarding the community service practices course or its specific components such as the objectives, practices, challenges faced, factors influencing the effectiveness of the course, faculty-community partnership etc. (e.g., Arcagök & Şahin, 2013; Arkün-Kocadere & Seferoğlu, 2013; Aykırı, 2017; Beldağ et al., 2015; Berberoğlu, 2017; Boran & Karakuş, 2017; Çetin & Sönmez, 2009; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Elma et al., 2010; Ergül & Kurtulmuş, 2014; Erkan et al., 2012; Er-Nas et al., 2015; Gökçe, 2011; Küçükkoğlu et al., 2014; Özdemir & Tokcan, 2010; Saran, Coşkun, İnal-Zorel, & Aksoy, 2011; Sevim, 2011; Sönmez, 2010; Tosun, 2014; Uğurlu & Kırıl, 2011; Yılmaz, 2011). Besides, among those studies, the number of empirical research and convincing evidence of community service practices' impact on prospective teachers' competence particularly for developing active citizenship characteristics has been quite scarce in Turkey (Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013). Accordingly, given that the extent to which community service practices can foster active citizenship education depends on a state/university/faculty/student-bound situational contexts due to the various interests embedded in the contested and competing conceptions of citizenship and several features of higher education institutions in different contextual settings (e.g., size, mission, funding base, community partnerships) (Kahne et al., 2000; McIlrath et al., 2012), the effects of community service practices on active citizenship education might vary and accounted for by several factors (Harris, 2010). Moreover, it is remarkable that the context and characteristics of a school also makes a considerable impact on the development of the students' understanding of civic responsibility (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010) and community involvement (Birdwell et al., 2013). In the light of these discussions, this study aims to explore the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics through the perspectives of preservice teachers and teacher educators within the context of a private university, whose particular context is explained in the subsequent sections. To this end, the study addresses the following research question:

What is the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics based on the views of teacher educators and teacher candidates?

Significance of the Study

In addressing this research question, this study may offer insights into how to implement community service practices in preservice teacher education programs to develop active citizenship characteristics of teacher candidates better. In this respect, the study intends to provide teacher educators with essential insights on community service practices course as they have a primary role in the implementation of preservice teacher education programs. Besides, the study may raise the awareness of teacher educators and teacher candidates about the role and significance of community service practices at higher education institutions for developing active citizenship characteristics of the youth. In so doing, being among the first studies that concern exploring the role of community service practices from a theoretical standpoint in relation to active citizenship, the study responds to the calls for a new imperative in framing the conversation on active citizenship education. Moreover, the study also intends to provide administrative units of the universities, teacher educators, and curriculum developers with essential insights about the importance of broadening the scope of civic education for youth through fostering community service practices at the higher education level. Thereby, the present study may empower civic education of youth in higher education settings and particularly in preservice teacher education, and may add to both higher education and specifically preservice teacher education policies. The current study is also significant by its sample as it included both prospective teachers and teacher educators, who are the university-based key stakeholders in the discussions of community service practices course in preservice teacher education; and therefore, their perspectives might be critical in fostering active citizenship characteristics of teacher candidates. Lastly, considering that most research studies in teacher education have been designed in the quantitative research tradition in Turkey, the study also might contribute to the existing research within the landscape of teacher education by its methodology as it draws on qualitative research tradition.

Method

The study was grounded in the principles of qualitative research paradigm. Qualitative research draws from exploring how individuals interpret their experiences and what meanings they attach to those experiences (Merriam, 2014), particularly by capturing the

perspectives of individuals descriptively and deeply (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2013). Accordingly, in this study, qualitative research was applied to describe and portray how teacher candidates and teacher educators interpret their experiences in connection with the role of community service practices in developing prospective teachers' active citizenship characteristics. To this end, the study particularly utilized qualitative case study design as it is an in-depth empirical investigation of a "case" along with its contextual characteristics, which contributes to our knowledge of individual, group, organizational, or social phenomena (Yin, 2014). In this regard, to explore the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics, this study takes place within the context of a private university, whose mission is, notably, to prepare creative, critical-minded, self-confident, and lifelong learners. To achieve these goals, the particular university is strongly dedicated to promote student-centered learning environments and encourage innovative teaching methods and curricula that foster problem-based learning, motivate students to be active in the learning process, encourage them to construct knowledge based on personal experiences, and advance the integration of information and communication technologies into the university/classroom settings. Specifically, the education faculty of the university that is the focus of this study also strongly relies on such core principles as promoting practice-based and student-centered learning, innovative teaching/learning methods informed by research, interdisciplinary studies, respect for individual differences and cultural diversity, social responsibility, and collaboration with community-based organizations. Moreover, it puts special emphasis on the implementation of curricula that aim to engage teacher candidates in coursework and educational activities that are closely connected to and informed by classroom practice. Comprising a synergistic blend of practice and theoretical coursework, the faculty of education is further dedicated to provide teacher candidates with ample opportunities for practice so as to help them be integrally involved in the teaching/learning processes throughout their education, and master the skills that are required to become highly qualified teachers. In this regard, teacher candidates are expected to engage in several classroom observations, action research projects, student teaching and practicum experiences, and extracurricular activities throughout their preservice teacher education.

Participants

The study included 3 teacher educators and 39 teacher candidates, both of which were selected based on criterion sampling among purposive sampling strategies. Criterion sampling enables the selection of the cases that satisfy certain criteria for inclusion and

therefore, have a greater potential to be information-rich (Patton, 1990). To this end, to include the most relevant participants whose perspectives and experiences would gain insights into understanding the role of community service practices in developing prospective teachers' active citizenship characteristics, the selected teacher educators were expected to meet the criterion of being among those who offered Community Service Practices course to prospective teachers, and the teacher candidates were expected to satisfy the criterion of being among the preservice teachers who completed the Community Service Practices course by the time of the data collection. Besides, the selected teacher candidates were expected to be among the senior students who completed Community Service Practices course in their last (fourth) year.

As Community Service Practices is a compulsory course in all preservice teacher education programs in Turkey, participating teacher candidates showed variety in their programs, which included Primary Education (n = 1), Early Childhood Education (n = 3), English Language Education (n = 15), and Guidance and Psychological Counselling (n = 20). Of them, 89.74% were female (n = 35), while 10.26% were male (n = 4). Besides, their age ranged from 22 to 27.

Regarding the teacher educators, all of them were female and their average age was 43. All teacher educators were assistant professor and working at the particular university/faculty for less than five years, while two of them were offering Community Service Practices course for the first time and one of them was offering the course for the second time.

Data Collection Instruments

Based on the research question and the relevant literature, two parallel semi-structured interview schedules were developed by the researcher (one for the teacher educators and one for the teacher candidates). Semi-structured interviews are used to reveal the experiences and perspectives of the participants (Patton, 1990) in their own words (Bogdan & Biklen, 2007). While the interview questions are determined in advance to obtain information on the same subject across all interviewees, both the interviewer and the interviewee have a chance to shape the content of the interview, as well as offering some flexibility to the interviewer to change the number, sequence, and wording of the questions (Bogdan & Biklen, 2007; Patton, 1990). Accordingly, in this study, semi-structured interviews were used to get the information on the same subject from all interviewees along with a degree of flexibility in the questions to use the available time efficiently. The interview schedules included both

demographical questions to describe the background to the study (e.g., gender, age) and open-ended questions to obtain in-depth information to address the research question (e.g., What kind of activities were you/the teacher candidates engaged in this course?, What knowledge, skills, attitudes do you think you/the teacher candidates developed through the conduct of the community service projects?). Once the parallel interview schedules were developed, they were revised based on the opinions of two experts (who had experience and expertise in qualitative research and Curriculum and Instruction program), and then piloted with 8 teacher candidates (2 focus groups) and 2 teacher educators, which helps to ensure the relevance of the questions and check the timing (Kvale, 2007; Marshall & Rossman, 2011; Maxwell, 2013). Lastly, as a result of the pilot study, while it was seen that the questions worked well to elicit relevant responses from the participants, some questions were re-stated to clarify meaning and some questions were supported with additional probes to finalize the development of the interview schedules (e.g., What kind of experiences do you think you/the teacher candidates had through the conduct of the community service projects?, How did you/the teacher candidates feel throughout designing and implementing the community service projects?).

Data Collection Procedure

Once the data collection instruments were developed, the researcher applied for the approval of Human Subjects Ethics Committee and ensured the institutional ethical permission and approval for the present study (The ethical committee approval was obtained for this research from the researcher's institution with the decision numbered 2018/114 dated March 29, 2018). After obtaining approval, while the data were collected through semi-structured, in-depth, and face-to-face individual interviews with the teacher educators, the data collection with the prospective teachers included a total of 10 semi-structured and face-to-face focus group interviews as it is a socially oriented method taking place in a more relaxed atmosphere compared to a one-to-one interview and thereby, leads to the discussion of different points of view within a group of 4 to 12 people (Marshall & Rossman, 2011). Accordingly, while one of the focus groups included three participants, the other focus groups consisted of four participants, which depended on the number of group members in the teacher candidates' community service projects. Thus, the focus groups were formed by considering the members of the community service projects that were designed and carried out by each group when the teacher candidates took the Community Service Practices course. Lastly, the data were collected in 2018 and ensuring participants' voluntary participation in the research, each focus group interview or individual interview took

approximately 45 minutes, which were audio-recorded with the permission of the participants.

Data Analysis

For data analysis, the audio-recordings were, first, classified with labels and numbers to protect the anonymity of the participants (e.g., TC1 for teacher candidate-1, FC1 for focus group-1, TE3 for teacher educator-3) and then transcribed verbatim. Afterwards, the data were analyzed through content analysis method with the help of NVivo 10. Content analysis is the process of analyzing the content of the data through identifying, coding, and categorizing the essential patterns (Patton, 1990), in which, first, the data are broken into manageable units (Bogdan & Biklen, 2007) to attach codes to certain words, phrases, or paragraphs and then, derive broader categories (Miles & Huberman, 1994). To this end, to analyze the data in relation to the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics, the researcher systematically identified smaller codes (e.g., raising social awareness on civic issues and community needs, developing problem solving skills regarding the identified public or community problem, developing a sense of usefulness, togetherness, responsibility) and looked for patterns and recurrences to generate larger categories (e.g., civic knowledge and awareness in relation to active citizenship, civic skills in relation to active citizenship, civic attitudes and values in relation to active citizenship, self-concept and self-identity in relation to active citizenship, and bridging civic and professional identities with respect to active citizenship). In reporting the findings by participants' own words, the researcher selected sample quotations and translated them to English, which were then checked by an expert, who had a major in the Foreign Language Education program, to provide the accuracy of the translations.

Trustworthiness

To ensure trustworthiness, which refers to the overall quality of qualitative research (Lincoln & Guba, 1985), several strategies were employed to establish the credibility, transferability, dependability, and confirmability of the study (Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2018). To start with, the credibility of this study was ensured by taking the opinions of two experts for the development of interview schedules, conducting pilot studies both with teacher candidates and teacher educators prior to the main data collection, triangulation of data through collecting data from multiple participant groups (both teacher candidates and teacher educators in the present study), in-depth data collection through semi-structured interview schedules, prolonged engagement with the data both

during the data collection and data analysis, intercoder reliability with the help of two experts who coded the sample transcripts and helped the researcher to ensure the consistency of the codes and their meanings, and referential adequacy by describing the findings with sample quotations to provide reference for their interpretations. Second, the transferability of the study was established by employing purposive sampling (particularly criterion sampling) and providing a thick description of the data collection and analysis processes and the findings in detail. Lastly, the dependability and confirmability of this research were ensured by audit trail, which enabled the study to be monitored by an expert in qualitative research in terms of the data and design decisions. In addition to those strategies, qualitative researchers explain their background and biases to eliminate their possible impact on the findings (Creswell, 2013). Accordingly, the researcher identifies active citizenship and community service among her academic interests, which made her, as a teacher educator, wonder if community service practices would play any role in developing the active citizenship characteristics of teacher candidates, who will educate the future generations of students and thereby, will be role models for them in terms of demonstrating active citizenship competence.

Results

Considering the analysis of the focus group interviews with the teacher candidates and the individual interviews with the teacher educators, the results of the study regarding the role of community service practices in developing teacher candidates' active citizenship characteristics are presented under five themes: (1) civic knowledge and awareness in relation to active citizenship, (2) civic skills in relation to active citizenship, (3) civic attitudes and values in relation to active citizenship, (4) self-concept and self-identity in relation to active citizenship, and (5) bridging civic and professional identities with respect to active citizenship. The themes are described below with the sample quotations from the participants.

Civic Knowledge and Awareness in Relation to Active Citizenship

Based on the views of the participants of the study, this theme focuses on the academic knowledge related with active citizenship, but it is much broader than this and involves the civic knowledge that comes from community members, such as a deeper knowledge of community or public issues, as well as their underlying causes and the relevant stakeholders. Accordingly, all participants articulated that thanks to community service engagement, teacher candidates firstly get an opportunity to expand their knowledge on the essential

concepts in community service practices and service learning, as well as on several non-governmental organizations (NGOs). For example, two of the teacher candidates stated that:

...At the beginning of the semester, we were expected to explore much about the non-governmental organizations and even prepare an in-class presentation by comparing them. I think, this added to our knowledge and helped us get familiar with them. As an example, personally that's how I started to develop curiosity and awareness for being a volunteer at LÖSEV (Foundation for Children with Leukemia) (TC31 in FG8).

...During the first few weeks, in working groups, we chose certain non-governmental organizations and made group presentations. I believe that it really raised our awareness about different organizations, where people might want to work as a volunteer even after this semester. For example, I decided to be a volunteer for TEGV (The Educational Volunteers Foundation of Turkey) (TC37 in FG10).

In addition, referring to their own community service experiences, the majority of the teacher candidates in all focus groups and the teacher educators expressed that engaging in community service practices most importantly helps teacher candidates develop knowledge and raise social awareness on several civic issues and community needs such as gender inequalities, types of disabilities including their symptoms and treatments, dating violence, inequality of educational opportunity, social injustice based on low socio-economic, migrant, or disadvantaged linguistic, cultural minority backgrounds, otherness/the other and so on. To illustrate, one of the teacher candidates whose community service project group had worked to raise awareness on gender inequalities expressed that:

...Our purpose was to address the issue of gender inequalities in our society and we decided to target elementary children, among all, to raise their awareness on the topic from the childhood. To this end, we aimed to write children's stories and to achieve this, first of all, we had to make a lot of search on the topic. ...Along this journey, we realized that even we did not know that certain common things that we observed in our daily lives were part of gender inequality. This project certainly helped us learn more about the topic and raised our awareness on the issue, as well (TC22 in FG5).

Moreover, intersecting with their professional identity, especially most teacher candidates asserted that community service practices enable prospective teachers to develop

their knowledge and awareness regarding a variety of professional issues, as well, which at the same time help them for the realization of the civic mission of the projects undertaken. To illustrate, thanks to the projects carried out, some participants addressed that they were able to develop a repertoire of children's games, books, educational movies, and stories, develop awareness regarding appropriate book and movie selection for children, learn about children's illnesses and conditions including their symptoms, causes, and treatments, get knowledgeable about the characteristics of different cultures. Accordingly, the following participants asserted that:

...We aimed to choose an elementary school from a low socio-economic district in Ankara to make a contribution to the school's needs. After we visited the school, we realized that they did not have a library for children and this provided us with an opportunity to build a library for the students. Besides, we wanted to design areas for different types of children's games. While we felt that we would be able to achieve these drawing on our educational backgrounds, we rarely had such opportunities to apply our knowledge and skills; therefore, we still had to do a lot of search to choose developmentally appropriate books and games, consult to the experts, contact with the publishing companies, etc. Through community service projects, a teacher candidate not only contributes to the society's needs, but also grows professionally, which is a unique experience during preservice teacher education (TC38 in FG10).

...I believe that although teacher candidates meet with students in real school settings in several courses; many of them reflected that through community service practices, they, differently, took action towards several community needs and applied their knowledge and skills, which afforded them a first-hand invaluable professional experience, such as communicating with the disabled children, learning different types of disabilities as a teacher candidate from the guidance and psychological counseling program (TE1).

Lastly, the teacher candidates in almost all focus groups and all teacher educators addressed the role of community service practices in developing knowledge about the official/legal rules and regulations that is highly needed for the conduct of community service projects.

Civic Skills in Relation to Active Citizenship

Considering the views of the participants, this theme portrays in some detail a set of civic skills that community service practices develop as part of preparing teacher candidates for

active participation in democratic public life. In this regard, according to the results of the study, most teacher candidates and all teacher educators expressed that community service practices, first and foremost, give prospective teachers the opportunity to develop their problem solving skills regarding the identified public or community problem. For instance, a teacher candidate articulated that:

...Although teacher candidates develop planning skills, there are still things that they may not predict or control. From our own experience, we developed different activities at the weekends to support the children of parents whose socio-economic status was low. We wanted to provide them with additional academic, social, and emotional support. Yet, sometimes we had to change the activities that we designed for each week depending on the number of the participants, students' level of readiness, their needs, interests, and so on, which I believe fostered our problem solving skills to a great extent through our project (TC33 in FG8).

In relation to this, they added that such situations also foster teacher candidates' needs assessment skills, research skills, creativity and civic imagination skills, decision making, planning, leadership, time management, budget management, critical thinking, organizational and management skills in taking action towards the solution of the identified public or community problem. To illustrate, the following teacher candidates asserted that:

...Therefore, to be able to respond to the needs of immigrant students, we, first, had to communicate with them. This actually encouraged us to develop different educational activities, plays, stories, drama sessions, etc. In the end, we realized that each and every activity prompted our creativity very much as future teachers throughout the entire semester, which we did not expect much (TC34 in FG9).

...In preparing this story book, this project fostered our creativity as we created an imaginary character who identified gender inequality as an enduring serious problem in our society. With the help of this character, who targeted elementary students, we found ourselves much more creative than before while also taking a critical-thinking perspective towards the issue (TC21 in FG5).

...Both as a result of the responsibilities of each of us and the team spirit that we needed to create in our group, I sometimes realized that I was motivated to lead our group to reach our weekly goals. You know, during the implementation of the projects, you may at times either encounter with some difficulties or may simply get

tired, so at such times, I felt like I was the leader in our group to cherish the hope and motivate others to get the things done, which I learned new about myself... (TC18 in FG4).

I think, this process of undertaking community service practices definitely improves our decision making skills, while at the same time there might be times that teacher candidates may need more structured guidance from the course instructors. As an example, even identifying the project topic requires us to make a well-informed decision... (TC26 in FG6).

In addition to these, both teacher candidates and teacher educators stated that community service practices encourage prospective teachers to develop collaboration and cooperation skills. In this regard, most participants explained that it provides teacher candidates with the opportunity to collaborate and cooperate not only with each other, but also with the local and larger community members such as the student clubs, university administrators, NGOs, responsible individuals in the relevant institutions, etc. To this end, the majority of the participants also mentioned that engaging in community service practices helps teacher candidates develop effective communication and deliberation skills both with the group members and also with the aforementioned community members. Besides, some participants also addressed the development of conflict resolution skills. In this regard, most participants further underscored the importance of developing socialization skills through carrying out the community service projects. As a result of these, especially a large number of teacher candidates pointed out that community service practices further enable teacher candidates to build personal and professional networks, stimulating the development of their social capital. In relation to these, the following teacher candidates and one of the teacher educators highlighted that:

...Collaboration makes strength. Based on our community service practices and experiences, I realized that while you may feel less powerful alone and may not realize your individual potential and strengths, you definitely feel that you can achieve anything together when you come together and collaborate with your team members. ...Besides, for the success of our project, we had to collaborate and communicate well with the community members, as well. For instance, before we planned our project, we had to communicate with the university administrators for taking the necessary permissions, asking for their collaboration to reach the target group and disseminate our project via their announcements, etc. This process also

helps us meet with several people and even one of my friends was offered a job opportunity after the completion of their project by the particular NGO that their group worked for (TC17 in FG4).

...For example, one of the groups regularly communicated with one of the student clubs in our university and they did a great job in terms of establishing a good collaboration with them as they were able to meet the needs of many poor students in different cities in Turkey (TE2).

...Sometimes even the group members may have conflict among themselves over the responsibilities and the division of labor. But, through this process, you learn how to communicate better in a more constructive way and resolve conflict to stay task-oriented and achieve the goal of your project (TC39 in FG10).

Lastly, a significant number of teacher candidates and all teacher educators underlined that undertaking community service practices has a pivotal role in improving critical reflection skills.

Civic Attitudes and Values in Relation to Active Citizenship

Based on the views of the participants, this theme delineates the abstractions that exist in one's mind and serve as standards of conduct. In other words, it describes the things that the participants believe are important in the way they engage in community service practices. Besides, it portrays the feelings and emotions of the participants in relation to the community service practices. Considering the results of the study, both the teacher candidates and the teacher educators reflected on the role of community service practices in developing prospective teachers' civic attitudes and values which are dependent upon the project carried out. Accordingly, based on their community service practices and experiences, the majority of the teacher candidates and all teacher educators highlighted that community service practices, at the outset, encourage prospective teachers to develop a sense of usefulness, satisfaction, and making a contribution to the larger community/society, develop social awareness, instill volunteerism, togetherness, responsibility both to the group members and to the larger society, solidarity, and hopefulness in prospective teachers, enable them to develop a sense of community, commitment, and belonging and thereby, build a sense of taking collective action, all of which reinforce the perception of reciprocity. For instance, one of the teacher educators and two of the teacher candidates underscored that:

I generally observe that young generation is quite detached from the social issues and problems, which may result from several reasons. However, thanks to community service practices, the teacher candidates realize that there may be different life conditions than their own lives or different challenges faced by other people. In other words, they realize that they live in a world of their own, get to understand the lives of other people, gain social awareness, and eventually serve for the individuals who actually serve for the society in which they, themselves, also live (TE3).

...For example, as a group, we worked with the children whose mothers were protected at the women's shelters. As those children were socially isolated and disadvantaged in many regards, including their education, compared to their peers, I believe, we, first of all, touched upon their emotions and feelings. ...Afterwards, it turned into volunteerism in us as we met and established a relationship with those children. This gave us a big responsibility each week. ...If we had not undertaken this project, we would not have known how being useful for others would feel. Those children and their mothers may have realized that they were not alone, but we also definitely felt that we all live together in this society (TC6 in FG2).

...Thanks to our project, firstly, I really felt valuable and I observed that the students and parents whom we contacted with were also feeling so valuable. ...I mean, working as an administrative personnel at this university, especially the parents might have felt that they were important for us in this university. We supported the academic and social development of their children at the weekends and I personally believe that this have increased both their and also our sense of belonging and attachment both to the university and to the larger society (TC3 in FG1).

In relation to these attitudes and values, the teacher educators and some teacher candidates particularly referred to the influence of community service practices on prospective teachers' increased advocacy for equality of educational opportunities and social justice for individuals with low socio-economic, migrant, or disadvantaged linguistic, cultural minority backgrounds. To illustrate, one of the teacher candidates pointed out that "After all, I learned that a fight for the marginalized is a fight for all, a fight for social justice. Scholarship is secondary to the pursuit of attending to the humanity of teachers, students, and beyond." Similarly, another teacher candidate reflected that:

...Through community service projects, I believe that teacher candidates realize there are several inequalities among people in the society. Thus, while they may be

disappointed and hopeless at the beginning of the process of community service practices, I strongly believe that they become more aware of such issues afterwards and be part of the pursuit of seeking social justice (TC2 in FG1).

Accordingly, most teacher candidates and two teacher educators also emphasized that engaging in community service practices empowers prospective teachers to develop an intercultural and multicultural understanding. For instance, a teacher candidate argued that:

...We cannot simply teach our own stories to immigrant students in Turkey. Thanks to our community service project, I had a chance to visit an elementary school where there are high populations of immigrant students and we aimed to bridge the similarities and the differences between two cultures by using the stories both in their culture and in our own culture. Reflecting back to our project, it really helped me understand and appreciate others' cultural backgrounds (TC33 in FG9).

Lastly, all teacher educators and a large number of teacher candidates from several focus groups further expressed that community service practices promote empathy towards others, tolerance, patience, being open to new ideas, and respect to each other.

Self-Concept and Self-Identity in Relation to Active Citizenship

With respect to the views of the participants, this theme uncovers the development of some prominent aspects in one's self-perception as a result of engaging in community service practices. As the participants reported, they believed that developing certain aspects related with the perception of one's "self" is significant as they also help the person achieve the particular civic goal and thereby, mediate the development of active citizenship characteristics. Specifically, the results of the study delineated that most teacher candidates and all teacher educators underscored the role of community service practices in developing self-concept and self-identity through designing and implementing community service projects, which, as they reported in return, supports the development of prospective teachers' active citizenship characteristics. To this end, especially a considerable number of teacher candidates explained that doing community service practices improve prospective teachers' self-confidence, self-efficacy, self-expression, and self-esteem. For example, one of the teacher educators and one of the teacher candidates told that:

...From the beginning to the end, as teacher candidates need to interact, communicate, and collaborate with several individuals to carry out their project, this especially improves their self-confidence. In particular, while they generally feel

nervous when they introduce or disseminate something in front of other people, they mostly reflect that they gain higher self-confidence along the way to undertaking their community service projects (TE2).

...Our goal was to raise the awareness of young people about dating violence, including what kind of behaviors it involves. ...Thanks to this project, I believe that we also delivered the message that one should, first, be aware of their own worth as part of maintaining their self-esteem. While trying to do this, I personally believe that this project also taught me as an individual to remember valuing myself, as well as appreciate and love myself (TC26 in FG6).

In addition, some of the teacher candidates and all teacher educators emphasized that community service practices provide teacher candidates with an invaluable opportunity to make self-reflection and gain higher self-awareness, as illustrated in the words of one of the teacher educators below:

...Generally at the end of the semester, and even throughout the semester, it really makes me feel proud to see how the teacher candidates self-reflect and realize how much progress they made from the beginning till the end in many regards. ...They mostly make the point that thanks to such projects, they also get a chance to discover themselves and get to know their potential, which, to me, also helps them develop self-reflection (TE1).

Bridging Civic and Professional Identities with Respect to Active Citizenship

Based on the views of the participants, this theme describes the ways in which engaging in community service practices also develops the teacher candidates' professional identities and understandings about their professional role as future teachers. That is, a large number of participants remarked that community service practices play a significant role in bridging teacher candidates' civic and professional identities. More specifically, most teacher candidates mentioned that while carrying out community service projects and developing civic identities, prospective teachers also get the opportunity to have their professional identities recognized as "teachers", rather than as "students", by the relevant educational stakeholders and the community members. Accordingly, many teacher candidates also reported that community service practices thereby, make a positive impact on raising the professional commitment and developing the professional knowledge and skills of prospective teachers, as illustrated in the words of one of the teacher candidates below:

The school that we selected to build a library and also meet the general needs of students was located in a poor area. We saw that some of those little kids even did not have a pair of warm shoes [crying]... We usually tend to assume that everybody has more or less the same educational opportunities, but after this project, I realized that they may not even have similar life conditions. As a prospective teacher, this experience truly changed my perspective towards the teaching profession and increased my professional commitment to a great extent, especially after meeting those little kids and seeing that they were looking forward to seeing us each week again (TC38 in FG10).

Discussion and Conclusions

The current study aimed to investigate the role of community service practices in developing prospective teachers' active citizenship characteristics through the perspectives of teacher candidates and teacher educators within the context of a private university, one that is highly committed to raising creative, critical-minded, self-confident, and lifelong learners as manifested in its mission statement. According to the results of the study, both groups of participants thought that engaging in community service practices was conducive to foster prospective teachers' (1) civic knowledge and awareness in relation to active citizenship, (2) civic skills in relation to active citizenship, (3) civic attitudes and values in relation to active citizenship, and (4) self-concept and self-identity in relation to active citizenship, as well as it had profound effects on (5) bridging the teacher candidates' civic and professional identities with respect to active citizenship. From these findings, it is promising that community service practices encourage prospective teachers to develop active citizenship characteristics in several aspects, consistent with a large body of research (Annette, 2005b; Birdwell et al., 2013; Conway et al., 2009; Deeley, 2010; Einfeld & Collins, 2008; Falk, 2013; Harris, 2010; Spring et al., 2006). In line with the results of previous studies, this may suggest that community service practices enable prospective teachers to actively participate in civil society and community life (Hoskins, 2006), through which they develop civic competence (Hoskins & Deakin-Crick, 2010), become socially responsible individuals, generate benefits for the local and wider society and develop a sense of belonging to them, appreciate the merit of equality and tolerance for different cultures, views, perspectives, and build more interpersonal trust, collaboration, solidarity, and collective efficacy, leading to greater social capital (Annette, 2009; Birdwell et al., 2013; Hoskins & Mascherini, 2009; Jerome, 2012; Potter, 2002; Putnam, 2000; Steenekamp & Loubser, 2016).

Based on these, it can be also argued that the engagement of the youth in community service practices may also contribute to social cohesion and social integration as an educational and welfare strategy (Birdwell et al., 2013; Hoskins & Deakin-Crick, 2010; Hoskins & Mascherini, 2009). Especially considering the growing concerns regarding the young people's lack of capacity and decreasing levels of interest to involve in responsible civic activities both nationally (Akin et al., 2016; Bee & Kaya, 2017b; Sharma et al., 2017; Steenekamp & Loubser, 2016) and internationally (Birdwell et al., 2013; Kennedy, 2007; Kennelly & Llewellyn, 2011; Peterson & Knowles, 2009; Putnam, 2000; Wood, 2010), the results of the present study may have the implications of recognizing community service practices as a critical strategy for promoting the engagement of youth in civic life and empowering them as agents of change. In the long run, this might contribute to reconstructing the notion of citizenship and responding to the decline in civic participation, as well as the concerns regarding social cohesion and inclusion (Annette, 2005b; Battistoni, 2013; Biesta, 2009; Kennelly & Llewellyn, 2011; Nicoll et al., 2013) for a more democratic society (Sharma et al., 2017). Moreover, bearing in mind that a growing body of research has particularly shown that teacher candidates' active citizenship perceptions, knowledge, skills, and attitudes are not developed sufficiently in Turkey (e.g., Acun et al., 2010; Akin et al., 2016; Doğanay et al., 2007; Ersoy, 2014b; Ersoy & Öztürk, 2015; Şimşek et al., 2017; Wilkins et al., 2010; Tutkun, 2013; Yazgan, 2013; Yeşilbursa, 2015), the results of this study may offer critical insights for the administrative units of the universities, teacher educators, and curriculum developers regarding the importance of fostering community service practices at the higher education level, and in particular in preservice teacher preparation. In so doing, the results may also support to extend the scope of civic education beyond K-12 education settings and suggest community service practices to be instrumental for youth to develop active citizenship competence.

The results of the study may further warrant attention for how community service practices in preservice teacher education could be implemented more effectively and what factors influence the effectiveness of the community service projects. In this regard, given that this study took place within the particular context of a private university, this may also have provided an account of the results yielded by the present research. To this end, first, it might be argued that as the particular university strongly encourages student-centered and practice-based active learning settings and endorses teaching methods that would promote problem-based experiential learning, reflection, higher-order thinking skills, and the construction of knowledge based on students' authentic real-life experiences, this might

have an influence on the role of community service practices in developing active citizenship characteristics of prospective teachers. That is, as opposed to traditional pedagogies, given that the development of active citizenship is fostered better based on experiential transformative learning in the real-world context that is supported with reflection on civic experiences (Annette, 2005c, 2006, 2009; Bringle & Clayton, 2012; Costelloe, 2014; Deeley, 2010; Ethridge, 2006; Jerome, 2012; Martin & Pirbhai-Illich, 2015; Prentice & Robinson, 2010; Putnam, 2000; Spring et al., 2006), the aforementioned characteristics of the particular university might be likely to account for the obtained results.

Lastly, there might be other factors that are likely to have an impact on the effectiveness of community service practices towards developing prospective teachers' active citizenship competence. For instance, the financial, physical, academic, and social support and opportunities provided to teacher candidates for the conduct of their projects by their faculty and university, the official permissions that are needed for the implementation of projects, the time available to the planning and conduct of the projects, the course instructor's and group members' continued collaboration and effective communication with the community members, the size of the project groups, the quality of guidance and feedback provided by the course instructor, the assessment and evaluation policies for the projects undertaken, the dissemination and sustainability strategies, and the provision of effective faculty-community partnership might be among the factors that are highly likely to influence the results found by the present study, which might imply the key role of these factors for quality community service practices in preservice teacher preparation, provide essential insights to the administrative units of the universities/faculties, teacher educators, and community members, and be studied further in future research in a longer period of time supported by the additional data collection methods including observations. Thus, elaborating such factors may further offer these key stakeholders with chief recommendations to establish a more effective implementation of community service practices both at the higher education level and in preservice teacher education particularly.

Ethical Approval: *The ethical committee approval was obtained for this research from TED University Human Subjects Ethics Committee with the decision numbered 2018/114, dated March 29, 2018.*

Conflict Interest: *The author declares that there is no conflict of interest.*

References

- Acun, I., Demir, M., Akar, C., & Goz, L. (2010). The relationship between critical thinking skills and citizenship behaviours. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong learning and active citizenship* (pp. 495 – 500). London: CiCe.
- Akın, S., Çalışkan, Ö., & Engin-Demir, C. (2016). Civic engagement among university students: Case of a Turkish public university [Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeyleri: Bir devlet üniversitesi örneği]. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 301-330.
- Akın, S., Calik, B., & Engin-Demir, C. (2017). Students as change agents in the community: Developing active citizenship at schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 809-834.
- Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (2001). *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*. Washington, DC: AACTE.
- Annette, J. (2005a). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Annette, J. (2005b). Citizenship studies, community service learning and higher education. In R. Gardner, J. Cairns, & D. Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (109-123). London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Annette, J. (2005c). Community, service learning and higher education in the UK. In J. Arthur & K. E. Bohlin (Eds.), *Citizenship and higher education* (pp. 49-58). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Annette, J. (2006). *Education for democratic citizenship and community involvement*. London: Cited.
- Annette, J. (2009). “Active learning for active citizenship”: Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149-160.
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2013). Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine ilişkin görüşleri [Teacher trainers and pre service teachers views of service learning course]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2), 21-54.
- Arkün-Kocadere, S., & Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi [Implementing the community services course: Practice examples and evaluation of students’ perceptions]. *Pamukkale University Journal of Education*, 34(2), 75-89.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi [Determination of the experiences of social studies teacher candidates on the projects of community service practices]. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 1(1), 42-55.
- Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: İlköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri [Citizenship and human rights education as a

- cross-curricular subject: Elementary students' views on human rights]. *Education and Science*, 38(169), 296-310.
- Baloğlu-Uğurlu, N. (2013). Comparison of 8th grade American and Turkish students' perceptions about citizenship. *Education and Science*, 38(170), 283-297.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, 36(3), 150-156.
- Battistoni, R. M. (2013). Civic learning through service learning. In P. Clayton, R. Bringle, & J. Hatcher (Eds.), *Research on service learning* (Vols. 2A–2B, pp. 111–132). Sterling, VA: Stylus.
- Bee, C., & Kaya, A. (2016a). Between practices and demands: Ambiguities, controversies and constraints in the emergence of active citizenship in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(3), 301-324.
- Bee, C., & Kaya, A. (2016b). Youth and active citizenship in Turkey: Engagement, participation and emancipation. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 129-143.
- Bee, C., & Kaya, A. (2017a). Conventional versus non-conventional political participation in Turkey: Dimensions, means, and consequences. *Turkish Studies*, 18(1), 1-9.
- Bee, C., & Kaya, A. (2017b). Determinants of young people's civic and political participation in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 35-39.
- Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E., & İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi [Evaluation of community service practices course in terms of university-society cooperation]. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 161-178.
- Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi* [The analysis of community-services learning and social responsibility courses at universities of Turkey from the perspective of youth participation] (Unpublished master's thesis). İstanbul Bilgi University, İstanbul, Turkey.
- Bıçak, İ., & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri [Teachers' views concerning citizenship education and the citizenship education process]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(2), 257-279.
- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158.
- Birdwell, J., Scott, R., & Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185-199.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.

- Boran, M., & Karakuş, F. (2017). Toplumla hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayları görüşlerinin incelenmesi [An investigation of teacher candidates' perceptions on community service practices (CSP) course]. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- Bulut, M., Bulut, N., & Bulut, A. (2012). Öğretmen eğitiminde değer eğitimi fırsatı olarak topluma hizmet uygulamaları dersi [Service learning course as an opportunity for value education in teacher education]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(17), 347-357.
- Caymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. In A. M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, & S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp. 195-226). Münster: Waxmann.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Costelloe, A. (2014). Learning for liberation, teaching for transformation: Can education in prison prepare prisoners for active citizenship? *Irish Journal of Applied Social Studies*, 14(1), 30-36.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çakmaklı, D. (2015). Active citizenship in Turkey: Learning citizenship in civil society organizations. *Citizenship Studies*, 19(3-4), 421-435.
- Çakmaklı, D. (2016). Rights and obligations in civil society organizations: learning active citizenship in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 113-127.
- Çayır, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, national identity and 'otherness' in Turkey's new textbooks. *Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 39-55.
- Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenship and democracy education course: Search for democratic citizenship in a difference-blind polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22-30.
- Çayır, K. (2014). *Who are 'we'? Identity, citizenship, and rights in Turkey's textbooks*. İstanbul: History Foundation Publications.
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.

- Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [The evaluation of the opinions of social sciences teacher candidates about the practices in social services lesson in terms of aims and contents]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(3), 851-875.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi [The effect of the events aiming at community service applications to the social skills and self-efficacy of teacher candidates]. *Ordu University Journal of Social Science Research*, 8(3), 623-635.
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: “Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım” [A community service practice example: “Let’s play with concept toys”]. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 19-38.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi [Examining of the effects of some variables on political participation level of prospective teachers in the context of democratic citizenship education]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 50, 213-246.
- Donahue, D. M., Bowyer, J., & Rosenberg, D. (2003). Learning with and learning from: Reciprocity in service learning in teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 15-27.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Ekşi, Z., & Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi [An evaluation of the community service applications course]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K., Uzun, E. M., & Dicle, A. N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları [Pre-service teachers’ perceptions regarding the community service practices course]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(2), 231-252.
- Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri [Views of academic staff about community service applications course in improving of social responsibility understanding]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(49), 221-232.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Burçak, F. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarının incelenmesi [Elementary school teacher candidate

- perceptions of the community service practice course]. *H. U. Journal of Education*, Special Issue 1, 184-194.
- Er-Nas, S., Şenel-Çoruhlu, T., & İpek- Akbulut, H. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: Özel durum çalışması [Reflections of community service learning experiences: A case study research]. *Dicle University Ziya Gökalp Journal of Education*, 26, 27-43.
- Ersoy, A. F. (2014a). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Ersoy, A. F. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: Sivil toplum kuruluşları örneği [Social studies teacher candidates' experiences of active citizenship: The case of non-governmental organizations]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 65-88.
- Ersoy, A. F., Balbağ, N. L., & Gündoğan-Bayır, Ö. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? [How do teachers and students perceive human rights, citizenship and democracy course?]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Ersoy, A. F., & Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı [Patriotism as a citizenship value: Perceptions of social studies teacher candidates]. *Elementary Education Online*, 14(3), 974-992.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Ethridge, E. A. (2006). Teacher modeling of active citizenship via service-learning in teacher education. *Mentoring & Tutoring*, 14(1), 49-65.
- Falk, A. (2013). Service learning students' perceptions of citizenship. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 5(1), 3-12.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri [Social studies teacher candidates' opinions about the practice of community service]. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 176-194.
- Harris, C. (2010). Active democratic citizenship and service-learning in the postgraduate classroom, *Journal of Political Science Education*, 6(3), 227-243.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., & Deakin-Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of education*, 45(1), 121-137.
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.

- Hunter, S., & Brisbin, R. A. (2000). The impact of service learning on democratic and civic values. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 623-626.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., & Nelson, J. (2006). *Active citizenship and young people: Opportunities, experiences and challenges in and beyond school citizenship education longitudinal study: Fourth annual report. Research Report*. UK: National Foundation for Educational Research.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.
- Janmaat, J. G., & Piattoeva, N. (2007). Citizenship education in Ukraine and Russia: reconciling nation-building and active citizenship. *Comparative Education*, 43(4), 527-552.
- Jansen, T., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(02), 189-205.
- Jerome, L. (2006). Critical citizenship experiences? Working with trainee teachers to facilitate active citizenship in schools. *Teacher Development*, 10(3), 313-329.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70.
- Kaf-Hasırcı, Ö., & Sarı, M. (2013). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi [[An analysis of instructors and teacher candidates' views on community service practices course in the context of democratic citizenship education]. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5), 25-42.
- Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service learning and citizenship in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 42-51.
- Kara, C., Altıntaş, A., & Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri [The opinions of prospective social studies teachers about their acquirement of “benevolence value” with community service practices]. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 22, 23-37.
- Karakaş, A., Uçak, E., Say, S., & Bağ, H. (2014, September). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri. Paper presented at the meeting of XI. National Science and Mathematics Education Congress, Adana, Turkey.
- Karakuş-Özdemirci, Ö., Aksoy, A. N., & Ok, A. (2020). Evaluation of human rights, civics and democracy curriculum through Eisner's evaluation framework. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 136-150.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.
- Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of ‘active citizenship’: What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.

- Kennelly, J., & Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914.
- Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Kesten, A., Köçer, M., & Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi [Community service learning course and its effects on gaining social consciousness]. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 27(2), 393-410.
- Keyman, E. F., & İçduygu, A. (2005). Citizenship, identity, and the question of democracy in Turkey. In E. F. Keyman & A. İçduygu (Eds.), *Citizenship in a global world: European questions and Turkish experiences* (pp. 1-27). London: Routledge.
- Kuş, Z., & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları [Social studies teachers' beliefs on citizenship and citizenship education]. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 8, 18-41.
- Küçüköğlü, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları: Deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı [Community service-learning in teacher education: An experimental learning approach]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1(4), 214-226.
- Küçüköğlü, A., & Koçyiğit, S. (2015). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği [The effectiveness of community service learning in teacher training]. *Journal of Theory & Practice in Education*, 11(2), 610-629.
- Küçüköğlü, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E., & Taşgın, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme [An analysis on preservice teachers' views about community service-learning]. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(17), 1-26.
- Küçüköğlü, A., Ozan, C., & Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersinde yansıtıcı günlükler [Examining community service-learning process through reflective journals]. *Elementary Education Online*, 15(3), 787-803.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications, Inc.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2015). Service learning as post-colonial discourse: Active global citizenship. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick, & S. MacQueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education* (pp. 133-150). Rotterdam: Sense Publishers.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- McIlrath, L., Lyons, A., & Munck, R. (2012). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*. Newyork, NY: Palgrave Macmillan.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi [The education of citizenship in regard to the opinions of social sciences teachers]. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1565-1584.
- Mendel-Reyes, M. (1998). A pedagogy for citizenship: Service learning and democratic education. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 31-38.
- Merey, Z., Karatekin, K., & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma [Citizenship education on elementary level: A theoretical comparative study]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 32(3), 795-821.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846.
- Özdemir, S. M., & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of community service course according to pre-service teachers' views]. *Selçuk University Journal of Ahmet Kelesoğlu Education Faculty*, 30(1), 41-61.
- Öztürk, F., Malkoç, S., & Ersoy, A. F. (2016). Patriotism as perceived by social studies teachers: An outlook on the individual, society and education. *Pamukkale University Journal of Education*, 40, 205-218.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 39-59.
- Potter, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. *Education + Training*, 44(2), 57-66.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *Higher Education*. 148.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. London: Simon & Schuster.
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma [Improving the consciousness of social responsibility at universities: A research on lesson of social service practice at Ege University]. *Journal of Yaşar University*, 22(6), 3732-3747.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sen, A. (2019). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 16(1), 78-103.
- Sen, A., & Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 85-97.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği [Opinions of Turkish teacher candidates towards social work applications: The sample of Atatürk University]. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 293-302.
- Sharma, R., Henneman, L., Qadri, A., & Vignoles, L. (2017). *Global youth wellbeing index*. Retrieved from <https://www.youthindex.org/sites/default/files/2017YouthWellbeingIndex.pdf> on 02 June 2020.
- Som, İ., & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme [A review on citizenship education in Turkey]. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi [The evaluation of the ideas in the aspect of acquisition of social studies preservice teachers on the lecture of practice of the service to the public]. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2, 53-71.
- Spring, K., Dietz, N., & Grimm Jr, R. (2006). *Educating for active citizenship: Service-learning, school-based service and youth civic engagement*. Washington, DC: National and Community Service.

- Steenekamp, C., & Loubser, R. (2016). Active citizenship: A comparative study of selected young and established democracies. *Politikon*, 43(1), 117-134.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, 74(5), 261-264.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? [Changes and continuities in citizenship education: What kind of citizenship education does the 2018 social studies programme of study envisage?]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28.
- Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E., & Şentürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma [The views of pre-service social studies teachers and pre-service classroom teachers about citizenship education: A qualitative study]. *Dicle University Ziya Gökalp Journal of Education*, 32, 913-925.
- Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analyzing the views of CEIT department students related to the lesson of project-based community service practices]. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 961-980.
- Tuncel, G., Kop, Y., & Katılmış, A. (2011, April). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine yönelik görüşleri. Paper presented at the meeting of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki* [The relationship between teacher candidates' media literacy level and participation levels to representative democracy, protest and social change dimensions of active citizenship] (Unpublished doctoral dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Uğurlu, Z., & Kırıl, E. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri [The process of teacher candidates service-learning and the views relating with the attainments]. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 2(1), 59-93.
- Verducci, S., & Pope, D. (2001). Rationales for integrating service learning in teacher education. In J. B. Anderson, K. J Swick, & J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 23-39). Washington, DC: AACTE Publications.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.

- Wilkins, C., Busher, H., Lawson, T., Acun, I., & Göz, N. L. (2010). European citizenship and European Union expansion: Perspectives on Europeanness and citizenship education from Britain and Turkey. *European Educational Research Journal*, 9(4), 444-456.
- Wood, J. (2010). 'Preferred futures': Active citizenship, government and young people's voices. *Youth & Policy*, 105, 50-70.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki* (Unpublished doctoral dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Yesilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of "good" citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma [Social responsibility of education faculties and the lessons of community service practices: A qualitative study]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 86-108.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları ve Aktif Vatandaşlık*

Sibel AKIN**

• *Geliş Tarihi:* 06.07.2020 • *Kabul Tarihi:* 19.01.2021 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 08.04.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarına dayalı olarak topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünü incelemektir. Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırma, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 39 öğretmen adayı ve 3 öğretmen eğitimcisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, öğretmen adayları ile 10 yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi, öğretmen eğitimcileri ile ise yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, (1) aktif vatandaşlık bilgisi ve farkındalığı, (2) aktif vatandaşlık becerileri, (3) aktif vatandaşlık tutum ve değerleri, (4) aktif vatandaşlık için öz benlik ve öz kimlik, (5) aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlik arasında kurulan köprü olmak üzere beş temel tema altında yer alan çeşitli aktif vatandaşlık özellikleri bakımından, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının gelişiminde önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: topluma hizmet uygulamaları, aktif vatandaşlık eğitimi, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri, durum çalışması

Atıf:

Akın, S. (2020). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları ve aktif vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 21-59. doi: 10.9779/pauefd.764545.

* Bu araştırma, TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 29/03/2018 tarihli 2018/114 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Bu araştırma, T-17-2010-31014 kodlu proje ile TED Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında desteklenmiş ve 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Kars'ta gerçekleştirilen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

Giriş

Vatandaşlık kavramı, bireylerin hak ve sorumlulukları arasındaki dengeye bağlı olarak farklı bağlamlarda değişkenlik gösteren, oldukça tartışmalı ve normatif bir kavramdır. Geleneksel olarak ulus devlet içinde bir üyeliğe ya da devlet ile bir bağa sahip olma yoluyla edinilen bir “statü” olarak tanımlanan vatandaşlık kavramı çerçevesinde, vatandaşlık eğitiminin tarihsel olarak temel amacı ortak bir kimlik ve ortak tarih oluşturarak aynı zamanda vatanseverliği teşvik etmek, ulusa bağlılığı güçlendirmek ve bir ülke nüfusunun homojenleşmesi için ulus devlet nşasını teşvik etmektir (Lawson, 2001). Bu nedenle, miras niteliğindeki kültürel normları sorgulayan ve ulus inşasının korunmasını riske atabilecek bağımsız eleştirel bireyler yetiştirmek yerine, vatandaşlık eğitiminin geleneksel olarak devletin ihtiyaçlarına hizmet etmesi beklenmekte olup bu durum vatandaşlık eğitiminin insanları itaatkâr bireyler hâline getirmesi ve onları vatandaşlık konusunda pasif bir nesne olarak görmesi bakımından eleştirilmektedir (Janmaat ve Piattoeva, 2007). Öte yandan, özellikle küreselleşme, teknoloji alanındaki gelişmeler, iletişim araçlarındaki değişiklikler, nüfus artışı ve hareketlilik, ulusal sınırları aşan çevresel sorunlar gibi temel toplumsal değişiklikler nedeniyle (Lawson, 2001), vatandaşlık konusundaki yeni güncel araştırmaların odağında bireylerin aktif bir şekilde katılımcı demokrasiye katkıda bulunarak gerçekleştirdikleri “eylemler” yer almakta, böylece vatandaş olarak her bireyin sesinin duyulabileceği, gelişen bir sivil toplum yapısının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009). Bu bağlamda, yeni bir vatandaşlık eğitimi ihtiyacının ortaya çıkması ile bu ihtiyaca cevap vermek üzere birçok ülkede “aktif vatandaşlık” kavramı vurgulanmaya başlamıştır.

Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık kavramı birçok farklı ancak birbirini tamamlayan biçimde tanımlanmakta olsa da (Kennedy, 2007), esas olarak Hoskins aktif vatandaşlığı karşılıklı saygı ile şiddete başvurmadan, insan hakları ve demokrasiye uygun bir şekilde sivil topluma ve/veya siyasi yaşama katılım olarak tanımlamaktadır (Hoskins, 2006, akt. Hoskins ve Mascherini, 2009). Bu çerçevede vatandaşlar, vatandaşlık yeterliği (Hoskins ve Deakin-Crick, 2010) ve aidiyet duygusu geliştirmeleri, yaşadıkları yerel toplulukta veya toplumda bir söz sahibi olmaları ve demokrasi, eşitlik ve farklı kültürlere ya da görüşlere hoşgörüsüyle yaklaşmaları yönünde teşvik edilirler (Hoskins ve Mascherini, 2009). Benzer şekilde, aktif vatandaşlık kavramı, devlete daha az bağımlı bir şekilde yerel topluluklara ve topluma katkıda bulunabilecek sosyal açıdan sorumlu bireyler yaratmayı ve aynı zamanda kişiler arası güven, bütünleşme ve uyum, karşılıklılık, dayanışma, iş birliği ve toplum için ortak yarar sağlamayı amaçlamakta ve bu kapsamda ise bireylerin sosyal sermayelerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Birdwell, Scott ve Horley, 2013; Steenkamp ve Loubser, 2016). Aktif vatandaşlık kavramı, Avrupa Birliği (AB) çatısı

altında yeni bir siyasi yapının kurulmasıyla ilk kez Avrupa’da kullanılmış ve bu bağlamda, 1990’ların sonlarında güçlü bir bilgi toplumu oluşturabilmek ve Avrupa’da daha geniş bir sosyal uyum yaratabilmek için Avrupa vatandaşlarından kendi yaşamlarının hem mimarları hem de aktörleri olmalarının beklendiği Avrupa Komisyonu Lizbon 2010 Stratejisinin bir parçası olarak aktif vatandaşlık kavramı Avrupa eğitim sistemlerinde teşvik edilmeye başlanmıştır.

AB uyum sürecinin, AB’ye üye devletlerin eğitim politikaları ve öğretim programları üzerinde önemli bir etkisi olması ve buna bağlı olarak reform süreçlerinin hızlanması sonucunda, aktif vatandaşlık eğitiminin kapsamı ve bireylerin ne şekilde aktif vatandaşlar hâline gelebileceği soruları gündeme gelmeye başlamıştır (Keser, Akar ve Yildirim, 2011). Türkiye de 1999’dan beri AB’ye aday bir ülke olarak AB ile ilişkileri çerçevesinde küreselleşme ve uyum sürecinden büyük ölçüde etkilendiği için (Çakmaklı, 2015), özellikle 1990’lı ve 2000’li yıllarda Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi de pek çok değişikliğe uğramış (Akın, Çalık ve Engin-Demir, 2017) ve geleneksel olarak Türkiye’de ulus devlet yapısını korumanın bir aracı olarak görülen vatandaşlık eğitimi (Çayır ve Gürkaynak, 2008) “iyi” vatandaşlık kavramından “aktif” vatandaşlığa doğru evrilmeye başlamıştır. Diğer bir ifade ile, Türkiye’deki vatandaşlık kavramına ilişkin tartışmalar, pasif bir vatandaşlık anlayışını yansıtarak en temelde Türk vatandaşını devlete karşı görevleriyle tanımlamakla birlikte (Çakmaklı, 2015; Çayır, 2009), AB ile ilişkiler ve AB’ye katılım arayışı gibi dış etkenler ve dinamiklerle birlikte, Türkiye’de ulus temelli vatandaşlık anlayışı giderek değişmeye ve vatandaşlık kavramı Türkiye’de de Avrupa’da yaygın olan kullanımına doğru evrilmeye başlamıştır (Çakmaklı, 2015). Diğer yandan, çağdaş vatandaşlık anlayışı ile Türkiye’nin pasif, ulusçu ve görev odaklı (örn., askerlik, vergi, oy kullanma görevleri), devlet önceliklerinin bireysel öncelikleri aştığı güçlü bir devlet geleneği ile karakterize edilen (Bee ve Kaya, 2016a, 2017a; Caymaz, 2008; Çakmaklı, 2015, 2016; Çayır ve Bağlı, 2011; Çayır ve Gürkaynak, 2008; Keyman ve İçduygu, 2005) vatandaşlık anlayışı arasındaki paradoksa dayalı olarak, vatandaşlık kavramındaki bu değişim ve dönüşümler dünyadaki eğilimi yansıtabilecek ve vatandaşlık eğitimi geliştirebilecek kavramsal değişikliklerden ziyade Türkiye’de çoğunlukla üstyapısal ve yapısal değişiklikler olmuştur (Caymaz, 2008; Keser ve diğerleri, 2011; Keyman ve İçduygu, 2005). Bu sebeple, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin, hâlen sıkı bir şekilde geleneksel vatandaşlık kavramını temel aldığı eleştirilmekte ve bireylere çağın gerektirdiği vatandaşlık bilgisi ve becerilerini kazandırmak üzere aktif vatandaşlık kavramının gelişmesi için mevcut koşul ve olanakların yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Keser ve diğerleri, 2011). Bunun bir sonucu olarak, alanyazındaki birçok araştırmadan elde edilen bulgular vatandaşlık eğitiminde öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili problemler olduğunu ortaya koymakta (örn., Bıçak ve Ereş, 2018; Caymaz, 2008; Çayır, 2009, 2011, 2014; Çayır ve Bağlı, 2011; Çayır ve Gürkaynak, 2008; Ersoy, Balbağ ve

Gündoğan-Bayır, 2017; İnce, 2012; Karakuş-Özdemirci, Aksoy ve Ok, 2020; Karaman-Kepenekci, 2005; Memişoğlu, 2014; Meray, Karatekin ve Kuş, 2012; Sen, 2019; Sen ve Starkey, 2017; Som ve Karataş, 2015; Şen, 2019); öğretmenlerin aktif vatandaşlıkla ilgili sınırlı bilgi, beceri, tutum ve algıya sahip olduğunu ve yeterli pedagojik bilgilerinin olmadığını belirtmekte (örn., Çayır ve Bağlı, 2011; Ersoy, 2014a; Eryılmaz, Bursa ve Ersoy, 2018; Kuş ve Aksu, 2017; Memişoğlu, 2014; Öztürk, Malkoç ve Ersoy, 2016); benzer şekilde farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin de aktif vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgi, beceri, tutum ya da algı geliştiremediğini tartışmaktadır (örn., Bağlı, 2013; Baloğlu-Uğurlu, 2013; Çayır ve Bağlı, 2011; Ersoy, 2014a; Eryılmaz ve diğerleri, 2018).

Aktif Vatandaşlık ve Gençlik

Vatandaşlık eğitiminin yeniden yapılandırılması yönünde çeşitli çabalar olsa da, temelde bir eğitim ve refah stratejisi olarak aktif vatandaşlık eğitiminin iyileştirilmesi, vatandaşların özellikle de gençlerin gerekli siyasi, sosyal ve ahlaki davranışlara sahip olmaması yönünde küresel olarak artan eleştirilere dayanmaktadır (Putnam, 2000; Wood, 2010). Bu bağlamda, gençler özellikle vatandaşlık etkinliklerine karşı ilgisiz olmaları, bu konuda yetersiz olmaları ve birçok duruma karşı duyarsız olmaları ile eleştirilmektedirler (Birdwell ve diğerleri, 2013; Kennelly ve Llewellyn, 2011; Peterson ve Knowles, 2009). Gençlerin giderek düşüş gösteren sivil katılımları birçok ülkede dikkat çekici düzeylerde olduğu için (Kennedy, 2007; Kennelly ve Llewellyn, 2011) vatandaşlık eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik stratejilerle bireylerin yetersiz sivil katılım düzeylerinin iyileştirilmesi ve toplumların sosyal bütünleşme ve sosyal içerme ile ilgili karşılaştığı tehditlere çözüm üretilmesi hedeflenmektedir (Battistoni, 2013; Biesta, 2009; Kennelly ve Llewellyn, 2011; Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt ve Biesta, 2013). Özellikle günümüzde dünyadaki genç nüfus sayısının giderek arttığı düşünüldüğünde, gençlerin vatandaşlık meselelerine ilgi duymaları ile bu konuda iyi bir eğitim olarak toplumsal değişimin aracı olabileceklerine, demokrasiyi geliştirebileceklerine ve dünyayı daha iyi yönde şekillendirebileceklerine inanılmaktadır (Sharma, Henneman, Qadri ve Vignoles, 2017). Bu nedenle, vatandaşlık eğitimi aracılığıyla, gençlerin mevcut sorunun bir nedeni olarak görülmesi yaklaşımından ziyade, onların içinde buldukları yerel topluluklarda ya da toplumda meydana gelen sorunlar için çözümün bir parçası olmaları yönünde aktif olmalarının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Potter, 2002). Benzer şekilde Türkiye'deki durum incelendiğinde, vatandaşların, özellikle de gençlerin, tarihî (Bee ve Kaya, 2017b), makro (örn., siyasi kurumların yapısı), sosyal (örn., aile, politik olmayan kuruluşlara üyelik), ve psikolojik (örn., sosyal kimlik) (Bee ve Kaya, 2016b) faktörlerin bir sonucu olarak sivil katılım düzeylerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır (Akın, Çalışkan ve Engin-Demir, 2016; Bee ve Kaya, 2017b; Steenekamp ve Loubser, 2016). Bu bağlamda, en son yayımlanan Küresel Gençlik Refah Endeksi'ne göre,

Sharma ve diğerleri (2017) de Türkiye’de ilgili ankete katılan gençlerin, toplam on iki alandan oluşan endeksin özellikle de vatandaşlık katılımı alanında oldukça düşük bir sırada yer aldığının ve bu boyutun aynı zamanda diğer alanlar arasında en düşük değere sahip olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’nin statü temelli eski geleneksel vatandaşlık anlayışının ötesine geçerek vatandaşlığın günümüzde nasıl algılandığı ve uygulandığı ile ilgili çağdaş yaklaşımları ele alıp (Çakmaklı, 2015) gençleri aktif vatandaşlık için gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumları geliştirebilecek şekilde teşvik etmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu çerçevede, alanyazındaki birçok araştırma tarafından özellikle öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık algılarının, bilgi, beceri ve tutumlarının Türkiye’de yeterli düzeyde gelişmediğinin vurgulandığı dikkate alındığında (örn., Acun, Demir, Akar ve Goz, 2010; Akın ve diğerleri, 2016; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Ersoy, 2014b; Ersoy ve Öztürk, 2015; Şimşek, Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017; Wilkins, Busher, Lawson, Acun ve Göz, 2010; Tutkun, 2013; Yazgan, 2013; Yeşilbursa, 2015), hizmet öncesi öğretmen eğitimi yoluyla öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişiminin teşvik edilmesi son derece önemlidir. Bununla ilişkili olarak, AB uyum sürecinden bu yana Türkiye’de aktif vatandaşlığın hâlen sınırlı düzeydeki gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, gençlerin aktif vatandaşlık yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği önemli bir konu hâline geldiğinden, bu konunun vatandaşlık eğitimi politikalarının ve uygulamalarının da merkezinde yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda, her ne kadar birçok ülkede zorunlu vatandaşlık eğitimi ve öğretim programları aracılığıyla aktif vatandaş yetiştirmeye yönelik bir strateji geliştirmek ve bu yolla sosyal bütünleşmenin teşvik edilerek bireylerin topluma olan yükümlülüklerinin ön planda tutulması hedeflenmiş olsa da, günümüzdeki çağdaş vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarında aktif vatandaşlık gelişimi için daha çok gençlerin aktif ve katılımcı olarak çeşitli etkinliklerde yer alabilecekleri ve kendi yaşantılarına dayalı keşfetme olanağı elde edebilecekleri deneysel bir öğrenme sürecinin önemi ve gerekliliği vurgulanmaktadır (Peterson ve Knowles, 2009).

Aktif Vatandaşlık ve Topluma Hizmet Yoluyla Öğrenme

Aktif vatandaşlığı oluşturan bazı temel bileşenler arasında protestolar ve sosyal değişim odaklı etkinlikler aracılığıyla siyasal katılımı bulma ve demokratik değerlerin güçlendirilmesi yer almakla birlikte, kavramın diğer bir önemli boyutu ise toplum üyeliği, dayanışma, iş birliği ve topluma katkıda bulunacak etkinliklere katılımı içermektedir (Birdwell ve diğerleri, 2013; Hoskins ve Mascherini, 2009). Bu çerçevede, T. H. Marshall’ın tanımına dayanarak, Potter (2002) da aktif vatandaşlığın yalnızca politik okuryazarlığı değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk ve topluma katkı sağlayacak etkinliklere katılımı gerektiren, öğrencilerin toplum içerisindeki gerçek deneyimleri yoluyla kazanacakları öğrenmelerini esas alan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır (Annette, 2005b, 2005c). Toplumcu bakış açısına göre (Annette,

2005c), vatandaşlık kavramı sosyal içerikli bir yapıya sahip olduğundan (Harris, 2010) öğrenme süreçlerinin deneyimsel öğrenmeye dayalı topluma hizmet yoluyla desteklenmesiyle, aktif vatandaşlık eğitiminin bireylerin aynı zamanda sosyal sermayelerinin gelişimine de katkıda bulunacağı (Annette, 2009; Jerome, 2012; Putnam, 2000), bunun ise sivil yenilenmeyi ve sosyal içermeyi teşvik edici bir özelliğe sahip olacağı (Annette, 2006) ifade edilmektedir. Bu tartışmalara dayanarak atılacak önemli adımlardan biri, demokratik aktif vatandaşlık eğitimini sınıf dışı öğrenme ortamlarına taşıyarak yansıtıcı öğrenme ile desteklenmiş topluma hizmet etkinlikleri ile birleştirmek ve böylece üst düzey düşünme becerileri ile çeşitli bilgi, değer ve yetkinliklerin daha iyi geliştirilebilmesine yönelik bireylere zengin öğrenme olanakları sunarak elde edecekleri kazanımları uygulayabilmelerini, farklı durumlara aktarabilmelerini ve anlamlandırmalarını sağlamaktır (Costelloe, 2014). Bu yolla, gençler vatandaşlıkla ilgili edinecekleri gerçek yaşam deneyimleri ve katılacakları özgün uygulamalar sayesinde hem demokrasinin etkin araçları olabilir, hem de bu sayede okula ve öğretim programlarına daha güçlü bir şekilde bağlanabilirler. Modern yaşamda giderek artan bireyselleşme ile toplumların ve yerel çevrelerin zarar gördüğüne ilişkin eleştirilere bağlı olarak yükselen bu görüş, temelde okul-toplum ilişkisinin güçlendirilmesi yoluyla toplumların yeniden inşa edilmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. Bu nedenle, topluma hizmet yoluyla öğrenme boyutu, gençlerin aktif vatandaşlık için gerekli görülen bilgi, beceri, değer ve farkındalıkları geliştirebilmeleri için vatandaşlık eğitiminde etkili bir araç olarak görülmektedir (Annette, 2005b; Battistoni, 2013; Birdwell ve diğerleri, 2013; Bringle ve Clayton, 2012; Harris, 2010; Kahne, Westheimer ve Rogers, 2000). Dolayısıyla bu kapsamda, bireyci değerlerin aksine kişinin sosyal değişim yaratma amacı ile hem kendisi hem de diğerleri için sorumluluk olarak ortak eylemde bulunduğu gerçek yaşantıya dayalı öğrenmeler yoluyla, bireylerin toplumun ihtiyaçları ile bağlantılı olarak aynı zamanda kişisel bir gelişim sürecinden de geçtikleri belirtilmektedir (Ethridge, 2006; Lawson, 2001; Spring, Dietz ve Grimm, 2006).

Öğrencilerin sivil hayata katılımını zayıflatan ve onları toplum tabanlı gerçek öğrenme ortamlarından uzaklaştıran geleneksel bilgi odaklı öğrenme-öğretme süreçlerinin aksine, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı hem öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimi için onlara yapılandırılmış öğrenme olanakları sunan, hem de sivil katılım etkinlikleri üzerine onlara yansıtıcı düşünme olanakları sağlayan ve bunun yanı sıra toplumsal ihtiyaçlara da cevap vermeyi amaçlayıp öğrenme sürecini bireylerin, ailelerin ya da toplumun sorunlarına katkıda bulunabilecek nitelikteki etkinliklerle birleştiren deneyimsel bir öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hunter ve Brisbin, 2000). Bu çerçevede, kredili bir ders olan ve topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımından beslenen topluma hizmet uygulamaları dersi de, temel olarak bireyin okula veya topluma sunduğu katkılar ile akademik öğrenme ve yansıtıcı düşünme

olanakları arasında birleştirici bir rol üstlenerek aktif vatandaşlık eğitiminde önem kazanmaktadır (Annette, 2005c, 2006; Bringle ve Clayton, 2012; Bringle ve Hatcher, 1996; Deeley, 2010; Martin ve Pirbhai-Illich, 2015; Prentice ve Robinson, 2010). Jerome (2012) de topluma hizmet yoluyla öğrenmeyi bir yandan öğrencilerin toplumsal fayda üretimine katkıda bulunacak etkinliklere katıldıkları, diğer yandan ise sosyal, duygusal, kariyer ve akademik gelişimleri açısından desteklendikleri ve öğrenme süreçlerinin gerçek ve anlamlı yaşantılara dayalı etkinliklerle bütünleştirildiği deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlık kavramının öğrenilen kuramsal içerik ile uygulama ortamlarının birleştirilmesini gerektiren bağlama dayalı ve sosyal içerikli bir kavram olduğu düşünüldüğünde, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı ile aktif vatandaşlık yeterliklerinin bağlama dayalı yaşantısal öğrenmeler aracılığıyla çeşitli sosyal etkinlikler içerisinde daha iyi geliştirilebileceği söylenebilir. Örneğin, bu şekilde bireyler farklı etkinliklerde yer alarak diğer bireylerle etkileşim ve iletişim içinde bulunabilir, kazandıkları deneyimleri başka durumlara aktarabilir, yalnızlığa karşı sorumluluk ve birliktelik duyguları, başkalarıyla ilişki kurabilme, özerklik, sosyal öğrenme yoluyla farklılıklara saygı, kendisi ve sosyal çevresi ile diyalog kurabilme, problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve sorgulama becerileri ve tutumları geliştirebilirler (Annette, 2005b; Jansen, Chioncel ve Dekkers, 2006).

John Dewey'in pragmatizm felsefesine ve Jean Piaget, Paulo Freire, David Kolb ve Ivan Illich'in eğitimin anlamlı, gerçek yaşam deneyimlerine dayalı, uygulamalı ve sınıf dışı öğrenme etkinlikleri ile zenginleştirilmesini öneren çalışmalarına dayanan deneyimsel öğrenme yaklaşımına göre (Buchanan, Baldwin ve Rudisill, 2002; Falk, 2013; Jerome, 2012; Martin ve Pirbhai-Illich, 2015) aktif vatandaşlık yeterliklerinin gerçek bağlamdan kopuk bir biçimde yalnızca kuramsal öğrenme ile geliştirilmesi mümkün değildir. Bu bakımdan, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı, Dewey'in pragmatizm felsefesi ile paralel olarak deneyimsel öğrenme, demokratik toplum, sosyal/toplumsal hizmet, yansıtıcı sorgulama ve toplumsal dönüşüm için eğitim ilkesi olmak üzere beş ana bileşen ile desteklenmektedir (Saltmarsh, 1996). Bu özellikleri ile topluma hizmet yoluyla öğrenme, mesleki stajlar gibi diğer deneyimsel öğrenme türlerinden farklılaşmakta olup topluma hizmet yoluyla öğrenmede toplum içinde çalışma, gerçekleştirilen çalışma ile ilgili yansıtıcı düşünme etkinliklerinde yer alma ve yapılan çalışmayı dersin içeriği ile ilişkilendirerek en temelde daha geniş bir vatandaşlık yeterliği ve sosyal sorumluluk geliştirme boyutları ön plana çıkmaktadır (Buchanan ve diğerleri, 2002; Deeley, 2010; Falk, 2013; Harris, 2010). Bu nedenle staj ve alan uygulamaları gibi öncelikli olarak öğrenciye fayda sağlamayı amaçlayan ya da gönüllülük çalışmaları gibi esas olarak gönüllü etkinliğin yararlanıcısına katkıda bulunmayı hedefleyen, herhangi bir yapılandırılmış öğrenme etkinliği ile desteklenmeyen diğer deneyimsel öğrenme türlerinden farklı olarak

topluma hizmet yoluyla öğrenmenin en önemli özelliği yapılandırılmış öğrenme deneyimleri ve ölçülebilir kazanımlar aracılığıyla (Annette, 2006; Bringle ve Hatcher, 1996) hem öğrencilere hem de toplum üyelerine fayda sağlamayı amaçlamasıdır (Deeley, 2010). Bu açıdan, pedagojik bir yaklaşım olarak topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı, planlı bir şekilde toplumsal ihtiyaçlara ya da problemlere cevap vermek üzere topluma hizmet çalışmaları ile öğretim programlarını birbirine bağlayan bir köprü görevi üstlenir (Annette, 2006; Buchanan ve diğerleri, 2002; Deeley, 2010; Ethridge, 2006; Falk, 2013). Ethridge (2006) de topluma hizmet yoluyla öğrenmenin temel bileşenlerini bütünleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması, yüksek nitelikte hizmet üretimi, vatandaşlık sorumluluğunun gelişimi, iş birliği, yansıtma ve değerlendirme olarak analiz etmektedir. Bunların yanı sıra, Harris (2010) ise topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımında özellikle öğrencilerin de katılımcı bir role ve ders içi uygulamaları şekillendirme olanağına sahip olduğunu ekleyerek topluma hizmet yoluyla öğrenmenin toplumsal kuruluşlar, öğrenciler, öğretmenler ve akademik birimler/kurumlar olmak üzere dört farklı paydaş grubu bir araya getirdiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı ile Freire tarafından eleştirilen ve öğrencilerin edilgen ve nesne olarak görüldükleri bankacı eğitim yaklaşımı reddedilmekte, bunun yerine hem öğrencilerin hem de toplum üyelerinin zaman zaman öğretmen, zaman zaman da öğrenen rolünü üstlenebildiği karşılıklı bir ilişkiye dayalı aktif öğrenme süreci kabul edilmektedir (Donahue, Bowyer ve Rosenberg, 2003).

Özellikle vatandaşlık eğitiminin uygulamaya dayalı olması yönündeki öneriler göz önünde bulundurulduğunda, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrenciler toplum kavramına değer vererek aidiyet duygusu geliştirebilirler, bireysel ya da ortak sosyal, ahlaki ve sivil sorumluluk kazanabilirler, yaşamlarını çevreleyen temel toplumsal kurum olan okula yönelik bir bağlılık geliştirebilirler, kendilerini etkileyen meseleler hakkında söz sahibi olabilirler ve geniş bir topluluğa ya da topluma katkıda bulunma fırsatı elde ederler (Falk, 2013; Ireland, Kerr, Lopes, Nelson ve Cleaver, 2006). Ayrıca topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş topluma hizmet etkinlikleri, gençlerde özerklik, toplumsal dayanışma, iş birliğine dayalı çalışma ve karar verme, iletişim becerileri gibi çeşitli beceri ve tutum özelliklerinin gelişmesini sağlamakta (Battistoni, 1997); bağımsız düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olmakta (Murphy, 2010); öz saygı ve öz yeterlik gelişimi, akademik motivasyon ve akademik başarı yönünden onları desteklemekte ((Battistoni, 1997; Wade, 1995); takım çalışması yapma, görev odaklı olma, empati gelişimi, zaman yönetimi, öz güven gelişimi, farklı altyapılardaki çeşitli insanlarla bir araya gelme gibi boyutlarda gelişimlerini teşvik etmekte (Battistoni, 1997; Birdwell ve diğerleri, 2013); sabır, hoşgörü, karşılıklılık, güven, saygı ve bağlılık gibi çokkültürlülük anlayışı için gerekli temel özellikleri kazanmalarına yardımcı

olarak sosyal adalet ve süregelen eşitsizlikler konusunda farkındalıklarını artırmakta (Donahue ve diğerleri, 2003; Einfeld ve Collins, 2008) ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederken gençlerin demokratik süreçlere katılım becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Battistoni, 1997; Mendel-Reyes, 1998). Bunlara ek olarak topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı, öğrencilere kişisel gelişim, kişiler arası ilişki becerilerinin gelişimi (örn., liderlik becerileri), sosyal kazanımlar (örn., kalıp yargıları azaltmak), öğrenme çıktıları (örn., eleştirel düşünme), akademik gelişim ve entelektüel bakış açısı, vatandaşlık becerileri ve tutumları ile katılım becerileri gibi birçok açıdan da çeşitli kazanımlar sağlamaktadır (Harris, 2010). Bunlara dayalı olarak, gençlerin topluma hizmet uygulamalarına katılımının daha sonraki hayatlarında sergileyecekleri demokratik sivil katılım özellikleri (Birdwell ve diğerleri, 2013; Donahue ve diğerleri, 2003; Spring ve diğerleri, 2006) ve toplumsal dönüşüm (Verducci ve Pope, 2001) ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Tüm bunlardan hareketle, Conway, Amel ve Gerwen (2009) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında da ele alındığı gibi, topluma hizmet yoluyla öğrenmenin bireylere akademik, kişisel, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili çıktılar olmak üzere birçok yönden kazanım sağladığı ifade edilebilir.

Türkiye’de Topluma Hizmet Uygulamaları

Aktif vatandaşlık eğitiminin örgün eğitim, yaygın eğitim ya da okul dışı öğrenme etkinlikleri gibi farklı kanallarla teşvik edilebileceği bilinmekle birlikte, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarındaki zorunlu derslerden biri olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi çerçevesinde örgün eğitim kapsamında teşvik edilmektedir. Bu çerçevede, ülkemizde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan topluma hizmet uygulamaları dersi, deneyime dayalı, toplumsal değişim ve dönüşüm odaklı, gerçekleştirilen topluma hizmet çalışmaları aracılığıyla okul ve toplum arasında köprü kurmayı hedefleyen, gerçek öğrenme ortamlarında uygulanabilen, akademik bilgi ve yapılandırılmış yansıtıcı düşünce etkinliklerinin bütünleştirildiği bir öğrenme yaklaşımı olan (Bringle ve Clayton, 2012; Hunter ve Brisbin, 2000; Martin ve Pirbhai-Illich, 2015) topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımının genel amaçları ve ilkeleri esas alınarak geliştirilmiştir (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Elma ve diğerleri, 2010; Er-Nas, Şenel-Çoruhlu ve İpek-Akbulut, 2015; Küçüköğlü, 2012; Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015; Küçüköğlü, Korkmaz, Köse ve Taşgın, 2014; Küçüköğlü, Ozan ve Taşgın, 2016; Özdemir ve Tokcan, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Uğurlu ve Kırıl, 2011). Sivil yenilenmenin gerçekleşebilmesi için gençlerin aktif vatandaşlık becerilerinin gelişimini teşvik etmek (Annette, 2005a; Bringle ve Clayton, 2012; Bringle ve Hatcher, 1996; McIlrath, Lyons ve Munck, 2012) ve böylece demokratik, çağdaş ve kapsayıcı bir toplum yapısının oluşturulmasına katkıda bulunmak üzere (Annette, 2005b) özellikle yükseköğretim kurumlarının gençlerin eleştirel düşünme ve akademik becerilerinin gelişimi konusunda önemli

bir role sahip olduğu düşünüldüğünde (Deeley, 2010), hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları kapsamındaki topluma hizmet uygulamalarının, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolü oldukça önemlidir. Bu bağlamda, özellikle yükseköğretim kurumlarının topluma hizmet uygulamaları yoluyla toplumsal ihtiyaçlara cevap vererek ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunmak gibi önemli bir misyonu olduğu bilinmektedir (Bringle ve Hatcher, 1996; Buchanan ve diğerleri, 2002). Ayrıca vatandaşlık eğitimine gereken önemin verilmemesi sonucunda, eleştirel düşünme becerilerine sahip, aktif vatandaş yetkinliği sergileyebilen, başkalarının hayatında değişim yaratabilen, farklılıkları ve çeşitliliği destekleyen, sosyal adalet ve toplumsal değişimi savunmak için kararlı bir tutum geliştirebilen, gelecekteki öğrencileri için etkili bir rol model olabilecek öğretmenler yetiştirilmesinin günümüzde giderek artan bir ihtiyaç olmasına bağlı olarak (Annette, 2005b; Root, Callahan ve Sepanski, 2002; Swick, 2001), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları aracılığıyla öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık yetkinliklerinin güçlendirilmesine yönelik çağrılarının da sayıca artış gösterdiği belirtilmektedir (Anderson, Swick ve Yff, 2001; Annette, 2005b). Bu çerçevede, Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının çoğunda vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersler bulunmamakla birlikte, yalnızca topluma hizmet uygulamaları dersi tüm programlarda zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Diğer taraftan, topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımının 1990’lardan itibaren küresel olarak - özellikle de Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Birleşik Krallık’ta - önemli bir büyüme kaydettiği göz önünde bulundurulduğunda (Annette, 2005b; Einfeld ve Collins, 2008), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2006 yılından itibaren hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmiş olan topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile teşvik edilen topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımının Türkiye’de henüz yeterli düzeyde gelişmemiş olduğu söylenebilir. 2018 yılında YÖK tarafından yeniden yapılandırılan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında da yer alan topluma hizmet uygulamaları dersi genel olarak; toplum, sosyal sorumluluk ve topluma hizmet uygulamaları ile ilişkili temel kavramları, toplumsal ve kültürel değerlerle ilişkili olarak sosyal sorumluluk projelerini, güncel toplumsal sorunların belirlenmesi ve bunların çözümüne yönelik projeler geliştirilmesini, bireysel ya da gruplar hâlinde sosyal sorumluluk projelerine gönüllü katılımı, çeşitli kurum ve kuruluşlarda sosyal sorumluluk projelerine katılmayı, çeşitli bilimsel etkinliklere katılma ve gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinin sonuçlarını ve etkisini değerlendirme konularını ele alan bir ders olarak tasarlanmıştır. Kuramsal tartışmalar için bir saat ve uygulama etkinlikleri için iki saat olmak üzere bu ders haftada üç saatlik ve iki kredilik bir ders olarak yürütülmektedir.

Topluma hizmet uygulamaları aracılığıyla son yıllarda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin aktif vatandaşlık gelişiminde oynadığı rol büyük bir önem kazanmış ve bu sebeple

hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında topluma hizmet uygulamalarının incelenmesi araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır (Root ve diğerleri, 2002). Bu bakımdan, topluma hizmet yoluyla öğrenmenin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde önem kazanan özelliklerinden biri ise bu yaklaşımın çokdisiplinli bir yapıya elverişli olması ve tüm öğretmen eğitimi programlarında yer alması sebebiyle öğrencilere daha etkili olabilecek çokdisiplinli projeler yürütmeleri açısından eşsiz bir fırsat sağlamasıdır (Annette, 2005b). Ancak topluma hizmet yoluyla öğrenme Türkiye’de nispeten yeni uygulanan bir yaklaşım olduğu için, öğretmen eğitimcileri ve/veya öğretmen adaylarının bakış açılarına dayalı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamalarının rolünün ve öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar görece azdır (örn., Arcagök ve Şahin, 2013; Berberoğlu, 2017; Bulut, Bulut ve Bulut, 2012; Çetinkaya, 2018; Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk, 2011; Elma ve diğerleri, 2010; Ergül ve Kurtulmuş, 2014; Erkan, Uludağ ve Burçak, 2012; Er-Nas ve diğerleri, 2015; Gökçe, 2011; Kaf-Hasırcı ve Sarı, 2013; Kara, Altıntaş ve Kaya, 2017; Karakaş, Uçak, Say ve Bağ, 2014; Kesten, Köçer ve Egüz, 2014; Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015; Küçüköğlü ve diğerleri, 2014; Küçüköğlü ve diğerleri, 2016; Özdemir ve Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tuncel ve diğerleri, 2011; Yılmaz, 2011). Bu çerçevede, gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda öğretmen adaylarının ve/veya öğretmen eğitimcilerinin topluma hizmet uygulamaları konusundaki ya da dersin kazanımları, derste yürütülen uygulamalar, karşılaşılan güçlükler, dersin etkili bir şekilde yürütülmesini etkileyen faktörler, fakülte-toplum iş birliği gibi belirli boyutlar hakkındaki genel görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır (örn., Arcagök ve Şahin, 2013; Arkün-Kocadere ve Seferoğlu, 2013; Aykırı, 2017; Beldağ ve diğerleri, 2015; Berberoğlu, 2017; Boran ve Karakuş, 2017; Çetin ve Sönmez, 2009; Ekşi ve Cinoğlu, 2012; Elma ve diğerleri, 2010; Ergül ve Kurtulmuş, 2014; Erkan ve diğerleri, 2012; Er-Nas ve diğerleri, 2015; Gökçe, 2011; Küçüköğlü ve diğerleri, 2014; Özdemir ve Tokcan, 2010; Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy, 2011; Sevim, 2011; Sönmez, 2010; Tosun, 2014; Uğurlu ve Kırıl, 2011; Yılmaz, 2011). Diğer yandan, Türkiye’de bu çalışmalar arasında topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının özellikle aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimi konusundaki rolünü inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Kaf-Hasırcı ve Sarı, 2013). Bu noktada topluma hizmet uygulamalarının aktif vatandaşlık gelişimini ne düzeyde destekleyebileceğinin, vatandaşlık kavramının tartışmalı doğası ve birbirinden farklı yaklaşımlarla şekillendirilmeye açık olması sebebiyle ve aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının birçok açıdan birbirinden farklı bağlamsal özelliklere sahip olması sonucunda (örn., büyüklük, misyon, kaynak ve fonlama, toplumla iş birlikleri) (Kahne ve diğerleri., 2000; McIlrath ve diğerleri, 2012) devlet/üniversite/fakülte/öğrenci kaynaklı farklı bağlamlarda yürütülen uygulamaların değişiklik gösterebileceği düşünüldüğünde, topluma hizmet uygulamalarının aktif vatandaşlık eğitimi

kapsamındaki rolü çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Harris, 2010). Bu açıdan, bir eğitim kurumunun bağlamsal özelliklerinin öğrencilerin vatandaşlık sorumluluğu geliştirmelerinde (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr ve Losito, 2010) ve toplumsal etkinliklere katılımlarında (Birdwell ve diğerleri, 2013) oldukça önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu tartışmalara dayalı olarak bu çalışmanın amacı, başlıca özellikleri aşağıda araştırmanın yürütüldüğü bağlam bölümünde açıklanan özel bir üniversite bağlamında, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarıyla topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünü incelemektir. Bu çerçevede çalışmada ele alınan araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

Öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarına dayalı olarak topluma hizmet uygulamalarının, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolü nedir?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında gerçekleştirilmiş araştırmalardan farklı olarak, bu araştırmadan elde edilen sonuçların öncelikle topluma hizmet uygulamalarının, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık becerilerinin gelişimindeki rolünü ortaya koyması ve bu çerçevede nasıl daha etkili yürütülebileceğinin ele alınması açısından Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarına ve uygulamalarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, araştırmadan elde edilen sonuçların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının uygulanmasındaki temel paydaşlar olan öğretmen eğitimcilerine, topluma hizmet uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi konusunda ışık tutabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek sonuçların, özellikle yükseköğretim düzeyinde gençlerin aktif vatandaşlık özelliklerinin geliştirilebilmesi konusunda topluma hizmet uygulamalarının rolü ve önemine ilişkin öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, yukarıda özetlendiği gibi Türkiye'de topluma hizmet uygulamalarının aktif vatandaşlık gelişimi açısından ele alındığı araştırmaların oldukça sınırlı olduğu değerlendirildiğinde, bu araştırma topluma hizmet uygulamaları ile ilgili mevcut alanyazının kuramsal bir altyapı ile geliştirilmesine katkıda bulunmakta ve benzer şekilde aktif vatandaşlık eğitimi ile ilgili mevcut bilgi ve tartışmaların zenginleştirilmesi konusunda artan çağrılara da aktif vatandaşlık özelliklerinin topluma hizmet uygulamaları ile teşvik edilmesi bakımından katkı sağlamaktadır. Bunlara bağlı olarak, araştırma sonuçlarının üniversite yönetimlerine, öğretmen eğitimcilerine ve program geliştirme uzmanlarına, topluma hizmet uygulamalarının yükseköğretim düzeyinde teşvik edilerek gençler için vatandaşlık eğitiminin sınırlarının daha önceki eğitim kademelerinden yükseköğretim düzeyine genişletilmesi konusunda ışık tutabileceği söylenebilir. Bu sebeple, araştırmadan elde

edilecek sonuçların yükseköğretim düzeyinde ve özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi bağlamında gençler için vatandaşlık eğitimini güçlendirebileceği, bunun ise hem yükseköğretim politikalarına hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın tek bir paydaş grup yerine öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri gibi topluma hizmet uygulamaları sürecinde önemli rollere sahip birden fazla kilit paydaşın bakış açısı ile çoğulcu bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi de bu araştırmanın öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik alanyazına sunacağı önemli bir katkıdır. Son olarak, Türkiye'deki öğretmen eğitimi araştırmalarının çoğunun nicel araştırma geleneği ile gerçekleştirilmiş olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın son yıllarda öne çıkmakta olan nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak tasarlanması da önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırmanın alanyazına sunacağı önemli bir katkıdır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin incelenen kavram ya da olguyla ilgili sahip oldukları deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere ne gibi anlamlar yüklediklerini (Merriam, 2014), onların kendi bakış açıları ile derinlik odaklı ve betimsel olarak ortaya koymayı amaçlar (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2013). Bu çerçevede, bu araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarına dayalı olarak topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünü ve katılımcıların bu konuda sahip oldukları deneyimleri nasıl yorumladıklarını incelemek için nitel araştırma paradigmasından yararlanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenleri arasından, ele alınan bireysel, grup, örgütsel veya sosyal olguları içinde yer aldığı bağlamsal özellikleriyle birlikte derinlemesine incelemeyi amaçlayan durum çalışması kullanılmıştır (Yin, 2014). Bu kapsamda, araştırmada misyonu özellikle yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öz güveni yüksek ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler yetiştirmek olan özel bir üniversite bağlamında, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolü incelenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını oldukça teşvik eden ve öğrencileri öğrenme sürecinde aktif olmaları konusunda motive ederek bilgiyi kişisel deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılmalarına yönelik desteklemek üzere yenilikçi öğretim yöntemlerinin ve eğitim programlarının uygulanmasına, bilgi ve iletişim teknolojilerinin üniversite ve sınıf ortamlarında kullanılmasına önem veren bir üniversite olması bu araştırmanın bağlamsal özelliklerini tanımlamaktadır. Daha özel olarak ise, ilgili üniversitenin eğitim fakültesinin bütünleyici bir eğitim yaklaşımı ile öğretmen adaylarına nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirebilmeleri için bir yandan çeşitli kuramsal dersler sunarken, diğer yandan öğretmen adaylarının özellikle öğretim ve öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde

katılmalarını desteklemek üzere uygulamaya dayalı ve öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik eden çeşitli gözlem ve uygulama etkinliklerine yer veren, araştırma ile desteklenen yenilikçi öğretme/öğrenme yöntemlerinin kullanımını merkeze alan, disiplinlerarası çalışmalar, program dışı etkinlikler, seminerler, araştırma projeleri ve çoklu medya destekli öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılmasını teşvik eden, bireysel farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe saygı ilkesine dayalı, toplum temelli kuruluşlarla iş birliğine oldukça önem veren bir yapıya sahip olması gibi bağlamsal özellikleri bu fakültenin (ve üniversitenin) bu araştırma kapsamında bir durum olarak seçilmesinde belirleyici olmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilen 3 öğretmen eğitimcisi ve 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen birtakım ölçütleri sağlayan bireylerin seçilmesi yoluyla araştırma amacı kapsamında zengin bilgi sunabileceği düşünülen bireylere ulaşılmasını hedefleyen bir örnekleme yöntemidir (Patton, 1990). Bu çerçevede, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünün incelenmesi bakımından katılımcıların zengin bir bilgi potansiyeline sahip olabilecek bireylerden oluşmasını sağlamak amacıyla, araştırmada yer alan öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına Topluma Hizmet Uygulamaları dersini vermiş olan bireylerden seçilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayları ise öğretmenlik programlarının dördüncü (son) yılında yer alan Topluma Hizmet Uygulamaları dersini tamamlayan ve son sınıfta olan öğretmen adayları arasından seçilmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi tüm hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan zorunlu bir ders olduğundan, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu öğretmenlik programları Sınıf Öğretmenliği (n = 1), Okul Öncesi Öğretmenliği (n = 3), İngilizce Öğretmenliği (n = 15), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n = 20) olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 35'i kadın (%89.74), 4'ü erkek (%10.26) olmakla birlikte yaşları ise 22 ila 27 arasında değişmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmen eğitimcilerinin tamamı kadın olup ortalama yaşları 43'tür. Katılımcıların üçü de verilerin toplandığı sürece kadar ilgili üniversitede/fakültede beş yıldan az bir süre ile ve Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmıştır. Son olarak veri toplama sürecine kadar katılımcılardan ikisi Topluma Hizmet Uygulamaları dersini ilk kez, diğeri ise bu dersi iki kez yürütmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından, incelenen araştırma sorusu ve ilgili alanyazına dayalı olarak biri öğretmen eğitimcileri ve diğeri öğretmen adayları için olmak üzere iki yarı yapılandırılmış ve paralel görüşme formu geliştirilmiştir. Nitel araştırmalarda

katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını (Patton, 1990) kendi ifadeleriyle ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çerçevede, tüm katılımcılardan aynı konu hakkında bilgi almak için görüşme soruları önceden belirlense de, yarı yapılandırılmış görüşmelerde hem görüşmeci hem de görüşülen kişi görüşmenin içeriğini şekillendirme olanağına sahip olmakta ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aynı zamanda görüşmeciye soruların sayısını, sıralamasını ve ifade edilme biçimini değiştirme esnekliği sunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 1990). Buradan hareketle, bu çalışmada, görüşülen kişilerin tümünden aynı konu hakkında bilgi almak ve bunun yanı sıra soruların yöneltmesi konusunda sağladığı esneklikle görüşme süresini daha verimli kullanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formlarının ilk kısmında katılımcı profilini betimlemek için demografik sorular yer alırken (örn. cinsiyet, yaş), ikinci kısmında ise araştırma sorusuna odaklanarak derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan açık uçlu sorular yer almıştır (örn. Bu ders kapsamında öğretmen adayları olarak ne tür etkinlikler yaptınız / öğretmen eğitimcisi olarak öğretmen adaylarının ne tür etkinlikler yaptığını gözlemlediniz?, Toplum hizmet uygulamaları kapsamındaki proje gruplarında yaptığınız çalışmaların size ne tür katkıları oldu / yapılan çalışmaların öğretmen adaylarına ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?). Araştırmacı tarafından paralel görüşme programları geliştirildikten sonra, nitel araştırma konusunda deneyime ve uzmanlığa sahip Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki uzmandan görüş alınarak görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra araştırma amacı bakımından görüşme sorularının uygunluğunu ve görüşme süresini test etmek üzere (Kvale, 2007; Marshall ve Rossman, 2011; Maxwell, 2013) araştırmanın katılımcıları dışındaki 8 öğretmen adayı (2 odak grup) ve 2 öğretmen eğitimcisi ile pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, araştırmanın amacı açısından soruların uygun olduğu değerlendirilmiş olmakla birlikte, anlaşılabilirliğin güçlendirilmesi ve anlama açıklık kazandırılması için bazı sorular yeniden ifade edilip ek sondalarla desteklenmiştir (örn. Toplum hizmet uygulamaları kapsamında kendi projeniz boyunca edindiğiniz tecrübeler neler oldu / sizce projeleri boyunca öğretmen adaylarının edindikleri tecrübeler neler oldu?, Projenizin hazırlanması ve uygulanması sürecinde neler hissettiniz / sizce projelerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde öğretmen adayları neler hissettiler?).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının geliştirilmesini takiben, araştırmacı tarafından İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onayı almak için başvuruda bulunularak araştırma kapsamında etik kurul izni ve onayı alınmıştır (Bu araştırma, araştırmacının bağlı bulunduğu kurumun İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 29/03/2018 tarihli 2018/114 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür). Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacı tarafından her bir öğretmen eğitimcisi ile yarı yapılandırılmış,

derinlik odaklı ve yüz yüze birer görüşme olmak üzere toplam üç bireysel görüşme gerçekleştirilirken, öğretmen adaylarından elde edilen veriler ise yarı yapılandırılmış ve yüz yüze yürütülen toplam on odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelere kıyasla 4 ila 12 kişilik bir grup içerisinde yürütülmeleri sebebiyle daha rahat bir ortamda gerçekleşebilen ve gruptaki katılımcılar arasındaki farklı bakış açılarının tartışılabilmesine olanak sağlayarak veri zenginliğini destekleyen bir görüşme yöntemidir (Marshall ve Rossman, 2011). Bu araştırmada kapsamında, odak grup görüşmelerinden birinde üç katılımcı yer almış, diğer odak grup görüşmeleri ise öğretmen adaylarının topluma hizmet projelerindeki grup üyesi sayısına bağlı olarak dört katılımcıdan oluşmuştur. Dolayısıyla odak gruplar, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sürecinde oluşturulmuş proje gruplarına ve her gruptaki toplam üye sayısına bağlı olarak oluşturulmuştur. Son olarak, veriler 2018 yılında toplanmış ve katılımcıların araştırmaya katılımı gönüllülük ilkesi esas alınarak gerçekleşmiş, hem bireysel görüşmelerin hem de odak grup görüşmelerinin her biri katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilerek yaklaşık 45 dakikada tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Gerçekleştirilen görüşmeler, ilk olarak katılımcıların kimliklerinin gizli tutulabilmesi amacıyla etiketler ve sayılar yoluyla sınıflandırılmış (örn. öğretmen adayı-1 için ÖA1, odak grup-1 için OG1, öğretmen eğitimcisi-3 için ÖE3), daha sonra ise tüm görüşmeler çözümlenmiştir. Verilerin analizi NVivo 10 nitel veri analizi programı yardımıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile veriler sözcük, sözcük öbeği ya da paragraflara verilen kodlar yoluyla daha küçük birimlere ayrıldıktan sonra (Bogdan ve Biklen, 2007; Miles ve Huberman, 1994) elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek birbiri ile ilişkili kodların bir arada kümelenmesiyle daha geniş kategoriler ya da temalar elde edilir (Patton, 1990). Bu bakımdan, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolüne yönelik verilerin analizinde, öncelikle araştırmacı tarafından verilerin kodlanması yapılmıştır (örn. toplumsal problemler/ihtiyaçlar konusunda toplumsal farkındalık kazanma, belirlenen toplumsal problemle ilgili problem çözme becerisi geliştirme, faydalı olma, toplumsal beraberlik ve toplumsal sorumluluk geliştirme). Daha sonra oluşan kodlar arasında belirlenen ilişkiler ve tekrar eden yapılar incelenerek daha geniş temalar ya da kategoriler oluşturulmuştur (örn. aktif vatandaşlık bilgi ve farkındalığı, aktif vatandaşlık becerileri, aktif vatandaşlık tutum ve değerleri, aktif vatandaşlık için öz benlik ve öz kimlik, aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlik arasında kurulan köprü). Son olarak araştırmacı tarafından örnek alıntılar seçilerek bulguların katılımcıların ifadelerine dayalı olarak raporlanması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması için, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik boyutlarında (Lincoln ve Guba, 1985; Marshall ve Rossman, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018) çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak inandırıcılık kapsamında, verilerin toplanmasına yönelik geliştirilen görüşme formları için uzman görüşleri alınmış, veri toplama süreci öncesinde öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile pilot çalışmalar yapılmış, birden fazla gruptan veri toplanarak veri çeşitlemesi sağlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler derinlik odaklı toplanmış, veri toplama ve veri analizi süreci boyunca verilerle uzun süreli etkileşim sağlanmış, iki uzman yardımıyla kodlayıcılar arası güvenilirliğin incelenmesi için ön kodlar geliştirilerek ve bu kodlara yüklenen anlamlar karşılaştırılmış ve son olarak bulguların katılımcıların ifadelerine dayalı olarak referans destekli sunulması için katılımcılardan örnek alıntılar kullanılmıştır. İkinci olarak aktarılabirlik çerçevesinde, nitel araştırmalarda katılımcıların seçiminde önerilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, ayrıca veri toplama, veri analizi süreçleri ve elde edilen bulguların ayrıntılı betimlenmesi sağlanmıştır. Son olarak tutarlık incelemesi kapsamında, görüşme formlarının geliştirilmesi ve veri analizi aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuş, teyit incelemesi yöntemiyle ise verilere dayalı olarak ulaşılan yarguların uzman görüşü ile kontrol edilmesi sağlanmıştır. Bu stratejilere ek olarak, nitel araştırmalarda araştırmacıların bulgular üzerindeki olası etkilerinin en aza indirilebilmesi için araştırmacının rolünün açıklanması da önemlidir (Creswell, 2013). Bu bağlamda, hem aktif vatandaşlık kavramı ve hem de topluma hizmet uygulamaları araştırmacının akademik ilgi alanları arasında yer aldığından, bu durum aynı zamanda bir öğretmen eğitimcisi olarak araştırmacının, topluma hizmet uygulamalarının gelecek nesilleri yetiştirecek ve aktif vatandaşlık yeterliği sergilemek açısından onlara rol model olacak olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünü merak etmesine neden olmuştur.

Bulgular

Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünün incelenmesi çerçevesinde öğretmen eğitimcileriyle yapılan bireysel görüşmeler ve öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular araştırma sorusu çerçevesinde (1) aktif vatandaşlık bilgi ve farkındalığı, (2) aktif vatandaşlık becerileri, (3) aktif vatandaşlık tutum ve değerleri, (4) aktif vatandaşlık için öz benlik ve öz kimlik, (5) aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlik arasında kurulan köprü olmak üzere beş tema altında ve katılımcılardan alınan örnek ifadelerle aşağıda sunulmuştur.

Aktif Vatandaşlık Bilgi ve Farkındalığı

Bu tema, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık gelişiminin bilgi ve farkındalık boyutuna odaklanmakta olup onların toplumsal problemler/ihtiyaçlar, bu problemlerin/ihtiyaçların

arkasında yatan faktörler, farklı paydaş gruplar gibi çeşitli boyutlarda geliştirdikleri toplum temelli aktif vatandaşlık bilgisini ve farkındalığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, katılımcıların tamamı topluma hizmet uygulamaları içerisinde yer almanın öncelikle “toplum hizmeti” ve “hizmet yoluyla öğrenme” konularıyla ilişkili temel anahtar kavramları öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve birçok sivil toplum kuruluşu konusunda bilgi sahibi olmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Örneğin, iki öğretmen adayının topluma hizmet uygulamaları yoluyla özellikle sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili bilgi ve farkındalık kazandıklarını, sonrasında ise bu kuruluşlardan birinde gönüllü olarak çalışmaya karar verdiklerini açıkladıkları gelişim süreçlerini yansıtan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

...Dönem başında bize sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili araştırma yapmamız ve öğrendiklerimizi karşılaştırarak sınıf içerisinde bir sunum yapmamız söylenmişti. Bence bu sayede bizde birçok sivil toplum kuruluşu ile ilgili bir farkındalık oluştu ve çok farklı sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi sahibi olduk. Örneğin, benim Lösemili Çocuklar Sağlık ve Eğitim Vakfına (LÖSEV) merak ve ilgi duymaya başlamam da bu sayede oldu (ÖA31, OG8 içerisinde).

...Dönem başındaki ilk birkaç hafta grup arkadaşlarımızla birlikte bazı sivil toplum kuruluşlarını seçerek onlarla ilgili sınıfta grup sunumları yaptık. Ben bunun dönem bittikten sonra bile bizim gönüllü olarak çalışmak isteyebileceğimiz farklı kuruluşlarla ilgili farkındalığımızı artırdığına inanıyorum. Örneğin, ben de sonrasında Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfında (TEGV) gönüllü olarak çalışmaya karar verdim (ÖA37, OG10 içerisinde).

Öğretmen eğitimcileri ve odak gruplardaki öğretmen adaylarının çoğu, topluma hizmet uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının özellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliği, özel gereksinimli bireyler, engelliler ve farklı engel türlerine göre sahip oldukları özellikler ile onlara yaklaşım biçimleri, flört şiddeti, eğitimde fırsat eşitsizliği, sosyo-ekonomik altyapısı zayıf, göçmen ve/veya dil ve kültürel özellikler bakımından azınlık gruplardaki dezavantajlı bireyler, öteki olma vb. çeşitli meseleler ve toplumsal problemler/ihtiyaçlar konusunda geniş bir bilgi edindiklerini ve toplumsal farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda, odak grup görüşmelerindeki öğretmen adaylarından biri, grup arkadaşları ile yürüttükleri topluma hizmet projesi yoluyla toplumumuzda gözlemledikleri toplumsal cinsiyet eşitsizliği problemine yönelik çalışmalar yapmayı amaçladıklarını örneklenirerek bu konudaki kazanımlarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

...Amacımız toplumumuzdaki cinsiyet eşitsizliği konusunu ele almaktı ve bu konuda bireyleri çocukluktan itibaren bilinçlendirmenin öneminden hareketle ilkokul çağındaki çocukları hedeflemeye karar verdik. Bu amaçla çocuk hikâyeleri yazmayı düşündük ve

bunun için de öncelikle konu hakkında çok araştırma yapmamız gerekti. ...Proje yolculuğumuz boyunca, aslında günlük hayatımızda sıkça gözlemlediğimiz bazı şeylerin bile cinsiyet eşitsizliğinin bir parçası olduğunu kendimizin de pek bilmediğini fark ettik. Bu proje, toplumsal cinsiyet eşitsizliği hakkında kesinlikle çok fazla bilgi edinmemizi sağladı ve bu konuda hepimizin farkındalığını artırdı (ÖA22, OG5 içerisinde).

Buna ek olarak özellikle öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının profesyonel kimlikleri ile de örtüşen bir şekilde meslekleriyle ilgili çeşitli konularda da bilgi ve farkındalık sahibi olmalarına katkıda bulunduğunu belirtmiş, buna karşılık geliştirilen bu özelliklerin ise yürütülen topluma hizmet projelerinin sivil misyonunun daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir yandan da öğretmen adaylarına katkı sağladığını açıklamışlardır. Örneğin, yürüttükleri projeler sayesinde birçok öğretmen adayı çeşitli çocuk oyunları, kitaplar, eğitici filmler ve öyküler konusunda bilgilenmelerini sağlayan geniş bir repertuvar geliştirdiklerini, çocuklar için uygun olabilecek kitaplar ve filmler konusunda farkındalık kazandıklarını, çeşitli çocuk hastalıkları ve bu hastalıkların belirtileri, nedenleri ile hasta çocuklara yaklaşım biçimleri konusunda bilgi edinme olanağı bulduklarını, farklı kültürlere ait özellikler hakkında bilgi sahibi olduklarını söylemiştir. Bu çerçevede, bir öğretmen adayının ve bir öğretmen eğitimcisinin ifadesi aşağıda sunulmaktadır:

...Bir okulun ihtiyaçlarına destek olmak amacıyla Ankara'nın özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerinden bir ilkokul seçmek istedik. Okulu ziyaret ettikten sonra öğrencilerin kütüphanelerinin olmadığını fark ettik ve bu da bize öğrenciler için bir kütüphane oluşturma fırsatı verdi. Ayrıca öğrenciler için okulda farklı çocuk oyunlarına yönelik oyun alanları tasarlamak istedik. Aslında sahip olduğumuz eğitim altyapısıyla bunları başarabileceğimizi düşünsek de, bu tür bilgi ve becerileri çok fazla uygulama fırsatı bulamadığımız için çocuklara uygun kitapları veya oyunları seçmek, uzmanlara danışmak ve yayın şirketleriyle iletişime geçmek gibi konular için çok fazla araştırma yapmamız gerekti. Topluma hizmet projeleri yoluyla, bence bir öğretmen adayı yalnızca toplumun ihtiyaçlarına katkıda bulunmakla kalmıyor, aynı zamanda meslekî olarak kendisi de gelişiyor. Bunun öğretmen eğitimimizde çok ayrı bir deneyim olduğuna inanıyorum (ÖA38, OG10 içerisinde).

Her ne kadar birçok farklı derste öğretmen adayları gerçek okul ortamında öğrencilerle bir araya gelme şansı buluyor olsa da, topluma hizmet uygulamalarında birçok öğretmen adayı genelde önceki uygulama çalışmalarından farklı olarak bu süreçte toplumda gözlemledikleri bazı ihtiyaçları tespit edip aynı zamanda sahip oldukları bilgi ve becerilerle bunların çözümüne de katkıda bulduklarını söylüyor bize. Bu da onların,

örneğin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde eğitim alan bir kişi olarak engelli öğrencilerle ya da özel gereksinimli öğrencilerle nasıl iletişim kurulabileceğini öğrenmek, farklı engel türleri veya gereksinim türleri konusunda bilgi edinmek gibi konularda birinci elden ve yaparak yaşayarak deneyim kazanmalarını sağlıyor elbette (ÖE1).

Son olarak bütün öğretmen eğitimcileri ve odak gruplardaki birçok öğretmen adayı, topluma hizmet uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarının aynı zamanda bu projelerin yürütülebilmesi için gerekli olabilecek resmî/yasal kurallar ve düzenlemeler hakkında da bilgi sahibi olma fırsatı elde ettiklerini belirtmiştir.

Aktif Vatandaşlık Becerileri

Bu temada, öğretmen adaylarını demokratik toplumsal hayata aktif katılmaları için hazırlamanın bir parçası olarak topluma hizmet uygulamalarının onlara kazandırdığı bir dizi aktif vatandaşlık becerisi ele alınmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, birçok öğretmen adayı ve tüm öğretmen eğitimcileri her şeyden önce topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarına tespit ettikleri toplumsal probleme/ihtiyaca ilişkin problem çözme becerisi kazanma fırsatı verdiğini ifade etmiştir. Bu açıdan, aşağıda bir öğretmen adayının topluma hizmet projelerinin yürütülmesi sürecinde özellikle de grupça karşılaştıkları öngörülemeyen ya da önceden planlanmamış bazı durumlar karşısında geliştirdikleri problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

...Öğretmen adaylarının bu süreçte geliştirdiği özelliklerden biri planlama becerisi olmasına rağmen, topluma hizmet projelerinin yürütülmesi sırasında yine de öngörülemeyen ya da kontrol edilemeyen şeyler olabiliyor. Biz kendi projemizde sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan anne ve babaların çocuklarına hafta sonları destek olmak için çeşitli etkinlikler geliştirmek istedik. Bu çerçevede çocuklara bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri için ek destek sağladık. Fakat her hafta önceden hazırladığımız etkinlikleri, öğrencilerle bulduğumuzda o günkü toplam öğrenci sayısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları gibi çeşitli özelliklere göre bazen değiştirmek zorunda kaldık. Bu durumun proje boyunca bizim en çok da problem çözme becerimizi epey geliştirdiğini düşünüyorum (ÖA, OG8 içerisinde).

Buna ek olarak katılımcılar, topluma hizmet projelerinde belirlenen toplumsal problemlerin/ihtiyaçların çözümüne yönelik eylem planı geliştirme ve bu eylem planını uygulama süreçleri boyunca öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları yoluyla ihtiyaç belirleme, araştırma, yaratıcılık ve vatandaşlıkla ilgili hayal gücü, karar verme, planlama, liderlik, zaman yönetimi, bütçe yönetimi, eleştirel düşünme ve yönetim gibi birçok boyutta beceri kazandıklarına inandıklarını açıklamışlardır. Örneğin, aşağıda bu kapsamda bazı

öğretmen adaylarının yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme, liderlik ve ihtiyaç belirleme becerileriyle ilişkili ifadeleri yer almaktadır:

...Dolayısıyla göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için önce onlarla iletişim kurabilmemiz gerekiyordu. Bu aslında farklı eğitsel etkinlikler, oyunlar, öyküler, drama etkinlikleri vb. hazırlamak için bizi teşvik etti. Dönem boyunca tasarladığımız her bir etkinliğin geleceğin öğretmenleri olarak bizim yaratıcılığımızı çok geliştirdiğini fark ettik ve dönem başında aslında böyle bir şey olacağını hiç tahmin etmiyorduk (ÖA34, OG9 içerisinde).

...Bu hikâye kitabını hazırlarken, projemizde hayali bir karakter yaratmaya ve bu karakterin gözünden toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin toplumumuzda süregelen ciddi bir sorun olduğunu anlatmaya çalıştık. Bu da bizim yaratıcılığımızı çok geliştirdi. İlkokul öğrencilerini hedef alan ve kendi oluşturduğumuz bu karakter yardımıyla hem kendimizi eskisinden çok daha yaratıcı bulduk, hem de toplumsal cinsiyet eşitsizliği kousuyla ilgili kendimiz de oldukça eleştirel bir bakış açısı kazandık diyebilirim (ÖA21, OG5 içerisinde).

...Bazen haftalık hedeflerimize ulaşabilmek için, hem her birimizin grupta farklı sorumlulukları olduğundan, hem de grup içinde yaratmamız gereken ekip ruhu ihtiyacı sebebiyle gruba liderlik yapacak biri gerekiyordu, ben bu rolü üstlenmekte istekli olduğumu fark ettim. Örneğin, projelerin uygulanması sürecinde birtakım güçlükler çıkabiliyor ya da yorulabiliyorsunuz, böyle zamanlarda umudu elden bırakmamak ve diğerlerini de motive edip yapılması gereken iş konusunda başarıya ulaşmak için kendimi grubun lideri gibi hissettim. Bu aslında kendimde yeni fark ettiğim bir özellik oldu (ÖA18, OG4 içerisinde).

Bence yürüttüğümüz topluma hizmet uygulamaları süreci bizim kesinlikle karar verme becerilerimizi geliştiriyor. Fakat öğretmen adaylarının hocanın rehberliğine daha çok ihtiyaç duyduğu zamanlar da olabiliyor tabii. Örneğin, proje konusunu belirlemek için vereceğimiz karar bile bu konuda sağlam bir bilgi temeli ve yönlendirme gerektiriyor... (ÖA26, OG6 içerisinde).

Yukarıda sunulanlara ek olarak hem öğretmen adayları hem de öğretmen eğitimcileri, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının iş birliği becerisi geliştirmelerine de yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede, katılımcıların çoğu, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarına aslında sadece birbirleriyle değil, aynı zamanda öğrenci kulüpleri, üniversite yöneticileri, sivil toplum kuruluşları, ilgili kurumlardaki sorumlu kişiler gibi yerel ya da daha geniş toplum üyeleriyle de iş birliği yapma olanağı sunduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde, çoğu katılımcı topluma hizmet uygulamalarına katılmanın öğretmen adaylarının

hem kendi grup üyeleriyle hem de yukarıda belirtilen çeşitli toplum üyeleriyle etkili iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımlar bu sürecin çatışma çözme becerilerinin gelişmesi açısından da önemli bir rolü olduğundan söz etmiştir. Bu bakımdan, çoğu katılımcı topluma hizmet uygulamaları sürecinin temel olarak sosyalleşme becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Bunlara bağlı olarak, özellikle çok sayıda öğretmen adayı topluma hizmet uygulamalarının, öğretmen adaylarının çok sayıda kişisel ve profesyonel bağlantı kurmasına olanak sunduğunu ve bu açıdan sosyal sermayelerinin gelişimini destekleyici bir yönü olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının ve bir öğretmen eğitimcisinin bu boyutlar arasından grup üyeleri ile ve öğrenci kulüpleri, sivil toplum örgütleri, üniversite yönetimi gibi çeşitli paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim ve çatışma çözme becerileri geliştirmek açısından görüşlerine yer verilmektedir:

...Birlikten kuvvet doğar. Kendi grup deneyimlerimize dayanarak ben bir kişinin tek başınayken daha güçsüz hissedebildiğini ve bireysel potansiyelini veya güçlü yönlerini çok da fark etmeyebildiğini, ancak grup arkadaşlarıyla bir araya gelip iş birliği yaptığında birlikte her şeyi kesinlikle daha iyi başarabileceğini hissettiğini fark ettim.

...Projemizin başarısı için ayrıca toplumdaki diğer üyelerle de iş birliği ve iyi iletişim kurmamız gerekiyordu. Örneğin, kendi projemizi planlamadan önce üniversite yöneticileriyle iletişime geçerek gerekli izinleri almamız, hedef kitleye ulaşmak için iş birliği yapmayı talep etmemiz ve projemizi daha çok kişiye ulaştırabilmek için duyuru yaparak destek olmalarını istememiz gerekiyordu. Bu süreç aynı zamanda farklı kişilerle de tanışmamıza yardımcı oluyor, hatta arkadaşlarımdan birisine projelerini yürüttükleri sivil toplum kuruluşundan proje bitiminde bir iş teklifi gelmişti (ÖA, OG4 içerisinde).

...Örneğin, sınıftaki gruplardan biri üniversite içindeki öğrenci kulüplerinden biriyle düzenli olarak iletişim kurdu ve onlarla iyi bir iş birliği yürüterek öğretmen adayları Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan yoksul öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir iş çıkardı (ÖE2).

...Bazen grup üyeleri sorumluluklar ve iş bölümü konusunda kendi aralarında bile anlaşmazlıklar ya da çatışmalar yaşayabiliyor. Fakat bu süreç sayesinde görev odaklı olmayı, projenizin amacına ulaşabilmek için daha yapıcı bir şekilde nasıl iletişim kuracağımızı ve çatışma çözeceğimizi öğreniyorsunuz (ÖA39, OG10 içerisinde).

Son olarak çok sayıda öğretmen adayı ve bütün öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi konusunda da topluma hizmet uygulamalarının çok önemli bir katkısı olduğunu altını çizmiştir.

Aktif Vatandaşlık Tutum ve Değerleri

Katılımcıların görüşlerine dayanarak, bu tema topluma hizmet uygulamaları yoluyla öğretmen adaylarında oluşan ya da gelişen ve onların düşünce, duygu ve davranışlarını organize eden soyutlamaları ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile, bu temada öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarını yürütme biçimleri sonucunda geliştirdikleri soyut eğilimler veya inançlar ele alınmakta ve bununla birlikte topluma hizmet uygulamaları ile ilgili olarak katılımcıların hissettiği duygular betimlenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hem öğretmen adayları hem de öğretmen eğitimcileri, yürütülen proje türüne bağlı olarak topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının farklı açılardan birçok sivil tutum ve değer özelliği geliştirmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ve öğretmen eğitimcilerinin tümü topluma hizmet uygulamaları aracılığıyla öğretmen adaylarının en başta işe yararlık, doyum (tatmin) ve başkalarına yardım ederek topluma katkıda bulunma duyguları geliştirdiklerini, gönüllülük konusunda olumlu bir tutum kazandıklarını, birliktelik, gerek grup üyelerine gerekse topluma karşı sorumluluk, bereberlik, dayanışma ve umut duyguları beslediklerini, bir topluluğa bağlılık ve aidiyet duygusu hissettiklerini ve tüm bunların sonucunda toplumla karşılıklı bir etkileşim içerisinde yer alarak kolektif eylemde bulunma tutumu geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, yetişmekte olan gençlerin toplumsal olaylardan kopuk olduğunu eleştiren öğretmen eğitimcilerinden birinin ve iki öğretmen adayının, başkalarına yardım ederek topluma katkıda bulunma, toplumsal farkındalık, gönüllülük, sorumluluk, işe yararlık ve aidiyet gelişimi konularındaki düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

Ben genel olarak genç neslin çeşitli nedenlerle toplumsal sorunlardan ve toplumsal meselelerden oldukça kopuk olduğunu gözlemliyorum. Fakat topluma hizmet uygulamaları sayesinde öğretmen adayları kendi hayatlarından farklı olabilecek diğer hayatları da ya da başkalarının yaşadığı farklı güçlükleri de fark edebiliyorlar. Başka şekilde söylemem gerekirse, bu süreçte öğretmen adayları sadece kendi dünyalarıyla sınırlı yaşadıklarını fark ederek diğer insanların da hayatlarını ve neler yaşadıklarını anlamaya başlıyorlar ve aslında birlikte yaşadıkları bu toplumu oluşturan ve ona çeşitli yollarla hizmet eden insanlara kendileri de bir şekilde hizmet sağlamış oluyorlar (ÖE3).

...Örneğin biz kendi grubumuzda kadın sığınma evlerinde anneleri koruma altına alınmış olan çocuklarla çalıştık. Bu çocuklar, akranlarına kıyasla eğitimleri dâhil pek çok açıdan sosyal izolasyona maruz kalan dezavantajlı çocuklar oldukları için bizim her şeyden önce onların duygularına hitap etmiş olduğumuzu düşünüyorum. ...Bu durum daha sonra o çocuklarla tanışıp ilişki kurmamızla içimizde bir gönüllülüğe dönüştü. Bu bize her hafta büyük bir sorumluluk duygusu yükledi. ...Bu projeyi yürütmemiş olsaydık başkaları için bir şeyler yapıp onlara yararlı olmanın nasıl bir his olduğunu tadamazdık.

Bu süre boyunca o çocuklar ve anneleri yalnız olmadıklarını fark etmiş olabilirler ama kendi açımızdan biz de aslında bu toplumda hepimizin bir arada yaşadığını hissettik (ÖA6, OG2 içerisinde).

...Projemiz sayesinde öncelikle kendimi çok değerli hissettim ve aynı şekilde iletişimde olduğumuz öğrencilerin ve velilerinin de kendilerini çok değerli hissettiklerini gözlemledim. ...Yani üniversitemizin idari personeli olarak çalışan bu veliler kendilerinin bizim için önemli olduklarını hissettiler bence. Hafta sonları biz onların çocuklarının akademik ve sosyal gelişimini desteklerken, şahsen bunun diğer taraftan bizim açımızdan da hem üniversiteye hem de topluma olan aidiyet duygumuzu güçlendirici bir rolü olduğuna inanıyorum (ÖA3, OG1 içerisinde).

Bunlara ek olarak öğretmen eğitimcileri ve bazı öğretmen adayları, özellikle düşük sosyo-ekonomik altyapıya sahip, göçmen veya dil ve kültürel özellikler açısından azınlık gruplarda yer alan dezavantajlı bireyler için öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet savunuculuğuna yönelik olumlu tutum geliştirmeleri açısından da topluma hizmet uygulamalarının güçlü bir etkisi olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin, öğretmen adaylarından biri bu kapsamda “Ötekileştirilen bireyler için bir savaş vermenin aslında herkes için verilen bir savaş ve sosyal adalet için verilen bir mücadele olduğunu öğrendim. Eğitim başka şey, öğretmenlerin, öğrencilerin ya da diğerlerinin önce insan olduklarını hatırlayıp bunun için çaba göstermek başka şey.” demiştir. Benzer şekilde, başka bir öğretmen adayının sosyal adalete yaptığı vurgu aşağıdaki gibi olmuştur:

...Topluma hizmet projeleri aracılığıyla, öğretmen adayları olarak toplumdaki farklı insanlar arasında var olan birçok eşitsizliği fark ettiğimize inanıyorum. Bu nedenle, topluma hizmet uygulamaları sürecinin başında öğretmen adayları gözlemledikleri karşısında biraz hayal kırıklığına uğruyor ya da umutsuzluğa kapılıyor olsa da, süreç boyunca onların bu tür durumların ya da toplumsal problemlerin daha fazla farkına vararak bunun sonucunda zamanla sosyal adalet arayışının bir parçası olduklarına inanıyorum (ÖA2, OG1 içerisinde).

Bu bakımdan çoğu öğretmen adayı ve iki öğretmen eğitimcisi, topluma hizmet uygulamalarına katılmanın öğretmen adaylarını kültürlerarası ve çokkültürlü bir anlayış geliştirebilmek konusunda da geliştirip güçlendirdiğini vurgulamıştır. Aşağıda bir öğretmen adayının bununla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

...Türkiye’deki göçmen öğrencilere sadece kendi hikâyelerimizi öğretmekle yetinemeyiz. Kendi topluma hizmet projemiz sayesinde benim göçmen öğrenci sayısının yüksek olduğu bir ilkokulu ziyaret etme şansım oldu ve biz projemizde hem onların kültüründen hem de kendi kültürümüzden seçtiğimiz hikâyeler yoluyla aradaki

benzerlikler ve farklılıklarla iki kültür arasında bir köprü kurmaya çalıştık. Projemizi düşündüğümde, özellikle başkalarının kültürel geçmişini anlamak ve saygı duymak konusunda beni bu projenin zenginleştirdiğini söyleyebilirim (ÖA33, OG9 içerisinde).

Son olarak bütün öğretmen eğitimcileri ve çeşitli odak gruplardan birçok öğretmen adayı, başkalarına karşı empati geliştirme, hoşgörü, sabır, yeni fikirlere açık olma ve birbirine karşı saygılı olma gibi özelliklerin geliştirilmesi bakımından da topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarını teşvik edici bir rolü olduğunu ifade etmiştir.

Aktif Vatandaşlık için Öz Benlik ve Öz Kimlik

Bu tema, topluma hizmet uygulamalarında yer almanın bir sonucu olarak kişinin kendisiyle ilgili algısında bazı önemli özelliklerin gelişimini yansıtmaktadır. Katılımcıların da ifadelerinde yer verdiği gibi, bireylerde “benlik” algısıyla ilgili belirli özelliklerin topluma hizmet uygulamaları sürecinde gelişimi önemlidir, çünkü bu özellikler aynı zamanda kişinin sivil hedeflerine ulaşabilmesini de kolaylaştırdığından süreç boyunca bir yandan da bireyin aktif vatandaşlıkla ilgili birtakım özelliklerinin gelişimine aracılık eder. Bu çerçevede, araştırmadan elde edilen bulgular çok sayıda öğretmen adayının ve bütün öğretmen eğitimcilerinin, topluma hizmet projelerinin öğretmen adaylarında öz benlik kavramı ve öz kimlik gelişimi açısından önemli bir role sahip olduğunu vurguladığını, bunun karşılığında da öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerini kazanmak açısından daha başarılı olduklarını söylediklerini göstermiştir. Bu doğrultuda, özellikle çoğu öğretmen adayı topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarını öz güven, öz yeterlik, kendini ifade etme ve öz saygı gibi özellikler açısından oldukça geliştirdiğini açıklamıştır. Örneğin, bir öğretmen eğitimcisi ve bir öğretmen adayı bu özelliklerin gelişimi konusunda şunları söylemiştir:

...Dönem başından sonuna kadar öğretmen adaylarının projelerini yürütmek için birçok kişiyle etkileşim içinde olması, iletişim kurması ve iş birliği yapması gerektiğinden bu süreç öğretmen adaylarında özellikle öz güven gelişimini destekliyor. Normalde sınıfta başkalarının önünde bir şey sunarken gergin olabilmelerine rağmen, projelerinin başından dönem sonuna kadar olan süreç boyunca öğretmen adayları öz güvenlerinde genelde bir yükselme yaşadıklarını söylüyorlar (ÖE2).

...Projedeki amacımız, flört şiddeti ve bunun ne tür davranışlar içerdiğiyle ilgili gençleri bilinçlendirmektir. ...Aslında bu proje sayesinde verdiğimiz diğer bir mesajın da bir bireyin öz saygısını koruyabilmesi için öncelikle kendi değerinin farkında olması gerektiği olduğunu düşünüyorum. Bunu yapmaya çalışırken kişisel olarak bu projenin bana da bir birey olarak kendime değer vermeyi, kendimi takdir etmeyi ve sevmeyi hatırlamam gerektiğini öğrettiğine inanıyorum (ÖA26, OG6 içerisinde).

Son olarak öğretmen adaylarından bazıları ve bütün öğretmen eğitimcileri, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarına öz yansıtma yapma ve öz farkındalık kazanma konusunda da çok iyi bir fırsat sağladığının altını çizmiştir. Bu bakımdan, aşağıda öğretmen eğitimcilerinden birinin ifadesine yer verilmiştir:

...Genelde dönem sonunda - ve hatta dönem boyunca da - öğretmen adaylarının sıkça kendilerini izleyip değerlendirmesi ve öz yansıtma yapması, birçok açıdan baştan sona ne kadar ilerleme kaydettiklerini fark etmesi beni gerçekten gururlandırıyor. ...Çoğunlukla bu tür projeler sayesinde aynı zamanda kendilerini keşfetme ve sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarma olanağı elde ettiklerini belirtiyorlar, ki bana göre bunlar da yine öz yansıtma konusunda gelişmelerini geri besliyor (ÖE1).

Aktif Vatandaşlık Kimliği ve Profesyonel Kimlik Arasında Kurulan Köprü

Bu tema, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerine ve geleceğin öğretmenleri olarak meslekî rollerine yönelik algılarına topluma hizmet uygulamalarına katılmanın ne tür bir katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan çok sayıda katılımcı topluma hizmet uygulamalarının, öncelikle öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlikleri arasında bir köprü kurmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu çerçevede birçok öğretmen adayı topluma hizmet uygulamaları projelerinin yürütülmesi süresince öğretmen adaylarının aynı zamanda geleceğin öğretmenleri olarak profesyonel yeterliklerinin de geliştiğini, bu durumun ise meslekî bağlılıklarını artırarak yürüttükleri topluma hizmet uygulamaları çalışmalarının güçlenmesine ve niteliğine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının çoğu topluma hizmet projelerinin yürütülmesi sürecinde bir yandan aktif bir vatandaş olarak birtakım özellikler geliştirdiklerini anlatmakla birlikte, diğer yandan da bu süreçte aynı zamanda çeşitli eğitim paydaşları ve toplum üyeleri tarafından meslekî kimliklerinin artık bir “öğrenci” olarak değil “öğretmen” olarak tanınmaya başladığını vurgulamıştır. Bunun sonucunda ise aşağıda bir öğretmen adayının da açıkladığı gibi, birçok öğretmen adayı topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının meslekî aidiyetini yükselten ve meslekî bilgi ve becerilerini geliştirmek konusunda onlara bir motivasyon kaynağı yaratan oldukça önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir:

Projemizde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve yoksul öğrencilerin yoğun olduğu bir okul seçerek onlara bir kütüphane yapmak ve bir de öğrencilerin genel ihtiyaçlarını karşılamak istemiştik. Fakat çocukların bazılarının bir çift sıcak ayakkabısının bile olmadığını gördük [ağlıyor]... Herkesin aşağı yukarı benzer eğitim fırsatlarına sahip olduğunu düşünürüz çoğu zaman, fakat bu projeden sonra insanların aslında yaşam koşullarının dahi hiç de benzer olmadığını fark ettim. Bir öğretmen adayı olarak özellikle de o çocuklarla tanışıp her hafta onların bizi tekrar görmeyi nasıl dört gözle

beklediklerini gördükten sonra bu projenin mesleğime olan bakış açımı gerçekten tamamen değiştirdiğini ve bağlılığımı artırdığını düşünüyorum (ÖA38, OG10 içerisinde).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarına dayalı olarak topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin gelişimindeki rolünü incelemeyi amaçlamış ve misyonu yaratıcı, eleştirel düşünen, yüksek öz güvenli ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş etkin bireyler yetiştirmek olan özel bir üniversite bağlamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının ve aktif öğrenme ilkesinin oldukça teşvik edilmesi, öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleri ile yapılandırmalarının desteklenmesi ve buna elverişli öğrenme yöntemlerinin merkeze alınması, öğrenme süreçlerinin uygulamaya dayalı ve araştırma, gözlem, disiplinlerarası çalışmalar gibi etkinliklerle zenginleştirilmesi ve toplum temelli kuruluşlarla iş birliğinin oldukça önemli olması araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin en göze çarpan bağlamsal özelliklerini betimlemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, (1) aktif vatandaşlık bilgi ve farkındalığı, (2) aktif vatandaşlık becerileri, (3) aktif vatandaşlık tutum ve değerleri, (4) aktif vatandaşlık için öz benlik ve öz kimlik, (5) aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlik arasında kurulan köprü olmak üzere beş temel tema altında yer alan çeşitli aktif vatandaşlık özellikleri bakımından, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının gelişiminde önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Aktif vatandaşlık bilgi ve farkındalığı teması ile ilgili olarak öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin tamamı, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının “toplum hizmeti” ve “topluma hizmete dayalı öğrenme” kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu, çeşitli sivil toplum kuruluşları konusunda bilgi ve farkındalık kazanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ve tüm öğretmen eğitimcileri, topluma hizmet çalışmalarının özellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliği, özel gereksinimli bireyler, engelliler ve farklı engel türlerine göre sahip oldukları özellikler ile onlara yaklaşım biçimleri, flört şiddeti, eğitimde fırsat eşitsizliği, sosyo-ekonomik altyapısı zayıf, göçmen ve/veya dil ve kültürel özellikler bakımından azınlık gruplardaki dezavantajlı bireyler, öteki olma vb. çeşitli toplumsal problemlere/ihtiyaçlara ilişkin bilgi edinme ve toplumsal farkındalık kazanma konularında öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Birçok öğretmen adayı topluma hizmet çalışmalarını gerçekleştirirken edindikleri bilgi ve farkındalıklara paralel olarak meslekî açıdan da geleceğin öğretmenleri olarak profesyonel yeterliklerinin ayrıca geliştiğini açıklamıştır. Son olarak, hemen hemen bütün öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri resmî/yasal kurallara ve düzenlemelere yönelik bilgi

edinme konusunda da topluma hizmet çalışması süreçlerinin öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunduğunu söylemiştir.

Aktif vatandaşlık becerileri teması altında, çoğu öğretmen adayı ve tüm öğretmen eğitimcileri, topluma hizmet uygulamalarının öncelikle problem çözme becerisi geliştirmeleri bakımından öğretmen adaylarına önemli bir fırsat sağladığını belirtmiştir. Bununla bağlantılı olarak, katılımcılar topluma hizmet çalışmalarında yer almanın öğretmen adaylarının ihtiyaç analizi yapma, araştırma, yaratıcılık ve vatandaşlıkla ilgili hayal gücü, karar verme, planlama, liderlik, zaman yönetimi, bütçe yönetimi, eleştirel düşünme, organizasyon ve yönetim becerilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, hem öğretmen adayları hem de öğretmen eğitimcileri, yalnızca grup üyeleri arasında değil aynı zamanda öğrenci kulüpleri, üniversite yöneticileri, sivil toplum kuruluşları ve çeşitli kurum ve kuruluşlar gibi toplumdaki diğer üyeler ile de topluma hizmet çalışmaları boyunca öğretmen adaylarının iş birliği, etkili iletişim, sosyalleşme ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Ek olarak, bu becerilerin, kişisel ve profesyonel bağlantıları genişletme ve sosyal sermaye edinme bakımından da öğretmen adaylarına katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak, topluma hizmet uygulamaları yoluyla yansıtıcı düşünme becerilerinin önemli düzeyde geliştiği de birçok öğretmen adayı ve bütün öğretmen eğitimcileri tarafından vurgulanmıştır.

Aktif vatandaşlık tutum ve değerleri temasına yönelik olarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ve öğretmen eğitimcilerinin tümü, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarında işe yararlık, doyum (tatmin), topluma katkı, gönüllülük, birliktelik, sorumluluk, dayanışma, umutlu olma, toplumsal bağ kurma ve bağlılık/aidiyet, kolektif eylemde bulunabilme hisleri uyandırdığını ve aktif vatandaşlık açısından pozitif tutum ve değerler kazandırdığını bildirmiştir. Bu bakımdan, öğretmen eğitimcileri ile bazı öğretmen adayları özellikle toplumda yer alan çeşitli dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet savunuculuğu geliştirme boyutlarında topluma hizmet çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkisinden söz etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çeşitli topluma hizmet projeleri ile kültürler arası/çokkültürlü vatandaşlık konusunda da pozitif yönde bir tutum geliştirdiklerinin altını çizmişlerdir. Bu çerçevede, başkalarına karşı empati, hoşgörü ve sabır gösterme, farklı görüşlere açık olma ve başkalarına karşı saygılı olma açılarından topluma hizmet çalışmalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaş olarak gelişimindeki destekleyici rolüne vurguda bulunmuşlardır.

Aktif vatandaşlık için öz benlik ve öz kimlik teması kapsamında, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ve bütün öğretmen eğitimcileri, topluma hizmet çalışmalarının öğretmen adaylarına öz güven, öz yeterlik, kendini ifade edebilme, öz saygı, öz yansıtma ve öz farkındalık geliştirme bakımından önemli düzeyde katkıda bulunduğunu, bunların ise özellikle aktif

vatandaşlık bilgi, beceri veya tutum ve değer özelliklerinin gelişmesi bakımından öğretmen adayları için destekleyici önemli bir role sahip olduğunu açıklamışlardır.

Son olarak aktif vatandaşlık kimliği ve profesyonel kimlik arasında kurulan köprü teması çerçevesinde, birçok öğretmen adayı topluma hizmet uygulamaları projelerinin yürütülmesi süresince öğretmen adaylarının aynı zamanda geleceğin öğretmenleri olarak profesyonel yeterliklerinin de geliştiğini, bu durumun ise meslekî bağlılıklarını artırarak yürüttükleri topluma hizmet uygulamaları çalışmalarının güçlenmesine ve niteliğine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, alanyazındaki birçok araştırmada belirtildiği gibi (Annette, 2005b; Birdwell ve diğerleri, 2013; Conway ve diğerleri, 2009; Deeley, 2010; Einfeld ve Collins, 2008; Falk, 2013; Harris, 2010; Spring ve diğerleri, 2006) topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık yeterliği kazanmasını destekleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buna dayalı olarak, alanyazındaki araştırmalarla benzer şekilde, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılmalarını teşvik ettiği (Hoskins, 2006) ve bu yolla aktif vatandaşlık gelişimlerini kolaylaştırdığı (Hoskins ve Deakin-Crick, 2010), toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olmalarını desteklediği, toplumsal fayda üretmelerini cesaretlendirdiği, toplumsal aidiyetlerinin güçlenmesini sağladığı, eşitlik, sosyal adalet, farklı kültürlerle, görüşlere ve bakış açılara saygı, kişilerarası güven, iş birliği, dayanışma, ortak çaba ve yarar geliştirmeleri konularında olumlu bir etkide bulunduğu, böylece kişisel bağlantılarını ve sosyal sermayelerini genişletmelerine de katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Annette, 2009; Birdwell ve diğerleri, 2013; Hoskins ve Mascherini, 2009; Jerome, 2012; Potter, 2002; Putnam, 2000; Steenekamp ve Loubser, 2016).

Vatandaşlık katılımı özellikle son yıllarda ulusal (Akın ve diğerleri, 2016; Bee ve Kaya, 2017b; Sharma ve diğerleri, 2017; Steenekamp ve Loubser, 2016) ve uluslararası (Birdwell ve diğerleri, 2013; Kennedy, 2007; Kennelly ve Llewellyn, 2011; Peterson ve Knowles, 2009; Putnam, 2000; Wood, 2010) bağlamda önemli düzeyde düşüş gösteren gençlerin “toplum hizmeti” ve “topluma hizmete dayalı öğrenme”nin ana aktörleri olarak teşvik edilmesinin, sosyal dayanışma ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacak bir vatandaşlık eğitimi stratejisi olabileceği söylenebilir (Annette, 2005b; Battistoni, 2013). Bu ise uzun vadede toplumsal refaha ve demokratik toplum yapısının güçlendirilmesine katkıda bulunabilir (Biesta, 2009; Birdwell ve diğerleri, 2013; Hoskins ve Deakin-Crick, 2010; Hoskins & Mascherini, 2009; Kennelly ve Llewellyn, 2011; Nicoll ve diğerleri, 2013; Sharma ve diğerleri, 2017). Bu noktada, özellikle ülkemizdeki öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kavramına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve algılarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarının (Acun ve diğerleri,

2010; Akın ve diğerleri, 2016; Doğanay ve diğerleri, 2007; Ersoy, 2014b; Ersoy ve Öztürk, 2015; Şimşek ve diğerleri, 2015; Wilkins ve diğerleri, 2010; Tutkun, 2013; Yazgan, 2013; Yeşilbursa, 2015) göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu açıdan, sonuçların üniversite yönetimine, öğretmen eğitimcilerine ve program geliştirme uzmanlarına topluma hizmet uygulamalarının önemi ve üniversite öğrencilerinin aktif vatandaşlık becerilerinin yükseköğretim düzeyinde ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde geliştirilmesi için topluma hizmet uygulamalarının teşvik edilmesi bakımından ışık tutacağı ifade edilebilir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonuçların, aktif vatandaşlık eğitiminin, yaygın olan K-12 eğitim-öğretim bağlamı dışında özellikle gençlerin aktif vatandaşlık yeterlikleri kazanabilmelerini sağlamak için yükseköğretim ve hizmet öncesi öğretmen eğitimini de kapsayacak şekilde genişletilmesini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin/egitim fakültesinin öğrenen merkezli ve kuram ile uygulamayı bütünleştiren bir eğitim felsefesi benimsediği, öğretmen adaylarının problem çözme, yansıtıcı düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini teşvik ettiği ve bunların bir yansıması olarak topluma hizmet uygulamaları gibi gerçek öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen proje, araştırma, uygulama vb. çalışmaları önemli düzeyde desteklediği söylenebilir. Bu bakımdan, gerçek öğrenme ortamlarındaki birincil yaşantılara dayalı öğrenmeler ve yansıtıcı düşünme ile desteklenen topluma hizmet uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin öğretmen adaylarına aktif vatandaşlık özelliklerinin kazandırılması konusunda önemli bir etkisi olduğu açıktır (Annette, 2005c, 2006, 2009; Bringle ve Clayton, 2012; Costelloe, 2014; Deeley, 2010; Ethridge, 2006; Jerome, 2012; Martin ve Pirbhai-Illich, 2015; Prentice ve Robinson, 2010, Putnam, 2000; Spring ve diğerleri, 2006).

Son olarak, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özelliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülecek topluma hizmet uygulamaları çalışmalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine etkide bulunabilecek diğer faktörlerin incelenmesi ve bu boyutların gözlem vb. yöntemler ile de desteklenerek gelecekteki araştırmalarda daha uzun süreli olarak ele alınması, ayrıca daha etkili yürütülecek topluma hizmet uygulamalarına ışık tutması ve rehberlik sağlaması bakımından üniversite/fakülte yöneticileri, öğretmen eğitimcileri, toplumdaki kilit kurum, kuruluşlar vb. paydaşlar arasında güçlü bir iş birliği kurulması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 29/03/2018 tarihli 2018/114 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarın beyan edeceği bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Kaynakça

- Acun, I., Demir, M., Akar, C., & Goz, L. (2010). The relationship between critical thinking skills and citizenship behaviours. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong learning and active citizenship* (pp. 495 – 500). London: CiCe.
- Akın, S., Çalışkan, Ö. ve Engin-Demir, C. (2016). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeyleri: Bir devlet üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 301-330.
- Akın, S., Calik, B., & Engin-Demir, C. (2017). Students as change agents in the community: Developing active citizenship at schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 809-834.
- Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (2001). *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*. Washington, DC: AACTE.
- Annette, J. (2005a). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Annette, J. (2005b). Citizenship studies, community service learning and higher education. In R. Gardner, J. Cairns, & D. Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (109-123). London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Annette, J. (2005c). Community, service learning and higher education in the UK. In J. Arthur & K. E. Bohlin (Eds.), *Citizenship and higher education* (pp. 49-58). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Annette, J. (2006). *Education for democratic citizenship and community involvement*. London: Cited.
- Annette, J. (2009). "Active learning for active citizenship": Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149-160.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2013). Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının "topluma hizmet uygulamaları" dersine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 21-54.
- Arkün-Kocadere, S. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 75-89.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 42-55.
- Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: İlköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 296-310.

- Baloğlu-Uğurlu, N. (2013). Comparison of 8th grade American and Turkish students' perceptions about citizenship. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 283-297.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, 36(3), 150-156.
- Battistoni, R. M. (2013). Civic learning through service learning. In P. Clayton, R. Bringle, & J. Hatcher (Eds.), *Research on service learning* (Vols. 2A–2B, pp. 111–132). Sterling, VA: Stylus.
- Bee, C., & Kaya, A. (2016a). Between practices and demands: Ambiguities, controversies and constraints in the emergence of active citizenship in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(3), 301-324.
- Bee, C., & Kaya, A. (2016b). Youth and active citizenship in Turkey: Engagement, participation and emancipation. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 129-143.
- Bee, C., & Kaya, A. (2017a). Conventional versus non-conventional political participation in Turkey: Dimensions, means, and consequences. *Turkish Studies*, 18(1), 1-9.
- Bee, C., & Kaya, A. (2017b). Determinants of young people's civic and political participation in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 35-39.
- Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E. ve İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 161-178.
- Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi [The analysis of community-services learning and social responsibility courses at universities of Turkey from the perspective of youth participation]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bıçak, İ. ve Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 257-279.
- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158.
- Birdwell, J., Scott, R., & Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185-199.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.
- Boran, M. ve Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayları görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 1(1), 22-41.

- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- Bulut, M., Bulut, N. ve Bulut, A. (2012). Öğretmen eğitiminde değer eğitimi fırsatı olarak topluma hizmet uygulamaları dersi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 347-357.
- Caymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. In A. M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, & S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp. 195-226). Münster: Waxmann.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Costelloe, A. (2014). Learning for liberation, teaching for transformation: Can education in prison prepare prisoners for active citizenship? *Irish Journal of Applied Social Studies*, 14(1), 30-36.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çakmaklı, D. (2015). Active citizenship in Turkey: Learning citizenship in civil society organizations. *Citizenship Studies*, 19(3-4), 421-435.
- Çakmaklı, D. (2016). Rights and obligations in civil society organizations: learning active citizenship in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 113-127.
- Çayır, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, national identity and 'otherness' in Turkey's new textbooks. *Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 39-55.
- Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenship and democracy education course: Search for democratic citizenship in a difference-blind polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22-30.
- Çayır, K. (2014). *Who are 'we'? : Identity, citizenship, and rights in Turkey's textbooks*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.

- Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635.
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım" . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.
- Donahue, D. M., Bowyer, J., & Rosenberg, D. (2003). Learning with and learning from: Reciprocity in service learning in teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 15-27.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Ekşi, Z. ve Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K., Uzun, E. M. ve Dicle, A. N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Burçak, F. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 184-194.
- Er-Nas, S., Şenel-Çoruhlu, T. ve İpek- Akbulut, H. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: Özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 27-43.
- Ersoy, A. F. (2014a). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.

- Ersoy, A. F. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: Sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88.
- Ersoy, A. F., Balbağ, N. L. ve Gündoğan-Bayır, Ö. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 223-241.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı [Patriotism as a citizenship value: Perceptions of social studies teacher candidates]. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Ethridge, E. A. (2006). Teacher modeling of active citizenship via service-learning in teacher education. *Mentoring & Tutoring*, 14(1), 49-65.
- Falk, A. (2013). Service learning students' perceptions of citizenship. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 5(1), 3-12.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Harris, C. (2010). Active democratic citizenship and service-learning in the postgraduate classroom, *Journal of Political Science Education*, 6(3), 227-243.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., & Deakin-Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of education*, 45(1), 121-137.
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
- Hunter, S., & Brisbin, R. A. (2000). The impact of service learning on democratic and civic values. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 623-626.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., & Nelson, J. (2006). *Active citizenship and young people: Opportunities, experiences and challenges in and beyond school citizenship education longitudinal study: Fourth annual report. Research Report*. UK: National Foundation for Educational Research.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.

- Janmaat, J. G., & Piattoeva, N. (2007). Citizenship education in Ukraine and Russia: reconciling nation-building and active citizenship. *Comparative Education*, 43(4), 527-552.
- Jansen, T., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(02), 189-205.
- Jerome, L. (2006). Critical citizenship experiences? Working with trainee teachers to facilitate active citizenship in schools. *Teacher Development*, 10(3), 313-329.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70.
- Kaf-Hasırcı, Ö. ve Sarı, M. (2013). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 25-42.
- Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service learning and citizenship in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 42-51.
- Kara, C., Altıntaş, A. ve Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla "yardımseverlik değeri" kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 23-37.
- Karakaş, A., Uçak, E., Say, S. ve Bağ, H. (2014, Eylül). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Adana, Türkiye.
- Karakuş-Özdemirci, Ö., Aksoy, A. N., & Ok, A. (2020). Evaluation of human rights, civics and democracy curriculum through Eisner's evaluation framework. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 136-150.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.
- Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.
- Kennelly, J., & Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914.
- Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Kesten, A., Köçer, M. ve Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410.
- Keyman, E. F., & İçduygu, A. (2005). Citizenship, identity, and the question of democracy in Turkey. In E. F. Keyman & A. İçduygu (Eds.), *Citizenship in a global world: European questions and Turkish experiences* (pp. 1-27). London: Routledge.

- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 18-41.
- Küçükkoğlu, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları: Deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Küçükkoğlu, A. ve Koçyiğit, S. (2015). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği [The effectiveness of community service learning in teacher training]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 610-629.
- Küçükkoğlu, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1-26.
- Küçükkoğlu, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersinde yansıtıcı günlükler. *İlköğretim Online*, 15(3), 787-803.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications, Inc.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2015). Service learning as post-colonial discourse: Active global citizenship. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick, & S. MacQueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education* (pp. 133-150). Rotterdam: Sense Publishers.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- McIlrath, L., Lyons, A., & Munck, R. (2012). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*. Newyork, NY: Palgrave Macmillan.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studie- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1565-1584.
- Mendel-Reyes, M. (1998). A pedagogy for citizenship: Service learning and democratic education. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 31-38.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-821.

- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846.
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 41-61.
- Öztürk, F., Malkoç, S., & Ersoy, A. F. (2016). Patriotism as perceived by social studies teachers: An outlook on the individual, society and education. *Pamukkale University Journal of Education*, 40, 205-218.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 39-59.
- Potter, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. *Education + Training*, 44(2), 57-66.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *Higher Education*. 148.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. London: Simon & Schuster.
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 22(6), 3732-3747.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students*

- in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Sen, A. (2019). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education, 16*(1), 78-103.
- Sen, A., & Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education, 16*(4), 85-97.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi, 15*(48), 293-302.
- Sharma, R., Henneman, L., Qadri, A., & Vignoles, L. (2017). *Global youth wellbeing index*. [Çevrim-içi: <https://www.youthindex.org/sites/default/files/2017YouthWellbeingIndex.pdf>], Erişim tarihi: 02.06.2020.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 33-50.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 53-71.
- Spring, K., Dietz, N., & Grimm Jr, R. (2006). *Educating for active citizenship: Service-learning, school-based service and youth civic engagement*. Washington, DC: National and Community Service.
- Steenekamp, C., & Loubser, R. (2016). Active citizenship: A comparative study of selected young and established democracies. *Politikon, 43*(1), 117-134.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House, 74*(5), 261-264.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 1-28.
- Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 913-925.
- Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 961-980.
- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2011, Nisan). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine yönelik görüşleri. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansında sunulan sözlü bildiri, Antalya, Türkiye.

- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 59-93.
- Verducci, S., & Pope, D. (2001). Rationales for integrating service learning in teacher education. In J. B. Anderson, K. J. Swick, & J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 23-39). Washington, DC: AACTE Publications.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wilkins, C., Busher, H., Lawson, T., Acun, I., & Göz, N. L. (2010). European citizenship and European Union expansion: Perspectives on Europeanness and citizenship education from Britain and Turkey. *European Educational Research Journal*, 9(4), 444-456.
- Wood, J. (2010). 'Preferred futures': Active citizenship, government and young people's voices. *Youth & Policy*, 105, 50-70.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Yesilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of "good" citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.