

OTANTİK ÖĞRENMENİN TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERSE YÖNELİK TUTUM VE MEMNUNİYETİNE ETKİSİ

Mehmet Barış HORZUM

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BOTE Bölümü, Sakarya.

Mustafa BEKTAŞ

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.

Özet

Bu çalışmanın amacı topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemektir. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği ABD'sinde okuyan topluma hizmet uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisinde otantik öğrenme etkinlikleri ile diğer grupta ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi gerçekleştirilmiştir. Uygulama, toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulaması, Otantik öğrenme, Öğretmen adayı.

THE EFFECT OF AUTHENTIC LEARNING ON PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDE AND SATISFACTION TOWARDS SERVICE LEARNING

Abstract

The main aim of this research is to determine the effect of authentic learning on pre-service teachers' attitude and satisfaction of the service learning course. The study was planned and completed according to pre test and post test with control group experimental design. The study was carried out on 70 pre-service teachers from elementary teaching division at elementary education department. In this design there are two groups, namely control and experimental groups, which are assigned randomly. The pre-service teachers in the control group are provided

with traditional learning activities while the pre-service teachers in experimental group are provided with authentic learning activities. The experimental procedure took for twelve weeks. As a result of the research, it was found out that pre-service teachers' of experiment group attitude and satisfaction towards service learning course was higher than control group.

Key words: Service Learning, Authentic Learning, Pre-service teachers.

1. Giriş

Günümüz demokratik toplumlarının önemli kavramlarında biri sosyal sorumluluktur. Sosyal sorumluluk, bireysel ve toplumsal anlamda 20. yüzyıldaki arayışların bir parçası olarak karşımıza çıkmıştır. Özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişim, sosyal ağların yaygınlaşması ve toplumsal ölçekte eylemlerde etkin rol alması kurum ve kuruluşların toplumsal refahı koruma ve geliştirmeye yönelik faaliyetler yapmalarını zorunlu hale getirmiştir. Süreçte bu kurum ve kuruluşlar topluma ilişkin çeşitli sosyal sorumluluk kampanyaları gerçekleştirmeye başlamışlardır (1). Bu kurum ve kuruluşların en önemlilerinden biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları sosyal sorumluluklarını öğretim programları kapsamında gerçekleştirmektedirler. Öğretim programlarını temel alan uygulamalarında öğrencilerinin toplumsal duyarlılık kazanmaları için proje çalışmalarında öğrencilerinin topluma hizmet etmelerini sağlamaktadırlar (2).

Ülkemizde eğitim kurumlarında ön plana çıkan kuruluş ise üniversitelerdir. Üniversitelerin ve özellikle eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklar, çok çeşitli alanlarda yetişmiş insan gücü, sahip olunan zengin bilgi birikimi ve deneyim, toplumsal yaşama katkı sunmasını kolaylaştırabilir (3, 4). Üniversiteler sosyal sorumluluklarını büyük oranda topluma hizmet uygulamaları dersleri ile gerçekleştirmektedirler. Topluma hizmet uygulamaları dersi üniversitenin bilgi üretme ve teknoloji geliştirme faaliyetlerinin yanında sosyal sorumluluk üstlenmelerini sağlamak amacıyla zorunlu bir ders olarak yürütülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersi, toplumda karşılaşılan problemlerden öğrencilerin eğitim aldığı alanla ilişkili olanlarına yönelik durum analizi yapıp, çözüm önerileri geliştirecek proje tabanlı sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk'a (5) göre bu amaç doğrultusunda topluma hizmet uygulamaları dersinde bireyler, içinde buldukları topluma katkılar sağlarken toplumsal duyarlılıkları da artmaktadır.

Ülkemizde değişik araştırmacılar tarafından topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanarak topluma hizmet uygulamaları dersinin geleceğine yönelik çıkarımlar yapmak mümkündür. Gökçe (6) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarını not kaygısıyla yapmaması gerektiğini vurgulayarak bu çalışmaların gönüllülük esasına dayalı yapılması gerektiğini belirtmektedir. Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy (2) topluma hizmet uygulamaları dersi için proje hazırlama, sunum ve değerlendirme şablonu oluşturulması, çeşitli sivil toplum örgütleri ve projede destek istenilecek kurumlar ile anlaşma konusunda

tek noktadan iletişim kurulması gibi önlemlerin dersteki verimliliği arttıracaklarını vurgulamaktadır. Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk (5) topluma hizmet uygulamaları derslerini daha etkili hale getirmek için öğretim elemanı, aday öğretmen ve ailelerin önerilerini dikkate almanın gerekliliğini ifade etmektedir. Uğurlu ve Kıral (7) topluma hizmet uygulamaları derslerinde öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine sağlanan katkının yanı sıra topluma sağlanan katkıların da bulunduğunu tespit etmişlerdir. Elma ve diğerleri (8) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları derslerine ilişkin algılarının olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Sönmez (9) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersini faydalı bulduklarını tespit etmiştir. Yılmaz (10) öğretim üyeleri ve öğretmen adayları ile çalışmasında topluma hizmet uygulamaları dersinin yararlı bir ders olduğunu ancak planlama ve uygulamada problemler olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı topluma hizmet uygulamaları dersinin daha etkili olabilmesi için öğretmen adaylarının ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Yurt dışında yapılan topluma hizmet uygulamaları araştırmalarının sonuçlarından yararlanılarak ülkemizde yapılan topluma hizmet uygulamaları dersinin verimliliğini arttırmaya yönelik çıkarımlar yapmak mümkündür. Giles ve Eyer (11) gelecek beş yıl için topluma hizmet uygulamaları araştırmalarının ajandasını oluşturmuşlardır. Bu çalışmada bu dersle ilgili mevcut çalışma sayı ve çeşitlerinin artırılması ile daha sistematik bilgilerin toplanmasının gerektiğine yönelik vurgu yapılmaktadır. Buchanan, Baldwin ve Rudisill (12) aday öğretmenlerin topluma hizmet uygulamalarında öğrenciler ile çalışmalarını aşamasında öğrencilerin ilgilerini tanıma, öğrencilerle birlikte planlama yapma, sorun teşkil eden bir konu üzerine odaklanma ve sorunu çözme aşamalarına rehberlik yapmaları gibi birçok öğretmenlik yeteneğini tecrübe etme fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Bringle ve Hatcher (13) topluma hizmet uygulamaları çalışmalarının planlama, farkındalık, prototip oluşturma, kaynaklar, genişlik, tanıma, izleme, değerlendirme, araştırma ve kurumsallaştırma gibi aşamalardan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Berle (14) çalışmasında giderek artan bir entegrasyonun topluma hizmet uygulamaları için önemli olduğunu söylemektedir. Geniş bir topluma hizmet uygulaması programı yavaş yavaş başlamalı, topluma hizmet uygulaması öğrencilere giderek daha kapsamlı deneyimlerle sunulmalıdır. Bu pedagojik olarak mantıklı bir bakış açısidir. Bu aşamalı süreç, hem öğrenciye hem de fakülteye topluma hizmet uygulamalarını öğrenme fırsatı sağlar.

Topluma hizmet uygulamalarının birçok alanda etkisinin olması beklenir. Öncelikli olarak bir öğrencinin topluma hizmet uygulaması deneyimi farklı uygulamalar ile otantik öğrenme deneyimi sağlaması önemlidir (15).

Gerçek dünya problemlerinin araştırıldığı sınıf dışı proje tabanlı uygulamalarda otantik öğrenme oldukça etkili bir strateji olarak düşünülmektedir. Bu yönüyle topluma hizmet uygulamaları için kullanılacak etkili öğretme stratejisi ve yöntemlerinden biri olarak otantik öğrenme karşımıza çıkmaktadır (16). Otantik öğrenmenin yaklaşım olarak kullanımı yeni değildir. İlk insanın hayatı anlamlandırması ve hayatın

içinde karşılaştığı problemlerine çözüm üretmesi otantik öğrenmenin kaynağını oluşturmaktadır. Yine öğrenmenin en temel yaklaşımlarından birini oluşturan çıraklık eğitimi otantik öğrenmenin ilk uygulamaları olarak görülebilir. Günümüze gelene kadar önemini yitirmiş gibi görünen otantik öğrenme öğrenmenin doğasını temsil ettiğinden yapılandırmacı yaklaşımın en önemli bileşeni olarak görülmektedir.

Otantik Öğrenme

Cholewinski'ye (16) göre otantik kavramının öğretim uygulamaları alanyazınında iki farklı tanım ve kullanımı bulunmaktadır. İlk tanımlamada otantik kavramı “sınıfta gerçek hayatı (hayatın bilgisini) öğretmek amacı ile kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerle” eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kullanımda özellikle öğretim amacıyla geliştirilmemiş materyallere (gazete, film, şarkı sözleri gibi) vurgu yapılmaktadır. İkinci tanımda otantik kavramı, yapılandırmacı öğretim tasarımı temel alan daha karmaşık bir anlam ve kullanım içermektedir. Burada hayatın içindeki durum ve problemin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarılması ve bunlarla ilgili kazanımlar söz konusudur.

Otantik öğrenme süreci otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlik ve değerlendirmelerle yürütülür. Otantik görevler, günümüzde ve/veya gelecekte öğrencinin karşılaşacağı problem ya da durumlarda kullanılabileceği bilgi ve beceri kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Otantik etkinlikler problem çözme, kritik düşünme, bilgi sentezleme ve becerilerini gerçek dünya bağlamlarında uygulama yapmaya olanak sağlamalıdır. Otantik öğrenmeyi değerlendirme anlamlı, kayda değer ve önemli kazanımlarla sonuçlanabilecek gerçek hayat durumlarını yansıtan bir süreç değerlendirmedir. Otantik öğrenme sürecinde, gerçek hayat problemleri ve konularına yönelik yoğun deneysel ve gözlemsel öğrenme ve değerlendirmeler yer alır (17).

Öğrencilerin otantik görevlerde oluşturacakları ürünler gerçek hayat problemleri ile ilgili olduğu için sadece sınıfta oluşacak ve sadece sınıfı ilgilendiren bir öğrenme durumu içermemektedir. Buradaki öğrenme durumunun sınıfın dışındaki kişileri de ilgilendirebileceği ve bu kişilere yönelik süreçler içerebileceği unutulmamalıdır. Otantik öğrenmede öğrenciler, sınıfın dışında problemle ilişkili gerçek paydaşları da sürece katabilmelidir. Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemin çözümü olabilecek nitelikteki ürün; bir tasarım, sunum, ya da kısa film olabilir. Bu ürün projenin gidişatını değerlendirmek amacıyla problemin paydaşlarına, projenin ortaklarına, problemle ilişkili kişiler, danışmanlar ya da müşterilere sunulur. Yapılan sunumun öğrenme ile sonuçlanıp sonuçlanmadığı belirlenir (18).

Otantik bir öğrenme, ilgili disiplindeki bilgilerin yapılandırılmasının yanında okul dışındaki sosyal ve politik konulara odaklanmayı da teşvik eder (19). Böylece otantik öğrenme öğrencilere hayatın içindeki konular arasındaki bağlamı yakalama olanağı da sunar. Otantik öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak olan görev, etkinlik ve değerlendirme sürecini oluşturan 9 temel bileşen bulunmaktadır. Bunlar (20, 21, 22):

1. Otantik bağlam, otantik öğrenmenin gerçek hayat problemleri ve durumlarının sahip olduğu özellikleri içeren bileşenidir. Gerçek hayat problemleri ve durumları, disiplinler arası olma, farklı bakış açılarına saygı gösterme ve kendine özgü bir karmaşıklık içermektedir. Öğrenmelerin de benzer nitelikleri taşıması otantik bağlamı oluşturur. Otantik bağlam; kapsamlı olmalı, öğrenme için motivasyon ve amaç sağlamalı, öğrenen tarafından keşfedilebilecek genişlikte karmaşık ve uzun süreli öğrenme ortamları sağlayabilecek nitelikte olmalıdır. Otantik bağlamla öğrenmede bilgi basitleştirilmeden ya da parçalara bölünmeden gerçek hayat durumlarının karmaşıklığını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

2. Otantik bir etkinlik, gerçek hayat bağlamı olarak bilgi ve beceri kazanımını sağlamak için öğrencinin aktif olduğu uygulamalarla öğrenmeyi sağlar. İyi bir otantik etkinlik gerçek hayat problemi ile başlar. Bu problem süreçte çözüm için gerekli olan görev ve alt görevlere bölünebilir olmalıdır. Bu yönüyle otantik etkinliği oluşturan bir gerçek hayat problemi görevlerden oluşmalıdır. Problem etkinliklerin başlangıç noktasıdır. Öğrenci etkinlik boyunca problem çözümü ile öğrenme meydana getirecektir. Gerçek hayat problemlerinin çözümü bir saatlik bir ders ya da bir günle sınırlanamayacak kadar uzundur. Otantik etkinlikler geniş bir zamanı kapsadığından bütünü içinde alt birimler içerebilecek nitelikte olmalıdır. Bu alt birimler ise problemin içindeki görev ve bu görevi oluşturan alt görevlerdir. Görevler toplamda probleme yönelik çözüm içeren ve birbirini tamamlayacak nitelikteki unsurlardır.

3. Otantik öğrenme, uzmanların bilişsel çıracılığını yapmayı ve gerçek dünyada olanları öğrenebilmeyi gerektirir. Otantik öğrenmede kazanımlar sadece uzmanların bilgisine erişme ile sınırlı değildir. Matematik öğrenilirken sadece matematik değil aynı zamanda matematikçiler gibi düşünme de öğrenilir. Hava durumu öğrenilirken meteorologların kullandıkları araçların kullanımı da öğrenilir. Otantik öğrenme süreçlerinde öğrenciler hem konuyla ilgili bilgiyi hem de bilginin gerçek dünyada nerede kullanılacağını ya da nasıl elde edildiğini öğrenirler. Bu süreçte elde edilen bilgiler, anlamlı bilgilerdir (23). Bilginin anlamlılığını artıran örneklerde olduğu gibi uzman performansını modelleme ve uzmanca düşünme becerisidir.

4. Çoklu bakış açısı, öğrencilerin konuyu farklı bakış noktalarından görmelerini sağlamayı amaçlar. Öğrenciler alternatif bakış açılarını anlamaya çalışır ve konuyla ilgili farklı bakış açılarından yola çıkıp mümkün olan en iyi çözümü bulmaya odaklanırlar. Eğer öğrenmede anlam yapılandırılmaya ve otantik bağlam sağlamaya odaklanırlarsa, öğrencilerin matematik gibi iyi yapılandırılmamış içerik alanlarında çoklu bakış açılarını rahatlıkla kullanabilmeleri sağlanır. Bu süreçte öğrenciler çoklu bakış açılarından en iyi ürünü ortaya çıkarırken onları değerlendirmeleri gerekir.

5. İşbirliğinin temel noktası öğrencinin bir bilgiyi bilişsel süreçlerde etkin olarak yapılandırabilmesidir. Otantik öğrenmede işbirliği, sosyal destek sunma ile problem çözme becerilerinin birleştirilmesini içerir. Otantik öğrenmede işbirliği, büyük gruplardan çok takım ya da küçük gruplardan oluşur. İşbirliği sürecinde oluşturulan tüm

gruplar başarılı olabilmesi için teşvik edilir. İşbirliği wiki, günlük ve sosyal ağlar gibi teknolojiler yoluyla teşvik edilebilir.

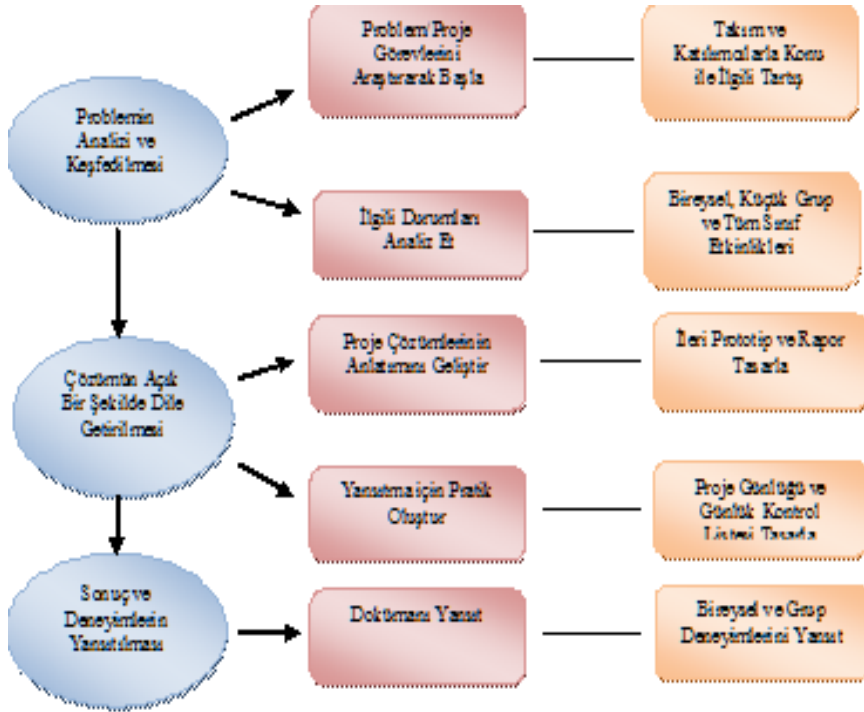
6. Yansıtma, otantik öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir. Çünkü öğrenimin otantik öğrenme bağlamındaki kazanımlarını yansıtabilmesi, öğrenilenlerin etkililiğini ve derecesini göstermesi bakımından önemlidir. Otantik öğrenmede yansıtmanın oluşabilmesi için öğrencilerin tartışacakları konular hakkında düşünme olanağı sunulmalıdır. Tartışma konuları belirlenirken öğrencinin bulunduğu ortam ile ilgili tüm unsurları içerecek biçimde olmalı ve yansıtmayı etkileyebilecek olanaklar içermelidir. Otantik öğrenme de yansıtma süreci öğrenci-öğretici ya da öğrenci-öğrenci arasında iki yönlü olmalı, öğrencinin sessiz ve yalnız kalmasını önleyecek biçimde oluşmalıdır.

7. Otantik öğrenmede **açık bir şekilde dile getirme**, öğrencilere anlamalarındaki gelişimleri hakkında konuşmaları için olanaklar sunmayı ifade etmektedir. Sınıfla paylaşım yüz yüze olabileceği gibi, telefon, videolar, dokümanlar ve çevrimiçi tartışma araçları yoluyla da olabilir. Bu süreç öğrencilerin konum ve fikirlerini savunabilmek için genel dokümanları sunmasını da içerir.

8. Birebir yetiştirmede önemli olan nokta, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanan bir otorite olmak yerine öğrencilerine yardım eden bir uzman, gerektiğinde görüşlerine başvurabilecekleri bir danışman olmalarıdır. Birebir yetiştirmede öğrencileri gözleyerek gerekmedikçe onlara müdahale etmemek esastır (24). Böyle bir yaklaşımın izlenmesi süreç içerisinde öğrencinin bağımsız olarak ilerleyebilmesini sağlayacaktır. Birebir yetiştirme yapacak bir uzman öğrencilerine **yapılandırılmış destek** sunmalıdır.

9. Otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirmeye alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu değerlendirmeye öğrenci merkezli eğitimde ihtiyaç duyulmuştur. Otantik değerlendirmenin diğer adı performans değerlendirmedir ve gerçek dünya görevlerine benzer durumlarda performansı ölçmeyi temel alır. Otantik öğrenmede süreç ya da hizmet kalitesi değerlendirilir. Burada yeni bilgi arama, deneysel işlemleri yürütme, sonuçları analiz etme veya bir rapor düzenleme için bunları depolamadan çok sunmaya odaklanmaktadır. Özgün ve bağlamsal durumların olduğu ortamda daha anlamlı bilgi ve problem çözme becerileri kazanılır (25).

Otantik bir öğrenmenin oluşması bu dokuz bileşenin etkin olarak işletilmesi ile gerçekleşmektedir. Otantik öğrenmede öğrencilerin kullanacağı öğrenme sırası ve bu sıralamada gerçekleştirilecek etkinlik ve stratejiler Bennett (26) tarafından geliştirilen yapı ile ortaya koyulmaktadır. Bu yapı şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Öğrenme Sırası, Etkinlik ve Stratejileri

Otantik öğrenmeyi konu edinen araştırmalar incelendiğinde otantik öğrenme ile öğrenen öğrencilerin başlangıçta karmaşa, hayal kırıklığı veya alışamama durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına rağmen motive oldukları (27) ve otantik olmayan öğrenme koşullarında öğrenen öğrencilerle eşit deneyim kazandıkları ve motivasyon düzeyleri arasında fark olmadığı bulunmuştur (28). Williams (29) ve Pfeifer (30) otantik bir öğrenme ortamı ile otantik olmayan ortam arasında tutum açısından bir farklılık yoktur. Ancak Pfeifer'in (30) çalışmasında öğrencilerin otantik projelere yönelik tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Guthrie (31) otantik öğrenme sınıflarında kullanılan problemlerin ne kadar otantik algılanırsa o kadar çok memnuniyet sağladığını belirtmiştir. Keng ve Kian'ın (32) çalışmasında otantik öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin tutumlarının daha pozitif olduğu bulunmuştur.

Otantik öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde otantik öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerinde, tutum ve memnuniyetleri üzerinde önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki tutumla ilgili bulguların birbirinden farklılık göstermesi, memnuniyet ve otantik öğrenme ile ilgili sınırlı çalışma bulunması nedeniyle bu çalışmanın amacı topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, sontest kontrol gruplu modele uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu desende araştırmaya katılacak öğretmen adayları random olarak iki gruba ayrılırlar. Bu iki gruba deneysel işlemlerden önce ve deneysel işlemlerden sonra iki defa ölçme yapılır. Bu ölçümlerden ilki ön-test ikincisi ise son-test olarak işlem yapılır. Bu iki grup yansız olarak biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere seçilir. Seçim işlemi tamamlandıktan sonra kontrol grubunda sürece araştırmacı tarafından müdahalede bulunulmadan süreç ilerlerken deney grubunda araştırmacının belli bir yöntem ya da araç kullanma ile müdahalesi söz konusudur. Deneysel işlemler sonrasında son-test ölçümü yapılır (33). Bu araştırmada da çalışma grubu yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına otantik öğrenme kontrol grubundakilere ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2010–2011 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 3. sınıfta okuyan ve topluma hizmet uygulamaları dersini alan 70 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları öncelikle 35'er öğrenciden oluşan 2 gruba yansız olarak ayrılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarından ilköğretimde karşılaşılan otantik bir eğitim problemini belirleyerek buna yönelik otantik çalışma yapması istenmiştir. Kontrol grubunda ise ders geleneksel yöntemle yürütülmüştür. Uygulama için topluma hizmet uygulamaları dersinin seçilmesinin amacı bu dersin otantik problemleri ortaya koyma ve buna yönelik çalışma geliştirmeye daha elverişli olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik bir tutum ve bir memnuniyet ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan topluma hizmet uygulamaları derisi tutum ölçeği, araştırmacılar tarafından alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler ve literatür incelemesi sonucu 20 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için topluma hizmet uygulamaları dersini yürüten 3 öğretmen elemanından uzman görüşü alınmıştır. 20 maddelik ölçek bir önceki yıl bu derisi almış ve uygulamaya alınmayan toplam 146 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilere yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin belirlenmesinde öz değerin 1, madde yüklerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde olmasına dikkat edilmiştir (34). İlk açımlayıcı faktör analizi sonucunda 11 ve 19. maddeler .30'un altında yüke sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Kalan 18 madde ile gerçekleştirilen ikinci açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için örneklemin yeterliliğini test eden KMO testine bakılmıştır. KMO değeri

.911 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması örneklemin büyüklüğünün yeterliliğini göstermektedir. İkinci olarak Bartlett'in Sphericity testine bakılarak ($\chi^2 = 1440.76$, $p=.000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (34). Bu bilgilerden sonra faktör analizinde 18 madde için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 18 maddelik ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktörlerinden birincisinde 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 20. maddeler olmak üzere toplam 13 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri .630-.856 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci faktörü varyansın %44.48'ini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 2. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersini seviyorum*" ve 16. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersinden zevk aldığım için dönemin nasıl geçtiğini anlamadım*" örnek maddelerdir. Bu faktör "topluma hizmet dersinin önemine inanma ve bu dersten hoşlanma" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ikinci faktöründe 1, 4, 5, 10 ve 12. maddeler olmak üzere toplam 5 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri .450-.762 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü varyansın %10.72'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 1. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersi sıkıcı bir derstir*" ve 5. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersini zaman kaybı olarak görüyorum*" örnek maddelerdir. Bu faktör "topluma hizmet dersini yadsıma" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .65 olarak bulunmuştur.

İki faktörden oluşan ölçeğin tamamında toplam 18 madde yer almakta ve maddelerin faktörlerdeki yük değerleri .450-.856 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri varyansın %55.20'sini açıklamaktadır. Ölçeğin bütününe iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar içermekte ve kullanılabilir olduğunun kanıtı sayılabilecek niteliktedir.

Araştırmada kullanılan topluma hizmet uygulamaları dersi memnuniyet ölçeği, araştırmacılar tarafından alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler ve literatür incelemesi sonucu 20 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için topluma hizmet uygulamaları dersini yürüten 3 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. 20 maddelik ölçek önceki yıl bu dersi almış olan ve bu uygulamaya dahil edilmeyen toplam 146 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin belirlenmesinde öz değeri 1, madde yükleri en az .30, maddelerin tek bir faktörde olmasına dikkat edilmiştir (34). Yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5., 9. ve 10. maddeler .30'un altında yük değerine sahip olduğundan ölçekten çıkarılmıştır.

Kalan 17 madde ile gerçekleştirilen ikinci açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için örneklemin yeterliliğini test eden KMO testine bakılmıştır. KMO değeri

.925 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması örneklemin büyüklüğünün yeterliliğini göstermektedir. İkinci olarak Bartlett'in Sphericity testine bakılarak ($\chi^2 = 2402.66$, $p = .000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (34). Bu bilgilerden sonra faktör analizinde 17 madde için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 17 maddelik ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktörlerinden birincisinde 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler olmak üzere toplam 10 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri .608-.833 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci faktörü varyansın %62.88'ini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 16. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersi sosyal duyarlılığı geliştirdiği için memnunuz*" ve 20. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersi hayatın içinde öğrenme sağladığı için memnunuz*" örnek maddelerdir. Bu faktör "topluma hizmet dersinde sosyal hayata hazırlanma" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ikinci faktöründe 1, 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. maddeler olmak üzere toplam 7 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri .633-.799 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci faktörü varyansın %7.95'ini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 1. madde "*Topluma hizmet uygulamaları dersini bu yöntemle işlemekten memnunuz*" ve 7. madde "*Üniversitedeki diğer derslerimi de bu şekilde alabilirim*" örnek maddelerdir. Bu faktör "topluma hizmet dersini sevme" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

İki faktörden oluşan ölçeğin tamamında toplam 17 madde yer almakta ve maddelerin faktörlerdeki yük değerleri .608-.833 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri varyansın %70.83'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin bütününe iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar içermekte ve kullanılabilir olduğunun kanıtı sayılabilecek niteliktedir.

Uygulama

Öncelikle araştırmada yer alacak olan öğretmen adayları yansız olarak seçilmiş ve random olarak iki gruba ayrılmıştır. Ardından deney ve kontrol grubunda deneysel işlemlere başlanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının otantik problemler belirlemesi ve otantik görevleri yerine getirmesi istenmiş ve bu süreçte araştırmacılar öğretmen adaylarına rehberlik etmiştir. Deneysel işlemler sürecinde deney grubunda yer alan öğretmen adayları gruplar halinde çalışmışlardır. Öğretmen adayları, eşit sayıda olacak şekilde 4 gruba ayrılmıştır. Her gruptan öncelikle sınıf öğretmenlerinin gerçek hayatta karşılaşabileceği üç problem belirlemesi istenmiştir. Böyle bir durumda öğretmen adaylarının kendi alanları ile ilgili ve gerçek hayatta mevcut olan bir problemi belirleyerek buna yönelik çalışma gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Çalışma bu yönüyle otantiklik kazanmıştır. Bu problemleri belirlerken her grubun ilköğretim okullarına giderek oradaki öğretmenlerle görüşmesi sağlanmıştır. Görüşme sonu-

cunda her grubun belirlediği üç problem dört grubunda katılımı ile değerlendirilmiş ve gruplar bu problemlerinden birini seçmiştir. Dört grubun birlikte olması hem problemlerin farklı olmasını hem de problemlerin üzerinde birlikte düşünmelerini sağlamıştır. Problemlerden sonra her grubun kendi grubuna grup adı belirlenmesi istenmiştir. Gruplar problemleri ile ilgili öncelikle problemlerin kaynaklarını tespit etmişler ve bu problemlere yönelik olası çözümleri içeren etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Etkinlikler sürecinde çözüm için alan uzmanlarından görüşler almışlardır. Etkinliklerin ardından ortaya çıkan ürünler, hem sınıf öğretmenleri, hem öğrenciler hem de internet siteleri aracılığıyla tüm paydaşlara iletilmiştir. Deney grubunda deneysel işlemler sürecinde otantik öğrenmenin dokuz basamağına uygun olarak sürecin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Deney grubu ile ilgili bilgiler Ek 1’de yer almaktadır.

Kontrol grubunda süreç geleneksel yöntemle devam etmiş ve bu gruba dersin öğrencileri tarafından rehberlik edilmiştir. Bu grupta yer alan öğretmen adayları toplumda karşılaşılan problemlerle ilgili çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu gruplarda öncelikle öğrenciler toplumun her kesiminden problemler belirleyerek çalışmışlardır. Bu problemlerin bir kısmı eğitimle ilgili iken bir kısmı ise toplumda yaşanan diğer problemlerle ilgilidir. Ancak bu problemlerin doğrudan sınıf öğretmenlerinin karşılaşılabileceği olası durumlarla ilgili olmasına bakılmamıştır. Her iki grupta da uygulama on iki hafta sürmüştür. Uygulamadan sonra her iki gruptaki öğretmen adaylarına ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 13.0 paket programına girilerek işlemler yapılmıştır. Veriler ilişkisiz örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada bulgular topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutum ve memnuniyet sırasıyla sunulmuş, bu değişkenlere göre ölçeklerin iki alt faktörü ve ölçeğin tüm maddelerini içeren toplam puanda farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumun öğrencilerin dersi otantik ya da geleneksel olarak öğrenmelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkisiz örneklem için t-testi ile bakılmış ve test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Tutumun Deney ve Kontrol Grubunda Yer Almaya Göre Değişimi Tablosu

Faktörler	Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Önemseme ve Hoşlanma	Deney	35	46.63	10.03	68	3.07	.003
	Kontrol	35	39.23	10.13			
Yadsıma	Deney	35	7.49	3.37	68	-2.39	.020
	Kontrol	35	9.34	3.13			
Toplam	Deney	35	54.11	10.02	68	2.38	.020
	Kontrol	35	48.57	9.39			

Tablo 1 incelendiğinde topluma hizmet uygulamaları dersini önemseme ve hoşlanma faktörü ($t= 3.07$), topluma hizmet uygulamaları dersini yadsıma ($t= -2.39$) faktöründen ve topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik toplam tutumda ($t= 2.38$) öğrencilerin deney ya da kontrol grubunda olmaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark ($p.<.05$) olduğu bulunmuştur. Topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=46.63$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=39.23$) göre dersi daha çok önemsedikleri ve dersten daha çok hoşlandıkları bulunmuştur. Bunun yanında topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=7.49$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=9.34$) göre daha az yadsıdıkları bulunmuştur. Araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=54.11$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=48.57$) göre derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak topluma hizmet uygulamaları dersi memnuniyetinin öğrencilerin dersi otantik ya da geleneksel olarak öğrenmelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkisiz örneklem için t-testi ile bakılmış ve test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Memnuniyetinin Deney ve Kontrol Grubunda Yer Almaya Göre Değişimi Tablosu

Faktörler	Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sosyal hayata hazırlama	Deney	35	41.86	7.15	68	5.19	.000
	Kontrol	35	32.69	7.63			
Dersi sevme	Deney	35	24.77	6.63	68	3.34	.001
	Kontrol	35	19.86	5.66			
Toplam	Deney	35	66.63	12.36	68	4.80	.000
	Kontrol	35	52.54	12.01			

Tablo 2 incelendiğinde topluma hizmet uygulamaları dersinin sosyal hayata hazırlama faktörü ($t= 5.19$), topluma hizmet uygulamaları dersini sevme ($t= 3.34$) faktöründen ve topluma hizmet uygulamaları dersi memnuniyeti toplamında ($t= 4.80$) öğrencilerin deney ya da kontrol grubunda olmaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark ($p.<.05$) olduğu bulunmuştur. Topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=41.86$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=32.69$) göre dersin sosyal hayata daha fazla hazırladığı bulunmuştur. Bunun yanında topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=24.77$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=19.86$) göre dersi daha çok sevdiği bulunmuştur. Araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilerin ($\bar{x}=66.63$) dersi geleneksel öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğrencilere ($\bar{x}=52.54$) göre ders memnuniyetinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular otantik öğrenmenin öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersi memnuniyetini olumlu yönde arttırdığını göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen görev yaptığı yerde sadece öğretmen rolü değil aynı zamanda ziraat ve inşaat mühendisi, doktor ve hemşire rolü üstlenmekteydi. Günümüzde öğretmenin doktorluk, mühendislik ve hemşirelik gibi meslek alanlarını ilgilendiren konularda görev almasına gerek bulunmamaktadır. Geçmişte öğretmenlerin en önemli rollerinden biri çok yönlü sosyal sorumluluklar üstlenmesi iken günümüzde öğretmenlerin sosyal sorumlulukları ağırlıklı olarak kendi alanlarındaki uygulamalarla ilgili olmalıdır. Çünkü her meslek grubu kendi uzmanlık alanıyla ilgili sosyal sorumluluk görevi üstlenmelidir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk görevlerinin farkına varması ve sosyal sorumluluk üstlenmeleri için topluma hizmet uygulamaları dersi programlara koyulmuştur. Topluma hizmet uygulamaları dersi, toplumda karşılaşılan problemlerden öğretmen adaylarının eğitim aldığı alanla ilişkili olanlarına yönelik durum analizi yapıp, çözüm önerileri geliştirecek proje tabanlı sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır.

Driscoll, Holland, Gelmon ve Kerrigan'a (35) göre topluma hizmet uygulamalarında topluma hizmet ve öğrenme bütünleşmesi gibi araştırma ve uygulama da sentezlenmektedir. Bu durum bütünsel yaklaşımla gerçekleşmektedir. Bu bütünsel yaklaşım doğal bir ortamda gerçek dünya problemleri ile oluşabilir. Bu yönüyle topluma hizmet uygulamalarında otantik öğrenme ön plana çıkmaktadır.

Otantik öğrenme gerçek dünyada yer alan durumları içeren etkinliklerde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, girişimcilik, karar verme, kaynakları etkili kullanma, özyönetim gibi becerileri kazdırma ve uygulamayı

temel alan bir stratejidir (20). Bu yönüyle otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersinde çeşitli bilgi ve becerileri kazandırmada etkin bir strateji olacağı düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin derse yönelik tutum ve memnuniyete etkisi incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumun otantik ya da geleneksel olarak öğrenilmesine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda otantik öğrenen öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Bender ve Joraa'nın (36) topluma hizmet uygulamalarında ön bilgi ve gerçek dünya problemlerinin öğrencilerin derse yönelik tutumunu arttırdığı, Pfeifer (30), Keng ve Kian'ın (32) bulguları ile tutarlıdır. Bunun yanında Herrington, Oliver ve Reeves'in (28) ve Williams (29) çalışmalarıyla çelişmektedir. Bu farklılık, çalışmaların uzaktan öğrenme etkinliklerinde gerçekleştirilmiş olmasına bağlanabilir. Uzaktan öğrenme uygulamalarında otantiklik, ağırlıklı olarak geleneksel yüz yüze öğrenme koşullarına uygun ortamlar tasarlanarak oluşturulmaktadır. Bu nedenle fark çıkmaması normal karşılanmaktadır.

Araştırmada ikinci olarak topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik memnuniyetin öğrencilerin derse otantik ya da geleneksel olarak öğrenmelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuçta otantik öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları derse memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırdığı bulunmuştur. Bu bulgu Gulikers, Bastiaens ve Martens (27), Murhpy ve Rasch (37) ve Guthrie'nin (31) bulguları ile tutarlıdır.

Araştırma sonucunda otantik öğrenme ile gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu yönüyle topluma hizmet uygulamaları dersinin sahip olduğu gerçek dünya problemleri ile çalışma olanağı ve uygulama özelliği otantik öğrenmenin bu ders için oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenme ile gerçekleştirilerek bu uygulamanın sosyal bilinç, değer ve üst düzey beceriler üzerine etkisi araştırılabilir.

Araştırma üniversitede okuyan öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları derse ile gerçekleştirilmiştir. Topluma hizmet uygulamaları derse ilgili yapılan çalışmalarda bu dersin önemi çeşitli şekillerde vurgulanmaktadır (7, 8, 9, 10). *Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı* (38) incelendiğinde sosyal katılım becerisinin 7. maddesinde topluma hizmet etme vurgulanmaktadır. Bu yönüyle topluma hizmet uygulamaları dersinin sadece üniversitelerde uygulanmakla kalmayıp tüm topluma yayılabilmesi için sosyal bilgiler derse örnek alınarak, tüm ilk ve orta öğretim derslerinde yer alması önemli görülmektedir. Topluma hizmet uygulamalarının ilk ve ortaöğretim seviyesinde ders olarak verilirken otantik öğrenme ile gerçekleştirilmesi kazanımlarının etkili olması adına oldukça önemlidir. Araştırma kontrol gruplu mode-

le uygun olarak yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini ölçecek bir çalışma gerçekleştirilmesi çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini artıracak nitelikte olabilir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılacak planlamalarla daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Bunun yanında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmayı olanaklı hale getiren çalışmalar da yürütülebilir.

5. Kaynaklar

1. Akıncı Vural, Z.B. ve Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1, 61-87.
2. 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.
3. Öğülmüş, S. (2006). Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Bağlamında Toplumsal Yaşama Katkısı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 200.
4. Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı, (2006). *Çalıştay Sonuç Bildirgesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 200.
5. 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.
6. Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 176-194.
7. Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri, 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 720-734.
8. Elma, C. ve diğerleri (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2), 231- 252.
9. Sönmez, Ö.F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. The Black Sea Journal of Social Sciences, 2(2), 53-71.
10. Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. Kuramsal Eğitimbilim, 4(2), 86-108.
11. Giles, D.E. ve Eyler, J. (1998). A service learning research agenda for the next five years. New Directions For Teaching and Learning, 73, 65-72.
12. Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. ve Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. Educational Researcher, 31(5), 28-34.
13. Bringle, R. G. ve Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. Journal of Higher Education, 67(2), 221-239.
14. Berle, D. (2006). Incremental integration: A successful service-learning strategy. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18(1), 43-48.
15. Morgan, W. ve Streb, M. (2001). Building citizenship: how student voice in service-learning develops civic values. Social Science Quarterly, 82(1), 154-169.

16. Cholewinski, M. (2009). An Introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
17. Knobloch, N.A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34.
18. Lombardi, M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> adresinden 04.01.2010 tarihinde erişilmiştir.
19. Borthwick, F.; Bennett, S.; Lefoe, G. E. ve Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing For Effective Learning*, 2(1), 14-24.
20. Bektaş, M. ve Horzum, M.B. (2010). *Otantik Öğrenme*. Ata, B. (Ed). Ankara: Pegema Yayıncılık.
21. Herrington, J. ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic Learning environments. *ETR&D*, 48(3), 23-48.
22. Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/29> adresinden 14.01.2010 tarihinde erişilmiştir.
23. Caseley, P.M. (2004). *Towards an Authentic Pedagogy: An Investigation of Authentic Learning Instruction in a Middle School*. Unpublished Master Thesesess. Pacific Lutheran University Mater of Art.
24. Şimşek, A. (2000). *Özgürlükçü Öğrenme*. Şimşek, A. (Ed). Sınıfta Demokrasi, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
25. Renzulli, J.S. (1997). How to develop an authentic enrichment cluster. <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart01.html> adresinden 15.02.2009 tarihinde erişilmiştir.
26. Bennett, S. (2006). Using Related Cases to Support Authentic Project Activities. Ed.: Herrington, T. & Herrington, J. *Authentic learning environments in higher education*. London: Information Science Publishing. pp. 120-134.
27. Gulikers, J.T.M.; Bastiaens, T.J. ve Martens, R.L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509–521.
28. Herrington, J., Oliver, R. ve Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59–71.
29. Williams, D.C. (1999). *Hypermedia-Supported Authentic Learning Environments (HALE): Examination of Tools and Features Which can Support Student Learning*. Unpublished dissertation. USA: University of Texas.
30. Pfeifer, G.R. (2002). *The Influence of Authentic Assessment Task and Authentic Instruction on Lutheran Elementary School Fifth and Sixth Grade Student's Attitude Toward Social Studies and Authentic Projects*. Unpublished dissertation. USA: University of Minnesota.
31. Guthrie, J.D. (1998). *A Case Study of Problem-Solving in an Authentic Classroom*. Unpublished dissertation. USA: University of Missouri-Columbia.
32. Keng, K.N. & Kian, L.H. (2010). Learning mathematical concepts through authentic learning. http://www.merga.net.au/documents/MERGA33_Keng& Low.pdf adresinden 29.10.2011 tarihinde erişilmiştir.

33. Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6.ed.). Boston: McGraw-Hill.
34. Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
35. Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. ve Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66–71.
36. Bender, G. ve Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about community service-learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631–654.
37. Murhpy, J.W. ve Rasch, D. (2010). Service-learning and authenticity achievement. *Human Architecture: Journal of The Sociology of Self-Knowledge*, 8(1), 115-124.
38. Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı (2005). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=Sosyal%20Bilgiler> adresinden 30.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

One of the main roles of teachers is to take the social responsibility. In the past, teachers would carry out the roles of an agricultural and construction engineer, a doctor and a nurse besides serving as an instructor. Today, they don't need to serve in the issues concerning professions such as medicine, engineering and nursing. In present, social responsibilities of the teachers should be related to the implementations in their profession. Lessons of Community Service Practices have been included in the curriculum in educational faculties in order for pre-service teachers to recognize the duties for social responsibility and to take social responsibility. The purpose of the community service practice course is to analyze the social problems related to the profession field of the pre-service teachers and to encourage them to practice project-based implementations outside the class for solution offers.

The education of the present gives huge importance to training socially strong individuals who are integrated with the community. This kind of instruction provides the individuals with higher order skills such as create with together, handling the states encountered, using the language efficiently, creative and critical thinking. The purpose of the instruction of these skills is to prepare individuals for real life condition. The individuals need to be in touch with the states, events and facts in life in order to be ready for life.

Authentic learning is considered as a very effective strategy in project-based implementations in which real-life problems are investigated outside the classroom. With this aspect, authentic learning offers one of the most effective learning strategies and methods that can be utilized for community service practice. Use of authentic learning

is not recent as an approach. Primitive man's actions such as giving life a meaning and creating solutions for the problems in life constitute the source of authentic learning. The cognitive/psychomotor apprenticeship which originates one of the basic approaches of learning can also be considered as the first applications/implementations of authentic learning. Representing the nature of learning, authentic learning is regarded as the most significant constituent of constructivist approach.

The process of authentic learning initiates with authentic tasks and proceeds with authentic activities and evaluations. Authentic tasks are supposed to be sufficient to provide students with knowledge and skills which they can use for the problems and states encountered. Authentic activities are to provide opportunities for to put facilities of problem solving, critical thinking, synthesizing and enabling skills into practice in world contexts. The assessment of authentic learning is a process-based evaluation reflecting real-life states which arrives meaningful, significant and valuable acquisitions.

Being related to real life problems, the products of students build up for authentic tasks don't involve a learning case which is only carried out in learning environment or which is only concerned with the class. It must be pointed out that learning case is likely to concern the people outside the classroom environment and to include processes for these people. The students must be able to embody the real stakeholders connected with the problem in the process. The product can be a design, a presentation or a short film as the solution of the problem the students encountered in the process of learning.

When the researches related to authentic learning are analyzed, authentic learning is revealed as a significant variable on students' learning, attitudes and satisfaction. On the grounds that findings of the studies on attitudes differ from each other, and the number of the studies concerning authentic learning and satisfaction is limited, this study aims to determine the effect of authentic learning on pre-service teachers' attitudes and satisfaction for the Lessons of Community Service Practices.

The research was planned and conducted in accordance with pre-test post-test model with a control group. One experiment and control group were determined randomly in this model. Measurements were carried out after experimental procedures. The participants of the study were 70 pre-service teachers who are studying and attending the Lessons of Community Service Practices in the 3rd grade of Primary School Teaching in the Department of Primary Education, Education Faculty, Sakarya University in the spring term of 2010-2011 academic year. Initially, pre-service teachers are randomly divided into two groups of 35 pre-service teachers. In experimental group, pre-service teachers are asked to define an educational authentic problem in primary education and to do an authentic study in accordance with this problem. The course is carried out with a traditional method in control group. In this study, a scale for attitude and satisfaction was used towards community service practice. The scales

were developed in the study context by the researchers.

It was figured out at the end of the study that the pre-service teachers leaning authentically had a higher attitude towards lessons of community service practice. Secondly, it was analyzed whether satisfaction towards learning community service practice changes according to the fact that the pre-service teachers learn authentically or traditionally. Consequently, the study found out that authentic learning activities significantly increase the satisfaction of pre-service teachers towards community service practice in statistically.

At the end of the study, it was pointed out that community service practice implementations carried out with authentic learning are of positive impact on pre-service teachers' attitudes and satisfaction towards the course. From this aspect, real life problems, study opportunities and practice feature in the context of community service practice reveal that authentic learning is relatively important for this course. The impact of this implementation, which is carried out with authentic learning in community service practice, on social consciousness, value and higher order skills can be researched in the further studies.

The research was conducted with community service practice of pre-service teachers who are studying in the university. In order to spread over the whole community besides its practice in the universities, the involvement of this course in the curriculums can be regarded essential for primary and secondary levels of education.

Ek 1. Grupların Otantik Öğrenme Bağlam, Etkinlik ve Ürünleri

Grupun Adı (Öğrenci Sayısı)	Bağlam	Etkinlik	Ürünler
ŞEF (Şehrini Fark Et) (8 Kişi)	Sakarya ilinin oldukça fazla göç alan bir bölgede yer alması bağlamında öğrencilerin yakın çevrelerini tanıyamaması ve buna bağlı olarak çevrelerine karşı duyarlı bireyler olamamaları problemi grubun otantik bağlamıdır.	Görev: Şehrini Tanıtılması Alt Görevler: •Şehirle ilgili bilgilerin toplanması. •Resimlerin çekilmesi. •Afiş hazırlanması ve asılması. •İnternet sitesinin oluşturulması. •Sınıf içi farkındalık etkinlikleri.	Web sitesi (http://sehrinifarket.com/index.php?option=com_content&view=frontpage) Afiş Fotoğraf albümü Etkinlik sayfaları
BUMEDO (Bu Meslek için Doğdum) (9 Kişi)	Öğrencilerin gelecekte kendilerini mutlu edecek mesleği seçebilmeleri için meslek alanlarını erken yaşta tanımaları gerekmektedir. Toplumdaki bireylerin birçoğunun mesleğe atandıktan sonra kendi mesleğini tanıması, meslek seçiminden önce yeni meslek alanlarını tanıyamaması problemi grubun otantik bağlamıdır.	Görev: Mesleklerin Tanıtılması Alt Görevler: •Mesleklerle ilgili bilgilerin toplanması. •Çeşitli meslek grubundan bireyler ile röportajların yapılması. •İnternet sitesinin oluşturulması. •Sınıf içi farkındalık etkinlikleri.	Web sitesi (http://bumedo.com) Meslek tanıtım videoları Etkinlik sayfaları

Grup Adı (Öğrenci Sayısı)	Bağlam	Etkinlik	Ürünler
Geri Dönüşüm (9 Kişi)	Dünyamızda mevcut kaynakların hızla tükenmesini yavaşlatmak ve mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanmak amacıyla birçok geri dönüşüm projeleri yapılmaktadır. Bu projelerin amacına ulaşabilmesi bilinçli bireyler ile mümkün olacaktır. Bireylerin atık maddelerin sınıflandırması, toplaması ve dönüşümleri ile ilgili genel bilgi sahibi olmaları grubun otantik bağlamıdır.	Görev: Geri Dönüşümün Önemi Kavratma Alt Görevler: •Geri Dönüşüm ile ilgili bilgilerin toplanması. •Geri Dönüşüm kutularının yapımı ve Amblem yarışması. •Geri Dönüşüm fabrikalarında video çekilmesi. •Afiş hazırlanması ve asılması. •Atık maddelerden yapılan ürünler. •Sınıf içi farkındalık etkinlikleri	Atık maddelerden yapılan ürünler Amblemler Afişler Geri Dönüşüm fabrikaları videoları Etkinlik sayfaları
Kitabını Rafına Değil Kafana Koy (9 Kişi)	Öğrencilerin az kitap okuması ya da kitap okumaması öğretmen ve ailelerin genel şikâyeti haline gelmiştir. Öğrencilerin kitap okumama ya da az kitap okuma sorununa çözüm oluşturabilmek için öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum ve okuma alışkanlığı geliştirmek grubun otantik bağlamıdır.	Görev: Kitap Okumaya Yönelik Olumlu Tutum ve Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Alt Görevler: •Kitap okuma çizelgesi oluşturma. •Kitap okumanın yararları uzman görüşleri videolarını izleme. •Kendi kitabını tasarlama.Kitap kapağı ve ayıraç oluşturma. •Sınıf içi farkındalık etkinlikleri	Kitap okuma çizelgeleri Oluşturulan kitaplar Ayıraçlar Etkinlik sayfaları