



## Kültürel Kaynaşmaya Dayalı Hizmet Ederek Öğrenme Uygulaması Olarak Damla Projesi'nin Gençler Üzerindeki Etkisi: Bir Nitel Yöntem Araştırması\*

Hatice Ekici\*\*

Emine Yücel\*\*\*

Beyza Boyacı\*\*\*\*

### Öz

Farklı sosyokültürel gruplardan gençlerin hizmet ederek öğrenme uygulamalarına katılımı yetersizdir ve bu durum farklı sosyokültürel kesimlerden bireylerle yürütülen topluma hizmet uygulamalarında mevcut gönüllülerin desteğini gerektirmektedir. Bu bağlamda gönüllülerin kültürel duyarlılık ve becerilerini artırmaya yönelik olarak “kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme” yaklaşımı önerilmektedir. Bir tür kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması olan Damla Projesi kapsamında gençler yaklaşık 40 kişilik bir grup hâlinde Türkiye'nin farklı bir şehrine seyahat etmekte ve on gün boyunca konakladıkları bu şehirde toplumun refahının artırılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedir. Mevcut araştırmada katılımcı gençlerin hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin ve bu deneyimlerin onlar üzerindeki etkilerinin nitel yöntemle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 15 katılımcı ile çevrim içi ortamda yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler tematik analiz yöntemlerinden biri olan şablon analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Sonuçta “Damla algısı”, “gençler üzerindeki psikososyal etkiler” ve “sivil-ahlaki kazanımlar” olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Analiz sonuçları Damla'nın katılımcıların psikososyal, kişisel ve sivil gelişimine olumlu katkılar sunduğuna işaret etmektedir. Damla'nın etkililiği projenin güçlü ve zayıf yönleri ekseninde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Kaynaşmaya Dayalı Hizmet Ederek Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme, Program Değerlendirme, Gençler

\* Bu araştırmanın bulguları 25-26 Kasım 2023 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü çatısı altında yürütülen II. Sosyal Psikolojide Ahlak Çalışmaları Ulusal Sempozyumu'nda (SPAUS 2) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye. haticeozen1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8032-9708

\*\*\* Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Konya, Türkiye. ey.emineyucel@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3663-6003

\*\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye. beyzaozen09@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5041-4717

## Abstract

Participation of young people from diverse sociocultural groups in service learning activities is low, requiring the support of volunteers to work with individuals from different backgrounds. To address this issue, the Cultural Immersion Service Learning approach is proposed to improve the cultural sensitivity and skills of volunteers. The Damla project, a type of cultural immersion service learning, involves a group of about 40 young people traveling to a city in Türkiye and participating in activities to improve the social welfare of the community for ten days. This study aims to qualitatively examine the service-learning experiences of participating young individuals and the impact these experiences have on them. Fifteen individuals were interviewed online using a semi-structured format and the data were analyzed using template analysis as an approach to thematic analysis. Three main themes emerged from the analysis: (1) "Perceptions of Damla," (2) "Psychosocial Impacts on Young People," and (3) "Civic-Moral Benefits". The findings indicate that Damla contributes positively to participants' psychosocial, personal, and civic development. The effectiveness of the Damla project was discussed considering its strengths and drawbacks.

**Keywords:** Cultural Immersion Service Learning, Experiential Learning, Program Evaluation, Young People

## Giriş

Kamu kurumları ve üniversiteler, hizmet ederek öğrenmenin (*service learning*) geniş kapsamlı faydalarını göz önüne alarak gençlerin topluma hizmet uygulamaları yürütebileceği fırsatlar oluşturmaya son yıllarda özellikle dikkat etmektedir. Her geçen gün artan sayıda gencin hizmet ederek öğrenme uygulamalarında aktif rol aldığı bilinmektedir (Hart ve ark., 2014). Ancak bu gençlerin çoğunu büyük şehirlerde yaşayan orta sınıftan bireyler oluşturmakta olup toplumun farklı sosyokültürel kesimlerinden gençlerin topluma hizmet uygulamalarına katılımı oldukça sınırlıdır (Council on Social Work Education, 2015; Flanagan ve ark., 2009; Thibeault, 2019). Bu durumun sosyoekonomik faktörler, dil ve erişim engelleri, yapısal ayrımcılıklar ve farklılaşan kültürel değerler ile ilişkili olabileceği düşünülse de (Hyman ve Levine, 2008; Phan ve Kloos, 2023; Schröder ve Neumayr, 2023), Pinderhughes (1997) bu sınırlı katılım durumunun hizmet ederek öğrenmede yaygın olarak benimsenen yöntem ve değerlerin Batılı, orta sınıf ve beyaz kültürden gelmesiyle ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Hatta kullanılan bu yöntem ve değerlerin toplumdaki farklı sosyokültürel arka plana sahip bireyler tarafından rahatsız edici bulunabileceği bilinmektedir (Pinderhughes, 1997; Thibeault, 2019). Bu durum, toplumdaki farklı sosyokültürel gruplardan bireylerin hem hizmet ederek öğrenme uygulamalarına yönelik ilgisizliği hem de bu bireylerin içinde bulunduğu grupların bu uygulamalardan yeterince faydalanamamaları sonucunu beraberinde getirmektedir (Thibeault, 2019).

Toplumun farklı sosyokültürel kesimlerinden gençlerin hizmet ederek öğrenme uygulamalarına yönelik ilgisizliği, bu gruplarla gerçekleştirilecek hizmet ederek öğrenme uygulamalarında mevcut genç gönüllülerin desteğini zorunlu kılmaktadır (Thibeault, 2019). Hâlihazırdaki gönüllülerin toplumdaki farklı sosyokültürel arka plana sahip bireylerle gerçekleştirecekleri hizmet ederek öğrenme uygulamalarının saygılı ve etik olabilmesi için, kültürel açıdan yetkin, açık ve duyarlı olmaları ve farklı sosyokültürel grupların tarihi, bilgi birikimi ve değerlerine yönelik farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda "kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme" (*cultural immersion service learning*), mevcut gönüllülerin deneyimsel öğrenme yöntemleri aracılığıyla kültürel açıklık, duyarlılık ve kültürel beceriler kazanmasını sağlayan bir yaklaşım ya da strateji olarak

önerilmektedir (Thibeault, 2019). Kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme, görece yeni bir kavram olup alan yazında bu tür pratiklerin etkililiğini ele alan araştırmalar sınırlı sayıdadır (ör., Bolea, 2012; Ishii ve ark., 2009; Koch ve ark., 2014). Bu araştırma, bir tür kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması olan Damla Projesinin katılımcı gençler üzerindeki etkilerini nitel araştırma yöntemiyle değerlendirmeyi hedeflemektedir.

### **Hizmet Ederek Öğrenme**

Toplum temelli öğrenme (*community based learning*), topluluğun öğrenme sürecinde partner (ortak) hâline geldiği pedagojik araçların tümünü kapsamaktadır. Toplum temelli öğrenme uygulamalarından olan “hizmet ederek öğrenme” (*service learning*) topluma hizmet yaklaşımı ile akademik yaklaşımı birleştirerek öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtma (hizmet ederek öğrenme deneyimleri üzerine derinlemesine düşünme) ve problem çözme gibi becerilerini artırmayı hedeflemektedir (Lemieux ve Allen, 2007). Hizmet ederek öğrenme sürecinde öğrenciler, içinde buldukları toplumun sosyal, ahlaki ve sivil problemlerini tanımlamak ve çözmek üzere yeni perspektif ve beceriler geliştirirler ve bu deneyimler öğrenciler için dönüştürücü bir role sahiptir. Hizmet ederek öğrenmede kritik bileşenlerden olan yansıtma (*reflection*) Hutchings ve Wutzdorff'a (1988, s. 15 akt. Mooney ve Edward, 2001) göre “geriye dönerek kişinin kendi deneyimi üzerine kafa yorması ve bundan diğer deneyimleriyle ilişkili bir anlam veya bilgi çıkarımında bulunması” olarak tanımlanabilir. Hizmet ederek öğrenmede yansıtma, topluma hizmet etkinlikleri hakkında eleştirel bir şekilde düşünmeye ve bunlara yönelik duygusal tepkileri analiz etmeye karşılık gelmektedir (Hatcher ve ark., 2004). Verimli ve iyi yapılandırılmış yansıtma gerçek hayat deneyimlerinin betimsel doğasının ötesine geçerek öğrencilerin sınıfta edindikleri bilgiler ile gerçek hayattaki hizmet deneyimlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmasını, yorumlamasını ve değerlendirmesini mümkün kılar (Küçüköğlü ve ark., 2016). Topluma hizmet deneyimleri hakkında grup tartışmaları, günlük tutma, makale yazma, portfolyo hazırlama ya da sunum yapma gibi etkinlikler farklı yansıtma etkinlikleri arasında sayılabilir (Collier ve Driscoll, 1999; Hatcher ve ark., 2004).

Alan yazında hizmet ederek öğrenmenin nasıl tanımlanması gerektiğine ilişkin bir uzlaşma bulunmamaktadır (Eyler ve Giles, 1999; Hart ve ark., 2014; Lemieux ve Allen, 2007; Mooney ve Edward, 2001). Hizmet ederek öğrenmenin en yaygın ve kapsayıcı tanımında, Bringle ve Hatcher (1996) hizmet ederek öğrenmeyi, öğrencilerin (a) belirlenen toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere yapılandırılmış bir topluma hizmet faaliyetine katılırken aynı zamanda (b) bu doğrultuda akademik müfredat kapsamında belirlenen dersi alması ve (c) bu dersin içeriğine dair daha fazla anlayış kazanmak ve hizmet sorumluluğu duygusu geliştirmek amacıyla sahadaki hizmet deneyimleri üzerine derinlemesine düşündüğü (diğer bir deyişle yansıtma yaptığı), öğrenciye kredi kazandıran bir eğitim deneyimi olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılar, hizmet ederek öğrenme uygulamalarının akademik müfredat ile entegrasyonunu üniversite ve toplum arasındaki hiyerarşik ilişki, hizmet deneyiminin derse eklenti olması, sadece hizmet sunan öğrenciler üzerindeki etkiye odaklanması ve toplum için bir şeyler yapmanın hayır yapma perspektifine benzemesi gibi çeşitli gerekçeler öne sürerek eleştirmiş ve hizmet ederek öğrenme için daha toplum temelli, hizmet verenin ve hizmet alanın daha eşit ve karşılıklı konumlandığı bir yaklaşım önermiştir (Fertman, 1994; Ward ve Wolf-Wendel, 2000). Müfredat entegrasyonuna yönelik eleştirilere rağmen, alan yazında var olan birçok hizmet ederek öğrenme tanımı örtük olarak (a) müfredat kredisi, (b) açıkça tanımlanan öğrenme hedefleri, (c) öğrencinin toplumsal hizmet aktivitesine katılımı ve (d) yapılandırılmış yansıtma bileşenlerini barındırmaktadır (Mooney ve Edward, 2001).

Alan yazında, hizmet ederek öğrenme ve diğer toplum temelli öğrenme girişimleri arasında kavramsal açıdan bir karmaşa söz konusudur. Toplum temelli öğrenme girişimleri çok çeşitli olup zorunlu gönüllülüğten hizmet

ederek öğrenmeye kadar uzanmaktadır (Mooney ve Edward, 2001). Hizmet ederek öğrenme; gönüllülük, gönüllü toplum hizmeti, saha pratiği, staj gibi diğer toplum temelli öğrenme girişimlerinden amacı ve bileşenleri (ör., müfredat kredisi, yansıtma içermesi) açısından ayrıştırılmaya çalışılsa da bu uygulamalar arasındaki ayırım net değildir. Hatta bu kavramların zaman zaman birbiri yerine kullanılabilirdiği de görülmektedir (Lemieux ve Allen, 2007; Mooney ve Edward, 2001). Pratikte ise öğrenciler tarafından yürütülen hizmet ederek öğrenme uygulamaları çok çeşitli şekillerde yapılandırılmakta ve uygulanmaktadır (Yorio ve Ye, 2012). Bu uygulamalardan bazıları (ör., Sanders ve ark., 2003; Williams ve Reeves, 2004) hizmet ederek öğrenme pedagojisinde bulunan bütün elementleri (ör., müfredat kredisi, toplum hizmeti, yansıtma) barındırırken bazı uygulamalar (ör., Poulin ve ark., 2006) sınırlı düzeyde yansıtma içerdiği için gönüllülük ya da topluma hizmet uygulamalarına daha çok yaklaşmaktadır. Hatta bazı uygulamaları (ör., Marullo, 1998; Rundblad, 1998) alan yazındaki tanımlamalar ışığında sınıflandırmak mümkün gözükmemektedir (Mooney ve Edward, 2001). Kimi araştırmacılar (ör., Mooney ve Edward, 2001) alan yazındaki kavramsal karmaşayı göz önüne alarak sınıflandırılmasında güçlük çekilen uygulamaları toplum temelli “hibrit” uygulamalar olarak ele almayı önermektedir. Alan yazındaki kavramsal karmaşaya rağmen birçok çalışma çeşitli formlardaki hizmet ederek öğrenme uygulamalarının gençler üzerindeki etkisine odaklanmıştır.

### **Hizmet Ederек Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri**

Son yıllarda artan hizmet ederek öğrenme uygulamalarıyla birlikte birçok araştırmacı hizmet ederek öğrenmenin gençler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu, hizmet ederek öğrenmenin gençler üzerindeki çoklu olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin öz güven ve öz yeterlilik gibi kendilerine yönelik tutumlarını (Astin ve Sax, 1998; Astin ve ark., 1999); liderlik, problem çözüme ve empati gibi sosyal becerilerini (Astin ve Sax, 1998 ; Juhn ve ark., 1999); okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarını (Astin ve Sax, 1998); sivil katılım ve toplumsal duyarlılıklarını (Eyler ve Giles, 1999; Eyler ve ark., 1997; Vogelgesang ve Astin, 2000); ahlaki gelişimlerini (Bernacki ve Jaeger, 2008); akademik performanslarını (Vogelgesang ve Astin, 2000); farklılıklara saygı ve kültürel açıklıklarını (Astin ve ark., 1999; Boyle-Baise ve Kilbane, 2000) ve ruhsal ve manevi gelişimlerini (Barrett, 2016; Helm-Stevens ve ark., 2018) olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yakın zamanlı meta-analiz çalışmaları da hizmet ederek öğrenmenin gençlerin psikososyal, akademik, ahlaki ve sivil gelişimlerine olumlu katkılar sunduğunu gösteren bulguları desteklemektedir (Celio ve ark., 2011; Salam ve ark., 2019; Yorio ve Ye, 2012). Sınırlı sayıdaki bazı araştırmalar ise hizmet ederek öğrenmenin katılımcılar üzerinde olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Astin ve ark., 2006; Billig ve ark., 2005; Lakin ve Mahoney, 2006).

Billig ve arkadaşları (2005), hizmet ederek öğrenme uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin açığa çıkabilmesi için programın nasıl sunulduğunun ve yapılandırıldığının önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla ilişkili olarak Celio ve arkadaşları (2011) akademik müfredata bağlı olma, gençlere söz hakkı tanıma, toplum hizmeti ve yansıtma elementlerinden en az birini içeren programların bu elementleri içermeyenlere göre daha etkili bulunduğunu göstermiş ve topluma hizmet ederek öğrenme uygulamalarının özellikle bu program bileşenlerini buldurmasını önermiştir. Buna ilaveten toplumdaki farklı sosyokültürel arka plana sahip bireylerle gerçekleştirilecek olan hizmet ederek öğrenme uygulamaları için gönüllülerin kültürel açıdan bilgili, yetkin, açık, saygılı ve duyarlı olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir (Thibeault, 2019). Bu doğrultuda, bu kişilerle gerçekleştirilecek hizmet ederek öğrenme uygulamaları için “kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme” bir strateji olarak önerilmektedir (Thibeault, 2019).

## Kültürel Kaynaşmaya Dayalı Hizmet Ederek Öğrenme

Kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme, toplumun farklı sosyokültürel kesimlerinden (ana akım kültürden ne kadar farklılaştığından bağımsız olarak) bireylerle yürütülecek hizmet ederek öğrenme uygulamaları için önerilen, gençlerin farklı kültürel grupların gelenek, değer ve bilgi birikimini anlamasını mümkün kılarken aynı zamanda onların kültürel duyarlılık ve becerilerini artıran bir hizmet ederek öğrenme yaklaşımıdır (Alexander-Ruff ve Kinion, 2018; Thibeault, 2019). En basit hâliyle hizmet ederek öğrenme yaklaşımına kültürel kaynaşmanın entegre edilmesi olarak da düşünülebilmektedir. Kültürel kaynaşma, belli bir topluluk hakkında bilgi edinebilmek için bireyin kendisini o kültürün içine dâhil etmesi olarak tanımlanmaktadır (Thibeault, 2019). Kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme “çift taraflı görmek” (*two-eyed seeing*) olarak yorumlanmakta olup, hizmet ederek öğrenme uygulamasını gerçekleştiren gencin bir gözü Batı'nın bilgi birikimine odaklanırken diğer gözünün içine girdiği yeni kültürün gelenek ve değerlerine odaklanmasını gerektirmektedir (Goulding ve ark., 2016). Öğrenciler kendilerinden farklı bir kültürel arka plana sahip olan bir topluluk içinde günler ya da haftalarca zaman geçirirler. Öğrenciler, gelişmekte olan beceri ve teknik bilgilerini içinde buldukları toplulukla paylaştıkça bu topluluktan bireyler de kültürlerini, değerlerini ve inançlarını öğrencilere aktarırlar. Öğrenciler bu karşılıklı sürece, yansıtma ve eleştirel düşünme becerilerini artıran çeşitli hizmet ederek öğrenme etkinlikleriyle dâhil olurlar. Yansıtıcı, aktif ve bütünleştirici olan bu öğrenme süreci, öğrencilerin çok kültürlülüğe dair yeterliliklerinin gelişimini olumlu yönde etkiler ve kendilerini keşfetmelerini sağlayarak sahip oldukları ön yargı ve kalıp yargılarını değiştirmeleri için fırsatlar yaratır (Alexander-Ruff ve Ruff, 2021; Koch ve ark., 2014). Bütün bu süreç, gençler için dönüştürücü öğrenme potansiyeline sahiptir. Ancak bu dönüştürücü etki kısa süreli olmamalı, uzun vadede de öğrencinin düşünme ve varoluş şeklinin eski yaşantısına dönemediği bir noktaya kaymalıdır (Thibeault, 2019).

Başka bir kültürle kaynaşma, çoğunlukla bireyin kendi ülkesinin dışında başka bir ülkenin kültürüyle kaynaşması şeklinde düşünülmesine ve uygulanmasına rağmen (Thibeault, 2019), Quinn-Lee ve Olson-McBride (2012) kültürel kaynaşmanın aynı ülke sınırları içerisinde de gerçekleşebileceğini belirtmiş ve “ülke içi kültürel kaynaşma” (*domestic immersion*) kavramını öne sürmüştür. Ülke içi kültürel kaynaşma, öğrencilerin kendi ülkelerindeki farklı kültürler (geleneksel, marjinal, çok kültürlü, iki kültürlü toplumlar vb.) hakkında farkındalık ve içgörü kazanmalarını sağlar (Thibeault, 2019). Hatta uluslararası kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarının mali zorlukları göz önüne alındığında ülke içi deneyimlerin daha uygun bir seçenek olacağı düşünülebilir (Thibeault, 2019).

Sınırlı sayıda çalışma kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme girişimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Var olan uygulamaların büyük çoğunluğu uluslararası kültürel kaynaşma kapsamındadır. Çalışmalar bu deneyimlerin öğrencilerin kültürel farkındalıklarını, yeterlilik ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini (Bolea, 2012; Ishii ve ark., 2009; Koch ve ark., 2014; Mapp, 2012) ve sonuçta onların farklı kültürlerde çalışmaya daha açık ve hazır hâle gelmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Green ve ark., 2011; Koch ve ark., 2014). Kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenmenin aynı ülke içinde uygulanan örnekleri oldukça azdır ve var olan çalışmalar ülkenin coğrafi olarak yalıtılmış bir bölgedeki yerli toplumlar içerisinde hizmet ederek öğrenme deneyiminin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir (Alexander-Ruff ve Ruff, 2021). Örneğin Bolea (2012) tarafından yürütülen nitel çalışma kapsamında, sosyal hizmet öğrencileri yerli bir Amerikan kabilesine on gün boyunca dâhil olmuş, bu süre boyunca kabilenin kültürü ve tarihi hakkında bilgi edinmiş, kabilenin aktivitelerine katılmış ve kabilenin ihtiyaçları doğrultusunda topluma hizmet faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, farklı bir kültür ile ilişkilenenin kendilerinin kültürel farkındalıklarını ve

yeterliliklerini artırdığını, buna karşılık tek başına sınıf içi etkinliğin kültürel yetkinliği artırmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Quinn-Lee ve Olson-McBride (2012), 22 sosyal hizmet öğrencisinin Amerika'nın kırsal bir bölgesinde beş gün süren hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin etkililiğini karma yöntem ile incelemiştir. Araştırmanın nicel bulguları istatistiki açıdan anlamlı iyileşme ortaya koymazken öğrencilerle yapılan mülakatlar, bu öğrenme deneyiminin öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve hayata bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Daha yakın tarihli çalışmalar, Amerikan Kızılderili topluluğunda gerçekleştirilen bir haftalık kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme deneyiminin öğrencilerin sosyokültürel farkındalığını (Alexander-Ruff ve Kinion, 2018) ve kültürler arası öz yeterliliklerini (Alexander-Ruff ve Ruff, 2021) artırdığını ortaya koymuştur.

### **Mevcut Araştırma**

Bu araştırmada, kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması olarak ele alınan Damla'ya katılan gençlerin edindikleri deneyimlerin ve bu projenin onlar üzerindeki etkilerinin nitel program değerlendirme (Mohr, 1999; Walker ve ark., 2024) yaklaşımı benimsenerek derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Etki (impact), bir programa veya müdahaleye bağlı olarak geniş bir değişiklik yelpazesini kapsayan, çok çeşitli alanlarda kısa ve uzun vadede açığa çıkabilen değişiklikler ya da farklılaşmalar olarak tanımlanabilir (Ross, 2022). Nitel yaklaşımlar bir programın neden, nasıl ya da hangi mekanizmalarla etkili olduğuna ilişkin değişim teorisini (*theory of change*) belirlemeye ve katılımcılar ile uygulayıcıların deneyimlerini, sonuçları etkileyen bağlamsal faktörleri, bu sonuçların katılımcılar için anlamlarını ve programın öngörülemez etkilerini keşfetme olanağı tanıyarak program etkileri denen "kara kutu"yu (s. 5) açmaya yardımcı olabilir (Administration for Children and Families, 2016). Bu kara kutu hakkında bilgi sahibi olmak nicel yöntemlerle elde edilen bulguları yorumlamak ya da programı diğer bağlam ya da gruplara uyarlamak açısından faydalı olabilmektedir (Administration for Children and Families, 2016; Duggleby ve ark., 2020).

Nitel çalışmalar izole değişkenleri nedensel olarak birbirine bağlayan genel kanunlardan ziyade yerel, diğer bir deyişle bir bağlama ya da ortama özgü (*site-specific*) nedenselliği ortaya koymayı hedefleyebilmektedir (Miles ve Huberman, 1984). Maxwell'e (2004) göre nitel yaklaşımların bu maksatla kullanımına ilişkin felsefi ve yönetsel engellemeler meşru değildir; uygun nitel yöntemleri kullanarak ve nedensel çıkarımlara ilişkin geçerlik tehditlerini göz önünde bulundurarak nitel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar da nedensel açıklamalar getirebilir. Araştırmacıların programın somut olmayan sosyal, kültürel, manevi ve çevresel değerler (ör., sosyal bağlılık, ruhsal ve duygusal iyi oluş, maneviyat) üzerindeki etkilerini anlamayı hedeflediği durumlarda mülakat tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Walker ve ark., 2024). Bu doğrultuda mevcut çalışmada Damla Projesi'nin katılımcı gençler üzerindeki etkileri, onların projeye ve proje katılımcılarına ilişkin algıları da göz önünde bulundurularak mülakat tekniğiyle sorgulanmıştır.

Hizmet ederek öğrenme ve kültürel kaynaşmaya ilişkin birbirinden bağımsız, geniş bir alan yazın bulunmasına rağmen (Eyler ve Giles, 1999; Eyler ve ark., 1997; Thibeault, 2019; Vogelgesang ve Astin, 2000) bu iki yaklaşımı birleştiren kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme yaklaşımı üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu bilinmektedir (Alexander-Ruff ve Kinion, 2018; Alexander-Ruff ve Ruff, 2021). Mevcut kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarında gençlerin aynı ülkenin yalıtılmış bir bölgesindeki bir topluluğun kültürüne dâhil olduğu görülmektedir (Bolea, 2012; Quinn-Lee ve Olson-McBride, 2012). Damla aynı ülke içindeki şehirlerin yerel kültürüne ve dinamiklerine odaklandığı için hâlihazırda uygulamalardan ayrılmaktadır. Ayrıca bilindiği kadarıyla Türkiye'de kültüre dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması kapsamında tanımlanan ve etkisi incelenen bir çalışma bulunmamaktadır. Var olan çalışmaların çoğu üniversitelerde sunulan topluma

hizmet derslerine odaklanmış olup öğrencilerin topluma hizmet dersine yönelik algıları (Dere ve Akdeniz, 2021; Elma ve ark., 2010; Şara Hürsoy ve Alımanoğlu Yemişçi, 2022) ve bu dersin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir (Börü, 2017; Bulucu Büyüksöy, 2020; Kesten ve ark., 2014). Bu bağlamda kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması olarak ele alınan Damla'nın gençler üzerindeki etkisinin incelenmesi alan yazın için bir yenilik niteliğindedir.

Mevcut araştırma Damla Projesi'ne katılan gençlerin projedeki deneyimlerini ve bu deneyimlerin onların gelişimini nasıl etkilediğini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Daha özel olarak bu çalışmada Damla'ya ilişkin cevaplanması hedeflenen sorular şöyle sıralanabilir: (a) Damla nasıl bir organizasyon olarak algılanmaktadır? (b) Damlaya katılan gençlerin ortaklaştıkları yönler nelerdir? (c) Damla gençlerin psikososyal, sivil ve ahlaki gelişimlerini nasıl etkilemektedir? İlk iki araştırma sorusunun projenin bir bütün olarak nasıl algılandığının, projenin katılımcılar için ne anlama geldiğinin ve katılımcıların diğer katılımcılarda gözlemlediği ortak özelliklerin neler olduğunun keşfedilmesine olanak tanıyarak, projenin gençler üzerindeki etkilerini sorgulayan üçüncü soruya ilişkin değişim mekanizmalarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmüştür.

## Yöntem

### Katılımcılar

Araştırma amacı doğrultusunda, 2022 yılında gerçekleştirilen dört Damla programından birine katılmış olan 15 katılımcı kolay örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu programlar Iğdır, Sivas, Osmaniye ve Adana illerine yapılan hareketlilik programlarıdır. Yaşları 20 ila 24 arasında değişen katılımcıların sekizi kadın, yedisi ise erkektir. Dokuz katılımcı daha önce gönüllülük faaliyetlerine katıldığını beyan etmiştir. Katılımcıların demografik profiline ilişkin diğer bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcılara proje koordinatörleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Proje koordinatörleri, katılımcı gençlere araştırma hakkında bilgi vermiş, araştırmacılar da bireysel görüşme yapmaya gönüllü olan katılımcılar ile görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Profili**

İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Bölüm	Yaşadığı İl	Gönüllülük Yaptığı İl
1	Kadın	22	Mezun	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Ankara	Adana
2	Kadın	24	Mezun	Çocuk gelişimi	Antalya	Osmaniye
3	Erkek	20	Öğrenci	İlahiyat	Konya	Sivas
4	Erkek	21	Mezun	Makine (Ön lisans)	Çankırı	Sivas
5	Kadın	23	Mezun	Restorasyon (Ön lisans)	Gaziantep	Osmaniye
6	Kadın	24	Mezun	Hukuk	İstanbul	Adana
7	Kadın	23	Mezun	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Kayseri	Adana
8	Kadın	21	Öğrenci	Hemşirelik	Bolu	Osmaniye
9	Erkek	22	Mezun	Sınıf öğretmenliği	Kahramanmaraş	Sivas
10	Erkek	20	Mezun	Gıda kontrol (Ön lisans)	Kütahya	Sivas

11	Erkek	20	Öğrenci	Beden eğitimi öğretmenliği	İstanbul	İğdır
12	Erkek	-	Öğrenci	Coğrafya	Malatya	İğdır
13	Erkek	23	Öğrenci	Spor bilimleri	Ağrı	İğdır
14	Kadın	24	Mezun	Lojistik	İzmir	Osmaniye
15	Erkek	-	Öğrenci	Elektrik-elektronik mühendisliği	Diyarbakır	Sivas

*Not. 12 ve 15 no'lu katılımcıların yaş bilgisi çevrim içi görüşmeler esnasında yaşanan teknik sorunlar sebebiyle bilinmemektedir.*

### **Damla Projesi**

Damla Projesi 18-29 yaş aralığındaki Türkiye ve diğer ülkelerden gençlerin psikososyal ve sivil-ahlaki gelişimine katkı sunmayı hedefleyen, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından desteklenen, gençlerin öncülüğünde gerçekleştirilen bir projedir. Bu projede öğrenciler yaklaşık 40 kişiden oluşan bir grupta Türkiye'nin önceden belirlenen bir şehrine seyahat etmekte; on günlük konaklama süresince bu şehirde toplum refahının artırılması ve kültürel kaynaşmanın sağlanması hedefleri doğrultusunda çeşitli hizmet ederek öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmektedir. On günlük Damla programı, proje koordinatörleri tarafından projenin uygulanacağı şehrin yerel dinamikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Her program sonunda gençler proje boyunca karşılaştıkları sosyal meselelere yönelik çözüm önerilerini sundukları proje raporu hazırlamaktadır.

### **Katılımcıların Seçimi**

Damla Projesi'ne başvurular, Gençlik ve Spor Bakanlığının internet sitesi üzerinden alınmaktadır. Başvuru aşamasında gençlerden farklı kültürlere saygı, yeniliğe açıklık, sosyal sorumluluk bilinci, liderlik, takım çalışmasına yatkınlık ve kriz yönetimi gibi çeşitli psikososyal eğilimleri ölçmeyi amaçlayan 30 açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmektedir. Katılımcıların cevapları Gençlik ve Spor Bakanlığı yetkilileri ve daha önce Damla Projesi'ne katılmış gençlerden oluşan bir değerlendirme ekibi tarafından kör hakemlik yöntemiyle, objektif puanlama kriterleri çerçevesinde değerlendirilmektedir.

### **Proje Koordinatörü ve Eğitimciler**

Gençler tarafından yapılandırılan ve yürütülen bir proje olan Damla'da, koordinatör ve eğitimciler gençlerin kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet deneyimlerinde liderlik, rehberlik ve kolaylaştırıcılık rolü oynamaktadır. Proje koordinatörleri, eğitimciler ve katılımcı gençler arasında yatay, etkileşime açık ve dinamik bir ilişki vardır. Proje kapsamında yürütülen her bir programa ortalama üç program koordinatörü ve iki eğitimci katılmaktadır. Koordinatörler ve eğitimciler (a) daha önce Damla Projesi'ne katılan ve (b) Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen "Gönüllülük/Gönüllülük Yönetimi" eğitimini başarıyla tamamlayan gençler arasından Gençlik ve Spor Bakanlığı yetkilileri tarafından uygunluk ve erişilebilirliğe göre belirlenmektedir. "Gönüllülük/Gönüllülük Yönetimi" eğitimi gönüllülük, insan hakları, sığınmacı hakları, çatışma çözümü, farklılıklara saygı gibi çeşitli modülleri içeren yaklaşık bir hafta süren bir eğitim programıdır.

### **Damla Faaliyetleri**

Gençler, on günlük programın uygulanacağı şehre ortalama 40 kişilik gruplar halinde, otobüs ile seyahat etmekte ve şehrin yerel dokusunu yansıtan misafırhanelerde ikişer ya da üçer kişilik odalarda konaklamaktadır. Program boyunca öğrenciler günlük ortalama 15 saat (06.30 - 23.00 arası) çok çeşitli hizmet ederek öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmektedir.



Her programın içeriği şehrin dinamikleri, yerel halkın ihtiyaçları ve mevsim gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterse de (a) sabah sporu, (b) okullarda çocuklar, veliler ve öğretmenler ile yapılan etkinlikler, (c) huzurevinde kalan yaşlılar, sevgi evlerindeki ve rehabilitasyon merkezindeki çocuklar gibi dezavantajlı gruplara yönelik çalışmalar, (d) yerel halktan bireyler ile etkileşim (ör., aile ve esnaf ziyaretleri), (e) günlük değerlendirme toplantıları ve (f) masa çalışmaları Damla'nın temel faaliyetlerini oluşturmaktadır. Bu faaliyetlerin yanı sıra, hasta, hasta yakınları ve hastane çalışanlarına yönelik sosyal destek çalışmaları, drama ve sanat çalışmaları, kamu kurumu ziyaretleri, kültür gezileri, fidan dikimi ve çevre temizliği gibi etkinlikler de gerçekleştirilmektedir.

Günlük değerlendirme toplantıları ve masa çalışmaları proje boyunca her gün gerçekleştirilmektedir. Masa çalışmaları, gençlerin araştırma, mukayese ve muhakeme, zamanı verimli kullanabilme, takım çalışması yaparak sorunları tespit edebilme ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilme gibi becerileri ve toplumsal duyarlılık bilinci kazanmalarını hedeflemektedir. Masa çalışmalarında öğrenciler, kendi hizmet gözlemlerine dayanarak ziyaret ettikleri şehri, Türkiye'yi veya dünya gündemini ilgilendiren bir sorun belirlemekte; bu sorunun çözümü için araştırma yaparak çeşitli etkinlikler planlamakta ve bir ürün ortaya koymaktadır. Katılımcılar ilgi alanlarıyla uyumlu masalarda (ör., yayın, medya, sanat, müzik, tasarım) çalışmak üzere 5-6 kişilik küçük gruplara ayrılmakta ve bir ürün ortaya koymaktadır.

Damla Projesi'nde yürütülen (a) masa çalışmaları, günlük değerlendirme toplantıları, proje sonu raporunun hazırlanması, yerel yetkililerle fikir alışverişi gibi faaliyetler hizmet ederek öğrenmenin yansıtma boyutu ile; (b) toplumsal açıdan dezavantajlı gruplara yönelik çalışmalar ve okul etkinlikleri gibi faaliyetler ise topluma hizmet boyutu ile ilişkili olduğundan Damla Projesi'nin niteliği açısından hizmet ederek öğrenmeye yaklaştığı ileri sürülebilir. Ancak gençler tarafından yürütülen Damla, üniversitede verilen bir ders kapsamında yapılandırılmadığı için hizmet ederek öğrenme tanımlarının çoğunda bulunan müfredat kredis şartını sağlamamaktadır. Neyse ki bazı araştırmacılar hizmet ederek öğrenme uygulamaları için öğrenim kredis ile entegrasyonu gerekli görmemekte, hatta bunu eleştirmektedir (Fertman, 1994; Ward ve Wolf-Wendel, 2000). Buna ilaveten, Damla Projesi kapsamında gençlerin hâlihazırda yaşadıkları şehirden başka bir şehre seyahat etmesi, o şehirde yerel halkla etkileşim kurma, yerelin ihtiyaçlarını anlama, yerelin kültürel mirasını tanıma gibi kültürel kaynaşmayı hedefleyen etkinlikler gerçekleştirmeleri de Damla'yı kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarına yaklaştırmaktadır. Tüm bu farklı program bileşenleri bir arada değerlendirildiğinde Damla'nın gençler tarafından yürütülen kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme programı olarak ele alınması uygun görülmüştür.

### **Araçlar**

Katılımcıların yaş, eğitim ve mesleki durumu olmak üzere kısa demografik bilgileri görüşmenin başında alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakat protokolü katılımcıların Damla'yla nasıl tanıştıklarını, bu projeye katılmaya nasıl karar verdiklerini, proje boyunca yürütülen farklı etkinlikleri nasıl bulduklarını, Damla'yı bir organizasyon olarak nasıl algıladıklarını, Damla katılımcılarında gözlemedikleri ortak özelliklerin neler olduğunu, kendileriyle ve diğerleriyle (örneğin aile bireyleri, toplumun geneli ya da diğer canlılar ile) kurdukları ilişkilerin nasıl etkilendiğini, Damla'nın toplumsal sorunların çözümüne yönelik anlayışlarını nasıl etkilediğini ve ilerleyen dönemlerde gönüllülük faaliyetlerine katılmayı düşünüp düşünmediklerini anlamaya yönelik geliştirilen 15 sorudan oluşmaktadır.

### **İşlem**

Araştırma öncesinde Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu'ndan araştırmanın etik onayı temin edilmiştir (Toplantı Tarihi: 04.04.2023, Karar No: 2023/017). Katılımcılar ile bireysel olarak

çevrim içi ortamda yarı-yapılandırılmış mülakatlar yürütülerek çalışmanın verileri toplanmıştır. Bu mülakatlar mevcut araştırmacılar ile bir psikoloji lisans öğrencisi tarafından yapılmıştır. Mülakatlar öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, gönüllü katılım ilkesi, çalışmaya katılım koşulları ve çalışmadan ayrılma hakları hakkında bilgi verilerek sözlü bilgilendirilmiş onam işlemi uygulanmıştır. Görüşmelerin uzunlukları 30 dakika ila bir saat arasında değişmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların izni doğrultusunda kaydedilmiştir.

### **Veri Analizi**

Mülakatlara ait ses kayıtları bir grup lisans öğrencisinin yardımı ile Word ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım verilerin kapsamlı, bütüncül ve doğrudan analizine olanak tanımaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu çalışmada tematik analizin özel bir türü olan şablon analizi (*template analysis*; Brooks ve ark., 2015; King, 2004) kullanılmıştır. Tekniğin merkezinde, genellikle bir veri alt kümesi temelinde geliştirilen bir kodlama şablonunun oluşturulması yer alır. Bu şablon daha sonra verinin kalanına uygulanır, gözden geçirilir ve rafine edilir (Brooks ve ark., 2015).

Mevcut verilerin analizi esnasında temaların ve alt temaların belirlenmesinde tümevarımsal, diğer bir deyişle veri-temelli bir strateji tercih edilmiştir. Cümleler veri analiz birimi olarak belirlenmiştir. Veri kodlama işlemi Excel ortamında gerçekleştirilmiştir. Veri analizi ve şablon geliştirmede takım temelli bir yaklaşım benimsenmiş (MacQueen ve ark., 1998); analizler mevcut araştırma ekibindeki iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İki analist ilk adımda tüm görüşmeleri tekrar tekrar okuyarak veriye aşinalık kazanmayı hedeflemiştir. İkinci adımda verinin ortak olarak belirledikleri bir alt kümesini bağımsız olarak kodlamıştır. Üçüncü adımda gerçekleştirdikleri toplantıda bağımsız kodlama sonuçlarını karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları tartışmıştır. Bu adımda araştırmacılar belirlemeye başlayan temaları anlamlı kümeler altında organize etmiş ve bu kümelerin kendi içinde ve aralarında birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu tanımlamaya başlamıştır. Sonuçta daha dar temaların daha geniş temalar altında kümelendiği, hiyerarşik yapıya sahip bir kodlama şablonu hazırlanmıştır. Bu şablon temaları, alt temaları, tema tanımlarını ve örnek görüşmecii ifadelerini (O'Connor ve Joffe, 2020) içerecek şekilde organize edilmiştir.

Dördüncü adımda analistler verinin kalanını bu şablona göre bağımsız şekilde kodlarken sürekli irtibat hâlinde kalarak kodlamaların tutarlılığını ve temaların veriye uygulanabilirliğini gözden geçirmiştir. Hâlihazırdaki temaların yeni veriyi temsil etmediği durumlar olması hâlinde şablonda değişiklikler yapılmıştır. Bu doğrultuda yeni temalar eklenmiş, mevcut temalar yeniden tanımlanmış, gereksiz görülmesi hâlinde şablondan çıkarılmış ya da temaların hiyerarşik organizasyondaki yeri değiştirilmiştir. Şablonun ardışık sürümlerini deneme, değiştirme ve tekrar deneme süreci, veri kapsamını ve zenginliğini temsil eden nihai şablon elde edilene kadar devam ettirilmiştir. Beşinci adımda tüm veri iki analist tarafından nihai şablona göre yeniden kodlanarak analiz süreci sonlandırılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşılı özne yaklaşımıyla (Guest ve ark., 2012) periyodik olarak ve nihai kodlamayı takiben kontrol edilmiş; kodlamalardaki tutarsızlıkların sebepleri tartışılarak ortak bir çözümlenmeye ulaşılmıştır. Veri analizi yaklaşık üç hafta sürmüştür.

### **Bulgular**

Yapılan bireysel görüşmelerin analizi neticesinde üç ana tema belirlenmiştir: (1) “Damla algısı”, (2) “Gençler üzerindeki psikososyal etkiler” ve (3) “Sivil-ahlaki kazanımlar”. İlk temaya ait alt temalar Damla’ya ilişkin “Motivasyonlar”, “Algılar” ve “Ortak özellikler” şeklinde açığa çıkmıştır. İkinci temaya ait alt temalar “Öz yeterlik ve beceriler”, “Öznel ve psikolojik iyi oluş” ve “Sosyal ilişkiler” olarak belirmiştir. Son temaya ait alt temalar ise “Değerler”, “Ön yargıların kırılması”, “Vatan sevgisi ve ulusal bütünleşme” ve “Sivil yetkinlik” olarak tespit edilmiştir. Temalar ve alt temalar Tablo 2’de özetlenmiş olup analiz sonuçları aşağıda detaylandırılmıştır.

**Tablo 2. Temalar ve Alt Yapılar**

Temalar			
	<b>1. Damla algısı</b>	<b>2. Gençler üzerindeki psikososyal etkiler</b>	<b>3. Sivil-ahlaki kazanımlar</b>
Alt temalar	1.1. Motivasyonlar	2.1. Öz yeterlik ve beceriler	3.1. Değerler
	1.2. Algılar	2.2. Öznel ve psikolojik iyi oluş	3.2. Ön yargıların kırılması
	1.3. Ortak özellikler	2.3. Sosyal ilişkiler	3.3. Vatan sevgisi ve ulusal bütünlüşme
			3.4. Sivil yetkinlik

### Damla Algısı

Katılımcıların büyük çoğunluğu (yaklaşık %75'i) sahip oldukları toplumsal hassasiyetler sebebiyle ya da topluma fayda sağlama motivasyonu ve iyilik, kardeşlik, samimiyet gibi manevi duyguları daha fazla hissetme amacıyla Damla'ya dâhil olmayı istediklerini belirtmiştir. "Motivasyonlar" alt teması altında toplanan Damla'ya diğer katılma gerekçeleri arasında (a) Damla'yı kişisel ve mesleki gelişim için bir fırsat olarak görme, (b) kişisel psikolojik zorlukları gönüllülük yaparak aşma ve (c) yeni sosyal ilişkiler kurmayı isteme gibi motivasyonlar da sayılabilir. Ayrıca Damla Projesi'nin sahip olduğu bazı özellikler de katılımcıların bu projeye katılma isteklerini şekillendirmiştir. Örneğin katılımcılar diğer gönüllülük organizasyonları ile karşılaştırıldığında Damla'nın manevi yönünün ya da işleyişindeki samimiyetin kendileri için daha ağır basması sebebiyle ya da Damla'nın yalnızca bir gönüllülük alanına (ör., yalnızca çevreyi ya da hayvanları koruma) hizmet etmeyi değil de pek çok hedef alanını aynı anda kapsamaması sebebiyle Damla'ya dâhil olmayı istediğini belirtmiştir.

Katılımcılara Damla'nın kendileri için ne anlama geldiği sorusu yöneltilerek bu projenin katılımcılara göre hedefi ve öneminin nasıl algılandığının anlaşılması hedeflenmiştir. "Algılar" alt temasında toplanan katılımcı yanıtlarına genel olarak bakıldığında Damla'nın insan olmayı daha anlamlı hâle getiren, toplum refahı kadar gönüllülük yapan bireyin mutluluğunu da artıran ve kişiler arası bağlılıkları kuvvetlendiren bir gönüllülük hareketi olarak algılandığı ileri sürülebilir. Katılımcılar Damla Projesi'ni hayatlarındaki en özel deneyimlerden biri olarak değerlendirmiş ve herkesin bu deneyimi ömründe en az bir kere yaşaması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar açısından bu projede kalpten ve hiçbir çıkar gütmeksizin benimsenen ve sergilenen iyilik, Damla'yı özel kılan en önemli yönlerden biridir. Katılımcılar proje boyunca birilerine fayda sağlamanın kendi hayatlarını daha anlamlı ve mutlu kıldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların başkalarının mutluluğuna katkı sunarken kendilerini de daha mutlu hissettiklerini beyan etmesi, gönüllüğün topluma ve bireye sunduğu katkıların karşılıklı olduğuna işaret etmektedir.

*Biz yani Damla'da şöyle bir amaç var aslında, onların kalplerine yüreklerine dokunmaya gidiyoruz, hayatlarına bir nebze de olsa dokunmaya gidiyoruz. Ben şunu fark ettim ben onların hayatlarına dokunmaya giderken daha doğrusu biz onların hayatlarına dokunmaya giderken onlar benim hayatıma dokundu, onlar benim yüreğime dokundu. (K5, 23 yaşında, Restorasyon bölümü mezunu)*

Ayrıca katılımcılara göre Damla Projesi gönüllüler arasında tesis edebildiği samimiyet, eşitlik, kardeşlik iklimi ve ekip ruhu ile topluma yarar sağlama hedefini gerçekleştirmede önemli bir avantaja sahiptir:

*Sen diyorsun ki evet ben bu projenin bir parçasıyım çünkü orada hiç kimseye ayrımcılık yapılmıyor. Hani yaşı küçük olanlar da var, büyük olanlar da, ama herkese aynı saygıyı gösteriyorlar. Bu çok güzeldi. O yüzden ben iyi ki diyorum bu okyanusa bir damla olarak düşmüşüm. (K2, 24 yaşında, Çocuk gelişimi bölümü mezunu)*

Pek çok katılımcı on günlük programın bir bütün olarak bakıldığında oldukça yorucu ve yoğun olabildiğini söylese de bu yoğunluğun onları zorlamadığını, hatta aksine kendilerine iyi geldiğini belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğu (%80'i) program akışında yer alan hiçbir etkinliği yürütmekte ya da bunlara katılım sağlamak zorlanmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte tüm katılımcıların çocuklarla yapılan farklı etkinlikleri (ör., köy okulu, sevgi evi, mülteci kampı ziyaretleri) en eğlenceli etkinlik olarak deneyimlediği görülmüştür.

*[Yürütülen etkinlikler arasında] bana böyle en keyif verici gelenler çocuklar ile yaptığımız şeyler. Yani gerçekten ben onlardan daha çok eğlendim. Vallahi o kadar güzeldi ki çok güzel enerjileri var, böyle parıl parıl gözleri, umut dolu neşe dolular ve o enerjilerini hemen karşı tarafa bizlere aktarıyorlar. (K14, 24 yaşında, Lojistik bölümü mezunu)*

Buna ek olarak katılımcılar özellikle dezavantajlı gruplarla temasa olanak tanıyan rehabilitasyon merkezi, engelliler okulu, mülteci kampı, sevgi evi gibi yerlere yapılan ziyaretleri çok öğretici bulduklarını ifade etmiştir.

*Mülteci kampı [ziyareti] benim çok fazla şey öğrendiğim, insanlarla iletişim kurmanın ve insan olmanın ne demek olduğunu öğrendiğim yeri. [...] Suriyeli, Türk yoktu insan vardı orada bizim için, insan üzerinden hareket ettik. (K6, 24 yaşında, Hukuk bölümü mezunu)*

Ayrıca kimi katılımcılar açısından masa çalışmaları da oldukça öğretici etkinliklerdendir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların Damla Projesi program akışından memnun olduğu, farklı etkinlikleri proje hedefleriyle uyumlu olarak öğretici bulduğu ifade edilebilir.

*[...] masa çalışmaları çok eğitici geçti çünkü hiç tanımadığım ve farklı kültürlerle sahip olan arkadaşla aynı masada çalışma imkânım oldu. Burada daha çok, bir il bazında olan eksikleri ele aldığımız bir program dâhilinde çalışmayı hedef edindik ve [bu] beni biraz daha geliştirdi diyebilirim çünkü yarın öbür gün bir yere gittiğimde il üzerinde nasıl bir çalışma yapacağıma dair bilgiler edindim. (K13, 23 yaşında, Spor bilimleri öğrencisi)*

Damla Projesi'nin ne şekilde algılandığını daha iyi anlamak üzere katılımcılara, Damla'ya katılan bireylerde fark ettikleri ortak özellikler olup olmadığı ve bunların neler olduğu sorulmuştur. "Ortak özellikler" alt temasında katılımcılar, katılımcı gençlerin iyilik, şefkat gibi erdemler ile çıkar gütmeksizin topluma hizmet etme gayretinde ortaklaşa bir gönüllülük bilincine sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılara göre Damla Projesi'ndeki gençlerin bir diğer ortak özelliği birbirlerini tanımamalarına rağmen kendi aralarında uyum içinde çalışabilmeleridir. Bununla birlikte Damla Projesi katılımcıları genel olarak empatik, etkili iletişim becerilerine sahip, hayatta belli amaçları olan, gelişime açık bireyler olarak algılanmıştır.

*En önemlisi de ben şeyi fark ettim uyumlu insanlarız, birbirimize uyabiliyoruz yani o an ki herhangi bir grupta olmanın vermiş olduğu birtakım sorumlulukları üzerimize alabiliyor ve grup hâlinde koordineli bir şekilde uyum sağlayabildiğimizi gördüm ben. (K7, 23 yaşında, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu)*

*Ortak özellik olarak ise hepsi benim gibi empati yeteneği çok yüksek ve farkındalık sahibi kişilerdi bence. Onlar da çünkü hep oraya bir şeyler katmaya, yaşamaya ve yaşatmaya gelmişlerdi. Birçoğu işte hayalleri hedefleri olan kişilerdi. (K14, 24 yaşında, Lojistik bölümü mezunu)*

## **Gençler Üzerindeki Psikososyal Etkiler**

Bu tema altında Damla Projesi'nin bireysel olarak katılımcıların üzerinde oluşturduğu psikososyal katkılara odaklanılarak temelde katılımcıların öz yeterlik ve becerilerinin Damla Projesi ile birlikte nasıl geliştiği ve bu proje sonunda kişilerin öznel ve psikolojik iyi oluşlarında ve sosyal ilişkilerinde yaşadıkları değişime ilişkin algıları detaylandırılmıştır.

Katılımcılardan Damla Projesi'nin kendi hayatları üzerindeki etkisinden bahsetmeleri beklenerek onlara Damla'ya katılmalarının kendi kişisel gelişimlerine ne tür katkılar sunduğuna ilişkin sorular yöneltilmiştir. "Öz yeterlik ve beceriler" alt temasında kodlanan yanıtlara göre katılımcılar genel olarak bu projenin kendi yeterliliklerine olan inancı artırmada ve iletişim becerileri, öz güven, atılganlık ve öz disiplin seviyeleri ile liderlik ve takım çalışması anlayışlarında etkili bir fark oluşturduğunu ifade etmişlerdir:

*Tabii, şimdi şöyle mesela ne gibi değişimler oldu? Bir, sosyal anlamda; iki liderlik kısmında çünkü ekip çalışması ve organizasyon, ikili ilişkiler... Çünkü orada kırk üç kişiyle beraber on gün geçiriyorsunuz ve beraber ortak bir iş yapıyorsunuz. İşte bu ekip çalışmasına uyum, organizasyon, zaman yönetimi... [..] Liderlik konusunda becerilerimiz gelişmiş oldu çünkü masalar yaptık, masalarda liderler belirledik ya da kendi içimizde liderler belirledik. (K14, 24 yaşında, Lojistik bölümü mezunu)*

*Yabancılarla iletişim kurmaktan çok çekiniyordum ne kadar kibar davranırsam davranayım ne olacağını kestiremiyordum ama üstümde Damla yeleği olunca bir güven geldi ve yabancılarla konuşurken gülümsediğimde onların da bana gülümsediğini fark ettim. Tanımadığım insanlarla daha rahat iletişim kuruyorum. (K6, 24 yaşında, Hukuk bölümü mezunu)*

Katılımcılara Damla Projesi'nin kişilerin kendileriyle olan ilişkisine ve genel duygu durumlarına nasıl etki ettiğine ilişkin sorular sorulmuştur. Öznel iyi oluş kavramı temelde sübjektif olarak hissedilen iyi oluşa tekabül edip bireylerdeki mutluluk, coşku, umut, sevinç gibi olumlu duyguların fazlalığına ve üzüntü, karamsarlık gibi olumsuz duyguların azlığına karşılık gelmekteyken (Diener ve ark., 2002) psikolojik iyi oluş kişilerin hayata yüklediği anlam, kendini tanıma ve öz gelişim çerçevesinde deneyimlenen iyilik hâlini ifade etmektedir (Ryff ve Keyes, 1995). Bu doğrultuda Damla'nın birey üzerindeki etkilerini ortaya koyan yanıtlar "Öznel ve psikolojik iyi oluş" alt temasına dâhil edilmiştir. Çoğu katılımcı Damla sayesinde hayatı yeniden anlamlandırmaya ve daha anlamlı bir hayat yaşamaya başladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar Damla ile birlikte mutluluk ve sevinç seviyelerinin arttığına işaret etmişlerdir. Damla Projesi etkinlikleri ile diğer insanların hayatlarına dokunabildiklerine, sahip oldukları olumlu duygulara ilişkin farkındalık geliştirdiklerine ve umutsuzluk, karamsarlık, üzüntü gibi olumsuz duygularının azaldığına dikkat çekmişlerdir.

*Kendime bir yol bulmaya çalışıyordum. Bir umut bulmaya çalışıyordum. Ben neyde mutlu oluyorum'u öğrenmeye çalışıyordum. Damla bana umudun aslında kendimizde saklı olduğunu öğretti. Hayatımın ilerleyen dönemlerinde - normalde daha negatif bir insanım - kesinlikle daha olumlu bir insan olacağım. [..] Damla bana pozitif olmayı ve her zaman umutlu kalmayı ve bu umudu da dışarıda hiçbir yerde değil kendi içimizde aramayı öğretti. (K6, 24 yaşında, Hukuk bölümü mezunu)*

*Bir amacın olduğunu, dünyanın bir amacı olduğunu, insanları mutlu etmenin güzelliklerini keşfetmenizi sağlıyor bu Damla programı. (K11, 20 yaşında, Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencisi)*

Kimi katılımcılar ise Damla sayesinde hayata ilişkin şükür algılarında büyük bir dönüşüm meydana geldiğini, Damla ile birlikte şimdiye kadar sahip oldukları fakat kıymetini bilemedikleri imkânlarının farkına vardıklarına dikkat çekerek birçok etkinlikten ders aldıklarını belirtmişlerdir:

*Çok şükredecek şeyim olduğunu fark ettim. Dezavantajlı birçok insan varken bunlara rağmen onlar hayatında ne gibi umutsuzluk yaşarsa yaşasın hayatlarına devam edip mücadele etmeye devam etmişler. Yani bizler de ne olursa olsun bunu yapıp başarabilmeliyiz. (K14, 24 yaşında, Lojistik bölümü mezunu)*

Damla'nın psikososyal etkileri bağlamında beliren bir diğer alt tema olan "Sosyal ilişkiler" temasında Damla Projesi'ne katılan katılımcıların Damla'yla birlikte sosyal ilişkilerinin kalitesinin değişip değişmediğine, değiştiyse ne yönde ve nasıl değiştiğine ilişkin ayrıntılar detaylandırılmıştır. Katılımcılar genel olarak diğer Damla katılımcıları ile kardeşlik duyguları içeren yeni ve kalıcı dostluklar geliştirdiklerini, ortak amaçlarda buluşabilen güçlü bir sosyal ağın parçası hâline geldiklerini ve artık kendilerini daha az yalnız hissettiklerini

vurgulamışlardır. Katılımcıların tamamına yakını Damla sayesinde arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, güçlü kardeşlik bağları ve kalıcı dostluklar geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu noktada, daha önce başka sivil toplum kuruluşlarında gönüllü faaliyetleri içerisinde bulunan katılımcılar bu “kardeşlik bağı”nın sadece Damla’ya özgü olduğuna, diğer kuruluşların çatısı altında böyle güçlü bir sosyal bağlılık geliştiremediklerine dikkat çekmiştir.

*Biz arkadaşlarla konuşuyoruz programdan sonra arayı soğutmamaya çalışıyoruz, arıyorum “Damladaş naber, nasılsın?”, onlar arıyor diyor ki mesela -ben Kahramanmaraşlıyım- “Kahramanmaraş’a gelirse ilk seni ararım.” diyor. (K9, 22 yaşında, Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu)*

*Çok kuvvetli bir kardeşlik, arkadaşlık bağı oluşturuyor. Koordinatörlerimiz de bir abimiz oluyor orada bizim hani. Gerçekten on gün boyunca kendimi hiç yabancı hissetmedim aralarında, yalnız hissetmedim. Hepsiyle sanki yıllardır tanıştıyormuş gibi bir his oluştu içinde birkaç günün sonunda. (K3, 20 yaşında, İlahiyat bölümü öğrencisi)*

### **Sivil-Ahlaki Kazanımlar**

Katılımcılara toplumsal hayata baktıklarında gözlerine çarpan en önemli sorunun ne olduğu sorulduktan sonra, Damla’ya katılmış olmanın bu sorunun çözümüne yönelik yeni bakış açıları ya da becerileri kazandırıp kazandırmadığı sorusu yöneltilmiştir. Ek olarak Damla’ya katılmış olmanın katılımcıların diğerleriyle (yabancılarla, farklı etnik ve kültürel gruplardan bireylerle, toplum geneliyle, tüm canlılarla, vatanla) olan ilişkilerini etkileyip etkilemediği ve etkilediyse nasıl etkilediği soruları sorulmuştur.

“Değerler” alt temasında katılımcıların Damla Projesi ile birlikte empati, diğerkâmlık, farklılıklara açık olma, farklılıklar yoluyla öğrenme ile kardeşlik duygusu gibi değerleri kazanımı ayrıntılandırılmıştır. Öncelikle katılımcılardan bazıları Damla ile birlikte kendilerinde öz aşkınlık değerinin geliştiğini belirterek kimseden karşılık beklemeden yardım etme bilincinin açığa çıktığına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra kimi katılımcılar Damla sayesinde başkalarına karşı empatik olabilmeye becerilerinin arttığını ve farklılıklar karşısında hoşgörülü davranma ve sevgiyle yaklaşabilme yetilerinin geliştiğini öne sürmüştür. Ek olarak kimi katılımcılar, Damla ile birlikte evrenselcilik anlayışlarının geliştiğini belirterek farklı ülkelerden gelen yabancı kişilere karşı geliştirdikleri yakınlık ve kardeşlik duygusuna işaret etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar ise Damla sayesinde kendilerinde sonradan geliştirdikleri çevre bilinci, hayvan sevgisi ve tüm canlıları kucaklama gibi unsurlara işaret etmiştir. Dolayısıyla Damla Projesi’nin içerisinde barındırdığı etkinlikler aracılığıyla katılımcılarda öz aşkınlık, empati, fedakârlık, hoşgörü, sevgi, dostluk, hayvan sevgisi, çevresel farkındalık gibi toplum yanlısı değerlerin pekiştirilmesinde önemli rol oynadığı ileri sürülebilir.

*Damla’nın amacı zaten din, dil, ırk işte mezhep ne bileyim cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm canlı varlıklara yardım etmek. Hani onların hizmetinde olmak. Yani hayvanlara daha bir şefkatli yaklaşıyorsun, insanları anlamaya çalışıyorsun ve yardım etme bilinci oluşuyor insanda. [...] Hani ben bu insana nasıl yardım edebilirim ya da bu canlıya nasıl yardım edebilirim diye düşünüyorsun. (K4, 21 yaşında, Makine bölümü mezunu)*

“Ön yargıların kırılması” alt teması katılımcıların Damla etkinlikleri aracılığıyla çeşitli dezavantaj gruplarına yönelik ön yargılarının azaldığına işaret etmektedir. Örneğin bazı katılımcılar, proje bünyesinde yapılan mülteci kampı ziyaretine dikkat çekerek ziyaret sonrası mültecilere ilişkin yaklaşımlarındaki dönüşüme ve ön yargılarının kırılmasına işaret etmiştir. Benzer şekilde bazı katılımcılar ise proje kapsamında katıldıkları etkinlikler sayesinde zihinsel engelli, psikiyatrik tanısı olan ve özel gereksinimli bireylere ilişkin ön yargılarının kırıldığına ve onlara karşı daha empatik yaklaşabilme becerisi geliştirdiklerine vurgu yapmıştır. Bir katılımcı ise Damla bünyesinde yaptıkları huzurevi ziyareti sonucunda yaşlılar ile temas kurması sebebiyle onlara karşı bakış açısının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Tüm bunlar birlikte ele alındığında, katılımcıların dâhil oldukları şehir bazlı proje etkinlikleri sayesinde çeşitli dezavantajlı gruplar ile olumlu ve derinlikli bir temas kurabildikleri, bu temas

sonucunda bu gruplara empatik yaklaşılabilme becerisi geliştirdikleri ve ön yargılarında azalma meydana geldiği söylenebilir.

*Ben zihinsel engelli insanlardan çok korkan biriydim, yolda yürürken dahi o kişiyle karşılaştığımda yani karşıdan geliyorsa yolunu değiştiriyordum ya da karşı yola geçiyordum, bu bende çocukluktan gelen bir şeydi. [...] korkmuyorum mesela artık, onlara ön yargıyla yaklaşmıyorum çünkü onların da aslında normal bizim gibi duyguları olduğunu, acı çektiğinin, her şeyin farkındayım. (K5, 23 yaşında, Restorasyon bölümü mezunu)*

*[...] bir ön yargımız var mültecilere karşı ülkemizdeler şöyle böyle diye ama oraya [mülteci kampına] gittiğim zaman o insanların hiçbirinin bundan sorumlu olmadığını, buraya mecburen geldiklerini çok daha iyi anladım. (K1, 22 yaşında, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu)*

“Vatan sevgisi ve ulusal bütünleşme” alt temasında katılımcıların proje sayesinde deneyimledikleri ulusla bütünleşme, vatan sevgisindeki artışa ilişkin ifadeleri ve ülke ile bütünleşmeye ilişkin motivasyonları detaylandırılmıştır. Katılımcılar daha önce hiç gitmedikleri şehirleri Damla sayesinde gördüklerini ve o şehirlerle karşı bakış açılarının değiştiğini, dolayısıyla ülke ile bütünleşme seviyelerinin arttığını belirtmişlerdir:

*Ben aslında hani yurdun her köşesini tanımayı, oradaki yerel insanları tanımayı, yerel halkı tanımayı aslında çok istiyordum. Ve Sivas'ta da aynı şekilde oldu. Oradaki insanlarla tanışıp oradaki insanların samimiyeti, hani daha fazla insanı tanımayı aslında teşvik edenlerden birisi de bu. [...] Hani elbette ki ben her köşesini gezmeyi istiyordum ama bu tarz desteklerin olması, bu tarzda teşvik edici programların olması... Hani gezmekten ziyade manevi duyguların yaşandığı böyle bir programın olması... Hani bulunduğum topraklara aslında daha fazla bağlamaya yardımcı oluyor. (K10, 22 yaşında, Gıda kontrol bölümü mezunu)*

“Sivil yetkinlik” alt teması altında kodlanan katılımcı ifadelerine göre ise Damla'nın gençlerin toplumsal meseleler ve sorunlar hakkında bilinçlenmesinde ve bu sorunların giderilmesine yönelik sorumluluk ve yetkinlik hissini artırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını Damla Projesi'ni takip eden süreçte yani hayatlarının devamında toplumsal sorunların çözümünde sivil inisiyatif üstleneceğini ve gönüllülük faaliyetlerine devam etmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise proje sonrasında kendi sosyal çevresine bu projeyi anlatarak Damla'yı tanıtmaya ve Damla'ya özendirme noktasında sivil katılımı teşvik etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, Damla Projesi ile birlikte farklı toplumsal sorunlara karşı farkındalık geliştirmenin yanı sıra bu sorunların çözümüne yönelik aktif girişimlerde bulunmaya başladıklarından da bahsetmiştir:

*Aslında burada da ayınsını yapmaya devam etmek istediğim için aynı şekilde ben su ve mama kapları aldım şu anda evimde. [...] Daha sonrasında köy okulları için çalışmalarına başladım. Yakın zamanda aynı şekilde onları da devam ettireceğim. (K10, 22 yaşında, Gıda kontrol bölümü mezunu)*

*Damla'yı yaşadım kendimde içimde, çevremdeki insanlara anlattım ben Damla'yla gittim şöyle yaptık şöyle oldu. [...] sürekli insanları bu konuda özendirmeye çalışıyorum çünkü birilerine bir şeyler katıldığını görmek ve kendilerine fayda sağladıklarını görmek bana iyi geliyor. Sadece benim katılmam değil başkalarının katılması da bence çok önemli insanın ruhunu doyurması gerektiğine inanıyorum çünkü. (K1, 22 yaşında, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu)*

## Tartışma ve Sonuç

Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde yürütülen Damla Projesi'nin gençler üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik gerçekleştirilen mevcut çalışmanın sonuçları “Damla algısı”, “Gençler üzerindeki psikososyal etkiler” ve “Sivil-ahlaki kazanımlar” olmak üzere üç tema üzerinden ele alınmıştır. İlk temayla ilişkili olarak katılımcıların (a) daha çok topluma yarar sağlama motivasyonu ile projeye katılmaya karar verdikleri, (b) projeyi insan olmayı daha anlamlı hâle getiren, toplumsal refahı artırırken aynı zamanda buna aracılık eden gönüllüleri iyileştiren bir hareket olarak algıladıkları ve (c) kendileri gibi projeye katılan diğer akranlarına öz aşkınlık ve iyilikseverlik

gibi değerleri benimseme, kendini gerçekleştirme hedefi ve uyumlu çalışabilme becerisi gibi ortak özellikler attettikleri görülmüştür. İkinci temayla ilişkili olarak projenin (a) gençlere kendine inanma, girişkenlik, etkili iletişim, öz disiplin, liderlik, etkili takım çalışması gibi yeterlik ve beceriler kazandırmada etkili olduğu, (b) mutluluk, huzur, umut gibi olumlu duygular ile projede önemine dikkat çekilen çeşitli erdemler (ör., anlamlı bir hayat yaşama, şükran, minnet, şefkat, dirayet) vasıtasıyla gençlerin bireysel iyilik hâlini artırdığı, (c) projedeki diğer katılımcı gençlerle geliştirdikleri kalıcı dostluklar ve kardeşlik bağı ile onların sosyal iyi oluşuna katkı sunduğu ileri sürülebilir.

Üçüncü tema ile ilişkili olarak ise katılımcı gençlerin proje sürecinde (a) öz aşkınlık, empati, diğerkâmlık, kardeşlik, hayvan sevgisi, çevresel farkındalık gibi değerleri daha fazla benimsediği, (b) toplumdaki çeşitli dezavantajlı gruplara (ör., mülteciler, zihinsel engelliler, psikiyatri hastaları, yaşlılar) ve farklı sosyokültürel arka plana sahip gruplara karşı ön yargılarının kırıldığı, (c) Türkiye'deki şehir bazlı kültürel farklılıklara yönelik bilgi, farkındalık, duyarlılık ve beceri kazandığı, bununla ilişkili olarak da vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik duygularının güçlendiği, (d) toplumsal sorunlara ilişkin farkındalıklarının ve sivil yeterlilik duygularının arttığı, toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenme ve inisiyatif almaya daha istekli hâle geldikleri ve hem Damla özelinde hem de genel anlamda sivil toplum aidiyeti geliştirmeye başladıkları görülmüştür.

### **Damla'ya Yönelik Algılar**

Gençlerin Damla'ya katılmalarının arkasındaki temel motivasyonun toplumsal fayda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kariyer gelişimi, kişisel gelişim, negatif duygulardan kaçınma ve sosyal etkileşim gençlerin projeye katılımını motive eden diğer faktörler arasında sayılabilir. Bu motivasyonların alan yazında tespit edilen hizmet ederek öğrenme motivasyonlarıyla benzer olduğu görülmektedir (Clary ve Synder, 1999; Clary ve ark., 1998; Çevik ve Gürsel, 2015).

Gençlerin Damla Projesi'ni toplumun refahına katkı sunarken bireyi mutlu eden bir gönüllülük yapılanması olarak tanımladığı ve Damla katılımcılarına belirli olumlu özellikler (ör., iyilikseverlik, samimiyet ve öz aşkınlık) attettikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların Damla Projesi'ni kendine özgü bir organizasyon ya da yapı olarak tanımladığı ve kendilerini bu yapıya ait hissettikleri söylenebilir. Gönüllülüğe veya hizmet ederek öğrenme uygulamalarına devam etme davranışının en önemli belirleyicilerinden birisinin gönüllülük oluşumuna ya da projeye aidiyet hissi olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, gençlerin toplumsal meselelere duyarlı olsalar bile aidiyet geliştiremedikleri zaman gönüllülük faaliyetlerine devam etmediğini göstermiştir (Hidalgo ve Moreno, 2009; Omoto ve Packard, 2016). Bu doğrultuda Damla Projesi'nin gençlerin aidiyet geliştirmelerini mümkün kılan bir iklime sahip olduğu, dolayısıyla da gönüllülük faaliyetlerine katılımı teşvik etmesi bakımından sivil sürdürülebilirliğe katkı sunan bir proje olduğu söylenebilir.

### **Damla'nın Gençler Üzerindeki Etkileri**

Damla Projesi, gençlerin psikososyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. İlk olarak Damla'nın katılımcıların kendi yeterlilik ve yetkinliklerine olan inançlarını ve öz güvenlerini artırdığı, iletişim becerilerini ve takım çalışması anlayışlarını geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Damla'nın katılımcılar üzerindeki olumlu bireysel etkilerini gösteren bu sonuç, alan yazındaki hizmet ederek öğrenme uygulamalarının gençler üzerindeki olumlu bireysel etkilerini gösteren çalışmaların bulgularına paraleldir (Astin ve Sax, 1998; Astin ve ark., 1999; Juhn ve ark., 1999; Yorio ve Ye, 2012). İkinci olarak gençler, Damla Projesi'ne katılmalarıyla birlikte daha anlamlı bir hayat yaşamaya başladıklarına, olumlu duygularının arttığına ve şükür bilinçlerinin geliştiğine işaret etmişlerdir. Bu sonuç da hizmet ederek öğrenmenin gençlerin psikolojik ve manevi gelişimi üzerindeki olumlu etkisini gösteren alan yazındaki çalışmaların bulguları ile uyumludur (Barrett, 2016; Helm-Stevens ve ark., 2018; Yorio ve Ye, 2012).



Damla Projesi'nin gençler üzerindeki bir diğer olumlu etkisi sosyal ilişkiler bağlamındadır. Gençler, Damla sayesinde diğer Damla katılımcıları ile kalıcı dostluklar oluşturduklarını ve sosyal ağlarının genişlediğini ifade etmiştir. Buna ilaveten katılımcılar Damla'ya özgü olan kardeşlik bağından bahsetmiş ve bu güçlü ağ örüntüsünün Damla'yı diğer topluma hizmet uygulamalarından ayıran yön olduğunu da belirtmişlerdir. Alan yazındaki birçok çalışma hizmet ederek öğrenmenin katılımcıların kişiler arası ilişkilerini ve iletişim becerilerini genel olarak geliştirdiğini ortaya koyarken (Astin ve Sax, 1998) bilindiği kadıyla sadece McElhaney (1998), grup içinde artan samimiyet ve arkadaşlığa işaret etmiştir. McElhaney (1998), akademik müfredat kapsamında hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılan ve akademik müfredattan bağımsız bir şekilde hizmet ederek öğrenme uygulamasını gerçekleştiren gençlerin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelediği nitel çalışmasında, müfredattan bağımsız hizmet ederek öğrenme uygulamasına dâhil olan gençlerin diğer grupla karşılaştırıldığında kendi gruplarına daha fazla aidiyet ve bağlılık geliştirdiğini, grup içi samimiyetin daha fazla olduğunu, birbirlerine karşı daha arkadaş canlısı olduklarını ve arkadaşlık kurma becerilerinin daha fazla geliştiğini ortaya koymuştur. McElhaney (1998), gruplar arasında açığa çıkan bu farklılığı, müfredata dayalı olmayan hizmet ederek öğrenme uygulamasında gençlerin daha aktif oluşu ve kolay kaynaşabilmesi ile ilişkilendirmiştir. Damla Projesi'nde ortaya çıkan kardeşlik bağı, dostluk ve Damla'ya aidiyet duygusunun da Damla'nın gençler tarafından yürütülen bir hizmet ederek öğrenme uygulaması olması, gençlerin proje kapsamındaki etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde söz sahibi olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında, Damla katılımcıları arasında ortaya çıkan kardeşlik duygusu ve samimiyet üzerinde Damla'nın barındırdığı maneviyat, samimiyet, diğerkâmlık gibi iç grup dinamiklerini olumlu yönde etkileyen değerlerin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Damla, gençlerin bireysel ve psikososyal gelişimine katkıda bulunduğu gibi sivil ve ahlaki gelişimlerini de olumlu yönde etkilemiştir. Projeye katılımlarıyla birlikte katılımcıların öz aşkınlık değerlerini daha fazla benimsemeye başladığı bulunmuştur. Schwartz'a (2017) göre öz aşkınlık bireyin birebir irtibat hâlinde olduğu kişilerin (ya da iç grubunun) yararını koruması ve artmasına karşılık gelen "iyilikseverlik" (benevolence) ile tüm insanların ve doğanın yararını anlaması, takdir etmesi, hoş görmesi ve korumasına karşılık gelen "evrenselcilik" (universalism) değerlerini kapsamaktadır. Bu değerleri daha fazla benimseyen bireylerin kendileri ile diğerleri arasındaki bağları güçlendiren empati, şefkat gibi diğeri-odaklı duyguları daha fazla hissettikleri (Leersnyder ve ark., 2018) ve daha az ön yargılı oldukları görülmektedir (Wolf ve ark., 2019). Buna paralel olarak katılımcılar Damla Projesi kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler aracılığıyla dezavantajlı gruplara ve farklı sosyokültürel arka plana sahip gruplara yönelik ön yargılarının azaldığını ifade etmiştir. Ön yargının beraberinde getirdiği bireysel ve toplumsal problemlerle başa çıkabilmek amacıyla, uzun yıllardan beri doğrudan temas (Allport, 1954), hayali temas (Turner ve ark., 2007), empati, çatışma çözümü gibi psikososyal eğitimler ile spor gibi eğlence odaklı temas olanaklarını harmanlayan çok modelli programlar (Yücel ve ark., 2023) gibi çeşitli müdahale yaklaşımları önerilmektedir (Paluck ve ark., 2021). Damla Projesi, bu müdahale yaklaşımlarından bazılarını (ortak amaç, eşit statü ve arkadaşlık içeren doğrudan temas, perspektif alma yaklaşımı vb.) kendi içinde barındırmaktadır. Damla'nın ön yargının azalması üzerindeki katkısı düşünüldüğü zaman, hizmet ederek öğrenme uygulamalarının da toplumsal barışın sürdürülebilmesi için etkin bir müdahale aracı olarak değerlendirilebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca Damla Projesi'yle katılımcılar Türkiye'nin daha önce görmedikleri bir şehri tanıma fırsatı bulmuştur. Bu şehirde gerçekleştirdikleri kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme etkinliklerinin bir sonucu olarak Türkiye'nin içindeki farklılaşan kültür, gelenek ve değerlere yönelik farkındalıklarının geliştiğini, kültürel farklılıkları tanımaya ve kucaklamaya ilişkin motivasyonlarının arttığını ve kültürel açıklık kazandıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'deki çeşitli şehirlere ve buralarda yaşayan insanlara yönelik proje öncesinde var olan ön

yargılarının kırıldığı ve genel olarak vatan ve millet sevgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle Damla'nın gençlerin aynı ülke içinde kültürel farkındalık ve açıklık kazanmasına katkıda bulunduğu ileri sürülebilir. Bu sonuç, alan yazındaki aynı ülke içinde gerçekleşen kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sosyokültürel kapasitesi üzerindeki olumlu etkilerine işaret eden çalışmaları desteklemektedir (Alexander-Ruff ve Ruff, 2021; Bolea, 2012; Quinn-Lee ve Olson-McBride, 2012).

Alan yazındaki uygulamalardan farklı olarak Damla, aynı ülkenin sınırları içinde gerçekleşen şehir bazlı kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamasının ilkidir. Projede gençler, hâlihazırda yaşadıkları şehrin dışında bir şehre seyahat ederek orada on gün boyunca kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Damla Projesi'nin gençler üzerindeki olumlu etkilerine bakılarak kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenmenin sadece ülkenin dışında ya da ülkenin ücra bir köşesinde yaşayan farklı sosyokültürel gruptan bireylerle (Bolea, 2012) sınırlandırılması yerine, daha ekonomik ve uygulaması kolay olan aynı ülkedeki farklı şehirlerde de gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamaları için aynı ülke içindeki farklı şehirlere odaklanmak hem daha düşük maliyetlidir hem de öğrencilerin kendi toplumlarındaki farklı kültürel değer ve geleneklere dair bilgi ve farkındalık kazanmaları için fırsat sağlayabilir.

Bununla ilişkili olarak aynı ülkede şehir bazlı kültürel kaynaşma, şehrin yerel halkından topluma hizmet faaliyeti gerçekleştirmek isteyen yeterli sayıda gönüllü genç bulunmadığı durumlarda ayrıca önem kazanmaktadır. Bu noktada, ilgili şehrin topluma hizmet ihtiyacının karşılanabilmesi için ülkenin diğer şehirlerinde yaşayan mevcut gönüllülerin desteği kritik olup bu gençlerin kültürel açıdan yetkin ve açık olması gerekmektedir (Thibeault, 2019). Türkiye'deki aktif sivil toplum kuruluşlarının ve gönüllülük faaliyetlerinin çoğunluğunun İzmir, İstanbul, Ankara, Bursa gibi metropollerde yoğunlaştığı bilinmektedir (Yaşama Dair Vakfı, 2016). Bu bağlamda kültürel açıklık ve farkındalık kapasitesine sahip gençlerin yetişmesi, Türkiye'nin farklı şehirlerindeki topluma hizmet ihtiyacının karşılanması için de önemlidir. Dolayısıyla gençleri kültürel açıklık ve yeterliliklerini artırmayı amaçlayan kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarının Türkiye'nin toplumsal dinamikleri için önemli olduğu ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Damla'nın gençler üzerindeki bir diğer olumlu etkisinin de gençlerin sivil yetkinliklerini, toplumsal farkındalık ve duyarlılıklarını ve gönüllülüğe devam etme niyetlerini artırması olduğu söylenebilir. Katılımcıların hem Damla Projesi özelinde hem de genel olarak sivil toplum aidiyeti geliştirdikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, alan yazındaki hizmet ederek öğrenme uygulamalarının gençlerin sivil yetkinlik ve duyarlılıklarını pekiştirdiğini ortaya koyan bulgular ile uyumludur (Eyler ve Giles, 1999; Eyler ve ark., 1997; Vogelgesang ve Astin, 2000). Sonuçlara göre Damla Projesi'nin gençlerin bireysel, psikososyal ve sivil ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu çıkarımına gidilebilir.

### **Damla Projesi'nin Dönüştürücü Etkisi: Program Bileşenlerinin Değerlendirilmesi**

Damla Projesi'nin gençler üzerindeki olumlu dönüştürücü etkisinin içerdiği program bileşenleri ve program yapısıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında hizmet ederek öğrenme uygulamalarının etkili olması için içermesi gereken pratikler; (a) topluma hizmet uygulamaları, (b) yansıtma, (c) gençlerin aktif katılımı ve (d) akademik müfredat ile ilişkili olma olarak sunulmaktadır (Celio ve ark., 2011; Eyler ve ark., 1997; National Youth Leadership Council, 2011). Bu program bileşenlerini barındıran hizmet ederek uygulamalarının hiçbirini içermeyenlere göre en az iki kat daha etkili olduğu bulunmuştur (Celio ve ark., 2011). Var olan çalışmaların yarısından çoğu hizmet ederek öğrenme uygulamalarının en önemli bileşeni olarak yansıtmanın altını çizmiştir (Celio ve ark., 2011). Akademik kredi gibi dışsal bir motivasyon kaynağının yokluğunda bile Damla'nın

gençler üzerinde bıraktığı olumlu etkilerin Damla'nın (a) kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarını kapsamı, (b) gençlerin planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımını gerektirmesi ve (c) yoğun yansıtma içermesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Damla Projesi'nin gençler üzerindeki olumlu etkileri, kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarının sadece üniversite ile iş birliği yapılarak değil bizzat gençlerin kendileri tarafından tasarlanarak da gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Alan yazındaki hizmet ederek öğrenme uygulamalarının çoğu üniversite iş birliği ile yetişkin öğretim üyelerinin rehberliğinde yürütülmekte olup gençler tarafından, üniversiteden bağımsız, topluluklar ile iş birliği yaparak planlanan hizmet ederek öğrenme uygulamaları sınırlı sayıdadır (Camino, 2005; Ngee, 2011). Bilindiği kadarıyla Damla Projesi, gençlerin projenin bütün aşamalarında söz sahibi olduğu, ilk kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulaması örneğini oluşturmaktadır. Damla, sahip olduğu özgün modeliyle bundan sonra geliştirilecek olan hizmet ederek öğrenme uygulamalarına örnek oluşturma potansiyeline sahiptir.

### **Sınırlılıklar**

Damla Projesi'nin gençler üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışma, çeşitli sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak Damla katılımcılarının projeye kendilerinin başvuru yaptığı ve belli değerlendirme ölçütlerini sağladıktan sonra dâhil edildikleri düşünülürse proje katılımcılarının çeşitli psikososyal ve ahlaki özellikler bakımından toplumun geneline göre daha duyarlı bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu durum, katılımcıların programdan daha fazla faydalanmalarını sağlıyor olabileceği gibi yoğun bir akışa sahip olan (06.00-23.00 saatleri arasında kapsayan) Damla programının sürdürülebilmesini de mümkün kılmış olabilir. Ancak bu projenin toplumun geneline göre daha duyarlı gençlerle yürütülüyor olmasının bir sonucu olarak Damla'nın gençlerin bireysel dönüşümü üzerindeki gerçek rolünü görmeyi zorlaştırabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda Damla'nın toplumsal duyarlılık anlamında daha ortalama ya da projeye rastgele dâhil olabilecek katılımcılarla da yürütülmesi ve bundan sonraki çalışmalarda bu katılımcılar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı Damla'nın yalnızca kısa vadeli etkilerini incelemesidir. Aslında kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenmenin vurgulanan en önemli özelliklerinden biri barındırdığı dönüştürücü, dolayısıyla kalıcı öğrenme potansiyelidir (Thibeault, 2019). Bununla ilişkili olarak kültürel kaynaşmaya dayalı hizmet ederek öğrenme uygulamalarının etkilerine odaklanan sonraki çalışmaların kısa vadeli etkilerinin yanında uzun vadeli etkilerinin de değerlendirmesi önerilmektedir. Bununla birlikte çalışmanın nitel bir desene sahip olması projenin etkileri hakkında yapılabilecek çıkarımların geçerliğini sınırlandırmaktadır. Her ne kadar katılımcılar psikososyal ve sivil alanlarda gelişme yaşadıklarını beyan etseler de bu değişimin kontrol gruplu ön test-son test deseninin kullanıldığı nicel bir araştırma ile sınanması, sonuçların sayısallaştırılmasını ve nesnelliğin sağlanmasını mümkün kılacaktır. Sonraki çalışmalarda nitel ve nicel yöntemlerin aynı anda benimsendiği karma desenlerin benimsenmesi bu tür projelerin farklı türdeki sosyal etkilerinin kapsamlı şekilde anlaşılmasını sağlayabilir (Bornmann, 2013).

Bu çalışmada da olduğu gibi hizmet ederek öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğu, hizmet ederek öğrenmenin gönüllüler üzerindeki etki ve faydalarına odaklanmaktadır. Ancak alan yazında hizmet ederek öğrenmenin (hizmet edilen) toplum üzerindeki etkilerine yönelik ilgi çok daha düşüktür (Celio ve ark., 2011). Bu bağlamda, bundan sonraki çalışmaların sadece gençler üzerindeki etkiyi değil aynı zamanda fayda sunulması hedeflenen topluluk üzerindeki etkileri de incelemesi önerilmektedir (Ward ve Wolf-Wendel, 2000).



## The Impact of the Damla Project on Young People as a Cultural Immersion Service Learning Practice: A Qualitative Method Study\*

*Hatice Ekici\*\**

*Emine Yücel\*\*\**

*Beyza Boyacı\*\*\*\**

### Introduction

In recent years, there has been a growing participation of young individuals in service learning programs, driven by the expanding range of opportunities offered by universities and public institutions (Hart et al., 2014). However, participation of young people from diverse sociocultural backgrounds remains insufficient (Council on Social Work Education, 2015; Flanagan et al., 2009; Thibeault, 2019). This situation requires existing volunteers to support service learning practices conducted with individuals from different sociocultural backgrounds. In order for these volunteers to engage respectfully and ethically, it is essential that they possess cultural competence and sensitivity when working with individuals from different sociocultural backgrounds. Accordingly, “cultural immersion service learning” is proposed as a strategy that enables volunteers to acquire cultural sensitivity and skills through experiential learning methods (Thibeault, 2019).

Cultural immersion service learning combines the concept of cultural immersion with the service learning approach. In service learning, students develop new perspectives and skills to identify and address social, moral and civic problems in their communities (Lemieux & Allen, 2007). Cultural immersion involves actively engaging with a specific culture to gain insights into that community. In the process of cultural

\* The findings of this study were presented as an oral paper at the 2nd National Symposium on Morality Studies in Social Psychology (SPAUS 2), hosted by the Department of Psychology at Istanbul University on November 25-26, 2023.

\*\* Assistant Professor, İzmir Katip Çelebi University, Department of Psychology, İzmir, Türkiye. haticeozen11@gmail.com, 0000-0002-8032-9708

\*\*\* Corresponding Author, Assistant Professor, Selcuk University, Department of Psychology, Konya, Türkiye. ey.emineyucel@gmail.com, 0000-0003-3663-6003

\*\*\*\* Assistant Professor İzmir Katip Çelebi University, Department of Psychology, İzmir, Türkiye. beyzaozen09@gmail.com, 0000-0002-5041-4717

immersion service learning, students engage in various service learning activities within a community that has a cultural background distinct from their own (Alexander-Ruff & Kinion, 2018; Thibeault, 2019). Limited research (Bolea, 2012; Ishii et al., 2009; Koch et al., 2014; Mapp, 2012) examining the impact of cultural immersion service learning initiatives on students has found that these experiences enhance students' cultural awareness, competencies and skills. The current study seeks to qualitatively evaluate the impact of the Damla project, a cultural immersion service learning initiative, on the participating young people.

## Method

The Damla project aims to contribute to the psychosocial and civic-moral development of young people between the ages of 18 and 29 and is supported by the Turkish Ministry of Youth and Sports. As part of the project, students travel with a group of approximately 40 people to a pre-determined city in Türkiye. During their ten-day stay in that city, they perform various service learning practices in line with the goals of increasing community welfare and ensuring cultural cohesion. The current study aimed to explore in depth the experiences of young people who participated in the Damla project and how these experiences affected their psychosocial, civic and moral development. In this context, individual semi-structured online interviews were conducted with 15 young people between the ages of 20 and 24 who participated in the Damla project. A special type of thematic analysis, template analysis, was used to analyze the data.

## Results

Three main themes emerged from the analysis of the individual interviews: (1) "Perceptions of Damla," (2) "Psychosocial Impacts on Young People," and (3) "Civic-Moral Benefits". In relation to the first theme, the findings indicated that (a) participants were primarily motivated to join the project by a desire to contribute to societal welfare, (b) they viewed the project as an initiative that enhances the meaning of human existence and promotes social well-being, and (c) they attributed characteristics such as self-transcendence, altruism, and cooperativeness to their peers involved in the project. In relation to the second theme, it was found that the project (a) provided young people with competencies and skills such as self-belief, assertiveness, effective communication, self-discipline, leadership, and effective teamwork, (b) enhanced their personal well-being through positive emotions such as happiness, tranquility, hope and virtues like gratitude, appreciation, and compassion, and (c) contributed to their social well-being through the lasting friendships they established with other participants. In relation to the third theme, it was observed that during the project, participating young people (a) embraced values such as self-transcendence, empathy, altruism, fraternity, affection for animals and environmental consciousness, (b) reduced their biases against various disadvantaged groups in society (refugees, individuals with mental disabilities, psychiatric patients, elderly people) and those from different sociocultural backgrounds, (c) acquired knowledge, awareness and sensitivity regarding cultural differences in Türkiye, which in turn reinforced their feelings of national unity and solidarity, and (d) heightened their awareness of social issues and their sense of civic responsibility, becoming more inclined to assume responsibility and take initiative in addressing social problems, while also developing a stronger sense of belonging to civil society, both within the Damla project and in a broader context.

## Discussion

In conclusion, the Damla project has played a role in enhancing the psychosocial skills of young people and has had a positive impact on their civic and moral development. These beneficial outcomes can be ascribed to key elements of the program, including service learning practices that facilitate cultural integration, active participant involvement in the planning, implementation, and evaluation phases, and a strong emphasis on reflective practices. To the best of our knowledge, the Damla project is the first service learning initiative based on cultural immersion that involves young people in every stage of the project. With its unique model, the Damla project has the potential to serve as a valuable example for future service learning practices.

## Kaynakça/References

- Administration for Children and Families. (2016). *Qualitative research methods in program evaluation: Considerations for federal staff*. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/acyf/qualitative\\_research\\_methods\\_in\\_program\\_evaluation.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/acyf/qualitative_research_methods_in_program_evaluation.pdf)
- Alexander-Ruff, J. H. ve Kinion, E. (2018). Engaging nursing students in a rural native American community to facilitate cultural consciousness. *Journal of Community Health Nursing*, 35(4), 196-206. <https://doi.org/10.1080/07370016.2018.1516423>
- Alexander-Ruff, J. H. ve Ruff, W. G. (2021). The impact of cultural immersion service learning on BSN graduates: A quasi-experimental evaluation. *Nurse Education in Practice*, 54, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103099>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Astin, A. W. ve Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Service Participation*, 39(3), 251-263.
- Astin, A. W., Sax, L. J. ve Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22(2), 187-202. <https://doi.org/10.1353/rhe.1999.a30068>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., Saenz, V. ve Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty (Report to the Atlantic Philanthropies)*. The Atlantic Philanthropies.
- Barrett, M. C. S. (2016). Dimensions of spirituality fostered through the PULSE program for service learning. *Journal of Catholic Education*, 20(1), 114-135. <https://doi.org/10.15365/joce.2001052016>
- Bernacki, M. L. ve Jaeger, E. A. (2008). The impact of service learning on moral development and moral orientation. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 5-15.
- Billig, S., Root, S. ve Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. CIRCLE Working Paper 33. CIRCLE.
- Bolea, P. S. (2012). Cross-cultural service learning with Native Americans: Pedagogy for building cultural competence. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(3), 284-299. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.687684>
- Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 217-233. <https://doi.org/10.1002/asi.22803>
- Boyle-Baise, M. ve Kilbane, J. (2000). What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 54-64.
- Börü, N. (2017). The effects of service learning and volunteerism activities on university students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 146-166. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2405>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bringle, R. G. ve Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E. ve King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202-222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>

- Bulucu Büyüksoy, G. D. (2020). Bir devlet üniversitesinde okuyan öğrenci hemşirelerin topluma hizmet ederek öğrenme deneyimi: Nitel bir araştırma. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Camino, L. (2005). Youth-led community building: Promising practices from two communities using community-based service-learning. *The Journal of Extension*, 43(1), Article 5. <https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol43/iss1/5>
- Celio, C. I., Durlak, J. ve Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Clary, E. G. ve Snyder, M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 156-159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00037>
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. ve Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Collier, P. J. ve Driscoll, A. (1999). Multiple methods of student reflection in service-learning classes. *The Journal of General Education*, 48(4), 280-292. <https://www.jstor.org/stable/27797438>
- Council on Social Work Education. (2015). *Educational policy and accreditation standards*. <https://www.csw.org/getmedia/23a35a39-78c7-453f-b805-b67fdca2ee5/2015-epas-and-glossary.pdf>
- Çevik, A. ve Gürsel, F. (2015). Gönüllü motivasyon envanteri: Türk popülasyonuna uyarlanması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 83-92. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000272](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000272)
- Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021). Topluma hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.
- Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (ss. 463-73) içinde. Oxford University Press.
- Duggleby, W., Peacock, S., Ploeg, J., Swindle, J., Kaewwilai, L. ve Lee, H. (2020). Qualitative research and its importance in adapting interventions. *Qualitative Health Research*, 30(10), 1605-1613. <https://doi.org/10.1177/1049732320920229>
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Eyler, J. S. ve Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass, Inc.
- Eyler, J., Giles, D. E. ve Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Fertman, C. I. (1994). *Service learning for all students*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Flanagan, C., Levine, P. ve Settersten, R. (2009). *Civic engagement and the changing transition to adulthood*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Goulding, D., Steels, B. ve McGarty, C. (2016). A cross-cultural research experience: developing an appropriate methodology that respectfully incorporates both Indigenous and non-Indigenous knowledge systems. *Ethnic and Racial Studies*, 39(5), 783-801. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1081960>
- Green, S. S., Comer, L., Elliott, L. ve Neubrandner, J. (2011). Exploring the value of an international service-learning Experience in Honduras. *Nursing Education Perspectives*, 32(5), 302-307. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-32.5.302>
- Guest, G., MacQueen, K. M. ve Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications, Inc.
- Hart, D., Matsuba, K. ve Atkins, R. (2014). Civic engagement and child and adolescent well-being. *Handbook of child well-being* (ss. 957-975) içinde. Springer.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G. ve Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- Helm-Stevens, R., Kipley, D. ve Pfeifer, T. (2018). The impact of a service-learning project on undergraduate students' faith development and spiritual formation: Outcomes of an organization and administrative behavior course. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 187-194. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.3.187>
- Hidalgo, M. C. ve Moreno, P. (2009). Organizational socialization of volunteers: The effect on their intention to remain. *Journal of Community Psychology*, 37(5), 594-601. <https://doi.org/10.1002/jcop.20317>
- Hyman, J. B. ve Levine, P. (2008). *Civic engagement and the disadvantaged: Challenges, opportunities and recommendations*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Ishii, H., Gilbride, D. D. ve Stensrud, R. (2009). Students' internal reactions to a one-week cultural immersion trip: A qualitative analysis of student journals. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37(1), 15-27. <https://doi.org/10.1002/jcop.20317>



- Juhn, G., Tang, J., Piessens, P., Grant, U., Johnson, N. ve Murray, H. (1999). Community learning: The reach for health nursing program-middle school collaboration. *Journal of Nursing Education*, 38(5), 215-221. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19990501-08>
- Kesten, A., Köçer, M. ve Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410. <https://doi.org/10.19171/ueefd.19923>
- King, N. (2004) Using templates in thematic analysis of text. C. Cassell ve G. Symon (Ed.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (ss. 257-270) içinde. Sage.
- Koch, J. M., Ross, J. B., Wendell, J. ve Aleksandrova-Howell, M. (2014). Results of immersion service learning activism with peers: Anticipated and surprising. *The Counseling Psychologist*, 42(8), 1215-1246. <https://doi.org/10.1177/0011000014535955>
- Küçükoglu, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 787-803. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.97012>
- Lakin, R. ve Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44(6), 513-531. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.06.001>
- Leersnyder, J. D., Koval, P., Kuppens, P. ve Mesquita, B. (2018). Emotions and concerns: Situational evidence for their systematic co-occurrence. *Emotion*, 18(4), 597-614. <https://doi.org/10.1037/em00000314>
- Lemieux, C. M. ve Allen, P. D. (2007). Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 309-326. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200500548>
- MacQueen, K. M., McLellan-Lemal, E., Bartholow, K. ve Milstein, B. (1998). Team-based codebook development: Structure, process, and agreement. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-35. <https://doi.org/10.1177/1525822X980100020301>
- Mapp, S. C. (2012). Effect of short-term study abroad programs on students' cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 727-737. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201100103>
- Marullo, S. (1998). Bringing home diversity: A service-learning approach to teaching race and ethnic relations. *Teaching Sociology*, 26(4), 259-275. <https://doi.org/10.2307/1318767>
- Maxwell, J. A. (2004). Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, 16(3), 243-264. <https://doi.org/10.1177/1525822X04266831>
- McElhane, K. A. (1998). *Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring break programs* (Yayın no: 9840602) [Doktora tezi, University of Michigan]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Mohr, L. (1999). The qualitative method of impact analysis. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/109821409902000106>
- Mooney, L. A. ve Edwards, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181-194. <https://doi.org/10.2307/1318716>
- National Youth Leadership Council. (2011). *K-12 service-learning standards for quality practice*. <https://nylc.org/k-12-standards/>
- Ngee, L. M. (2011). Youth-led initiative in community service-learning projects and their learning experience. *US-China Education Review*, 42(2), 281-288.
- O'Connor, C. ve Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Omoto, A. M. ve Packard, C. D. (2016). The power of connections: Psychological sense of community as a predictor of volunteerism. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1105777>
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S. ve Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72, 533-560. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-071620-030619>
- Phan, V. ve Kloos, B. (2023). Examining civic engagement in ethnic minority youth populations: A literature review and concept analysis. *American Journal of Community Psychology*, 71(1-2), 54-78. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12643>
- Pinderhughes, E. (1997). Developing diversity competence in child welfare and permanency planning. *Journal of Multicultural Social Work*, 5(1-2), 19-38. [https://doi.org/10.1300/J285v05n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J285v05n01_03)



- Poulin, J., Silver, P. ve Kauffman, S. (2006). Field notes: Serving the community and training social workers: Service outputs and student outcomes. *Journal of Social Work Education*, 42(1), 171-184. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200400486>
- Quinn-Lee, L. ve Olson-McBride, L. (2012). The effect of domestic immersion experiences on levels of cultural competence. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 17(1), 119-132. <https://doi.org/10.18084/basw.17.1.42502t5224mog720>
- Ross, K. (2022). Reclaiming impact in qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(2), Art. 5. <https://doi.org/10.17169/fqs22.2.3826>
- Rundblad, G. (1998). Addressing social problems, focusing on solutions: The community exploration project. *Teaching Sociology*, 26(4), 330-340. <https://doi.org/10.2307/1318772>
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. ve Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sanders, S., McFarland, P. ve Bartolli, J. S. (2003). The impact of cross-cultural service learning on undergraduate social work: Students' perceptions of culture, race and economic justice. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 9(1), 19-40. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.9.1.19>
- Schröder, J. M. ve Neumayr, M. (2023). How socio-economic inequality affects individuals' civic engagement: A systematic literature review of empirical findings and theoretical explanations. *Socio-Economic Review*, 21(1), 665-694. <https://doi.org/10.1093/set/mwab058>
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. S. Roccas ve L. Sagiv (Ed.), *Values and behavior: Taking a cross cultural perspective* (ss. 51-72) içinde. Springer International Publishing.
- Şara Hürsoy, P. ve Alımanoğlu Yemişçi, D. (2022). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3515-3536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.949383>
- Thibeault, D. (2019). Understanding indigenous culture through service learning and cultural immersion. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 476-488. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1593901>
- Turner, R. N., Crisp, R. J. ve Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441. <https://doi.org/10.1177/1368430207081533>
- Vogelgesang, L. J. ve Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.
- Walker, H., Pope, J., Morrison-Saunders, A., Bond, A., Diduck, A. P., Sinclair, A. J., Middel, B. ve Retief, F. (2024). Identifying and promoting qualitative methods for impact assessment. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14615517.2024.2369454>
- Ward, K. ve Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. <https://doi.org/10.1177/00027640021955586>
- Williams, N. R. ve Reeves, P. M. (2004). MSW students go to burn camp: Exploring social work values through service-learning. *Social Work Education*, 23(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/0261547042000245008>
- Wolf, L. J., Weinstein, N. ve Maio, G. R. (2019). Anti-immigrant prejudice: Understanding the roles of (perceived) values and value dissimilarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(5), 925-953. <https://doi.org/10.1037/psp0000177>
- Yaşama Dair Vakfı. (2016). *Verilerle sivil toplum kuruluşları*. Odak Ofset Matbaacılık. <https://www.yada.org.tr/s/2626/i/verilerle-sivil-toplum-kuruluslari.pdf>
- Yorio, P. L. ve Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Yücel, E., Ekici, H. ve Çelik, A. B. (2023). "We are One Team": An evaluation of an intervention for improving relations between Turkish local and refugee adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101865>