

# Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Topluma Hizmet Ederek Öğrenme Deneyimlerinin Konu İçeriğini Öğrenmeleri Açısından Değerlendirilmesi\*

Kudret Aykırı\*\*

Makale Geliş Tarihi: 24/02/2021

Makale Kabul Tarihi: 16.06.2021

DOI: 10.35675/befdergi.886055

## Öz

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersi örneği oluşturmak ve oluşturulan bu süreci değerlendirmek amaçlı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada, görüşme, doküman incelemesi ve yapılandırılmamış gözlem aracılığı ile veri toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıktığı görülmüştür. Konu içeriğini öğrenme özelinde hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersinin her bir aşamasının önemli olduğu ve her bir aşamada anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.


**Anahtar Kelimeler:** Hizmet ederek öğrenme, topluma hizmet uygulamaları dersi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları.

## The Assessment of Experiences of Community Service Learning of Social Studies Teacher Candidates in terms of Learning the Subject Content

### Abstract

Action research method, one of the qualitative research methods, was used in this study to create a sample of meaningful service learning based community service practices course in

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Süleyman İNAN danışmanlığında yürütülen "Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözüme becerisi açısından değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye, [kudretaykiri@gmail.com](mailto:kudretaykiri@gmail.com), ORCID: 0000-0002-2413-0593 

**Kaynak Gösterme:** Aykırı, K. (2022). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin konu içeriğini öğrenmeleri açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 642-668.

terms of social studies teacher candidates' experiences of learning the subject content and to evaluate this process. The research was carried out with 15 teacher candidates studying in the third grade of the Social Studies Education Department. The criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the selection of teacher candidates. Data were collected through interviews, document review, unstructured observations. The data were analyzed through descriptive analysis method. According to the results of the research, it was seen that an applicable sample of course design had emerged in terms of social studies teacher candidates' experiences of learning the subject content. Suggestions were provided to the practitioners, lecturers and policy makers based on these results.

**Keywords:** Service learning, community service practices course, teacher candidates of social studies.

## Giriş

Eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim ve araştırma yapma işlevleri yanı sıra üzerinde çok durulmayan üçüncü bir temel işlevi vardır: Toplum hizmeti. Toplum hizmeti işlevi özellikle toplumla çok ilişkili olması gereken eğitim fakülteleri için hayati önemdedir. Bu önem fark edilmiş olacak ki, 2006 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklendiği görülür. Dersin eklenmesi ve yürütülmeye başlanmasıyla bu ders araştırmacıların ilgisini çekmiş ve dersin süreci ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ders sürecine ilişkin önemli problemlerle karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlardan birisi de dersin adından dolayı sadece hizmet olarak anlaşıldığı buna bağlı olarak dersin içeriğinin ağırlıklı olarak hizmet içeren etkinliklerden oluştuğudur. Oysa, THU dersi eğitim fakültesi kapsamında olduğu için eğitim/öğretim açısından anlamlı olmalı ve öğrenmeler sağlamalıdır. Bu öğrenmeler mevcut THU dersi sonuçlarındaki gibi tesadüfi değil planlı olmalıdır. İlgili alanyazın ve bu çalışmanın araştırmacısının gözlemleri sonucu var olan THU dersinde konu içeriğini öğrenme açısından problemlerin olduğu tespit edilmiş ve bu derse yönelik konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir eylem planı oluşturulmak istenmiştir.

Bu bağlamda ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenerek Furco'nun (1996) bu konuda bir spektrumu (Şekil 1) olduğu görülmüş ve bu spektrumda yer alan hizmet temelli deneyimsel öğrenme türlerinden hizmet ederek öğrenme (HEÖ) anlayışının THU dersine entegre edilebileceği düşünülmüştür. İlgili spektrum şu şekildedir:



*Şekil 1. Furco'nun (1996, s.3) hizmet ederek öğrenme spektrumu*

Şekil 1'de yer alan türler incelenirken mevcut THU dersinin bu türlerden toplum hizmeti temelli yani hizmet verenden çok hizmet alana ve öğrenmeden çok hizmete odaklanılmış şekilde işlendiği görülmüştür. Burada altının çizilmesi gereken nokta, toplum hizmeti anlayışı temelli THU dersinde öğrenmenin gerçekleşmediği değil öğrenmeden çok hizmete odaklanıldığı ve tesadüfi öğrenmeler gerçekleştiğidir. Oysa bu eylem planındaki amaç hizmet kadar planlı öğrenmeye ve hizmet alan kadar hizmet verene de odaklanılmasıdır. Bu deneyimsel öğrenme türleri içinde HEÖ'nin bu koşulları sağlayan bir tür olduğu görülmüştür. Bu tür hem hizmet veren hem de hizmet alanın eşit fayda sağladığı, ayrıca hem hizmete hem de planlı öğrenmeye odaklanıldığı bir tür olarak göze çarpmaktadır.

Her ne kadar THU dersinin eğitim fakültelerine eklenmesini sağlayan Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı'nda HEÖ'den hiç bahsedilmese de bazı çalışmalarda (Küçüköğlü, 2012) THU dersinin HEÖ anlayışı çerçevesinde eklendiğinin ifade edilmiş olması da bu derse HEÖ'yi entegre ettiren güçlü bir etkidir. Burada üzerinde durulması gereken nokta; Türkiye'deki araştırmalarda THU dersinin HEÖ anlayışı çerçevesinde eklendiği değil de ikisinin benzer şeyler olduğu yanlış algısının olmasıdır. Oysaki; THU bir derstir. HEÖ ise bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır. Bunlardan THU dersi, eğitim fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamadan oluşan derstir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2011). HEÖ ise öğrenmeyi zenginleştirmek, vatandaşlık sorumluluğunu öğretmek ve toplumu güçlendirmek için toplum hizmeti ile akademik çalışmaları bütünleştiren öğretme öğrenme yaklaşımıdır (Pritchard & Whitehead, 2004). Yani bir ders olan THU dersi HEÖ anlayışı ile temellendirilebilir. THU dersinin HEÖ ile temellendirilebileceği sadece bu çalışmanın savunduğu bir argüman değildir. Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal farkındalığa ve sosyal sorumluluk bilincine etkisi (Küçüköğlü vd., 2011) adlı bir proje de vardır.

Küçüköğlü ve arkadaşlarının (2011) proje çalışması dışında benzer bir çalışma yoktur. Bunun yanı sıra doğrudan HEÖ'ye yönelik çalışmalar vardır. Türkiye'de HEÖ kavramı başlığı ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde ikisi kitap bölümü (Bengiç-Çolak, 2015b; Demirkaya, 2016), altısı kuramsal bildiri (Erjem, 2004; Kotil, 2003, 2004; Küçüköğlü, 2011; Küçüköğlü vd., 2010; Sezer & Erjem, 2004), üçü makale (Akcanca & Girgin, 2020; Küçüköğlü, 2012; Küçüköğlü & Ozan, 2015) ve ikisi kuramsal yüksek lisans (Ulu, 2017; Uzun, 2016) biri ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel doktora (Bengiç-Çolak, 2015a) olmak üzere üç tezle beraber toplam 14 adet çalışmaya rastlanmaktadır. HEÖ kavramı Türkiye'de yeni bir kavram olduğu için genelde onu tanıttıcı kuramsal çalışmalar yapıldığı ve sadece bir tanesinin öğretmen adaylarına ilişkin bir çalışma (Akcanca & Girgin, 2020) olduğu görülür. Genel tarama modeli ile yapılan bu çalışmada araştırmacılar temel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek

öğrenmeyi yordama gücünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Yani, Türkiye’de HEÖ yaklaşımı üzerine az sayıda çalışma olduğu ve öğretmen adaylarına yönelik sadece bir çalışma olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik HEÖ temelli THU dersi eylem planı yurt içi alanyazın açısından bir ihtiyaçtır. HEÖ anlayışı yurt dışında eskilere dayanmakta, çok önemsenmekte ve öğretimin her aşamasında uygulanmaktadır. Buna bağlı olarak, HEÖ ile ilgili yurt dışı alanyazında hem genel açıdan hem de öğretmen adayları açısından birçok çalışma vardır. Çalışma sayısının çok fazla olmasından dolayı HEÖ’nin sosyal bilgiler öğretmen adayları özelinde tarama yapılmıştır. Bu bağlamda sadece iki çalışmaya rastlanmıştır: Wade’in (1995) Aktif vatandaşlar yetiştirme: sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde hizmet ederek öğrenme ve Dinkelman’ın (2000) öğrenci öğretiminde hizmet ederek öğrenme: sosyal bilgilerde nasıl? Dünya literatürü açısından da bu tür bir çalışma ihtiyaçtır. Ayrıca çalışma HEÖ anlayışının bir THU dersine entegre edilmesi açısından yenidir.

Araştırma grubu olarak sosyal bilgiler öğretmeni adayları seçilmiştir. Çünkü; eylem araştırması genellikle alandaki bir sorundan dolayı dersin uygulayıcısı tarafından yapılır. Bu çalışmanın araştırmacısı da sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde THU dersini takip etmekte, bu derse yönelik gözlemler ve çalışmalar (Aykırı, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b; Aykırı, 2020) yapmaktadır. Tüm bu ilişkiler bağlamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik HEÖ temelli THU dersi eylem planı oluşturulmak istenmiştir.

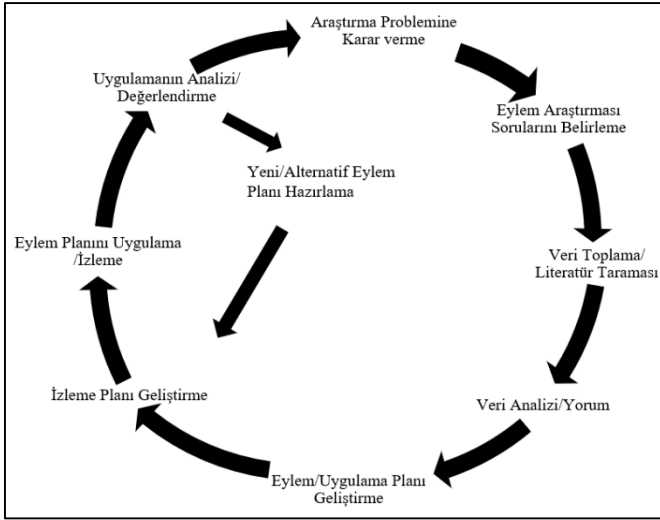
Özetle; ilgili alanyazın incelendiğinde mevcut THU dersinin, Furco’nun spektrumunda yer alan ve öğrenmeden çok hizmete odaklanan toplum hizmeti anlayışı ile yürütüldüğü görülmüştür. Spektrum incelendiğinde, hem hizmete hem de öğrenmeye eşit bir şekilde odaklanan HEÖ anlayışının olduğu ve bunun THU dersine entegre edilebileceği düşünülmüştür. Bunun için eylem planı geliştirilmek istenmiştir. Eylem planı ise eylem araştırmasının doğası gereği araştırmacının dersini yürüttüğü anabilim dalı olan sosyal bilgiler öğretmeni adayları üzerinde geliştirilmiştir. İlgili alan yazında yurt dışında HEÖ ile sosyal bilgiler ilişkisine yönelik sadece iki araştırmaya, Türkiye’de ise farklı branştaki öğretmen adaylarına yönelik yapılan ve tarama çalışması olan bir araştırma dışında doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik bir eylem araştırmasına rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu noktada mütevazı bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bilgiler bağlamında araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi örneği oluşturmak ve bu süreci değerlendirerek bundan sonra bu konuda yapılacak eylem planlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenler, müdürler, yöneticiler ve eğitim-öğretimin diğer paydaşları tarafından yürütülen, bireylerin gerek kendilerini profesyonel açıdan geliştirmek gerekse kurumun ya da sınıfın işleyişini daha nitelikli hale getirmek için yapılan sistematik araştırmalardır.” (Ocak & Akkaş-Baysal, 2019). Bu tanımdan hareketle bu çalışmada THU dersini alan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının oluşturduğu sınıfın işleyişi dersin danışmanı tarafından daha nitelikli hale getirmek istenmiştir. Bu çalışmada eylem araştırması süreci Yıldırım ve Şimşek’in (2016) eylem araştırması döngüsü (Şekil 2) esas alınarak döngüsel olarak ele alınmıştır.



Şekil 2: Çalışmada kullanılan eylem araştırması döngüsü

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırma süreci sekiz döngüsel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

#### Araştırma problemine karar verme

THU dersinde dersin adından dolayı dersin hizmet olarak algılanması ve buna bağlı hizmet ağırlıklı etkinlikler yapılması (Yılmaz, 2011), bu çalışmanın araştırmacısı da sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde danışmanlık yaptığı derslerde benzer gözlemleri olması ve konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı THU dersi ihtiyacı hissedilmesi.

### **Eylem araştırması sorularına karar verme**

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir THU dersinin nasıl olabileceği sorusu üzerinden bir eylem planı oluşturulmasına karar verilmiştir.

### **Veri toplama / literatür taraması**

İlgili alanyazın incelenmiştir ve HEÖ yaklaşımının hizmet ile eşit derecede planlı öğrenmenin de vurgulandığı bir yaklaşım olduğu görülmüştür. İlgili eylem planı oluşturmak için şu çalışmalar incelenmiştir: Billig vd., 2005; Butin, 2010; Bringle & Hatcher, 1995, Furco, 1996, 2001; Kaye, 2014; Mooney & Edwards, 2001; National Service Learning Clearinghouse (NSLC), 2009; National Youth Leadership Council (NYLC), 2018; Sigmon, 1979, 1994; Wade, 1995, 1997; Wade & Saxe, 1996.

### **Veri analizi / yorum**

İlgili eylem planı oluşturmak için incelenen çalışmalar sonucu şu analizlere ulaşılmıştır:

- En çok atıf alan iki tanım (Bringle & Hatcher, 1995; NYLC, 2018) analiz edildiğinde HEÖ'nin öğrencinin deneyimliyor olması, toplum ihtiyacına yönelik olması, hizmet edilmesi, ders temelli olması, yansıtma içermesi, akademik kazanım sağlaması, bir öğretme/öğrenme yaklaşımı olması bileşenleri ortaya çıkmaktadır.
- HEÖ terimini, günümüz anlamıyla ilk kullanan Sigmon'un (1994) spektrumunu temel alarak oluşturulan spektrum (Furco, 1996) analiz edilerek HEÖ daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda şu analizler ortaya çıkmıştır: HEÖ'de hem hizmet veren hem de hizmet alan eşit fayda sağlar, ayrıca hem hizmete hem de planlı öğrenmeye eşit odaklanılır. İkincisi, eşit derecede planlı öğrenme ve planlı fayda gerçekleşmesi için de bazı akademik bağlantıların kurulması, hizmetin öğrenmeyi, öğrenmenin de hizmeti geliştirmesi gerekir. Yani, HEÖ'de akademik puan alınır ve öğrenme hedefleri vardır.
- HEÖ sürecinin hangi aşamalardan oluştuğu, HEÖ alanı ile ilgili birçok çalışması olan kişi ve kuruluşların çalışmaları (Billig vd., 2005; Kaye, 2014; NSLC, 2009; NYLC, 2018) üzerinden analiz edilmiştir. Analizler sonucunda HEÖ'nin beş aşamadan oluştuğu görülmüştür. Bu aşamalar şunlardır: Araştırma, planlama ve hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri.

### **Eylem/uygulama planı geliştirme**

İlgili analizler sonucunda eylem/uygulama planı geliştirilmiştir. Bu bağlamda 14 haftalık THU dersi sürecinin iki haftası araştırma aşamasına, iki haftası planlama ve

hazırlık aşamasına, yedi haftası eylem aşamasına, bir haftası yansıtma aşamasına, iki haftası gösteri aşamasına ayrılmıştır.

### **İzleme planı geliştirme**

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının seçecekleri proje konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma öncesinde yapılandırılmış öğretmen aday görüşme formu uygulanır. Süreç öncesi, süreç esnası ve süreç sonunda yarı yapılandırılmış öğretmen aday görüşme formu uygulanır. Birden gerçekleşen durumlar için yapılandırılmamış görüşmeler yapılır. Yansıtma aşaması grup etkileşimi ile daha da anlam kazanan bir aşama olduğu için yansıtma aşamasında odak grup görüşmesi formu uygulanır.

### **Eylem planını uygulama / izleme**

Oluşturulan HEÖ temelli THU dersi eylem planı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.

### **Uygulamanın analizi / değerlendirme**

HEÖ temelli THU dersi eylem planına ilişkin veriler aşamalar ile konu içeriğini öğrenme çerçevesi üzerinden analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur. Gerekli olan değişiklikler yapıldıktan sonra sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı ve uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Ayrıntılar bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayıyla yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırmada katılımcı sayısının 15 olmasının nedenleri şunlardır:

- THU dersi uygulama ağırlıklı bir derstir. Bu tür derslerde bir danışmana çok sayıda rehberlik edeceği öğrenci verilmesi dersin verimini düşürmektedir.
- Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapılmaktadır. Üniversitenin THU yönetmeliğini (Pamukkale Üniversitesi, 2009) ele alındığında THU için bir öğretim elamanına 15-20 kişiden oluşan bir grup verilmesinin uygun olduğu belirtilir.
- Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi gerektiği için çok sayıda kişi ile çalışılması zordur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmanın araştırmacının kendi üniversitesi olan Pamukkale Üniversitesi'nde yapılmasının nedeni ise eylem araştırması kullanılmasından dolayıdır. Burada arkabahçe araştırmasından bahsetmek de fayda vardır. Arkabahçe araştırmasını

“araştırmacının kendi kurumu, birimi ve toplumu içinde yaptığı araştırma” olarak tanımlayan Glesne (2015) araştırmacının, eylem ve öğretmen araştırmalarında arkabahçe olarak nitelendirilen kurumda görev yapmasının gerekli değişimleri sağlayan kişi olmasından dolayı oldukça önemli olduğunu vurgular. Yani eylem araştırmalarında kendi kurumunda çalışmak anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmaya zengin veriler sağlamak için amaçlı örnekleme kullanılması istenilen bir durumdur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu örnekleme stratejisinden biri olan ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu bağlamda temel ölçüt öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Çünkü; HEÖ’deki temel amaç var olan öğrenmeler ile hizmet etmek değil, hizmet ile öğrenme sağlamaktır. Bu nedenle çalışma grubunun proje olarak seçeceği konu hakkında bilgi sahibi olmaması eylem planı açısından anlamlıdır. Bu kapsamda öğretmen adayları ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına proje konuna yönelik bilgin var mı, varsa bu bilgiler nelerdir? şeklinde iki soru sorulmuştur. Bu kapsamda belirlenen dört proje konusunda (koruyucu aile, tüketici hakları, otizm, sosyal medya okuryazarlığı) öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. İlgili bulgular bütünlük ve bağlantı kurmak ve tekrara düşmemek için bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların araştırma ile ilişkili özellikleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.  
*Katılımcıların Araştırma ile İlgili Özellikleri*

Proje Konuları	Kodlar	Cinsiyet	Proje Konularına İlişkin Bilgi Kaynakları
Koruyucu Aile	ÖA1	Kadın	Bir yakınının koruyucu aile olması
	ÖA2	Erkek	Kaynak yok
	ÖA3	Kadın	Kaynak yok
	ÖA4	Kadın	Kaynak yok
Tüketici Hakları	ÖA5	Kadın	Kaynak yok
	ÖA6	Erkek	Kaynak yok
	ÖA7	Erkek	Kaynak yok
Otizm	ÖA8	Kadın	Konferans
	ÖA9	Kadın	Bir yakınının otizmli olması
	ÖA10	Kadın	Otizmli bireye rehberlik eden bir yakını
	ÖA11	Erkek	Kaynak yok
Sosyal Medya Okuryazarlığı	ÖA12	Erkek	Konferans
	ÖA13	Kadın	Kaynak yok
	ÖA14	Erkek	Konferans
	ÖA15	Kadın	Kaynak yok



## **Veri Toplama Araçları ve Teknikleri**

Araştırmada, görüşme, doküman incelemesi ve gözlem aracılığı ile veri toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 16 hafta sürmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve hangi aşamalarda bu araçlarının kullanıldığı şu şekildedir:

### **Görüşmeler**

Öğretmen adaylarının proje konuları ile bilgi sahibi olup olmadıklarının tespiti için araştırma öncesinde yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Aşamalar sonrası konu içeriğini öğrenme durumları için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları hizmetlerini sunarlar bir den gerçekleşen durumlar için yapılandırılmamış görüşmeler yapılması gerekmektedir. Araştırmanın yansıtma aşamasında bu aşamada grup etkileşimi olması daha anlamlı olduğu için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri ses kayıt cihazı ve not alma ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen ses dosyaları öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür.

### **Doküman incelemesi**

Araştırmada, araştırma için birincil kaynaklar olan araştırmacının kendisi ve katılımcılar tarafından oluşturulan dokümanlar kullanılmıştır. Bu bilgiler bağlamında araştırmada kullanılan dokümanlar şunlardır: Öğretmen adayı günlükleri, değerlendirme çalışma kâğıdı ve poster). Eylem aşamasında yani yedi haftalık süreçte her bir uygulama sonrası öğretmen adaylarından günlükler yazmaları istenmiştir. 7 haftalık süreç sonrası “çıkarın kağıtları yazılı yapıyorum” isimli etkinlikle belirlenen öğrenme hedeflerine göre hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı bir değerlendirme yapılmıştır. Son olarak gösteri aşaması için oluşturulan posterler doküman olarak kullanılmıştır.

### **Gözlem**

Bu araştırmada görüşmeler esnasında jest ve mimikler gibi sözel olmayan davranışlar aracılığı ile gelen dönütleri not almak için yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada veri setleri yazıya dökülen görüşmeler, gözlem notları, öğretmen adayı proje günlükleri, değerlendirme kağıtları ve posterlerden oluşmaktadır. Bu veri setlerinde yer alan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.” (Yıldırım & Şimşek, 2013). İlgili alanyazın taraması sonucu HEÖ ile temellendirilen THU dersinin belirli aşamaları olması

gerektiği görülmüştür. Bu konuda, HEÖ ile ilgili birçok çalışması olan Billig vd., (2005), Kaye (2014) HEÖ için birçok çevrim içi kaynak sağlayan Ulusal Hizmet Ederek Öğrenme Paylaşım Bankası (NSLC, 2009) ve HEÖ ile ilgili örnek uygulamalardan danışmanlığa kadar her türlü hizmeti veren Ulusal Gençlik Liderliği Komisyonu (NYCL, 2018)'in çalışmaları incelendiğinde HEÖ'nin araştırma, planlama ve hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri olmak üzere beş aşamadan oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada HEÖ'nin aşamaları olan araştırma, planlama/hazırlık, eylem, yansıtma ve gösteri aşamaları ile eylem araştırması gerçekleştirilmesinin nedenleri olan konu içeriğini öğrenme ilişkisi çerçevesinde betimleme ve yorumlama yapılmıştır. Betimsel analiz yöntemi bağlamında Yıldırım ve Şimşek'in (2013) vurguladığı dört aşama izlenmiştir: Birinci aşamada, betimsel analiz için araştırmanın kavramsal çerçevesinden bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu bağlamda veriler şu boyutlar altında düzenlenmiş ve sunulmuştur:

- Aşamalar öncesinde konu içeriğini öğrenme
- Araştırma aşamasında konu içeriğini öğrenme
- Planlama ve hazırlık aşamasında konu içeriğini öğrenme
- Eylem aşamasında konu içeriğini öğrenme
- Yansıtma aşamasında konu içeriğini öğrenme
- Gösteri aşamasında konu içeriğini öğrenme

İkinci olarak, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Yani, elde edilen veriler okunup, düzenlenmiş; anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiş; doğrudan kullanılacak alıntılar seçilmiştir. Üçüncü olarak bulgular tanımlanmıştır. Yani bu aşamada veriler kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmış gereksiz tekrarlardan kaçınılmıştır. Sonuncu olarak, bulgular yorumlanmıştır. Yani bu aşamada bulgular açıklanmış ve aralarındaki ilişkiler ortaya konularak anlamlandırılmıştır.

### **İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik**

Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik sağlanmıştır. İnandırıcılık için uzun süreli etkileşim (16 hafta) kurulmuş, veriler sürekli birbirleri ile karşılaştırılarak derin odaklı veri toplanmış, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile veri toplama yöntemi çeşitlendirilmiş, uzman (tez jürileri) incelemesine sunulmuş, teyit toplantıları ile katılımcı teyidi alınmış ve son olarak her bir bulgunun nedeni ve bu nedeni destekleyen alıntıya yer verilmiştir. Aktarılabilirlik için; bulgular ayrıntılı betimlenmiş, sık sık doğrudan alıntılar kullanılmış ve çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Tutarlılık için; çalışmada sorular benzer yaklaşımlarla sorulmuş, veriler kodlanırken tutarlılığa ve verilerin sonuçları ile araştırma arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Teyit edilebilirlik için; ulaşılan sonuçlar ham veriler ile karşılaştırılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcıdır; uygulamayı sürdürürken belirlediği soruna ilişkin veri toplamıştır. Yani, araştırmacı katılımcı rolündedir. Kendi öğrencileri ile bu çalışmayı yürütmüştür. Eylem araştırması doğası gereği bu olması gerektirir. Yaklaşık yedi yıldır yardımcı danışmanlık yaptığı THU dersinde daha yetkin hale gelebilmek, HEÖ ile ilgili kuramsal bilgileri THU dersinin uygulamaları ile bütünleştirmek ve bu alanla ilgili politikalara ilişkin görüşler ortaya koymak için bunu yapmıştır. İlk olarak THU dersi ile ilgili sorunları kendi derslerine bağlı gözlemleri ve ilgili alanyazın bağlamında ortaya koymuştur. Sonra sırasıyla şunları yapmıştır: Eylem planı için ilgili alanyazını araştırma, ilgili alanyazın analizi bağlamında eylem planı oluşturma, eylem planı izleme araçları oluşturma, eylem planını uygulama, eylem planını uygularken izleme araçları ile veri toplama ve eş zamanlı analiz etme, bu analizlere bağlı yeni eylem planı oluşturma.

### **Etik**

Katılımcılara araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, onam formu ile imzaları alınıp bir kopyası verilmiş, veriler özenle toplanıp analiz edilmiş ve ilgili kurumdan araştırma izni alınmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Aşamalar Öncesinde Konu İçeriğini Öğrenme**

Aşamalar öncesi gerçekleştirilen görüşmede, dört proje konusunda (koruyucu aile, tüketici hakları, otizm, sosyal medya okuryazarlığı), öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Ayrıntılar şu şekildedir.

Koruyucu aile konulu projeyi üç öğretmen adayı (ÖA1, ÖA2, ÖA3) yürütmüştür. Üç öğretmen adayından sadece bir tanesi düşük düzeyde bilgisi olduğunu bu bilgiyi de koruyucu ailelik yapan bir yakını ile iletişimlerinden elde ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adayının koruyucu aile ile ilgili sadece koruyucu ailenin maaş alması, 18 yaşına giren çocuğun isteğe bağlı aileden ayrılması, çocuğun iyi halinin devamı için kontrollerin yapılması şeklinde yetersiz düzeyde tesadüfi bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının sahip olduğu bilgiler incelendiğinde, koruyucu aileye bir ödeme yapıldığı ve izleme süreçlerinin olduğu bilgileri doğrudur ancak evlatlık edinme programı ile koruyucu aile programının benzer şeyler olduğu yanlışına sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak koruyucu aile projesini seçen öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Her ay cüzi miktar maaş alıyor ve 18 yaşına girdiği zaman aileden ayrılıyor galiba isteğe bağlı da olabilir ondan pek emin değilim. Arada dernek aileyi ziyarete geliyor ya da onlar derneği ziyarete gidiyor, çocuğun iyi olup olmadığını öğrenmek için.” (ÖA1)

“Çocukları evlatlık alan aileler olarak düşünüyorum.” (ÖA3)

Tüketici hakları konulu projeyi dört öğretmen adayı (ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7) yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da tüketici hakları ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen adayı tüketici hakları projesinin içeriğini yazmıştır ancak bu içerik yetersizdir. Sonuç olarak tüketici hakları projesini seçen öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Tüketici haklarını vatandaşların nerede ne zaman ne konuda savunulup savunulmayacağını öğretmeye yardımcı olmaktır.” (ÖA4)

Otizm konulu projeyi dört öğretmen adayı (ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11) yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da bir bilgilerinin olmadığını ya da yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı da yetersiz bilgisini otistik bir tanıdıkla aynı ortamda bulunma ile elde ettiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı özel eğitim öğretmenliği yapan ablasından aldığı bilgiler ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak otizm projesini seçen öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olamadıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır:

“Kısıtlı ve yüzeysel bilgilere hakimim.” (ÖA8)

“Çok değil ama dönem dönem aynı ortamda bulunduğum otizmlili bir yakınım var. Ondan gözlemediğim kadarıyla bazı şeyleri biliyorum.” (ÖA9)

“Otizmin kendisine yönelik bir bilgim yok ancak zihin engelliler öğretmeni olan ablam otistik çocuklarla çalışmıştı. Zorluklarından, düzeylerinden, neler yaptıklarından bana bahsediyor”. (ÖA10)

Sosyal medya okuryazarlığı projesini dört öğretmen adayı (ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15) yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyal medya okuryazarlığı projesini seçen öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olamadıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Konferansa katıldım fakat yeteri kadar bilgi alamadım.” (ÖA12)

“Etkinlikte bulunduğum halde bana bir şey katmadı ya da akılda kalıcı bir etkinlik olmadı.” (ÖA14)

Sonuç olarak bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yetersiz düzeyde ve tesadüfi bilgilerinin olduğu, bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yanlış bilgilerinin olduğu görülmüştür. Yani, tüm öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme sağlanması için yetersiz, tesadüfi ya da yanlış olan ön bilgileri süreç için anlamlıdır.

### Araştırma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

İki haftadan oluşan araştırma aşaması HEÖ anlayışında öğrenmelerin başladığı aşamadır. Bu kapsamda araştırma aşamasındaki konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm gruplar giriş düzeyinde genel bilgiler elde etmişlerdir. Tüm gruplar, genel/tanıtıcı bilgilerden farklı olarak çok az derinlemesine bilgi elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarında duyuşsal açıdan öğrenmelerin gerçekleşmediği, sadece bir öğretmen adayında (ÖA15) farkındalıklar oluşmaya başladığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Evlad edinmekten farkı olduğunu öğrendim. Çocuğun velayetinin gerçek ailesinde kaldığını öğrendim. Devletin koruyucu aileye yardım ettiğini bilmiyordum. Araştırmamla beraber bunu öğrendim.” (ÖA1)

“Tüketici haklarının genel olarak ne olduğunu öğrendim, tam olarak bilmesem de bir sorunla ilgili haklarımı savunmak için hangi kurum ve kuruluşlarla görüşmem gerektiğini öğrendim.” (ÖA4)

“Otuzmin ne olduğu, otizimli çocukların davranışları hakkında bilgi edindim.” (ÖA10)

“Ailelerin genellikle küçük kız çocuklarını evlat edinmek istediğini öğrendim.” (ÖA1)

“Düşünün sizin zevk aldığınız şarkı birini kızdırıyor, sizin her gün yürüdüğünüz yol, birine karmaşık ve anlaşılmaz geliyor...” (ÖA9)

“Ebeveynleriyle iletişim eksikliği, doğru bilgiyi bulma problemi, obezite gibi bozuklukları...” (ÖA8)

“Değer boyutunda şu aşamada başladığım noktadayım.” (ÖA8)

“Etrafımı daha iyi gözlemler oldum. Kendi kendime acaba doğru kullanıyor muyum diye sorgular oldum.” (ÖA15)

### Araştırma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

İki haftadan oluşan planlama ve hazırlık aşaması, araştırma aşamasında proje konusu ile ilgili var olan problemlerin temel alınarak öğrenme hedeflerinin ve bu hedeflere bağlı olarak da hizmet hedeflerinin belirlendiği aşamadır. Bu kapsamda araştırma aşamasındaki konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm gruplar proje konularına ilişkin gelişme düzeyinde genel bilgiler elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının, proje konularına ilişkin genel/tanıtıcı bilgilerden farklı olarak derinlemesine bilgiler elde ettikleri de görülmüştür. Yani, öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasında araştırma aşamasına göre proje konularına ilişkin daha derinlemesine bilgiler kazanmışlardır. Ancak görüldüğü üzere bu bilgiler problemin tanımlanmasına yönelik bilgilerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Koruyucu ailelikte çocuğun velayeti öz ailesinde kalırken, evlat edinmede velayet çocuğu evlat edinen aileye geçiyor.” (ÖA1)

“Tüketici il hakem heyeti: tüketicinin mağduriyet yaşadığı konularda araya girip firma ile tüketici arasında köprü görevi görür.” (ÖA7)

“Otizm sebebi tam olarak bilinmeyen tanısı 3 yaşında konan bir duyuşal işleml bozukluğudur.” (ÖA9)

“Sosyal medya okuryazarlığı sosyal medyanın ne olduğunu ne gibi yarar ve zararların olduğunu, ne tür araçlarla desteklendiğini ortaya çıkaran bir kavramdır.” (ÖA12)

“Ayrıca koruyucu ailelikte belirli bir maaş da veriliyor ve çocuk 18 yaşına geldiğinde aileden ayrılabilir.” (ÖA3)

“Hijyenik ürünler, altın gibi kalıcılığını kaybedecek ürünler ve dijital eğitim şifreleri, eğitim ve kitap kutuları, cd gibi başkaları tarafından kullanılacak ürünlerden cayma hakkı olmadığı bilinmiyor.” (ÖA7)

“Araştırmalar 2016 yılında altmış sekizde bir, 2018 yılında eli dokuzda bir, 2025 yılında her iki çocuktan birinde otizm görüleceğini söylüyor.” (ÖA8)

“Şiddet, pornografi, psikolojik sorunlar, fenomenlik, dolandırıcılık, yabancılarla iletişim, aile koruma kanunu.” (ÖA15)

### **Eylem Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme**

Yedi haftadan oluşan eylem aşaması projenin kalbi olan aşamadır. Projenin kalbi olan bu aşama katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerini aynı zamanda toplumun da faydalanmasını sağlayan aşamadır. Bu aşama sonrası öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme durumları plan ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanım hedeflerine ilişkin hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı “çıkarmın kağıtları yazılı yapıyorum” değerlendirme etkinliği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Projeler özelinde proje konusu içeriğine ilişkin öğrenmeler ele alındığında şu bulgulara ulaşmak mümkündür:

Otizm konusunda öğretmen adayının her bir kazanımı yeterli düzeyde kazandıkları görülmüştür. Burada tüm ifadelere yer verememekle birlikte her bir kazanım için hazırlanan soruya verilen cevaplardan bir öğretmen adayının ifadesi seçilerek konulmuştur. Öğretmen adaylarının hizmet sonrası proje konularına ilişkin planlı öğrenmeler yaşadığı yargısını destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Otizm, sebebi tam olarak bilinmeyen duyuşal motor bozukluğudur. Yapılan araştırmaların bazıları sebebinin genetik bozukluk olduğunu, bazıları çevrenin etkisi (hamilelikte annenin yaşadığı psikolojik sorunlar) bazıları tüketilen gıdaların etkisi olduğunu söylemektedir”. (ÖA10 değerlendirme)

“Otizmli her öğrenci aynı reaksiyonları göstermez veya aynı şekilde davranmaz. Bazıları göz teması kurmazken, bazı otizmli öğrencilerle tepkisel olarak veya kendi isteği doğrultusunda göz teması kurabilirsin.” (ÖA9 değerlendirme)

“Deneyimlerime göre pek çok etkinlik risk barındırıyor ama bu her çocuk için geçerli. Normal gelişim gösteren çocukta da bununla karşılaşabilirdik. En çok zevk aldıkları şey çoğunun müzik.” (ÖA8 değerlendirme)

Gözlem notları dikkate alındığında otizm grubu içinde ÖA11’in diğer öğretmen adaylarına göre daha isteksiz olduğu görülmüştür. Ancak, değerlendirme sonuçlarına bakıldığında ÖA11’in teorik tüm sorulara uzun cevaplar verdiği, empatiye yönelik soruya kısa ve öncelikle kendini değerlendirmeye yönelik cevap verdiği, bu cevabın da kazanım düzeyinde yeterli olduğu ifadelerinden anlaşılmıştır. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Takıntılı hareketler, yani aynı hareketi tekrarlama, göz temasından kaçınmak, gelişimde yavaşlık, yani motor kasları olayalara fazla tepki verme, renk, ses, obje vb. şeylere yüksek düzeyde tepki verirler...” (ÖA11 değerlendirme)

“...sevgiye, toplumun onları kabullenmesine ne kadar ihtiyaç duyduklarını hissettim.” (ÖA11 değerlendirme)

Tüketici hakları konusunda öğretmen adaylarının tüketici hakları ile ilgili ortalama yedi kavramı ayrıntılı ve deneyimlere bağlı tanımlayabildikleri; tüketici haklarını haklarını listeleyebildikleri hatta kendilerinden örnekler verebildikleri; tüketici hakem heyeti, ilçe tüketici hakem heyeti ve tüketici mahkemelerine hangi durumlarda başvurulabileceğini içerecek şekilde açıkladıkları; tüketici hakları mağduriyeti yaşamış bireylere izlemeleri gereken aşamaları ayrıntılı bir şekilde dikkat edilmesi gereken noktaları ile birlikte verdikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Keyloger: internette güvenli alışveriş yapabilmek için dikkat edilmesi gerekenlerden birisidir. Bu bilgisayarınızda zararlı bir programdır ve bilgilerinizi belli bir periyotla karşı tarafa aktarır.” (ÖA7 değerlendirme)

“Bir mağazadan aldığımız üründe çıkan hatada mağazalar genelde para iadesi yapmaz, değişim yapabileceğimizi söyler. Ama ürün de kusur varsa ve bizden kaynaklı değilse para iadesi alabiliriz. Örneğin, ben...” (ÖA5 değerlendirme)

“...tüketici mahkemesi 6860 TL ve üzeri mağduriyetlere bakıyor. İl tüketici hakem heyeti ticaret müdürlüklerinde ve ilçe tüketici hakem heyeti kaymakamlıklarda bulunuyor.” (ÖA4 değerlendirme)

“İlk önce problemi yaşadığı firma ile görüşmeli ve sorunun ne olduğunu anlatmalı. Eğer firma farklı bahaneler öne sürüp sizi oyalamaya çalışıyorsa 14 gün geçmeden mağduriyet yaşadığımız ürünün fiyatına göre gideceğiniz hakem heyetine bir dilekçe vermeniz gerekir...” (ÖA7 değerlendirme)

Burada belirtilmesi gereken nokta, ÖA7’nin bir soruyu tek bir cümle ile cevaplamış ve bu cevabın da kazanım açısından yeterli gelmemiş olmasıdır. Ancak ÖA7’nin diğer sorulara verdiği doyurucu cevapları, bu sorunun bir eksiklik olarak görülmemesini sağlamıştır. Kazanımlar dışında öğretmen adayları ile yapılan

görüşmelerde öğrenme ile ilişkili ayrıca şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüketici hakları projesi kapsamında ÖA6, eylem sürecinde uygulamalı bir şekilde öğrenmenin önemini fark etmiştir. Öğretmen adayının alıntı yaptığı Syrus'un cümlesi HEÖ'nin felsefesini ve buna bağlı tüm eylem sürecini özetler niteliktedir. Bir önemli bulgu da, son haftalara doğru öğretmen adaylarının ifadelerinden HEÖ'nin öğrenmede ezberi değil yapılandırmayı sağladığına dair ipuçları olmasıdır. Bunu önceki ders deneyimleri ile karşılaştırarak yapması HEÖ'nin öğrenmedeki önemini gösterir niteliktedir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Hani demiş ya Syrus ‘pratik, bütün öğretmenlerin en iyisidir.’ Bu hafta bunun çok iyi farkına vardık.” (ÖA6)

“Daha önce dersler de sunumlar yaptık ama bugün kendimi daha rahat hissettim. Konuya hakim olduğum için olabilir. Bir de bugün sunum yaparken dikkat ettim. Kendi adıma bir şeyleri ezberlememiştim. Anlamışım, kavramışım. Anlatırken akıllı tahtaya fazla bakmayarak sınıfa çok rahat sunum yaptım.” (ÖA5 günlük6)

Koruyucu aile özelinde değerlendirme yapmaya geçmeden önce gözlem notlarına dayalı olarak şunu belirtmekte fayda vardır: İşbirlikli öğrenmeye dayalı bu tür projelerde grup arası çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu araştırmada da benzer bir çatışmaya bağlı olarak koruyucu aile grubunun diğer gruplara göre derste daha az etkili oldukları gözlemlenmiştir. Buna rağmen eylem aşaması sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına bakıldığında üç öğretmen adayının da planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Ancak, ÖA1 ile ÖA3 değerlendirmede maddeleri uzun uzun açıklarken ÖA2 daha kısa ama kazanımlar düzeyinde yanlış olmayan cevaplar vermiştir. Öğretmen adayları kazanımlara bağlı olarak eylem aşaması sonrası koruyucu ailenin ne olduğunu, koruyucu aile olmanın önemini, kimlerin koruyucu aile olabileceğini, koruyucu aile olabilmek için gerekli belgeleri, koruyucu ailenin yükümlülüklerini, koruyucu aileye sağlanan olanakları, koruyucu aile ile evlatlık arasındaki farkı ve koruyucu ailedeki çocuklara nasıl davranılması gerektiğini açıklayabilmişlerdir. Bu yargıları destekleyen her bir kazanım açısından örnek ifadeler şunlardır:

“Devlet koruması altındaki çocukların, sevgi dolu bir ailede, bir yuvada büyümesini sağlayan sistem.” (ÖA1 değerlendirme)

“Çocukların sağlıklı, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimleri için onları koşulsuz seven, destekleyen sıcak bir aile ortamına ihtiyaç vardır.” (ÖA2 değerlendirme)

“25-65 yaş arası, evli ya da bekâr...” (ÖA3 değerlendirme)

“Kimlik fotokopisi, bütün aile bireylerini gösteren belge...” (ÖA1 değerlendirme)

“Eğer aile isterse, ailedeki çalışmayan bir bireye sigorta yapıyor.” (ÖA2 değerlendirme)



“Evlat edinmede çocuğu alan aile çocuğun bütün yasal haklarına sahip oluyor...” (ÖA1 değerlendirme)

“Özellikle okullarda etiketlenme olayına dikkat edilmelidir...” (ÖA1 değerlendirme)

Sosyal medya okuryazarlığı özelinde değerlendirme yapmadan önce şunu belirtmek gerekmektedir: Tüketici hakları ile sosyal medya okuryazarlığı konuları, koruyucu aile ve otizm konularına göre teorik yanı daha ağır basan konulardır. Daha önce de bahsedildiği üzere; tüketici hakları konusunu seçen öğretmen adayları, teorik bilgilerini kazanımları kapsamında yeterli düzeyde kazanmışlardır. Sosyal medya okuryazarlığı gurubu ise belirledikleri kazanımları kazanmışlar ancak tüketici haklarında yer alan öğretmen adayları kadar derinlemesine bilgiler elde edememişlerdir. Bunun nedeni, her iki projenin hitap edilen kesiminin ve hizmetlerinin farklı olmasıdır. Tüketici hakları genç ve yetişkin kesme hitap ederken ve genellikle rehberlik ve broşür dağıtma hizmetlerinde bulunurlarken; sosyal medya okuryazarlığı grubu ortaokul düzeyine hitap etmekte olup öğrencileri aktif tutan hizmetlere ağırlık vermişlerdir. Yani, sosyal medya okuryazarlığı grubunda bulunan öğretmen adaylarının, teorik bilgileri orta düzeyde kalmış; etkinlik oluşturmaya dayalı öğrenmeleri daha ağır basmıştır. Eylem öncesi kazanımlar özelinde ele alındığında öğretmen adaylarının medya, sosyal medya ve sosyal medya okuryazarlığı kavramlarını tanımlayabildikleri görülmüştür. İkinci olarak öğretmen adayları, sosyal medyanın nasıl kullanılması gerektiğini açıklayabilmişler; sosyal medya yükümlülükleri, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal medyayı doğru kullanması ile ilgili nasıl rehberlik yapılacağı ve sosyal medyada nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler verebilmişlerdir. Ayrıca, sosyal medya okuryazarlığı kapsamında; oyunlar, uygulamalar, fenomenlik, dolandırıcılık ve kredi kartı kullanımı ve sosyal medya okuryazarlığı kapsamında kamera ve yabancılarla iletişim konularında orta düzeyde bilgi elde ettikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen her bir kazanım açısından örnek ifadeler şunlardır:

“Sosyal medya okuryazarlığı: doğru kullanılması için yapılan birtakım etkinlikler ve daha bilinçli bireyler olarak kullanma” (ÖA15 değerlendirme)

“Kişisel bilgilerimizi açmadan, Türkçemizi gayet düzgün bir şekilde kullanarak...” (ÖA13 değerlendirme)

“13 yaşından küçük bireylerin sosyal medyayı kullanması doğru değildir.” (ÖA14 değerlendirme)

“Öncelikle sosyal medya kullanım yaşı 13. Bu yaşın altındaki kullanıcıların aile gözetiminde kullanması gerekir. Başka bir açıdan çeşitli oyunlarla, videolarla, kısa sunumlarla öğrenciye aktarılabilir...” (ÖA12 değerlendirme)

“Fotoğraflarınız yabancı kişiler tarafından alınıp paylaşılmaması için tanımadığınız kişilerle takipleşmemek gerekir...” (ÖA15 değerlendirme)

“...oyun oynarken kredi kartı bilgilerimiz, kişisel bilgilerimiz verilmemelidir...” (ÖA13 değerlendirme)

“...kişiler kendilerine katkı sağlayacak fenomenleri takip etmelidir...” (ÖA12 değerlendirme)

“Kredi kartı bilgilerinin herkese verilmemesi gerektiği, ailelerinden izin almadan alışveriş yapmamaları ve oyun itemleri almamaları.” (ÖA15 değerlendirme)

“...her siteye izin vermeden önce detaylara göz atılmalıdır. Kameralarımız bir bant ile kapatılmalıdır.” (ÖA14 değerlendirme)

Eylem aşaması sonrası öğretmen adayları HEÖ ile sosyal medya okuryazarlığı konusunda orta düzeyde hem bilişsel hem duyuşsal açıdan planlı öğrenmeler yaşamış ve böylece toplum hizmeti kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olma bu proje özelinde gerçekleşmiştir. Bu yargı onların şu ifadeleri ile de desteklenebilir:

“Bu ders sayesinde neden öğretmen olmam gerektiğini anladım.” (ÖA14)

“Süreç içerisinde çocuklarla nasıl iletişime geçileceği, ... birçok şey öğrendim” (ÖA15)

“Öğrendiklerimi uygulamanın önemini öğrendim.” (ÖA13)

“...onlarla birlikte biz de öğrendik...” (ÖA12)

“Onlarla beraber biz de öğreniyoruz.” (ÖA14 günlük4)

“Bu ders bizim için çok büyük bir kazanım oldu.” (ÖA12 günlük7)

“Böyle bir hizmetin bize çok şey kattığını anladık.” (ÖA14günlük7)

### **Yansıtma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme**

Bir haftadan oluşan yansıtma aşaması HEÖ deneyimlerinin anlamlandırıldığı, katılımcılarla, toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır. Konu içeriğini öğrenme kapsamında yansıtma aşamasında yeni öğrenmeler gerçekleşmesinin amaçlanmadığı, var olan öğrenmelerin eylem sürecinde nasıl yansıtıldığı üzerine düşünülüp hatırlamalar yapıldığını vurgulamak gerekmektedir. Yansıtma projeler bazında ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Sosyal medya okuryazarlığı özelinde öğretmen adayları, sunum tekniklerine dair var olan öğrenmelerini, sosyal medya okuryazarlığı ile ilgili bilgilerini sunum şeklinde aktarırken kullandıklarını, tiyatroya yönelik yeteneklerini yansıttıklarını, iletişim becerilerini yansıttıklarını, sevgi, saygı, ailenin önemine yönelik değerlerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Okuldaki derslerde sunum teknikleri öğrenmiştik, neyi nasıl anlatacağımızı böylece başarabildik.” (ÖA15)

“Doğaçlama yaparak çocuklara vermek istediklerimizi verdik.” (ÖA13)

Tüketici hakları özelinde öğretmen adayları dikkat çekme tekniklerine dair bilgilerinin yansıttıklarını, örnekler ile konuyu kolaylaştırmak istediklerini, kişilerarası iletişim yeteneğine sahip olmalarının kolaylaştırıcı etkisi olduğunu fark ettiklerini, kendilerinde var olan saygı değerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Dikkat çekmeyi kullandık, biz burada sunum yapıyoruz ya da materyaller hazırlıyoruz, bu şekilde dikkat çekmeyi amaçlıyoruz.” (ÖA7)

“Somullaştırma yaptık daha fazla dikkat çekmek için.” (ÖA6)

“Aynen örneklerle somutlaştırmak.” (ÖA5)

“Tanımadığımız insanlara sunum yapma yeteneğimiz olduğunu fark ettik.” (ÖA6)

“Biz onlara karşı saygımızı korumak zorundaydık.” (ÖA4)

Koruyucu aile özelinde öğretmen adayları, yakın ilişkide buldukları kişinin deneyimlerine yönelik gözlemlerini yansıttıklarını, çocuklara olan eğilimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu, iletişim becerilerini ve duyarlılık değerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Ben okul öncesi öğretmeni olmak istiyordum, çocuklara olan yakın ilgim kolay oyun oynatabilmemizi sağladı.” (ÖA1)

“İletişim becerimizi yansıttık ve bunu geliştirmek istiyoruz.” (ÖA2)

“Duyarlı olmayı öğrendik ve yansıttık.” (ÖA3)

Otizm özelinde öğretmen adayları gönüllü hizmette buldukları bir eğitim vakfından kazandıkları deneyimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu, yakın ilişkide buldukları kişinin deneyimlerine yönelik gözlemlerini yansıttıklarını, çocuklara olan eğilimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu, iletişim becerilerini ve birçok değeri yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“TEGVe gitmemiz deneyimlerimizi yansıtmamamızı sağladı.” (ÖA8)

“Otizmli yakını olan bir akrabamızın olması ve ona yönelik gözlemlerimizi yansıttık.” (ÖA9)

“Doğuştan gelen çocuklara olan bir yatkınlığımız var, bunun çok faydasını gördük.” (ÖA10)

“İletişim kurma becerimizi yansıttık.” (ÖA11)

Tüm projeler incelendiğinde yansıtma aşamasında anlamlı öğrenme bağlantılarının kurulduğu ve eylem planı yapma gerekçesi olan *öğrenmelere bağlı anlamlı hizmetlerin* yansıtma aşaması özelinde de gerçekleştiğine dair ipuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Yani anlamlı öğrenme için eylem planında yansıtma aşamasının da olmasının gerekliliğine dair birçok ipucuna ulaşılmıştır.

## Gösteri Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

İki haftadan oluşan gösteri aşaması, öğrenilenlerin paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşıldığı ve sonuçların kutlandığı aşamadır. Öğrenilenlerin bir arada görülmesini ve hatırlanmasını sağlayan aşama olduğu da söylenebilir. Bu aşamada öğretmen adaylarından posterler hazırlamaları istenmiştir. Posterler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrendiklerini posterlere yansıtılabildikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Kazanım 3: Kimlerin koruyucu aile olabileceğini açıklar. T.C. vatandaşı iseniz, sürekli Türkiye’de ikamet ediyorsanız,25-65 yaşları arasındaysanız,...” (aile poster 7)

“Kazanım 2: Otizmliler öğrencilerin belirtilerini fark eder ve ifade eder: Göz teması kuramama, ismiyle çağrıldığında tepki vermeme, konuşmama...” (otizm poster 7)

“Kazanım 1: Tüketici hakları ile ilgili kavramları açıklar. Tüketici hakem heyeti: Firma ile tüketici arasında yaşanan herhangi bir tüketici mağduriyetini çözmemize yardımcı olan kurumdur...” (tüketici poster7)

“Kazanım 1: Sosyal medyanın nasıl kullanılmasını gerektiğini açıklar. Sosyal medyada hesapların gizliliği önemlidir. Güvenli sitelerde dolaşmak gerekir...”

Gösteri aşamasının öğrenmeler açısından en önemli noktası ise öğretmen adaylarının bilgilerini kitabi bilgilerle karşılaştırmasına fırsat vermesidir. Çünkü eylem aşaması sonrası öğretmen adaylarında daha önce de verildiği üzere şu şekilde ifadeleri vardı:

“Eğer aile isterse, ailedeki çalışmayan bir bireye sigorta yapıyor...” (ÖA2 değerlendirme)

Ancak beğenilme güdüsünde olan öğretmen adayları posterlerde daha kitabi cevaplara yer verdikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

“Koruyucu ailelere baktıkları her çocuk için yeterli bakım ücreti ödenir. Özürlü çocuklar için yapılacak ödemeler iki katına kadar artırılır. Her öğretim yılı başında bir defaya mahsus olmak üzere eğitim masrafları karşılığı olarak bakım ücreti iki kat artırılarak ödenir.” (aile poster 7)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersinin nasıl olduğuna bakılmıştır. Bu kapsamda bulgular ve yorumlar bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma aşamasında tüm öğretmen adayları konu içeriği bağlamında farklılıklar göstermekle birlikte giriş düzeyinde genel ve çok az derinlemesine bilgiler elde

etmişlerdir. Eylem planında hedeflenen öğrenmelerin, eylem planının ilk aşaması olan araştırma aşamasında gerçekleşmeye başlaması eylem planı için olumludur. İlgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalar (Billig vd., 2005) tipik bir HEÖ'nin plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört aşamadan oluşması gerektiğini belirtirken, bazı çalışmaların (Kaye, 2014) yeterli öğrenme çıktılarına ulaşmak için beş aşamanın olması gerektiğini belirterek, dört aşamaya ek olarak araştırma aşamasını da eklediği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları da araştırma aşamasının olmasını destekleyen ipuçları verdiği yani Kaye (2014)'ü desteklediği görülmektedir.

Planlama ve hazırlık aşamasında öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili araştırma aşamasına göre daha derinlemesine bilgiler kazandıkları görülmüştür. Planlama ve hazırlık aşamasının amaçlarından birinin eylem aşamasında etkili olabilmek için gerekli bilgilerin toplanıp tartışılması (Kaye, 2014) olduğu göz önüne alınırsa bu beklenen bir sonuçtur.

Eylem aşaması sonrası öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda belirledikleri öğrenme kazanımlarının birçoğuna yeterli düzeyde ulaştıkları, yani planlı öğrenmeler yaşadıkları ve böylece toplum hizmeti temelli gerçekleştirilen THU dersi kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olmanın HEÖ temelli THU dersi eylem planında gerçekleştiği görülmüştür. Her ne kadar nitel araştırmaların sonuçları genellenemeyecek olsa da eğitim/öğretimin evrenselliği açısından bazı araştırmaların sonuçları ile ilişki kurulmasında bir sakınca görülmemiştir. Bu bağlamda Eylem ve Giles'in (1999) HEÖ ile öğrenme arasındaki ilişkiye dair yaptığı araştırmaların sonucu ile bu araştırmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Eylem ve Giles'in genel öğrenmeye yönelik araştırma yaptığını vurgulayıp, belirli öğrenme sonuçlarına odaklı çalışma yapan Prentice ve Robinson'un (2010) HEÖ ile belirli konular üzerinde öğrenmeler gerçekleştiğini bulgulaması da bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu eylem araştırmasının çıkış noktası olan bazı araştırmalara odaklanılırsa, bu sonuç ilgili literatürde (Yılmaz, 2011) yer alan hizmet ağırlıklı etkinlik yapıyor serzenişlerine olumlu bir dönüt olabilecek niteliktedir. Bu çıkış noktasına ek olarak da hizmet ağırlıklı topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adayları için gerekli kazanımları kazandırmada eksik kaldığı ilgili çalışmalar (Kesten vd., 2014) tarafından vurgulandığı belirtilmişti. Bu eylem planı ile planlı kazanımların kazanılabileceği görülmüştür. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır. Birincisi; konu içeriği açısından bazı gruplarda diğer gruplara oranla daha az öğrenme gerçekleşebilir. İkincisi; konu içeriği açısından grup içerisinde bazı öğretmen adaylarında diğer grup üyelerine oranla daha az öğrenme gerçekleşebilir. Öğretmen adayları ve HEÖ ilişkisine yönelik başka bir çalışmada (Tietjen, 2016) da konu içeriğinin katılımcıların tamamı tarafından öğrenildiği ancak yine de katılımcılar arasında farklılıklar olduğu bulgulanmıştır.

Eylem aşaması özelinde sonuçlar incelendiğinde, araştırma ve plan/hazırlık aşamalarında kazanılan teorik bilgilerin öğretmen adaylarının proje konularını

öğrenmede yeterli olmayacağı ve deneyimin önemli olduğu görülmüştür. Eğitimde deneyimin önemli olduğu (Dewey, 1997) eğitim açısından en bilinen noktalardan biridir. Ancak burada şöyle bir gerçek vardır, toplum hizmeti temelli THU dersinde de deneyimler yaşanmaktadır. Ancak yine Dewey (1997) tarafından altı çizilmektedir ki, tüm deneyimler gerçek anlamda eğitici değildir. Dewey (1997), birbirinden kopuk yani yapılandırılmamış deneyimlerin her birinin kendi başına kabul edilebileceğini ve heyecan verici olsa bile bunun olumsuz sonuçlar doğuracağını da vurgular. Toplum hizmeti temelli THU dersindekiler genellikle bu şekilde heyecanlı ama dağınık deneyimlerden oluşmaktadır. Ancak doğasına ve sonuçlarına bakıldığında HEÖ'nün, anlamlı ve yapılandırılmış deneyimler sunduğu görülmektedir.

Yansıtma aşamasında anlamlı öğrenme bağlantılarının kurulduğu ve eylem planı yapma gerekçesi olan öğrenmelere bağlı anlamlı hizmetlerin gerçekleşmesine ulaşıldığı görülmektedir. Öğrenme deneyimi açısından yansıtmanın amacının kendi yaşamı ve toplum için gerekli öğrenmeleri düşünmek olduğu (Kaye, 2014) göz önüne alınırsa, çalışmada bunun başarıldığı görülmüştür.

HEÖ'de gösteri aşamasının, öğrenme açısından birçok önemi vardır. NSLC'ye göre (2009) bunlar; öğrenilenlerin gösterilebilmesi için halka açık bir forum işlevi görmesi, değerlendirme için gerçek bir ortam oluşturması ve hizmet deneyimleri sırasında sentezlenen bilgiler konusunda cesaretlendirmesidir. Eylem planı dâhilinde gözlem dokümanları incelendiğinde bu amaçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi ortaya çıkmıştır.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde THU dersi danışmanlarına, bu alanla ilgilenen araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik yapılandırılmış bir öğrenme sağlayan THU dersi gerçekleştirilmek isteniyorsa bu eylem planının uygulanması ve bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dikkat edilmesi önerilmektedir.
- THU dersi sosyal bilgiler eğitimi için önemli olmasına rağmen alanyazındaki çalışma sayıları az görülmüştür. Bu araştırmanın bu eksikliğe mütevazı bir katkısı olmuştur. Ancak bu katkının artması için sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik THU dersi bağlamında bildiri ve makale çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Eylem araştırması sürecinde de vurgulandığı üzere eylem araştırmaları döngüsel bir süreçtir. Bu araştırma belirli bir zaman dilimi ile sınırlı kalmıştır. Oluşturulan bu ders örneğinin araştırılmasına devam edilmesi önerilmektedir.

## Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma için Pamukkale Üniversitesi'nin ilgili kurumundan 26.10.2018 tarihli ve 62297456-044 sayılı kararı ile izin alınmıştır. Aksi bir durumun tespiti halinde tüm sorumluluk yazara aittir.

## Kaynakça

- Akcanca, N., & Girgin, D. (2020). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenme düzeylerini yordama gücü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2201-2224.
- Aykırı (2017a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 42-55.
- Aykırı, K. (2017b). Topluma hizmet uygulamaları bağlamında sosyal bilgiler topluluğu (SOBİT): Öğretmen adaylarının görüşleri (Öz). *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu VI*'da sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aykırı, K. (2018a). Tükendiler: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketici hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri1. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (12), 829-838.
- Aykırı, K. (2018b). Otizm ve sosyal bilgiler öğretmen adayları: Topluma hizmet uygulamaları dersi üzerinden bir değerlendirme. 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 423-433.
- Aykırı, K. (2020). *Topluma hizmet uygulamaları rehberi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bengiç-Çolak, G. (2015a). *Sosyal bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitimindeki rolü* (Tez No. 414440) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bengiç-Çolak, G. (2015b). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde hizmet ederek öğrenme. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.415-437). Pegem Akademi.
- Billig, S. H., Root, S., & Jesse D. (2005). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. Retrieved May, 15, 2018, from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/4>.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Demirkaya, H. (2016). Topluma hizmet yoluyla öğrenme. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1. Baskı, s. 389-399) içinde. Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1997). *Experience & education*. Simon & Schuster Inc.

- Dinkelman, T. (2000). Service learning in student teaching: "What's social studies for?". *Theory and Research in Social Education*, 29(4), 617–639.
- Erjem, Y. (2004). Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 354-359.
- Eyler, J., & Giles Jr., D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.), *Expanding boundaries: Service and learning* (pp. 1-6). Taylor Design and Publishing.
- Furco, A. (2001). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In Furco, A & Billig S. H. (Eds.), *Service Learning: The Essence Of The Pedagogy* (pp. 23-52). Information Age Publishing.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Free Spirit Publishing.
- Kesten, A., Göçer, M., & Egüz, Ş. (2014) Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-410.
- Kotil, Ç. (2003). *Hizmet ederek öğrenme ve katılım süreçlerine katkısı*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya, Türkiye.
- Kotil, Ç. (2004). Topluma hizmet ederek öğrenme. 6. *Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı Bildiri Kitabı*, 317-323.
- Küçüköğlü, A. (2011). *Değer eğitimi sürecinde paradigma dönüşümü: Hizmet ederek öğrenme (THU)*. Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, Türkiye.
- Küçüköğlü, A. (2012). Service learning in turkey: yesterday and today. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 3083-3087.
- Küçüköğlü & diğ. (2011). *Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal farkındalığa ve sosyal sorumluluk bilincine etkisi projesi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgım, A., & Ozan, C. (2010). *Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımcılığı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları*. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Küçüköğlü, A. (2012). Service learning in Turkey: Yesterday and today. *Procedia social and behavioral sciences*, 46, 3083-3087.
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2015). The short version of service-learning involvement scale: The study of linguistic equivalence, validity and reliability. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 780-810.
- Mooney, L. A., & Edwards, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181-194.



- National Service Learning Clearinghouse (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. Retrieved 27, June, 2018, from <https://www.yumpu.com/en/document/view/20602092/k-12-service-learning-project-planning-toolkit-national-ffa>
- National Youth Leadership Council (2018). *The IPARD Framework*. Retrieved 28, June, 2018, from <https://gsn.nylc.org/clearinghouse/results?key=&type=&attrs=33,34,35,36,37,38,39,40>.
- Ocak, G., & Akkaş-Baysal, E. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.) *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (s.1-42) içinde. Pegem Akademi.
- Pamukkale Üniversitesi (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi* <http://www.pau.edu.tr/sbegt/tr/sayfa/topluma-hizmet-uygulamaları-2> adresinden 5 Ekim 2018 tarihinde alındı.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. American Association of Community Colleges: Washington, DC, USA.
- Pritchard, F. F. ,& Whitehead, G. I. (2004). *Serve and learn implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sezer, C., & Erjem, Y. (2004). İnsan kaynağını geliştirmede bir araç: Hizmet ederek öğrenme (service learning). *IV. International Educational Technology Conference Proceeding Book*, 427-430.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 9-11.
- Sigmon, R. L. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning*. Unpublished Council for Independent Colleges Report, Washington.
- Tietjen, L. L. (2016). *Service-learning pedagogy in teacher education: an examination of individual and group experiences* (Dissertation no. 10161483) [Doctoral dissertation, Kansas State University-Kansas]. ProQuest
- Ulu, S. (2017). *Bir öğretim yöntemi olarak hizmet ederek öğrenme uygulamalarının din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki yeri ve değeri* (Tez No. 471869) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uzun, N. (2016). *Community service learning in international context: a cross-case analysis* (Tez. No. 441137) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wade, R. C. (1997). Community service learning and the social studies curriculum: Challenges to effective practice. *The Social Studies*, 88(5),197-202.
- Wade, R. C., & Saxe, D. W. (1996). Community service-learning in the social studies: Historical roots, empirical evidence. *Critical Issues, Theory & Research in Social Education*, 24(4), 331-359.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- Yükseköğretim Kurulu (2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi*. <https://docplayer.biz.tr/405543-Topluma-hizmet-uygulamalari-yonergesi.html> adresinden 17 Mart 2018 tarihinde alındı.

### Extended Abstract

In 2006, the Community Service Practices (CSP) course was added to the undergraduate programs of education faculties. This course attracted the attention of the researchers and many studies have been done on the process of the course. When the results of these studies were examined, it was seen that important problems were encountered regarding the course process. One of them is that, as Yılmaz (2011) has found out, the course is understood only as a service due to its name, and the content of the course consists mainly of activities that include service. In order to solve this problem, a meaningful action plan was wanted to be created in terms of learning experiences of the subject content for this lesson. In this context, the studies in the related literature were examined and it was seen that Furco (1996) had a spectrum on this subject. It is thought that the service-based experiential learning styles in this spectrum can be integrated into the CSP course. It is thought that the service-learning (SL) approach, one of the service-based experiential learning types in this spectrum, can be integrated into the CSP course. Social studies teacher candidates were selected as the research group. This is because action research studies are generally conducted by the lecturer due to the problems in the field. The researcher of this study also follows the CSP course specifically for social studies teacher candidates, and makes observations and studies (... , 2017) for this course. In the context of all information, the purpose of the study is to create a meaningful SL based CSP course example in terms of the experience of learning the subject content of social studies teacher candidates and evaluate this process and make inferences about the action plans to be made on this subject.

In the study, action research method, one of the qualitative research methods, was used. The action research process is based on the action research cycle of Yıldırım and Şimşek (2016). In this context, the following stages were followed: Deciding on the research problem, deciding on action research questions, data collection / literature review, data analysis / interpretation, action / implementation plan development, monitoring plan development, implementation / monitoring of the action plan, analysis / evaluation of the implementation, preparing a new action plan. The research was carried out with 15 teacher candidates studying in the third grade of the Social Studies Education Department of Education Faculty, Pamukkale University in the fall semester of 2018-2019 Academic Year. The criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the selection of teacher candidates. In this context, the

basic criterion is that the teacher candidates do not have sufficient knowledge about the project subjects. In this context, it was observed that the teacher candidates did not have sufficient knowledge about the four projects (foster family, consumer rights, autism, social media literacy). In the study, data were collected through interviews (structured, semi-structured, unstructured, focus group interview), document review (teacher candidate diaries, evaluation worksheet and poster) and observation (unstructured observation). The data collection process took approximately 16 weeks. The data were analyzed by descriptive analysis method. According to this approach, the data obtained are summarized and interpreted according to previously determined themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). As a result of the review of the relevant literature, it has been observed that SL consists of five stages: Research, planning and preparation, action, reflection, demonstration. In this context, description and interpretation was made within the framework of the following themes: Learning the subject content before the stages, learning the subject content during the research stage, learning the subject content during the planning and preparation stage, learning the subject content during the action stage, learning the subject content during the reflection stage, learning the subject content during the demonstration stage. Credibility, transferability, consistency and verifiability have been achieved in the research. Attention has been paid to ethical issues. The researcher is in the role of participant.

During the research phase, although all the teacher candidates differed in the context of the subject content, they obtained general and very little in-depth knowledge at the entry level. It has been observed that during the planning and preparation phase, teacher candidates gained more in-depth knowledge about project subjects than the research phase. After the action phase, it was observed that the teacher candidates reached many of the learning outcomes determined in the plan and preparation form at a sufficient level. It was observed that meaningful learning connections were established during the reflection phase. The demonstration phase served as a public forum, providing a real environment for evaluation and encouraging information synthesized during service experiences. As a result, a meaningful SL based CSP course emerged in the study in terms of social studies teacher candidates' experience of learning the subject content. Practitioners who want to conduct a CSP course that provides a structured learning plan for social studies teacher candidates are recommended to apply this action plan and pay attention to the findings and results of this research. Based on the findings of the current study, it is suggested for the researchers to carry out more studies on the issue. It was also recommended for the policy makers to transform the name of the course into Community Service Learning (CSL) and to create a guideline based on the SL approach.