



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
TOPLUMA HİZMET EDEREK ÖĞRENME
DENEYİMLERİNİN DİĞERKÂMLIK DEĞERİ
VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kudret AYKIRI

Denizli – 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
TOPLUMA HİZMET EDEREK ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN
DİĞERKÂMLIK DEĞERİ VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kudret AYKIRI

Danışman

Prof. Dr. Süleyman İNAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Mithat AYDIN

Üye: Prof. Dr. Süleyman İNAN

Üye: Doç. Dr. Yasin DOĞAN

Üye: Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ

Üye: Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

İmza

Mithat Aydın
Süleyman İnan
Yasin Doğan
Banu Çulha Özbaş
Muhammet Avaroğulları

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 06/11/2019 tarih ve 47/5. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

M Buluş

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Kudret AYKIRI

İTHAF

Bana, kendi topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etme fırsatı veren,
Bana her konuda yardım eden ve tezimin son aşamalarında da manevi desteğini hissettiğim,
Madden bizden ayrılan, ama manen hep bizimle olan,
Bilim dünyasına bir ikramı da bu tez olan,

Mükrim (ikram eden) mahlaslı

Kemal Hocama (Dr. Öğr. Üyesi Kemal DAŞCIOĞLU)

İthaf olur.

TEŞEKKÜR

Doktora ders ve tez süresi boyunca benden yardımını ve desteğini esirgemeyen, sadece sözleri ile değil eylemleri ile de yol göstericim olan danışman hocam Prof. Dr. Süleyman İNAN'a teşekkürlerimi arz ederim.

Tez çalışmama görüş ve önerileri ile ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. Mithat AYDIN, Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ, Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI ve Doç. Dr. Yasin DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin anlamsal ve biçimsel kontrollerini yapan ve bana bu süreçte maddi ve manevi destek olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Abdullah ATAN, Arş. Gör. Ahmet EROL, Arş. Gör. Arzu KANAT MUTLUOĞLU, Arş. Gör. Melek ÖZTÜRK, Arş. Gör. Serdar AKBULUT, Arş. Gör. Dr. Sibel KAHRAMAN ÖZKURT ve Arş. Gör. Ulaş İLİC'e çok teşekkür ederim.

Gönüllü çalışma grubum olan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 15 öğretmen adayına çok teşekkür eder benzer başarılar yaşamalarını temenni ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi destekleri ile yanımda olan, bana güvenen, her zaman başarabileceğime inanan değerli aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bana her türlü desteği veren, her zaman yanımda olan eşime teşekkür eder diğer başarılarımda da yanımda olmasını temenni ederim.

Son olarak, akademik ve hayat danışmanım olan ve geride bıraktıkları ile hâlâ bana yol gösteren ebedi danışmanım Kemal Hocama (Dr. Öğr. Üyesi Kemal DAŞCIOĞLU) sonsuz şükranlarımı sunarım.

Kudret AYKIRI

Denizli, 2019

ÖZET

**Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Topluma Hizmet Ederek Öğrenme
Deneyimlerinin Diğerkâmlık Değeri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından
Değerlendirilmesi**
AYKIRI, Kudret

Doktora Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı,

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman İNAN

Ekim 2019, 225 sayfa

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı bir hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersi örneği oluşturmak ve oluşturulan bu süreci değerlendirmek amaçlı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada, görüşme, doküman incelemesi ve yapılandırılmamış gözlem aracılığı ile veri toplanmıştır. Veri toplama süreci 16 hafta sürmüştür. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler, hizmet ederek öğrenmenin aşamaları ile konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri bağlantısı üzerinden analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıktığı görülmüştür. Konu içeriğini öğrenme özelinde hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersinin her bir aşamasının önemli olduğu ve her bir aşamada anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Sosyal problem çözme becerisi özelinde, hizmet ederek öğrenmenin aşamalarını deneyimlerken aynı zamanda sosyal problem çözme becerisi aşamalarının da deneyimlendiğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Diğerkâmlık değeri özelinde; hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerinde

gelişimler sağladığı ya da var olan diğerkâmlık değeri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet ederek öğrenme, topluma hizmet uygulamaları dersi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları, sosyal problem çözme becerisi, diğerkâmlık değeri.



ABSTRACT

The Assessment of Experiences of Community Service Learning of Social Studies Teacher Candidates in terms of Altruism Value and Social Problem Solving Skill

AYKIRI, Kudret

PhD. Dissertation in Primary Education

Social Studies Education

Supervisor: Prof. Dr. Süleyman İNAN

October 2019, 225 pages

Action research method, one of the qualitative research methods, was used in this study to create a sample of meaningful service learning based community service practices course in terms of social studies teacher candidates' experiences of learning the subject content, social problem solving skill and altruism value and to evaluate this process. The research was carried out with 15 teacher candidates studying in the third grade of the Social Studies Education Department of Education Faculty, Pamukkale University in the fall semester of 2018-2019 Academic Year. The criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the selection of teacher candidates. Data were collected through interviews, document review, unstructured observations. Data collection process took 16 weeks. The data were analyzed through descriptive analysis method on the basis of the relationship between learning the subject content, social problem-solving skill and altruism value with the stages of service learning and the results were presented. According to the results of the research, it was seen that an applicable sample of course design had emerged in terms of social studies teacher candidates' experiences of learning the subject content, social problem solving skill and altruism value. In the context of learning the subject content, each stage of the service learning based community service practices course was important and there were meaningful learning at each stage of learning. In the context of social problem solving skill, results have been obtained that while experiencing the stages of service learning, at the same time experiencing the stages of social problem solving skill. In the context of altruism value, service learning based community service practices course have

improved altruism value of teacher candidates or maintained the level of altruism value with positive effects. Suggestions were provided to the practitioners, lecturers and policy makers based on these results.

Keywords: Service learning, community service practices course, teacher candidates of social studies, social problem solving skill, altruism value.



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI..... | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ | iv |
| İTHAF..... | v |
| TEŞEKKÜR..... | vi |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xvii |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.1.1. Problem Cümlesi..... | 5 |
| 1.1.2. Alt Problemler..... | 5 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları | 8 |
| 1.5. Sayıtlar | 8 |
| 1.6. Tanımlar | 8 |
| İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 10 |
| 2.1. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve..... | 10 |
| 2.1.1. Hizmet Ederek Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı..... | 10 |
| 2.1.2. Hizmet İçeren Deneysel Öğrenme Türleri ve Hizmet Ederek Öğrenme | 12 |
| 2.1.3. Hizmet Ederek Öğrenmenin Tarihi ve Felsefi Temelleri | 19 |
| 2.1.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Katkıları | 21 |
| 2.1.5. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi..... | 22 |
| 2.1.6. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları..... | 24 |
| 2.1.7. Hizmet Ederek Öğrenmede Çıktıların daha Yüksek Olması için Dikkat Edilmesi Gereken Zorluklar ve Engeller | 25 |
| 2.1.8. Etkin Hizmet Ederek Öğrenme için Gerekli Ölçütler..... | 27 |
| 2.1.9. Hizmet Ederek Öğrenme ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İlişkisi | 28 |
| 2.1.8.1. Türkiye’de topluma hizmet geleneğinin varlığı..... | 28 |
| 2.1.8.2. Topluma hizmet uygulamaları dersinin tarihsel sürecinde hizmet ederek öğrenmenin varlığı..... | 29 |

| | |
|---|----|
| 2.1.10. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Aşamaları | 32 |
| 2.1.9.1. Araştırma aşaması..... | 33 |
| 2.1.9.2. Planlama ve hazırlık aşaması..... | 33 |
| 2.1.9.3. Eylem aşaması | 34 |
| 2.1.9.4. Yansıtma aşaması | 35 |
| 2.1.9.5. Gösteri aşaması | 36 |
| 2.1.11. Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Hizmet Ederek Öğrenme | 37 |
| 2.1.12. Diğerkâmlık Değeri ve Hizmet Ederek Öğrenme | 41 |
| 2.1.13. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi bağlamında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı | 48 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar..... | 51 |
| 2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar..... | 51 |
| 2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar | 59 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 65 |
| 3.1. Araştırmanın Deseni..... | 65 |
| 3.1.1. Eylem Araştırması Süreci | 66 |
| 3.1.1.1. Araştırma problemine karar verme | 67 |
| 3.1.1.2. Eylem araştırması sorularına karar verme | 68 |
| 3.1.1.3. Veri toplama / literatür taraması | 68 |
| 3.1.1.4. Veri analizi / yorum | 69 |
| 3.1.1.5. Eylem/uygulama planı geliştirme | 71 |
| 3.1.1.6. İzleme planı geliştirme..... | 72 |
| 3.1.1.7. Eylem planını uygulama / izleme | 73 |
| 3.1.1.8. Uygulamanın analizi / değerlendirme | 73 |
| 3.1.1.9. Yeni Eylem Planı Hazırlama | 74 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 76 |
| 3.3. Veri toplama araçları ve teknikleri..... | 78 |
| 3.3.1. Görüşme..... | 78 |
| 3.3.2. Doküman İncelemesi | 80 |
| 3.3.3. Gözlem..... | 81 |
| 3.4. Uygulama Süreci..... | 81 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 83 |
| 3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik..... | 84 |
| 3.6.1. İç Geçerlilik (İnandırıcılık)..... | 84 |
| 3.6.2. Dış Geçerlilik/Genelleme (Aktarılabilirlik/Transfer Edilebilirlik)..... | 85 |
| 3.6.3. İç Güvenirlilik (Tutarlılık) | 86 |

| | | |
|--|--|-----|
| 3.6.4. | Dış Güvenirlik/Tekrar Edilebilirlik (Teyit Edilebilirlik/Doğrulanabilirlik) .. | 86 |
| 3.7. | Araştırmacının Rolü | 87 |
| 3.8. | Etik | 88 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM..... | | 89 |
| 4.1. | Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Konu İçeriğini Öğrenme | 89 |
| 4.1.1. | Araştırma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme..... | 91 |
| 4.1.2. | Planlama ve Hazırlık Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme..... | 94 |
| 4.1.3. | Eylem Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme | 98 |
| 4.1.4. | Yansıtma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme | 107 |
| 4.1.5. | Gösteri Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme..... | 110 |
| 4.2. | Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Sosyal Problem Çözme Becerisi..... | 112 |
| 4.2.1. | Araştırma Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi | 113 |
| 4.2.2. | Planlama ve Hazırlık Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi | 117 |
| 4.2.3. | Eylem Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi..... | 122 |
| 4.2.4. | Yansıtma Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi..... | 135 |
| 4.2.5. | Gösteri Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi | 136 |
| 4.3. | Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Diğerkâmlık Değeri..... | 138 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | | 167 |
| 5.1. | Tartışma ve Sonuç..... | 167 |
| 5.1.1. | Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Konu İçeriğini Öğrenme İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar | 167 |
| 5.1.2. | Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerisi İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar | 170 |
| 5.1.3. | Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Diğerkâmlık Değeri İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar..... | 174 |
| 5.2. | Öneriler | 177 |
| 5.2.1. | Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 177 |
| 5.2.2. | Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 178 |
| 5.2.3. | Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler | 179 |
| KAYNAKÇA..... | | 181 |
| EKLER..... | | 198 |
| Ek 1. Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Projesi nasıl hazırlanır sunumunun özeti | | 198 |
| Ek 2. Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Değerlendirme Sistemi..... | | 199 |
| Ek 3. Araştırma Aşaması Kılavuzu..... | | 199 |

| | |
|--|-----|
| Ek 4. Araştırma Aşaması Öz Değerlendirme Formu | 199 |
| Ek 5. Araştırma Aşaması Genel Değerlendirme Formu | 200 |
| Ek 6. Proje Öneri formu | 201 |
| Ek 7. Proje Öneri Formunda Üzerinde Durulması Gereken Bilgilerin Özeti | 202 |
| Ek 8. Araştırma Aşaması Yansıtma Etkinliği | 202 |
| Ek 9. Planlama ve Hazırlık Aşaması Kılavuzu | 203 |
| Ek 10. Planlama ve Hazırlık Aşaması Öz Değerlendirme Formu | 203 |
| Ek 11. Planlama ve Hazırlık Aşaması Genel Değerlendirme Formu..... | 204 |
| Ek 12. Plan ve Hazırlık Formu..... | 205 |
| Ek 13. Plan ve Hazırlık Formunda Üzerinde Durulması Gereken Bilgilerin Özeti..... | 206 |
| Ek 14. Planlama ve Hazırlık Aşaması Yansıtma Etkinliği | 207 |
| Ek 15. Eylem Aşaması Kılavuzu | 207 |
| Ek 16. Eylem Aşaması Öz Değerlendirme Formu..... | 207 |
| Ek 17. Eylem Aşaması Genel Değerlendirme Formu..... | 208 |
| Ek 18. Haftalık Etkinlik Raporu Kriterleri Formu | 209 |
| Ek 19. Yansıtma Aşaması Kılavuzu..... | 209 |
| Ek 20. Yansıtma aşaması öz değerlendirme formu..... | 209 |
| Ek 21. Yansıtma aşaması genel değerlendirme formu..... | 210 |
| Ek 22. Yansıtma Etkinliği: Odak Grup Görüşmesi Formu | 210 |
| Ek 23. Gösteri Aşaması Kılavuzu | 211 |
| Ek 24. Gösteri Aşaması Öz Değerlendirme Formu | 211 |
| Ek 25. Gösteri Aşaması Genel Değerlendirme Formu..... | 211 |
| Ek 26. Poster Hazırlama Kriterleri Formu | 212 |
| Ek 27. Katılım Belgesi | 214 |
| Ek 28. Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu | 215 |
| Ek 29. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu | 216 |
| Ek 30. Proje Günlüğü Örneği..... | 217 |
| Ek 31. Proje Raporu Örneği | 218 |
| Ek 32. Proje Formları Örneği..... | 219 |
| Ek 33. Proje Posterleri Örneği | 220 |
| Ek 34. Gönüllü Katılımcı Onam Formu..... | 221 |
| Ek 35. Araştırma İzin Formu | 222 |
| Ek 36. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi (Örnek Taslak) | 223 |
| ÖZGEÇMİŞ | 225 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 2.1. <i>Toplum Temelli Öğrenme Çeşitleri</i> | 18 |
| Tablo 2.2. <i>Hizmet Ederek Öğrenme ve/veya Toplumsal Katılım Uygulamaları İçeren Ülkeler</i> | 20 |
| Tablo 2.3. <i>Hizmet Ederek Öğrenme Aşamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerisi</i> <i>Aşamaları İlişkisi</i> | 41 |
| Tablo 2.4. <i>Bileşenleri Bağlamında Diğerkâmlık Düzeyleri</i> | 47 |
| Tablo. 4.1. <i>Araştırma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Diğerkâmlık Durumları</i> | 165 |



ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| <i>Şekil 2.1.</i> Robert Sigmon'un hizmet ederek öğrenme yelpazesi | 13 |
| <i>Şekil 2.2.</i> Furco'nun hizmet ederek öğrenme yelpazesi | 13 |
| <i>Şekil 2.3.</i> Furco'nun bu çalışma kapsamında revize edilen yelpazesi | 14 |
| <i>Şekil 3.1.</i> Çalışmada kullanılan eylem araştırması döngüsü | 67 |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------|---|
| ABD | Amerika Birleşik Devletleri |
| akt | Aktaran |
| HEÖ | Hizmet Ederek Öğrenme |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| NCSS | National Council of Social Studies (Ulusal Sosyal Bilgiler Komisyonu) |
| NYLC | National Youth Leadership Council (Ulusal Gençlik Liderliği Komisyonu) |
| NSLC | National Service Learning Clearinghouse (Ulusal Hizmet Ederek Öğrenme Paylaşım Bankası) |
| THU | Topluma Hizmet Uygulamaları |
| YÖK | Yükseköğretim Kurulu |

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve bu bağlamda problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayılıları ve araştırma için temel olan kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim fakültelerinin temel işlevi, eğitim-öğretim ve araştırma yapmaktır ancak gelişmeler ve toplumsal sorumluluklar nedeni ile bu fakültelerin topluma hizmet işlevi de olduğu (Akçamete, 2006, s.3) ve bu işlevin de en az diğerleri kadar önemli olduğu görülmüştür (Gebizlioğlu, 2006, s.6). Yani topluma hizmet etmek bu bağlamda güçlü yönleri olan (Öğülmüş, 2006, s.34) eğitim fakülteleri için önemlidir (Eşme, 2006, s.8).

Eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenleri yetişmektedir. Bu öğretmen adaylarının genel kültür, alan ve meslek bilgisi yeterlilikleri yanı sıra topluma katkı sağlayacak yeterlilikleri de kazanarak gelişmesi önemlidir (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012, s.93). Bu nedenle meslek yaşamında başarılı olmak isteyen bir öğretmen adayı hizmet öncesi eğitiminde toplumu ve toplumsal sorunları tanınması, bu sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilme becerileri kazanması (Ayvacı ve Akyıldız, 2009, s.105) arzu edilen bir durumdur. Bu kapsamda 2006 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklendiği görülür.

THU dersi araştırmacıların ilgisini çekmiş ve dersin süreci ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ders sürecine ilişkin birkaç önemli problemle karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, dersin adından dolayı sadece hizmet olarak anlaşıldığı buna bağlı olarak dersin içeriğinin ağırlıklı olarak hizmet içeren etkinliklerden oluştuğudur (Yılmaz, 2011, s.98-100). İkincisi, öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerinin çözümüne kendileri etkinlik planlamadıkları, paydaş kurumunun var olan etkinliğine dâhil oldukları, bu durumun da onlar için anlamlı olmamasıdır (Kesten, Köçer ve Egüz, 2014, s.400-401). Üçüncüsü, ders sonrası sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretilmemesidir (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012, s.193). THU dersini yakından takip eden ve bu konuda araştırmaları olan bu tez araştırmacısının çalışmalarının sonuçları ve THU dersi ile ilgili gözlemleri de bu yargıları destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarından beklenen toplumsal sorunları tanınması ve bu sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilme becerisi kazanmasıdır (Ayvacı ve Akyıldız, 2009, s.105).

Ayrıca, THU dersi eğitim fakültesi kapsamında olduğu için eğitim/öğretim açısından da anlamlı olmalı ve öğrenmeler sağlamalıdır. Bu öğrenmeler mevcut THU dersi sonuçlarındaki gibi tesadüfi değil planlı olmalıdır. Bunlara ek olarak da bu ders, hem öğretmen adayları için değerler eğitiminin önemli olmasından hem de 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018b, s.7) vurgulandığı üzere eğitim sisteminin bilişsel alan yanı sıra duyuşsal alana da hitap etmesinin istenmesinden dolayı değerler eğitimi için de anlamlı olmalıdır.

Hazır olan etkinliklere dâhil olunmasının öğretmen adayı için anlamlı olmaması ve öğretmen adaylarının ders sonrası sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretememesi ele alınınca sosyal problem çözme becerisi ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin problem çözmeyi geliştirecek şekilde planlanması gerektiği (Göğebakan Yıldız, 2012, s.69), problem çözme becerisinin genel olarak eğitim-öğretim sürecinde (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010, s.20) özel olarak öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005, s.93) gerekli olduğu ve proje tabanlı uygulamalarda problem çözmenin ayrılmaz bir unsur olarak kabul edildiği (Çiftçi, 2006, s.64) göz önüne alınırsa problem çözme becerisinin önemsenmesi gerektiği görülecektir.

THU dersinin doğası gereği duyuşsal alana hitap etmesinin beklenmesi, değerler eğitiminin öğretmen adayları için önemli olması, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018b, s.7) eğitim sisteminin bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alana da hitap etmesinin istenmesi ele alındığında ise diğerkâmlık değeri ön plana çıkmaktadır. Diğerkâmlık değerinin, insanı olumlu davranışa götüreceği önemli bir değer olduğunun iddia edilmesi (Özbay, 2018, s.273), birçok mesleğe göre öğretmenlik için daha önemli olduğunun düşünülmesi ve diğerkâmlık için THU derslerinin konulmasının olumlu bir gelişme olarak görülmesinden (Arslan, 2009, s.544) dolayı diğerkâmlık değeri seçilmiştir.

İlgili alanyazın ve araştırmacı gözlemleri sonucu var olan THU dersinde problemlerin olduğu tespit edilmiş ve bu derse yönelik konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı bir eylem planı oluşturulmak istenmiştir. Bu nedenle yurt dışı çalışmalar incelenerek Furco'nun (1996, s.2) bu konuda bir yelpazesi olduğu görülmüş ve bu yelpazede yer alan hizmet temelli deneysel öğrenme türlerinden hizmet ederek öğrenme (HEÖ) anlayışının THU dersine entegre edilebileceği düşünülmüştür. Bu türler incelenirken mevcut THU dersinin bu türlerden toplum hizmeti temelli yani hizmet verenden çok hizmet alana ve öğrenmeden çok hizmete odaklanılmış şekilde işlendiği görülmüştür. Burada altının çizilmesi gereken nokta,

toplum hizmeti anlayışı temelli THU dersinde öğrenmenin gerçekleşmediği değil öğrenmeden çok hizmete odaklanıldığı ve tesadüfi öğrenmeler gerçekleştiğidir. Oysa bu eylem planındaki amaç hizmet kadar planlı öğrenmeye ve hizmet alan kadar hizmet verene de odaklanmasıdır. Bu deneyimsel öğrenme türleri içinde HEÖ'nin bu koşulları sağlayan bir tür olduğu görülmüştür. Bu tür hem hizmet veren hem de hizmet alanın eşit fayda sağladığı, ayrıca hem hizmete hem de planlı öğrenmeye odaklanıldığı bir tür olarak göze çarpmaktadır.

Her ne kadar THU dersinin eğitim fakültelerine eklenmesini sağlayan Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı'nda HEÖ'den hiç bahsedilmese de bazı çalışmalarda (Küçüköğlü, 2012, s.217) THU dersinin HEÖ anlayışı çerçevesinde eklendiğinin ifade edilmiş olması da bizi HEÖ'ye yönlendiren güçlü bir etkidir. Burada üzerinde durulması gereken nokta; Türkiye'deki araştırmalarda THU dersinin HEÖ anlayışı çerçevesinde eklendiği değil de ikisinin benzer şeyler olduğu yanlış algısının olmasıdır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü eğitim fakültelerine eklenen bu dersin *HEÖ anlayışı kapsamında eklendiği* ifadelerine yer verilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü HEÖ, toplum hizmeti anlayışının öğrenme ile birleştirildiği bir yaklaşımdır ve öğretmen adayları üzerinde HEÖ ile ilgili birçok çalışma vardır. Ancak gözden kaçırılan nokta, HEÖ'nin toplum hizmeti geleneğinden geliştiği ve bu gelişiminde sadece HEÖ anlayışının oluşmadığıdır. İkinci gözden kaçırılan nokta HEÖ'nin sadece öğretmen adayları için geçerli olmayıp, en alt eğitim basamağından en üst eğitim basamağına kadar her basamakta uygulanabilir bir eğitim/öğretim yaklaşımı olduğudur. Türkiye'de yükseköğretimde yer alan THU dersi ile HEÖ anlayışı eşdeğer görülürse ne bu anlayış daha alt eğitim basamaklarına indirilebilir ne de diğer anlayışlardan farkı ele alınabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın Türkiye'deki HEÖ ve THU ilişkisi konusundaki karışıklığın giderilmesi noktasında mütevazı bir katkısının olacağı da düşünülmektedir. Yani, bu eylem planı ile eğitim fakültesinde yer alan bu dersin asıl temellendirilmesi gereken anlayış olan HEÖ ile temellendirilmiş bir ders oluşturulmak istenmektedir.

Bu çalışmada hizmet ile eşit derecede öğrenmeye önem verilmesi yanı sıra sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri açısından da anlamlı bir eylem planı oluşturulmak istendiğini tekrar vurgulamak gerekmektedir. Yani HEÖ anlayışını seçmeden önce problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değerinin HEÖ anlayışı ile bir bağlantısının olup olmadığının ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, HEÖ ile ilgili alanyazın

incelendiğinde HEÖ'nin problem çözme becerisini (Conrad ve Hedin, 1981, 1989, akt. Furco, 2001, Billig ve Furco, 2001, s.273; s.28; Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015, s.16) ve diğerkâmlık değerini (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005) olumlu etkilediğine dair araştırmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal problem çözme ile ilgili birçok çalışması olan D'zurilla'nın (2004, s.14) sosyal problem çözme aşamaları (problem tanıma, alternatif çözümler üretme, karar verme, uygulama ve doğrulama) ile HEÖ'ye ilişkin birçok çalışmaları bulunan Billig, Root, Jesse (2005, s.3), Kaye (2014, s.15) ve HEÖ konusunda söz sahibi kuruluşlar olan National Service Learning Clearinhouse (NSLC, 2009, s.2) ve National Youth Leadership'in (NYLC, 2018) HEÖ aşamalarının (araştırma, planlama-hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri) birbiri ile paralel oldukları düşünülmüştür. Tüm bu ilişkiler bağlamında HEÖ temelli THU dersi eylem planı oluşturulmak istenmiştir.

Araştırma grubu olarak sosyal bilgiler öğretmeni adayları seçilmiştir. Bunun birkaç nedeni vardır. Birincisi, eylem araştırması genellikle alandaki bir sorundan dolayı dersin uygulayıcısı tarafından yapılır. Bu çalışmanın araştırmacısı da sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde THU dersini takip etmekte, bu derse yönelik gözlemler ve çalışmalar yapmaktadır. İkincisi, THU dersi ve bu bağlamda HEÖ anlayışı tüm öğretmenlik programları için gerekli olsa da alanlarındaki birçok konu, beceri ve değerle ilişkili olması açısından sosyal bilgiler öğretmeni adayları için daha önemli durumdadır. Üçüncüsü, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının genelde değerler eğitimine, özelde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (MEB, 2018, s.5) yer alan yardımseverlik ve yardımseverliği olumlayabilecek olan diğerkâmlık değerine önem vermesi gerekmektedir. Dördüncüsü, sosyal bilgilerin diğer derslere göre toplumsal yaşamla daha ilgili olması problem çözmeyi onun için daha önemli duruma getirmektedir (Altun ve Emir, 2008, s.85). Beşincisi, sosyal bilgilerin temel amacı etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirmektir ve HEÖ anlayışı da vatandaşlık katılımını ve etkin vatandaşlığı olumlu etkilemektedir (Einfield ve Collins, 2008, s.104). Hatta HEÖ vatandaşlık katılımı için o kadar önemlidir ki, HEÖ ile vatandaşlık katılımını doğrudan ele alan bir dergi (Partnerships/Ortaklıklar) ve birçok çalışma (Billig, Root ve Jesse, 2005; Bringle, Clayton ve Price, 2012; Clayton, Bringle, Senior, Hug ve Morrison, 2010; Morgan ve Streb, 2001) bulunmaktadır. Altıncısı ve sonuncusu sosyal bilgiler programı açısından kabul edilen sosyal bilgiler geleneği olan yansıtıcı düşünme geleneği açısından HEÖ'nin uygun bir anlayış olmasıdır. Tüm bu ilişkiler bağlamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik HEÖ temelli THU dersi eylem planı oluşturulmak istenmiştir.

İlgili alanyazında HEÖ'nin diğerkâmlık değerini (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005) ve problem çözme becerisini (Billig ve Furco, 2001, s.273; Conrad ve Hedin'den aktaran Furco, 2001; s.28; Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015, s.16) olumlu etkilediğine dair çalışmalar olmasına rağmen bu deneyimler tekrar ele alınmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır. Birincisi, araştırma nitel araştırma desenli olacağı için nitel araştırmanın doğası gereği araştırma kendine özeldir ve deneyimlerinin ortaya konulması gerekmektedir. İkincisi, HEÖ anlayışı ile ilgili birçok çalışma olsa bile HEÖ temelli THU dersi yeni bir anlayıştır ve bu yeni anlayış üzerinden beceri ve değerlerle ilgili deneyimlere bakılması yeni bir bakış açısı sunabilir. Üçüncüsü, kendisi de nitel bir desende HEÖ'yi diğerkâmlık değeri açısından inceleyen Marchel'in (2003, s.16) HEÖ deneyimlerinin tümünün diğerkâmlık değerinde olumlu gelişmeler sağlamayacağı uyarısı dikkate alınmış ve HEÖ temelli THU dersinde diğerkâmlık gelişim sürecine bakılmıştır. Dördüncüsü, sosyal bilgiler dersinin diğer derslere göre toplumsal yaşamla daha ilgili olması problem çözme için daha önemli duruma getirmektedir (Altun ve Emir, 2008, s.85). Ancak, burada toplumsal yaşamla kastedilen sosyal yaşamdaki gerçek hayattır. Problem çözme becerisinin sosyal yaşamdaki gerçek hayatla ilgili boyutu sosyal problem çözme becerisidir. Sosyal bilgiler genel problem çözme becerisinden daha çok sosyal problem çözme becerisine yakındır. Yani bu araştırmada genel bir problem çözme becerisi değil sosyal problem çözme becerisi deneyimi açısından bir araştırma yapılacaktır. Hem bu bağlantı hem de sosyal problem çözme becerisi ile HEÖ aşamaları arasında kurulacak bağlantı, ilgili alanyazın için yeni fikirler sunabilir.

Tüm bu ilişkiler bağlamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi oluşturmak, oluşturulan bu süreci denemek ve bu deneyimin sonuçlarını değerlendirmek istenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersi ve bu sürecin sonuçları nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

- HEÖ temelli THU dersi sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimlerini nasıl etkilemiştir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimleri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersi nasıldır?
- HEÖ temelli THU dersi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimlerini nasıl etkilemiştir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimleri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersi nasıldır?
- HEÖ temelli THU dersi aşamaları ile sosyal problem çözme becerisi aşamaları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- HEÖ temelli THU dersi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme deneyimlerini nasıl etkilemiştir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimleri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi örneği oluşturmak ve bu süreci değerlendirerek bundan sonra bu konuda yapılacak eylem planlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın ilgili alanyazına mütevazı katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu katkılar şu şekildedir:

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de HEÖ ve THU ilişkisi konusunda bir karışıklık olduğu görülmektedir. Bu karışıklığın giderilmesi ve Türkiye dışındaki ülkelerde gerçekleştirilen HEÖ anlayışına geçilebilmesi için bu çalışmada HEÖ ve THU dersi ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

HEÖ Türkiye’de yeni bir kavram olmayıp bazı çalışmalarda bu terime rastlandığı, bazı çalışmalarda THU olarak kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de HEÖ kavramı başlığı ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde ikisi kitap bölümü (Bengiç-Çolak, 2015; Demirkaya, 2016), altısı kuramsal bildiri (Erjem, 2004; Kotil, 2003, 2004; Küçüköğlü, 2011; Küçüköğlü, Kaya ve Bay, 2010; Sezer ve Erjem, 2004), ikisi makale (Küçüköğlü, 2012; Küçüköğlü ve Ozan, 2015) ve ikisi kuramsal yüksek lisans (Ulu, 2017, Uzun, 2016) biri ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel doktora (Bengiç-Çolak, 2015) olmak üzere üç tezle beraber

toplam 13 adet çalışmaya rastlanmaktadır. HEÖ kavramı Türkiye’de yeni bir kavram olduğu için genelde onu tanıtıcı kuramsal çalışmalar yapıldığı, sadece bir tane deneysel çalışma yapıp onun da ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Yani, Türkiye’de HEÖ yaklaşımı üzerine az sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Türkiye’de THU dersi, 2006 yılından bu yana bazı fakülte ve yüksekokullarda özellikle eğitim fakültelerinde zorunlu olmasına rağmen bu dersle ilişkili az sayıda tez (Arcagök, 2011; Aydın, 2017; Coşkun, 2012; Eşki, 2012; Hoş Ercin, 2011; Kartal, 2015; Korkmaz, 2015; Tilki, 2011) olduğu ve bunlardan hiçbirinin doktora düzeyinde olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların hiçbirisi -karma olanlarında yer alması (Eşki, 2012; Hoş Ercin, 2011) hariç- sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik değildir.

Türkiye’de tez kapsamı dışındaki çalışmalar ele alındığında ise sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik olan yedi (Aykırı, 2017; Bulut ve Kara, 2012; Çetin ve Sönmez, 2009; Gökçe, 2011; Kesten, Göçer ve Egüz, 2014; Sönmez, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011), içinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da yer aldığı karma gruplu sekiz (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Eşki, 2012; Gürol ve Özercan, 2010; Hoş Ercin, 2011; Kartal, 2015; Kesten, 2012; Özdemir ve Tokcan, 2010; Yılmaz, 2011) çalışmaya rastlanmıştır. THU dersi sosyal bilgiler öğretmeni adayları için önemli olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sayıları yetersizdir.

İlgili alanyazında HEÖ’nin genel olarak bireylere (Farber, 2011) ve doğrudan öğretmen adaylarına (Anderson, 1998) yönelik birçok katkısı olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının, kendilerine birçok katkısı olan bu deneyimi yaşayacak olmaları da önemli görülmektedir.

HEÖ ile ilgili araştırmalarda (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012, s.194) HEÖ’nin nasıl düzenlenmesi gerektiği yönünde kapsamlı araştırmalara devam edilmesi ve sonuçlarının yayınlar yoluyla paylaşılması önerilmiştir. Bu çalışma bu öneriyi de dikkate almaktadır.

THU ile ilgili araştırmalarda (Ural Keleş ve Aydın, 2011) THU dersine ilişkin öğretmen adayları üzerinde nitel araştırma yapılması önerilmiştir. Bu çalışma bu öneriyi de dikkate almaktadır.

İlgili alanyazında HEÖ ile diğerkâmlık ilişkisini ele alan sadece iki çalışmaya (Marchel, 2013; Ramia, 2005) rastlanmıştır. Bu sayı ilgili alanyazın için yetersizdir.

İlgili alanyazında HEÖ ile problem çözme becerisi ilişkisini ele alan sadece bir çalışmaya (Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015) rastlanmış, HEÖ ile sosyal problem çözme becerisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Son olarak çalışmanın THU dersinde HEÖ temelli uygulanabilir bir ders örneğinin oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanacağı ve ölçüt örneklem de kullanılacağı için belirli bir grupla çalışmak gerekmektedir. Bu nedenle araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi alan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve bu araştırmaya katılan 15 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Veri toplama araçları görüşme (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup), doküman incelemesi (öğretmen adayı proje günlükleri, proje raporları ve proje sonrası hazırlanan posterler) ve yapılandırılmamış gözlem notları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Geniş kapsamda insanların, bu araştırma kapsamında ise öğretmen adaylarının davranışlarının karmaşık yapıya sahip olduğu ve buna bağlı olarak daha küçük davranışlara bölünemeyeceği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde tez boyunca karşılaşılabilecek dört anahtar kavramın tanımları verilmiştir. Tez boyunca kavramların bu tanımları benimsenmiştir. Bu dört anahtar kavram şunlardır: Hizmet ederek öğrenme, topluma hizmet uygulamaları dersi, sosyal problem çözme ve diğerkâmlıktır.

Hizmet Ederak Öğrenmeyi en sade şekilde yansıtan Pitcahard ve Whitehead'in (2004) tanımı şu şekildedir: "Öğrenmeyi zenginleştirmek, vatandaşlık sorumluluğunu öğretmek ve toplumu güçlendirmek için toplum hizmeti ile akademik çalışmaları bütünleştiren öğretim yaklaşımı" (Pitcahard ve Whitehead, 2004).

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine ilişkin Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) tanımı şu şekildedir: "Topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders" (YÖK, 2011, s.i).

Sosyal problem çözüme konusunda birçok çalışması olan D'zurilla'nın Nezu ve Maydeu-Olivares ile yaptıkları tanım şu şekildedir: "Kişinin sosyal çevredeki gerçek hayatta uyumsal işleyişini etkileyen problemleri çözüme ulaştırmaktır" (D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.11).

Diğerkâmlık değerinin eğitim bilimleri açısından olan tanımını şu şekildedir: "Çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlâk tutumu ve görüşü." (Oğuzkan, 1974, s.248)



İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle HEÖ'nin tanımı yapılmıştır. İkinci olarak bu yaklaşım, tarihi ve felsefi temelleri ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha sonra, Türkiye lisans programlarında yer alan THU dersi ile HEÖ yaklaşımı ilişkilendirilmiştir. Son olarak da HEÖ'nin özellikleri ve aşamalarına değinilerek sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri ile ilişkisi kurulmuştur.

2.1.1. Hizmet Ederek Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı

HEÖ, bir kavram olarak 1967'de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Ancak, onlarca yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen HEÖ'nin anavatanında dahi kavramın tanımı ve kapsamı açısından bir netliğe ulaşamadığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde ortaya çıkan analizlerden bu yargı ortaya çıkmaktadır. Analizler şu şekildedir:

- HEÖ ile ilgili kuramsal çalışmalarda *HEÖ nedir* sorusunun yanı sıra *HEÖ ne değildir* sorusuna da cevap verilmeye çalışılmaktadır.
- HEÖ'yi diğer deneyimsel öğrenme türlerinden ayıran hem eski zamanlı (Furco, 1996) hem de yakın zamanlı (Lim ve Bloomquist, 2015) çalışmalar vardır.
- HEÖ'yi daha iyi anlatmak ya da diğer türlerinden ayırmak için yelpazeler (Furco, 1996; Mooney ve Edwards 2001; Sigmon, 1994) oluşturulmuştur.
- Toplum temelli HEÖ, okul temelli HEÖ, topluma HEÖ gibi farklı kavramlar vardır.
- HEÖ'nin felsefe, pedagoji, öğretme/öğrenme yöntemi, yaklaşım, strateji, deneysel öğrenme yaklaşımı (Lim ve Bloomquist, 2015), öğretme/öğrenme stratejisi, pedagojik araç, toplum temelli öğrenme çeşidi/girişimi, toplum temelli öğrenme seçeneği/çeşidi (Mooney ve Edwards, 2001, s.181-184) gibi birçok farklı başlığa dâhil edilmektedir.
- HEÖ ile ilgili terminoloji, kavramsallaştırma, eş anlam ve marjinallik efsaneleri (Morgridge Center of Public Service'den akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.5-6) vardır.
- Bazı çalışmalarda (Butin, 2010), HEÖ perspektiflerine göre sınıflandırılmıştır.
- HEÖ konusunda yanlış anlaşılmanın ve nasıl uygulanacağı konusunda endişelerin olduğu başka çalışmalarda da (Chup ve Joseph, 2010) vurgulanmaktadır.
- HEÖ kavramı konusunda kavram yanılgıları olduğunun bulgulandığı deneysel çalışmalar (Bringle ve Hatcher, 2011) vardır.

Tüm bu nedenlerden dolayı, HEÖ'yi daha anlaşılır kılmak ve ona bir çerçeve belirleyebilmek için HEÖ'nin tanımlarının analiz edilerek bir senteze ulaşılması önemli görülmektedir. HEÖ ile ilgili önemli çalışmaları olan Butin'e (2010, s.4) göre alanyazın incelendiğinde en çok alıntı yapılan tanım Bringle ve Hatcher'a (1995) aittir. Tanım şu şekildedir: "Öğrencilerin, tanımlanmış toplumsal ihtiyaçları karşılayan organize hizmet etkinliklerine katıldığı ve onlara ders içeriği konusunda daha iyi bir anlayış kazandıran, bu disipline verilen önemi daha iyi kavramalarını sağlayan ve kişisel değerlere bağlılıklarını ve vatandaşlık sorumluluğu duygularını arttıran hizmet etkinlikleriyle yansıtma yaptıkları kredili derse dayalı eğitimsel bir deneyimdir." (Bringle ve Hatcher 1995, s.12). Tanım sonrası Bringle ve Hatcher (1995, s.5-6) bu tanıma göre HEÖ'nin dört temel niteliği olduğunu vurgulamışlardır:

- HEÖ akademik bir etkinliktir.
- Hizmet, dersin amaçlarına katkıda bulunuyor ve anlamlı öğrenmeler oluşturuyorsa ve hem öğrenci hem de toplum paydaşı tarafından değerli ise gerçekleştirilir.
- Topluma hizmet etkinliklerinden eğitimsel çıktılar elde edebilmek için yansıtma etkinlikleri kullanılmalıdır.
- HEÖ'nin en önemli amaçlarından biri vatandaşlık sorumluluğu kazandırmaktır.

Bunlara ek olarak tanımda toplum, öğrenci, ders kavramlarının da geçtiğini vurgulamak gerekmektedir. Bu durum, HEÖ teriminde toplum kavramı geçmese bile toplumu içermesi ve bir ders kapsamında öğrencilerin deneyim kazanması gerektiğini göstermektedir. İkinci önemli tanım, HEÖ konusunda en önemli kurumlardan biri kabul edilen NYLC'nin tanımıdır. Tanıma göre HEÖ, "Öğrencilerin gerçek toplum ihtiyaçlarını karşılamak için akademik bilgi ve becerilerini kullandığı öğretme ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımdır." (NLYC, 2017). Kurumun, bu tanıma verdikten sonra HEÖ'nin ne olduğunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için şu örneği verdiği görülmektedir: "Nehir kıyısında çöp toplamak hizmettir. Mikroskopta su örneği inceleme öğrenmedir. Fen öğrencileri su örnekleri toplayıp analiz eder, sonuçlarını raporlaştırır ve yerel bir çevre kirliliği kontrol ajansına bulgularını sunarsa bu bir HEÖ'dür." Bu tanıma göre HEÖ'nin bileşenleri şunlardır: Öğrenci, toplum, akademik kazanım, öğrenme/öğretim yaklaşımı. İlgili alanyazında en çok atıf alan bu iki tanım analiz edildiğinde ön plana öğrencinin deneyimliyor olması, toplum ihtiyacına yönelik olması, hizmet edilmesi, ders temelli olması, yansıtma içermesi, akademik kazanım sağlaması, bir öğretme/öğrenme yaklaşımı olması bileşenleri çıkmaktadır. Bu bileşenlerden hareketle şu tanımın yapılmasında bir sakınca görülmemiştir: *HEÖ, herhangi*

bir ders kapsamında belirlenen akademik kazanımların, ilgili konudaki topluma hizmet deneyimleri ile kazanıldığı ve böylece eşit derecede çift yönlü kazanım sağlandığı bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır.

HEÖ ile ilgili 147 farklı tanım ve terimi inceleyen Kendall ve arkadaşları yaptıkları bir çalışmada HEÖ'nin bir tür eğitim, felsefe hatta fenomen olarak gruplandırılabilceğini belirtmişlerdir (akt. Sandaran, 2012, s.381). HEÖ terimini, günümüz anlamıyla ilk kullanan Robert Sigmon ise (1979) deneyimsel eğitim yaklaşımı (s.2); bu konuda yelpazesi de bulunan Furco (1996), deneysel eğitime dengeli bir yaklaşım (s.2-6); HEÖ'ye toplum kavramını da ekleyerek topluma HEÖ olarak ele alan Wade ve Anderson (1996) insana hizmet odaklı öğretmenleri hazırlamada bir strateji (s.59-74); Wade'den ayrı olarak Anderson (1998) öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde bir öğretim yöntemi (s.3); en çok alıntı yapılan HEÖ tanımının sahipleri olan Bringle ve Hatcher (1995) bir pedagoji (s.113); HEÖ ile ilgili önemli çalışmaları olan Butin (2005) postmodern bir pedagoji (s.98) içinde gruplandırılabilceğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere HEÖ, bir yaklaşım, strateji, pedagoji, yöntem veya teknik olarak kullanılabilir. Ancak, bu alanın önde gelen isimleri (Furco, 1996; Kolb, 2015; Sigmon, 1979) tarafından kabul edilen bir kapsamı vardır ki, o da HEÖ'nin hizmet içeren bir deneysel öğrenme türü oluşudur. Bu nedenle deneyimsel öğrenme türünün tanımlanması, hizmet içeren deneysel öğrenme türlerinin neler olduğunun incelenmesi ve HEÖ ile diğer deneysel öğrenme türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması gerekmektedir.

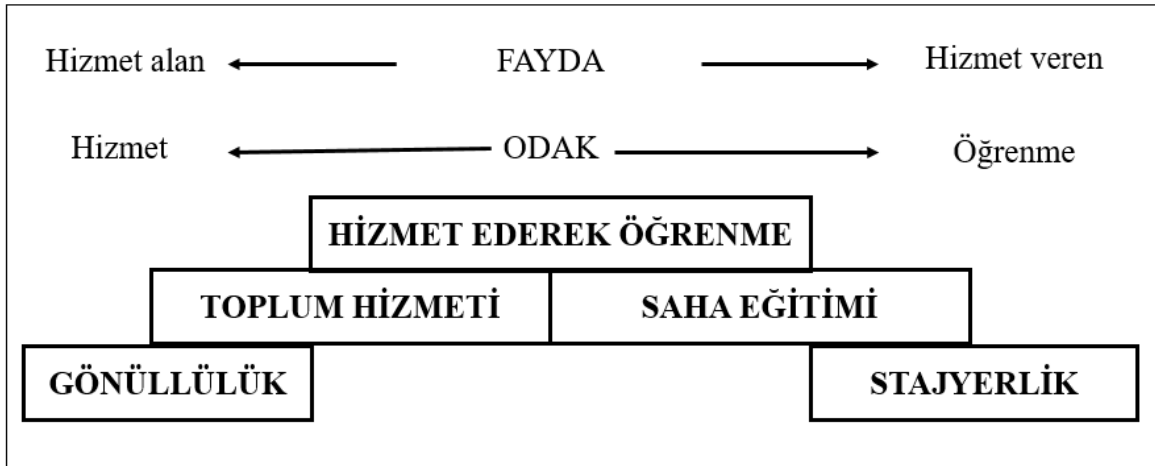
2.1.2. Hizmet İçeren Deneysel Öğrenme Türleri ve Hizmet Ederek Öğrenme

1979 yılında Robert Sigmon HEÖ'yi karşılıklı öğrenmeyi temel alan deneyimsel eğitim yaklaşımı olarak tanımlamış ve hizmet deneyimi sonucu hem hizmet verenin hem de hizmet alanın fayda sağlaması ve her iki tarafta da öğrenme gerçekleşmesi (akt. Furco, 1996, s.2) gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumu da 1994 yılında oluşturduğu yelpaze ile (Şekil 2.1.) açıklamıştır:

| HİZMET VE ÖĞRENME TİPOLOJİSİ (Sigmon,1994) | |
|--|---|
| Hizmet ederek- ÖĞRENME | Öğrenme amaçları öncelikli, hizmet çıktıları ikinci |
| HİZMET EDEREK -öğrenme | Hizmet çıktıları öncelikli, öğrenme çıktıları ikinci |
| Hizmet ederek- öğrenme | Hizmet ve öğrenme çıktıları tamamen ayrı |
| HİZMET EDEREK- ÖĞRENME | Amaçlar eşit ağırlıkta ve biri diğerini geliştiriyor. |

Şekil 2.1. Robert Sigmon'un hizmet ederek öğrenme yelpazesi

Şekil 2.1. incelendiğinde *hizmet ederek* ve *öğrenme* terimlerinin hangisine önem verildiğini göstermek için büyük ve küçük harflerle yazıldığı görülür. Birincisinde öğrenmeye, ikincisinde hizmet etmeye önem verildiği görülmektedir. Üçüncüsünde ikisine önem verilir ancak bir etkileşim yoktur. Dördüncüsü ise tez bağlamında ele alınan anlayışı yansıtır: Her ikisine eşit derece önem verilmekte ve her ikisi birbirini etkilemektedir. Furco (1996, s.2) bu yelpazeyi temel alarak HEÖ'yi diğer hizmet içeren deneyimsel eğitim türlerinden (gönüllülük, toplum hizmeti, saha eğitimi, stajyerlik) farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya koymak için yeni bir yelpaze (Şekil 2.2.) oluşturmuştur.

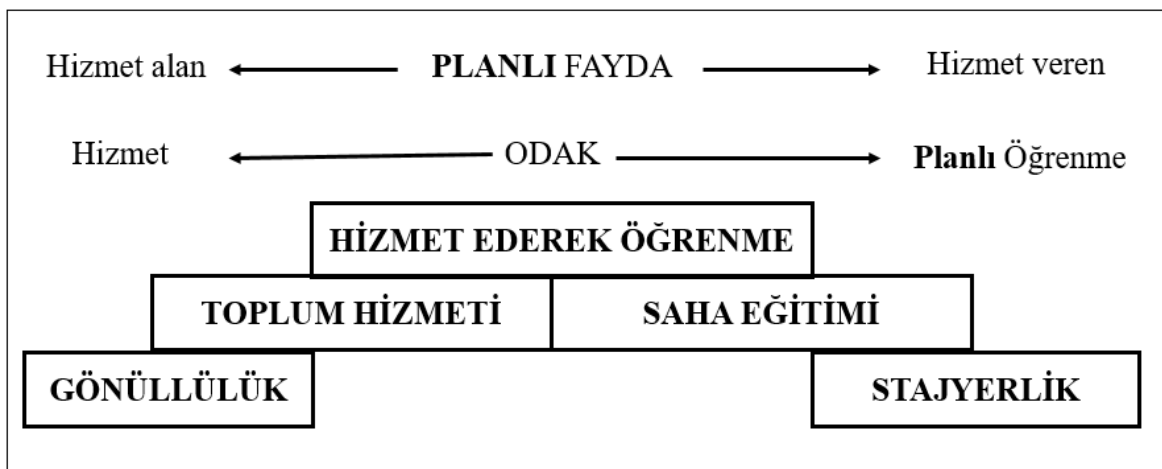


Şekil 2.2. Furco'nun (1996, s.3) hizmet ederek öğrenme yelpazesi

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere hizmet odaklı deneyimsel eğitim türleri hizmet alan ve hizmet veren arasındaki faydalanma durumu ve hizmet ya da öğrenme ağırlıklı olma derecesine göre farklılaşmaktadır. Yelpazeyi daha ayrıntılı ele alarak HEÖ ve diğer deneyimsel öğrenme türleri arasındaki farkların ele alınması HEÖ'nin daha iyi anlaşılması

açısından önemli görülmektedir. Öncelikle, bu türler içerisinde okul temelli olmayan örnekleri de olan türler (gönüllülük ve toplum hizmeti) vardır. Bundan dolayı burada, eğitim/öğretim açısından analizler yapılacaktır. Çünkü Furco'nun (1996) yelpazesi ile ilgili açıklamalar incelediğinde, onun bu türleri eğitim/öğretim üzerinden tanımlamakta ve örneklendirmekte olduğu görülmektedir. Örneğin, Furco (1996) gönüllülüğü doğrudan öğrenci üzerinden tanımlar (s.4). Başka bir örnek olarak da Furco (1996) toplum hizmeti anlayışını açıklarken onun okul temelli olan türlerinin de olduğunu belirtir (s.4). Bu nedenle bölümün devamında yer alan deneyimsel eğitim türlerinin bu bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda deneyimsel eğitim türleri ve bu türlerin HEÖ ile benzerlikleri ve farklılıkları şunlardır:

Gönüllülük, öğrencilerin desteklenen hizmete ve hizmet alıcıların planlı faydalarına odaklandıkları faaliyetlere katılımıdır (Furco, 1996, s.4). Furco (1996, s.4) çalışmasında gönüllülüğün doğasında diğerkâmlık olduğunu vurgulayarak, örnek olarak okul kapsamında öğrencilerin alzheimer hastalarına gönüllü ziyaretini vermiştir. Burada amaç hizmet alanın (hastaların) faydalanmasıdır. Bu süreçte öğrenciler kazanımlar elde edebilir ancak bunlar tesadüfi ve kasıtsızdır. Bu hizmetin HEÖ temelli olması için hastane ziyaretlerinin daha düzenli hale gelmesi, öğrencilerin daha çok öğrenmeye odaklanması (Alzheimer hastalığı hakkında) gerekmektedir. Özetle gönüllülük, tamamen hizmet alanın faydasına ve hizmete odaklanıldığı bir anlayıştır. Bu anlayışta birey fayda sağlayabilir ve öğrenme de gerçekleşebilir. Ancak bunlar kasıtlı değil tesadüfidir. Bu bilgilere bakarak Furco'nun (1996) yelpazesindeki fayda ve öğrenme ölçütlerine *planlı* sıfatının eklenmesinde bir sakınca görülmemiş ve revize edilen bu yelpaze şekil 2.3'te sunulmuştur.



Şekil 2.3. Furco'nun bu çalışma Kapsamında Revize Edilen Yelpazesi

Şekil 2.3.'te de görüldüğü üzere gönüllülük temelli bir hizmette, düzenlilik başlayınca ve hizmet veren açısından planlı öğrenme ve planlı faydaya bir adım yaklaşıncaya toplum hizmeti anlayışına geçiş yapılır.

Toplum hizmeti, öğrencilerin öncelikli olarak sağlanan hizmete ve hizmet faaliyetlerinin hizmet alanlara sağladığı faydalara odaklanan faaliyetlere katılımıdır. (Furco, 1996, s.4). Furco'ya (1996) göre düzenli hizmetin amacı hizmet alanların hayatlarında daha fazla nasıl fark yaratabiliriz öğrenilmesidir (s.4). Burada odaklanılan öğrenmenin, hizmet alanın daha anlamlı nasıl hizmet alabileceğine yönelik bir öğrenme olduğudur. Yani, biraz daha hizmet verenin faydasına geçiş yapılmış ancak hâlâ ağırlıkta olan hizmet alanın faydasıdır. Furco'ya (1996) göre bu anlayışın gönüllülük anlayışı ile benzerlikleri diğerkâmlık ve hayırseverlik içermesidir; farkları ise toplum hizmetinin daha yapılandırılmış olması ve daha çok öğrenci bağlılığı içermesidir. Ayrıca bu hizmetin bir dönem ya da bir öğretim yılı yapılabileceğini de vurgulamıştır.

Gönüllülük ve toplum hizmeti anlayışları incelediğinde, her ikisinde okul temelli olabileceği görülmektedir. Yani HEÖ bu ikiliden okul temelli olması ölçütü ile ayrılmamaktadır. Peki, toplum hizmeti anlayışından HEÖ anlayışına nasıl geçiş yapabiliriz? Bu sorunun cevabını Furco (1996), "hizmet etkinliklerinin öğrencilerin akademik dersleri ile daha entegre olması ve amaçları ile ilgili çeşitli konularda resmî entelektüel söylem geliştirmeleri ile gerçekleşir" (s.4) diyerek vermiştir. Ancak staj anlayışına da kayılabileceği uyarısında da bulunmuştur. Bu nedenle HEÖ'ye geçiş yapmadan önce staj programını ve HEÖ ile staj anlayışı arasında kalan saha eğitimi anlayışını ele almak gerekmektedir.

Staj, öğrencilerin öncelikli olarak belirli bir çalışma alanıyla ilgili konuları öğrenmelerini veya anlamalarını arttıracak deneyimler sağlamak amacıyla hizmet faaliyetlerine katılımıdır. (Furco, 1996, s.4). Şekil 2.3.'teki yelpaze incelendiğinde staj anlayışında tamamen hizmet verenin planlı faydasına ve planlı öğrenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Furco (1996) bu deneyimin çoğu zaman bir dizi dersten sonra ücretli ya da ücretsiz, kâr amaçlı ya da kâr amacı gütmeyen bir kurumda yapılabileceğini belirtir (s.4). Türkiye'de tıp eğitiminde bir dizi eğitim aldıktan sonra altıncı sınıfta yer alan intern programı bu anlayışa bir örnek olarak verilebilir. İtern programında altıncı sınıf tıp öğrencileri belirli çalışma alanlarında öğrenme ve deneyimlerini arttırmak için hizmetlerde bulunur. Yani bu anlayışta hizmet veren tıp öğrencilerinin faydalarına odaklanılır ve onların planlı öğrenmelerini gerçekleştirmeleri istenir. Hizmet verenden çok hizmet alanına bir adım daha fazla odaklandığı an saha eğitimi anlayışına geçiş yapılır.

Saha eğitimi, “öğrencilere örgün akademik çalışmaları ile ilgili olan ancak tam olarak bütünleştirilmemiş ortak müfredat hizmetleri sunan” (Furco, 1996, s.4) bir anlayıştır. Furco (1996) tanımın devamında, örnek olarak öğrencinin iki yıl kadar sosyal hizmet bürosuna, okula ya da sağlık kuruluşuna hizmet etmesini örnek verir. Şekil 2.3’teki yelpaze incelendiğinde hizmet alanı fayda sağlanmak istendiği ancak yine de ağırlıkta olanın hizmet verenin öğrenmesi olduğu görülmektedir.

Gönüllülük, toplum hizmeti, staj ve saha eğitimi anlayışlarında hizmet alanın ya da hizmet verenin faydasına veya hizmet ya da öğrenmeye ağırlık verildiği görülmektedir. *Her birine eşit olan bir anlayış yok mudur* sorusunun cevabı *vardır ve bu anlayışın adı da HEÖ’dir*. HEÖ’de, hem hizmet veren hem de hizmet alan eşit fayda sağlar, ayrıca hem hizmete hem de planlı öğrenmeye eşit odaklanılır. Bunların gerçekleşmesi için de bazı akademik bağlantıların kurulması, hizmetin öğrenmeyi, öğrenmenin de hizmeti geliştirmesi gerekir. Kısaca bu şekilde açıklanabilen HEÖ’nin daha iyi anlaşılabilmesi için diğer türler ile benzerliklerinin ve farklarının analiz edilmesi gerekmektedir. Bu benzerlikler ve farklılıklar şu şekildedir:

Gönüllülük ile HEÖ anlayışlarının her ikisinde de yardım etme, bir amaç ve etkinlikte olma, bilgi ve deneyim sahibi olma istekleri açısından benzerlikler olduğu görülür (Berlson ve Carlson’dan akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.9). Bu benzerliklerinin yanı sıra birçok farklılıkları da vardır. Bu farklar şunlardır:

- HEÖ’de akademik puan alınır (Bringle ve Hatcher, 1995, s.2), gönüllülükte alınmaz. Gönüllüler işler için tecrübe ve referans kazanırlar (Witbooi’dan akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.9).
- Gönüllülükte hizmete odaklanılır, HEÖ’de hem hizmet hem de öğrenmeye odaklanır.
- HEÖ’de müfredat ve öğrenme hedefleri vardır ve bu hedefler daha sonra onlara daha karışık işlerde ilerlemelerini sağlar; gönüllüler ise mevcut yeteneklerini kullanabilecekleri görevlerde çalışırlar (Berlson ve Carlson’dan akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.21-22).
- Gönüllülükte toplum kuruluşlarına yarar sağlama amacı varken HEÖ’de hem bireyin kendine hem de toplum kuruluşlarına yarar sağlar (Witbooi’dan akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.9).
- Gönüllülükte tek yönlü bilgi transferi yapılırken HEÖ’de toplum kuruluşu ile birlikte iki yönlü bilgi transferi gerçekleşir. Gönüllülük ile karşılaştırma sonucunda HEÖ için şu çıkarımda bulunulabilir: HEÖ’de hizmet ederken planlı öğrenme gerçekleşecek, bir hedef ortaya konulacak ve o hedef için HEÖ anlayışı kullanılacaktır.

Saha eğitimi ile HEÖ anlayışlarından saha eğitiminde, hizmet öğrencinin derslerine ek olarak verilir, HEÖ'de ise derse ya da derslere entegre edilir. Örneğin; yaşlılığın fizyolojisi dersini almış tıp öğrencisi, bir hizmet programında bu bilgilerini kullanabilir. Burada amaç yaşlılara fayda sağlamaktır ancak aynı zamanda öğrenci yaşlılarla ilgili derste öğrendiği şeyler üzerine de eklemeler yapmaktadır. Bu programdaki odak hem çok ihtiyaç duyulan bir hizmet sunmak hem de öğrenci öğrenimdir. Kasıtlı olarak bu program her ikisine de fayda sağlar (Furco, 1996, s.4). Burada dikkat edilecek nokta, saha eğitimindeki bireyin var olan öğrenmesini hizmet amaçlı kullanması ve bu öğrenmelerine bir şeyler de katmasıdır. HEÖ ile ilgili çıkarılacak nokta, HEÖ'de başta öğrenmelerin olmadığı hizmet ederken öğrenmelerin yaşanacağıdır.

Staj ile HEÖ anlayışlarından her ikisinin alan deneyiminin ve öğrenme amaçlarının olması, her ikisinin de akademik derslere bağlanması ve her ikisi için de sınıf öğreniminin önemli olması benzer noktalarıdır. Bu iki anlayışın farklılıkları ise çoktur. Bu farklılıklar şunlardır:

- HEÖ derse entegre edilmişken, staj tek başına bir deneyimdir (Ball, 2008, s.71).
- Stajlar meslek öncesi beceriler kazandırırken (Maccio ve Voorhies, 2012, s.51; Thomsan, Smith-Tolken, Naidoo and Bringle, 2011, s.224), HEÖ planlı bir şekilde vatandaşlık beceri ve eğilimleri geliştirmeyi amaçlar (Ball ve Schilling 2006, s.278; Maccio ve Voorhies, 2012, s.52; Thomsan ve. diğ. 2011, s.224).
- HEÖ beceri temelli etkinlikler içerirken, stajda beceriler işe göre tasarlanır (Bringle ve Hatcher 1995, s.2).
- Stajlar öğrenci faydası ve öğrenmeye odaklanırken, HEÖ hem toplum hem de öğrenci faydasına odaklanır ve hizmet ile öğrenme arasında denge kurar (Witbooi'den akt. Lim ve Bloomquist, 2015, s.14).
- HEÖ'de hedefler topluluk ortakları ile birlikte, toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenir ancak stajda öğrencinin öğrenme amaçlarına göre belirlenir (Lemieux and Allen, 2007, s.312).

Staj ve HEÖ arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edildiğinde HEÖ ile ilgili şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: HEÖ derse entegre edilmeli, tek başına bir deneyim olmamalı, vatandaşlık becerisine ve eğilimlerine odaklanılmalı, hedefler topluluk ortakları ile birlikte belirlenmeli, hedefler belirlenirken o konudaki toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır.

Furco'nun (1996) yanı sıra Mooney ve Edwards (2001, s.184) da HEÖ'yi toplum temelli öğrenme seçeneklerinden/çeşitlerinden biri olarak ele almışlar ve HEÖ'yi diğer türlerinden ayırmak için bir anlam çözümleme tablosu oluşturmuşlardır. Onlara göre toplum temelli öğrenme çeşitleri şunlardır: Sınıf dışı etkinlik, gönüllülük, hizmet eklentisi, staj, HEÖ, HEÖ savunuculuğu. Bunlar arasındaki farkları ve buna bağlı sahip oldukları özellikleri Tablo 2.1.'de vermişlerdir.

Tablo 2.1. *Toplum Temelli Öğrenme Çeşitleri*

| Toplum Temelli Öğrenme Seçenekleri | Sınıf Dışı Etkinlikler | Gönüllülük | Hizmet Eklentileri | Staj | HEÖ | HEÖ Savunuculuğu |
|------------------------------------|------------------------|------------|--------------------|------|-----|------------------|
| Sosyal eylem | | | | | | * |
| Yapılandırılmış yansıtma | | | | | * | * |
| Beceri uygulama/kazanma | | | | * | * | * |
| Müfredat kredisi | | | * | * | * | * |
| Hizmet verme | | * | * | * | * | * |
| Toplumda olma | * | * | * | * | * | * |

Tablo 2.1. incelediğinde HEÖ ile ilgili alabileceğimiz bileşenler şunlardır: Yapılandırılmış yansıtma, beceri uygulanması/beceri yansıtılması, müfredata bağlı bir kredisinin olması, hizmet verilmesi, toplumda gerçekleşecek olması. Burada HEÖ ile HEÖ savunuculuğu arasındaki farkı tanımlamakta fayda vardır. HEÖ savunuculuğu HEÖ'nin daha politik ve daha aktivist yanına işaret eder. Sosyal değişim için daha politik sosyal eylemler de bulunulması gerektiğini vurgular.

Wurdinger ve Carlson (2010, s.6) ise HEÖ'yi deneyimsel öğrenim için gerekli ve birbiri ile örtüşen beş öğretim yaklaşımından (aktif öğrenme, problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, HEÖ, yer tabanlı öğrenme) biri olarak ele almıştır. Çalışmalarında bu yaklaşımları açıklarlarken sıralamayı verilen bilgilerin bir öncekine eklenerek yani aşamalı bir şekilde yapıldığını belirtmişler ve çoğu zaman da bunların ayrı ayrı kullanılmadığını vurgulamışlardır. Yani çalışmalarında yer alan sıralamaya göre HEÖ aynı zamanda aktif öğrenme şeklinde, probleme dayalı, proje tabanlı hatta yer temelli (yerinde eğitim) olabilmektedir. Sonuç olarak, Wurdinger ve Carlson'un (2010) çalışmasına bağlı olarak HEÖ'nin aktif, problem temelli ve proje tabanlı öğrenmeleri içermesi gerektiğinin altının çizilmesi gerekmektedir. Yani öğrenciler aktif olacak, bir problem üzerinden ilerleyecekler ve bir proje gerçekleştireceklerdir.

Sonuç olarak HEÖ'nin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle HEÖ'nin tanımları üzerinden, ikinci olarak da hizmet içeren diğer deneysel öğrenme türlerinden benzerlikleri ve farklılıkları analiz edilerek bileşenleri ortaya konulmuştur. Ancak yine de onu daha iyi anlayabilmek için tarihi ve felsefi temellerini ele almak gerekmektedir. Bir sonraki bölümde bu konular ele alınacaktır.

2.1.3. Hizmet Ederek Öğrenmenin Tarihi ve Felsefi Temelleri

HEÖ'nin genel açıdan tarihsel temelleri çok eskidir. Kültürel veya dini geleneklere dayandırılır. Yani, HEÖ'nin ya Yerli Amerikalılar tarafından benimsenen ortak-iyi erdemine ya da Hristiyan geleneğine dayandığı belirtilir (Olszewski ve Bussler, 1993). Pritchard (2001) da benzer şekilde Tocqueville'nin Amerika'da Demokrasi adlı eserine atıfta bulunarak (s.4) Amerikalıların hizmet etmeye yönelik bir geleneklerinin olduğunu vurgular (s.40). Eğitimsel açıdan ise HEÖ, hem tarihsel hem de kuramsal olarak en yakın felsefi temelleri John Dewey'in ilerlemeci felsefesine dayanır (Giles ve Eyles, 1994, Koliba, 2004, s.78). Dewey, doğrudan terim olarak HEÖ'den bahsetmemiştir. Ancak eğitimde gerçek yaşam deneyimlerinin öneminden (Dewey, 2014, s.31), okulun bireyi topluma hazırlaması ve ona hizmet ruhu aşılması gerektiğinden (Dewey, 2015, s.38) ve demokratik eğitim için bireyin toplumda aktif rol alması gerektiğinden (Dewey, 2004, s.105) bahsetmiştir. Yani, onun eğitim felsefesine göre toplumda öğrenmek gerekmektedir. Dewey'in eğitim felsefesi ile ilişkilendirilen HEÖ, terim olarak ilk kez 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey'in çalışmasında kullanılmış ve bu çalışmayla literatüre kazandırılmıştır (Giles ve Eyles 1994, s.78; Titlebaum, Williamsom, Daprano, Baer ve Braehler, 2004, s.5). HEÖ, Dewey'in deneysel eğitiminin yanı sıra ideolojik açıdan yurttaşlık sorumlulukları ekseninde gelişmiştir. ABD'de vatandaşlarına yurttaşlık sorumlulukları kazandırmak isteyen hükümetler HEÖ için büyük fonlar ayırmışlardır. Yani, HEÖ, kavram olarak şekillenmeden ve eğitim programlarına girmeden ABD'de devlet destekli programlarla (Franklin Roosevelt: Sivil Koruma Birliği, John Kennedy: Barış Gönüllüleri: Amerika'ya Hizmet Gönüllüleri, George Bush: Ulusal ve Toplum Hizmeti Komisyonu) gelişmeye başlamıştır. Bush ve Clinton'un yönetimindeki federal fonlar hizmet etmenin okul müfredatlarında yer almasını sağlamıştır (Wade, 2000, s.12-13). Clinton yönetimindeyken düzenlenen kanunlar toplum hizmetine katılan gençlere maddi destek sağlamıştır (Wilczenski ve Coomey, 2007, s.50). 1993'de ise Ulusal Toplum Hizmeti Güven Yasası ile Ulusal Toplum Hizmeti Kuruluşu kurulmuş ve hizmet programları tek bir merkez bünyesinde toplanmıştır (Burke,

2007 s.132-133). Çıkarılan kanun ve yasalar doğrultusunda oluşan kuruluşlar HEÖ etkinliklerinin çeşitli eğitim kurumlarında yayılmasını sağlamıştır. Örneğin; ABD’de Campus Compact adıyla bine yakın üniversite rektörü HEÖ’yi yükseköğretimde geliştirmek için ulusal bir ittifak oluşturmuşlardır (s.131). HEÖ, ilkokul ve ortaokullarda ise 1980’lerin sonunda gelişmeye başlamıştır (Seheckley ve Keeton, 1997). Görüldüğü üzere HEÖ’nin gelişiminde belirli ideolojik hedefler çok etkili olmuştur. Amaç, HEÖ’nin ideolojik arka planı ile ilgili çalışmaları bulan Kahne ve Westheimer’in da (1994, s.10) vurguladığı gibi fedakâr sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olmuştur. Ayrıca bu iki araştırmacı, *bu sorumluluğun bize verdiği her şey karşılığında Amerika’ya bir şey verme sorumluluğu* olduğunun da altını çizmişlerdir. Özetle HEÖ’nin felsefi açıdan John Dewey’in eğitim felsefesine dayandığı, ilk olarak ABD’de ortaya çıktığı, Amerikan halkının toplum hizmeti geleneğine bağlı olarak geliştiği ve vatandaşlık sorumluluğu kazandırmak için ABD devlet başkanları tarafından büyük fonlar sağlanarak okullara entegre edildiği, önce yükseköğretimde sonra diğer kademelerde ilerlediği görülmektedir. Daha sonra dünyanın farklı ülkelerinde yer edinmeye başlamıştır. Bu konuda Ma’nın (2018) HEÖ uygulamaları bulunan ülkeleri gösteren tablosu Tablo, 2.2.’de sunulmuştur:

Tablo 2.2. *Hizmet Ederek Öğrenme ve/veya Toplumsal Katılım Uygulamaları İçeren Ülkeler*

| Kıta adı | Yükseköğretimde HEÖ ve/veya toplumsal katılım uygulamaları olan ülkeler | Kıtadaki toplam ülke sayısına göre bu ülkelerin oranı |
|----------------------------|--|---|
| Asya | Endonezya, Güney Kore, Malezya, Singapur, Çin, Japonya, Tayland, Vietnam, Hong Kong, Sri Lanka, Hindistan, Filipinler, Tayvan, Butan, Laos, Myanmar, Nepal, Pakistan | 19 ülke % 61,29 |
| Afrika | Mısır, Madagaskar, Kenya, Sudan, Tanzanya, Uganda, Nijerya, Güney Afrika, Zambiya, Zimbabve | 11 ülke % 19,64 |
| Orta Amerika ve Karayipler | Kosta Rika, El Salvador | 2 ülke % 9,09 |
| Avrupa | Finlandiya, Litvanya, İtalya, İsviçre, İsveç, İspanya, İngiltere, Fransa, Danimarka, Almanya | 10 ülke % 20,83 |
| Orta Doğu | Türkiye, İran | 2 ülke % 9,52 |
| Kuzey Amerika | Kanada, Meksika, ABD | 3 ülke % 75 |
| Pasifik | Avustralya | 1 ülke % 5 |
| Güney Amerika | Arjantin, Şili, Brezilya, Ekvador | 4 ülke %30,77 |
| | | Toplam 52 ülke %24.07 |

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere dünyanın bir çok ülkesinde HEÖ anlayışı benimsenmeye çalışılmaktadır. Bu ülkelerden biri Türkiye’dir. Türkiye’de bu anlayışın yerleşip yerleşmeyeceği Türkiye’deki topluma hizmet geleneği bağlamında ele alınması gerekmektedir. Bu konu ayrıntılı olarak HEÖ ve THU dersi ilişkisi başlığında ele alınacaktır. Bu başlığa geçmeden önce ABD’de uzun bir geçmişe sahip olan HEÖ’nin sadece fonlar

tarafından desteklendiği için mi bu kadar gelişim gösterdiği ve önemli görüldüğü; katkıları çok ve anlamlı olmasa günümüzde hâlâ etkili olması mümkün olur muydu sorularının cevaplanması gerekmektedir. Bir sonraki bölümde HEÖ'nin katkılarına genel ve öğretmen adayları açısından değinilmiştir.

2.1.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Katkıları

Bu bölümde öncelikle HEÖ'nin genel katkılarına değinilmiş, sonra özel olarak öğretmen adaylarına olan katkıları ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına olan katkıları HEÖ ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları bölümünde ele alınmıştır. HEÖ'nin genel katkıları şunlardır:

- HEÖ'nin bilişsel ve duyuşsal olumlu etkisi vardır (Butin, 2010, s.3). Özellikle sosyal problemlerin anlaşılması (Cress, Collier, Reitenauer ve Associates, 2005), başkaları ile ilgilenme duygusunu ve bunu uygulamaya geçirme becerisini (Wade 1997, s.210) ve sosyal sorumluluk becerisini kazandırması noktasında önemlidir.

- HEÖ'nin ahlâkî açıdan olumlu etkisi vardır (Butin, 2010, s.3; Conrad ve Hedin'den akt. Furco, 2001, s.32). Değerler açısından sosyal ve ahlaki muhakemeyi, empatiyi, kişisel ve sosyal sorumluluğu, başkalarına yardım etmeyi görev olarak algılamayı, fedakârlığı, başkalarının refahı için endişelenmeyi, toplumsal sorunlara yönelik farkındalığı olumlu etkiler (Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13).

- HEÖ sosyal beceriler açısından kendini ifade etmeyi, ilişkilerin geliştirilmesini, okul dışındaki sosyal becerileri, problem çözme becerisini olumlu etkiler (Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13).

- HEÖ, akademik başarıyı artırır (Furco, 2001, s.32; Wilczenski ve Coomey, 2007. s.6). Öğrenme sorumluluğu açısından okula devamı ve okul performansını, sınıf çalışmasına bağlılığı ve iyi notlar için çalışmayı sağlar (Farber, 2011 s.15; Furco, 2001, s.32; Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13).

- HEÖ, olumlu vatandaşlık tutumları (Buch ve Harden, 2011) ve becerileri (Conway, Amel ve Gerwien, 2009) geliştirerek vatandaşlık sorumluluğu kazandırır (Furco, 2001, s.32) vatandaşlıkla ilgili konularda farkındalığın artmasını (Lee, Kubilius, Donahue ve Weimholt, 2007) ve böylece aktif vatandaşlık sağlar (Butin, 2010, s.3).

- HEÖ, olumlu kimlik gelişimi açısından benlik kavramı, benlik saygısı, öz yeterliliği geliştirir (Furco, 2001, s.32; Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13).

•HEÖ, üniversite ile toplumu birleştirerek toplumla olumlu ilişkiler kurulmasını sağlar (Lisman, 1998 s.27-41) ve böylece adil toplumu destekler (Butin, 2010, s.3)

HEÖ'nin genel açıdan birçok katkısının olduğu görülmektedir. Doğrudan öğretmen adaylarına yönelik katkıları ise (akt. Anderson, 1998, s.7) şunlardır: Toplumsal katılım sağlar, benlik saygısı geliştirir, özyeterlilik kazandırır (Wade 1995), sosyal problemler hakkında önemli kazanımlar elde edilmesini sağlar (Batchelder ve Root 1994), toplumsal farklılık/çeşitlilik konusunda farkındalık kazandırır, sosyal açıdan farklı/çeşitli öğrencilere karşı tepkileri olumlu etkiler (Seigel, 1995), sosyal adalete bağlılığı artırır, öğretmen eğitimindeki ön yargıları azaltır (Vadeboncoeur, Rahm, Aguilera ve LeCompte 1996), öğretmen adaylarına yetki verdiği ve onları aktifleştirdiği için onları güçlendirir (Wade 1997).

Sonuç olarak, HEÖ'nin genel olarak bu süreci deneyimleyenlere özelden ise bu süreci deneyimleyen öğretmen adaylarına birçok katkısı olduğu ortadadır. Daha özelden ise bu süreci deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına birçok katkısı vardır. Hem sosyal bilgiler HEÖ ilişkisi kurmak hem de HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına katkısını daha derinlemesine ele almak için bir sonraki bölümde bu konular ele alınmıştır.

2.1.5. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgilerin doğması ve gelişmesinde büyük etkisi olan, dünya sosyal bilgiler eğitimine yön veren ve Türkiye'de sosyal bilgiler programı içeriğinin oluşturulmasında temel alınan Ulusal Sosyal Bilgiler Komisyonu (National Council of Social Studies / NCSS) "HEÖ'nin 21. yüzyılda sosyal bilgilerin temel bir bileşini olarak görülmesi gerektiği inancındadır." (NCSS, 2018). Sosyal bilgiler için önemli olan bu kuruluşa göre sosyal bilgilerin temel amacı etkin vatandaş yetiştirmektir ve etkin bir vatandaşın sahip olması gereken on temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- (1) Temel değerleri benimser ve onlarla yaşamak için çabalar.
- (2) Kendisinin, ailesinin ve toplumunun iyi-oluşu için sorumluluk alır.
- (3) Yerel toplumumuz, ulusumuz ve dünyamızı şekillendiren insan, tarih ve gelenekler hakkında bilgi sahibidir.
- (4) Ulusumuzun kuruluş belgeleri, sivil kurumları ve politik süreçleri hakkında bilgi sahibidir.
- (5) İnsanlar üzerinde yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde etkisi olan konu ve olayların farkındadır.
- (6) Bilgiye dayalı görüş ve yaratıcı çözümler geliştirmek için çeşitli kaynak ve perspektiflerden bilgi araştırır.
- (7) Anlamlı sorular sorar ve bilgi ve fikirleri analiz edebilir ve değerlendirebilir.
- (8) Toplum içinde ya da özel yaşamda karar verme ve problem çözme becerilerini etkili kullanır.
- (9) Bir grubun üyesi olarak etkili bir şekilde işbirliği yapma becerisine sahiptir.
- (10) Sivil ve toplumsal hayata aktif olarak katılır (Creating Effective Citizens, 2018).

şeklinde listelenmektedir. Önceki bölümlerde HEÖ'nin tanımı, kapsamı katkıları ortaya konulmuştu. Bu bağlamda etkin vatandaşların sahip olması gereken özelliklerden büyük çoğunluğunun HEÖ ile kazanılabileceği görülmektedir. Çünkü HEÖ ile birey temel değerler kazanabilmekte, başta kendisi olmak üzere toplumun iyi oluşu için sorumluluk almakta, insanlar üzerinde etkisi olan konular ile ilgili etkinlikler gerçekleştirmekte, toplumsal problemleri bilgiye dayalı analiz sonucu karar verip çözmekte, bunları iş birliği içinde yapmakta ve böylece toplumsal ve sivil hayata aktif katılabilmektedir. NCSS de HEÖ'nin sosyal bilgiler açısından öneminin farkındadır ve HEÖ'nin sosyal bilgiler açısından birçok faydası olduğunu belirtmiştir. Bu faydalar (NCSS, 2018) şunlardır:

- HEÖ ile birey vatandaşlık kavram ve değerlerini bir danışman eşliğinde ve iş birlikli olarak toplumda uygulama fırsatı yakalayarak problem çözer ve böylece hem demokratik ilke ve süreçler arası bağlantı kurar hem de fark yaratacağını öğrenmiş olur.
- HEÖ ile bireyin toplumdaki ihtiyaçlar, bu ihtiyaçları karşılamak için çabalayan birey ve kurumlar, bu ihtiyaçlara yönelik politikalar hakkında farkındalığı artar.
- HEÖ ile birey adalet, farklılık, fırsat, eşitlik, kamu yararı, empati, merhamet gibi demokratik değer ve tutumlar geliştirir.

Görüldüğü üzere HEÖ'nin etkin vatandaşlığa katkısı çoktur. HEÖ sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgilerin geleneklerini incelemek gerekmektedir. Bilindiği üzere (Barr, Barth ve Shermis, 2013) sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi yaklaşımları açısından üç temel gelenek vardır. Bunlar; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgilerdir. Bunlardan en eski gelenek olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin amacı kültürün devamı için gerekli bilgi, değer ve becerilerin kasıtlı olarak telkin edilmesidir. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgilerin amacı sosyal bilimlerin araştırma yöntemlerini, sosyal bilimle ilgilenen bilim insanlarının araştırma şekilleri ve dünyaya bakma yollarını kazandırma isteğidir. Öğrencilerin sürekli değişen ve karmaşıklaşan problemleri tanıma ve bunlara uygun çözümler bulup karar vermelerini sağlamayı amaç edinen ise yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgilerdir (s. 16-17). Bunlara ek olarak Martorella (1996) iki yaklaşım daha olduğunu belirtmiştir. Bunlar, bilinçli sosyal eleştiri olarak sosyal bilgiler ve bireysel gelişim olarak sosyal bilgilerdir. Bunlardan bilinçli sosyal eleştiri olarak sosyal bilgilerin amacı kültürel, ekonomik ve politik adaletsizlik/eşitsizlik bakımından, geçmiş ve mevcut gelenekleri, sosyal uygulamaları ve bilgi biçimlerini inceleme ve eleştirme fırsatları sunarak vatandaşlığı teşvik etmektir. Bireysel gelişim olarak

sosyal bilgiler geleneğinin amacı ise olumlu bir benlik algısı, benlik saygısı ve güçlü bir kişisel etkinlik duygusu geliştirerek vatandaşlığı teşvik etmektir (Vinson, 1998, s.77). Bu bağlamda bilinçli sosyal eleştiri olarak sosyal bilgilerin HEÖ'den daha çok Mooney ve Edwards'ın (2001, s.184) belirttiği HEÖ savunuculuğu anlayışına daha yakın olduğu görülmektedir. Bireysel gelişim ise HEÖ'nin *toplumsal* felsefesi ile uyuşmamakta daha çok varoluşsallık felsefesine bağlı olarak *bireyselliğe* odaklanmaktadır. Yani sosyal bilgiler gelenekleri açısından baktığımızda HEÖ anlayışının vatandaşlık eğitimi bakış açısı ile yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi bakış açısının aynı olduğu görülür. Esasen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da sosyal bilgiler derslerinde sosyal bilimler olarak ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler anlayışlarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018a, s.10). Yani, HEÖ Türkiye'de sosyal bilgilerde uygulanması istenen sosyal bilgiler geleneği açısından da anlamlıdır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından (MEB, 2018a, s.8) "katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri" amacı ile doğrudan diğer birçok amacıyla da dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Yani, HEÖ Türkiye sosyal bilgiler öğretimi özel amaçları için de anlamlıdır. Sonuç olarak HEÖ hem kabul gören gelenek hem de özel amaçları açısından Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı için anlamlıdır.

2.1.6. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları

HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları açısından önemli olduğunu ifade eden çalışmalar (Wade, 1995, Wade ve Saxe 1996, 1997) vardır. Sosyal bilgiler HEÖ ilişkisi konusunda önemli bir isim olan Wade, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına sosyal bilgiler öğretimi derslerinde HEÖ'nin de verilmesi (1995, s.123) gerektiğini ve HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına birçok katkısı olduğunu vurgulamıştır. Bu katkılar şunlardır: Hizmet etkinliklerinden keyif alma, öz yeterliliği artırma, benlik saygısını artırma, kendine yönelik farkındalığı artırma, sabır değeri ve zaman yönetimi ve etkili iletişim becerilerini olumlu etkileme, topluma hizmet ile ilgili bilginin artması ve yeni hizmetler yapmak için planlar oluşturabilme özel bağlar geliştirme, kişisel bağlantılar geliştirme, diğer insanlar hakkında bilginin artması (1995, s.124-125). Wade (1995) HEÖ'nin birçok katkısı olduğunu ancak öğrencilerin yansıtılmalarına rehberlik edilmezse bu katkının sadece iyi hissetmek ile kalabileceğini (s.127) de vurgulamıştır. Bu nedenle, basit iyi hissetmek ile sonuçlanan topluma hizmet programlarından kaçınılması ve

sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına toplumun bilgili ve aktif üyeleri olarak yer alacak beceri, bilgi ve tutumları kazandırılmaya çalışılması (1997, s.202) ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Sonuç olarak HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına katkıları çoktur ve HEÖ ile sosyal bilgilerin temel amacı olan etkin vatandaş yetiştirme arasındaki bağlantı güçlüdür. Buradaki soru Wade ve Saxe'in (1996, s.331) de belirttiği gibi basittir: *Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşları sosyal, çevresel ve ekonomik problemlerle dolu bir toplumda yaşamaya nasıl hazırlayacaklar?* Bu soruya verilecek etkili cevaplardan biri HEÖ anlayışı sayesinde. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları hem kendilerine birçok katkısı olan hem de etkili vatandaş yetiştirmek için bilmesi gereken bir eğitim/öğretim yöntem/teknigi olan HEÖ'yi deneyimlemelidir.

Sonuç olarak HEÖ'nin genel olarak öğrencilere, özelde öğretmen adaylarına daha özelde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına birçok katkısı vardır. Yani HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına uygulanmasında herhangi bir sakınca yoktur ve öğretmenlik lisans programlarında etkili bir şekilde kullanılabileceği çalışmalarla (Erickson ve Anderson, 2005) desteklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta her HEÖ sonrası bu kazanımların elde edilip edilemeyeceğidir. Bu nedenle HEÖ'nin zorluklarına/engellerine dikkat edilmesi ve belirli ölçütlere sahip olması gerekmektedir. Bir sonraki bölümde bu konular ele alınmıştır.

2.1.7. Hizmet Ederek Öğrenmede Çıktıların daha Yüksek Olması için Dikkat Edilmesi Gereken Zorluklar ve Engeller

HEÖ, bir önceki bölümde de bahsedildiği üzere birçok fayda sağlar. Ancak, bir HEÖ dersi geliştirmek aynı zaman da bir takım zorluklar doğurur. Bu zorlukların farkında olmak etkili bir HEÖ deneyimi sağlayacaktır. Bu zorluklar genel açıdan ve öğretmen adayları özelinde ele alınabilir. Genel açıdan HEÖ'nin zorlukları şunlardır:

Zaman yetersizliği: Ders danışmanları HEÖ'nin çok zaman alabileceği endişesi taşımaktadırlar (Ziegert ve McGoldrick, 2008, s.52). Birçoğu yeterli zamanları olmadıklarını ifade etmektedirler (Palmer ve Savoie, 2002, s. 92-93). Öğrenciler de benzer şekilde zaman bulamadıklarını dile getirmektedirler (Burke-Brown, 2015; Schelbe, Petracchi ve Weaver, 2014, s.15).

Öğrenme üzerinde kontrol ve değerlendirme zorluğu: HEÖ sınıf dışı öğrenme/öğretme stratejilerinden biri olduğu için danışmanlar öğrenme üzerindeki

kontrollerinin az olacağı ve değerlendirme yapmanın zor olacağı endişeleri taşımaktadırlar (Ziegert ve McGoldrick, 2008, s.52).

Topluluk ortağı kurumların öğrencilerden yüksek beklentisi: HEÖ uygulamalarının birlikte yürütüleceği sivil toplum kuruluşları öğrencilerden daha fazla zaman ayırmalarını ve/veya yeterlilikleri üzerinde performans sergilemeleri beklentisine girebilmektedirler (Schelbe, Petracchi ve Weaver, 2014, s.13). Kurumlara bağlı olarak ayrıca şu zorluklar yaşanabilmektedir: Kurumla uygun zamanları ayarlama, kurumların sorumlu olmayışları, öğrencileri organizasyonlarına entegre edememeleri, önerilere açık olmamaları, vatandaş ile öğrenci arasında güven köprüsü kuramamaları (Burke-Brown, 2015).

Ulaşım zorluğu: Bazı HEÖ projelerinde öğrencilerin hizmette bulunacağı yere gitmesi göz korkutucu derecede zor olabilmektedir (Schelbe, Petracchi ve Weaver, 2014, s.13).

Öğrencilerin yaşadıkları diğer zorluklar: Öğrenciler danışmanların ya da kurumların beklentilerinden bunalmaları, nasıl değerlendirileceğine ya da yüksek nota odaklanmaları, hedef kitleyle iletişim kuramama kaygıları, hizmetlerinin anlamlı olup olmadığının farkında olamamaları, öğrenme bağlantıları kuramamaları ve buna bağlı yansıtımlar yapamamaları, sürdürülebilirliği önemsememeleri (Burke-Brown, 2015).

Öğretmen adayları özelinde başarılı HEÖ deneyimlerinin gerçekleşmesini engelleyebilecek zorluklar HEÖ alanında birçok çalışması bulunan Anderson ve arkadaşı tarafından ayrıntılı olarak (Anderson ve Pickeral, 1998, s.27-41) bulgulanmıştır. Bu zorluklar şunlardır: Fakültenin HEÖ'yi uygulamak için zamanı, bütçesi, uzun vadeli ortaklıklar için hazırlığı, rol ve ödülleri ile HEÖ arasında uyumu, bir öğretim yöntemi olarak HEÖ'yi benimseme hazırlığı ve sürdürülebilir mesleki gelişim fırsatları yoktur ya da azdır. İlgili danışman, ilgili müfredat, ilgili toplum örgütü personeli ya da okullarda öğretmen, başarılı bir HEÖ için alan, sorumlu öğrenci bulma zordur.

Tüm bunlar HEÖ'ye geçmeden önce göz önüne alınması gereken zorluklardır. Bu zorluklara dikkat edildikten sonra başarılı bir HEÖ için bazı ölçütlere uyulması gerekmektedir. Bir sonraki bölümde bu konu ele alınmıştır.

2.1.8. Etkin Hizmet Ederek Öğrenme için Gerekli Ölçütler

HEÖ çıktılarının daha yüksek olmasını sağladığı araştırmalarla kanıtlanan bazı ölçütler vardır. Bu ölçütler şunlardır:

- Hizmet anlamlı olmalıdır. Yani, hizmet katılımcıların gelişim yeterliliklerine ve ilgi alanlarındaki konuya uygun olmalı, katılımcılara ilgi çekici etkinlikler sunmalı, ele alınan sosyal konulardaki hizmet deneyimlerini anlamaya teşvik etmeli, ulaşılabilir sonuçlara götürmelidir.
- HEÖ müfredatla bağlantılı olmalıdır. Yani, müfredatla uyumlu açıkça ifade edilen öğrenme hedefleri olmalı, katılımcılara bilgi ve becerilerini nasıl aktaracaklarını öğrenmelerine yardımcı olmalı, okullarda resmi olarak yer almalıdır.
- HEÖ’de katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişiklikleri anlamak için hizmet öncesi, sırası ve sonrasında sözel, yazılı, sanatsal ve sözsüz faaliyetleri içeren yansımalar yapılmalıdır.
- HEÖ’de farklılıklar önemlidir. Yani HEÖ, katılımcıların çoklu perspektifi anlamaları için farklı bakış açıları belirleyip analiz etmelerine ve ortak karar alma/çatışma çözme için gerekli kişilerarası becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalı ve kalıp yargıların farkına varıp onları aşmasına teşvik etmelidir.
- HEÖ’de gençlerin sesi çıkmalıdır. Yani HEÖ, gençleri fikir üretmeye yönlendirmeli, karar verme sürecinde yer almalarını sağlamalı, fikirlerin açıkça ifade edilebileceği ortam sağlamalı, liderlik ve karar verme bilgi ve becerilerini arttırmalı, deneyimlerinin kalite ve etkililiğini değerlendirmesini sağlamalıdır.
- HEÖ’de paydaşlar önemlidir. Yani, HEÖ’de tüm paydaşlar faaliyetler ve süreç hakkında bilgiler alabilmek için sık sık ve düzenli olarak toplanmalı, toplumun ihtiyaçları için iş birliği yapıp ortak hedef belirlemeli, eylem planları geliştirip uygulamalı, okul ve toplumla ilgili bilgilerini paylaşıp birbirlerini değerli kaynak olarak görmelidirler.
- HEÖ’de süreci izlemek önemlidir. Yani, katılımcılar, HEÖ deneyimleri süresince hizmet ve öğrenme hedefleri ve hizmetin kalitesini arttırmak için birden çok kaynaktan kanıt toplamalı bu kanıtlarını politikacılara ve eğitimcilere sunmalılardır.
- HEÖ’de yeterli süre ve yoğunluk olmalıdır. Yani, HEÖ deneyiminin belirlenen sonuçlara ulaşması için birkaç hafta veya ayı kapsayan yeterli süresi ve yoğunluğu olmalı; HEÖ deneyimleri toplumun ihtiyaçlarını araştırma, hizmete hazırlanma, eylem, yansıtma, öğrenme ve etkileri gösterme süreçlerini kapsamalıdır. Bu süreçler aynı zamanda HEÖ aşamalarına işaret etmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde HEÖ ve topluma hizmet

uygulamaları dersinin ilişkisi ve bu kapsamda HEÖ'nin aşamaları ele alınmıştır (NYLC, 2018).

2.1.9. Hizmet Ederek Öğrenme ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İlişkisi

THU dersi, “Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamadan oluşan derstir” (YÖK, 2011). *HEÖ* bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır ve hizmet temelli deneyimsel eğitim türlerinden biridir. Burada karışıklığa neden olan nokta bu eğitim türlerinden birinin adının *toplum hizmeti* olmasıdır. Bu türlerden toplum hizmetinin, HEÖ gibi hizmet temelli bir yaklaşım olduğu THU'nın ise bir ders olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Giriş ve yöntem bölümlerinde bahsedildiği üzere THU dersinin uygulamada toplum hizmeti anlayışı ile yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında da derse HEÖ anlayışı entegre edilmek istenmektedir. Bu entegrasyon gerçekleşmeden önce THU dersinin tarihsel sürecinde HEÖ anlayışı olup olmadığına bakılması gerekmektedir. Bu tarihsel süreç iki başlık olarak ele alınacaktır. Bunlardan birincisi Türkiye’de topluma hizmet geleneğinin varlığı; ikincisi, THU dersinin tarihsel sürecinde HEÖ'nin varlığıdır.

2.1.8.1. Türkiye’de topluma hizmet geleneğinin varlığı. Topluma hizmet Türklerin tarih sahnesine çıkışından bu yana toplumsal yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır Göktürk Yazıtları’nda geçen “Türk halkı aç idi. O at sürüsünü alıp besledim.” vb. ifadelerden bu açık bir şekilde görülmektedir. Bu durum İslamiyetten önceki Türk devletlerinde topluma hizmet geleneğinin olduğunu göstermektedir. İlk Müslüman Türk devletlerinde ve Anadolu’da kurulan ilk Türk devletlerinde de topluma hizmet geleneği İslamın da etkisi ile daha da gelişerek devam etmiştir. Yaygın bir islami topluma hizmet kuruluşu olan Ahilik buna güzel bir örnektir. Bu tarihlerde bu örnekteki gibi hizmetlerin örgütlenmeye başladığı görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nda ise bu tarz sosyal kurumlar daha da kurumsalmıştır. Özellikle 1839 Tanzimat Fermanı ile topluma hizmet geleneklere dayalı düzenlemelerden yasal düzenlemelere doğru bir geçiş yaşamıştır. Darülaceze, Darüşşafaka vb. kurumlar kurulmuştur. Cumhuriyet döneminde de kurumlar çağa uygun bir şekilde örgütlenmişlerdir. (Tomanbay, 1991, s.209-212). Yani sonuç olarak Türk toplumununun topluma hizmet geleneği ABD’ye göre daha uzun bir geçmişe dayanmakta; günümüzde ise yasal düzenlemeler yanısıra geleneksel temelli bir şekilde devam etmektedir.

2.1.8.2. Topluma hizmet uygulamaları dersinin tarihsel sürecinde hizmet ederek öğrenmenin varlığı. THU dersi eğitim fakültelerine 2006 yılında eklenmiş bir ders olmasına rağmen üniversite ve topluma hizmet ilişkisi 1942'lere kadar gitmektedir. Üniversitenin topluma hizmet işlevine yönelik ilk örnek, 1942 yılında 10 kişilik grupla Kars'ta Ankara Üniversitesi haftası düzenlenmesidir (Akçamete, 2006, s.4). Bu etkinliğin içeriği incelendiğinde üniversitenin mevcut bilgilerinin konferanslar ile halka aktarıldığı görülmektedir. Yani gönüllülük temelli bir hizmettir. İkinci olarak köy enstitülerinin topluma hizmet uygulaması kapsamında ele alınabileceği görülür (Akçamete, 2006, s.4). HEÖ kavramının 1969'da ortaya çıktığı düşünülürse bu iki eğitim ve topluma hizmet bağlantısının HEÖ anlayışını taşımaları mümkün değildir.

Yakın tarihimizde THU dersinin temelini atan Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı olduğunu görüyoruz. Bu çalıştayda kredili dersler açarak öğrencileri toplumsal duyarlılık projelerine yönlendirmek (Öğülmüş, 2006, s.34) ve eğitim fakültelerinde toplumsal duyarlılık ve sorumlulukla ilgili uygulamalı derslere ve proje çalışmalarına yer verilmesi (Yeşilyaprak, 2006, s.25) önerisine bağlı alınan sosyal sorumluluk projeleri ve ders dışı etkinlikler düzenlenmeli ve bu çalışmalar kredilendirilmelidir (Dinçer, 2006, s.64) kararı ile THU dersinin temelini atıldığı görülmektedir. Çalıştayda, topluma hizmetin sadece üniversite öğrencilerine değil üniversite kurumuna, akademik personele hatta idari personele katkısı olduğunun (Aydın, 2006, s.49) altı çizilmiş, yani topluma hizmet çok geniş kapsamlı ele alınmıştır. Bu çalıştayda, HEÖ yaklaşımı ele alınmadığı gibi, eğitim fakültelerine konulacak dersin de içeriği ve standartları verilmemiştir. Ayrıca bu çalıştaydan eğitim temelli topluma hizmet eden birçok kurum olduğu ve eğitim fakültelerin bu kurumlara eleman yetiştirmesinin (Miser, 2006, s.14) de topluma hizmet olarak görüldüğü çıkarımı yapılabilmektedir. Bu çıkarım da bizi dersin deneyim temelli öğrenme türlerinden saha eğitimi ya da staja yönlendirilme isteğinin de olduğu göstermektedir. Çalıştayda dersin adı verilemese de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) eğitim fakültelerine THU dersi eklediğini ve dersin temel amacını öğrencilerin toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarını sağlamak şeklinde belirttiğini görüyoruz. Yani YÖK'ün dersi yerleştirmesindeki amaçta toplum hizmeti anlayışı sezilmektedir.

2009 yılında Mersin Üniversitesi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayı yapılmıştır. Bu çalıştayda THU dersinin uygulama esasları, aşamaları ve ana

çerçevesi oturtulmuş ve bunların yer aldığı bir yönerge ortaya çıkarılmıştır. Bu yönergede yer alan uygulama esaslarının altıncı maddesinde “öğretmen adayından sosyolojik, sosyal antropolojik, psikolojik vb. gibi herhangi bir akademik alana ilişkin bilgileri dinlemesi, okuması ve akılda tutması beklenmemelidir” yazılmıştır. Bu zaten ilerlemeci eğitimde istenendir. Ancak bu vb. derslerin konularının HEÖ ile gerçekleşebileceğinin tekrar altının çizilmesi gerekmektedir. Yani bu anlayış HEÖ ile çelişmektedir. Bu çelişkinin yanı sıra yönergede HEÖ anlayışının aşamalarından birkaçına (hazırlık, uygulama, değerlendirme) rastlıyoruz. Ancak benzer aşamalar THU dersinin proje temelli olmasından dolayı verilmiş olabilir. Ayrıca, HEÖ’de en önemli aşama olarak görülen ve her aşamada gerçekleştirilmesi beklenen yansıtma aşamasına burada rastlayamıyoruz. Ancak, bireysel raporlar formu incelediğinde “ilgili bireysel değerlendirmelerini yapar ve proje ekibimin bu hafta yaptığı çalışma/etkinliklerin yürütülmesi sırasında neler öğrendim? Bu çalışmalar ve etkinlikler bana ne kattı? çalışmalarının yapılması” (s.19) ifadelerinin geçmesi HEÖ ve bu bağlamda yansıtma aşaması için önemlidir. Ama bu yapılandırılmış yansıtmayı içermediği gibi, sürecin hazırlık aşamasında da kazanımların belirlenmesi gerektiği geçmemektedir (s.7). Yani, öğretmen adayları, planlı değil tesadüfi ve kasıtsız şeyleri öğreneceklerdir (s.8). Daha öncede belirtildiği gibi her hizmet deneyiminde bir şeyler öğrenilmektedir. HEÖ’de ise önceden belirlenmiş kazanımların kazanılması beklenmektedir. Yansıtma etkinlikleri de biraz daha ne öğrenildiğinin ötesine geçilmek durumundadır. Yani, 2009 yönergesi HEÖ’den bahsetmese de HEÖ yaklaşımına benzer aşamalarının olduğu ancak bu aşamaların HEÖ’yi tam olarak yansıtmadığı görülmektedir.

17 Şubat 2011’de YÖK’ün toplantı yaparak ve Mersin’de yapılan çalıştayda ortaya çıkan yönergede değişiklikler yaparak yeni bir THU yönergesi hazırlayıp tüm eğitim fakültelerine gönderdiği görülür. Bu yönerge (YÖK, 2011) incelendiğinde, çalıştay yönergesinde yer alan çalışmaların bu yönergede yer almadığı; onların yerine formların yer aldığı (s.4) görülür. Bu yönergede de HEÖ’ye atıfta bulunulmamıştır. Buna rağmen HEÖ ile bağlantı kurabilen alanlar vardır: Örneğin; her öğretim yılı sonunda proje şenliklerinin düzenlenecek olması HEÖ’nin gösteri aşamasına denk geldiği belirtilebilir. Proje etkinlik teklif formu araştırma ve planlama/hazırlık aşamalarının birleşimi ile yapılacağı düşünülebilir. Ürün seçki dosyaları ile değerlendirmelerin yapılacağı belki de yansıtmanın da işin içine dâhil edilebileceği düşünülebilir. Ancak bu süreçlerin hepsinde yine de hizmet ağırlıklı olma, planlı öğrenme ve hizmetlerin gerçekleşmeyeceği ve yapılandırılmış olmaması sezilmektedir. 2013 yılında Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın işbirliği ile

Hacettepe Üniversitesi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Sorumluluk Projeleri çalışmayı gerçekleştirilerek yeni bir yönerge oluşturulmuş ve bu yönergeye 2014 yılında Uludağ Üniversitesi'nde son şekli verilmiş olsa bile üniversitelerin çoğunluğunun THU yönergesi 2011 yılında gönderilen yönergeye göre oluşturulmuştur. Bu nedenle 2011 yılı yönergesi THU dersi için önemlidir.

Devam yıllarında ise THU ile ilgili tek önemli gelişme 2018 eğitim fakültesi lisans programlarında THU dersinin dönemlerinde değişiklik yapılmış olmasıdır. Son lisans programlarında (YÖK, 2018) THU dersi beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında üçüncü; fen bilgisi, Fransızca, ilköğretim matematik, okul öncesi, sınıf, sosyal bilgiler öğretmenlikleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında dördüncü; Türkçe öğretmenliğinde beşinci; coğrafya, Almanca, Arapça, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, Japonca ve tarih öğretmenlikleri bölümünde altıncı; biyoloji, felsefe, İngilizce, kimya ve matematik öğretmenlikleri programlarında yedinci; fizik, müzik, özel eğitim, resim iş, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliklerinde ise sekizinci yarıyıldan itibaren yer almaktadır. İçeriği “toplum, topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk kavramları; toplumsal ve kültürel değerler yönünden sosyal sorumluluk projeleri; güncel toplumsal sorunları belirleme; belirlenen toplumsal sorunların çözümüne yönelik projeler hazırlama; bireysel ve grup olarak sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak yer alma; çeşitli kurum ve kuruluşlarda sosyal sorumluluk projelerine katılma; panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma; sosyal sorumluluk projelerinin sonuçlarını değerlendirme.” olarak belirlenmiştir. Yani, hizmeti ön plana çıkaran bir anlayışla ders işlenmesi beklendiği görülmektedir.

Sonuç olarak HEÖ, bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır. THU ise bir derstir. Dersin tarihsel süreci incelediğinde, dersin başlangıç ve gelişim dönemlerinde HEÖ'ye atıfta bulunulmadığı ancak yönergelerde ilişkiler kurulabildiği görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacılar da THU dersinin HEÖ anlayışı çerçevesinde Türkiye'de ortaya konulmuş bir ders olarak görmektedirler. Ancak teori ve uygulamaları incelendiğinde HEÖ anlayışından uzak oldukları görülmektedir. Bu da THU dersinin HEÖ ile aynı şey olmadığını ve bu dersin HEÖ ile temellendirilebileceğini göstermektedir. Bu sadece bu çalışmanın savunduğu bir argüman değildir. THU dersi 2006 yılında programlara konulmuş bir dersken bu yıllardan sonra HEÖ ile ilgili *değerler eğitimi sürecinde alternatif bir yaklaşım: hizmet ederek öğrenme* (Küçüköğlü, 2011) ve *hizmet ederek öğrenme: öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım* (Küçüköğlü, Kaya ve Bay, 2010) başlıklarında çalışmaların olduğu görülür. Daha

da önemlisi THU dersinin HEÖ temelli olabileceğini gösteren 2011 yılında yapılmış bir *Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal farkındalığa ve sosyal sorumluluk bilincine etkisi* (Küçüköğlü ve diğ., 2011) adlı bir proje de vardır. Yani THU dersi HEÖ ile temellendirilebilir ve HEÖ ile temellendirilen THU dersinin belirli aşamaları olmak durumundadır. Bir sonraki bölümde bu konu ele alınmıştır.

2.1.10. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Aşamaları

HEÖ temelli bir yaklaşım için belirli aşamaların gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu konuda, HEÖ ile ilgili birçok çalışması olan Billig, Root ve Jesse (2005, s.3) tipik bir HEÖ'nin plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört aşamadan oluşması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, HEÖ ile ilgili çalışmaları bulunan Kaye (2014, s.15) yeterli süre ve yoğunluk sağlamak, öğrenme çıktılarına ulaşmak ve toplumun ihtiyacına hizmet etmek için beş aşamanın olması gerektiğini belirterek dört aşamaya ek olarak araştırma aşamasını eklediği kutlama yerine gösteri kavramını tercih ettiği görülmektedir. HEÖ için birçok çevrim içi kaynak sağlayan Ulusal Hizmet Ederek Öğrenme Paylaşım Bankası (National Service Learning Clearinhouse / NSLC) ve HEÖ ile ilgili örnek uygulamalardan danışmanlığa kadar her türlü hizmeti veren (Avaroğulları, 2010, s.51-52) Ulusal Gençlik Liderliği Komisyonu (National Youth Leadership Council / NYCL) de HEÖ'de beş aşama olduğunu (NSLC, 2009, s.2; NYLC, 2018) belirterek Kaye (2014) ile benzer görüşleri savunmaktadır. Bunlar dışında, hizmet ve gönüllük için birçok kaynak ve araç sağlayan generationON kuruluşunun, beş aşamaya değerlendirme aşamasını ekleyerek (generationOn, 2018) HEÖ'nin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Ancak araştırmalarda büyük çoğunlukla HEÖ, beş aşama şeklinde gerçekleştirilmekte, değerlendirme aşaması ise beş aşamanın her birinde yapılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da beş aşama kullanılmış ve her aşamada değerlendirmeler yapılmıştır. Aslında yansıtma aşaması da her bir aşamada yapılmaktadır. Bu aşamalara yansıtmanın alınıp değerlendirmenin alınmamasının nedeni değerlendirmenin tüm eğitim deneyimlerinde zaten var olduğu, yansıtmanın ise HEÖ için özel ve önemli bir süreç olup vurgulanmak istenmesinden olabilir. Ayrıca doğrudan verilen yansıtma, hizmet eylemleri sonrası yapılan bir aşamadır ve bireyleri hizmet ağırlıklı olmaktan öğrenmeye çekeceği görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada HEÖ'de yer alan beş aşama şunlardır: Araştırma, planlama ve hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri.

2.1.9.1. Araştırma aşaması. Araştırma aşaması, kanıtlarla desteklenen ve belirli ölçütlerle değerlendirilen toplum sorunlarının ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların ve hizmet edilecek toplum kesiminin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada, kanıt olarak gezi/gözlem, medya, beyin fırtınası kullanılabilir. Bu aşamada belirlenen sosyal konun öğrenme gerçekleştirilmesi/bir ders içeriği ile ilişkili olması, aciliyetinin ve öneminin belirtilmesi, öğrencinin ilgi alanına yönelik olması, etkililik/fark yaratabilmesi gerekir. Hizmette bulunulacak hedef kitle olarak genellikle yerel bölgeler tercih edilir. Araştırma aşaması için kılavuz hazırlanması gerekmektedir. Bu kılavuzda yer alması gerekenler şunlardır: Hedef grubunun seçimi için uygulanacak etkinlikler, kullanılacak kaynaklar ve ölçütler, belirlenen sosyal problemin aciliyeti ve önemi, öğrencinin ilgisi, akademik kazanım ile ilgili kriterler, sivil ve diğer öğrenme hedefleri, kaynaklar. Araştırma aşaması için ayrıca içerinde soruların yer aldığı çalışma yaprağı hazırlanması gerekmektedir. Çalışma yaprağında olması gereken sorular şunlardır: Öğrencilere toplum sorunlarını belirlemelerinde nasıl yardımcı olunabilir (hangi kaynaklar). Araştırma becerilerini geliştirmeleri ya da kullanmaları için nasıl yardımcı olunabilir. Ortak karar vermeleri nasıl sağlanabilir (Kendileri karar versinler, oylama yapılsın vb.). Belirledikleri sosyal problemler ders içerikleri ile nasıl bağlantı kurdurulur? Belirledikleri sosyal problemlerin aciliyeti ve önemi nedir? Belirledikleri sosyal problemler ilgilerine uygun mu ve katılımlarını sağlar mı? Belirledikleri sosya problem etkili olur mu? Bu son soru için ikinci bir çalışma kâğıdı gereklidir. Bu çalışma kâğıdında hizmet verecek olanların sosyal problemle ilgili temel bilgileri (ölçülebilir ve sonra etkisi görebilecek olan) listelenmelidir. Araştırma aşamasında her aşamada olduğu gibi yansıtma etkinlikleri uygulanır. Bu nedenle üçüncü bir çalışma kağıdına daha ihtiyaç vardır. Üçüncü çalışma kâğıdında yer alması gerekenler şunlardır: Araştırma aşamasında başarılı oldu mu? Ne değerlendirilecek? Nasıl değerlendirilecek?

2.1.9.2. Planlama ve hazırlık aşaması. Planlama ve hazırlık aşamasında, tüm paydaşlar birlikte hizmet faaliyetlerini planlarlar ve başarılı bir proje için gerekli olan idari konularını ele alırlar. Bu aşamada yapılacaklar şunlardır: Sağlanacak hizmetin niteliğini belirlenir. Akademik, sivil ve diğer öğrenme hedefleri belirlenir. Eylem planı geliştirilir. Yansıtma etkinlikleri uygulanır. Değerlendirme geliştirilir ve değerlendirme uygulanır. İdari izinler alınır. Risk faktörleri belirlenir. Ulaşım belirlenir. Öğrenci her aşamada olacağı gibi burada da etkili olmalıdır. Karar verme ve plan yapmada aktif olmalıdır. Her aşamada olduğu

gibi bu aşamada da kılavuz oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamanın kılavuzunda yer alması gerekenler şunlardır: Sosyal probleme alternatif çözümler, sunulacak hizmetler, iş bölümleri, plan ve hizmet aşamasındaki ölçütler, hedefler, bilgilendirme, yardım-topluluk ortakları-, katılımcıların projeye sağlayacağı katkılar. Her aşamada olduğu gibi bu aşamada da değerlendirme yapılır. Bu aşamada üç tür değerlendirme yapılır: Öğrencilerin projeye hazır olup olmadığı değerlendirilir, ölçülecek bilgi, tutum, beceri ve değerler belirlenir ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir, plan ve hazırlık aşamasının geneli değerlendirilir. Bu değerlendirmeler için değerlendirme planları ve ölçütleri oluşturulur. Değerlendirme sonrası her aşamada olduğu gibi bu aşama için de yansıtma etkinliği gerçekleştirilir. Değerlendirme ve yansıtmaya ek olarak çalışma sayfaları oluşturulur. Birinci çalışma sayfasında olması gerekenler şunlardır: Projenin başlığı, zaman, amaçlar, hedefler, materyal ve kaynaklar, etkinlikler. Bu çalışma sayfasında problemin yazılmış, çözümün seçilmiş ve eylem planlarının hazırlanmış olması gerekir. Bir çalışma sayfası da zorluklar içindir. Zorluklar ve bu zorluklar için hangi kaynakların kullanılacağı belirlenmelidir. Bir çalışma sayfası da akademik ve vatandaşlık amaçlar (bilgi, beceri, tutum ve değerler) ile bağlantı kurmaya yönelik olmalıdır. Bu amaçlar için ölçütler konulmalıdır.

2.1.9.3. Eylem aşaması. Eylem aşaması, projenin kalbidir. Bu aşama katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerini aynı zamanda toplumun da faydalanmasını sağlayacaktır. Bu aşamada hizmette bulunanlara hizmet ederken oluşan duygu ve düşünceleri ve fark yaratmanın nasıl bir duygu olduğu sorulmalıdır. Bu aşamada dikkat edilecek bir nokta vardır: Planlama ve hazırlık aşamasında belirlenen eylem planı mükemmel olsa bile eylem aşamasında sorunlar çıkabilir. Bu aşama için de kılavuz hazırlanmalıdır. Kılavuzumuzda şu sorular yer almalıdır: Hangi tür hizmet gerçekleştirebilirler, dolaylı veya doğrudan? Yetkililerle nasıl iletişime geçeceklerdir? Öğrenciler kaliteli bir hizmet faaliyeti geçirdiklerini gösterecek bir değerlendirme listesini nasıl hazırlayabilirler? Bu değerlendirme listesi nasıl benimsenip uygulanabilir? Tüm öğrenciler hizmet faaliyetlerinden nasıl fayda sağlayabilir? Topluluk ortaklarının önemli bir rol oynadığından nasıl emin olunabilir? Kılavuz sonrası çalışma yaprağı oluşturulmalıdır. Kılavuzda şunlar yer almalıdır: Ulaşım gerektiği gibi düzenlenmeli. Gerekli malzemeler alınmalı. Güvenlik ve risk korumaları oluşturulmalı. Resim ve yayınlar için izin alınmalı. Medya davet edilmeli. Hizmet esnasında gerçekleşecek yansıtma faaliyetleri planlamalı. Müfredata açık bağlantılar yapılmalı. Yöneticilerin faaliyetlerin farkında olmaları ve

desteklemeleri sağlanmalı Bunların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair sonra bir çalışma yapılmalıdır. Daha sonra her aşamada olduğu gibi yansıtma yapılmalıdır. Yansıtma için eylem adımları hikâye şeridi şeklinde yapılabilir. Bu noktada hizmet verenlerin düşüncelerini yansıtabilecekleri farklı yollar bulunabilir. Beğenip beğenmedikleri şeyler sorulabilir. Yansıtma sonrası da her aşamada olduğu gibi değerlendirme yapılır. Değerlendirme için önceki aşamalarda hazırlanmış kontrol listesi kullanılır. Kendilerinin değerlendirmede bulunması sağlanır.

2.1.9.4. Yansıtma aşaması. Yansıtma aşaması, HEÖ deneyimlerinin kavrandığı, katılımcılarla ve toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır. Her aşamada yansıtma olmalıdır. Burada kastedilen her aşamada yapılan yansıtma aşaması değil, hizmetlerden sonraki yansıtma aşamasıdır. Bu aşamadaki amaç öğrenmeyi adlandırmak ve pekiştirmektir. Bu aşamada, sınıfta öğrenilen ile HEÖ'den elde edilen öğrenmeler ilişkilendirilir. Sosyal problemleri, bu problemlerin nedenleri ve çözümleri ve de katılımcıların kendilerinden farklı olanlar hakkında sorgulamalar yaptırılır. Problem çözme becerileri geliştirilir. Demokratik bir toplumun vatandaşı olarak daha derin anlayış ve sorumluluklar geliştirilir. Yansıtma etkinlikleri iyi yapılmalıdır. Yani devamlı, ilişkili, rehberli, geri bildirimleri ve değerlendirmeleri izleyen, öğrenci değerlerini açıklamaya yardımcı olan yansıtma olmalıdır. Okuma, yazma, yapma, anlatma şeklinde cevaplar alınmalıdır. Özet, sınıf içi yanıtlar, günlük ödevler, final projelerinin yansıtma bölümleri uzunluklarında olmalıdır. Katılımcı, katılımcı ve grup üyeleri, toplum ortağı, hizmet alıcısı olmak üzere her birine yansıtma etkinliği uygulanmalıdır. Seyirci olan öğretmenler, grup üyeleri, hizmet alanlar, toplum ortakları, kamu görevlileri ile yansıtma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme için akademik, vatandaşlık, sosyal-duygusal amaçlara bakılmalıdır. Sunum kalitesine bakılmalıdır. Bu aşama için hazırlanan kılavuzda yer alması gerekenler şunlardır: Projeyi tamamlamadan önce amaçları desteklemek için hangi yansıtma etkinlikleri kullanılır? Çoklu öğrenci tepkisini teşvik etmek için kullanabilecek yansıtma biçimleri var mı? Örneğin; şiir, senaryo, resim, heykel, drama. Deneyimlerini tanımlamak veya rapor etmek için hangi sorular/önergeler olmalıdır? Sosyal problemlerin nedenlerini analiz ettiren, hizmet deneyimlerini akademik öğrenmelerine onaylatan, hizmetlerinin etkililiğini değerlendiren önergeler var mıdır? Bireyselden çok nasıl birlikte yansıtmaları sağlanabilir? Daha gerçekçi ortamlar nasıl oluşturabilir?

2.1.9.5. Gösteri aşaması. Gösteri aşamasında, öğrenilenler paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşılır, sonuçlar kutlanır ve geleceğe bakılır. Önemli bir aşamadır. Katılımcıların nasıl farklılıklar yarattıklarını ve toplumu nasıl etkilediklerini başkalarına etkili sunum yolları ile gösterirler. Hizmet verenlerin toplum üzerindeki etkilerini göstermek için poster sergisi, vitrin, portfolyo fuarı, sunu, sözlü sunumlar, web siteleri, videolar, kitapçıklar kullanılabilir. Kendileri üzerindeki etkilerini göstermek için öz portre oluşturma, otobiyografiler, hikâye panoları, bilgi, beceri ve davranışların önce ve sonrası ölçümleri kullanılabilir. Öğrenci çalışmalarının uzmanlar, toplum paydaşları, hizmet alanlar ve panel jürisi tarafından değerlendirilmesi sağlanabilir. Başarıları kutlamak için proje gerçekleştirdiğine dair belgelerinin verilmesi, okul çapında bir törenle tanıtma yapılabilir. Seçilmiş yetkililer, topluluk ortakları tarafından tanıtım mektupları, transkriptlerindeki hizmet ölçütleri, gelecekteki hizmetleri desteklemek için fon yaratılması, geleneksel tören sırasında mezun gibi tanınma etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bu aşamada yapılanlar, öğrencileri hizmet etmeye motive eder. Halkı işin içine katar. Gelecek bir değerlendirme ortamı oluşturur. Olası sorunları analiz etmeyi ve geliştirmeyi sağlar. Her aşamada olduğu gibi bu aşama için de kılavuz, çalışma sayfası ve değerlendirme hazırlanmalıdır. Kılavuzda kısa bir açıklama, projenin nasıl çalıştığını gösteren bir örnek, düşünceyi yönlendirecek sorular ve ileri araştırmalar için kaynaklar yer almalıdır. Bu aşama için hazırlanan kılavuzumuzda yer alacak sorular: Gösteriyi kim planlamalı? Katılımcıların rolleri neler olmalı? Akademik kazanımlar nasıl gösterilmeli? Öğrenci performansı hangi ölçütlere göre değerlendirilmeli? Gösterinin başarısı nasıl değerlendirilmeli? Çalışma sayfalarında projenin her bir bileşeninin planları yer almalıdır. Çalışma yaprağında olması gerekenler şunlardır: Olayın başlığı, tarihi, saati, yeri, katılımcılar ve rolleri, katılımcıların nasıl davet edileceği, özel etkinliklerin neler olduğu, gündemde nelerin olduğu, başarının nasıl ölçüleceği, yansıtmanın nasıl olacağı.

Tüm bu aşamalar göz önüne alındığında bu çalışmada 14 haftalık THU dersi sürecinin iki haftası araştırma aşamasına, iki haftası planlama ve hazırlık aşamasına, yedi haftası eylem aşamasına, bir haftası yansıtma aşamasına, iki haftası gösteri aşamasına ayrılmıştır. Bu çalışmada bu aşamalar özelinde öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri incelenmiştir. Bu nedenle bundan sonraki bölümlerde sosyal problem çözme becerisi ile HEÖ ilişkisi ve diğerkâmlık değeri ile HEÖ ilişkisine değinilmiştir.

2.1.11. Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Hizmet Ederek Öğrenme

HEÖ birçok sosyal beceriyi olumlu etkilemektedir (Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13). Problem çözme becerisi de bu becerilerden biridir ve dahası problem çözme becerisi HEÖ için önemli bir beceridir. Öyle ki, toplum hizmeti uygulayıcıları ile HEÖ uygulayıcılarının amaçları arasındaki fark ele alınırken HEÖ’de problem çözme becerisinin amaçlanmasının önemli bir ayrım olduğu (Pritchard, 2001, s.12) belirtilmiştir. İlgili alanyazında da HEÖ’nin problem çözme becerisini olumlu etkilediğine dair çalışmalar (Conrad and Hedin’den akt. Furco, 2001; Billig ve Furco, 2001; Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015) mevcuttur. Bu çalışmadaki amaç, HEÖ’nin problem çözme becerisine etkisini ölçmek değildir. HEÖ temelli THU dersi kapsamında yapılacak projelerin konuları birer sosyal problemdir. Bu sosyal problemlerin ne olduğu, bu problemlere hangi çözümlerin bulunduğu ve bu problemlere sosyal problem çözme becerisi açısından nasıl yaklaşıldığı bu araştırma tarafından ele alınmıştır.

Araştırmada neden problem çözme becerisi değil de sosyal problem çözme becerisi açısından ele alındığına değinmekte fayda vardır. Bu konu, problem ve sosyal problem ve problem çözme becerisi ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki fark açıklanarak ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda problem, “sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen durumdur” (Adair’den akt. Kalaycı, 2001, s.8), sosyal problem ise “bir kişinin sosyal çevredeki işleyişini etkileyebilecek her türlü problemdir” (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.11). Bu tanımlar bağlamında problem çözme “herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak” (Kalaycı, 2001, s.11), sosyal problem çözme ise “kişinin sosyal çevredeki gerçek hayatta uyumsal işleyişini etkileyen problemleri çözüme ulaştırmaktır” (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.11) Yani, sosyal problem çözme terimi ile gerçek hayatta oluşan problemleri çözme kastedilir. (D’zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995, s.409). Sosyal problem çözme, problem çözenin önemli bir bileşenidir (Bilgin, 2010, s.31). Ancak şu bilinmelidir ki, problem çözmeye sosyal sıfatının eklenmesi onun anlamını sınırlamaz. Bu sıfat ile kişinin sosyal çevredeki gerçek hayatta uyumsal işleyişini etkileyen problemler ile ilgilenildiği gerçeği vurgulanır. Alt kategorilere ayrılır. Bunlar;

- Maddi kaynaklar vb. gibi kişisel olmayan problemler
- Duygusal, davranışsal, bilişsel, sağlık vb. gibi kişisel ve iç problemler;
- Aile içi çatışmalar gibi kişilerarası problemler;
- Irk ayrımcılığı gibi toplumsal problemler (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.11).

Yani, sosyal problem çözme bireyin yaşantısındaki tüm problemleri kapsar (Çam ve Tümkaya, 2006, s.121; Güneş, 2011, s.47). İkinci olarak dikkat edilmesi gereken husus sosyal problem çözmenin kişilerarası problem çözme ile eş anlamlı olmayışıdır. Çünkü kişilerarası problem, sosyal problemlerden sadece biridir (Çam ve Tümkaya, 2006, s.121; Güneş, 2011, s.47). Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada sadece kişiler arası problemler değil, kişisel, kişisel olmayan, iç ve toplumsal problemler de ele alınmıştır. Peki, problem çözme becerisi ve bu bağlamda sosyal problem çözme becerisi nedir? Problem çözme becerisi, “herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımlarının bilinçli olarak izlendiği davranışsal bir süreçtir” (Kalaycı, 2001, s.11) şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımda mantıksal ardıllıktan kastedilen problem çözmenin aşamalarının olduğudur. Çünkü problem çözme becerisi “bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri, problem çözme basamaklarını kullanarak çözmeye çalışmasıdır” (Ayvaz Tuncel, 2009, s.42). Problem çözmeyi sistematik hale getiren (Altun ve Emir, 2008, s.83) John Dewey problem çözmenin beş aşaması olduğunu belirtmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

- Bir problemin oluşması ve hissedilmesi,
- Problemin belirlenip tanımlanması,
- Probleme çözümler için hipotezlerin sunulması,
- Kanıt toplanması ve hipotezlerin test edilmesi
- Rapor yazılması ve sentez yapılması.

Bu aşamalar genel problem çözme becerisi aşamalarıdır. Bu araştırmada özel olarak sosyal problem çözme aşamalarını ortaya koyan ve sosyal problem çözme ile ilgili birçok araştırması olan D’zurilla’nın çalışmalarındaki aşamalar dikkate alınmıştır. D’zurilla, öncelikle Goldfried ile birlikte (1971, s.107;) sosyal problem çözmenin genel eğilim, problemin tanımı ve formülasyonu, alternatifler üretme, karar verme ve doğrulama olarak beş aşama olduğunu belirtmiştir. Sonraki çalışmasında (D’Zurilla ve Nezu, 1980, s.67) genel eğilim aşamasını, problem eğilimi olarak değiştirmiştir. Sosyal problem ile ilgili son çalışmalarının birinde (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.14) ise problem eğilim aşamasını almayarak ve son aşamaya uygulama da ekleyerek sosyal problem çözme becerisinin aşamalarını dört aşama olarak belirlemiştir. Bu aşamalar şunlardır:

- Problemin tanımı ve formülasyonu
- Alternatif çözümlerin üretilmesi
- Karar verme
- Çözümün uygulanması ve doğrulanması.

Bu aşamalar dikkate alınarak sosyal problem çözme becerileri ile ilgili analizler yaparken dikkat edilecek ölçütler şunlardır:

- Problem doğru tanımlanmış mı, doğru formüle edilmiş mi, yeterli veri toplanmış mı, problemle ilgili yeterli bilgi var mı?
- Problemi çözebilecek seçenekler keşfedilmiş mi/alternatif çözümler üretilmiş mi?
- Seçenekler arasından seçim yaparken ölçüt kullanılmış mı, bu ölçütler sonucu karar verilmiş mi?
- Karar/çözüm uygulanmış mı, uygulama doğrulanmış mı?

Sosyal problem çözme becerisinin tanımı ve aşamalarının ne olduğu ortaya konuldu. Bu noktada problem çözenin eğitim-öğretim hayatı için anlamlı olup olmadığının ortaya konulması gerekmektedir. Peki, *problem çözme becerisi, eğitim öğretim hayatı için gerekli midir?* Öğrenme öğretme süreci problem çözmeyi geliştirecek şekilde planlanmalıdır (Göğebakan Yıldız, 2012, s.69). Çünkü problem çözme becerisinin genel olarak eğitim-öğretim sürecinde (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010, s.20) özel olarak öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005, s.93) gerekli olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir.

Eğitim öğretim hayatı için gerekli olan *problem çözenin sosyal bilgiler için ayrı bir önemi var mıdır?* Bu sorunun da cevabı nettir: Sosyal bilgilerin diğer derslere göre toplumsal yaşamla daha ilgili olması problem çözmeyi onun için daha önemli duruma getirmektedir (Altun ve Emir, 2008, s.85). Burada toplumsal yaşamla kastedilen sosyal yaşamdaki gerçek hayattır. Problem çözme becerisinin sosyal yaşamdaki gerçek hayatla ilgili boyutu sosyal problem çözme becerisidir. Yani sosyal bilgiler genel problem çözme becerisinden daha çok sosyal problem çözme becerisine yakındır. Ayrıca, Meador (akt. Uysal, 2010, s.35) problem çözme becerileri denilince akla matematik gelirken sonradan anlamının genişlediği fen, matematik, sanat, iletişim, politika inşaat, sosyal ilişkiler ve uzamsal durumlara kadar genişlediğini belirtmektedir. Sosyal bilgilerin bu alanlardan en çok iletişim ve sosyal ilişkiler yani sosyal çevre ile ilgili olan problemler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu problemler de literatürde sosyal problemler olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda da sosyal bilgilerin sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisinin güçlü olduğu görülmektedir.

Sosyal problem çözenin genelde eğitimle özelde ise sosyal bilgiler ile ilgili ilişkilerinin olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Bu noktada problem çözme becerisinin HEÖ ile bir bağlantısının olması gerekmektedir. Peki, *HEÖ ile problem çözme becerisinin bir bağlantısı var mıdır?* Bu sorunun cevabı evettir. Çünkü, HEÖ proje tabanlı bir

yaklaşımıdır ve bilinmektedir ki proje tabanlı uygulamalarla problem çözme ayrılmaz bir unsurdur (Çiftçi, 2006, s.64). Ayrıca, birçok çalışmada (Billig ve Furco, 2001, s.273; Conrad and Hedin'den akt. Furco, 2001, s.28; Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015, s.16) HEÖ'nin problem çözme becerisini arttırdığı bulgulanmıştır. İlgili alanyazında sadece genel açıdan değil doğrudan HEÖ ile sosyal problem çözme becerisinin bağlantısı olduğuna dair ifadeler de vardır. Örneğin, sosyal bilgiler özelinde HEÖ çalışmaları bulunan Wade ve onun bu çalışmadaki arkadaşı (Ohn ve Wade, 2009, s.207) HEÖ'in öğrencilerin sosyal problemleri nasıl çözeceklerini öğrenebilecekleri gerçek deneyimler sunması gerektiğini belirtmiştir.

Sosyal problem çözme ile eğitim-öğretim hayatı, sosyal bilgiler ve HEÖ ilişkilerinin olumlu olduğu görülmüştür. Peki, *HEÖ ile sosyal problem çözme becerisi nasıl ilişkilendirilecektir?* Bu noktada sosyal problem çözme becerisi konusunda birçok çalışması bulunan D'zurilla'nın sosyal problem çözme becerisi aşamaları incelendiğinde, bu aşamaların HEÖ'nin aşamaları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu da HEÖ aşamalarını deneyimleyen bireyin aynı zamanda sosyal problem çözme becerisinin aşamalarını da deneyimleyebileceğine yönelik güçlü bir varsayım sunmaktadır. Aşamalar arası ilişki şu şekildedir:

- Araştırma aşaması, kanıtlarla desteklenen ve belirli ölçütlerle (hedef grup, amaç, aciliyet/önem, ilgi, anabilim dalına uygunluğu, anlamlı fark yaratma beklentisi, amaçladıkları kazanımlar, yararlanılan kaynaklar, süre ve olası paydaş kurum) değerlendirilen toplum sorunlarının ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların ve hizmet edilecek toplum kesiminin belirlendiği aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı sosyal problem çözümedeki ilk aşama olan problemi tanımlama aşamasına denk geldiği söylenebilir.

- Planlama ve hazırlık aşaması öğrenme hedeflerinin ve hizmet faaliyetlerinin planlandığı aşamadır. Bu özelliğine bağlı olarak sosyal problem çözme aşamalarından problemi çözebilecek alternatif çözümler üretilmesi ve alternatiflerin seçimi için ölçüt belirlenip bu ölçütlere göre seçim yapılması aşamalarına denk geldiği söylenebilir.

- Eylem aşaması, hizmet faaliyetlerinin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu özelliğine bağlı olarak sosyal problem çözme aşamalarından ölçütlere göre seçilen çözümlerin/kararların uygulandığı aşamaya denk geldiği söylenebilir.

- Yansıtma aşaması HEÖ deneyimlerinin anlamlandırıldığı, katılımcılarla ve toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır. Bu kapsamda yansıtma aşamasının sosyal problem çözme aşamalarından uygulanan çözümlerin kendileri tarafından değerlendirildiği aşamaya denk geldiği belirtilebilir.

• Gösteri aşaması proje sonuçlarının paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşıldığı ve sonuçların kutlandığı aşamadır. Bu nedenle sosyal problem çözme aşamalarından uygulanan çözümlerin başkaları tarafından değerlendirildiği aşamaya denk geldiği söylenebilir. HEÖ aşamaları ile sosyal problem çözme becerisi aşamaları ilişkisi Tablo 2.3.'te sunulmuştur:

Tablo 2.3. *Hizmet Ederek Öğrenme Aşamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerisi Aşamaları İlişkisi*

| HEÖ Aşamaları | Sosyal Problem Çözme Becerisi Aşamaları |
|----------------------|--|
| Araştırma | Problemi tanımlama |
| Planlama ve hazırlık | Alternatif çözümler üretilmesi ve alternatiflerin seçimi |
| Eylem | Çözümlerin/kararların uygulanması |
| Yansıtma | Uygulanan çözümlerin kendileri ve başkaları tarafından değerlendirildiği aşama |
| Gösteri | |

Sonuç olarak HEÖ'nin sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisi güçlüdür. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da sosyal problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Ayrıca, mevcut THU dersinde var olan hazır olan etkinliklere dâhil olunmasının öğretmen adayı için anlamlı olmaması ve öğretmen adaylarının ders sonrası sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretememesi sosyal problem çözme becerisinin gerekliliğini ortaya çıkardığı da göz önüne alınınca, HEÖ temelli THU dersi eylem planında sosyal problem çözme becerisinin önemsenmesi gerektiği görülmüştür.

2.1.12. Diğerkâmlık Değeri ve Hizmet Ederek Öğrenme

Bir terim olarak ilk kez Aguste Comte tarafından (Oliner ve Oliner, 1992, s.7) - egoizm (egoizme) terimine zıt olarak kullanılan (Comte, 1875, s.496) diğerkâmlık (altruizme) nedir, salt bir yardımseverlik davranışı mıdır, göstergeleri nelerdir? Bu bölümde bu konulara değinilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde diğerkâmlığın altruizm, özgecilik ve elseverlik kavramları ile eş anlama geldiği görülmektedir. Bu çalışmada bu kavramlar içinden diğerkâmlık kavramı tercih edilmiştir. Çünkü değer çalışmaları terminolojisinde *diğerkâmlık* terimi öne çıkmaktadır. Kavramın kelime kökeni ele alındığında, Farsçadan Türkçeye geçen bir terim olduğu görülür. “Başka/başkası anlamına gelen *dīgar* ve seven, sevgi, arzu

anlamına gelen kām sözcüklerinden türetilmiştir.” (www.nisanyansozluk.com). Osmanlıca ve Farsça sözlüklerde olmayan 1900’lü yıllarda akademik kullanım için üretilen bir kavramdır (www.etimolojiksozluk.com).

Diğerkâmlık bu çalışmada eğitim bilimleri ağırlıklı olarak ele alınacak olsa bile hem eğitim bilimlerini etkilemeleri hem de sosyal bilgileri oluşturan alanlar olmaları açısından felsefi, sosyolojik, psikolojik ve dini bir terim olarak da tanımlarını ele almak gerekmektedir. Ayrıca diğerkâmlığın, birçok farklı bakış açısına sahip tanımı mevcuttur (Karadağ ve Mutafçılar, s.62). Farklı bakış açılarından bakmak diğerkâmlığın daha doğru anlaşılmasını sağlayacaktır. Öncelikle en temel tanımını ortaya koymak için Türk Dil Kurumu sözlüğündeki tanımı -eş anlamlısı olan özgecilik vardır- ele alınmalıdır: Özgecilik, “özgeci olma durumu”, *diğerkâmlık* olarak tanımlanırken özgeci “kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışma” olarak (Türk Dil Kurumu, 2018) tanımlanmaktadır. Bu tanım ele alındığında diğerkâmlığın iki temel özelliği olduğu görülmektedir: Başkalarına yararlı olma/yardım etme, kendin için ödül/yarar/çıkar beklememe. Bundan sonraki tanımlarda bu iki temel özellik dışındakiler üzerinden analiz yapılmıştır.

Eğitim terimi olarak diğerkâmlık “(1) çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlâk tutumu ve görüşü. (2) Her kişinin asıl yükümlülüğünün kendisini başkalarına, topluma adanmış olduğu düşüncesine dayanan ve A. Comte ile Spencer'in temelini attıkları ahlâk görüşü” (Oğuzkan, 1974, s.248) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım ele alındığında eğitsel açıdan diğerkâmlığın iki temel özelliğine değinildiği, ek olarak yapılan yardımın başkalarının iyiliği için olması gerektiği, diğerkâmlığın ahlaki bir tutum/görüş olduğu ve bir ilke olarak benimsenirse bu değer kazanılabileceği görülmektedir.

Felsefe terimi olarak ele alındığında “başkalarının iyiliğini yaşama ve eyleme ilkesi yapan görüş” (Akarsu, 1975, s.236) şeklinde bir tanımının olduğu görülmektedir. Bu tanıma bağlı olarak diğerkâmlığın önceki özelliklerine ilkenin eylemsel olarak gösterilmesi gerektiğini ekleyebiliriz. Diğerkâmlığın felsefi temelleri olduğunu belirten araştırmalar (Akbaba, 1994, s.24) vardır. Felsefi açıdan diğerkâmlık kavramını ilk kullanan kişi Comte olarak bilinir. O bunu bencilliğin zıttı olarak kullanmıştır. Bu açıdan da bencillik ile ilgili her unsur da gözlem ve görüşmeler de dikkate alınmalıdır. Felsefi açıdan daha ayrıntılı bir tanım Cevizci'nin (1999, s.666) tanımıdır. Tanım şu şekildedir: “İnsanlığı, insanları çıkar gözetmeden sevme, kişinin kendisini başka insanların ve toplumun refahına, genel iyiliğine adanması tavrı, başkalarının iyiliğini temele alan, diğer insanlara karşı iyiliksever, iyi niyetli,

hoşgörülü ve yardımsever olmayı bir tavır olarak ön plana çıkartan, başkası için yaşamak formülüne göre davranmayı öneren ahlâk anlayışı; bencilliğin ve bireyciliğin karşısında yer alan bir görüş olarak, kişinin kendisini hiçbir çıkar gözetmeden, başkalarının ihtiyaç ve çıkarlarına adanması gerektiğini dile getiren öğretidir.” Bu tanımdan diğerkâmlığın iyi niyetli olma, yardımseverlik ve hoşgörü değerleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Psikolojik açıdan ele alındığında, bu kavramın sosyal psikoloji ile ilgili olduğu görülmekte ve şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bencillik ve ben tutkusu yerine sevginin başkalarına yönelmesi durumu” (Enç, 1974, s.391). Tanımdan HEÖ'nin, bencilliğin zıttı olduğu ve sevgi değeri ile bağlantısı olduğu görülmektedir.

Sosyolojik açıdan incelediğinde öncelikle şu belirtilmelidir: Diğerkâmlık kavramının doğuşu sosyoloji ile olmuştur ancak araştırmalar farklı alanlarda ilerlemiştir. (Karadağ Mutafçılar, 2009, s.44). Sosyolojik açıdan tanımı ele alındığında, “sosyolojinin öncüleri diğerkâmlığı başkaları için yaşama eğilimi ya da isteği (Comte) ve kişisel çıkar olmaksızın gönüllü hareket etme (Durkheim) olarak tanımlamışlardır” (Topses, 2012, s.61). Ayrıca, Türk Dil Kurumunun da atıfta bulunduğu toplumbilim terimleri sözlüğünde “başkalarının yararına kişisel çıkarlardan vazgeçmeye, başkalarına bencil olmayan güdülerle yardım etmeye hazır olma durumu” (Ozankaya, 1975, s.168) şeklinde de sosyolojik bir tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan da hareketle diğerkâmlığın özellikleri arasına kişisel yarar düşünmenin ötesine geçip kişisel çıkarlardan vazgeçme de eklenebilir.

Diğerkâmlığın dini temelleri de vardır (Akbaba, 1994, s.21). Dini açıdan incelendiğinde Kuran'daki isar kavramı ile eş değer görülmekte ve bu kavramı dini açıdan ele alan çalışmalar (Özbay, 2018, s.125-147, Pasmaz, 2011, s.77-104, Sancaklı, 2006, s.29-56, Arslan, 2009, s.539-546) bulunmaktadır. Dini açıdan diğerkâmlık “(1) Bir şeyi veya bir kimseyi diğerine üstün tutma, tercih etme. (2) Kişinin, kendi ihtiyacı varken başkalarına yardımda bulunarak özverili davranması, onları kendisine tercih ederek fedakârlık yapması.” (MEB, 2009, s.175) şeklinde tanımları olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan ikinci tanımın diğerkâmlığı daha çok yansıttığı ve diğerkâmlık göstergelerinden birinin de fedakârlık olduğu, bu fedakârlığın da kendi ihtiyacın varken yapılması gerektiği görülmektedir.

Tanımlardan diğerkâmlığın ne olduğu farklı bakış açılarıyla anlatılmaya çalışıldı ve temel özellikleri belirlendi. Ancak araştırma açısından anlamlı olabilmesi diğerkâmlığın etkilenebilir olması gerekmektedir. Peki, diğerkâmlık genetik bir miras mıdır yoksa çevresel açıdan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir mi? Diğerkâmlığı genetik temellere dayandıran araştırmacılar vardır. Ancak yoğun eleştirilere maruz kalmışlardır (Akbaba,

1994, s.18-19). Diğerkâmlığın genetik olduğunu söyleyenlerin aksine sosyal öğrenme teorisyenleri diğerkâmlığın çeşitli yöntemlerle artırılabilceğini savunur (s.5). Ayrıca diğerkâmlığın kalıtsal olmaktan çok çevresel faktörlerden etkilendiğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (s.20). Bu çevresel faktörlerden biri olan eğitimle diğerkâmlığın geliştirilebileceğine dair çalışmalar (Hunt'dan akt. Mutaçlılar 2008 s. 132; McGaghie, Mytko, Brown ve Cameron 2002, s.374) da vardır. Bu araştırmada Akbaba'nın (1994, s.19) araştırmasındaki düşünce kabul edilmiştir. Yani eğitimci açısından çevre ve kültür, diğerkâmlığı etkilemektedir. Bu soru bağlamında davranışçı psikologların diğerkâmlığa bakışına da bakmak gerekmektedir. Davranışçı psikologlar açısından diğerkâmlık yoktur. Onlara göre kişiler kendilerine yönelik olumlu sonuç alırlarsa yardımları artar, almazlarsa azalır. Kendilerine yardım edene yardım etmeyi tercih ederler (Kay ve Wrightsman'dan akt. Özbay, 2018, s.192). Bu bilgilerden hareketle gözlem ve görüşmelerde şuna dikkat etmek gerekmektedir: Birey, yardım ettiği kişiyi belirlerken önceden kendisine yardım edene mi öncelik verir yoksa gerçekten ihtiyaç duyana mı? Ayrıca davranışçı psikologlara göre bireyler kendilerine şükran duyulması, gizli nefretlerini bastırmak (Russel'dan akt. Özbay, 2018 s.193) ya da haz duyma sebebi (s.194) için de diğerkâmlık davranışları sergileyebilirler. Oysa diğerkâmlık sadece bir başkasının maddi ve manevi ihtiyacını gidermeye yöneliktir, kişi kendi için maddi ve manevi yarar, kişisel haz bekleyemez (Özbay, 2018, s.196). Ayrıca toplum tarafından övgü beklemek, suçluluk ve utançtan kaçmak (Karadağ ve Mutaçlılar, s.48), toplumsal rolleri yerine getirmek, toplumsal reddedilmeden kaçınmak, ün sağlamak, arkadaşlık kurmak birer ödül beklentisidir (Oliner 2003'ten akt. Karadağ ve Mutaçlılar s.49). Bundan dolayı veri toplama ve analizlerinde neden bir yardım davranışı sergilendiğinin ayrıntılarına inilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın katılımcıları 18-22 yaşlarındaki öğretmen adaylarıdır ve bu yaştaki bireylerin diğerkâmlık düzeylerinde değişim olabileceğini varsaymaktadır. Peki, bu yaş düzeyindeki bireylerin diğerkâmlık düzeylerinde bir değişimin mümkün müdür? Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda (Akbaba, 1994) öğrencilerin diğerkâmlık düzeylerinin etkilenebileceği bulgulanmıştır. Yani, bu yaş düzeyindeki bireylerin diğerkâmlık değerlerinde bir değişim yaşatılabilir.

Bu araştırma yardımseverliğe değil de diğerkâmlığa odaklanmıştır. Peki, bunun sebebi nedir? Burada diğer olumlu sosyal davranışlara da cevap verecek şekilde şu söylenebilir: Diğerkâmlık olumlu sosyal davranışlardandır. Ancak her olumlu sosyal davranış diğerkâmlık özelliği göstermez. Örneğin; yardım etme olumlu bir sosyal davranış

olarak kabul edilir, ancak karşılık beklenilerek yapılan yardım diğerkâmlık özelliği göstermez (Akbaba,1994, s.15-17). Bu durum bize, salt bir yardımseverliğin diğerkâmlığı yansıtmayacağı ölçütünü vermektedir.

Bu araştırma diğerkâmlığı bir değer olarak ifade etmektedir. Peki, diğerkâmlık bir değer midir? Diğerkâmlığın değer (Özbyay, 2018, s.2) hatta insan için vazgeçilmez bir değer (s.IV) hatta ve hatta yüce bir değer (s.37) olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu değer sadece kendinden vazgeçip başkasına yardım etme şeklinde değil de bu yardımların her alanı kapsayanı şeklinde olmalıdır (s.83). Bu nedenle diğerkâmlık sadece maddi değil manevi olarak da vardır (s.85). Günümüzde kaybolan ancak insanı olumlu davranışa götürecekt tek değer, sadece dini değil aynı zaman da seküler bir değerdir (s.273). Arslan (2009, s.541) onun ahlaki bir değer olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının diğerkâmlık değeri düzeylerine odaklanmaktadır. Peki, bireyde bu değer var olup olmadığını nasıl tespit edeceğiz? Diğerkâmlığın göstergeleri/elementleri/bileşenleri olduğu bilinmektedir. Bu bölümde tanımlardan hareketle ve sorular bağlamında diğerkâmlığın özelliklerinin bazıları belirtildi. Bunlar dışında da diğerkâmlığın bileşenleri bulunmaktadır. Bunlardan biri diğerkâmlığın ön koşulu olarak kabul edilen (Arslan, 2009, s.541) sevgidir. Diğerkâmlığın diğer önemli bir göstergesi empatidir (Cohen'den akt. Akbaba,1994, s.16; Mutafçılar, 2008, s.18; Rushton 1980, Hunt 1990'dan akt. Mutafçılar, 2008 s.45). Çünkü kişinin karşısındaki kişiye üzüntü duyduğu için mi yoksa empati kurduğu için mi yardım ettiği önemli bir diğerkâmlık ayrımıdır. Ayrıca empati kurma becerileri olanların olmayanlara göre daha çok diğerkâmlık davranışları gösterdiği (Özbyay, 2018, s.198-199) bilinmektedir. Sevgi ve empatiye ek olarak kişi toplumsal adaletten (Freedman 2003'ten akt. Özbyay 2018, s.213.), acil ve/veya gündelik durumlardan ve gönüllükten (Mutafçılar, 2008 s.132) dolayı diğerkâmlık davranışı gösterebilir. Daha ileri bir diğerkâmlık özelliği gösteren birey ise kendisi için bir şey istemeyen, sadece başkası için yaşar ve bu durumla gurur duyar (Fromm, 1994, s.133) ve başkasının mutluluğu kendi mutluluğundan önce gelir (Sert'den akt. Özbyay, 2018, s.253).

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değeri düzeylerine odaklanmaktadır. Peki, sosyal bilgiler ile diğerkâmlık arasında bir ilişki var mıdır? Bilinmektedir ki sosyal bilgiler programı için değerler önemlidir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) 18 adet değer yer almakta ancak diğerkâmlık değeri yer almamaktadır. Diğerkâmlığa yakın değerlerden biri olan yardımseverlik değeri yer almaktadır (s.9). Oysa daha öncede belirtildiği üzere yardım etme olumlu bir sosyal davranış

olarak kabul edilir, ancak karşılık beklenilerek yapılan yardım diğerkâmlık özelliği göstermez (Akbaba, 1994 s15-17). Yardımseverlik diğerkâmlık değeri ile olumlanabilir. Ayrıca Özbay (2018, s.273) diğerkâmlığın insanı olumlu davranışa götürecekteki tek değer olduğunu ileri sürmüştür. Araştırmacı büyük ihtimalle diğerkâmlığın önemini vurgulamak için bu ifadeyi tercih etmiştir. Bu araştırmada tek olarak görülmesi de diğerkâmlık değerine çok önem verilmekte, hatta diğer değerlerin olumlanabilmesi için bu değer başta kazanılması gereken bir değer olduğu düşünülmektedir. Değerler eğitime büyük önem veren sosyal bilgiler için de bu değer çok önemlidir. Bu önemine rağmen ilgili literatürde sosyal bilgiler diğerkâmlık değeri ilişkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, sadece sosyal bilgiler için değil aynı zamanda öğretmen adayları için de önemli bir değerdir. Öğretmen adayları ileriki yaşamlarında birer öğretmen olacaklardır. Öğretmenlik için diğerkâmlık değeri birçok mesleğe göre daha önemlidir (Arslan, 2009, s. 544). Bu önem anlaşılmış olacak ki, öğretmenlerin diğerkâmlık değerine sahip olup olmadıklarına (Mutafçılar, 2008) ve bu değerlerinin olumlu etkilenip etkilenmeyeceğine (Akbaba, 1994) dair çalışmalar yapılmıştır.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının THU dersindeki diğerkâmlık değeri düzeylerine odaklanmaktadır. Peki, öğretmen adayları THU dersinde bu diğerkâmlık değerini kazanabilirler mi? Toplum hizmet uygulamaları dersinde, hizmet etme önemlidir. Bu hizmetin ödül beklentisi için yapılmaması ise ayrı bir önemdedir. Ayrıca bu tür derslerde diğerkâmlık gibi önemli değerlerin kazanılması beklenmektedir. Arslan (2009, s.544) da benzer bir şekilde diğerkâmlık için THU derslerinin konulmasını olumlu bir gelişme olarak görmüştür. Ancak buna rağmen, ilgili alanyazın incelendiğinde THU dersi ile diğerkâmlık ilişkisine yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler, öğretmen adayları ve THU dersi ile ilişkileri olduğu görülen diğerkâmlık değerinin bu araştırma için daha önemli bir bağlantısı olmak durumundadır. Bu da HEÖ ile diğerkâmlık arasında bir ilişki olup olmamasıdır. Bu konu diğerkâmlığın hizmet içeren eğitim türlerinden gönüllülüğün doğasında yer alması (Furco, 1996, s.4), gönüllü olmanın en önemli sebeplerinden biri (Anderson ve Monreo 1975, s.120) olması ve buna rağmen HEÖ'nin ise öğrenme ödülü beklentisi de olan bir eğitim yaklaşımı olmasından dolayı önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde, HEÖ'nin diğerkâmlık değerini (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005) olumlu etkilediğine dair araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu durumda eylem planına diğerkâmlık değerini eklemekte herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Sonuç olarak diğerkâmlık öğretmen adayları, sosyal bilgiler, THU dersi ve HEÖ anlayışı için önemli durumdadır. Ayrıca, çevresel olarak etkilenebilmekte ve bu etki ileriki yaşlarda bile gerçekleşebilmektedir. Bu değeri ölçmek için nicel araçlar (Ersanlı, 2015, s.43-53) vardır ve HEÖ'nin diğerkâmlığı olumlu etkilediğine dair nicel desenli araştırmalar (Ramia, 2005) da yapılmıştır. Ancak bilinmektedir ki, diğerkâmlığın gelişimsel süreci de vardır (Bar-Tal, Sharabany ve Raviv, 1981, s.378; Eisenberg ve Fabes, 1991, s.35; Krebs ve Van Hesteren, 1994, s.104) ve çok az bir araştırma öğrenci deneyimlerken diğerkâmlığın gelişimsel sürecine bakmıştır (Marchel, 2003, s.15). Bu araştırmada HEÖ kapsamında diğerkâmlığın gelişimsel süreci içerisinde hangi açılardan ve nasıl etkilendiği nitel bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Bunu yaparken tanımlar ve önemli bağlamlarda ölçütler kullanılmıştır. Bu bağlamda, diğerkâmlık değeri için maddi ve/veya manevi iyi niyetli bir yardım etme eyleminin gerçekleşmesi gerekmiş ve bu yardımın bir ödül beklentisi ile yapılıp yapılmadığı analiz edilmiştir. Buradaki ödül ile kastedilen en küçükten en büyüğe, en somuttan en soyuta olabilecek bir ödüldür. Bu ödüller; kendine şükran duyulması, haz duyma isteği, gizli bir nefretini bastırmak, toplumdaki övgü beklemek, suçlamadan kaçmak, üzüntüden kaçınmak toplumsal rolünü yerine getirmek, toplumsal reddedilmeden kaçınmak, ün sağlamak, arkadaşlık kurmak, kendine yardım edene yardım etme fırsatı yakalamış olmaktır. Ödül beklentisi olmayan durumlar ise şunlardır: başkalarını iyiliği/mutluluğu, sadece yardım etmek, sevdiği, fedakârlık yapmak istediği empati kurduğu, toplumsal adaleti sağlamak istediği, gönüllü olduğu, acil bir durum olduğu için olması. Diğerkâmlığın bir de yüksek düzey göstergeleri vardır: Kendi çıkarlarından vazgeçmiş olma/kendi ihtiyacı varken fedakârlıkta bulunmuş olma, başkası için yaşayıp bu durumla gurur duyma, başkasının mutluluğunu kendi mutluluktan çok önemseme. Bu bileşenler bağlamında diğerkâmlık düzeyleri şu şekildedir (Tablo 2.4.):

Tablo 2.4. *Bileşenleri bağlamında Diğerkâmlık Düzeyleri*

| Diğerkâmlık göstergeleri | Diğerkâmlık düzeyleri |
|---|--------------------------------|
| Bir ya da birden fazla ödül beklentisinden dolayı yardım davranışında bulunulması | Diğerkâmlık yoktur |
| Hem ödül beklentisinden hem de ödül beklentisi olmayan durumlardan dolayı yardım davranışında bulunulması ancak ödül beklentisi olan durumların çoğunlukta olması | Düşük düzeye yakın diğerkâmlık |
| Ödül beklentisi olmayan durumlardan birinden dolayı yardım davranışında bulunulması | Düşük düzey diğerkâmlık |
| Birden fazla ödül beklentisi olmayan durumdan dolayı yardım davranışında bulunulması | Orta düzey diğerkâmlık |
| Yüksek düzey göstergelerden biri ya da bir kaçından dolayı yardım davranışında bulunulması | Yüksek düzey diğerkâmlık |

Tüm bu ölçütler bağlamında öğretmen adaylarının diğerkâmlık deneyimlerinde olumsuz etkilenmelerin olmaması, olumlu etkilenmelerin yaşanması ve hatta gelişimlerin olması için eylem planında değişimlere gidilmiştir. Böylece bu araştırma esnasında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018b, s.7) vurgulanan bilişsel alan yanı sıra duyuşsal alana da hitap edilmesi bu eylem planı ile gerçekleşmiştir. 2023 eğitim vizyonu belgesinin hem bu çalışmanın savlarından olan hizmet yanı sıra öğrenmenin eşit şekilde önemsenmesine destek sağlayan bir felsefeye sahip olduğu için hem de THU dersinin eğitim vizyonumuzda yer bulup bulmadığını görerek bu çalışmayı anlamlandırmak için ele alınması önemlidir. Bu nedenle bir sonraki bölümde bu konu ele alınmıştır.

2.1.13. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi bağlamında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı

THU dersinin ve bu bağlamda HEÖ yaklaşımının Türk Eğitim Sistemi'nde yer bulup bulamayacağı bu çalışma için önemlidir. Çünkü bu eylem planı öğretmen adaylarına yöneliktir ve öğretmen adayları bu vizyona göre oluşturulan bir eğitim sisteminde öğretmenlik yapacaklardır. Vizyona uygun olmayan bir eğitim/öğretim yaklaşımı hem sistem hem öğretmen adayları için anlamlı olmayacaktır. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi incelenmiştir. İnceleme sonucunda, THU dersi ve HEÖ yaklaşımı ilgili doğrudan ve dolaylı ilişkilere ulaşılmıştır. Bu ilişkiler şunlardır:

- İçerik ve uygulama ve bu bağlamda müfredat başlığı ele alındığında “müfredatların çocuklara sunacağı imkânlarla ilişkin en temel unsur; öğrenilen her türlü bilgi, beceri ve

tutumun bir davranış olarak ortaya çıkmasının ötesinde, çocukların kendilerine ve topluma doğrudan hizmet edebilecek bir yetkinlik olarak yerleşmesidir.” (s.25) ifadelerine rastlanmaktadır. Bu ifadelerden kazanımların toplum yararına kullanılması anlamı çıkarılabilir. Ancak bu kazanımların beceri, tutum ve davranışı içeren öğrenmeleri kapsayan bir anlayışla yapılan topluma hizmetle kazanılmasının daha etkili olacağı güçlü bir varsayımdır. Çünkü ileride topluma yararlı olacak bireylerin topluma hizmet etmesini de deneyimlemiş olması kolaylaştırıcı ve olumlu transfer sağlayan bir anlayıştır. Hizmet ederken öğrenen, öğrendikçe hizmet eden bir birey, ileride de bilgileri ile sadece hizmet etmez, öğrenmesine devam eder ve bu şekilde vizyonun başka bir alanı olan hayat boyu öğrenme de gerçekleşmiş olur.

- Vizyonda müfredatın esnek, modüler ve uygulamalı olarak iyileştirileceği ve ders sayılarının azaltılarak derinlemesine öğrenmenin hedeflendiği belirtilmektedir (s.25). Bu noktada, bir konuda HEÖ ile uygulamalı bir şekilde derinlemesine öğrenmeler gerçekleşebileceğinin altını çizmekte fayda vardır. Bu açıdan da HEÖ, vizyon 2023 için anlamlı bir eğitim anlayışıdır.

- Vizyon belgesi eğitim fakülteleri açısından ele alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ağırlıklı olması hedeflendiği (s.43) görülmektedir. HEÖ sadece THU dersinde değil, diğer derslerde de uygulamaya dayalı öğrenme sağlayacak bir yaklaşımdır.

- Vizyonun özel eğitim ile ilgili olan bölümünde geçen “Okullardaki topluma hizmet uygulamalarının RAM’lar ve özel eğitim merkezleriyle ilişkilendirilmesi sağlanacaktır” (s.58) ifadeleri bu çalışma için çok önemlidir. Bu durum özel eğitim konulu THU çalışmalarını içeren bilimsel araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının, THU dersi ile özel eğitim konusunda deneyimler kazandığı belirtilmiştir. Ancak öğrenme temelli olmayan ve yapılandırılmayan THU dersi ile bu deneyimlerin tesadüfi ve kısmi düzeyde kalacağı da bilinmelidir.

- Vizyonda temel eğitimin ele alındığı bölümde geçen “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir” (s.88) ifadeleri de bu çalışma açısından önemlidir. Bu ifadelerde topluma hizmete verilen önem açıkça görülmektedir. Ancak burada *toplumsal problemlere yapılandırılmış mı yoksa tesadüfi bir şekilde mi çözümler bulmaları istenmektedir?* sorusu akla gelmektedir. Eğitimsel açıdan bu soru cevaplandırılmak istenirse yapılandırılmış olan daha anlamlı olduğu için HEÖ kapsamında hizmetler yapılması önemli görülmektedir.

- Vizyon belgesinde akademik gelişimin yanında ona eşit bir şekilde sosyal gelişim vurgusunun da yapıldığı (s.89) görülmektedir. Sosyal gelişimin HEÖ ile geliştiğine dair çalışmalar mevcuttur.

- Vizyon belgesinde hayat boyu öğrenme başlığında, çocuk ve kadına yönelik şiddetle ve her tür bağımlılıkla mücadele bağlamında farkındalık eğitimlerinin (s.127) yapılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu farkındalık eğitimlerinin sosyal problemlere dayalı deneyim temelli bir öğrenme ile yapılmasının daha etkili olacağı güçlü bir varsayımdır. Burada yine HEÖ yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Sonuç olarak 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde HEÖ ve bu bağlamda THU dersi doğrudan ve dolaylı olarak birçok nedenden dolayı yer bulmaktadır. Bu açıdan da çalışma eğitimin geleceği için de anlamlıdır. Peki, geçmişte THU ve HEÖ ile ilgili hangi çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar bağlamında bu çalışmanın yeri nerededir? Bir sonraki bölümde bu konu ele alınmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi örneği oluşturmak ve bu süreci değerlendirerek bundan sonra bu konuda yapılacak eylem planlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Bu nedenle bu bölümde amaç içerisinde yer alan anahtar kelimelerin biribiri ile ilişkili olduğu araştırmalar ele alınacaktır. Ancak, kuramsal bölümde anlatıldığı üzere Türkiye’de HEÖ yaklaşımı ile THU dersinin eşdeğer olduğunu düşünme yanlılığı vardır. Bu nedenle ilgili araştırmalar *yurt içi araştırmalar* ve *yurt dışı araştırmalar* olarak iki başlık altında ele alınacaktır.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Türkiye’deki ulaşılan tüm araştırmalar incelendiğinde şu analizleri yapmak mümkündür:

Türkiye HEÖ kavramı ile ilk kez bu çalışma ile karşılaşmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu kavramın ilk olarak ABD’de 20 yılı aşkın süre akademisyen olarak çalışan Özcan’ın (2002, s.57) *Demokrat doğulmaz* adlı makalesinde yer aldığı görülmektedir. Özcan, Amerikan gençlerinin demokratik hayata aktif olarak katılmalarını sağlayan programlardan birinin -parantez içinde *hizmet ederek öğrenme* şeklinde çevirerek- *service learning* olduğunu belirtmiştir. 2002 ile THU dersinin öğretmenlik programlarına yerleştirildiği yıl olan 2006 yılları arasında HEÖ kavramının kullanıldığı başka çalışmalar (Erjem, 2004; Kotil, 2003, 2004; Sezer ve Erjem, 2004) da olduğu görülür. 2006 yılında THU kavramının alanyazına girmesinden sonra da HEÖ kavramının kullanıldığı yani THU ile HEÖ’nin benzer şeyler olmadığını gösteren çalışmalar (Bengiç-Çolak,2015; Küçüköğlü, 2011, 2012; Küçüköğlü, Kaya ve Bay, 2010; Küçüköğlü ve Ozan, 2015; Ulu, 2017) vardır.

2006 yılında HEÖ ile ilişki kurulan THU dersinin doğuşuna şahitlik ediyoruz. İlk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı’nda topluma hizmet içerikli kredili bir ders konması belirtilmiş, sonra YÖK kararı sonucu 2006-2007 yılından itibaren eğitim fakültelerine THU dersi yerleştirilmiştir. Hizmet ederek öğrenme ve topluma hizmet uygulamaları dersi ilişkisi bölümünde belirtildiği üzere bu çalıştayda ve YÖK kararında HEÖ kavramına ilişkin bir atıf yoktur. Ancak bazı çalışmalarda THU dersinin HEÖ yaklaşımı çerçevesinde yerleştirildiği belirtilmiştir. Bu dersin Amerika anavatanlı HEÖ kavramı ile temellendirilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü HEÖ, toplum hizmeti anlayışının öğrenme ile birleştirildiği bir

yaklaşımıdır ve ABD’de öğretmen adayları üzerinde HEÖ ile ilgili birçok çalışma vardır. Ancak gözden kaçırılan nokta, HEÖ’nin toplum hizmeti geleneğinden geliştiği ve bu gelişiminde sadece HEÖ anlayışının oluşmadığıdır. İkinci atlanılan nokta HEÖ’nin sadece öğretmen adayları için geçerli olmayıp, en alt eğitim basamağından en üst eğitim basamağına kadar önemseniyor oluşudur. Türkiye’de yükseköğretimde yer alan THU dersini HEÖ ile eşdeğer görülürse ne bu anlayışı daha alt eğitim basamaklarına indirilebilir ne de diğer anlayışlardan farkı ele alınabilir. Türkiye’de HEÖ ile THU dersini eşdeğer görme yanılığının nedeni ile Türkiye’deki araştırmalar başlığı HEÖ olan araştırmalar ve başlığı THU olan araştırmalar, şeklinde analizler gerekmektedir.

Başlığında HEÖ olan çalışmalar incelendiğinde, ikisi kitap bölümü (Bengiç-Çolak, 2015; Demirkaya, 2016), altısı kuramsal bildiri (Erjem, 2004; Küçüköğlü, 2011; Küçüköğlü, Kaya ve Bay, 2010; Kotil, 2003, 2004; Sezer ve Erjem, 2004), biri kuramsal makale (Küçüköğlü, 2012) biri ölçek Türkçeleştirilmesi ile ilgili deneysel makale (Küçüköğlü ve Ozan, 2015), biri HEÖ’nin ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık katılımlarına etkisini inceleyen deneysel doktora tezi (Bengiç-Çolak, 2015), biri çeşitli ülkelerin lise programlarında uygulanan HEÖ çalışmalarını dokümanlar üzerinden inceleyen yüksek lisans tezi (Uzun, 2016) ve son olarak biri HEÖ’nin Türkiye’deki din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerindeki yeri ve önemini öğretmenlerin görüşleri üzerinden inceleyen yüksek lisans tezi (Ulu, 2017) olmak üzere 13 adet çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar ele alındığında büyük çoğunluğunun HEÖ’yi tanıtmaya yönelik kuramsal çalışmalar olduğu, çok az sayıda tez çalışması olduğu, sadece birisinin doktora tez çalışması olduğu, bu çalışmanın da ortaokul öğrencilerine uygulanmış olduğu görülmektedir. Yani HEÖ ile sosyal bilgiler öğretmeni adayları ilişkisine dayalı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, Kotil (2003, s.168-169; 2004, s.317-323), Erjem (2004) ve Sezer ve Erjem’in (2004, s.427-430) çalışmaları Türkiye’deki HEÖ’ye yönelik ilk çalışmalar olduğu için HEÖ’yi tanıtmaya yönelik olmaları beklenen bir durumdur. Bu çalışmalar 2006 yılında THU dersi konulmasında önceki çalışmalar olduğu için de HEÖ ile THU karışıklığı olmamıştır. Erjem (2004) ve Sezer ve Erjem’in (2004, s.427-430) çalışmaları HEÖ’nin insan kaynağı ve katılımcı yurttaş yetiştirmedeki önemine vurgu yapmıştır. HEÖ ile ilgili devam çalışmaları THU dersinin öğretmen yetiştirme programlarına konulmasında dört yıl sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı bundan sonraki ilk araştırma HEÖ’nin öğretmen yetiştirmedeki önemine yönelik kuramsal çalışma (Küçüköğlü, Kaya ve Bay 2010, s.1310) olmuştur. Devam yıllarında HEÖ’nin değer eğitimindeki yeri ve önemine yönelik

(Küçüköğlü, 2011, s.) ve HEÖ'nin Türkiye'deki tarihsel durumuna yönelik (Küçüköğlü, 2012, s.3083-3087) kuramsal çalışmalar yapılmıştır. Küçüköğlü, Kaya ve Bay'ın (2010, s.1310) çalışmalarında THU dersinin HEÖ'ye dayalı ilk uygulama olduğunu vurgulamış olması önemlidir. Böylece HEÖ ile THU dersinin aynı şeyler olmadığı, THU dersinin HEÖ'ye dayalı bir uygulama olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmalardan Demirkaya (2016) çalışmasında HEÖ kavramını kullanmayıp *topluma hizmet yoluyla öğrenme* şeklinde çeviri yapsa da içerisinde HEÖ öğrenme/öğretme yaklaşımından bahsetmiş olmasından dolayı bu çalışma başlığı HEÖ olan çalışmalar içinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, bazı çalışmalarda (Bengiç-Çolak, 2016) HEÖ ile ilgili Türkiye'de herhangi bir çalışma olmadığı vurgulansa da az sayıda HEÖ ile ilgili çalışma olduğu görülmektedir.

Başlığında THU kavramı kullanılan araştırmalar incelendiğinde birçok çalışmaya (kitap, makale, tez, özet/tam metin bildiri) rastlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde şu analizleri yapmak mümkündür:

Türkiye'de THU dersi eğitim fakültesi lisans programlarına 2006 yılında eklenmiş bir derstir. Bu derse yönelik en erken çalışmalar 2008 yılında başlamıştır. Bu yıldan itibaren bu derse yönelik çalışmalar çoğunlukla öğretmen adaylarının görüşleri ve algılarını ölçmeye bazıları da öğretmen adayları yanısıra ders danışmanları ve paydaş kurum yetkilileri görüşleri almaya yönelik durum çalışmalarıdır. Bu tez Ekim 2019'da sunulmuştur. 13 yıllık süre bir alanın gelişmesi için önemli bir zaman dilimidir. 13 yıl içinde durum çalışmaları devam etmiş sorunlar tespit edilmiş ancak bu sorunlara yönelik örnek eylem planları oluşturulmamıştır. *THU dersinin işlenişine yönelik örnek bir çalışmaya yer veren herhangi bir araştırmaya rastlanmaması* şeklinde bu tez çalışmasına benzer kaygısı olan çalışmada (Arkün ve Seferoğlu, 2010, s.4) dâhi örnek bir uygulama ortaya konulmamış sadece uygulama etkinlikleri çeşitliliği artırılmıştır. Yani ilgili alanyazın açısından THU dersi işlenişine yönelik bir eylem planı ihtiyacı vardır.

THU ile ilgili beş adet kitap (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009; Coşkun, 2009; Hakan, 2015; Kuzucu ve Kamer, 2009; Şeker, 2009) ve bir adet kitap bölümü (Gökçe, 2012) mevcuttur. Bu çalışmalardan ikisi (Coşkun, 2009, s.xiv; Kuzucu ve Kamer, 2009, s.22) THU dersinin yurt dışındaki HEÖ ile bağlantısını kurmamış ve yeni bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Kalan üçü HEÖ ile THU dersini aynı olarak görmüşlerdir. Bunlardan Sönmez (2009, s.6) *service learningi topluma hizmet uygulamaları*, Şeker (2009, s.22) *topluma hizmet uygulamaları eğitimi* olarak, Hakan (2015, s.3) *topluma hizmet eğitimi* olarak çevirisini yapmışlardır. Son iki çalışmada yurt dışındaki yaklaşıma yakın bakış açıları

verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak kuramsal çerçevede de ayrıntılı anlatıldığı üzere HEÖ ile THU dersi aynı şeyler değildir.

Tez bağlamında bakıldığında ilgili alanyazında *başlığında THU yer alan* çok az sayıda çalışma (Arcagök, 2011; Aydın, 2017; Çoşkun, 2012; Eşki, 2012; Hoş Ercin, 2011; Kartal, 2015; Korkmaz, 2015; Tilki, 2011) olduğu ve bunlardan hiçbirinin doktora düzeyinde olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların hiçbirisi -karma olanlarında yer alması (Eşki, 2012 ve Hoş Ercin, 2011) hariç- sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik değildir.

Makale ve bildiri bağlamında bakıldığında öğretmen adaylarına yönelik çok sayıda çalışma (Akkocaoğlu, Albayrak ve Aktan, 2010; Arcagök, 2011; Ayvaci ve Akyıldız 2009, s.102-118; Cansaran, Orbay ve Kalkan, 2010; Cebeci, 2011; Çoban, 2011; Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk Kaşkaya ve Ağırbaş, 2010; Elma, ve diğ. 2010; Ergül ve Kurtulmuş, 2014; Kocadere ve Seferoğlu, 2013; Kuran, 2013; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy, 2011; Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-Yelken, 2010; Tilki, 2011; Tufan, 2010; Uğurlu ve Kırıl, 2012; Yenilmez ve Ev Çimen, 2012;) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğretim kademelerinden yükseköğretimde, özellikle de öğretmenlik programlarında THU dersinin çok önemli ve zorunlu olmasındandır.

Tez, makale ve bildiriler sosyal bilgiler bağlamında incelediğinde içinde sosyal bilgiler öğretmeni adayları da yer alan karma gruplu sekiz (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Eşki, 2012; Gürol ve Özercan, 2010; Hoş Ercin, 2011; Kartal, 2015; Kesten, 2012; Özdemir ve Tokcan, 2010; Yılmaz, 2011) sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik olan yedi (Aykırı, 2017; Bulut ve Kara, 2012; Çetin ve Sönmez, 2009; Gökçe, 2011; Kesten, Göçer ve Egüz, 2014; Sönmez, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011) çalışma olduğu görülmektedir. Bu sayı ilgili alanyazını için yetersizdir.

Ayrıca, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun da öğretmen adaylarının mevcut genel duruma yönelik görüşlerini ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde olduğu için bu çalışmalardan içinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da yer aldığı ve sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik olan çalışmaları ayrıntıları ile ele almak gerekmektedir. İçinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da yer aldığı çalışmalar şunlardır:

Gürol ve Özercan'ın (2010, s.541-546) *THU dersinin uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi* adlı nitel yaklaşımlı araştırmalarında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, sınıf eğitimi, fen bilgisi eğitimi, *sosyal bilgiler eğitimi*, ilköğretim matematik eğitimi ve

Türkçe eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 60 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmen adaylarının çoğu dersin ve uygulamaların amaçlarının farkındadır. Çoğunlukla huzur evi, çocuk esirgeme kurumlarında hizmette bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının etkinliklere gönüllü katılım oranı yarı yarıyadır. Çoğu etkinliklere danışmanı ile birlikte karar vermiştir. Mesleki gelişimlerine etkisi olduğu görüşündedirler. En çok karşılaştıkları sorunlar bütçe ve bürokrasidir. Kan verme, çevre temizliği, ağaçlandırma ve hastalara yardım hizmet etkinlikleri önerilerinde bulunmuşlardır. Danışmanlarını yeterli görme oranları yarı yarıyadır. Öğretmen adaylarının yarısı toplumla bütünleşme, toplumsal liderlik, toplumsal sorumluluk gibi öğretmen niteliklerini kazandırdığı görüşündedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu çalışmalarının değerlendirildiği ancak bunların bir bölümü süreç değerlendirilmesi yapıldığı diğer bölümü ise sadece sonuç değerlendirmesi yapıldığı görüşündedirler. Öğretmen adaylarının çoğunluğu dersi faydalı görmektedir.

Özdemir ve Tokcan (2010, s.41-61) *topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* adlı nicel yaklaşımlı makalelerinde 187 öğretmen adayı (sınıf eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi, Türkçe eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dalları) ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre THU öğretmen eğitiminde gerekli bir derstir; duyarlılık, farkındalık ve sorumluluk değerlerine katkısı vardır; danışmanlar gerekli rehberliği yapmaktadırlar; fakülte olanakları yoktur; bütçe sorunu yaşanmaktadır; paydaş kurum personelinin öğretmen adayına karşı tutumları olumludur.

Hoş Ercin (2011, s.13-75) *THU dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi* adlı nitel yaklaşımlı yüksek lisans tezinde 14 öğretim üyesi-elemanı yanı sıra 208 öğretmen adayı (Fen bilgisi eğitimi, ilköğretim matematik eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalları) ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, danışmanların danışmanlık edeceği grupların sayıları azaltılmalı ve derse yönelik klavuz niteliğinde kaynak olmalıdır. Öğretmen adayları açısından danışmanın rehberliği artmalı, örnek çalışmalar içeren kaynak oluşturulmalı, üniversitede gönüllü öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının birlikte çalışabileceği THU merkezi kurulmalıdır.

Yılmaz (2011, 86-108) *eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi* adlı nitel yaklaşımlı makalesinde eğitim fakültelerinin sosyal sorumlulukları kapsamında THU dersini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 20 öğretim

elemanın yanısıra 39 öğretmen adayı (sınıf eğitimi, *sosyal bilgiler eğitimi*, okul öncesi eğitimi, Türkçe eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalları) ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmen adayları açısından sonuçları şunlardır: Öğretmen adaylarının tamamı dersin yararlı olduğunu vurgulamıştır. Dersi önemli görmekteler ama uygulamada eksiklikler olduğunu düşünmektedirler. Danışmanlardaki öğrenci sayısı fazladır. Kurumlar doğru tespit edilememektedir ve kurumlar danışman tarafından bilgilendirilmemektedir. Uygulama için izin alma problemi yaşanmaktadır. Kamu Personeli Seçme Sınavı öğretmen adaylarına engel olmaktadır. Öğrenciler arasında iş yükü dengesiz dağılmaktadır. Ulaşım sorunu yaşanmaktadır. Öğretmen adaylarının yemek masrafları karşılanmamaktadır. Öğretmen adayları hizmette bulunduğu kurumun hizmetli statüsündeki bir çalışanı gibi çalıştırılmaktadır. Eğitim fakültelerin bulunduğu illerin küçüklüğü ve buna bağlı işbirliği yapılacak kurumların azlığı sorun olmaktadır. Hizmet yapılacak kurumların belli kurum ve kuruluşlarla sınırlandırılması sorun olmaktadır.

Eşki (2012) *topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi* adlı karma yaklaşımlı yüksek lisans tezinde 11 kurum/kuruluş yetkilisi ve yedi öğretim elemanı yanı sıra 100 öğretmen adayı (sınıf eğitimi, *sosyal bilgiler eğitimi*, Türkçe eğitimi anabilim dalları) ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre danışmanlar kurum ve kuruluşlara giderek daha fazla katılım sağlamalı; valilikte THU kordinatörlüğü belirlenmeli; THU dersi uygulamalarını danışman, kurum yetkilisi ve öğretmen adayları birlikte planlamalı; gerçekleştirilen projelerin tanıtımı ve sonuçları üniversite internet sayfasında ve yerel basında tanıtılmalı; bu derste not vermek yerine dönem sonunda sadece başarılı ya da başarısız değerlendirmesi yapılmalı.

Kesten (2012, s.2125-2148) *öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi* adlı nitel yaklaşımlı makalesinde öğretim elamanları yanı sıra öğretmen adayları (*sosyal bilgiler*, sınıf, okul öncesi, ilköğretim matematik ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalları) ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre THU dersinin öğretmen adaylarının toplumsal katılımlarına, mesleki gelişimlerine, insan ilişkilerine ve liderlik becerilerine olumlu katkısı olduğu ifade edilmiştir. Katkısı kadar birçok problem de yaşanmaktadır. Bu problemler ulaşım, bürokratik ve finansal destek sağlamama gibi konularda yani üniversite kaynaklı ve bürokratik ve çalışanların olumsuz tutumları gibi kurum kaynaklı ve önceden belirlenmiş ölçütlerin olmaması nedeniyle değerlendirme kaynaklı olabildiği görülmüştür.

Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek (2015, s.161-168) *topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi* adlı nitel yaklaşımlı makalelerinde dokuz öğretim üyesi/elemanı ve beş kurum temsilcisi yanısıra 12 öğretmen adayı (*sosyal bilgiler eğitimi*) ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarına göre dersin amaçları toplumsal sorunlara farkındalık, sorunları çözme ve deneyim kazanma, işbirliği becerisi kazandırma ve sosyalleştirmediir. Yaşanan sorunlar şunlardır: Projelere ilgisizlik, paydaş gruplar arasında eşgüdüm eksikliği, maddi kaynak eksikliği, projelerin özgün olmayışı, zaman sınırlılığı, proje becerisi eksikliği, grup içi uyumsuzluk, danışman rehberliği sorunu. Ayrıca, öğretmen adayları ders kapsamında önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şunlardır: Dersin proje geliştirme becerisi olan danışmanların yürütmesi, projelerin devamlılığı ve sürdürülebilirliği olması, proje eğitimi verilmesi, maddi sorunların çözülmesi, etkin takım çalışması yapılması, paydaşlar arası eşgüdüm sağlanması, dersin işleniş şeklinin değiştirilmesi.

Kartal (2015) *öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının incelenmesi* adlı nicel yaklaşımlı yüksek lisans tezinde 497 öğretmen adayı (sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, fen bilgisi eğitimi, *sosyal bilgiler eğitimi*, Türkçe eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalları) ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre daha önce THU'na katılanlar daha olumlu algılara sahiptir. Anabilim dalı, cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise türü, anne baba eğitim durumu, ikamet yeri ve üniversite öğrenimi değişkenleri ile THU'na ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik çalışmalar ise şunlardır:

Çetin ve Sönmez'in (2009, s.851-875) *sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* adlı nicel yaklaşımlı makalelerinde 125 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Yapılan etkinlikler derse ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık kazandırmakta, toplumu daha iyi tanıma fırsatı vermekte, toplumsal sorunlarla yüzleştirmekte, sorunlara karşı bilinçli olarak hareket edilmesini sağlamakta, güçlü vatandaş yetiştirmeyi sağlamaktadır. Öğretmen adayları gönüllü birey olma ve gönüllü birey yetiştirmeye isteklidir. Ders kapsamında güncel sorunlar ön plana çıkarılmalı, bu sorunlara yönelik çözüm üretilmeli, uygulamalar sosyal hizmet uygulamalarını içermeli, toplum bilinçlendirilmesi dersin içeriğinde olmalı, sivil toplum kuruluşları ile birlikte hareket edilmeli, ders toplumla bütünleşmeyi sağlamalı, özgüven kazandırmalıdır. Ders iletişim becerisi kurma konusunda etkilidir.

Sönmez (2010, s.53-72), *sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi* adlı nicel yaklaşımli makalesinde 124 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: THU dersi duyarlılık, sorumluluk, farkındalık değerlerini olumlu etkilemektedir. öğretmen adayları sivil toplum kuruluşlarından haberdardır. Öğretmen adaylarının projelerin ileriye dönük süreçte nasıl uygulanacağı konusundaki bilgili olma oranları yarı yarıyadır. THU dersi toplumsal olaylara karşı bilgi kazandırmakta, akademik etkinliklere katılmayı sağlamakta, özleştirici becerisine olumlu etki yapmakta, özgüven ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen adayları THU dersinin diğer fakültelerde de olmasını istemektedirler.

Gökçe (2011, s.176-194) *sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri* adlı nitel yaklaşımli makalesinde 52 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Öğretmen adayları THU dersine ilişkin genel olarak olumlu değerlendirmelerde bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına göre bu ders öğretmenlik deneyimi fırsatları yaratmakta; toplumu daha yakından tanıma fırsatı vermekte; iletişim, işbirliği, yaratıcılık, özgüven, özdenetim, bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerine önemli katkılar sağlamakta; duyarlılık, sorumluluk, dayanışma ve yardımlaşma değerlerine olumlu etkisi olmaktadır. Öğretmen adayları THU'nun sosyal bilgiler eğitimindeki önemini farkındadırlar. Uygulama konusu seçimi, uygulamanın planlaması konularında bireysel; değerlendirme ve rehberlik konusunda ders danışmanına bağlı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tuncel, Kop ve Katılmış'ın (2011, s.435-447) *sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşleri* adlı nicel yaklaşımli makalelerinde 90 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu dersin kendilerine katkı yapacağına inanmaktadırlar. Bu ders toplumsal katılımı sağlayacak, duyarlılık değerini ve liderlik becerisine olumlu etkileyecektir. Öğretmenlik hayatında sosyal sorunların çözümünde önceden pratik yapma imkânı verecektir. Toplumsal sorunların çözümüne katkı yapacaktır.

Bulut ve Kara (2012) *sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi* adlı kuramsal bildirilerinde ilgili alanyazın incelenerek sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılabilecek THU ve sosyal kulüp etkinlikleri ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özetle, THU ve sosyal kulüp

etkinlikleri sosyal bilgiler dersindeki beceri ve değerleri kazanma açısından önemli katkılara sahiptir.

Kesten, Göçer ve Egüz (2014, s.393-410) *topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi* adlı nitel yaklaşımlı makalelerinde iki farklı devlet üniversitesinden 16 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı bir sivil toplum kuruluşuna üyedir ancak bunların büyük çoğunluğu kâğıt üzerinde kalmaktadır. Öğretmen adaylarına göre THU zaman alıcıdır, haz verir ama sosyal katılım açısından yetersizdir. Ders önemli görülmekte ancak KPSS/ALES gibi sınav kaygıları ve işbirliği kuramama problemi sosyal katılımı azaltmakta ve sürdürülebilirliği olumsuz etkilemektedir. THU farkındalık değerine, aktifliğe, sosyalleşmeye, işbirliğine, özgüvene, liderlik becerisine olumlu katkısı vardır. Uygulamaları bireysel gerçekleştirmeye dair çekinceler vardır. Öğretmen adaylarına göre bu ders seçmeli bir ders olarak verilmeli, yapılan etkinliklerin örnek teşkil etmesi açısından sempozyum ve paneller düzenlenmeli ve daha geniş kitlelere duyurulmalıdır. Bu ders ilkokuldan itibaren verilmelidir.

Aykırı (2017, 42-55) *sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi* adlı nitel yaklaşımlı makalesinde 58 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğretmen adayları ailelere ve okullara maddi yardım, çevre, huzur evi, engelliler, şehit aileleri, sağlık ve hasta ziyaretleri, bina ve bahçe düzenlemesi alanlarında etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adayları halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumları, bürokrasi, kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve davranışları, hedef kitlenin zorluğu, etkinliği görsel olarak kanıtlayabilmek, ulaşım ve taşıma, hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme, mekân, bütçe, kişisel problemler, hava şartları, grup içi çatışmalar gibi problemler ile karşılaşmışlardır.

Sonuç olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik HEÖ temelli THU dersi eylem planı yurt içi alanyazın açısından bir ihtiyaçtır.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Avaroğulları’nın da (2009) belirttiği üzere Türkiye’de THU dersi ile yer bulan HEÖ anlayışı yurt dışında eskilere dayanmaktadır. Özellikle ABD’de HEÖ’nin çok uzun bir geçmişe sahip ve çok önemsenmekte olduğu ve öğretimin her aşamasında uygulandığı

bilinmektedir. Buna bağlı olarak, HEÖ ile ilgili yurt dışı alanyazında birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Çalışma sayısının çok fazla olmasından dolayı bu bÖlümde HEÖ'nin Öğretmen adayları Özelinde olanların incelenmesi istenmiştir. Ancak ilgili alanyazın taramalarında görÖlmüştür ki HEÖ'nin Öğretmen adaylarının eğitiminde önemi büyüktür. Öyle ki Öğretmen adaylarının eğitiminde HEÖ'nin kullanılmasına yönelik doğrudan bu isimle uluslararası bir dergi (Uluslararası Öğretmen Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Araştırmaları Dergisi) mevcuttur. Bu sebeple Türkiye dışında HEÖ'ye yönelik yapılan araştırmalar Öğretmen adayları ve HEÖ genel bağlantısı, sosyal bilgiler Öğretmeni adayları, sosyal problem çözme ve diğerkâmlık kavramları çerçevesinde ele alınmıştır.

Öğretmen adayları ile HEÖ ilişkisini genel bağlamda ele alan araştırmalar şunlardır:

Anderson (1998, s.1-7) *HEÖ ve Öğretmen eğitimi* adlı kuramsal çalışmasında HEÖ'nin niçin Öğretmen adaylarının eğitiminde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenler şunlardır: Öğrencileri ile birlikte HEÖ'yi bir Öğretim yöntemi olarak kullanma yeterliliğine sahip yeni Öğretmenler yetiştirmek. Sivil katılımı yaşam boyu süren, Öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre adapte olabilen ve çocuklar ile aileleri için sosyal adalet sağlayabilen Öğretmenler yetiştirmek. Öğretmenlerin güncel eğitim uygulamaları ve kendi Öğretileri üzerine eleştirel bakış açılarını artırmak. Gerekli haklara ve becerilere sahip Öğretmenleri yetiştirmek. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli çeşitli rolleri nasıl yerine getireceğine dair Öğrenme sürecini hızlandırmak. İnsana hizmet odaklı Öğretmenler yetiştirmek.

LaMaster (2001) *HEÖ içeriğine ekleme yaparak Öğretmen adaylarının alan deneyimlerini güçlendirmek* adlı nitel desenli çalışmasında Öğretmen, Öğretmen adayı ve Öğrenciler üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Geleneksel olmayan yöntemlerle oluşturulan modelin Öğretmen, Öğretmen adayları ve Öğrenciler üzerinde çok yönlü etkisi olmuştur. Ayrıca Öğretmen adaylarının motivasyonunu ve sınıf katılımını da olumlu etkilemiştir.

Ball ve Galeta (2005, s.1-17) *hassas bir denge: Öğretmen eğitiminde hizmet ederek Öğrenme* adlı nitel yaklaşımlı çalışmalarında 360 Öğretmen adayı üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğretmen adaylarının yarısından fazlası toplum ihtiyaçlarını tanımlayabilmektedirler. Sadece üçte biri HEÖ projesini geliştirirken toplumla işbirliği ve paydaşlık kurmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı HEÖ'nin hazırlık eylem ve yansıtma aşamalarında başarılı olmuştur. Beşte birinden azı HEÖ projesi ile ders

içeriğini ilişkilendirebilmişlerdir. HEÖ'yi tamamı kendi değerlendirirken çok az bir kişi paydaş değerlendirmesi almıştır.

Castellan (2011, s.1-19) *öğretmen eğitiminde hizmet ederek öğrenme: Model önemli mi?* adlı nitel yaklaşımlı çalışmasında altı öğretmen adayı üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: HEÖ deneyimleri dersin temel konularını öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Yani HEÖ deneyimleri öğretmen adaylarının perspektifi daha geniş öğretim ilkeleri geliştirmelerini sağlamış ve öğrenmenin doğasında aktif olmanın önemini kavratmıştır. HEÖ, öğretmen adaylarının eğitim anlayışı ve sezgilerinde kalite ve derinlik açısından olumlu etkilemektedir. HEÖ deneyimleri öğretmen adaylarının toplumla işbirliğini geliştirmektedir.

Tietjen (2016) *öğretmen eğitiminde HEÖ pedagojisi: Bireysel ve grup deneyimlerinin incelenmesi* adlı nitel desenli çalışmasında 25 öğretmen adayı üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: HEÖ deneyimleri akademik içeriği güçlendirmektir. Yerel toplumda öğretmen katılımı, katılımcılar tarafından öğrenci ile öğretmen ilişkileri ve okul ile toplum arasındaki bağlantıları geliştirmek için bu yaklaşımın önemli olduğu görülmüştür. Katılımcılar yansıtmayı temel bir bileşen olarak görmüşlerdir. Kişilik tipleri HEÖ deneyimlerini ifade ediş biçimlerini etkileyebilmektedir. Etkili bir HEÖ'de bireysel ve grup uygulamaları farklı zorluklar ortaya çıkarmaktadır.

HEÖ sosyal bilgiler öğretmeni adayları eğitimi kapsamında ele alındığında ilgili literatürde Wade'in (1995) *Aktif vatandaşlar yetiştirme: sosyal bilgiler öğretmeni eğitiminde hizmet ederek öğrenme* ve Dinkelman'ın (2000) *öğrenci öğretiminde hizmet ederek öğrenme: sosyal bilgilerde nasıl?* adlı çalışmaları olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ile HEÖ ilişkisi konusunda önemli bir isim olan Wade, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına sosyal bilgiler öğretimi derslerinde HEÖ'nin de verilmesi (1995, s.123) gerektiğini ve HEÖ'nin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına birçok katkısı olduğunu bulgulamıştır. Bu katkılar şunlardır: Hizmet etkinliklerinden keyif alma, öz yeterliliklerini artırma, benlik saygısını artırma, kendine yönelik farkındalığı artırma, sabır değeri ve zaman yönetimi ve etkili iletişim becerilerini olumlu etkileme, toplum hizmeti ile ilgili bilgisinin artması ve yeni hizmetler yapmak için planlar oluşturabilmesi, özel bağlar geliştirmesi, kişisel bağlantılar geliştirmesi, diğer insanlar hakkında bilgisinin artması (1995, s.124-125). Birçok katkısı olduğunu belirtmiş ancak öğrencilerin yansıtmalarına rehberlik edilmezse bu katkının sadece iyi hissetmek ile kalabileceğini de (1995, s.127) vurgulamıştır. Bu konuya Saxe ile yaptığı çalışmasında (1997, s.202) toplumun bilgili ve aktif üyeleri olarak yer alacak beceri,

bilgi ve tutumlar kazandırmaya çalışılmalı şeklinde öneri sunmuştur. Dinkelman (2000) ise reformist bir sosyal bilgiler öğretmen adayı eğitiminde HEÖ'nin öğretmen adaylarının demokratik vatandaşlık eğitimi olarak sosyal bilgiler bakışına etkisini incelemiştir. Nitel araştırma desenli yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, HEÖ öğretmen adayının öğretme ile ilgili inanç ve düşüncelerini olumlu etkilediği ama sosyal bilgiler uygulayıcıları olarak amaçlarını yeniden düşünmelerine olumlu etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adayının anlamlı bir demokratik eğitimde neyin önemli olduğunu derinlemesine düşünmesini sağlamış, öğretmen adayının ilgisini çekmiş, eleştirel düşünmesi geliştirmiştir. HEÖ'nin dönem içinde en güçlü ve en etkili öğretmenlik deneyimi olduğu görüşlerini sunmalarına rağmen bunu sosyal bilgiler ile ilişkilendiremedikleri bulgulanmıştır. Ayrıca Wade ve Saxe'e göre (1996, s.331) *Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşları sosyal, çevresel ve ekonomik problemlerle dolu bir toplumda yaşamaya nasıl hazırlayacaklar?* sorusuna verilecek etkili cevaplardan biri HEÖ'dir. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları hem kendilerine birçok katkısı olan hem de etkili vatandaş yetiştirmek için bilmesi gereken bir eğitim/öğretim yaklaşımı olan HEÖ'yi deneyimlemelidir. Ancak ne Türkiye'de ne de Türkiye dışındaki ülkelerde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik HEÖ çalışmaları yok denecek kadar azdır. Var olan az sayıdaki çalışmalarda da bu tezin konusu çalışılmamıştır.

HEÖ'yi problem çözme becerisi kapsamında ele alındığında ilgili alanyazında sadece Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong'un (2015) *Hizmet ederek öğrenmenin öğrencinin problem çözmesi üzerindeki etkileri: sınıf katılımının bağdaştırıcı rolü* çalışmasının olduğu görülmektedir. Çin'de yapılan nicel desenli bu çalışmada HEÖ'ye katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre kötü yapılandırılmış problemlerde performanslarının daha iyi olduğu, HEÖ'nin kendisinin doğrudan problem çözmeyi etkileyebileceği gibi sınıfta öğrenci katılımını arttırarak ve özellikle öğrencilerin kötü yapılandırılmış problem çözme yeteneklerini geliştirerek dolaylı bir etkisi olduğu bulgulanmıştır. Guo ve diğerlerinin bu çalışması tezin bazı argümanları ile paralellik gösterdiği doğrudur. Ancak Guo ve diğerlerinin kendilerinin de belirttiği gibi çalışmaları problem çözmenin birkaç değişkeni ile sınırlı ve problem çözme sürecine odaklanmamakta ve öneriler kısmında problem çözme kapsamında HEÖ'nin özelliklerinin ve mekanizmasının daha derinlemesine öğrenilmesini önermektedirler. Bu tam da bu tezin istediği noktadır: Problem çözme olarak değil, sosyal problem çözme süreci ile HEÖ'nin özellikleri ve mekanizmasını bağdaştırmak. Sonuç olarak

HEÖ temelli THU dersinde öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimlerini incelemek alanyazın açısından bir ihtiyaçtır.

HEÖ değerler eğitimi kapsamında ele alındığında değerleri geliştirdiğine dair araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Tüm araştırmaları burada ele almak yerine hem değerler eğitimine ve HEÖ ilişkisine genel açıdan bakan hem de tartışma bölümüne de katkı sunacak olan Lovat ve Clement'in (2016) *bütüncül değerler eğitimi pedagojisi olarak hizmet ederek öğrenme* çalışmasına yer vermek istenmiştir. Bütüncül değerler eğitimi sağlanabileceği ve bunun HEÖ ile gerçekleşebileceğine dair güncel araştırmaların sonuçlarından yola çıkan araştırmacılar bunu araştırmak istemişlerdir. Bu kapsamda araştırmayı iki boyutta yürütmüşlerdir. Birincisi; nörobilim ve ilgili alanyazın taramaları sonucu HEÖ'nin değerler eğitimine katkısını açıklamak; ikincisi, deneysel kanıt sağlamak için Değerler Eğitimi Programı'nda ortaya çıkan araştırma ve uygulama projelerinin verilerini analiz etmektir. Araştırmanın sonucunda HEÖ'nin bütüncül değerler eğitiminde güçlü bir pedagoji olduğu hatta sadece değerler eğitiminde değil eğitimin tüm hedeflerinde de bu gücünün olabileceği bulgulanmıştır.

HEÖ diğerkâmlık kapsamında ele alındığında ilgili alanyazında Marchel'in (2003) *Hizmet ederek öğrenme sınıflarında diğerkâmlığa giden yol: büyük adımlar mı yoksa farklı bir tuhaflık mı?* ve Ramia'nın (2005) *Ekvadorlu üniversite öğrencilerinin diğerkâmlık ve empatilerini geliştirme: zorunlu HEÖ dersinin etkileri* adlı çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Marchel (2003) nitel çalışmasında HEÖ temelli verilen psikoloji dersinde diğerkâmlığa ilişkin motivasyonların nasıl değiştiğini, bu motivasyonları nelerin etkilediğini, dersin yardım etme eylemine katılma olasılığını artırıp artırmadığını araştırmıştır. Marchel'in çalışmasının tezin alt boyutlarından birine yakın bir çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmadakine benzer şekilde diğerkâmlığın gelişimine ve onu nelerin etkilediğine odaklanmıştır. Yine benzer şekilde bireysel değişimlere de yer vermiştir. Ancak diğerkâmlığın gelişimine ve onu etkileyenlere dair önemli bulgular vermekle birlikte birbirinden kopuk betimlemeler şeklinde kalmıştır. Bu çalışmada bu bağımsızlıklar yaşanmayacak bireysel değişimlere yer verilecek ve birbirleri ile bağlantılar kurulacaktır. Ayrıca araç aynı olmakla birlikte farklı derste konu ele alınmış olacaktır. Ramia (2005) karma desenli çalışmasında ise HEÖ'nin diğerkâmlık üzerinde güçlü bir olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ramia'nın çalışması tezin önemli konularından birine açıklık getirmesi bakımından önemlidir: Zorunlu bir HEÖ temelli derste diğerkâmlıkta olumlu etkilenmeler olabilmektedir. Ancak çalışmanın kendisinin de altını çizdiği üzere Ramia

çalışmasında farklı hizmet deneyimleri ve katılımcıların katılım özellikleri gibi değişkenleri dikkate almamıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği bu çalışmada bunlar dikkate alınacaktır. Sonuç olarak HEÖ temelli THU dersinde öğretmen adaylarının diğerkâmlık değeri deneyimlerini incelemek alanyazın açısından bir ihtiyaçtır.

HEÖ, sosyal bilgiler öğretmeni adayları, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri bağlamında yurt dışı çalışmalar incelendiğinde sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme ve diğerkâmlık değeri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersi eylem planı araştırma yapılması alanyazın için bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda bu araştırma çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmeni adayları olan bir eylem araştırmasıdır. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve araştırma yönteminin süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları ve teknikleri, uygulama süreci verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmacın rolü ve etik başlıkları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı bir HEÖ temelli THU dersi örneği oluşturmak ve bu süreci değerlendirerek bundan sonra bu konuda yapılacak eylem planlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Tek başına araştırma yaklaşımı haline gelmiş olan (Meriam, 2013, s.18) nitel araştırma yaklaşımının kullanılmak istenmesinin nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden yani doğasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşımla çok yönlü olan insan davranışı, esnek ve bütüncül olarak araştırılabilir ve bu yaklaşımda bireylerin görüş ve deneyimlerine önem verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.41). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının otizm, koruyucu aile, tüketici hakları ve sosyal medya okuryazarlığı konularına yönelik yapacakları HEÖ temelli THU projelerinde yer alan etkinliklerde gösterdikleri davranışlar ele alınmış, görüş ve deneyimlerine önem verilmiştir. Ayrıca Creswell’e göre (2016) bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği an, katılımcıların bir problemi hangi bağlamda ele aldığını anlamak istediğimiz an ve belirli çalışma grubu üzerinde çalışılması gerektiği an nitel araştırmanın kullanılma zamanlarından bir kaçıdır. Bu özellikler dikkate alınarak bu araştırma kapsamında yapılan etkinlikler öğretmen adayının gözünde keşfedilmeye çalışılmış, etkinliklerde karşılaşılan problemlere nasıl çözümler bulunduğu ele alınmış ve THU dersi alan belirli bir grup üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca Meriam (2013, s.14-16) açısından nitel araştırmaların başlıca özellikleri ele alındığında anlam ve anlama üzerine odaklanılmış; zengin betimlemeler yapılabilmüş, hipotez test etme amacı taşınmadığı için tümevarımsal süreç gerçekleştirilebilmiş, çalışmada koşulların değişme olasılığı olduğu için esnek çalışma deseni ve amaca uygun örneklem seçilebilmiş ve katılımcılarla yakın temas halinde bulunulabilmiştir.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırmasının tercih edilme sebepleri tanımları üzerinden analiz edilmiştir. Tanımlar ve analizler şu şekildedir:

- Eylem araştırması, öğretmenler, müdürler, yöneticiler ve eğitim-öğretimin diğer paydaşları tarafından yürütülen, bireylerin gerek kendilerini profesyonel açıdan geliştirmek gerekse kurumun ya da sınıfın işleyişini daha nitelikli hale getirmek için yapılan sistematik araştırmalardır.” (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2019, s.23-24). Bu tanımdan hareketle bu araştırmada THU dersini alan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının oluşturduğu sınıfın işleyişi dersin danışmanı tarafından daha nitelikli hale getirmek istenmiştir.

- Eylem araştırması, “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel ve sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir.” (Gürgür, 2016). Bu tanımdan hareketle bu araştırmada sistematik veri toplama ile oluşturulan araştırmacının kendi uygulamalarını içeren yeni eylem planı ile THU dersinde değişim ve gelişim sağlanmaya çalışılmıştır.

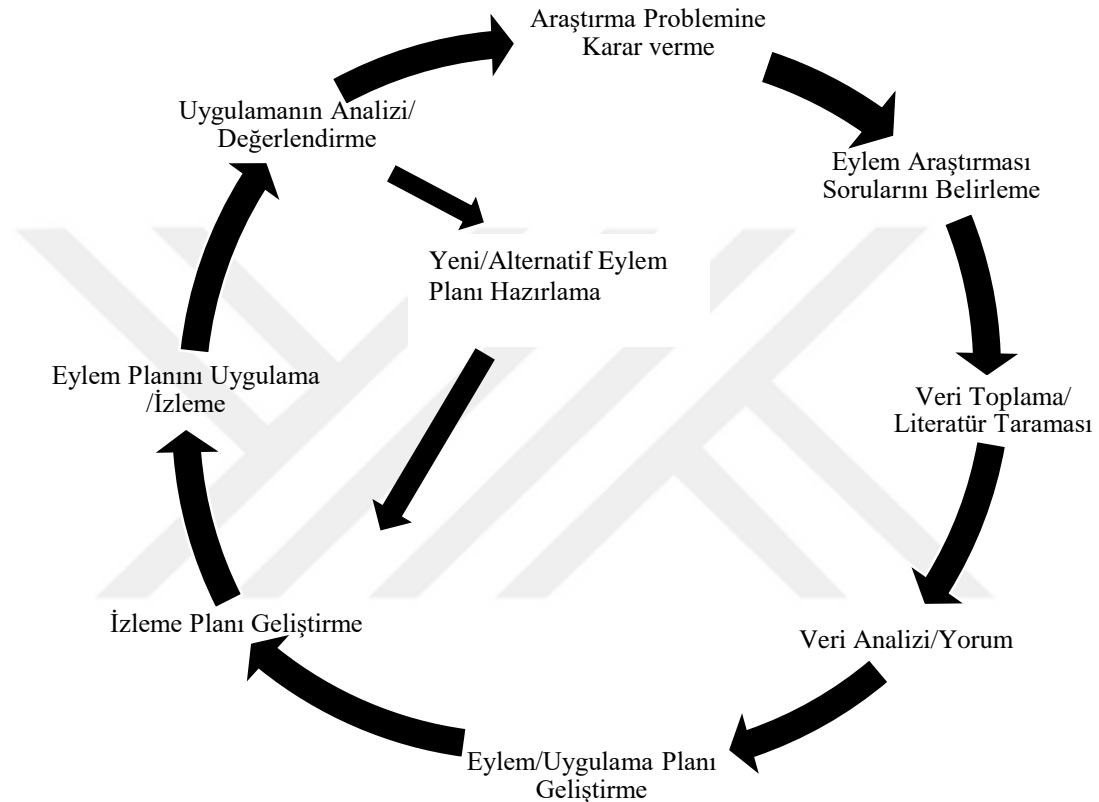
- Eylem araştırması “bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.334). Bu tanımdan hareketle, bu tezin araştırmacısı, eğitim fakültesinde akademisyendir. Bizzat ve doğrudan kendisinin danışmanlık ettiği THU dersi sürecine ilişkin gözlemlediği ve çalışmalarla ortaya koyduğu sorunları çözmeye yönelik HEÖ’yi temel alan bir eylem planı hazırlamıştır.

Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmış ve eylem araştırması süreci takip edilmiştir. Bir sonraki bölümde bu konu ele alınmaktadır.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması her zaman doğrusal ilerlemeyen döngüsel (Dick, 2000; Gürgür, 2016, s.10 Patterson ve Shannon’dan akt. Johson, 2015, s.19) veya en azından sarmal (Dick, 2000; Gürgür, 2016, s.10) bir süreçtir. Döngüseldir; yani Yıldırım ve Şimşek’in de (2013,

s.335) vurguladığı gibi eylem araştırması süreklilik gösteren bir süreçtir. En azından sarmaldır; yani Johnson'un (2015, s.19) vurguladığı gibi kendinizi sürecin adımlarının bazılarını tekrarlarırken ya da farklı bir sıralama yaparken bulabilirsiniz. Bu bağlamda bu tez çalışmasında eylem araştırması süreci Şimşek ve Yıldırım'ın (2016, s.309) eylem araştırması döngüsü (Şekil 3.1.) esas alınarak döngüsel olarak ele alınmıştır.



Şekil 3.1. Çalışmada kullanılan eylem araştırması döngüsü

Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere araştırma süreci sekiz döngüsel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

3.1.1.1. Araştırma problemine karar verme. Eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevinin olması ve öğretmen adaylarından toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilme gibi yeterlikleri kazanmalarının beklenmesi bağlamında 2006 yılında eğitim fakültelerine THU dersinin yerleştirildiği görülmüştür. Ancak araştırmalar THU dersinde dersin adından dolayı dersin hizmet olarak algılanması ve buna bağlı hizmet ağırlıklı etkinlikler yapılması, hazır olan etkinliklere dâhil olunmasının hizmette bulunan için anlamlı olmaması ve ders sonunda sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretilmemesi gibi problemler ile karşılaşıldığını göstermiştir. Bu problemler

öğrenme ve sosyal problem çözme deneyimleri açısından anlamlı bir eylem planı gerektirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları için değerler eğitiminin önemli olması, THU dersinin doğasında değerler kazanımının da olmasından dolayı değerler eğitimi de önemsenmiş ve hizmet/yardım etme ile ilgili bir değer olan diğerkâmlık değeri açısından da anlamlı bir eylem planı oluşturulmak istenmiştir. Eylem araştırması genellikle alandaki bir sorundan dolayı dersin uygulayıcısı tarafından yürütüldüğü ve bu çalışmanın araştırmacısı da sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde THU dersini takip edip bu derse yönelik gözlemler ve çalışmalar yapmakta olduğu için araştırma, sosyal bilgiler öğretmeni adayları üzerinde yürütülmüştür. Yani araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı THU dersi ihtiyacı hissedilmiştir.

3.1.1.2. Eylem araştırması sorularına karar verme. Araştırmanın genel sorusu şu şekildedir: Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı THU dersi nasıldır? Araştırmanın alt soruları ise şunlardır: Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğrenme deneyimleri açısından anlamlı THU dersi nasıldır? Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimleri açısından anlamlı THU dersi nasıldır? Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı THU dersi nasıldır?

3.1.1.3. Veri toplama / literatür taraması. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı THU dersi oluşturmak için ilgili literatür incelenmiştir. Hizmet ile eşit derecede planlı öğrenmenin de vurgulandığı, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık deneyimi açısından olumlu etkilerin olduğu araştırmalarca kanıtlanmış hizmet içeren deneyimsel eğitim türleri ile ilgili literatür incelenmiştir. Bu bağlamda tüm bu koşulları sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Bu yaklaşımın adı da HEÖ'dir. İlgili eylem planı oluşturmak için şu çalışmalar incelenmiştir:

- HEÖ ile ilgili başlıca isimlerin (Billig, Root ve Jesse, 2005b; Butin, 2005; Bringle ve Hatcher, 1995, 2011, Furco, 1996, 2001; Kaye, 2014; Mooney ve Edwards (2001); Sigmon, 1979, 1994) ve kurumların (NSLC, 2009; NYLC, 2018) çalışmaları.

- Doğrudan HEÖ ile sosyal bilgileri bağdaştıran Wade'in çalışmaları (Wade, 1995, 1997; Wade ve Saxe 1996).
- HEÖ'nin doğrudan problem çözme becerisini yönelik etkisini ele alan tek çalışma (Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015).
- Araştırmacı problem çözme becerisinden çok sosyal problem çözme becerisinin THU ile ilgili olduğunu düşündüğü için sosyal problem çözme becerisi konusunda öncü bir isim olan D'zurilla'nın çalışmaları (D'zurilla ve Goldfried 1971; D'zurilla ve Nezu, 1980; D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).
- HEÖ'nin doğrudan diğerkâmlık değerine yönelik etkisini ele alan iki çalışma (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005).

3.1.1.4. Veri analizi / yorum. İlgili eylem planı oluşturmak için incelenen çalışmalar sonucu şu analizlere ulaşılmıştır:

- HEÖ'nin tanımı ile ilgili araştırmalar (Bringle ve Hatcher, 2011; Butin, 2010; Chup ve Joseph, 2010; Furco, 1996; Lim ve Bloomquist, 2015; Mooney ve Edwards 2001; Sigmon, 1994) incelendiğinde ortaya çıkan analizlerden HEÖ'nin anavatanı olan ABD'de dâhi kavramın tanımı ve kapsamı açısından bir netliğe ulaşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle en çok alıntı yapılan iki tanıma (Bringle ve Hatcher, 1995; NYLC, 2018) öncelik verilerek HEÖ anlaşılmaya çalışılmıştır. En çok atıf alan iki tanım analiz edildiğinde öğrencinin deneyimliyor olması, toplum ihtiyacına yönelik olması, hizmet edilmesi, ders temelli olması, yansıtma içermesi, akademik kazanım sağlaması, bir öğretme/öğrenme yaklaşımı olması bileşenleri ortaya çıkmaktadır. Bu bileşenlerden hareketle sentez bağlamında şu şekilde bir tanımın yapılmasında bir sakınca görülmemiştir: HEÖ, "herhangi bir ders kapsamında belirlenen akademik kazanımların, ilgili konudaki topluma hizmet deneyimleri ile kazanıldığı ve böylece eşit derecede çift yönlü kazanım sağlandığı bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır."

- HEÖ'nin ne olduğuna dair araştırmalar (Anderson, 1998; Bringle ve Hatcher, 1995; Furco, 1996; Sandaran, 2012; Sigmon, 1979; Wade ve Anderson, 1996) incelendiğinde onun bir yaklaşım, strateji, pedagoji, yöntem veya teknik olarak ele alındığı görülür. Ancak, bu alanın önde gelen isimleri (Furco, 1996; Kolb, 2015; Sigmon, 1979) tarafından kabul edilen görüş, HEÖ'nin hizmet içeren bir deneysel öğrenme türü olduğudur. Bu bağlamda HEÖ terimini, günümüz anlamıyla ilk kullanan Sigmon'un (1994)yelpazesi temel alarak oluşturulan yelpaze (Furco, 1996) analiz edilmiştir. Bu yelpazeye göre hizmet içeren

deneyimsel eğitim türleri gönüllük, toplum hizmeti, HEÖ, saha eğitimi ve stajyerliktir. HEÖ ile diğer türler arasındaki farklılıklar analiz edilerek HEÖ daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda şu analizler ortaya çıkmıştır: Birincisi; gönüllülük, toplum hizmeti, staj ve saha eğitimi anlayışlarında hizmet alanın ya da hizmet verenin faydasına veya hizmet ya da öğrenmeye ağırlık verildiği görülür. Her birine eşit ağırlık veren sadece HEÖ'dir. Yani, HEÖ'de hem hizmet veren hem de hizmet alan eşit fayda sağlar, ayrıca hem hizmete hem de planlı öğrenmeye eşit odaklanılır. İkincisi, eşit derecede planlı öğrenme ve planlı fayda gerçekleşmesi için de bazı akademik bağlantıların kurulması, hizmetin öğrenmeyi, öğrenmenin de hizmeti geliştirmesi gerekir. Yani, HEÖ'de akademik puan alınır ve öğrenme hedefleri vardır.

- Furco'nun (1996) yelpazesi yanı sıra Mooney ve Edwards'n (2001) yelpazesi de analiz edilmiştir. Bu yelpazede HEÖ toplum temelli öğrenme çeşitlerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu yelpazeye göre toplum temelli öğrenme çeşitleri şunlardır: Sınıf dışı etkinlik, gönüllülük, hizmet eklentisi, staj, HEÖ ve HEÖ savunuculuğudur. Bu türler analiz edildiğinde HEÖ ile ilgili ortaya çıkan bileşenler şunlardır: Yapılandırılmış yansıtma, beceri uygulanması/beceri yansıtılması, müfredatla bağlı bir kredisinin olması, hizmet verilmesi, toplumda gerçekleşecek olması.

- Yelpazeler dışında Wurdinger ve Carlson'un (2010, s.6) deneyimsel öğrenim için gerekli ve birbiri ile örtüşen beş öğretim yaklaşımı da (aktif öğrenme, problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, HEÖ, yer tabanlı öğrenme) analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda sırasıyla verilen bu yaklaşımların bir öncekini içerdiği ve çoğu zaman da bunların ayrı ayrı kullanılmadığı görülür. Yani HEÖ'de öğrenciler aktif olacak, bir problem üzerinden ilerleyecekler ve bir proje gerçekleştireceklerdir.

- HEÖ çıktılarının daha yüksek olmasını sağladığı araştırmalarla kanıtlanan (NYLC, 2018) ölçütler analiz edilmiştir: Birincisi; hizmet, hizmet verenlerin ilgi alanına yönelik olmalı ve hizmet verecekleri konularda hizmet verenlere öğrenme sağlamalı yani onlar için anlamlı olmalıdır. İkincisi; hizmetin müfredatla uyumlu, açıkça ifade edilen öğrenme hedefleri olmalıdır ve bilgi/beceriye yansıtma olanak vermelidir. Üçüncüsü; HEÖ projeleri hizmet verenin kişilerarası becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Dördüncüsü, hizmet verene fikir üretmeye yönlendirmeli ve karar verme sürecinde yer almalarını sağlamalıdır. Beşincisi; paydaşlar ile sürekli iletişim halinde olunmalıdır. Altıncısı, daha sağlıklı hizmet ve öğrenme için hizmet verenler sürekli değerlendirme içinde olmalıdırlar. Yedincisi ve sonuncusu; HEÖ projeleri yeteri süre ve yoğunluğa sahip olmalıdır.

- HEÖ sürecinin hangi aşamalardan oluştuğu, HEÖ alanı ile ilgili birçok çalışması olan kişi ve kuruluşların çalışmaları (Billig, Root ve Jesse, 2005b; Kaye, 2014; NSLC, 2009; NYLC, 2018) üzerinden analiz edilmiştir. Analizler sonucunda HEÖ'nin beş aşamadan oluştuğu görülmüştür. Bu aşamalar şunlardır: Araştırma, planlama ve hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri.

3.1.1.5. Eylem/uygulama planı geliştirme. İlgili analizler sonucunda eylem/uygulama planı geliştirilmiştir. Bu bağlamda 14 haftalık THU dersi sürecinin iki haftası araştırma aşamasına, iki haftası planlama ve hazırlık aşamasına, yedi haftası eylem aşamasına, bir haftası yansıtma aşamasına, iki haftası gösteri aşamasına ayrılmıştır. Eylem planı şu şekildedir:

- HEÖ temelli THU dersinin ilk haftasında öğretmen adaylarına dersin genel yapısından bahsedilerek *HEÖ temelli THU projesi nasıl hazırlanır* sunumu yapılır. Aynı zamanda dersin değerlendirme sistemi de verildikten sonra araştırma aşaması kılavuzu rehberliğinde araştırma aşaması ile ilgili bilgiler verilir. Bu kapsamda öncelikle proje öneri formu, öz değerlendirme ve genel değerlendirme formları incelenir. Bir sonraki derse proje öneri formunu doldurup getirmeleri istenir.

- HEÖ temelli THU dersinin ikinci ve üçüncü haftaları araştırma aşamasına denk gelmektedir. İkinci hafta öğretmen adaylarına doldurdukları proje öneri formları incelenerek gerekli dönütler verilir. Üçüncü haftanın son dersinde genel değerlendirme ve öz değerlendirme formları uygulanır ve araştırma aşaması yansıtma etkinliği gerçekleştirilir. Plan ve hazırlık aşaması kılavuzu rehberliğinde bir sonraki aşama olan plan ve hazırlık aşaması hakkında bilgi verilir, hangi değerlendirme ölçütlerinin olduğunu göstermek için plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme formu ve plan ve hazırlık aşaması genel değerlendirme formu örnekleri verilir. Bir sonraki haftaya plan ve hazırlık aşamasındaki bilgiler ve ölçütler düzeyinde planlama ve hazırlık yapıp gelmeleri istenir.

- HEÖ temelli THU dersinin dördüncü ve beşinci haftaları planlama ve hazırlık aşamasına denk gelmektedir. Dördüncü haftada öğretmen adaylarının plan ve hazırlıkları incelenir ve gerekli dönütler verilir. Beşinci haftada gerekli dönütlere yönelik düzeltmelerin yapılıp yapılmadığı kontrol edilir. Daha sonra öğretmen adaylarından öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenir ve öğretmen adaylarına genel değerlendirme formu ve yansıtma etkinliği uygulanır. Daha sonra eylem aşaması kılavuzu rehberliğinde eylem aşaması ile ilgili bilgi verilir. Eylem aşaması öz değerlendirme formu ve eylem aşaması

genel değerlendirme formu incelenir. Eylem aşaması sürecinde rapor hazırlama kriterleri formuna uygun olarak haftalık rapor hazırlamaları istenir. Ayrıca yansıtıcı günlükler yazmaları istenir.

- HEÖ temelli THU dersinin altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci haftaları eylem aşamasına denk gelmektedir. Öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasında son şeklini verdikleri hizmetleri yedi hafta boyunca gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öğretmen adaylarından her hafta günlükler alınır, haftalık raporlar istenir ve açık uçlu maddelerin yer aldığı bir değerlendirme yapılır.

- Eylem aşaması sonrası sadece iki ders süren yansıtma aşaması gelmektedir. Yansıtma aşaması eylem aşamasında sıkı sıkıya bağlıdır. Her hafta zaten yansıtma etkinlikleri günlükler aracılığı ile yapılmaktadır. Bu nedenle eylem aşamasına yakın bir zamanda yansıtma aşaması da gerçekleştirilmelidir. Buna bağlı olarak eylem aşamasının son haftası olan on ikinci haftada öncelikle eylem aşaması ile ilgili öz değerlendirme formları doldurmaları istenir ve genel değerlendirme formu uygulanır. Daha sonra yansıtma aşaması kılavuzu rehberliğinde yansıtma aşaması, yansıtma aşaması öz değerlendirme formu ve yansıtma aşaması genel değerlendirme formu hakkında bilgi verilerek yansıtma aşaması odak grup görüşmesi formu ile yansıtma etkinliği gerçekleştirilir. Yansıtma aşaması sonrası iki hafta süren gösteri aşaması gelmektedir. Bu nedenle yansıtma etkinliği sonrası gösteri aşaması kılavuzu rehberliğinde gösteri aşaması hakkında bilgi verilir. Gösteri aşaması öz değerlendirme formu ve gösteri aşaması genel değerlendirme formu verilerek iki haftalık süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip olmaları sağlanır. Poster hazırlama kriterleri formu da verilerek bu kriterler dikkate alınarak posterleri hazırlayıp gelmeleri istenir.

- HEÖ temelli THU dersinin on üçüncü ve on dördüncü haftaları gösteri aşamasına denk gelmektedir. On üçüncü hafta öğretmen adaylarının hazırladıkları posterler hakkında dönütler verilir, sergi planlanır, on dördüncü hafta posterler eğitim fakültesi fuaye alanında sergilenir. Sergi sonunda katılım belgeleri takdim edilir, değerlendirme formları uygulanır.

3.1.1.6. İzleme planı geliştirme. Eylem planını izlemek için öncelikle eylem planını uygulayacak ölçütlere uygun sosyal bilgiler öğretmeni adayları grubu belirlemek gerekmektedir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Toplum Hizmet Uygulamaları Yönergesi gereği 15-20 öğretmen adayına THU danışmanlığı yapılabilmektedir. Araştırmamız amacı bağlamında öğretmen adaylarının THU dersi benzeri dersler ve/veya

eğitimler almamış olmamaları (sosyal problem çözme becerileri açısından), seçecekleri proje konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları (konu içeriklerini öğrenmeleri açısından) ve diğerkâmlık düzeylerinin belirlenmiş olması (diğerkâmlık değeri açısından) gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının THU dersi benzeri eğitim/ders alıp almadıkları ve proje konuları ile bilgi sahibi olup olmadıklarının tespiti için araştırma öncesinde Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu uygulanır. Diğerkâmlık değerinde var olan etkilenmeleri takip edebilmek için süreç öncesi, süreç esnası ve süreç sonunda Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu uygulanır. Öğretmen adayları hizmetlerini sunarlarken birden gerçekleşen durumlar için yapılandırılmamış görüşmeler yapılır. Yansıtma aşaması grup etkileşimi ile daha da anlam kazanan bir aşama olduğu için yansıtma aşamasında Yansıtma Aşaması Odak Grup Görüşmesi Formu uygulanır. HEÖ'nin aşamaları olan eylem aşamasında yani yedi haftalık süreçte her bir uygulama sonrası öğretmen adaylarından yazmaları istenen günlükler ve haftalık raporlar ile proje formları da planı izlemek için kullanılır. Ayrıntılar veri toplama araçları ve teknikleri bölümünde verilmiştir.

3.1.1.7. Eylem planını uygulama / izleme. Oluşturulan HEÖ temelli THU dersi eylem planı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'in de vurguladığı gibi, uygulama sürecinde plana sadık kalınmış ancak gerekli olan değişiklikler de yapılmış ve bu tür değişiklikler eylem planına yansıtılmıştır. Yansıtılan bu değişikliklere bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

3.1.1.8. Uygulamanın analizi / değerlendirme. HEÖ temelli THU dersi eylem planına ilişkin veriler aşamalar ile konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri kavramsal çerçeveler üzerinden analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur. Gerekli olan değişiklikler yapıldıktan sonra sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı ve uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Ayrıntılar bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir. Ancak burada eylem planına yansıtılan değişikliklere kısaca yer vermekte fayda vardır. Bu değişiklikler şunlardır:

- Öğretmen adaylarının proje konuları ile anabilim dalı ilişkisi kurulmasına yönelik danışmanlık yapılması

- Kaynak kullanımının önemi ve veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmesi
- HEÖ temelli THU dersinin felsefesinin *öğrenilenler ile hizmet değil, hizmet ile öğrenme* olduğunu vurgulayarak eylem aşamasında başarısız olma kaygısını azaltmaya çalışılması.
 - Plan ve hazırlık formu hazırlanması
 - Plan ve hazırlık formuna *grup içi iş bölümü ve grup içi kurallar/yaptırımlar* başlığının eklenmesi
 - Örnek bir sosyal problem üzerinden alternatif çözümlerin nasıl yazılacağına gösterilmesi.
 - Her eylemin hizmet oluşu yanlış algısı ve hizmet sayılabilen eylemler konusunda bilgilendirme yapılması.
 - Medyanın kullanımı ile ilgili bilgilendirme yapılması.
 - Kazanım yazma ile ilgili sunum yapılması.
 - Yararlanılacak kaynaklar ve alınması gereken eğitimler için danışmanlık yapılması.
 - Poster hazırlanırken sık sık dönütler verilmesi.
 - Sözlü dönütlerin not alınmasının istenmesi.

3.1.1.9. Yeni Eylem Planı Hazırlama. İlgili analizler sonucunda eylem planına değişiklikler yansıtılarak yeni eylem/uygulama planı geliştirilmiştir. Bu bağlamda 14 haftalık THU dersi sürecinin iki haftası araştırma aşamasına, iki haftası planlama ve hazırlık aşamasına, yedi haftası eylem aşamasına, bir haftası yansıtma aşamasına, iki haftası gösteri aşamasına ayrılan eylem planının yeni hâli şu şekildedir:

HEÖ temelli THU dersinin ilk haftasında öğretmen adaylarına dersin genel yapısından bahsedilerek HEÖ temelli THU projesi nasıl hazırlanır (Ek 1) sunumu yapılır. Aynı zamanda dersin değerlendirme sistemi de (Ek 2) verildikten sonra araştırma aşaması kılavuzu (Ek 3) rehberliğinde araştırma aşaması ile ilgili bilgiler verilir. Bu kapsamda öncelikle öz değerlendirme (Ek 4) ve genel değerlendirme (Ek 5) formları incelenir. Daha sonra proje öneri formu (Ek 6) incelenir. Proje öneri formunda özellikle birkaç nokta üzerinde daha detaylı (Ek 7) durulur. Bunlardan birincisi, öğretmen adaylarının proje konuları ile anabilim dalı ilişkisi kurulmasına yönelik yönlendirme yapılması. İkincisi, kaynak kullanımının önemi ve veri toplama araçları (görüşme, gözlem, doküman incelemesi) ile ilgili bilgiler verilmesi. Bir sonraki derse proje öneri formlarını doldurup getirmeleri istenerek ders bitirilir.

HEÖ temelli THU dersinin ikinci ve üçüncü haftaları araştırma aşamasına denk gelmektedir. İkinci hafta öğretmen adaylarına doldurdukları proje öneri formları incelenerek gerekli dönütler verilir. Üçüncü hafta gerekli düzeltmelerin yapılıp yapılmadığı kontrol edilir. Proje öneri formuna son şekli verildikten sonra genel değerlendirme ve öz değerlendirme formları uygulanır ve araştırma aşaması yansıtma etkinliği (Ek 8) gerçekleştirilir. Plan ve hazırlık aşaması kılavuzu (Ek 9) rehberliğinde bir sonraki aşama olan plan ve hazırlık aşaması hakkında bilgi verilir, hangi değerlendirme ölçütlerinin olduğunu göstermek için plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme formu (Ek 10) ve plan ve hazırlık aşaması genel değerlendirme formu (Ek 11) incelenir. Daha sonra plan ve hazırlık formu (Ek 12) incelenir. Plan ve hazırlık formunda özellikle birkaç nokta üzerinde daha detaylı (Ek 13) durulur. Bunlardan birincisi; örnek bir sosyal problem üzerinden alternatif çözümlerin nasıl yazılacağına gösterilmesidir. İkincisi; her eylemin hizmet oluşu yanlış algısı ve hizmet sayılabilen eylemler konusunda bilgilendirme yapılmasıdır. Üçüncüsü; medyanın kullanımı ile ilgili bilgilendirme yapılmasıdır. Dördüncüsü; kazanım yazılması ile ilgili sunum yapılması. Beşincisi; yararlanılacak kaynaklar ve alınması gereken eğitimler için danışmanlık yapılmasıdır. Sonucusu; HEÖ temelli THU dersinin felsefesi vurgulanarak başarısız olma kaygılarının giderilmesi sağlanır. Plan ve hazırlık formunu doldurup getirmeleri istenerek ders bitirilir.

HEÖ temelli THU dersinin dördüncü ve beşinci haftaları planlama ve hazırlık aşamasına denk gelmektedir. Dördüncü haftada öğretmen adaylarının doldurup getirdikleri plan ve hazırlık formu incelenir ve gerekli dönütler verilir. Beşinci hafta gerekli düzeltmelerin yapılıp yapılmadığı kontrol edilir. Plan ve hazırlık formuna son şekli verildikten sonra öğretmen adaylarından öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenir ve öğretmen adaylarına genel değerlendirme formu ve yansıtma etkinliği (Ek 14) uygulanır. Daha sonra eylem aşaması kılavuzu (Ek 15) rehberliğinde eylem aşaması ile ilgili bilgi verilir. Eylem aşaması öz değerlendirme formu (Ek 16) ve eylem aşaması genel değerlendirme formu (Ek 17) incelenir. Eylem aşaması sürecinde rapor hazırlama kriterleri formuna (Ek 18) uygun olarak haftalık rapor hazırlamaları ayrıca yansıtıcı günlükler yazmaları istenir.

HEÖ temelli THU dersinin altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci haftaları eylem aşamasına denk gelmektedir. Öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasında son şeklini verdikleri hizmetleri yedi hafta boyunca gerçekleştirmeleri

gerekmektedir. Bu süreçte öğretmen adaylarından her hafta günlükler alınır, haftalık raporlar istenir. Süreç sonunda açık uçlu maddelerin yer aldığı bir değerlendirme yapılır.

Eylem aşaması sonrası sadece iki ders süren yansıtma aşaması gelmektedir. Bu aşama eylem aşamasının son haftası olan on ikinci hafta da gerçekleştirilir. Bu derste öncelikle öğretmen adaylarından eylem aşaması ile ilgili öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenir ve onlara genel değerlendirme formu uygulanır. Daha sonra yansıtma aşaması kılavuzu (Ek 19) rehberliğinde yansıtma aşaması, yansıtma aşaması öz değerlendirme formu (Ek 20) ve yansıtma aşaması genel değerlendirme formu (Ek 21) hakkında bilgi verilerek yansıtma aşaması odak grup görüşmesi formu (Ek 22) ile yansıtma etkinliği gerçekleştirilir. Yansıtma aşaması sonrası iki hafta süren gösteri aşaması gelmektedir. Bu nedenle yansıtma etkinliği sonrası gösteri aşaması kılavuzu (Ek 23) rehberliğinde gösteri aşaması hakkında bilgi verilir. Gösteri aşaması öz değerlendirme formu (Ek 24) ve gösteri aşaması genel değerlendirme formu (Ek 25) verilerek iki haftalık süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip olmaları sağlanır. Poster hazırlama kriterleri formu (Ek 26) da verilerek bu kriterler dikkate alınarak posterleri hazırlayıp gelmeleri istenir.

HEÖ temelli THU dersinin on üçüncü ve on dördüncü haftaları gösteri aşamasına denk gelmektedir. On üçüncü hafta öğretmen adaylarının hazırladıkları posterler hakkında dönütler verilir. Sık sık dönüt verileceği vurgulanarak grupların danışmanla iletişim halinde olmaları gerektiği belirtilir. Sergi planlanır. On dördüncü hafta posterler eğitim fakültesi fuaye alanında sergilenir. Özellikle yazılı dönüt alınması; sözlü dönütlerin ise not edilmesi istenir. Sergi sonunda katılım belgeleri (Ek 27) takdim edilir, değerlendirme formları uygulanır.

3.2. Çalışma Grubu

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

- THU dersi uygulama ağırlıklı bir derstir. Bu tür derslerde bir danışmana çok sayıda rehberlik edeceği öğrenci verilmesi dersin verimini düşürmektedir.

- Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yapılmaktadır. Üniversitenin THU yönetmeliğini (PAU, 2009, s.4) ele alındığında THU için bir öğretim elamanına 15-20 kişiden oluşan bir grup verilmesinin uygun olduğu belirtilir.

- Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi gerektiği için çok sayıda kişi ile çalışılması zordur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.51).

Çalışmanın araştırmacının kendi üniversitesi olan Pamukkale Üniversitesi’nde yapılmasının nedeni ise eylem araştırması kullanılmasından dolayıdır. Burada arkabahçe araştırmasından bahsetmek de fayda vardır. Arkabahçe araştırmasını “araştırmacının kendi kurumu, birimi ve toplumu içinde yaptığı araştırma” olarak tanımlayan Glesne (2015, s.379) araştırmacının, eylem ve öğretmen araştırmalarında arkabahçe olarak nitelendirilen kurumda görev yapmasının gerekli değişimleri sağlayan kişi olmasından dolayı oldukça önemli olduğunu (s.57) vurgular. Yani eylem araştırmalarında kendi kurumunda çalışmak anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmaya zengin veriler sağlamak için amaçlı örnekleme kullanılması istenilen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.354). Bu örnekleme stratejisinden biri olan ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu bağlamda temel ölçütler ve bu ölçütlerin seçilme nedenleri şunlardır:

- Daha önce THU dersi benzeri dersler ve/veya eğitimler almamış olması: Bir öğretmen adayı için THU dersi genelde topluma hizmet kapsamında alınan ilk derstir/egitimdir. Bu nedenle çalışma grubu olarak seçilen öğretmen adaylarının bu tarz bir dersi ilk kez almış olması eylem planı için daha anlamlıdır. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarından hiç birinin bu tarz ders ve eğitimler almadığı görülmektedir.

- Proje konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması: HEÖ’deki temel amaç var olan öğrenmeler ile hizmet etmek değil, hizmet ile öğrenme sağlamaktır. Bu nedenle çalışma grubunun proje olarak seçeceği konu hakkında bilgi sahibi olmaması eylem planı açısından anlamlıdır.

Bu kapsamda öğretmen adayları ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına *proje konun ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulundun mu, bulduysan bunun içeriği hakkında bilgi verir misin ve proje konuna yönelik bilgin var mı, varsa bu bilgiler nelerdir?* şeklinde iki soru sorulmuştur. Bu kapsamda belirlenen dört proje konusunda (koruyucu aile, tüketici hakları, otizm, sosyal medya okuryazarlığı) öğretmen

adaylarının yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Proje konuları özelinde ayrıntılar şu şekildedir:

- Koruyucu aile konusunda üç öğretmen adayından sadece bir tanesi düşük düzeyde bilgisi olduğunu, bu bilgiyi de koruyucu ailelik yapan bir yakını ile kurmuş olduğu iletişimlerinden elde ettiğini belirtmiştir. Yakın ilişki sonucu elde edilen bu bilgilerin yetersiz düzeyde ve tesadüfi olduğu hatta bazı noktalarda yanlış olduğu görülmüştür.
- Tüketici hakları konulu projeyi dört öğretmen adayı yürütmüştür. Süreç öncesi görüşmede dört öğretmen adayı da tüketici hakları ile ilgili bir etkinliğe katılmadıklarını ve tüketici hakları ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen adayı tüketici hakları projesinin içeriğini yazmıştır ancak bu içerik çok yetersizdir.
- Otizm konulu projeyi dört öğretmen adayı yürütmüştür. Süreç öncesi görüşmede dört öğretmen adayı bir öğrenci topluluğunun düzenlediği otizm konulu konferansa katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu etkinliğe katılmalarına rağmen dört öğretmen adayı da otizm konusunda bilgilerinin olmadığını ya da kısıtlı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kısıtlı bilgiye sahip öğretmen adayı da bu bilgiyi konferanstan değil otistik bir tanıdıkla aynı ortamda bulunma ile elde ettiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı özel eğitim öğretmenliği yapan ablasından aldığı bilgiler ile sınırlı bilgisi olduğunu belirtmiştir.
- Sosyal medya okuryazarlığı projesini dört öğretmen adayı yürütmüştür. Süreç öncesi görüşmede dört öğretmen adayı da bir topluluğun düzenlediği sosyal medya okuryazarlığı konferansına katıldıklarını ancak yeterli düzeyde bilgi alamadıklarını ya da bu bilgilerin kalıcı olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak tüm öğretmen adayları belirlenen ölçütlere ve bu bağlamda araştırmaya katılmaya uygundur.

3.3. Veri toplama araçları ve teknikleri

Araştırmada, görüşme (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup), doküman incelemesi (öğretmen adayı günlükleri, proje raporları ve proje formları) ve yapılandırılmamış gözlem aracılığı ile veri toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 16 hafta sürmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve hangi aşamalarda bu araçlarının kullanıldığı şu şekildedir:

3.3.1. Görüşme

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (1997) görüşmeleri sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı olarak üçe

ayırır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.149). Bu ayırım Meriam'ın (2013, s.86) yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme ayırımına denk gelir. Bu araştırmanın doğası gereği bu üç görüşme türü de araştırma süresince kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının THU dersi benzeri eğitim/ders alıp almadıkları ve proje konuları ile bilgi sahibi olup olmadıklarının tespiti için araştırma öncesinde yapılandırılmış görüşme (Ek 28) gerçekleştirilmiştir. Diğerkâmlık değerinde var olan etkilenmeleri takip edebilmek için süreç öncesi ve süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler (Ek 29) gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları hizmetlerini sunarlarken birden gerçekleşen durumlar için yapılandırılmamış görüşmeler yapılması gerekmiştir. Bu üç görüşmeye ek olarak bir de odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Katılımcıların olaylara başkasının penceresinden de bakabilmesi için kullanılan odak grup görüşmesi bu araştırmanın yansıtma aşamasında kullanılmıştır. Çünkü yansıtma aşaması grup etkileşimi ile daha da anlam kazanan bir aşamadır.

Görüşme sorularında Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s.156-157) de vurguladığı soru hazırlama ilkelerine uyulmuştur. Bu kapsamda kolay anlaşılabilir sorular, odaklı sorular, açık uçlu sorular sorulmuş; çok boyutlu sorulardan kaçınılmış; alternatif sorular ve sondalar hazırlanmış ve sorular mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir. Kolay/anlaşılabilir soru sorma ilkesine uygunluk için öğretmen adayının tam olarak anlamadan cevap vermesini, kendini yetersiz hissetmesini ve tepki gösterip diğer sorulara karşı tavır takınmasını engellemek için akademik bir dil yerine görüşülen öğretmen adayına uygun ifadeler kullanılmıştır. Odaklı sorular sormak ilkesi için, genel ve soyut sorular sormak yerine görüşülen bireyin deneyimiyle ilişkili (odaklı) ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Çok boyutlu sorulardan kaçınmak için bir seferde birkaç sorunun sorulmasından kaçınılmıştır. "Sizin sorunuzu takip eden soru ve yorumlardır" (Meriam, 2013, s.98) şeklinde tanımlanan sondalar detaylı bilgi, örnek veya açıklama almak için kullanılmıştır. Ayrıca görüşülen bireyin görüş ve deneyimlerine farklı yollardan ulaşmak için de alternatif sorular hazırlanmıştır. Son olarak hazırlanan sorular mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir. Bu düzenleme için şunlar yapılmıştır: Görüşmeye öğretmen adayına hiçbir zarar gelmeyeceği, öğretmen adayının rahatsız olması halinde tüm kayıtların kendisine verileceği şeklinde açıklamalar yapılarak görüşmeye güven oluşturu bir giriş hazırlanmıştır. İlk sorular kolay yanıtlanabilir sorulardan oluşmuş, özelden genele doğru sorular sıralanmış, hassas konular sona bırakılmış, bilgi ve beceri soruları deneyimleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yapılandırılmamış görüşmeler dışındaki tüm görüşmeler için tüm bu ilkeleri temel alan görüşme formları hazırlanmıştır.

Görüşme esnasında tarafsız olma, ne söylenirse söylensin tartışmama, yönlendirici jest ve mimiklerden kaçınma kurallarına uyulmuştur. Görüşme yapılacak öğretmen adayına, görüşmenin bir sorgulama süreci olmadığı baştan belirtilmiştir. Sadece soru sorup kaydedilmemiş, ayrıntılara ulaşmak için teşvik edici olunmuştur. Görüşme yapılan öğretmen adayı araştırma ile alakasız konulara girdiğinde nazikçe müdahale edilmiştir.

Görüşme verileri ses kayıt cihazı ve not alma ile kaydedilmiştir. Ses kaydı yanı sıra not alınmasının nedeni, o an akla gelen düşünceleri yazmak ve görüşme esnasındaki sözel olmayan davranışları da yazma imkânı bulmak içindir. Ses kayıt cihazına kaydedilen ses dosyaları öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür.

3.3.2. Doküman İncelemesi

Araştırmada, araştırma için birincil kaynaklar olan araştırmacının kendisi ve katılımcılar tarafından oluşturulan dokümanlar kullanılmıştır. Böylece nitel araştırmalarda önemli bir problem olan (Meriam, 2013, s.144) dokümanın birinci elden mi yoksa ikinci elden mi sağlandığı problemi bu araştırmada gerçekleşmemiştir. Bu bilgiler bağlamında araştırmada kullanılan dokümanlar şunlardır: öğretmen adayı proje günlükleri, proje raporları, proje formları ve posterlerdir. Araştırmada kullanılan proje günlüklerinin (Ek 30), proje raporlarının (Ek 31), proje formlarının (Ek 32) ve posterlerin (Ek 33) birer örneği eklerde sunulmuştur. Meriam'ın (2013, s.134) şahsi/kişisel dokümanlar içinde ele aldığı günlükler, olayın gerçekleştiği zamanda bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesini (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.221) sağladığı ve bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlamalara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olduğu için (s.339) araştırmada kullanılması önemli görülmüştür. Bu bağlamda HEÖ'nin aşamaları olan eylem aşamasında yani yedi haftalık süreçte her bir uygulama sonrası öğretmen adaylarından günlükler yazmaları istenmiştir. Günlükler etkinlik içeriği, konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme ve diğerkâmlık değeri için önemli veriler sağlamışlardır. Yine yedi haftalık süreçte her bir gruptan gerçekleştirdikleri etkinliğin adı/içeriği, bu etkinlikte karşılaşılan problem ve varsa buna çözümleri ve etkinliğin katkısını içeren bir rapor yazmaları istenmiştir. Üçüncü olarak proje formları (proje öneri ve hazırlık/plan) kullanılmıştır. Son olarak gösteri aşaması için oluşturulan posterler doküman olarak kullanılmıştır.

3.3.3. Gözlem

Araştırmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniği kullanılarak davranışlar doğrudan gözlemlenebilmiş ve doğal ortamda gerçekleşen gerçek davranışlar incelenebilmiştir. Bu araştırmada yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu gözlemler, görüşmeler esnasında jest ve mimikler gibi sözel olmayan davranışlar aracılığı ile gelen dönütleri not almak için kullanılmıştır.

Buraya kadar veri toplama stratejileri olan görüşme, doküman incelemesi ve gözlemden bahsedildi. Bunların üçü olay ve olgulara anlam vermede bütüncül bir anlayış vermektedir. Yani bu araçlar sıra ile ya da ayrı ayrı düşünülerek değil birbirlerini destekleyecek şekilde kullanılmışlar ve analizleri de benzer şekilde gerçekleşmiştir. Bir sonraki bölümde öncelikle bu sürecin ayrıntılarından bahsedilmiş daha sonra verilerin nasıl analiz edildiği ele alınmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma, öncesi ve sonrası ile birlikte yaklaşık 16 hafta, HEÖ temelli THU dersi 14 hafta sürmüştür. Dersin ilk haftasından önce THU dersi alan öğretmen adaylarına THU dersinin var olan başka bir strateji ile ele alınacağı, katılacak kişilerin bu araştırmada yer alıp bilime katkı sağlayacağı, ayrıca kendilerinin araştırma sürecinin nasıl işlediğini deneyimleyeceği iletilmiştir. Gönüllü katılımcı olmak isteyenlerin araştırmacı ile iletişime geçmeleri rica edilmiştir. Farklı ve yeni şeyler deneyimlemekten hoşlanan ve lisansüstü eğitime devam etmek istediği için bir araştırma sürecinde yer almak isteyen öğretmen adayları araştırmacı ile iletişime geçmişlerdir. Başvuran öğretmen adaylarına araştırma grubu seçim ölçütü olan akıllarındaki proje konuları ile ilgili ders/eğitim deneyimleri ve bilgileri olup olmadığına dair yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı 15-16 olarak düşünülmüş, üç tanesi dört üyeli bir tanesi üç üyeli olmak üzere dört grupta toplam 15 öğretmen adayı ile çalışmaya karar verilmiştir. Süreçte başvuruda erken davranan ve ölçütlere uyan öğretmen adayları kabul edilmiştir.

Dersin ilk haftasında öğretmen adaylarına dersin genel yapısından bahsedilerek *HEÖ temelli THU projesi nasıl hazırlanır* sunumu yapılmıştır. Aynı zamanda dersin değerlendirme sistemi de verildikten sonra araştırma aşaması kılavuzu rehberliğinde araştırma aşaması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle proje öneri formu öz değerlendirme ve genel değerlendirme formları incelenmiştir. Bu eylem planının çıkış noktalarından biri hizmet ile eşit derece de öğrenmeyi de vurgulamak olduğu için araştırma aşaması öncesi

seçtikleri konular ile ilgili bir ön değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Eylem planına göre HEÖ temelli THU dersinin ikinci ve üçüncü haftaları araştırma aşamasına denk gelmektedir. İkinci hafta öğretmen adaylarına doldurdukları proje öneri formları incelenerek gerekli dönütler verilmiştir. Dersin sonuna doğru genel değerlendirme ve öz değerlendirme formları uygulanmış ve araştırma aşaması yansıtma etkinliği yapılmıştır. Plan ve hazırlık aşaması kılavuzu rehberliğinde bir sonraki aşama olan plan ve hazırlık aşaması hakkında bilgi verilmiş, hangi değerlendirme kriterlerinin olduğunu göstermek için plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme formu ve plan ve hazırlık aşaması genel değerlendirme formu örnekleri verilmiştir. Son olarak da plan ve hazırlık formu incelenerek doldurup gelmeleri istenmiştir.

Eylem planına göre HEÖ temelli THU dersinin dördüncü ve beşinci haftaları planlama ve hazırlık aşamasına denk gelmektedir. Dördüncü haftada öğretmen adaylarının doldurup getirdikleri plan ve hazırlık formu incelenmiş ve gerekli dönütler verilmiştir. Beşinci haftada öğretmen adaylarından öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş ve öğretmen adaylarına genel değerlendirme formu ve yansıtma etkinliği uygulanmıştır. Daha sonra eylem aşaması kılavuzu rehberliğinde eylem aşaması ile ilgili bilgi verilmiştir. Eylem aşaması öz değerlendirme formu ve eylem aşaması genel değerlendirme formu süreç içerisinde kendilerini belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeleri istenmiştir.

Eylem planına göre HEÖ temelli THU dersinin altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci haftaları eylem aşamasına denk gelmektedir. Öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasında son şeklini verdikleri hizmetleri yedi hafta gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte öğretmen adaylarından her hafta günlükler alınmış, haftalık raporlar istenmiş, görüşmeler gerçekleştirilmiş ve açık uçlu maddelerin yer aldığı bir değerlendirme yapılmıştır. Eylem aşaması sonrası sadece iki ders süren yansıtma aşaması gelmektedir. Yansıtma aşaması eylem aşamasında sıkı sıkıya bağlıdır. Her hafta zaten yansıtma etkinlikleri günlükler aracılığı ile yapılmaktadır. Bu nedenle eylem aşamasına yakın bir zamanda yansıtma aşaması da gerçekleştirilmelidir. Buna bağlı olarak eylem aşamasının son haftası olan on ikinci haftada öncelikle eylem aşaması ile ilgili öz değerlendirme formları doldurmaları istenmiş ve genel değerlendirme formu uygulanmıştır. Daha sonra yansıtma aşaması kılavuzu rehberliğinde yansıtma aşaması, yansıtma aşaması öz değerlendirme formu ve yansıtma aşaması genel değerlendirme formu hakkında bilgi verilerek yansıtma aşaması odak grup görüşmesi formu ile yansıtma etkinliği

gerçekleştirilmiştir. Yansıtma aşaması sonrası iki hafta süren gösteri aşaması gelmektedir. Bu nedenle yansıtma etkinliği sonrası gösteri aşaması kılavuzu rehberliğinde gösteri aşaması hakkında bilgi verilir. Gösteri aşaması öz değerlendirme formu ve gösteri aşaması genel değerlendirme formu verilerek iki haftalık süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Poster hazırlama kriterleri formu da verilerek bu kriterler dikkate alınarak posterleri hazırlayıp gelmeleri istenmiştir.

Eylem planına göre HEÖ temelli THU dersinin on üçüncü ve on dördüncü haftaları gösteri aşamasına denk gelmektedir. On üçüncü hafta öğretmen adaylarının hazırladıkları posterler hakkında dönütler verilip, sergi planlanmış, on dördüncü hafta posterler eğitim fakültesi fuaye alanında sergilenmiştir. Sergi sonunda katılım belgeleri takdim edilmiş, değerlendirme formları uygulanmıştır.

Eylem planından sonraki hafta öğretmen adayları ile süreç başlangıcında yapılan diğerkâmlık değerine sahip olup olmadıklarına dair yarı yapılandırılmış görüşme tekrar yapılmıştır. Veri toplama ve veri analizi nitel araştırmanın doğası gereği aynı anda gerçekleştirilerek devam etmiştir. Belirlenen temalar sadece başta ve sonda değil süreç başından sonuna kadar her aşamada değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri setleri yazıya dökülen görüşmeler, gözlem notları, öğretmen adayı proje günlükleri, proje raporları ve proje formlarından oluşmaktadır. Bu veri setlerinde yer alan veriler *betimsel analiz* yöntemiyle analiz edilmiştir. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.255). Bu araştırmada HEÖ'nin aşamaları olan araştırma, planlama/hazırlık, eylem, yansıtma ve gösteri aşamaları ile eylem araştırması gerçekleştirilmesinin nedenleri olan konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri ilişkileri çerçevesinde betimleme ve yorumlama yapılmıştır. Betimsel analiz yöntemi bağlamında Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s.256) vurguladığı dört aşama izlenmiştir: Birinci aşamada, betimsel analiz için araştırmanın kavramsal çerçevesinden bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu bağlamda veriler, *HEÖ temelli THU dersi aşamaları ve konu içeriğini öğrenme, HEÖ temelli THU dersi aşamaları ve sosyal problem çözme becerisi ve HEÖ temelli THU dersi ve diğerkâmlık değeri* boyutları altında düzenlenmiş ve sunulmuştur. İkinci olarak, tematik

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

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu bölüm hem nitel araştırmalara yeni olan kişiler hem de nicel perspektifle karşılaştırma yapmak için, nicel terminolojisindeki geçerlilik ve güvenirlilik terimleri ile benzer anlama gelecek nitel terimler kullanılarak ele alınmıştır. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'e (1993) göre nicel araştırmalarda yer alan geçerlilik ve güvenirliliğin karşılıkları ve bunlar için kullanılan yöntemler şunlardır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299): İç geçerlilik (inandırıcılık), dış geçerlilik/genelleme (aktarılabirlik/transer edilebilirlik), iç güvenirlilik (tutarlılık), dış güvenirlilik/tekrar edilebilirlik (teyit edilebilirlik). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan geçerlilik ve güvenirlilik stratejileri şunlardır:

3.6.1. İç Geçerlilik (İnandırıcılık)

İnandırıcılık için kullanılabilecek araçlar şunlardır: Uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi. Bu çalışmada araştırmacı veri kaynakları (katılımcı olan öğretmen adayları, öğretmen adaylarının oluşturdukları dokümanlar vb.) ile yaklaşık 16 haftalık uzun süreli etkileşim içinde olmuştur. Ayrıca bu kapsamda görüşme sayıları ve süreleri uzun tutulmuştur. Derin odaklı veri toplamak için elde edilen sonuçlar devamlı birbiriyle karşılaştırılmış, yorumlanmış ve katılımcıların bile açık bir biçimde farkında olmadığı örüntülerin olup olmadığına bakılmıştır. Gerektiğinde ek veri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in de (2013, s.301) bahsettiği üzere sadece verileri özetleyen bir kayıt cihazı olunmamıştır. İlk iki strateji (uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama) Meriam (2013, s.209-210) tarafından veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım olarak sunulmaktadır. Ayrıca Meriam bu kapsamda doyum noktası, alternatif açıklamaları destekleyecek veriler aranması ve *negatif* ya da *uymayan (tutarsız) durum analizi* stratejilerine değinmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada yapılan analizlerden hep aynı şeyler görülüp hep aynı şeyler duyulma noktasına gelinceye kadar veri toplanmıştır. Ayrıca karşıt açıklamalar veya verilerin farklı biçimde sunumunu destekleyen kanıtlar ve

umduğumuz veya ortaya çıkmaya başlayan bulguları çürütecek ya da en azından zorlayacak veriler kasıtlı olarak aranmıştır. İç geçerliliği sağlamak için kullanılan üçüncü strateji olan çeşitleme için veri toplama yöntemi çeşitlemesine gidilmiştir. Bazı kaynaklara (Meriam, 2013, s.205) göre iç geçerliliği arttırmak için en çok bilinen ve uygulanan strateji olduğu belirtilen üçgenleme/çeşitleme tekniğinin üzerinde durmakta fayda vardır. Üçgenleme/çeşitleme, “birden fazla veri toplama yöntemi, verilerin toplanması ve analizi süresince birden fazla araştırmacının yer almasıdır” (Meriam, 2013). Yani Meriam’a göre çeşitleme için birden fazla yöntem ve veri toplama tekniği kullanılmalı ve de araştırmaya birden fazla araştırmacı katılmalıdır. Bu araştırmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile çoklu veri toplama yöntemi kullanılmış, farklı zaman ve mekânlardan elde edilen gözlem ve farklı bakış açılarına sahip kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla farklı veri kaynaklarından faydalanılmış ve tez bağlamında olduğu için birden fazla araştırmacının katılımı olmuştur. İç geçerlilik/inanırılık için dördüncü strateji uzman incelemesidir. Bu araştırma bir lisansüstü tezdur. Meriam’a göre (2013, s.210) lisansüstü tezlerde tez izleme komitesi veya jürisi olduğu için uzman incelemesi zaten gerçekleşir. İç geçerlilik/inanırılık için beşinci ve sonuncu genel strateji katılımcı teyidi/doğrulamasıdır. Erlandson ve arkadaşları (1993) bunun üç farklı şekilde gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar, veri toplamanın hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetlemesi ve katılımcıların bunların doğruluğuna ilişkin görüşlerinin alınması, verilerin daha geniş zamanda düzenlenmesi ve verilerden çıkan anlamları rapor halinde katılımcılara göndermesi, bireysel ya da grup olarak teyit toplantısı yapılmasıdır. Bu araştırmada birinci ve üçüncü türler kullanılmıştır. Her görüşme sonrası öğretmen adaylarından eklemek istedikleri algılar ve deneyimlerini ve doğruluğu teyit ettirmek için düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Tüm analizler yazıldıktan sonra tüm grupları bir araya getirerek teyit toplantısı yapılmıştır. Ayrıca bu stratejilere ek olarak inandırıcılık için, yapılan her açıklamanın ve varılan her sonucun sürekli olarak nedenlerini açıklamak ve bu nedenleri destekleyecek bulguları sunmak, bunun için mümkün olduğu kadar fazla görüşmelerden doğrudan alıntı yapmak, gözlemlerden örnek vermek gerektiği (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.105) bilinmektedir. Bu çalışmada da her bir bulgunun nedeni ve bu nedeni destekleyen alıntıya yer verilmiştir.

3.6.2. Dış Geçerlilik/Genelleme (Aktarılabilirlik/Transfer Edilebilirlik)

Dış geçerlilik “bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir.” (Meriam, 2013, s.214). Yani genellenebilirliktir. Ancak bu

durum nicel araştırmalarda geçerlidir. Nitel araştırmanın doğası gereği bu mümkün değildir. Nitel araştırmada, nicel araştırmadaki gibi araştırma sonuçları doğrudan benzer ortamlara aktarılamaz (Erlandson ve diğ. 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Genelleme yapmak yerine araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabirliği ve uygulanabilirliğine (Yıldırım ve Şimşek 2013 s.304) bakılabilir. Ericson'un (1936, s.130) nerdiği somut evrensellik üzerinden bu geekleŐtirilebilir. Erikson bu çalışmayla ilgili Şöyle bir durum aktarır: Bir sınıftaki her bir durum, o sınıfın kendine özgü sistemin bir parçası olarak görülür, fakat aynı zamanda öğretimin evrensel özelliklerini de sergiler. Bu zellikler soyut değil açıkça somut olarak gösterilir." (akt. Meriam, 2013, s.217). Somut evrensellik için bulgular ayrıntılı betimlenmiştir. Meriam (2013, s.218) ayrıca bu konudaki en yaygın anlayışın çalışmayı okuyan kişinin ulaşılan bulguları, içinde bulunduğu belirli duruma uygulanıp uygulanmayacağına kendisinin karar vermesi olduğunu vurgular (Meriam, 2013, s.218). Bu tezin araştırmacısı da benzer görüştedir.

Araştırmada aktarılabirliğin geekleşmesi için iki yöntem vardır: Ayrıntılı betimleme ve amaçlı rnekleme (Guba 1981, akt. Mills, 2007, s.86; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Bu araştırmada daha öncede belirtildiği üzere ayrıntılı betimleme yapılmış, yorum katılmamış, verilere sadık kalınmış, sık sık doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Ayrıca alışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme kullanıldığı araştırma grubu bölümünde bahsedilmiştir.

3.6.3. İ Güvenirlik (Tutarlılık)

Güvenirlik, elde edilen sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı (Meriam, 2013, s.211-212) olduğu ile ilgilidir. Guba ve Mill, güvenirlik için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmasını ve araştırma sürecinin başka uzman tarafından kontrol edilmesini önerir (akt Meriam, 2013, s.212). Bu iki stratejinin kullanıldığı geçerlilik bölümünde bahsedilmişti. Bu iki strateji dışında tutarlılık için ek strateji olan tutarlılık incelemesi stratejisi de araştırmada kullanılmıştır. Yani araştırmada sorular benzer yaklaşımlarla sorulmuş, veriler kodlanırken tutarlılığa ve verilerin sonuçları ile araştırma arasındaki tutarlılığa bakılmıştır.

3.6.4. Dış Güvenirlik/Tekrar Edilebilirlik (Teyit Edilebilirlik/Doğrulanabilirlik)

Teyit edilebilirlik için ilk kullanılacak strateji Erlandson ve diğerlerinin (1993) nerdiği teyit incelemesidir. Yani ulaşılan sonuçların ham veriler ile karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada bu gerçekleştirilmiştir. İkinci bir strateji ise denetleme tekniğidir. Denetleme tekniği, bağımsız bir okuyucunun araştırmacının yöntemini takip ederek çalışmanın bulgularını doğrulayabilmesi (Lincoln ve Guba) ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını (Dey, 1993) açıklayabilmesidir (akt. Meriam, 2013, s.213-214). Bu bağlamda bu araştırmada uygulama süreci yazılarak elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığı ortaya konulmuş; alıntılar ve ekler ile veri, bulgu ve sonuçların ulaşılması mümkün olanların arasında en iyisi olduğuna ikna edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Meriam'a göre (2013, s.214) kitap ya da tez büyüklüğündeki araştırma raporlarında denetleme tekniği genellikle yöntem bölümünde mevcuttur.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, sosyal bilgiler eğitimi lisans ve yüksek lisans programlarından mezundur ve doktorasına da bu alanda devam etmiştir. Yüksek lisans döneminde araştırma görevlisi olarak akademisyenliğe başlamıştır. Mesleğe başladığı 2013 yılından bu yana THU derslerini yakından takip etmekte bu derslerde yardımcı danışmanlık yapmaktadır. Aynı zamanda bu alanla ilgili çalışmaları bulunmaktadır. THU dersinin öğretmen adayları için çok anlamlı olduğunu düşünmekte ancak dersin uygulamalarında yaşanan problemlerden dolayı bu dersin öğretmen adaylarına anlamlı deneyimler sağlamadığını gözlemlemektedir. Dersin öğretmen adayları için anlamlı olmasını arzulamaktadır. Bu nedenle derse yönelik eylem planı oluşturmak istemiştir.

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

3.8. Etik

Nitel araştırmalarda etik sorun genellikle veri toplama ve araştırma bulgularını okuyuculara sunmada görülür (Meriam, 2013, s.222). Veri toplama sürecinde görüşmede etik konulara dikkat etmek için şunlar yapılmıştır: Öğretmen adaylarının özel yaşamlarına müdahale edilmemiş, kendilerini utandıran sorular sorulmamış, başkalarına söylemeyi düşünmediği şeyleri açığa vurduklarını hissettiklerinde durulmuştur. Gözlem esnasında da gözlem yapılan kişiler gözlendiği bildirilmiştir. Veri analizi aşamasında, araştırmacı konumu ve duruşunu belirtmiş, bu konum ve duruşa zıt olan veriler bilinçli olarak ulaşılmaya çalışılmış, varsa analiz dışı bırakılmıştır. Yıldırım ve şimşek'e göre (2013, s.121) ana etik ilkeler şunlardır: Bilinçli onay, gizlilik, özel hayata sayęı ve zarar vermeme, aldatmama/yanıltmama ve son olarak verilere sadık kalma. Bilinçli onay, katılımcıların fiziksel ve psikolojik baskı olmadan kendi rızalarıyla ve gönüllü olarak araştırmaya katılmalarıdır. Onayları alınırken araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, katılımcılardan nelerin beklendiği, ne tür verilerin toplanacağı, bu verilerin nasıl analiz edileceği, sonuçlarının nerede kullanılacağı ve nasıl rapor edileceği açıklanmıştır. Bu bilgiler gönüllü katılımcı onam formunda (Ek 34) yazılı şekilde katılımcılara sunulmuş ve imzaları alınmıştır. İmzalı onay formunun bir kopyası katılımcılara verilmiştir. Bu formda gizlilik ve özel hayata sayęılı davranılıp zarar verilmediği, kendilerinin aldatılmadığı ve yanıltılmadığı belirtilmiştir. Verilere sadık kalmak için veriler özenle toplanmış, özenle analiz edilmiş, belirli bir kısmı bilerek ve bilmeyerek kapsam dışı bırakılmamıştır. Ayrıca ilgili kurumdan araştırma izni (Ek 35) alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklandığı üzere THU dersine yönelik HEÖ temelli bir eylem planı gerçekleştirilmek istenmesinin sebepleri kısaca şunlardır:

- Dersin adından dolayı hizmet olarak algılanması ve buna bağlı hizmet ağırlıklı etkinlikler yapılması. Bu eylem planı ile öğrenmenin de vurgulanmak istenmesi.
- Hazır olan etkinliklere dâhil olunmasının hizmette bulunan için anlamlı olmaması. Bu eylem planı ile var olan bir sosyal projenin aşamalarının deneyimlenmesinin istenmesi.
- Öğretmen adaylarının sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretememesi. Bu eylem planı ile HEÖ'nin aşamaları ile paralellik gösteren sosyal problem çözme becerisi aşamalarının deneyimlenmesinin istenmesi.
- Hizmet ve öğrenmenin eşit ağırlıkta olduğu bir eylem planında öğretmen adayının manevi kanadının da göz ardı edilmek istenmemesi. Bu eylem planı ile diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmelerin olmamasının istenmesi.

Bu sebeplere bağlı olarak veriler, aşamalar ile konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri kavramsal çerçeveleri üzerinden analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur.

4.1. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Konu İçeriğini Öğrenme

Belirlenen sosyal konuların içeriğini öğrenme açısından anlamlı bir eylem planı gerçekleşip gerçekleşmediğine dair süreci izlemek için görüşme (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış), doküman incelemesi (proje öneri formu, plan ve hazırlık formu, öğretmen adayı proje günlüğü) ve yapılandırılmamış gözlem veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bunlardan yapılandırılmış görüşme öğretmen adaylarının araştırma aşaması öncesi seçtikleri konular ile ilgili var olan öğrenmelerini belirlemek yani ön değerlendirme yapmak için kullanılmıştır. Görüşmeler kodlar şeklinde (Örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilerek verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme kapsamında öğretmen adaylarına iki soru sorulmuştur: Proje konun ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulundun mu, bulduysan bunun içeriği hakkında bilgi verir misin? Proje konuna yönelik bilgin var mı, varsa bu bilgiler nelerdir? Bu kapsamda belirlenen dört proje konusunda (koruyucu aile, tüketici hakları, otizm, sosyal medya okuryazarlığı) öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Ayrıntılar şu şekildedir:

Koruyucu aile konusunda üç öğretmen adayından sadece bir tanesi düşük düzeyde bilgisi olduğunu bu bilgiyi de koruyucu ailelik yapan bir yakını ile iletişimlerinden elde ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adayının koruyucu aile ile ilgili sadece koruyucu ailenin maaş alması, 18 yaşına giren çocuğun isteğe bağlı aileden ayrılması, çocuğun iyi halinin devamı için kontrollerin yapılması şeklinde yetersiz düzeyde tesadüfi bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının sahip olduğu bilgiler incelendiğinde, koruyucu aileye bir ödeme yapıldığı ve izleme süreçlerinin olduğu bilgileri doğrudur ancak evlatlık edinme programı ile koruyucu aile programının benzer şeyler olduğu yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından birisi de bu yanlışlığı doğrudan dile getirmiştir. Bu projeyi yürütecek olan öğretmen adaylarının tamamı koruyucu aile ile ilgili bir etkinliğe katılmadığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen adayı dezavantajlı çocuklar ile ilgili daha genel bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak koruyucu aile projesini seçen öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili bir etkinlikte bulunmadıkları ve yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Herhangi bir etkinlikte bulunmadım. (ÖA1)

Hayır bulunmadım. (ÖA3)

Sivil toplum alanında çeşitli projelerde yer aldım. Ancak genel anlamda dezavantajlı çocuklara yönelikti. Doğrudan koruyucu ailelik ile ilgili bir etkinlikte yer almadım. (ÖA2)

Yakın bir tanıdığımız var, koruyucu ailelik yapıyor. (ÖA1)

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

Çocukları evlatlık alan aileler olarak düşünüyorum. (ÖA3)

Dezavantajlı çocuklara yönelik, sivil toplum alanında çeşitli projelerde yer aldım, sadece çocuk esirgeme kurumlarını ziyaret ettim. (ÖA2)

Tüketici hakları konulu projeyi dört öğretmen adayı yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da tüketici hakları ile ilgili bir etkinliğe katılmadıklarını ve tüketici hakları ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen adayı tüketici hakları projesinin içeriğini yazmıştır ancak bu içerik yetersizdir. Sonuç olarak tüketici hakları projesini seçen öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili bir etkinlikte bulunmadıkları ve yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Hayır bulunmadım. (ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7)

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

Otizm konulu projeyi dört öğretmen adayı yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da bir öğrenci topluluğunun düzenlediği otizm konulu konferansa katıldığını ancak bilgilerinin olmadığını ya da yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı da yetersiz bilgisini konferanstan değil otistik bir tanıdıkla aynı ortamda bulunma ile elde

ettiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı özel eğitim öğretmenliği yapan ablasından aldığı bilgiler ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak otizm projesini seçen öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili sadece bir etkinlikte buldukları, bu etkinlikte de yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır:

Otizm konferansına katıldım. (ÖA8)

Kısıtlı ve yüzeysel bilgilere hakimim. (ÖA8)

Çok değil ama dönem dönem aynı ortamda bulunduğum otizmli bir yakınım var. Ondan gözlemlediğim kadarıyla bazı şeyleri biliyorum. (ÖA9)

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

Sosyal medya okuryazarlığı projesini dört öğretmen adayı yürütmüştür. Dört öğretmen adayı da bir topluluğun düzenlediği sosyal medya okuryazarlığı konferansına katıldıklarını ancak yeterli düzeyde bilgi alamadıklarını ya da bu bilgilerin kalıcı olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyal medya okuryazarlığı projesini seçen öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili sadece bir etkinlikte buldukları, bu etkinlikte de yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Konferansa katıldım fakat yeteri kadar bilgi alamadım. (ÖA12)

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

Sonuç olarak bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili sadece bir etkinliğe katıldıkları ancak bu etkinlikten elde ettiği bilgilerin kalıcı olmadığı; bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili herhangi bir etkinliğe katılmadıkları, bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yetersiz düzeyde ve tesadüfi bilgilerinin olduğu, bazı öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili yanlış bilgilerinin olduğu görülmüştür. Yani, tüm öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme sağlanması için yetersiz, tesadüfi ya da yanlış olan ön bilgileri süreç için anlamlıdır. Proje konuları ile ilgili bu yetersiz öğrenmelerin süreç içerisindeki gelişiminin, HEÖ anlayışının her aşaması açısından (araştırma, planlama/hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri) incelenmesi ve konu içeriğini öğrenme ile ilişkilendirilmesi bu araştırma için önemlidir.

4.1.1. Araştırma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

Araştırma aşaması, kanıtlarla desteklenen ve belirli ölçütlerle değerlendirilen toplum sorunlarının ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların ve hizmet edilecek toplum kesiminin belirlendiği aşamadır. Öğretmen adaylarının araştırma aşamasında konu içeriğini öğrenme

durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (proje öneri formları), yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Proje öneri formları proje konularının kısaltması ile kullanılan tekniğin kısaltması birleştirilip kodlanarak (örneğin; tüketici hakları konusunu seçen öğretmen adaylarının proje öneri formları = tüketici öneri form), yapılandırılmamış gözlemler HEÖ'nin aşaması ve veri toplama tekniği ile birleştirilip kodlanarak (örneğin; araştırma aşamasında yapılan gözlem = araştırma gözlem), yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir.

İki haftadan oluşan araştırma aşamanın birinci haftasında öğretmen adaylarının doldurdukları proje öneri formları incelenerek öğretmen adaylarına dönütler verilmiştir. Dönütler bağlamında proje öneri formlarında vurgulanması gereken nokta, HEÖ temelli THU dersi ile anlamlı bir öğrenme gerçekleştirilmek isteniyorsa, öğretmen adayları açısından yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmayan ve ilgi alanlarına ve anabilim dallarına uygun olan bir sosyal problemin seçilmesi gerekliliğidir. Bu nedenle proje öneri formunda öğrenme ile ilgili *İlgi alanınıza uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*, *Proje konunuz anabilim dalınıza uygun bir proje midir, neden?* ve *Proje kapsamında yapacağınız hizmetlerden sonra seçtiğiniz konu ile ilgili neler öğrenebilirsiniz?* sorularına yer verilmiştir. Bunlardan ilgi alanına uygunluğu konusunda grupların bir problem yaşamadığı görülmüştür. Anabilim dalına uygunluğu konusunda da bir grup dışında tüm grupların ilişki kurabildikleri görülmüştür. Sadece sosyal medya konusunda anabilim dalı ilişkisi kurulamadığı görülmüştür. Bu ilişki, danışmanlık edilerek kurulabilmiştir. Plan-hazırlık aşamasında belirleyecekleri kazanımlara temel olması için proje sonrası hedeflenen öğrenmelerin neler olduğu ile ilgili de bir problem yaşanmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bizim ilgi alanımız zaten çocuklar ve alanımız gereği sosyal bilgiler, yani hayatın her alanından konularla iç içeyiz. (Koruyucu öneri form)

Sosyal bilgiler programında yer alan tüketici hakları konusu ile uygunluk göstermektedir. (Tüketici öneri form)

Sosyal medya hayatımızın önemli bir bölümünü işgal ediyor. (Medya öneri form)

Sosyal medyayı biz de daha yararlı bir şekilde kullanmayı öğrenebiliriz... (Medya öneri form)

İnternet alışverişi sırasında karşılaştığımız sorunlara karşı nasıl haklarımızı savunacağımızı öğrenebiliriz... (Tüketici öneri form)

Otizmliler için nasıl etkinlikler planlayacağımızı öğrenebiliriz... (Otizm öneri form)

Koruyucu ailelik hakkında daha detaylı bilgi sahibi olacağız... (Koruyucu öneri form)

Araştırma aşamasında yer alan proje öneri formunda öğrenme ile ilgili diğer bir önemli nokta, öğretmen adaylarının sosyal problemlerini bir kaynağa dayandırmalarıdır. Bu bağlamda proje öneri formunda *Böyle bir problemin olduğunu dayandırdığınız kaynaklar*

nelerdir? sorusuna yer verilmiştir. Araştırma aşamasının birinci haftasında öğretmen adaylarının proje konularını seçerken veri toplama araçları açısından yetersiz ve toplumsal kabul edilen bir problemi kaynak belirtemeden doğrudan verme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca tüm grupların proje öneri formunda yer alan kaynaklar başlığını boş bıraktıkları gözlenmiştir. Araştırma aşamasında öğrenmelere daha nitelikli başlanması isteniyorsa, öğretmen adaylarına veri toplama araçları (gözlem, görüşme, doküman incelemesi) ve kaynak belirtme konusunda danışmanlık edilmesi gerekmektedir. Araştırma aşamasının iki hafta olması bu eylem planına veri toplama ve kaynak belirtme konusunda sunum yapılmasına olanak vermiştir. Sunum sonrası gelen araştırma aşamasının ikinci haftasında öğretmen adaylarının konularına yönelik kaynaklar belirttikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çevremizde insanların internet alışverişlerinde mağduriyetler yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca kendimiz de benzer mağduriyetler yaşadık. (Tüketici öneri form).
Hürriyet gazetesindeki Türkiye'nin Koruyucu Meleği adlı haber. (Koruyucu öneri form)

Araştırma aşaması ile ilgili gözlem notları dikkate alındığında öğretmen adaylarının öğrenme ile ilgili seçtikleri konu hakkında bilgi sahibi olunamadığı için başarılı olamama kaygısı olduğu gözlenmiştir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öğretmen adaylarının birçoğu ama hocam biz bu konuda bilgili değil diyorlar. Yüzlerindeki endişe kolayca okunabiliyor. (Araştırma Gözlem)

Bu kaygı dersin felsefesinin tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Ders ile ilgili bir sunum yapılmış olsa bile dersin felsefesi kolay anlaşılmasından dolayı. Bu nedenle dersin felsefesinin *öğrenilenler ile hizmet değil, hizmet ile öğrenme* olduğunun vurgulanması ve bu kaygının giderilmesi gerekmektedir. Araştırma aşamasının ikinci haftasında dersin sonuna doğru genel değerlendirme ve öz değerlendirme formları uygulanmış ve araştırma aşaması yansıtma etkinliği yapılmıştır. Plan ve hazırlık aşaması kılavuzu rehberliğinde bir sonraki aşama olan plan ve hazırlık aşaması hakkında bilgi verilmiş, hangi değerlendirme ölçütlerinin olduğunu göstermek için plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme formu ve plan ve hazırlık aşaması genel değerlendirme formu örnekleri verilmiştir. Gözlem notları dikkate alındığında öğretmen adaylarına bu formların yeterli gelmediği, plan ve hazırlıkta istenilenlerin bir arada görülebileceği araştırma önerisi formu benzeri bir formun yapılandırılması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarına plan ve hazırlık formu verilmiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öğretmen adaylarına sadece değerlendirme kriterlerinin verilmesi yeterli olmadığı görülmüştür. Çoğunun yüzünde hangi başlığı nereye yazacağım ve ne yazacağım ifadesi vardır. Uzay boşluğunda gibiler. Onlar için bir uzay gemisi temin etmek yani proje öneri formu gibi plan ve hazırlık formu oluşturmak gerekmektedir. Ve form ayrıntılı açıklanmalıdır (plan1 gözlem).

Araştırma aşaması sonrası HEÖ temelli THU dersinde yapılması zorunlu olmayan ancak bir araştırma yapıldığı ve eylem planı yapılma sebeplerinden biri konu içeriğini öğrenmeyi sağlamak olduğu için öğretmen adaylarının araştırma aşaması sonrası öğrenme durumları yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak incelenmiştir. Öncelikle araştırma aşamasının HEÖ anlayışında öğrenmelerin başladığı aşama olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda hizmet deneyimlerinde bulunmadan belirledikleri konular ile ilgili ne kadar öğrenmeleri olduğunu araştırma aşaması sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma aşamasındaki konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm gruplar giriş düzeyinde genel bilgiler elde etmişlerdir. Tüm gruplar, genel/tanıtıcı bilgilerden farklı olarak çok az derinlemesine bilgi elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarında duyuşsal açıdan öğrenmelerin gerçekleşmediği, sadece bir öğretmen adayında (ÖA15) farkındalıklar oluşmaya başladığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Evlat edinmekten farkı olduğunu öğrendim. Çocuğun velayetinin gerçek ailesinde kaldığını öğrendim. Devletin koruyucu aileye yardım ettiğini bilmiyordum. Araştırmamla beraber bunu öğrendim. (ÖA1)
Tüketici haklarının genel olarak ne olduğunu öğrendim, tam olarak bilmesem de bir sorunla ilgili haklarımı savunmak için hangi kurum ve kuruluşlarla görüşmem gerektiğini öğrendim. (ÖA4)
Otizmin ne olduğu, otizmlili çocukların davranışları hakkında bilgi edindim. (ÖA10)
Ailelerin genellikle küçük kız çocuklarını evlat edinmek istediğini öğrendim. (ÖA1)
Düşününün sizin zevk aldığınız şarkı birini kızdırıyor, sizin her gün yürüdüğünüz yol, birine karmaşık ve anlaşılmaz geliyor... (ÖA9)
Ebeveynleriyle iletişim eksikliği, doğru bilgiyi bulma problemi, obezite gibi bozuklukları... (ÖA8)
Değer boyutunda şu aşamada başladığım noktadayım. (ÖA8)
Etrafımı daha iyi gözlemler oldum. Kendi kendime acaba doğru kullanıyor muyum diye sorgular oldum. (ÖA15)

4.1.2. Planlama ve Hazırlık Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

Planlama ve hazırlık aşaması, araştırma aşamasında proje konusu ile ilgili var olan problemlerin temel alınarak öğrenme hedeflerinin ve bu hedeflere bağlı olarak da hizmet hedeflerinin belirlendiği aşamadır. Öğretmen adaylarının planlama/hazırlık aşamasında konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (plan ve hazırlık formları ve öğretmen adayı proje günlükleri) ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Plan ve hazırlık formları proje konularının kısaltması ile veri toplama tekniği adı kısaltması birleştirilip kodlanarak (örneğin; sosyal medya okuryazarlığı konusunu seçen öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formları = medya plan form), günlükler öğretmen adayı sıralaması ile hafta sayısı birleştirilip kodlanarak (örneğin; dokuzuncu öğretmen adayının birinci hafta günlüğü = ÖA9 günlük 1) yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı =

ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına, HEÖ'nin plan ve hazırlık aşamasında istenilenler (kazanımlar, hizmetler, bütçe, paydaş kurum, zaman çizelgesi, kaynaklar/eğitimler) ile oluşturulmuş plan ve hazırlık formu verilmiş ve onlardan bu formu doldurmaları istenmiştir. Plan ve hazırlık formunun öğrenmeler kapsamında ele alınan öncelikli bölümü kazanımlar/öğrenme hedefleri olacaktır. Ancak, planlama ve hazırlıkta yapılan gözlemlere bağlı bazı çıkarımları öncelikli olarak bahsetmekte fayda vardır. HEÖ'nin en temel özelliklerinden biri başta belirli öğrenme hedefleri yani kazanımlar belirlemektir. Planlama ve hazırlık aşamasında verilen plan ve hazırlık formunda bunun için kazanımlar başlığı konmuştur. Ancak iki grubun, *kazanım* kavramına yönelik yanlış algılarından dolayı öğrenme hedefleri şeklinde değil de, araştırma aşaması sonrası kazanımlar şeklinde ifadeler yer verdikleri görülmüştür. Diğer iki grup kazanımları öğrenme hedefleri şeklinde ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Karşılaştığımız bazı tüketici hakları mağduriyet türleri hakkında bilgi sahibi olduk. (Tüketici plan form)

Sosyal medyayı ne sıklıkla kullanabileceğimiz öğrendik. (Medya plan form)

Otizmin ne olduğunu açıklar. (Otizm plan form).

Planlama ve hazırlık aşamasında karşılaşılan ikinci problem ise kazanım kavramına yönelik yanlış algısı olmayan grupların, belirledikleri kazanımları yanlış ifade etmiş olmalarıdır. Örneğin; kazanımlarda kullanılmaması gereken *bilir* eyleminin çok kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kazanım kavramına yönelik yanlış algıları ve ifadelerinden dolayı planlama ve hazırlık aşamasının ikinci haftası için kazanım kavramının ne olduğu daha iyi açıklanıp örnekler verilmiştir. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şu şunlardır:

Otizimli öğrencilerin belirtilerini bilir (Otizm plan form)

Koruyucu ailenin ne olduğunu öğrenmek (koruyucu plan form)

Üçüncü bir problem, öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan her öğrenme hedefine, plan ve hazırlık formunda yer vermiş olmalarıdır. Bu nedenle öğrenme hedeflerinin hizmet ile birlikte kazanılacağı belirtilmesi önemlidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Sivil toplum kuruluşlarının işleyişini bilir. (Koruyucu plan form)

Hak savunuculuğu alanında nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilir. (Tüketici plan form)

Dördüncü problem, öğretmen adaylarının proje konuları ile ne öğreneceklerini plan ve hazırlığın ilk haftasında belirleyememiş olmalarıdır. Gözlem notlarına göre buradaki

problem öğretmen adaylarının doğrudan hizmet edecekleri algısından çıkamamış olmalarıdır. Bu nedenle öğrenme kazanımları örnekleri vermek gerekmiştir. Örneklerin verilmesi sonrası gelen planlama ve hazırlık aşamasının ikinci haftasında öğretmen adaylarının kazanımları belirledikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Otizmin ne olduğunu açıklar, otizmliler öğrencilerin belirtilerini fark eder ve ifade eder, otizmliler öğrencilerle empati kurar, otizmliler öğrencilere nasıl yaklaşılacağını tasarlar ve nasıl yaklaşılacağına karar verir, otizmliler öğrencilerle etkinlik planlar. (Otizm plan form2)

Beşinci ve sonuncu problem, öğretmen adaylarının öğrenme hedeflerine yönelik etkinlik planlayamamaları olmuştur. Bununla bağlantılı olarak öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda yer alan *belirlenen hizmet etkinliklerinin kazanımlar süzgeci* başlığını dolduramadıkları görülmüştür. Aslında burası HEÖ'nin can alıcı noktasıdır. Çünkü belirlenen öğrenme hedefleri yapılan hizmetler ile kazanılacaktır.

Plan ve hazırlık formunda en çok rehberlik edilmesi gereken nokta yararlanılacak kaynaklar ve alınması planlanan eğitimler olmuştur. Öğretmen adaylarının bu konuda uzman desteğine çok ihtiyaçları oldukları gözlenmiştir. Danışman rehberliği sonucu ve öğretmen adaylarının kendi çabaları ile tüm grupların, öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için kaynak bulabildikleri görülmüştür. Proje özelinde kaynak konusu ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Koruyucu aile ekibi etkinliklere başlamadan önce kurumda eğitim almışlar ve süreç içerisinde de uzman kişiler rehberliğinde etkinlikleri yürütmüşlerdir. Aynı zamanda röportajlar ile de bilgiler elde etmişlerdir. Tüketici hakları projesi ekibinin, paydaş kurumların kitapçığı rehberliğinde hizmetler ve öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir. Otizm projesi ekibi, kaynak kitaplar ve uzman rehberliğinde hizmetler yapmışlar ve öğrenmeler sağlamışlardır. Sosyal medya okuryazarlığı ekibi, Türk Standartları Enstitüsü'nün hazırladığı kitap ve akademisyenler rehberliğinde hizmetler yapmışlar ve öğrenmeler sağlamışlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Perşembe günü oryantasyon etkinliğimiz vardı; derneğin başkan yardımcısı, bize dernekle ve koruyucu ailelikle ilgili bilgi verdi. (ÖA1 günlük1)

Psikolog x hanım ile birlikte film analizi ve görüş paylaşımları yapıldı. (ÖA2 günlük4)

Bu sorunu da dernek başkan yardımcısı x abla ile çözdük. (ÖA1 günlük5)

Koruyucu aileler, koruyucu aile adayları ve öğretmenlerle röportaj yaptık. (ÖA3)

Türkiye Ticaret Bakanlığı tarafından yayınlanan 6502 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun ve Uygulama Yönetmelikleri kitabını inceledik ve notlar aldık. (ÖA5)

Otizmliler çocuklarla hangi oyunların oynanabileceği, hangi oyunlar oynanırsa daha iyi olabileceği konusunda aldığımız kitaplardan araştırma yaptık (ÖA9 günlük1)

Etkinlik havuzu oluşturduk (ÖA8 günlük1)

gölge ablanın tavsiyesi ile... (ÖA11 günlük1)

Fakültedeki hocalarımızın görüşünü aldık. (Medya günlük1)

Bir sürü araştırmalar yaparak oyun ve videolar bulduk. (Medya günlük2)

Planlama ve hazırlık aşamasının konu içeriğini öğrenme ile ilişkisini kuruldu. Peki, öğretmen adaylarının plan ve hazırlık aşaması sonrası proje konuları ile ilgili öğrenmelerinde nasıl bir değişim yaşanmıştır? Planlama ve hazırlık aşaması, belirlenen konular ile ilgili hizmet deneyimlerine yani eyleme geçilmeden önce öğrenmelerin nasıl olduğunun görülmesi açısından önemli bir aşamadır. Bu aşama kapsamında konu içeriğine ilişkin öğrenmelerin nasıl olduğuna yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Tekrar vurgulamak gerekir ki, öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerinin nasıl olduğuna sadece bu tez kapsamında bakılmaktadır. Yani, HEÖ temelli THU dersinde derinlemesine bir öğrenme değerlendirmesi yapılması zorunlu değildir. Sonuçlar bağlamında, öğretmen adaylarının planlama ve hazırlık aşamasındaki öğrenme durumları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm gruplar proje konularına ilişkin gelişme düzeyinde genel bilgiler elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının, proje konularına ilişkin genel/tanıtıcı bilgilerden farklı olarak derinlemesine bilgiler elde ettikleri de görülmüştür. Yani, öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasında araştırma aşamasına göre proje konularına ilişkin daha derinlemesine bilgiler kazanmışlardır. Ancak görüldüğü üzere bu bilgiler problemin tanımlanmasına yönelik bilgilerdir. Eylem aşaması sonrası bu bilgilerin yapılandırıldığı bir sonraki başlıkta yer almaktadır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

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

Otizm sebebi tam olarak bilinmeyen tanısı 3 yaşında konan bir duyuşsal işlem bozukluğudur. (ÖA9)

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

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

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

Araştırmalar 2016 yılında 1/68, 2018 yılında 1/59 2025 yılında her iki çocuktan birinde otizm görüleceğini söylüyor. (ÖA8)

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

Plan ve hazırlık aşamasının ikinci haftasında öğretmen adaylarından öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş ve öğretmen adaylarına genel değerlendirme formu ve yansıtma etkinliği uygulanmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarına eylem aşaması kılavuzu rehberliğinde eylem aşaması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Eylem aşaması öz değerlendirme formu ve eylem aşaması genel değerlendirme formunda yer alan ölçütlere göre süreç içerisinde kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

4.1.3. Eylem Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

Projenin kalbi olan bu aşama katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerini aynı zamanda toplumun da faydalanmasını sağlayan aşamadır. Yedi hafta süren bu aşamada hem projenin doğası gereği hem de veri toplamak için öğretmen adaylarından her hafta yansıtıcı günlükler alınmış, haftalık raporlar istenmiş, görüşmeler gerçekleştirilmiş ve açık uçlu maddelerin yer aldığı bir değerlendirme yapılmıştır. Yani, Öğretmen adaylarının eylem aşamasında konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (yansıtıcı günlükler, çıkarım kâğıtları yazılı yapıyorum değerlendirme evrakları) ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Günlükler öğretmen adayı sıralaması ile hafta sayısı birleştirilip kodlanarak (örneğin; dokuzuncu öğretmen adayının birinci hafta günlüğü = ÖA9 günlük 1), değerlendirme etkinliği öğretmen adayı sıralaması ve etkinlik isminin kısaltması ile birleştirilerek (örneğin, ÖA1 değerlendirme), yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda belirledikleri öğrenme kazanımlarının birçoğuna yeterli düzeyde ulaştıkları görülmüştür. Projeler özelinde proje konusu içeriğine ilişkin öğrenmeler ele alındığında şu bulgulara ulaşmak mümkündür:

Otizm konusunda öğretmen adayları, plan ve hazırlık formunda şu beş kazanımı belirlemişlerdir: Otizmin ne olduğunu açıklar, otizmlilerle empati kurar, otizmlilerle nasıl yaklaşılacağını tasarlar ve nasıl yaklaşılacağına karar verir, otizmlilerle nasıl vakit geçireceğini organize eder, otizmlilerle etkinlik planlar. Öğretmen adayları, hem bu beş kazanımı kazanmak hem de hedef gruplarına hizmet etmek için yedi haftalık hizmet etkinlikleri oluşturmuşlardır. Birinci hafta konu içeriğini öğrenme açısından ele alındığında, öğretmen adaylarının araştırma ve plan/hazırlık aşamasında kazanılan teorik bilgilerin yeterli olmayacağını farkına vardıkları görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öyle bir haldeydik ki hepimiz birbirimize bakıyor ve gülüyorduk, çünkü hepimiz ne yapacağımızı şaşırmiştık. (ÖA9 günlük1)

İlk 15 dakika benim için gerçek bir şoktu, etrafta bağırarak ve koşarak çocuklar ve çocuklara söz geçiremeyen öğretmen adayları olarak ne yapacağımızı bilemez halde birbirimize baktık. (ÖA10 günlük1)

Öğretmen adaylarının otizm konusundaki öğrenme eksikliklerini kaynak kitap, uzman rehberliği ve deneyimleri ile giderecekleri daha ilk haftadan görülmüştür. Ayrıca

daha ilk haftadan öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının da arttığına dair ipuçlarına ulaşılmıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Otizmli çocuklarla hangi oyunların oynanabileceği, hangi oyunlar oynanırsa daha iyi olabileceği konusunda aldığımız kitaplardan araştırma yaptık... Etkinlik havuzu oluşturduk (ÖA9 günlük1)
Gölge ablanın tavsiyesi ile... (ÖA10 günlük1)
Oradaki bir gölge öğretmenin başka bir öğrenciye uyguladığını ve sonuç aldığını gördüm ben de... (ÖA8)
Sürecin başından itibaren heyecanım çok yüksekti. İlk günümde sonra artık merak duygumda bu sürece dâhil oldu. (ÖA8 günlük1)

Eylem aşamasının birinci haftasından itibaren otizm projesini seçen öğretmen adaylarının proje konularına yönelik öğrenmeler yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde devam eden haftaların hepsinde de öğretmen adaylarında öğrenmeler gerçekleşmiştir. Bu yargıları destekleyen her haftaya ait örnek ifadeler şunlardır:

Her hafta çocukların yeni özelliği ile tanışıyorum... Öğrendikten sonra benzer durumlarda daha dikkatli olmaya çalıştım. (ÖA9 günlük2)
Otizmli bireylerin ve ailelerin yaşadığı zorluklardan birini gözlemleyerek öğrenmiş oldum... Ne yaptıklarını, nasıl yaptıklarını, kime nasıl eğitim verdiklerini, atölyelerini vb. şeyleri öğrendim... Bugün yaptığımız etkinlik bana çok şey kattı. Farklı gruplardan otizmli çocukları tanımak otizmi daha iyi tanımamı sağladı. (ÖA9 günlük3)
Gözlemlediğim çocuğun tanısının konulma aşamasından ailesine ve kişisel özelliklerine kadar öğrenmeyi önemsiyorum. (ÖA8 günlük5)
Biz aslında çocukların rahatsızlıklarına o kadar odaklanıyoruz ki onların hala çocuk olduklarını unuttuğumuz fark ediyorum. (ÖA11 günlük5)
Bunca hafta boyunca gördüğümüz çocukların üstüne yelpazenin içinde başka bir çocuğu daha tanıma fırsatı oldu... Yaşayınca anladım ki çok çocukla yapılabilecek bir etkinlik değilmiş... Bu etkinlikten sonra anladım ki biz istediğimiz kadar sınırlandırılm onlar yine kendi sınırlarını çiziyorlar. (ÖA8 günlük6)
Benim analizlerime göre kaynaştırma çalışmaları otizm rahatsızlığı bulunan insanların kendilerini diğer insanlar ile aynı ortamda bulunmak kendilerini normal hissetmelerini sağlıyor. (ÖA11 günlük6)
Farklı olan bir şey yoktu. Çocuk çocuktu ve biz hep birlikte bu sıradanlığın sıra dışılığın güzelliğini yaşadık. (ÖA8 günlük7)
Korkumun sebebi, otizmli çocuklar belli bir eğitim görüyorlar ve en ufak bir şey yapmak için haftalarca, aylarca belki de yıllarca uğraşıyorlar. Yaptığım en ufak bir şey olumsuz yönde çocuğu etkilese idi 7 haftalık süreç bana onların yanında bütün düşüncelerini atarak saf düşünceler ve davranışlarla kendini onlara bırakmanın çocuklar ve kendim için ne kadar önemli olduğunu öğretti. (ÖA9)

Günlükler ve görüşmeler aracılığı ile öğretmen adaylarının süreç içerisinde proje konularına yönelik öğrenmeler yaşadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra süreç sonunda yapılan değerlendirmede planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaşım ulaşmadıkları *çıkartın kâğıtları yazılı yapıyorum* etkinliği adındaki sürpriz bir açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmedeki açık uçlu maddeler otizm grubunun plan ve hazırlık aşamasında belirlediği öğrenme hedeflerine göre yazılmıştır. Otizm özelinde değerlendirme maddeleri şunlardır: Otizm nedir? Açıklayınız. Otizmli öğrencilerin belirtileri nelerdir? Açıklayınız. Otizmli öğrenci ile kurduğunuz empati sonucu oluşan duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız. Otizmli öğrenciye

nasıl yaklaşılır ve nasıl vakit geçirilir? Açıklayınız. Otizmliler bir öğrenciye bir etkinlik planlayınız ve açıklayınız. Değerlendirme sonrası otizm projesini seçen her bir öğretmen adayının her bir kazanımı yeterli düzeyde kazandıkları görülmüştür. Burada tüm ifadeler yer verememekle birlikte her bir kazanım için hazırlanan soruya verilen cevaplardan bir öğretmen adayının ifadesi seçilerek konulmuştur. Öğretmen adaylarının hizmet sonrası proje konularına ilişkin planlı öğrenmeler yaşadığı yargısını destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

Otizmliler her öğrenci aynı reaksiyonları göstermez veya aynı şekilde davranmaz. Bazıları göz teması kurmazken, bazı otizmlilerle tepkisel olarak veya kendi isteği doğrultusunda göz teması kurabilirsin. (ÖA9 değerlendirme)

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

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

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

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

Sonuç olarak eylem aşaması sonrası öğretmen adayları HEÖ ile otizm konusunda hem bilişsel hem duyuşsal açıdan planlı öğrenmeler yaşamışlar ve böylece toplum hizmeti kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olma bu proje özelinde gerçekleşmiştir.

Tüketici hakları konusunda öğretmen adayları dört adet kazanım belirlemişlerdir. Bu kazanımlar şunlardır: Tüketici hakları ile ilgili kavramları tanımlar, bir tüketici olarak haklarını listeler, tüketici haklarını arayabileceğimiz kurum ve kuruluşları açıklar, tüketici hakları mağduriyeti yaşamış bireye hangi aşamaları takip etmesi gerektiğini listeler ve açıklar. Süreç sonunda yapılan değerlendirmede tüketici hakları grubundaki öğretmen adaylarının planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaşmış oldukları *çıkartın kâğıtları yazılı yapıyorum* etkinliği adındaki sürpriz bir açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmedeki açık uçlu maddeler plan

ve hazırlık aşamasında belirledikleri öğrenme hedeflerine göre yazılmıştır. Tüketici hakları grubu özelinde değerlendirme maddeleri şunlardır: Tüketici hakları ile ilgili kavramlar yazıp lütfen açıklayınız? Bir tüketici olarak haklarınızı listeleyip birer örnek veriniz? Tüketici hakları ile ilgili kurum ve kuruluşlar nelerdir? Kısaca açıklayınız. Tüketici hakkı mağduriyetine uğramış bir bireyin hangi aşamaları izlemesi gerektiğini açıklayınız. Değerlendirme sonrası her bir öğretmen adayının her bir kazanımı yeterli düzeyde kazandıkları görülmüştür. Kazanımlar bağlamında ayrıntılar şu şekildedir:

Birinci kazanım kapsamında öğretmen adaylarının süreç sonunda tüketici hakları ile ilgili kavramları tanımlayabiliyor olması gerekmektedir. Değerlendirme sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının tüketici hakları ile ilgili ortalama yedi kavramı ayrıntılı ve deneyimlere bağlı tanımlayabildikleri görülmüştür. ÖA4 altı, ÖA5 sekiz, ÖA6 sekiz, ÖA7 dokuz temel kavramı doğru bir şekilde tanımlayabilmişlerdir. Ayrıca herhangi bir ilişkisiz kavram tanımlamamışlardır. Burada belirtilmesi gereken bir nokta vardır: ÖA6, diğer grup üyelerine oranla daha kısa cevaplar vermiş ve daha kolay kavramları (malın iadesi, malın ayıp oranı kadar indirimi, malın yenisi ile değişimi...) seçme eğiliminde olmuştur. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

Mesafeli sözleşme: kapıda ya da internet gibi yerlerde yapılan sözleşmeler mesafeli sözleşmeye girer. (ÖA5 değerlendirme)

İlçe tüketici hakem heyeti: 0-4570 lira arası mağdurların başvuracağı kurum. (ÖA6 değerlendirme)
Cayma hakkı: satın alınan bir mal ya da hizmetin kusurlu olduğunda mesafeli satış sözleşmesi olsa bile vazgeçme, iade etme, ürünü yenisi ile değiştirme gibi var olan haklardır. (ÖA4 değerlendirme)

İkinci kazanım kapsamında öğretmen adaylarının bir tüketici olarak haklarını listeleyebiliyor olmaları gerekmektedir. Değerlendirme sonunda öğretmen adaylarının haklarını listeleyebildikleri, hatta kendilerinden örnekler verebildikleri görülmüştür. Burada belirtilmesi gereken nokta, ÖA7'nin bu soruyu tek bir cümle ile cevaplamış ve bu cevabın da kazanım açısından yeterli gelmemiş olmasıdır. Ancak ÖA7'nin diğer sorulara verdiği doyurucu cevapları, bu sorunun bir eksiklik olarak görülmemesini sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bir mağazadan aldığımız üründe çıkan hatada mağazalar genelde para iadesi yapmaz, değişim yapabileceğimizi söyler. Ama ürün de kusur varsa ve bizden kaynaklı değilse para iadesi alabiliriz.

Örneğin, ben.... (ÖA5 değerlendirme)

Bir tüketici olarak cayma hakkına ve yaşadığım mağduriyete göre haklarımı savunacağım kurum ve kuruluşlara başvurabilirim. Örnek olarak tüketici mahkemeleri. (ÖA7 değerlendirme)

Üçüncü kazanım kapsamında öğretmen adaylarının tüketici hakları ile ilgili kurum ve kuruluşları açıklayabiliyor olmaları gerekmektedir. Değerlendirme sonrası dört öğretmen

adayının da il tüketici hakem heyeti, ilçe tüketici hakem heyeti ve tüketici mahkemelerine hangi durumlarda başvurulabileceğini içerecek şekilde açıkladıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

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

Dördüncü kazanım kapsamında öğretmen adaylarının tüketici hakları mağduriyeti yaşamış bireylere izlemeleri gereken aşamaları açıklaması gerekmektedir. Değerlendirme sonrası dört öğretmen adayının da süreci ayrıntılı bir şekilde dikkat edilmesi gereken noktaları ile birlikte verdikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şu şunlardır:

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

Kazanımlar dışında öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde öğrenme ile ilişkili ayrıca şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüketici hakları projesi kapsamında ÖA6, eylem sürecinde uygulamalı bir şekilde öğrenmenin önemini fark etmiştir. Öğretmen adayının Syrus'tan alıntı yaparak aktardığı *pratik, bütün öğretmenlerin en iyisidir* sözü çalışmanın temeli olan HEÖ'nin felsefesini ve buna bağlı tüm eylem sürecini özetler niteliktedir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

Ayrıca öğretmen adaylarında gerçekleşen bu planlı öğrenmelerin, onların buldukları hizmetleri anlamlandırdığı açıkça görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının, deneyimlerine bağlı olarak tüketici hakları konusunda plan ve hazırlık aşamasında hazırladıkları bilgilerin yeterli olmayacağını fark ettikleri de görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Tüketici haklarının daima güncellik gerektiren bir konu olduğunu daha iyi kavradım. (ÖA6 günlük3)

Öğrenmeler açısından diğer önemli bir bulgu, öğretmen adaylarının ileride içinde bulunacakları öğretmenlik mesleği açısından bu öğrenmelerin de ne kadar önemli olduğunun farkına varmalarıdır. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Öğretmen olduğunu söyleyince benim kafamda canlanan tek şey ileride bizlerin de öğretmen olacağı öğrencilerimize de o adam gibi bildiklerimizi aktaracağımız oldu. Çünkü bizler de o öğretmen gibi bilinçli insanlar oluşumunun sağlanması için bu projeyi seçtik. (ÖA4)

Bir önemli bulgu da, son haftalara doğru öğretmen adaylarının ifadelerinden HEÖ'nin öğrenmede ezberi değil yapılandırmayı sağladığına dair ipuçları olmasıdır. Bunu

önceki ders deneyimleri ile karşılaştırarak yapması HEÖ'nin öğrenmedeki önemini gösterir niteliktedir. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

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

Sonuç olarak eylem aşaması sonrası tüketici hakları projesinde yer alan öğretmen adaylarında, HEÖ ile tüketici hakları konusunda hem bilişsel hem duyuşsal açıdan planlı öğrenmeler gerçekleşmiş ve böylece toplum hizmeti kapsamında eksik kalan öğrenme ve anlamlı olma bu proje özelinde gerçekleşmiştir.

Koruyucu aile projesini seçen öğretmen adaylarının birinci haftadan itibaren proje konularına yönelik öğrenmeler yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde devam eden haftaların hepsinde de öğretmen adaylarında öğrenmeler gerçekleşmiştir. Bu yargıları destekleyen haftalara ait örnek ifadeler şunlardır:

Ben bu projeye başlarken bir tanıdığımızın koruyucu ailelik yapması dışında hiçbir şey bilmiyordum fakat bu hafta o kadar şey öğrendim ki, işte tam olarak içerisindeyim. (ÖA1 günlük1)

Hiç bilmediğimiz bir konu hakkında etkinlik yapmamız bizi sevindirdi. Koruyucu ailenin ne demek olduğunu öğreniyorum diyebilirim. (ÖA2 günlük1)

Bu etkinlik sayesinde çok şey öğrendim çok şey kazandım daha da bilinçlendim. (ÖA1 günlük4)

Film sonunda analiz yaptık. Herkes düşüncesini söyledi. Bu konuda psikoloğun birçok yardımı dokundu. Aslında hangi açıdan nasıl davranmalıyız gibi birçok yeni bilgiler öğrendik ki hakla öğrenmeye devam ediyoruz. (ÖA3 günlük4)

Üçüncü haftaya kadar bazı şeyleri idrak edemedim, artık tam anlamıyla projenin içerisindeyim. (ÖA1 günlük7)

Kazanımlar dışında öğrenme ile ilişkili ayrıca şu bulgulara ulaşılmıştır: Birincisi; ÖA3 öğrenmede hizmet etmenin önemini vurgulayan bir tespit yapmıştır. İkincisi; ÖA1 eylem aşamasının süresinin kısa olmamasının önemini vurgular ifadelerle yer vermiştir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır:

Arkadaşlarımızın birçoğu koruyucu aileliği bilmiyormuş. Şaşırmadım bana çok normal geldi çünkü biz de bu projeye başlamadan önce ne demek olduğunu bilmiyorduk. Bu açıdan çok iyi oldu. İnsanlara bilinmeyen bir şey hakkında bilgi vererek öğrenirsek her zaman güzel sonuçlara ulaşırız. (ÖA3 günlük7)

Üçüncü haftaya kadar bazı şeyleri idrak edemedim, artık tam anlamıyla projenin içerisindeyim. (ÖA1 günlük7)

Daha öncede belirtildiği üzere koruyucu aile konulu projede öğretmen adayları sekiz adet kazanım belirlemişlerdir. Bu kazanımlar şunlardır: Koruyucu ailenin ne olduğunu açıklar, neden koruyucu aile olunması gerektiğini açıklar, kimlerin koruyucu aile olabileceğini açıklar, koruyucu aile olabilmek için gerekli belgeleri açıklar, koruyucu ailenin yükümlülüklerini açıklar, koruyucu ailede olan çocuklara ve koruyucu ailelik yapan ailelere

sağlanan olanakları açıklar, koruyucu aile ve evlat edinme arasında ayrım yapar, koruyucu ailedeki çocuklara nasıl davranılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklar. Süreç sonunda yapılan değerlendirmede tüketici hakları grubundaki öğretmen adaylarının planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları çıkarın kâğıtları yazılı yapıyorum etkinliği adındaki sürpriz bir açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmedeki açık uçlu maddeler plan ve hazırlık aşamasında belirledikleri öğrenme hedeflerine göre yazılmıştır. Koruyucu aile grubu özelinde değerlendirme maddeleri şunlardır: Koruyucu aile nedir? Neden koruyucu aile olmak gerekir? Kimler koruyucu aile olabilir? Koruyucu aile olabilmek için gerekli belgeler nelerdir? Koruyucu ailenin yükümlülükleri nelerdir? Koruyucu aileye sağlanan olanaklar nelerdir? Koruyucu aile ile evlat edinme arasındaki fark nedir? Koruyucu ailedeki çocuğa nasıl davranılmalı ve nelere dikkat edilmelidir? Neden? Kazanımlar özelinde değerlendirme yapmaya geçmeden önce gözlem notlarına dayalı olarak şunu belirtmekte fayda vardır: İşbirlikli öğrenmeye dayalı bu tür projelerde grup arası çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu araştırmada da benzer bir çatışmaya bağlı olarak koruyucu aile grubunun diğer gruplara göre derste daha az etkili oldukları gözlemlenmiştir. Buna rağmen eylem aşaması sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına bakıldığında üç öğretmen adayının da planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Ancak, ÖA1 ile ÖA3 değerlendirmede maddeleri uzun uzun açıklarken ÖA2 daha kısa ama kazanımlar düzeyinde yanlış olmayan cevaplar vermiştir. Öğretmen adayları kazanımlara bağlı olarak eylem aşaması sonrası koruyucu ailenin ne olduğunu, koruyucu aile olmanın önemini, kimlerin koruyucu aile olabileceğini, koruyucu aile olabilmek için gerekli belgeleri, koruyucu ailenin yükümlülüklerini, koruyucu aileye sağlanan olanakları, koruyucu aile ile evlatlık arasındaki farkı ve koruyucu ailedeki çocuklara nasıl davranılması gerektiğini açıklayabilmişlerdir. Bu yargıları destekleyen her bir kazanım açısından örnek ifadeler şunlardır:

- Devlet koruması altındaki çocukların, sevgi dolu bir ailede, bir yuvada büyümesini sağlayan sistem.* (ÖA1 değerlendirme)
- Çocukların sağlıklı, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimleri için onları koşulsuz seven, destekleyen sıcak bir aile ortamına ihtiyaç vardır.* (ÖA2 değerlendirme)
- 25-65 yaş arası, evli ya da bekâr...* (ÖA3 değerlendirme)
- Kimlik fotokopisi, bütün aile bireylerini gösteren belge...* (ÖA1 değerlendirme)
- Eğer aile isterse, ailedeki çalışmayan bir bireye sigorta yapıyor.* (ÖA2 değerlendirme)
- Evlat edinmede çocuğu alan aile çocuğun bütün yasal haklarına sahip oluyor...* (ÖA1 değerlendirme)
- Özellikle okullarda etiketlenme olayına dikkat edilmelidir...* (ÖA1 değerlendirme)

Sonuç olarak eylem aşaması sonrası öğretmen adayları HEÖ ile koruyucu aile konusunda hem bilişsel hem duyuşsal açıdan planlı öğrenmeler yaşamışlar ve böylece toplum hizmeti kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olma bu proje özelinde gerçekleşmiştir.

Sosyal medya okuryazarlığı konusunda öğretmen adayları altı kazanım belirlemişlerdir. Belirlenen kazanımlar şunlardır: Medya, sosyal medya ve sosyal medya okuryazarlığı kavramlarını açıklar; sosyal medyanın nasıl kullanılması gerektiğini açıklar; sosyal medya yükümlülüklerini açıklar; ortaokul seviyesindeki öğrencilerin sosyal medyayı doğru kullanması için nasıl rehberlik yapılabileceğini açıklar; sosyal medyada nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklar; oyunlar ve uygulamalar ile sosyal medya okuryazarlığı ilişkisini açıklar, fenomenlik ile sosyal medya okuryazarlığı ilişkisini açıklar; dolandırıcılık ve kredi kartı ile sosyal medya ilişkisini açıklar, kamera ve yabancılarla iletişim ile sosyal medya ilişkisini açıklar. Süreç sonunda yapılan değerlendirmede sosyal medya okuryazarlığı grubundaki öğretmen adaylarının planlama ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları *çıkartın kâğıtları yazılı yapıyorum* etkinliği adındaki sürpriz bir açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmedeki açık uçlu maddeler plan ve hazırlık aşamasında belirledikleri öğrenme hedeflerine göre yazılmıştır. Sosyal medya okuryazarlığı grubu özelinde değerlendirme maddeleri şunlardır: Medya, sosyal medya ve sosyal medya okuryazarlığı nedir? Sosyal medyanın nasıl kullanılması gerekir? Sosyal medya yükümlülükleri nelerdir? Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin sosyal medyayı doğru kullanması için nasıl rehberlik yapılabilir? Açıklayınız. Sosyal medyada nelere dikkat edilmesi gerekir? Oyunlar ve uygulamalar ile sosyal medya okuryazarlığı ilişkisini açıklayınız. Fenomenlik ile sosyal medya okuryazarlığı ilişkisini açıklayınız. Dolandırıcılık ve kredi kartı ile sosyal medya ilişkisini açıklayınız. Kamera ve yabancılarla iletişim ile sosyal medya ilişkisini açıklayınız. Öncelikle şunu belirtmek gerekmektedir: Tüketici hakları ile sosyal medya okuryazarlığı konuları, koruyucu aile ve otizm konularına göre teorik yanı daha ağır basan konulardır. Daha öncede bahsedildiği üzere, tüketici hakları konusunu seçen öğretmen adayları, teorik bilgilerini, kazanımları kapsamında yeterli düzeyde kazanmışlardır. Sosyal medya okuryazarlığı gurubu ise, belirledikleri kazanımları kazanmışlar ancak tüketici haklarında yer alan öğretmen adayları kadar derinlemesine bilgiler elde edememişlerdir. Bunun nedeni, her iki projenin hitap edilen kesiminin ve hizmetlerinin farklı olmasıdır. Tüketici hakları genç ve yetişkin

kesme hitap ederken, genellikle rehberlik ve broşür dağıtma hizmetlerinde bulunurlarken, sosyal medya okuryazarlığı grubu ortaokul düzeyine hitap etmekte olup öğrencileri aktif tutan hizmetlere ağırlık vermişlerdir. Yani, sosyal medya okuryazarlığı grubunda bulunan öğretmen adaylarının, teorik bilgileri orta düzeyde kalmış; etkinlik oluşturmaya dayalı öğrenmeleri daha ağır basmıştır. Eylem öncesi kazanımlar özelinde ele alındığında öğretmen adaylarının medya, sosyal medya ve sosyal medya okuryazarlığı kavramlarını tanımlayabildikleri görülmüştür. İkinci olarak öğretmen adayları, sosyal medyanın nasıl kullanılması gerektiğini açıklayabilmişler; sosyal medya yükümlülükleri, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal medyayı doğru kullanması ile ilgili nasıl rehberlik yapılacağı ve sosyal medyada nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler verebilmişlerdir. Ayrıca, sosyal medya okuryazarlığı kapsamında; oyunlar, uygulamalar, fenomenlik, dolandırıcılık ve kredi kartı kullanımı ve sosyal medya okuryazarlığı kapsamında kamera ve yabancılarla iletişim konularında orta düzeyde bilgi elde ettikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen her bir kazanım açısından örnek ifadeler şunlardır:

Sosyal medya okuryazarlığı: doğru kullanılması için yapılan bir takım etkinlikler ve daha bilinçli bireyler olarak kullanma (ÖA15 değerlendirme)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Öğrendiklerimi uygulamanın önemini öğrendim. (ÖA13)

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

Onlarla beraber biz de öğreniyoruz. (ÖA14 günlük4)

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

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

Eylem aşaması bağlamında dört projenin de sonuçları ele alındığında özetle şunlar söylenebilir: Öğretmen adaylarının daha ilk haftadan plan ve hazırlık formunda belirledikleri kazanımları kazanmaya başladıkları görülmüştür. Yedi haftalık süreç boyunca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu anlamlı ve planlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Eylemler/hizmetler sonunda sosyal medya okuryazarlığı projesinde yer alan tüm öğretmen adayları ve koruyucu aile projesinde yer alan bir öğretmen adayı orta düzey olmak üzere diğer tüm öğretmen adayları plan ve hazırlık formunda belirledikleri kazanımlara yeterli düzeyde ulaşmışlardır. Eylem aşaması sonrası öğretmen adayları HEÖ ile proje konularında hem bilişsel hem duyuşsal açıdan planlı öğrenmeler yaşamışlar ve böylece toplum hizmeti kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olma bu proje özelinde gerçekleşmiştir.

Eylem aşaması sonrası sadece iki ders süren yansıtma aşaması gelmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarından, öncelikle eylem aşaması ile ilgili öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiş ve onlara genel değerlendirme formu uygulanmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarına, yansıtma aşaması kılavuzu rehberliğinde yansıtma aşaması hakkında bilgi verilmiştir. Yansıtma aşaması öz değerlendirme formu ve yansıtma aşaması genel değerlendirme formu verilerek ders süresince nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgilerinin olması sağlanmıştır.

4.1.4. Yansıtma Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

Yansıtma aşaması HEÖ deneyimlerinin anlamlandırıldığı, katılımcılarla, toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır. Yansıtma, çözüm bulmak amacıyla her bir düşüncenin kendisinden önceki düşünceye bağlanması; geçmişle, şu an ile ve gelecek ile bağlantı kurulması; bireylerin kendilerini anlamasını başarmaları için veya eksik oldukları noktaları kabullenmeleri için güçlü noktaları ve sınırlılıkları bilmesi, uygulama işe yaradı mı, neden işe yaradı, neden işe yaramadı, başka ne yapılabilir, gelecekteki uygulamalarıma nasıl yön verebilirim sorularına cevap bulunmasıdır. Yansıtma eylemde, eylem üzerine, eylem sona erdikten sonra yapılır. Yansıtma için eylem sürecinde yansıtma günlükleri kullanılmış ve genel bir yansıtma için gruplarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu başlık altında sadece konu içeriğine yönelik öğrenmeler üzerinden gidilecek ve öğrenmeye dayalı veriler analiz edilecektir. Öğretmen adaylarının yansıtma aşamasında konu içeriğini öğrenme durumları ile ilgili veriler yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile

kodlanarak (örneğin; ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Ancak öncelikle belirtilmesi gereken bir nokta vardır: Öğrenme kapsamında yansıtma aşamasında yeni öğrenmeler gerçekleşmesinin amaçlanmadığı, var olan öğrenmelerin eylem sürecinde nasıl yansıtıldığı üzerine düşünülüp hatırlamalar yapıldığını vurgulamak gerekmektedir. Yansıtılmaları projeler bazında ele alındığında şu sonuçlara ulaşmaktayız:

Sosyal medya okuryazarlığı özelinde yansıtma aşaması ele alındığında şu sonuçlara ulaşmaktayız: Öğretmen adayları, sunum tekniklerine dair var olan öğrenmelerini, sosyal medya okuryazarlığı ile ilgili bilgilerini sunum şeklinde aktarırken kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, tiyatroya yönelik yeteneklerini yansıtıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, iletişim becerilerini yansıtıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sevgi, saygı, ailenin önemine yönelik değerlerini yansıtıklarını belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

Tiyatral. (ÖA12)

Tiyatroya yönelik yeteneğimizin olduğunu fark ettik ve... (ÖA15)

Doğaçlama yaparak çocuklara vermek istediklerimizi verdik. (ÖA13)

İletişim becerisini yansıtık diyebiliriz hocam. (ÖA13)

Mesela çocuklarla hocam her yerde sohbet etmeye çalıştık. (ÖA15)

Sevgi. (ÖA12)

Yardımlaşmak, paylaşmak. (ÖA14)

Genelde ailenin önemi üzerinde çok durduk, işte ailenizle şunu paylaşın. (ÖA15)

Şu olur, şu gibi sıkıntılarla karşılaşabilirsin, ailenle paylaş. (ÖA13)

Sonuç olarak sosyal medya okuryazarlığı grubunun eylemde bulunurken öğrenmelerini, deneyimlerini, beceri ve yeteneklerini yansıtıkları böylece geçmiş öğrenmelerini hatırladıkları görülmüştür. Böylece öğretmen adayları, mevcut THU dersinde yer almayan yansıtılmalar ile anlamlı bir süreç geçirmiş olmaktadır.

Tüketici hakları özelinde yansıtma aşaması ele alındığında şu sonuçlara ulaşmaktayız: Öğretmen adayları, dikkat çekme tekniklerine dair bilgilerini yansıtıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, örnekler ile konuyu kolaylaştırmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, kişilerarası iletişim yeteneğine sahip olmalarının kolaylaştırıcı etkisi olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, kendilerinde var olan saygı değerini yansıtıklarını belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

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

Somullaştırma yaptık daha fazla dikkat çekmek için. (ÖA6)

Aynen örneklerle somutlaştırmak. (ÖA5)

Anlatmak yerine örnekler vererek. (ÖA6)
Tanımadığımız insanlara sunum yapma yeteneğimiz olduğunu fark ettik. (ÖA6)
Biz onlara karşı saygımızı korumak zorundaydık. (ÖA4)

Sonuç olarak tüketici hakları grubunun eylemde bulunurken öğrenmelerini, deneyimlerini, beceri ve yeteneklerini yansıttıkları, böylece geçmiş öğrenmelerini hatırladıkları görülmüştür. Böylece öğretmen adayları var olan THU dersinde yer almayan yansıtma ile anlamlı bir süreç geçirmiş olmaktadır.

Koruyucu aile özelinde yansıtma aşaması ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adayları, yakın ilişkide buldukları kişinin deneyimlerine yönelik gözlemlerini yansıttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, çocuklara olan eğilimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, iletişim becerilerini yansıttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, duyarlılık değerini yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Kendi yaşantımızdaki örnek olaylardan esinlendik. (ÖA1)
Ben okul öncesi öğretmeni olmak istiyordum, çocuklara olan yakın ilgimiz kolay oyun oynatabilmemizi sağladı. (ÖA1)
İletişim becerimizi yansıttık ve bunu geliştirmek istiyoruz. (ÖA2)
Duyarlı olmayı öğrendik ve yansıttık. (ÖA3)

Sonuç olarak koruyucu aile grubunun eylemde bulunurken öğrenmelerini, deneyimlerini, beceri ve yeteneklerini yansıttıkları, böylece geçmiş öğrenmelerini hatırladıkları görülmüştür. Böylece öğretmen adayları, mevcut THU dersinde yer almayan yansıtma ile anlamlı bir süreç geçirmiş olmaktadır. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeye bir öğretmen adayının günlüğünde de rastlıyoruz:

Bu ders bu proje benim yeteneklerimi, becerilerimi, tutumlarımı ortaya çıkardı. (ÖA1günlük7)

Otizm özelinde yansıtma aşaması ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adayları, gönüllü hizmette buldukları bir eğitim vakfından kazandıkları deneyimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, yakın ilişkide buldukları kişinin deneyimlerine yönelik gözlemlerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, çocuklara olan eğilimlerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları iletişim becerilerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, birçok değeri yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

TEG'Ve gitmemiz deneyimlerimizi yansıtmamamızı sağladı. (ÖA8)
Otizimli yakını olan bir akrabamızın olması ve ona yönelik gözlemlerimizi yansıttık. (ÖA9)
Doğuştan gelen çocuklara olan bir yakınlığımız var, bunun çok faydasını gördük. (ÖA10)
İletişim kurma becerimizi yansıttık. (ÖA11)

Sevgi, hoşgörü, saygı duyarlılık değerlerini yansıttık. (ÖA9)

Sonuç olarak otizm grubunun eylemde bulunurken öğrenmelerini, deneyimlerini, beceri ve yeteneklerini yansıttıkları, böylece geçmiş öğrenmelerini hatırladıkları görülmüştür. Böylece öğretmen adayları, mevcut THU dersinde yer almayan yansıtma ile anlamlı bir süreç geçirmiş olmaktadır.

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

Yansıtma aşaması sonrası iki hafta süren gösteri aşaması gelmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına, yansıtma etkinliği sonrası gösteri aşaması kılavuzu rehberliğinde gösteri aşaması hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarına, gösteri aşaması öz değerlendirme formu ve gösteri aşaması genel değerlendirme formu verilerek iki haftalık süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına, poster hazırlama kriterleri formu da verilerek bu kriterler dikkate alınarak posterleri hazırlayıp gelmeleri istenmiştir.

4.1.5. Gösteri Aşamasında Konu İçeriğini Öğrenme

Öğrenilenlerin paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşıldığı ve sonuçların kutlandığı aşamadır. Öğrenilenlerin bir arada görülmesini ve hatırlanmasını sağlayan aşama olduğu da söylenebilir. Bu aşamada öğretmen adaylarından dokuz farklı poster oluşturmaları istenmiştir. Bu posterler şunlardır: Proje tanıtım poster, HEÖ'nin hangi aşamasında ne yapıldığı gösteren poster, %50 öğrenme %50 hizmet etme poster, eylem aşamasının ilk üç haftası gerçekleştirilen etkinlikler, eylem aşamasının dördüncü ve beşinci haftası gerçekleştirilen etkinlikler, eylem aşamasının altıncı ve yedinci haftası gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenmeler, hizmette bulunma süresince yaşanan güzel duygular poster, hedef grup ya da paydaş kurumdan alınan dönütlerin yer aldığı poster. Bunlardan konu içeriklerini öğrenme ile ilgili posterler şunlardır: Üçüncü poster olan *%50 öğrenme %50 hizmet etme* başlıklı poster ve yedinci poster olan *öğrenmeler* başlıklı poster. Öğretmen adaylarının posterlerde nelere dikkat etmesi gerektiği *poster hazırlama kriterleri formu* ile verilmiştir. Ayrıca, konu içeriğini öğrenme özelinde öğretmen adaylarından plan ve hazırlık aşamasında belirledikleri kazanımlar ile eylem sonrası değerlendirme etkinliğinde yazdıklarını

posterlere aktarmaları istenmiştir. İlk hafta hazırlanan posterler incelenip dönütler verilmiştir. Gözlem notları dikkate alındığında grupların tamamının açıkça verilen bilgilere rağmen danışman rehberliğine önemli derecede ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Önce tüketici hakları sonra otizm grubu aynı şeyi istediler: Eylem araştırması sonrası yapılan değerlendirmenin fotokopilerini... (Gösteri gözlem)
Sosyal medya okuryazarlığı grubu iki grup posterlerini bitirmiş ve örnek olarak sunulmuş olmasına rağmen defalarca danışmanlık istediler (Gösteri gözlem)

Dönütler sonrası sergiye getirilen proje konularına yönelik öğrenmeleri özelindeki posterler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrendiklerini posterlere yansıtabildikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kazanım 3: Kimlerin koruyucu aile olabileceğini açıklar. T.C. vatandaşı iseniz, sürekli Türkiye’de ikamet ediyorsanız, 25-65 yaşları arasındaysanız, ... (aile poster 7)
Kazanım 2: Otizmliler öğrencilerin belirtilerini fark eder ve ifade eder: Göz teması kuramama, ismiyle çağrıldığında tepki vermeme, konuşmama... (otizm poster 7)
Kazanım 1: Tüketici hakları ile ilgili kavramları açıklar. Tüketici hakem heyeti: Firma ile tüketici arasında yaşanan herhangi bir tüketici mağduriyetini çözmemize yardımcı olan kurumdur... (tüketici poster7)
Kazanım 1: Sosyal medyanın nasıl kullanılmasını gerektiğini açıklar. Sosyal medyada hesapların gizliliği önemlidir. Güvenli sitelerde dolaşmak gerekir...

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

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

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

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

Tüm grupların gösteri aşamasını ve bu bağlamda sergiyi başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Sergi sonrası fakülte yetkilisinden gelen dönüt hem gösteri aşamasının önemini göstermesi hem de tez araştırmasının argümanını desteklemesi açısından önemlidir:

Toplumla hizmet uygulamaları dersinin bu şekilde işlenmesi mümkün mü? Bize bu dersin nasıl işleneceği sorulmaktadır, bu şekilde anlamlı olmuş, tam sosyal bilgilere uygun hizmetler olmuş, tebrik ederim. İ. TUNCEL (kişisel iletişim, 27 Aralık 2018)

Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi eylem planı gerçekleştirilmek istenmesinin sebeplerinden birisi, dersin adından dolayı hizmet olarak algılanması ve buna bağlı hizmet ağırlıklı etkinlikler yapılmasına bağlı olarak hizmet yanı sıra öğrenmenin de vurgulanmak

istenmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesiydi. Gerekli değişimlerin yapılması ile oluşturulan HEÖ temelli THU dersi eylem planı ile bu amaçların gerçekleştiğine dair birçok ifadeye rastlanmıştır. Yani HEÖ temelli THU dersi eylem planı, konu içeriğini öğrenme özelinde uygulanabilir bir ders örneği olma özelliği taşımaktadır.

4.2. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Toplum Hizmet Uygulamaları Dersinde Sosyal Problem Çözme Becerisi

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklandığı üzere THU dersine yönelik HEÖ temelli bir eylem planı gerçekleştirilmek istenmesinin sebeplerinden birisi öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerinin çözümüne kendileri etkinlik planlamadıkları, paydaş kurumunun var olan etkinliğine dâhil oldukları, bu durumun da onlar için anlamlı olmamasıdır. Bu eylem planı ile var olan bir sosyal projenin ve bu bağlamda sosyal problem çözme becerisinin tüm aşamalarının deneyimlenmesi amaçlanmıştır. Kuramsal çerçevede ayrıntılı açıklandığı üzere sosyal problem, bir kişinin sosyal çevredeki işleyişini etkileyebilecek her türlü problemdir. Bunlar maddi kaynaklar vb. gibi kişisel olmayan; duygusal, davranışsal, bilişsel, sağlık vb. gibi kişisel ve iç; aile içi çatışmalar gibi kişilerarası; ırk ayrımcılığı gibi toplumsal problemler olabilir. Bu bilgilerden hareketle HEÖ temelli THU dersi kapsamında yapılacak projelerin konuları ile ilgili problemler toplumsal sınıflamasına dâhil edilebilen birer sosyal problemdir. Yani bu araştırma kapsamında projelerin genel konuları (koruyucu aile, tüketici hakları, otizm, sosyal medya okuryazarlığı) üzerinden analizler yapılacaktır. Bu analizleri yaparken dikkat edilen ölçütler şunlardır: Problem doğru tanımlanmış mı, doğru formüle edilmiş mi, yeterli veri toplanmış mı, problemle ilgili yeterli bilgi var mı? Problemi çözebilecek seçenekler keşfedilmiş mi/ alternatif çözümler üretilmiş mi? Seçenekler arasından seçim yaparken ölçüt kullanılmış mı, bu ölçütler sonucu karar verilmiş mi? Karar/çözüm uygulanmış mı, uygulama doğrulanmış mı? Bu basamaklar HEÖ'nin aşamaları ile ilişkilendirilerek analiz edilip bulgular ortaya konulmuştur. Bu bulgulara görüşme (yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış), doküman incelemesi (proje öneri formu, plan ve hazırlık formu, öğretmen adayı proje günlüğü, haftalık rapor, paydaş dönütü) ve yapılandırılmamış gözlem veri toplama tekniklerinde elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılmıştır. Bu bilgiler kapsamında bulgular şunlardır:

4.2.1. Araştırma Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Araştırma aşaması, kanıtlarla desteklenen ve belirli ölçütlerle (hedef grup, amaç, aciliyet/önem, ilgi, anabilim dalına uygunluğu, anlamlı fark yaratma beklentisi, amaçladıkları kazanımlar, yararlanılan kaynaklar, süre ve olası paydaş kurum) değerlendirilen toplum sorunlarının ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların ve hizmet edilecek toplum kesiminin belirlendiği aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı sosyal problem çözmedeki ilk aşama olan problemi tanımlama aşamasına denk geldiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının araştırma aşamasında sosyal problem çözme becerisi durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (proje öneri formları), yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Proje öneri formları proje konularının kısaltması ile veri toplama tekniği isminin kısaltması birleştirilip kodlanarak (örneğin; tüketici hakları konusunda uygulama yapan öğretmen adaylarının proje öneri formları = tüketici öneri form), yapılandırılmamış gözlemler aşama ve veri toplama tekniğinin kısa adı ile birleştirilip kodlanarak (örneğin; araştırma aşamasında yapılan gözlem = araştırma gözlem), yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Eylem planı kapsamında HEÖ temelli THU dersinin araştırma aşaması iki haftalık sürece denk gelir. Araştırma aşamasının ilk haftasında öğretmen adaylarından, gruplarını ve proje konularını seçmeleri ve proje konularını seçme nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Bunun yapılmasının/istenmesinin nedeni, öğretmen adaylarının sosyal problemlerini nasıl tanımladıklarının görülmesinin istenmesindedir. Projeler özelinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Koruyucu aile konusunu seçen öğretmen adayları bu konuyu ilgi alanlarına giren bir konu olduğu, kişiler arası mesafesi yakın olan birinin koruyucu aile olmasının ilgilerini çektiği ve grup arkadaşlarının bu konuyu seçmesinden dolayı seçmişlerdir. Yani kısaca öğretmen adayları sosyal problemlerini ilgilerine ve grup sinerjisine bağlı belirlemişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

İlgi alanıma giren bir konu olduğu için. (ÖA2)

Bir tanıdığım koruyucu aile olduğu ve ilgimi çektiği için. (ÖA1)

Arkadaşlarım bu konuyu seçtikleri için. (ÖA3)

Tüketici Hakları konusunu seçen öğretmen adayları bu konuyu proje konusu ile ilgili olumsuz bir deneyim yaşandığı ve grup kararı olduğu için seçtiklerini ifade etmişlerdir. Yani öğretmen adayları sosyal problemlerini yakın geçmiş deneyimlerine ve grup sinerjisine bağlı belirlemişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Benim başıma daha yeni böyle bir olay geldiği için (ÖA4)
Grupça bu konuyu belirlediğimiz için (ÖA5, ÖA6, ÖA7)*

Otizm konusunu seçen öğretmen adayları bu konuyu, grup üyelerinden bir öğretmen adayının kişiler arası ilişki kurduğu otizmlili bir bireyi tanınmasının oluşturduğu ilginin proje ekibinin de ilgisini çekmesi ile seçtiklerini ifade etmişlerdir. Yani öğretmen adayları sosyal problemlerini deneyimlerine bağlı ilgiye ve grup sinerjisine bağlı olarak belirledikleri görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Bir arkadaşımın ara ara gördüğüm kardeşi otizmlili, hem onu gördüğüm hem de konuya ilgi duyduğum için. (ÖA8)
Arkadaşımızın konusu bizim de ilgimizi çektiği için. (ÖA11)*

Sosyal medya okuryazarlığı konusunu seçen öğretmen adayları bu konuyu proje önerileri içinden seçtiklerini ifade etmişlerdir. Yani öğretmen adayları sosyal problemlerini proje alternatiflerinden birini seçerek belirlemişlerdir. Dört proje ekibinden üçü sosyal problemlerini ilgi, deneyim ve grup sinerjisine bağlı belirlerken bir ekibin alternatifler arasında seçim yapma ile belirlediği görülmüştür.

Tüm görüşler ele alındığında öğretmen adaylarının proje seçme nedenlerinde sosyal problemlerini tanımlayacak ifadeler rastlanmamıştır. Gözlem notları da bu bulguları destekler niteliktedir. Bu yargı ile ilgili gözlem notlarında yer alan ifadeler şunlardır:

Öğretmen adaylarını önceki deneyimlerine bağlı olarak konuları ile ilgili bir sosyal problemin varlığının farkındalar, kendilerinden emin yüz ifadeleri ile geldiler. Çünkü seçtikleri konular kişisel deneyimlerine dayalı ya da zaten önerilen problemler içinden seçmişler, ancak seçtikleri konular ile ilgili problemi tanımlayamamaktalar ve içeriğinde ne tür problemlerin olduğunu bilememekteler. Konuları ile ilgili 'ne gibi problemler var?' denildiğinde şaşkın ve suskun kaldıkları görülmekte. (Araştırma1 gözlem).

Yani öğretmen adaylarının araştırma aşaması yeterliliklerini içermeyen sosyal problemlerini tanımlayamadıkları görülmüştür. Bu sebeple, HEÖ'nin araştırma aşamasında yer alması gereken yeterlilikleri düzenli bir şekilde görebilmeleri için bir proje öneri formu hazırlanıp verilmiş ve araştırma aşamasının ikinci haftasına doldurarak getirmeleri istenmiştir.

Araştırma aşamasının ikinci haftasında proje öneri formları incelenmiştir. Bu formlara bağlı olarak öğretmen adaylarının sosyal problemleri tanımlama durumları ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal problemleri ile ilgili çerçeveyi büyük ölçüde belirledikleri görülmüştür. Bulgular proje özelinde ele alındığına şunları söylemek mümkündür:

Koruyucu aile konusunda, öğretmen adayları üç ayrı hedef grup ve iki ayrı amaç belirlemişlerdir. Ancak, öğretmen adayları hedef ve amaçlarla projelerini tanımlayamamışlar, projenin çerçevesini aciliyet/önem başlığında verebilmişlerdir. Öğretmen adayları sosyal problemlerini kaynaklara dayandırabilmişler ancak sadece internet ortamında verilen haberleri kaynak olarak göstermişlerdir. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır.

Koruyucu aile, çocuklar, koruyucu aile olmak isteyenler. (Aile öneri form)

Ailesi olmayan dezavantajlı çocukların toplum içerisinde dışlanma korkusunu ve kaygısını yok etmek ve aile ortamıyla birlikte toplumda yer edinmesini sağlamak. Kamuoyuna ve ailelere koruyucu aile olma yolunda bilgi vermek ve destek sağlamak (Aile öneri form)

...günümüzde maalesef ailesi olmayan ve birçok ihtiyaçtan mahrum kalan binlerce çocuk var. Biz bu konuda farkındalık yaratmak, aileleri bilinçlendirmek... (Aile öneri form)

...gazetesindeki Binlerce Çocuk Aile Bekliyor adlı haber (Aile öneri form)

Sonuç olarak, araştırma aşamasının yeterlilikleri bağlamında koruyucu aile projesinde yer alan öğretmen adaylarının sosyal problemlerini araştırma aşaması düzeyinde tanımlayabildikleri ve sosyal problemlerinin çerçevesini belirledikleri görülmüştür. Yine de belirledikleri problemler amaç, hedef grup ve aciliyet çerçevesinde yedi haftalık sürede bitip bitmeyeceği belirsizliğinde kalmıştır.

Tüketici hakları konusunda, öğretmen adayları iki hedef grup ve tek bir amaç belirlemişlerdir. Ancak, hedef grup belirlenmesinde herhangi bir sorun olmamasına rağmen projenin amacının belirsiz kaldığı görülmüştür. Öğretmen adayları, sosyal problemlerini aciliyet/önem başlığında tanımlayabilmişlerdir. Öğretmen adayları sosyal problemlerinin varlığına kaynak olarak gözlem, deneyim ve duyularını göstermişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

18-45 arası yaş grubu insanlar. (Tüketici öneri form)

18 yaşını almamızın nedeni, üniversite öğrencilerini hedeflememiz, diğer yaşlar da orta yaşlı internet kullanabilenler için. (ÖA5)

Tüketicilerin ekonomik, sosyal ve yasal çıkarlarının daha iyi korunması için eğitim ve öğrenme fırsatlarını topluma kazandırmak. (Tüketici öneri form)

Teknolojinin günlük hayatımızdaki kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte internet alışverişi sırasında karşılaştığımız sorunlara yönelik mağduriyetleri minimize etmek. (Tüketici öneri form)

Kendimizin ve çevremizin yaptığı internet alışverişlerinde gözlemlediğimiz mağduriyetler, televizyon ve internette karşımıza çıkan haberler (Tüketici öneri form)

Sonuç olarak, araştırma aşamasının yeterlilikleri bağlamında tüketici hakları projesinde yer alan öğretmen adaylarının sosyal problemlerini araştırma aşaması düzeyinde tanımlayabildikleri ve sosyal problemlerinin çerçevesini belirleyebildikleri görülmüştür. Yine de belirledikleri problemler amaç, hedef grup ve aciliyet çerçevesinde yedi haftalık sürede bitip bitmeyeceği belirsizliğinde kalmıştır.

Otizm konusunda öğretmen adayları, tek bir hedef grup ve tek bir amaç belirlemişlerdir. Diğer projelerden farklı olarak, bu grubun net bir şekilde sosyal problemleri ile ilgili hedef gruplarını ve amaçlarını belirleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca, diğer gruplardan farklı olarak aciliyet/önem başlığında sosyal problemleri ile ilgili istatistiksel veriler vermişlerdir. Öğretmen adaylarının kaynak olarak istatistiksel bulguya sahip bir kaynak sunması önemlidir. Ancak bu durum, öğretmen adaylarının sosyal problemlerini sadece amaç ve hedef grup çerçevesinde tanımlayabildikleri gerçeğini değiştirmemiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır

Otizimli çocukların sosyal hayatta takıntıları sebebiyle karşılaştıkları zorlukları onlarla beraber yaşayarak deneyimleyip sosyal ilişkiler kurarak karşılıklı gelişim sağlamayı amaçlıyoruz. (Otizm öneri form)

Öngörüler 2050 yılında toplumun %50'sinin otizimli olacağını... (Otizm öneri form)

Sonuç olarak, araştırma aşamasının yeterlilikleri bağlamında otizm projesinde yer alan öğretmen adaylarının sosyal problemlerini araştırma aşaması düzeyinde tanımlayabildikleri ve sosyal problemlerinin çerçevesini belirledikleri görülmüştür. Yine de belirledikleri problemler amaç, hedef grup ve aciliyet çerçevesinde yedi haftalık sürede bitip bitemeyeceği belirsizliğinde kalmıştır.

Sosyal medya okuryazarlığı konusunda öğretmen adayları tek bir hedef grup ve tek bir amaç belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının sosyal problemlerinin aciliyetini/önemini yazamadıkları ve sosyal problemlerinin varlığını bir kaynağa dayandıramadıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

İlköğretim öğrencileri (Medya öneri form)

Sosyal medyayı doğru bir biçimde öğretmek (Medya öneri form)

Çocukların sosyal medya hakkında bir bilgisinin olmaması ve yanlış kullanmalarının önüne geçilmesini sağlamak (Medya öneri form)

Sonuç olarak, araştırma aşamasının yeterlilikleri bağlamında sosyal medya okuryazarlığı projesinde yer alan öğretmen adaylarının sosyal problemlerini araştırma aşaması düzeyinde tanımlayamadıkları ve sosyal problemlerinin çerçevesini belirleyemedikleri görülmüştür.

Tüm projeler dikkate alındığında, araştırma aşamasının yeterlilikleri bağlamında öğretmen adaylarının bir proje dışında sosyal problemlerini araştırma aşaması düzeyinde tanımlayabildikleri ve sosyal problemlerinin çerçevesini belirleyebildikleri görülmüştür. Yine de öğretmen adaylarının belirledikleri problemler amaç, hedef grup ve aciliyet

çerçevesinde yedi haftalık sürede bitip bitmeyeceği belirsizliğinde kalmıştır. Araştırma aşaması ve sosyal problem çözme becerisi bağlamında, öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili her bireyi hedef grup seçme eğiliminde oldukları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öğretmen adaylarına bu projenin hedef grubu kim diye sorduğumda hem çocukları hem yetişkinleri sıraladıkları, yedi haftalık süreç yeter mi diye sorduğumda suskun kaldıkları gözlenmiştir. “Yedi haftalık süreçte bu kadar farklı hedef grubu üzerinde bu kadar çok amacı gerçekleştirebilir misiniz?” sorusu sadece kuru bir evet ile cevaplanabilmiştir. (Araştırma2 gözlem)

Tüm bu yargılar dikkate alındığında plan ve hazırlık formunu, sadece sosyal problem çözmenin ikinci ve üçüncü aşamaları ile değil sosyal problemi tanımlayabilme açısından da ele alınması ihtiyacı hissedilmiştir.

4.2.2. Planlama ve Hazırlık Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Planlama ve hazırlık aşaması öğrenme hedeflerinin ve hizmet faaliyetlerinin planlandığı aşamadır. Bu özelliğine bağlı olarak sosyal problem çözme aşamalarından problemi çözebilecek alternatif çözümler üretilmesi ve alternatiflerin seçimi için ölçüt belirlenip bu ölçütlere göre seçim yapılması aşamalarına denk geldiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının planlama/hazırlık aşamasında sosyal problem çözme becerisi durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (plan ve hazırlık formları) ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Plan ve hazırlık formları proje konularının kısaltması ile veri toplama tekniği isminin kısaltması birleştirilip kodlanarak (örneğin; sosyal medya okuryazarlığı konusunun planlama ve hazırlık formu = medya plan form), günlükler öğretmen adayı sıralaması ile hafta sayısı birleştirilip kodlanarak (örneğin; dokuzuncu öğretmen adayının birinci hafta günlüğü = ÖA9 günlük 1) yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Plan ve hazırlık aşaması için HEÖ eylem planında iki haftalık süre uygun görülmüştür. Plan ve hazırlık aşaması yeterliliklerini (öğrenme hedefleri, probleme alternatif çözümler, alternatif çözümleri seçme için ölçütler, iş bölümü, bütçe, zaman çizelgesi) içeren bir form verilmiştir. İlk hafta, bu formun doldurularak getirilmesi istenmiş ve formlara gerekli dönütler verilmiştir. İkinci hafta, planlama ve hazırlık istenilen düzeyde tamamlanabilmiştir. Bu formlar öğretmen adaylarının sosyal problemi tanımlama, onlara alternatif çözümler bulma, bu çözümlere ölçüt uygulama, bu ölçütlere göre seçim yapma durumları hakkında zengin bilgiler vermiştir. Projeler özelinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Koruyucu aile projesinde yer alan öğretmen adaylarının sosyal problemlerini, planlama ve hazırlık aşamasının birinci haftasında araştırma aşamasına göre daha iyi tanımlayabildikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları, konuları ile ilgili sosyal problemlerine çözüm alternatifleri sunmuşlardır. Bu durum sosyal problem çözme becerisi açısından oldukça olumludur. Ancak öğretmen adaylarının bu alternatif çözümlerden hangilerini seçeceklerini formda belirtilen ölçütlere göre (yedi haftalık süre, öğrenme hedefleri, proje amacı) belirleyememişlerdir. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Koruyucu aile konusunda bilinç eksikliği, okullardaki koruyucu ailelerin çocuklarının toplum içinde etkilenmesi, koruyucu ailelerle çocuklar arasında oluşan iletişimsel problemler (Aile plan form1) Broşür, afiş basma, standa açma ve konferans, seminer düzenleme; okul yönetimiyle iletişime geçerek okul içinde bilinçlendirme etkinlikleri yapılması; ailelere eğitim ve oryantasyon. (Aile plan form1)

Tüketici hakları projesinde yer alan öğretmen adayları, planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında paydaş kurumları ile ilgili yaptıkları görüşme sonrası araştırma aşamasına oranla daha çok probleme değinmişlerdir. Bu durum aynı zamanda plan ve hazırlık aşamasında, problemi ve hizmeti belirlerken paydaşların dikkate alınması yeterliliğinin sosyal problemleri tanımlamada ne kadar faydalı olduğunu göstermiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

İnsanların kuruma talepte bulunurken yaşadığı korkular, insanların bu konuda dilekçe yazarken nasıl yapılması gerektiğini bilmediklerinden dolayı çekinmeleri... (Tüketici plan form 1)

Öğretmen adayları, zaman problemlerinden dolayı planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında sosyal problemlerine alternatif çözümler sunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum sosyal problem çözme becerisinin alternatif çözümler sunulması aşamasının gerçekleşmemesi durumunu engellemek için en az iki hafta olması gerektiğinin göstergesi olarak düşünülebilir.

Otizm konusunda öğretmen adayları planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında araştırma aşamasına oranla daha fazla sosyal probleme yer vermişlerdir ancak amaçları dışında da yer alan sosyal problemlere değinmişlerdir. Bu durum araştırma aşamasında hedef grup ve amacını belirleyen bir grubun proje konuları ile ilgili her probleme değinme eğilimleri olabileceğinin göstergesidir. Dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bazı ailelerin otizmi kabullenmeyip tedaviye geç başlamaları, öğretmenlerin otizmli çocukları sınıflarına kaynaştıramaması. (otizm plan form 1)

Sosyal medya okuryazarlığı projesinde yer alan öğretmen adayları, araştırma aşamasında yeterli düzeyde belirlemedikleri sosyal problemlerini planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, sosyal problemlerine alternatif çözümler sunmuşlardır. Ancak belirlenen alternatif çözümlerin hedef grupta yer alan ortaokul öğrencilerini aktif kılmayan etkinlikler/hizmetler olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Sosyal medya konusunda çocukların bilinçsiz olması, sosyal medyada dolandırıcılık, psikolojik sorunlar, uygun olmayan siteler...(Medya plan form)

Afiş ve broşür hazırlanıp dağıtılmalı, kötü içerikli uygulama ve oyunların aileler tarafından kısıtlanması... (Medya plan form)

Tüm grupların sosyal problemlerine yönelik alternatif çözümlerinde benzer durumların yaşandığı gözlenmiştir. Bu nedenle planlama ve hazırlık aşamasının ikinci haftası için öğretmen adaylarına örnek bir sosyal problem üzerinden nasıl alternatif çözümler yazılması gerektiğinin gösterilmesi gerekmiştir. Bu durum, planlama ve hazırlık aşamasının iki hafta olması gerektiğini gösteren bir durumdur. Örnek özetle şu şekilde anlatılmıştır: Öğretmen adaylarından akıllarına gelen ilk sosyal problemi söylemeleri istenmiştir. Öğretmen adayları sağlıksız yaşam probleminin olduğunu ifade etmişlerdir. Sonra onlara bu problemle ilgili alt problemlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen adayları şu örnekleri vermişlerdir: Fast food tüketiminin çok olması, asitli içeceklerin içilmesi, hormonlu meyve yenilmesi, aşırı tuz kullanımı, şeker kullanımı, suyun az tüketilmesi vb. Sonra öğretmen adaylarından, her bir problem için olası çözüm bulmaları istenmiştir. Bu başlığın formda *kurum görüşmeleri, doküman analizleri vb. kaynaklar aracılığı ile yapılan ihtiyaç analizi araştırmaları sonucunda karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik muhtemel hizmetler* maddesi ile verildiği belirtilmiştir. Öğretmen adayları olası çözümler için şu örnekleri vermişlerdir: Fast food için yasaklanmalı, fiyatları arttırmalı, reklam yapılmamalı, ev yemeklerinin önemi anlatılmalı vb. Öğretmen adaylarına, bu olası çözümlerin belirli süzgeçlerden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Formda bu konunun *olası hizmetlerin öğretmen adayının belirlenen kazanımlar, hedef grup için belirledikleri kazanımlar, proje amacı ve yedi haftalık süre süzgecinden geçirilmesi* başlığında verildiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarından, süzgeçlerden geçirilen hizmetleri yedi haftalık süreç içinde sıraya koymaları istenmiştir. Bu sürecin de formda, *olası zaman çizelgesi tablosu ve birinci hafta, ikinci hafta vb.* şeklinde verildiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarından, gerekli düzeltmeleri yaparak plan ve hazırlık formlarını getirmeleri istenmiştir.

Plan ve hazırlık aşamasının ikinci haftasında tüm proje gruplarının konuları ile ilgili alt problemleri belirlediği, alternatif çözümler bulduğu ve bu çözümleri yedi haftalık sürece uygun şekilde planladıkları görülmüştür. Proje bazında ele alındığında şu bulgulara ulaşılmaktadır:

Koruyucu aile konusunda öğretmen adayları beş alt probleme on iki alternatif çözüm bulabilmiş ve bunlardan yedisini ölçütlere göre tercih etmiştir. Beş tanesinin proje amaçlarına uygun olduğu görülmüş ancak iki tanesinin çözüm amaçlı bir hizmet etkinliği değil plan ve hazırlık aşaması etkinliği olduğu belirtilmiştir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Ailelerle ve çocuklarla röportaj yapılması, koruyucu ailedeki çocuklara öğretmenlik yapan öğretmenlerle röportaj yapılması. (Aile plan form2)

Tüketici hakları konusunda öğretmen adaylarının bir önceki haftada eksik bıraktıkları alternatif çözümleri buldukları ve yedi haftalık sürece uygun şekilde planladıkları görülmüştür. Planlanan hizmetler incelendiğinde sosyal medya hesabı açmayı bir hazırlık olarak değil hizmet olarak gördükleri fark edilmiştir. Diğer haftalarda da bu sayfanın farklı bölgelerde tanıtılması amaçlanmıştır. Sosyal medyanın gücü şüphesiz tartışmasızdır. Ancak bu gücün takipçi sayısına ve hitap ettikleri kesimin sosyal medya kullanıp kullanmadığı bağlı olduğu göz ardı edilmiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Birinci hafta: tüketici haklarının tanıtımı ile ilgili sosyal medya sayfalarının açılması. (Tüketici plan form2)

...tanıtımının Bayramyeri'nde yapılması, ...Çınar'da yapılması. (Tüketici plan form2)

Otizm konusunu seçen öğretmen adayları hedef grupları olan otistik çocuklara yönelik alt problemler sıraladıkları ve kurumla görüşme sonrası bunlara çözümler buldukları ve yedi haftalık sürece uygun seçimler yaptıkları görülmüştür. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Göz temasından kaçınması, iletişim kurmakta zorlanması, karmaşık ve dolaylı cümleleri anlayamaması... (Otizm plan form2)

Oyun oynayarak odak süresini arttırmak, ... (Otizm plan form2)

...Altıncı Hafta: otizmlilerle çocuklarla müzik ağırlıklı olan odak sürelerini gözlemleyebileceğimiz bir etkinlik yapılacaktır... (Otizm planform2)

Sosyal medya okuryazarlığı konusunu seçen öğretmen adayları önceki haftanın aksine öğrencilere yönelik her hafta farklı konular ele alan dersler yapmayı planlamışlardır. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Birinci Hafta: çocuklarla tanışma, konuşma ve küçük bir etkinlik yapılması (sunum ve içeriklerle) (Medya plan form2)

HEÖ temelli THU dersinin planlama ve hazırlık aşamasının sosyal problem çözmede sosyal problemlerin derinlemesine ele alınması, alternatif çözümler bulunması ve bu çözümlerden bazılarının belirli ölçütlere göre seçilmesine yönelik etkinlikler yaptırdığı görülmüştür. Yine de dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu noktalar şunlardır: Plan ve hazırlık aşamasında karşılaşılan en temel problem, öğretmen adaylarının her eylemin hizmet oluşu yanlış algısıdır. Örneğin, hizmet olarak koruyucu aile ile röportaj konulması. Bu nedenle en başta kuruma gitmenin eylem aşaması için değil araştırma ve hazırlık aşaması için olduğunun vurgulanması önemlidir. Bunun gibi bilgi almak için yapılacak her etkinliğin plan ve hazırlık aşamasında bitirilmesi gerekir. Yani planlama ve hazırlık aşamasında problemler bulunmuş ve olası çözümler planlanmıştır. Eylem ise bulunan problemlere çözüm için hizmette bulunmaktır. İkinci önemli problem ise öğretmen adaylarının her hafta farklı etkinlik yapılması gerektiği ön yargısıdır. Bu nedenle her hafta benzer etkinlikler yapılabileceğinin vurgulanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, farkındalık etkinliklerinde sunuma dayalı medyaları (broşür, afiş, sosyal medya platformları) kullanma eğilimleri vardır, ancak bu medyaların etkisini düşünmemektedirler. Bütçe gerektirmeyen ya da bütçe gerektiren materyalleri paydaş kurum ile çözülen projeler olması ve bütçeye bağlı problemlerin yaşanmaması önemlidir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerekli materyallerin neler olduğunu belirledik ve paydaş kurumdan gerekli materyalleri temin ettik. (Aile plan form2)

Sosyal problem çözmenin her aşamasında paydaş kurum önemlidir. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Bize projemizin her aşamasında yardım eden, her konuda bize destek olan Denizli Otizm Derneği'ne sonsuz teşekkür ederiz. (Otizm poster)

Paydaş kurumun plan ve hazırlık aşamasında materyal, uzman ve eğitim desteği sağladığı gibi yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde de önemli olduğu görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Hocam, biz sorunları yazdık ancak olası hizmetler konusunda derneğe gitmeye karar verdik yarın derneğe gitmeyi planladık.(ÖA8)

Sonuç olarak plan ve hazırlık aşamasının önemi öğretmen adaylarının ifadelerinden net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Plan ve hazırlık yapılmadan direkt kurumla etkinliklere başlanması daha mı uygun olurdu? diye sorulunca o zaman projede yok olur giderdik (ÖA8)

4.2.3. Eylem Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Eylem aşaması, hizmet faaliyetlerinin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu özelliğine bağlı olarak sosyal problem çözme aşamalarından ölçütlere göre seçilen çözümlerin/kararların uygulandığı aşamaya denk geldiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının eylem aşamasında sosyal problem çözme becerisi durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (yansıtıcı günlükler ve haftalık rapor) ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Günlükler öğretmen adayı sıralaması ile hafta sayısı birleştirilip kodlanarak (örneğin; dokuzuncu öğretmen adayının birinci hafta günlüğü = ÖA9 günlük 1), haftalık raporlar proje konusu, veri toplama tekniğinin kısa adı ve hafta sayısı birleştirilerek (örneğin, otizm grubunun birinci hafta raporu = otizm rapor 1), yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Plan ve hazırlık aşaması için HEÖ temelli THU dersi eylem planında yedi haftalık süre uygun görülmüştür. Haftalık etkinlik raporları, gözlem formları, günlükler ve görüşme dokümanları incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Otizm konusunda öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda son şeklini vererek tanımladıkları sosyal problem, *otizmlili çocukların sosyal hayatta karşılaştıkları zorluklardır*. Öğretmen adayları, bu probleme yönelik yedi haftalık hizmet faaliyetleri planlamışlardır. Birinci hafta *göz temasına yardımcı olacak oyunlar oynayarak çocuklarla iletişim kurmak* amacı ile tanışma etkinliği düzenlemişlerdir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Yapmış olduğumuz ilk etkinlik otizmlili çocuklarla tanışmak oldu.(Otizm rapor1)

İlk hafta olması dolayısı ile öğretmen adaylarının sosyal problemlerine yönelik ilk deneyimleri sosyal problem çözme becerisi açısından çok önemlidir. Otizmlili çocuklar ile ilk karşılaşmalarında ve gözlemlerinde deneyim eksikliklerinin önemli bir problem olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öyle bir haldeydik ki hepimiz birbirimize bakıyor ve gülüyorduk, çünkü hepimiz ne yapacağımızı şaşırmiştık. (ÖA9 günlük1)

İlk 15 dakika benim için gerçek bir şoktu, etrafta bağırın ve koşturan çocuklar ve çocuklara söz geçiremeyen öğretmen adayları olarak ne yapacağımızı bilemez halde birbirimize baktık (ÖA10 günlük1)

Öğretmen adayları deneyim eksiklikleri problemini kaynak kitap, uzman rehberliği, uzman gözlemi ile çözmüşlerdir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Otizmlili çocuklarla hangi oyunların oynanabileceği, hangi oyunlar oynanırsa daha iyi olabileceği konusunda aldığımız kitaplardan araştırma yaptık...etkinlik havuzu oluşturduk...bazen doğaçlama oyunlar oynuyorduk. (ÖA9 günlük1)

Oradaki bir gölge öğretmenin başka bir öğrenciye uyguladığını ve sonuç aldığını gördüm ben de... (ÖA8 günlük1)

Öğretmen adaylarının hedef gruptan aldıkları dönütler de sosyal problem çözme becerisi açısından gelişmenin olduğunu gösterir niteliktedir. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Arkadaşlarını beklerken dizlerime yatması beni çok duygulandırdı ve çok motive etti. (ÖA9 günlük1)

Bu etkinlikte öğretmen adayları, ayrıca çocukları tanımamalarına bağlı olarak ilgilerini bilmeme problemi de yaşamışlardır. Öğretmen adayları, bu problemi kaynağa bağlı etkinlik havuzu oluşturarak çözmüşlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çocuklarla yeni tanışacağımız için onların ne gibi ilgi odakları olduğunu bilmediğimizden oyun seçmekte zorlandık. (Otizm rapor1)

Aldığımız kitaplardan her çocuğun oynayabileceği bir oyun havuzu oluşturduk, oyun havuzu oluşturduğumuz için çocuklarla oynarken çocukların ilgisini çekmeyen oyunları eleyebildik. (Otizm rapor1)

İlk hafta bağlamında sonuç olarak otizm grubunun sosyal problemlerini çözme konusunda başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları, ikinci hafta, basit cümleler kurarak çocuklarla iletişim devamlılığı sağlamak amacı ile iletişim etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adayları, çocukların devam etme durumunun ve kurumla ortak belirlenen etkinlik saatinin ertelenmesinin bildirilmemesi problemleri yaşamışlardır. Öğretmen adaylarının kendilerine bağlı olmayan birinci problemi kendisini çözemedikleri ancak var olan öğrenciler üzerinden genel sosyal problemlerine yönelik çözüm olarak hizmette buldukları görülmüştür. Bu bilgileri destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Karşılaştığımız sorunlardan biri çocukların eksik gelmesiydi. (Otizm rapor2)

Bir diğer sorun ise kararlaştırılan etkinliğin ertelendiğini bir gün önceden öğrenmemizdi. (Otizm rapor2)

Öğrencilerin programları ve aileleri nedeniyle bir öğrencinin her hafta aynı saatte geleceğinin garantisini vermiyorlar. (ÖA10 günlük2)

Çözemedik ama gelen çocuklarla etkinliğimizi sürdürdük. (Otizm rapor2)

Aslında her hafta aynı öğrencilerin gelememesi durumu sosyal problem çözme becerilerini daha somut bir şekilde gösterecek bir durumdur. İlerleyen haftalarda öğretmen adaylarının, farklı öğrencilerle karşılaşmalar bile belirledikleri amaçlara yönelik etkinlikler gerçekleştirmiş olmaları sosyal problem çözme becerisi açısından olumlu gelişmelerdir. Öğretmen adayları, ikinci problem olan etkinlik değişikliğinin geç haber edilmesi üzerine hazır olmama problemini de var olan kaynaklar sayesinde çözmüşlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

O akşam hızlıca kitaplarımızı tarayıp bir etkinlik havuzu oluşturduk. (ÖA8)

Son anda aceleyle yapılmasına rağmen başarılıydı. (ÖA9)

İkinci hafta otizm grubunun tek bir problem dışında etkinliğin genelinde başarılı oldukları görülmüştür. Üçüncü hafta otizm grubu, farklı kesimlerden otizmliler çocukların dış tedavilerinde onları gözlemlene etkinliği gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu etkinlik belirledikleri sosyal problemlerinin çözümünü sağlayacak bir etkinlik değildir. Bu etkinliği kuruma bağlı bir değişiklikten dolayı yaptıkları ve kendilerinin bir şeyler kazanacaklarını düşündükleri için yaptıkları görülmektedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Ders programımızdan dolayı sadece perşembe öğleden sonra kuruma gidebiliyoruz. O günde kurumdaki çocukların bu etkinlikte yer alacaklarını öğrendik. O nedenle en azından gözlem yapma şansımız olur diye bu etkinliği gerçekleştirdik. (ÖA8)

Üçüncü hafta otizm grubunun, sosyal problemlerinin çözümünde başarılı olamadıkları görülmüştür. Dördüncü hafta, öğretmen adayları müzikle çocuklara oyun oynatmak ve bu süreçte onların odak sürelerini gözlemlemek amaçlı müzik etkinliği yapmışlardır. Bu haftanın, grupta yer alan öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri için önemli bir hafta olduğu görülmüştür. Çünkü öğretmen adayları, sosyal problemleri kapsamında iki önemli problem ile karşılaşmışlardır. Birincisi, etkinlik bulma problemidir. Öğretmen adaylarının hazırlık aşamasında aldıkları eğitimleri kapsamında hazır verilen etkinlikleri tükettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, genel sosyal problemlerine yönelik temel çözümleri olan etkinlik yapmak problemini kendileri etkinlik üreterek çözmeye çalışmışlardır. Başta belirlenen çözümün kısmen başarılı olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları, daha da zorlaşan ve ivedi bir çözüm bulunması gereken bu probleme de deneyimlerine bağlı olarak kurumun malzeme desteğini de alarak çözüm bulmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Aldığımız kitaplardaki oyunlar ya bizim yaptırılmayacağı şekilde ya da çocukların yapamayacağı şekildeydi. Yapabilecek olduğumuz oyunları önceki haftalar yapmıştık. (ÖA9 günlük4)
Kendimiz düşünerek bir oyun havuzu oluşturmaya çalıştık. (ÖA9 günlük4)
ÖA8'in aklına balon alma fikri geldi. Balonlarla Ali Baba'nın çiftliği şarkısıyla oyun oynatmak. (ÖA9 günlük4)
Balonlarla çocuklar kendi istedikleri gibi oynadılar. Yani amaçladığımız gibi olmadı. (ÖA9 günlük4)
Daha sonra gökkuşağını(çarşaf) çıkarttık ve balonları içine koyduk. Müzikle bu şekilde balonlarla oynadık. Bu şekilde yönergeler de verebildik. (ÖA9 günlük4)
Seçtiğimiz oyunlar ve müziklerin birbiriyle bağlantılı olmasına özen gösterdik, bu bağlamda dernekte de destek aldık, dernekteki malzemeleri kullandık (Otizm rapor4)

Dördüncü hafta karşılaşılan diğer önemli problem ise öğretmen adaylarının sosyal problemlerini daha üst düzey yansıtan yeni bir otistik çocukla karşılaşmaları olmuştur. Sosyal problemlerini bu derece yansıtan bir örnek karşısında öğretmen adaylarının ne yapacakları önemli bir gösterge olmuştur. Öğretmen adayları, deneyimleri ve farklı yöntem

ve teknikleri kullanarak bu problemi çözmüşlerdir. Hatta öğretmen adayları, farklı etkinlikler sayesinde çocuğun yeteneğini keşfetmişlerdir. Öğretmen adayları, sosyal problemlerinin çözümü noktasında başarılı olmuşlardır, gelen dönüte yönelik öğretmen adaylarının ifadeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

X çekingen ve sessiz bir çocuktur. Dolayısıyla onunla iletişim kurmakta zorlandık. (ÖA10 günlük4)
Ninesinin elini bırakmayan, o hariç göz teması kurmayan bir duruma gelmiş. Hepimiz onunla ilgilenmesine rağmen bizle iletişimi reddediyordu. (ÖA11 günlük4)
Ona yaklaşıncı ağlamaya başlıyor. (ÖA8 günlük4)
X'in alışması için onu kenara teyzesi ve anneanesi ile oturttuk...kenarda oturduğu için onu da oyuna dahil etmek için oyunu onun yanında oynadık. Arada X'e yönerge verdik (balonu içine at balonu tut gibi) ve böylece o da oyuna dâhil olabildi. (ÖA9 günlük4)
X resim çizerken daha aktif oldu. (ÖA9 günlük4)
Etkinliğe ağlayarak gelen ve katılmak istemeyen bir otizmlı çocuğun, etkinlik sonunda gülümseyerek, sarılarak 'Allahaismarladık' diyerek gitmesi. (ÖA9 günlük4)

Dördüncü hafta öğretmen adaylarının sosyal problemlerini çözmede çok başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının artık sosyal problemleri konusunda kendi etkinliklerini üretebilmekte ve ani durumlarda çözümler bulabilmekte oldukları açıkça görülmüştür. Beşinci hafta otizm grubu, otizmlı çocukların sosyalleşebileceği ve normal gelişim gösteren çocuklarla tersine kaynaştırma yapabilecekleri bir etkinlik olarak nitelendirdikleri bir alışveriş merkezinin oyun parkında etkinlik yapmışlardır. Bu etkinlik de kurum dışı farklı bir mekân olduğu için öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri için önemli bir göstergedir. Etkinliğe bağlı olarak öğretmen adaylarının genel sosyal problemlerinde iki alt problem ortaya çıkmıştır. Birincisi, farklı ve uyarıcının çok olduğu bir mekânda etkinlik yapılacak oluşu; ikincisi, yeni ve önceki haftalara göre daha fazla sayıda otizmlı çocuğun etkinliğe katılacak oluşu. Öğretmen adaylarının aldıkları dönütler göz önüne alındığında, bu problemlerini başarılı bir şekilde çözüme ulaştırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu etkinlikte karşılaştıkları tek sorun oyun parkında kalma süresidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çok heyecanlı aynı zamanda endişeliydim. Çocuklarla dışarıda nasıl olacak diye düşünürken yeni çocukların geleceğini öğrendim. Gelişmeler kişisel tarihimde unutamayacağım bir gün olma yolunda ilerliyordu. (ÖA8 günlük5)
Etkinlik sonunda çocukların annelerinin bize teşekkür eder gözle bakması, X hocanın yaptığımız şeyin ne kadar özel olduğunu belirterek bize teşekkür etmesi bizi daha da mutlu etti. (ÖA9 günlük5)

Beşinci hafta öğretmen adaylarının sosyal problemlerini çözmede çok başarılı oldukları görülmüştür. Altıncı hafta öğretmen adayları, otizmlı çocuklarla eğlenerek güzel hatıralar bırakmak amaçlı marakas yapma, el baskısı ve isim yazma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adayları, bu etkinlikte çocukların malzemeleri yutma ya da yapılan malzemeyi bozma problemleri ile karşılaşmışlardır. Öğretmen adayları, bu problemi

de dikkat ve gözlem ile çözmüşlerdir. Öğretmen adaylarının sosyal problemlerine yönelik etkinlik bulma konusunda ilerledikleri görülmüştür. Günlükler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal problemlerini çok iyi yansıtan bir çocuk ile tanıştıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, etkinlik havuzları sayesinde bu yeni öğrenci ile etkinlik yapabilmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çocuklar marakasın içine koyduğumuz malzemeleri yemek istediler ve doldurduklarını tekrar boşaltmaya çalıştılar. (Otizm rapor6)

Onları sürekli gözlemleyerek ve malzemeleri kontrol altına alarak olası kazalara engel olmaya çalıştık. (Otizm rapor6)

Okul öncesi oda arkadaşımın etkinlik planını da gördüğüm marakas yapımı ve şarkıyla devam eden ilgimi çekti. Bizim çocuklarımız için nasıl olurdu diye düşündüm, müzik olması çocukların ilgisi için iyi. (ÖA8 günlük6)

Bugüne kadar tanıştığımız otizm teşhisi konulmuş çocuklardan biraz farklıydı. Kaynaştırma çalışmalarında bulunmayıp sadece kendi tedavi eğitimleri görüyormuş. (ÖA11 günlük6)

X bizim ilk etkinliğimize katılmayıp, ikinci etkinliğimize katıldı. (ÖA11 günlük11)

Altıncı haftada öğretmen adayları sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Sonuncu hafta olan yedinci haftada, tuz hamurundan küçük heykelcikler yapma ve paydaşların değerlendirmesini içeren veda etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları tek problemin malzemeye bağlı bir problem olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları, bu problemi de çocuklara rehberlik yaparak çözmüşlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Tuz hamurlarının unu biraz az olduğu için çocuklar yapmada zorlandı. (Otizm rapor7)

Onlara yardım edilerek tuz hamurunu şekillendirmede kolaylık sağlandı. (Otizm rapor7)

Yedinci haftada otizm konusunu seçen sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal projelerini çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adayları, yedi haftanın altısında belirledikleri sosyal problemi çözmeye yönelik hizmetlerde bulunmuşlar ve bu hizmetlerde de başarılı olmuşlardır.

Tüketici hakları konusunda öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda paydaş kurumumuz olan tüketici hakları hakem heyetinin vermiş olduğu nihai kararları, tüketici mağduriyetleri konusunda yaşadıkları deneyimleri, mağduriyet örnekleri ile tüketicilerin ekonomik, sosyal ve yasal çıkarlarının daha iyi korunması için belirlediğimiz hedef grubun daha sık karşılaştığı sorunlara yönelik farkındalık yaratmak şeklinde tanımladıkları sosyal problem kısaca tüketicinin hakları konusunda bilinç düzeyinin düşüklüğüdür. Öğretmen adayları bu probleme yönelik yedi haftalık hizmet faaliyetleri planlamışlardır.

Birinci haftada öğretmen adayları, sosyal medya hesabı açma, tanıtma ve içerik paylaşma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adayları, bu etkinlikte içerik

oluşturma problemi ile karşılaşmışlardır. Öğretmen adayları, bu problemi farklı düşünme becerileri ile çözdüklerini ifade etmişlerdir. İlgili hesap incelendiğinde öğretmen adaylarının, ilk hafta 110 takipçiye ulaştıkları ve bu sayının daha sonra artmadığı, yedi haftada sadece 11 içerik paylaştıkları görülmüştür. Birinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adayları, sosyal problemlerini çözmeye orta düzeyde başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirmiş bulunduğumuz ilk etkinlik, sosyal medya hesabının açılması ve tanıtılmasıdır. (Tüketici rapor1)

Seçtiğimiz konunun genişliğinden olsa gerek paylaşacağımız gönderileri ve sayfamızın logo tasarımını yaparken biraz zorlandık. (Tüketici rapor1)

Özelden genele yani tümevarım yöntemiyle biraz da olsa basitleştirerek, yeni fikirler üreterek ve bu fikirleri aramızda eleştirerek bir tasarım oluşturup yeni postlar hazırlayarak problemi çözüme kavuşturduk. (Tüketici rapor1)

İkinci hafta öğretmen adayları, Denizli'nin merkezi yerlerinde danışmanlık ve broşür dağıtma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adaylarının karşılaştıkları problem, hedef kitlenin öğretmen adaylarına yönelik ön yargıları olmuştur. Öğretmen adayları, bu problemi hedef kitleye yönelik yaklaşımlarında değişime giderek çözebildiklerini ifade etmişlerdir. Yani, ikinci haftada öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemi çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirmiş olduğumuz ikinci etkinlik, Bayramyeri'nde tüketicilerin bilinçlendirilmesi. (Tüketici rapor2)

Bizleri ilk olarak dinlemek, bizlerle konuşmak istemiyorlardı. Bizleri birer satıcı, dolandırıcı veya vakitlerini ayırmak istemedikleri birer insan olarak görmeleri nedeniyle iletişime geçemiyorduk...(Tüketici rapor2)

Onlara karşı yaklaşımlarımızda en doğru olanı bulana kadar değiştirdik. Farklı yaklaşımlar sonrasında iletişim kurmayı becerdik. (Tüketici rapor2)

Bizi dinleyen, daha önce yaşadığı sıkıntıyı paylaşan insanlar da oldu. Biz anlattıkça sorular soran da oldu. (ÖA6 günlük2)

Üçüncü hafta öğretmen adayları, ikinci hafta yaptıkları etkinliğin benzerini başka merkezi bir yerde yapmışlardır. Öğretmen adaylarının, deneyimlerine yönelik belirledikleri hedef kitleye yönelik yeni yaklaşımlarını bu haftada kullanmalarına rağmen yine hedef kitlenin ön yargısı ile karşılaşmışlardır. Bu durum benzer problemin bir üst aşamasıdır. Öğretmen adayları, bu problemi de çözmüşlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının, sosyal problem çözmeye önemli bir aşama kaydettiklerini göstermektedir. Yani, üçüncü haftada öğretmen adaylarının, belirledikleri sosyal problemi çözmeye oldukça başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirdiğimiz üçüncü etkinlik, Çınar'da tüketicilerin, hakları konusunda bilinçlendirilmesi. (Tüketici rapor3)

Geçen haftaya göre onların yaklaşımları daha olumluydu ve bizlerin de tecrübesi daha da fazlaydı... yine yaşlı sayılabilecek insanların bizlere karşı ön yargılı tavırlarıydı. Bizleri anketör veya satıcı sandıkları için başlarına iş almamak için konuşmamayı tercih ediyorlardı. (Tüketici rapor3)

Bu olayı yaşadığımız için, bu hafta biraz daha tedbirliydik. Çözüm olarak Tüketici Hakem Heyetinden aldığımız broşürleri ve okuldan çıkardığımız izin belgesini gösterip onları kazanmaya çalıştık (Tüketici rapor3)

Tabi ki de herkes bizi dinlemek iletişim kurmak istemedi. Ama en azından bu kişiler bir elin parmağını geçmedi...bu sefer hedef kitemiz bizi dinledi ve sorunlarını paylaşmaktan çekinmedi. En önemlisi bazı anlar oldu ki sıcak dakikalar yaşandı. (ÖA4 günlük3)

Dördüncü hafta öğretmen adayları, üçüncü haftadakine benzer etkinliği Denizli'nin başka bir merkezi yerinde gerçekleştirmişlerdir. Belirlenen mevkiinin pazar yeri olması sosyal problem çözme becerisi için önemli bir gösterge olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, bu etkinlikte de hedef grubun ilgisizliğine bağlı problem yaşamışlardır. Öğretmen adaylarının, bu problemi hedef grup değişikliğine giderek çözdükleri görülmüştür. Sonuç olarak, dördüncü haftada öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemi çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirdiğimiz dördüncü etkinlik, Forum Çamlık yakınlarındaki bir Pazar yerine gidilerek halkın bilinçlendirilmesi ve yaşadıkları herhangi bir mağduriyet varsa onların çözüme kavuşturulması veya tekrar yaşanmaması için bir bilgilendirme yapmak oldu. (Tüketici rapor4)

Pazaryerindeki insanların olumsuz hava şartlarının etkisiyle birlikte alışveriş telaşlarından dolayı bizlerle ilgilenmemeleri işimizi biraz zorlaştırdı. (Tüketici rapor4)

Diğer etkinliklerde insanlar oturuyordu ya da ayakta duruyordu. Pazarda herkes alışveriş yapıyor, kalabalık ve zor yürünüyor. (ÖA5 günlük4)

Bu problemin çözümüne yönelik davranışımız ise alışveriş halinde değil de kenarda bekleyen, bir şeyler satan veya alışverişini yapıp evine dönen insanlarla iletişime geçmek oldu. (Tüketici rapor4)

Bu beni biraz düşündürüyordu. Fakat düşündüğüm gibi olmadı. Grup arkadaşlarımla beraber bir şekilde üstesinden geldik. (ÖA6 günlük4)

Beşinci haftada öğretmen adayları, diğer hedef grupları olan üniversite öğrencilerine yönelik önceki haftadaki etkinliklerine benzer etkinlik yapmışlardır. Öğretmen adayları, deneyimlerine bağlı olarak hazır broşürler yerine üniversite öğrencilerinin en sık karşılaştıkları tüketici hakları mağduriyetine yönelik hazırladıkları broşürler ile etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal problem çözmeye aşama kaydettiklerini göstermektedir. Daha önceki haftalara yönelik bu etkinlikte aldıkları dönütlere yönelik ifadeleri de bunu destekler niteliktedir. İletişime bağlı problem yaşanmayan bu etkinlikte teknik bir problem yaşanmış ve bu problem de öğretmen adayları tarafından çözüme kavuşturulmuştur. Sonuç olarak, beşinci haftada öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemi çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu hafta konumuzla ilgili başlıkları içeren broşürleri tasarladık. Bu broşürleri üniversite çevresinde dağıtımını ve tanıtımını gerçekleştirdik. (Tüketici rapor5)

En sık karşılaşılan ve karşılaşılmaması mümkün mağduriyetlerine yer verdiğimiz konulara ilişkin edindiğimiz bilgileri düzenleyerek kendi broşürümüzü tasarladık. (Tüketici rapor5)
Bizleri anlayışlı bir şekilde karşıladılar ve anlattıklarımıza olumlu tepkiler verdiler. (Tüketici rapor5)
Broşürlerin tasarımı ve basımı aşamasında birtakım teknik aksaklıklar yaşandı. Broşür tasarımında yaşadığımız teknik sorunlar aslında bizlerin dâhilinde gelişmeyen hatta hiçbir şekilde herhangi bir broşür tasarlamamıza ve bizlerin ilk deneyimi olmasına rağmen bu sorunun kısa bir sürede üstesinden geldik. (Tüketici rapor5)

Altıncı haftada öğretmen adayları, öğrenim gördükleri anabilim dalı birinci ve ikinci sınıf a, b ve c şubelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik sunum gerçekleştirmişler ve kendi tasarımları olan kitap ayraçları ve broşürleri dağıtmışlardır. Bu etkinlikte öğretmen adayları, kitap ayraç tasarımıyla ilgili tasarım ve sunum saatlerini ayarlama sorunları yaşamışlardır. Öğretmen adayları, her iki problemi iş birliği kurarak çözmüşlerdir. Diğer önemli bir problem, öğretmen adaylarının hedef kitlenin ilgisini çekememe kaygısıdır. Öğretmen adayları, bu öngörülen probleme çözüm bulmuşlar ve bu çözüm de başarılı olmuştur. Sonuç olarak, altıncı haftada öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemi çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu hafta kendi tasarımımızın olan kitap ayraçlarını ve beraberinde broşürlerimizi de dağıtma imkânı bularak, farklı sınıflara girip Tüketici Hakları konumuzu anlatan bir sunum gerçekleştirdik. (Tüketici rapor6)
Kitap ayraç tasarımı boyut ve basımı konusunda birtakım problemler yaşandı. Sunum yapacağımız sınıfların ders saatlerimize göre ayarlanmasında da bir takım sıkıntılar yaşadık. (Tüketici rapor6)
Basım evinde çalışan arkadaşlarımız sayesinde hallettik. Derslerine gireceğimiz hocalarımızdan aldığımız izinler sayesinde çözüme kavuşturduk. (Tüketici rapor6)
Bizleri dinlememe, çekici bulmayıp incelememe gibi bir seçenek de vardı. (ÖA4 günlük6)
Görsellerle destekleyerek dikkat çekici hale getirdik. (ÖA7 günlük6)
İlgilerini çekmiş olmalıyız. Konuyu anlatırken telefonla oynayan ya da başka bir işle meşgul olan görmedim. Dağıttığımız broşür ve ayraçları da incelediler. (ÖA6)

Yedinci haftada öğretmen adayları, altıncı haftada yapılan etkinlikleri üçüncü ve dördüncü sınıf a, b ve c şubelerine uygulamışlardır. Bu etkinlikte öğretmen adaylarının yaşadıkları tek problem, kişiler arası ilişki mesafesi grup üyelerine az olan hedef grubun bu durumu suistimal etmesidir. Öğretmen adayları kısa sürede bu soruna çözüm yolu bulamayacaklarını düşünerek sunumlarını bu ortamda gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak, yedinci haftada öğretmen adaylarının sadece bu problemi çözemedikleri, başka herhangi bir problem yaşamadıkları da düşünüldüğünde kendi ürettikleri materyaller ve deneyimleri de göz önüne alınca belirledikleri sosyal problemi çözmeye konusunda başarılı oldukları belirtilebilir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yaptığımız Tüketici Hakları sunumu ve materyalleri dağıtma eylemi ile son buldu. (Tüketici rapor7)
Sunum esnasında bizleri tanıyan arkadaşlarımızdan bazıları bizimle olan samimiyetlerine güvenerek bizleri dinlemedi. (Tüketici rapor7)

Bu soruna bir çözüm yolu o an bulamazdık çünkü bizleri dinlememeye ve yaklaşımlarını da düzeltmemeye odaklıydılar. (Tüketici rapor7)

Koruyucu aile konusunda öğretmen adayları, plan ve hazırlık formunda sosyal problemlerini üç alt problem şeklinde sıralamışlardır. Bu problemler şunlardır: Koruyucu aile konusunda bilinç eksikliği, koruyucu ailelerin çocuklarının toplum içinde etkilenmesi, koruyucu ailelerle çocuklar arasında oluşan iletişimsel problemler. Öğretmen adayları, bu sosyal problemlerine yönelik yedi haftalık hizmet faaliyetleri planlamışlardır.

Birinci hafta öğretmen adayları, koruyucu ailelerle tanışma kahvaltısı ve sosyal medya hesabı açma/tanıtma/paylaşım yapma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adayları logo tasarımı ve geniş kitleye ulaşma konusunda problemler yaşamışlardır. Öğretmen adayları, birinci problemi beyin fırtınası ile çözmüşler, ancak ikinci problemi çözemediklerini ama çözeceklerini belirtmişlerdir. İlgili hesap incelendiğinde öğretmen adaylarının, ilk hafta 160 takipçiye ulaştıkları ve bu sayının daha sonra artmadığı; yedi haftada sadece 17 içerik paylaştıkları görülmüştür. Birinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problemlerini çözmeye orta düzeyde başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirmiş olduğumuz ilk etkinlik, tanıtım için sosyal medyada projenin adıyla hesap açıp paylaşım yapmak oldu. (ÖA1 günlük1)

Bu hesabı açmadan önce logo tasarımı yapmakta zorlandık. Başka bir zorlandığımız konu ise geniş kitlelere ulaşabilmek oldu. (Aile rapor1)

Farklı fikirler ve uygulamalarla bu sorunun üstesinden geldik. (Aile rapor1)

Bu konuda bazı eksikliklerimiz var fakat iş birliği ile bu sorunun da üstesinden geleceğiz. (Aile rapor1)

İkinci hafta öğretmen adayları, sosyal medya hesaplarında farkındalık yaratmak, toplumu bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacıyla koruyucu aileler, koruyucu aile adayları ve koruyucu aileye mensup olan çocukların öğretmenleri ile röportaj etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikler, doğrudan veri elde etmeye yönelik etkinlikler olduğu için plan ve hazırlık aşaması için geçerli etkinliklerdir. Eylem aşaması etkinliği sayılabilmesi için elde edilen verilerden analizleri veya çarpıcı noktaları paylaşmak gerekmektedir. İlgili hesap tekrar incelendiğinde sadece iki öğretmenin röportajına yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak ikinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, sosyal problemlerini çözmeye orta düzeyde başarılı olmuşlardır.

Üçüncü haftada öğretmen adayları, koruyucu ailelerin ve gönüllülerin çocuklarının motivasyonlarını yükseltmek, onlarla çeşitli aktiviteler yaparak ve oyunlar oynayarak onların ilgi ve isteklerine göre çeşitli becerilerini geliştirmek ve birbirleriyle kaynaşmasını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlik ve oyunları içeren karma bir etkinlik yapmışlardır. Sosyal

problemlerinin çözümüne yönelik olan bu etkinlikte öğretmen adayları sadece farklı yaş kesimlerini içeren çocukların bir arada olmasına bağlı bir problem yaşamışlardır. Öğretmen adayları bu problemi iş bölümü yaparak çözmüşlerdir. Sonuç olarak üçüncü haftada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problemlerini çözmeye başarılı oldukları görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Karşılaştığımız sorunlardan biri çocukların yaş grupları farklı olduğu için bazı oyunlar her yaş grubuna hitap etmiyordu. (Aile rapor3)
Bunun da üstesinden iş bölümü yaparak ve farklı yaş gruplarıyla ilgilenerek geldik. (Aile rapor3)

Dördüncü haftada öğretmen adayları, koruyucu ailelere, koruyucu aile adaylarına ve dernek gönüllülerine Lion adlı filmi izletmişler ve film sonrası Psikolog X'in moderatörlüğünde film sonrası analiz ve değerlendirme yapmışlardır. Hava şartlarına bağlı olarak etkinliğe katılımın beklenilenden az olması dışında problem yaşanmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerine yönelik olan bu etkinlikte etkinliği planlama ve filmi belirleme dışında daha aktif olmaları beklenen bir durumdur. Dördüncü haftada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problemlerini çözmeye orta düzeyde başarılı oldukları görülmüştür.

Beşinci haftada öğretmen adayları, merkezi bir alanda tanıtım ve farkındalık standı açma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikte karşılaştıkları tek problem, hedef grubun ilgisizliği olmuştur. Öğretmen adayları, tüm çabalarına ve profesyonel desteğe rağmen bu probleme yönelik kısmi çözüm bulabilmişlerdir. Sonuç olarak, beşinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adayları sosyal problemlerini çözmeye kısmi düzeyde başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu hafta gerçekleştirmiş olduğumuz etkinlik Çınar'da Denizli Koruyucu Aile Derneği adı altında stant açıp broşür dağıtarak Koruyucu Ailelik modelini insanlara tanıtmak, farkındalık yaratmak ve insanları koruyucu aileliğe teşvik etmek oldu. (Aile rapor5)
Genel olarak insanların olumsuz tepkileriyle karşılaştık. Bize karşı çok umursamaz ve duyarsız davrandılar. Özellikle bazı insanlar sırf bizi gördükleri için yollarını bile değiştirdiler. (Aile rapor5)
Zorlanacağımızı biliyordum fakat bu kadar kendimizi kötü hissedeceğimizi hiç düşünmemiştim. Bir yandan soğuk, bir yandan insanların soğuk davranışları bizim enerjimizi oldukça düşürdü. (ÖA3 günlük5)
Cümlelerimizle onları etkilemeye, dikkatini çekmeye çalıştık... O etkili cümleler işe yaramadı. (ÖA3)
Gün içerisinde yanımıza X abla uğradı onun sayesinde birkaç kişiyle gerçekten konuşabildik ondan aldığımız taktiklerle ulaşabildiğimiz kadar insana ulaştık ama genel olarak insanlar duyarsızdı çoğu bizi görünce yolunu değiştiriyordu. (ÖA1)

Altıncı haftada öğretmen adayları, başka bir merkezi yerde stant açma etkinliğini gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikte öğretmen adaylarının, beşinci haftadaki hedef kitle ilgisizliği problemine çözüm buldukları görülmüştür. Ancak öğretmen adayları, daha ilgili kişiler ile karşılaşmalarına rağmen bürokrasiye bağlı stant yeri konusunda problem yaşamışlar ve bu problemi de çözememişlerdir. Sonuç olarak altıncı haftada sosyal bilgiler

öğretmeni adayları, sosyal problemlerini çözmeye orta düzeyde başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır:

Teras Park Avm'de stant açıp broşür dağıtarak... (Aile rapor6)

Bu seferki standımızda masamızın üzerine boyama etkinliğimizde yaptığımız, gönüllülerin, dernek üyelerinin, çocukların ve bizim el baskılarımızın olduğu çarşafı serdik ve böyle ilgi toplamaya çalıştık. (ÖA3 günlük6)

Karşılaştığımız sorunlardan biri stant açacağımız yerin biraz tenha bir yerde olması idi. Dernek gönüllümüz AVM müdürü ile konuşmaya gidince olumsuz bir sonuç aldık sadece bulunduğumuz yere izin verildiği için başka bir yere gidemedik. Ve ne yazık ki beklediğimiz sayıda insana ulaşamadık. (Aile rapor6)

Yedinci ve sonuncu haftada öğretmen adayları, kendi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik farkındalık konferansı düzenlemişlerdir. Grup üyelerinden birinin etkinliğe katılmaması dışında herhangi bir problemle karşılaşmamışlardır. Sonuç olarak, yedinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adayları sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu hafta projemizin son, kapanış etkinliği olan farkındalık konferansını Denizli Koruyucu Aile Derneği ile birlikte gerçekleştirmiş olduk. (Aile rapor7)

Sosyal medya okuryazarlığı konusunu seçen öğretmen adayları, plan ve hazırlık formunda *sosyal medya konusunda öğrencilerin bilinçsiz olması* şeklinde tanımladıkları sosyal problemlerine yönelik yedi haftalık hizmet faaliyetleri planlayabildikleri görülmüştür. Birinci hafta öğretmen adayları, oyunla tanışma etkinliği yapmışlar ve proje konuları ile ilgili temel kavramları farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile kazandırmaya çalışmışlardır. Sosyal problemlerine yönelik olan bu etkinlikte sınıf yönetimi problemi ile karşılaşmışlardır. Bu problemi uyarıda bulunma gibi yanlış bir teknik ile çözmeye çalıştıkları görülmüştür. İkinci karşılaşılan ve ilerleyen haftalarda da karşılaşılabilecek olan problem ise etkinlik bulma/oluşturmaktır. Öğretmen adayları, bu problemi uzman görüşü alarak ve araştırma becerileri ile daha ilk haftalardan çözebilmişlerdir. Sonuç olarak birinci haftada sosyal bilgiler öğretmeni adayları, sosyal problemlerinde tek bir hata dışında başarılı olmuşlardır. Devam eden haftalarda grubun farklı öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı olarak etkinlikler gerçekleştireceği sadece konularının değişiklik göstereceği görülmüştür.

Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Öğrencilerle tanışmaya dayalı olarak oyunlar oynadık., öğrencilerle sosyal medya kavramları üzerinde durduk. (Medya rapor1)

Öğrencilerin hep bir ağızdan konuşmaları sınıfta bir gürültünün oluşmasına neden oldu. Ama sessiz olmaları konusunda onları uyarınca gürültü ortadan kalktı. (Medya rapor1)

Nasıl bir etkinlik yaptırabiliriz, bunu çok düşündük. (Günlük1)

Fakültedeki hocalarımızın görüşünü aldık. (Günlük1)

Bir sürü araştırmalar yaparak oyun ve videolar bulduk. (Günlük2)

Haftalar geçtikçe günden güne daha güzel etkinlikler yapıyor ve onlara alışıyoruz. (ÖA13 günlük3)

İkinci haftada öğretmen adayları, sosyal medyanın doğru ve yanlış kullanımı konusunu farklı teknikler uygulayarak ele almışlardır. Birinci haftada yaşanan sınıf yönetimi problemini tekrar yaşamışlardır. Öğretmen adayları, bu problemi birinci haftada uyguladıkları uyarı tekniğinin aksine bu hafta öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak çözmüşlerdir. Bu sosyal problem çözme açısından olumlu bir gelişmedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, eylem aşamasının ikinci haftasında, eğitimlerinde aile katılımını sağlamak istedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının, buradaki amaçları hem hedef gruptaki öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini hem de sosyal medya kullanmak yerine aileleri ile sohbet etmelerini sağlamak olmuştur. Sonuç olarak, ikinci haftada öğretmen adayları, sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Fazlasıyla karşılaşılan sosyal medyanın kullanımına yönelik doğru bilinen yanlışlarını tenkit ettik. Ardından yanlış kullanıma yönelik tavşan tilki oyunu sosyal medyayla bağdaştırarak oynattık. Videolarla konuyu destekledik. (Medya rapor2)
Oyun esnasında ve öğrencilere konu üzerinde video ve karikatürler izletirken herkesin birbiriyle konuştuğunu gördük. (Medya rapor2)
Çözüm yolumuz ise videoyu durdurup onlara söz hakkı vermek oldu. (Medya rapor2)
Akşam da eve gidince aileleriyle çay saatinde muhabbet etmelerini bu konu üzerinde doğru bilinen yanlışlar üzerinde konuşmalarını ve ailelerinin de ne düşündüğünü küçük bir kâğıda yazmalarını söyledik. (Medya rapor2)

Eylem aşamasının üçüncü haftasında öğretmen adaylarının belirledikleri konu, şiddet ve pornografi içeren oyun ve uygulamalardır. Bu öğretmen adaylarının sosyal problemlerine yönelik çözüm niteliğinde bir konudur. Ayrıca, öğretmen adayları aktif katılıma dayalı etkinliklere ağırlık vermeye başladıkları için sınıf yönetimi konusunda problem yaşamamaktadırlar. Hedef gruptan alınan dönütler de bu yargıyı destekler niteliktedir. Sonuç olarak, üçüncü haftada öğretmen adayları, sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bugün etkinliğimizin üçüncü haftasını tamamladık. Bugün konumuz şiddet ve pornografik içerikli oyunlar ve uygulamalardı. (Medya rapor3)
Sınıfta öğrencilere baktığımız zaman bizleri can kulağıyla ve dört gözle bizleri izlediklerini görüyoruz. Bir şeyler öğrenmeyi eğlenceli kılarak onların öğrenmesini daha hızlı gerçekleştirebiliriz. (Medya rapor3)
Tiyatro sonunda sınıfa yönelttiğimiz bazı sorulara tam istediğimiz şekilde cevap veren öğrencileri görmek bizi çok mutlu etti. (Medya rapor3)

Dördüncü haftada öğretmen adayları, internet fenomenliğine yönelik etkinlikler yapmışlardır. Etkinliğin içeriği incelediğinde fenomenlerin paylaşımlarının yaş grubuna göre analizi, takip edilmesi gereken uygun fenomenlerin tanıtılması ve yasaklama değil de doğru kullandırmaya yöneltme etkinlikleri yaptıkları görülmüştür. İçerikler hem konu

itibari ile yeterli olması hem de öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerinin çözümüne yönelik olması sosyal problem çözme becerisi açısından olumlu bir gelişmedir. Sonuç olarak, dördüncü haftada öğretmen adayları, sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Ayrıca hedef grubun öğretmen adaylarını gördüklerinde gösterdikleri yoğun ve olumlu tepkileri önceki haftalardaki sürecin başarılı oluşunu destekler nitelikte olmuştur. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Gerçekleştirmiş olduğumuz etkinliğin konusu fenomenlikti. (Medya rapor4)
Sosyal medyadaki fenomenlerin içerik değerlendirmesini yaptık. Nelerin doğru nelerin yanlış olduğunu hangi yaş grubuna uygun olduklarını anlattık. Onlara sosyal medyada takip edilmesi gereken kanallara ne tarz içerik paylaştıklarına dair bilgiler vererek hiç kullanmamalarını değil doğru kullanımı videolar eşliğinde tartışmaya girerek not almalarını sağladık. (Medya rapor4)
Okula gittiğimizde çocuklar bizi görünce sevinçten üzerime atladılar. Bu durum beni ve arkadaşlarımı çok mutlu etti. (ÖA14 günlük4)

Beşinci haftada öğretmen adayları, kredi kartı kullanımı ve dolandırıcılık konularında etkinlikler yapmışlardır. Öğretmen adayları, bu etkinliklerde gerçek olaylardan örnekler vermişlerdir. Bu durum, sosyal problem çözme becerisi açısından olumlu bir gelişmedir. Bu etkinliklerde karşılaştıkları tek problem, hedef gruptaki öğrencilerin aileleriyle yapmaları istenen etkinliği, sınav ve aile isteksizliğine bağlı olarak yapamamış olmalarıdır. Öğretmen adayları, bu problemi de etkinliğin öneminden bahsederek çözmüşlerdir. Sonuç olarak beşinci haftada öğretmen adayları, sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu haftaki etkinliğimizin konusu, kredi kartı kullanımı ve dolandırıcılıktı. (Medya rapor5)
Yaşanmış ve yaşanabilecek olaylar üzerinde durarak ve aynı zamanda konuya öğrencileri de dâhil ederek kavramalarını istedik. (Medya rapor5)
Sınıftaki birkaç öğrenci sınavlarından ötürü ve ailelerinin onları dinlememesi nedeniyle yazamadıklarını dile getirdiler. (Medya rapor5)
Bizi anlayışla karşılayıp getireceklerini söylediler. (Medya rapor5)

Altıncı hafta öğretmen adayları, yabancı kişilerle iletişim ve bilgisayarlardaki kameraların tehlikeleri konularında etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal problemlerine çözüm olacak niteliktedir. Öğretmen adayları, bu etkinliklerde ilk haftalarda karşılaştıkları sınıf yönetimi de dâhil herhangi bir problemle karşılaşmamışlardır. Sonuç olarak altıncı haftada öğretmen adayları sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu hafta kameranın zararlarını ve başlarına gelebilecek olumsuz durumlarda neler yapabileceklerini anlattık. (Medya rapor6)
Sınıfı yönetmek bu hafta daha da kolaylaştı çünkü bizi sevip alıştıklarından ilgiyle dinliyorlardı. (Medya rapor6)

Sonuncu hafta olan yedinci haftada öğretmen adayları, doğaçlama tekniği ile internette aile koruması konusuna yönelik etkinlik yapmışlardır. Bu etkinlik öğretmen adaylarının belirledikleri sosyal probleme çözüm niteliğindedir. Öğretmen adaylarının bu etkinlikte karşılaştıkları tek problem, tüm öğrencilerin doğaçlamada rol almak istemesi olmuştur. Öğretmen adaylarının bu problemi kura çekimi tekniği ile çözdükleri görülmüştür. Sonuç olarak yedinci haftada öğretmen adayları, sosyal problemlerini çözmeye başarılı olmuşlardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bu haftaki konumuz aile korumaydı. Önce çocuklara kısa bilgiler vererek konumuz hakkında bilgilendirdik. Ardından tiyatromuza onları da dâhil edeceğimizi söyledik. Tiyatro için dört kişi seçtik- anne, baba ve çocuklar olmak üzere- çocukları yönlendirerek doğaçlama bir şekilde tiyatroyu tamamladık. (Medya rapor7)

Çocukları tiyatro için seçerken çok zorlandık herkes kalkmak istedi. (Medya rapor7)

O yüzden biz de sınıf listesine göre rastgele seçtik. (Medya rapor7)

Eylem aşaması ve sosyal problem çözme becerisi bağlamında tüm gruplar dikkate alındığında sonuç olarak, birkaç istisna dışında öğretmen adaylarının HEÖ'nin eylem aşaması sayesinde sosyal problem çözme aşamalarından ölçütlere göre seçilen çözümlerin/kararların uygulandığı aşamayı başarılı bir şekilde deneyimleyebildikleri görülmüştür.

4.2.4. Yansıtma Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Yansıtma aşaması HEÖ deneyimlerinin anlamlandırıldığı, katılımcılarla ve toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır. Yansıtma, çözüm bulmak amacıyla her bir düşüncenin kendisinden önceki düşünceye bağlanması; geçmişle, şu an ve gelecek ile bağlantı kurulması; bireylerin kendilerini anlamasını, başarımları için veya eksik oldukları noktaları kabullenmeleri için güçlü noktaları ve sınırlılıkları bilmesi, uygulamam işe yaradı mı, neden işe yaradı, neden işe yaramadı, başka ne yapılabilir, gelecekteki uygulamalarıma nasıl yön verebilirim sorularına cevap bulunmasıdır. Eylemde, eylem üzerine, eylem sona erdikten sonra yansıtma yapılır. Bu kapsamda yansıtma aşamasının sosyal problem çözme aşamalarından *uygulanan çözümlerin kendileri tarafından değerlendirildiği* aşamaya denk geldiği belirtilebilir. Öğretmen adaylarının bu aşamada problemlerini çözerken, hangi bilgi beceri ve değerlerini yansıttıklarını görmeleri sosyal problem çözme becerisi açısından çok önemlidir. Öğretmen adaylarının benzer problemlerde hangi çözümlerde hangi yeteneklerini kullanacaklarını görmeleri ve gelecek perspektifi çizmeleri de sosyal problem çözme becerisi açısından çok önemlidir. Öğretmen adaylarının yansıtma aşamasında sosyal problem çözme becerisi

durumları ile ilgili veriler yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adayı sıralaması ile kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının HEÖ aşamalarından yansıtma aşaması sayesinde sosyal problem çözme aşamalarından *uygulanan çözümlerin kendileri tarafından değerlendirildiği* aşamayı başarılı şekilde deneyimledikleri öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılmıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kitelelerle ulaşma ile ilgili sıkıntımız var. Koruyucu ailelik sistemini daha fazla duyurmak isterdik (ÖA1)

Yapılan etkinliklerde ise önceki yaşantularımıza dair deneyimlerimiz, iletişim becerilerimiz, analiz ve değerlendirme yeteneklerimizi yansıttık. Bir daha böyle bir projede yer alındığı zaman nasıl bir yol izleneceğine dair ön bilgiye sahip olduk. (ÖA2)

İletişim becerimizi yansıttık ve bunu geliştirmek istiyoruz. (ÖA3)

Materyalleri daha kaliteli malzemelerle yapabiliirdik (ÖA4)

Farklı okullara gidip bilinçlendirme etkinliği gerçekleştirebilirdik (ÖA5)

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

Kurumla daha işbirliği içinde olabilirdik (ÖA7)

Birimle iletişim kurarken daha net ve anlaşılır bir biçimde bilgi alışveriş yapılmalı. İletişim becerilerimizin gelişimine dikkat etmeliyiz. (ÖA8)

Kaynak tarama konusunda sıkıntılarımız var. Etkinlik yapılırken daha kapsamlı kaynak taraması yapılmalı. (ÖA9)

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

Çeşitli oyunlar bilmeliydik. Böylece etkinlik aşamasında daha fazla oyun değişimine gidebilirdik. (ÖA11)

Sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalıyız (ÖA12)

Konu hakkında daha fazla araştırma yapmayı öğrendik ve daha fazla geliştireceğiz (ÖA13)

Okuldaki derslerde sunum teknikleri öğrenmiştik, neyi nasıl anlatacağımızı böylece başarabildik. (ÖA14)

Tiyatroya yönelik yeteneğimizin olduğunu fark ettik ve... (ÖA15)

4.2.5. Gösteri Aşamasında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Gösteri aşaması proje sonuçlarının paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşıldığı ve sonuçların kutlandığı aşamadır. Bu nedenle sosyal problem çözme aşamalarından *uygulanan çözümlerin başkaları tarafından değerlendirildiği* aşamaya denk geldiği söylenebilir. HEÖ temelli THU dersinde başkaları ile kastedilen proje paydaşlarıdır. Öğretmen adaylarının gösteri aşamasında sosyal problem çözme becerisi durumları ile ilgili veriler doküman incelemesi (paydaşlardan gelen dönütler) veri toplama tekniği ile toplanmıştır. Paydaşlardan gelen dönütler proje konusunun kısa adı ile veri toplama tekniğinin kısa adı birleştirilip kodlanarak (örneğin; koruyucu aile konusuna gelen dönüt = aile dönüt) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Başkalarının/paydaşların değerlendirme yapmalarının sağlanması için öğretmen adaylarından sergi sırasında yazılı dönüt alabilecekleri not kâğıtları ve kalemler getirmeleri ve bir dönüt kutusu yapmaları istenmiştir. Proje özelinde bu dönütler ele alındığında şu bulgulara ulaşılmaktadır: Koruyucu aile projesi

grubu, sosyal problemlerine yönelik çözümlerinin doğruluğunu destekleyici dönütler almıştır. Tüketici hakları projesi grubu, sosyal problemlerine yönelik çözümlerini doğruluğunu destekleyici ve çözümlerine öneri niteliğinde dönütler almıştır. Otizm projesi grubu, sosyal problemlerine yönelik çözümlerinin doğruluğunu destekleyici dönütler almıştır. Sosyal medya okuryazarlığı projesi grubu, sosyal problemlerine yönelik çözümlerini doğruluğunu destekleyici ve çözümlerine öneri niteliğinde dönütler almıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Harika bir proje olmuş, Türkiye’de önemli bir konuyu gündeme getirerek farkındalık yarattınız. Elinize, emeğinize, yüreğinize sağlık. (Aile dönüt)
Üst dönemden gelen arkadaşların yaptığımız etkinlikleri geçen seneye karşılaştırdıklarında daha anlamlı olduğunu söylemeleri hem kendimizi iyi hissettirdi hem de bir şeyleri doğru yaptığımızı hissettirdi (Tüketici dönüt)
X hocamız sunumlarınızda anlattığımız konuları youtube ya da instagrama kısa video çekip atabilirsiniz şeklinde öneri sundu (Tüketici dönüt)
Sergi açılışında yer alan hocalarımızdan Dekan yardımcısı X hocamızın yönelttiği sorulara verdiğim cevaplardan sonra, özel eğitim öğretmenliği öğrencisinden daha fazla konuya hâkim olduğumuzu ve bu konuyu ne kadar benimsediğimizin gözlerimizden okunduğunu söylemesi (Otizm dönüt)
Genel olarak hocalarımız projenin daha fazla okullarda yapılması gerektiğini daha çok öğrenciye ulaşıp bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini fikrimizin güzel olduğunu söylediler (Medya dönüt)

Gösteri aşaması bağlamında sonuç olarak, HEÖ aşamalarından gösteri aşaması sayesinde sosyal problem çözme aşamalarından *uygulanan çözümlerin başkaları tarafından değerlendirildiği* aşamasının başarılı bir şekilde deneyimlendiği görülmüştür. Ancak gözlem notları dikkate alındığında öğretmen adaylarının dönütler için önemli ölçüde çaba sarfettiği görülmektedir. Yazılı dönütlerin yanı sıra sözlü alınan dönütlerin unutulmaması için öğretmen adaylarından bu dönütleri not alınması da istenmelidir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Koruyucu aile grubu bir masa bularak üstüne koruyucu aile derneği logolu masa örtüsü koymuşlar. Masa örtüsü üstünde de yaprak şeklinde not kâğıtları var. Notların daha sonra panoya asılması isteniyor. Otizm gurubu sergi panolarının yanındaki sütüne kraft kâğıt asmışlar, sergiye gelenlerden ellerini koyarak ellerini çizmelerini ve oraya dönütlerini yazmalarını istiyorlar. Diğer iki grup kutu yaparak yanlarına küçük kâğıtlar koymuşlar. Açılıştan bir saat sonra dönüt geliyor mu diye sorduğumda hocam sözlü olarak çok geliyor ancak yazılı vermeleri için çok ısrar ediyoruz dediler. Ben de sözlü olarak verilen dönütleri not almayı unutmamalarını rica ettim. (Gösteri gözlem)

HEÖ'nin tüm aşamaları dikkate alındığında sonuç olarak, gerekli değişimlerin yapılması ile oluşturulan HEÖ temelli THU dersi eylem planı ile eylem planı yapma nedenlerinden biri olan sosyal problem çözme becerisi aşamalarının deneyimlenmesinin gerçekleştiği görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi eylem planı, sosyal problem çözme becerisi özelinde uygulanabilir bir ders örneği olma özelliği taşımaktadır. Böylece hem öğrenme hem de sosyal problem çözme becerisi açısından uygulanabilir bir eylem planı ortaya çıkmıştır. Ancak, hizmet ve öğrenmenin eşit ağırlıkta olduğu bir eylem planında

öğretmen adayının manevi kanadı da göz ardı edilmemiş ve bu eylem planı ile diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmelerin olmaması istenmiştir. Bundan dolayı, sadece konu içeriğini öğrenme ve sosyal problem çözme becerisi açılarından değil diğerkâmlık değeri açısından da uygulanabilir bir ders örneği oluşturmak istenmiştir. Bu nedenle bir sonraki bölümde HEÖ temelli THU dersi ile diğerkâmlık değeri ilişkisi ele alınacaktır.

4.3. Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Diğerkâmlık Değeri

Bu bölümde öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerleri düzeylerinin ele alınması için diğerkâmlığın elementleri/bileşenleri olarak adlandırılan bazı ölçütler ile analizler yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda diğerkâmlık değerindeki en temel ölçüt olan *yardımın/hizmetin bir ödül beklentisi ile yapıp yapılmadığı*, görüşmeler ve günlükler aracılığı ile incelenmiştir. Buradaki ödül ile kastedilen en küçükten en büyüğe, en somuttan en soyuta olabilen bir ödüldür. Bu ödüller şükran duyulması isteği, haz duyma isteği, gizli bir nefreti bastırmak, toplumdaki övgü beklemek, suçlamadan kaçmak, üzüntüden kaçmak toplumsal rolü yerine getirmek, toplumsal reddedilmeden kaçmak, ün sağlamak, arkadaşlık kurmak, kendine yardım edene yardım etme fırsatı yakalamış olmaktır. Görüşmelerde soru *bir ödül beklentin var mıydı* tarzı yöneltilici bir soru ile değil, *bu yardım davranışında bulunmanın nedeni neydi* tarzı bir soru ile sorulmuştur. Peki ödül beklentisi olmayan durumlar nelerdir: Başkalarının iyiliğini/mutluluğunu isteme, (sadece yardım etme isteği, sevgi, fedakârlık yapmak empati, toplumsal adaleti sağlamak, gönüllülük, acil bir durum. Diğerkâmlığın yüksek düzey göstergeleri ise şunlardır: Kendi çıkarlarından vazgeçmiş olma/ kendi ihtiyacın varken fedakârlıkta bulunmuş olma, başkası için yaşayıp, bu durumla gurur duyma, başkasının mutluluğunu kendi mutlulğundan çok önemseme. Diğerkâmlık için ön görüşme, süreç görüşmeleri ve son görüşme yapılmıştır. Ön görüşme yapılmasının nedeni var olan diğerkâmlık düzeylerinin nasıl olduğunu görmek istenmesinden dolayıdır. Ön görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde araştırma, plan/hazırlık ve eylem aşamaları sonrası görüşmeler yapılmıştır. Araştırma ve plan/hazırlık aşaması sonrası görüşme yapılmasının nedeni, öğrenme ve hizmet gerçekleştirmek istedikleri konu ile ilgili birçok problemle karşılaşmaları ve yapılandırılmış hale getirmenin zorluğundan dolayı yardım etme eğilimlerinde herhangi bir nedene bağlı olumsuz bir etkilenmenin olup olmadığının görülmek istenmesindedir. Eylem aşaması sürecinde görüşmenin yapılmasının nedeni, öğretmen adayları sistemli ve düzenli bir şekilde yardım

faaliyetinde bulununca bunun onların yardım etme eğilimlerinde herhangi bir nedene bağlı olumlu/olumsuz etkilenmeye neden olmasına bakılmak istenmesindedir. Gösteri aşamasından ve tüm değerlendirmeler yapıldıktan sonra ders sonrası yeniden görüşme yapılmasının nedeni, eylem planı öncesi verdikleri ifadelerden farklılıklar oluşup oluşmadığına bakılmak istenmesindedir. Bu nedenle son görüşmede de ön görüşmedeki sorular sorulmuştur. Görüşmeler öğretmen adayının sırası şeklinde kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayı = ÖA1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Ayrıca, eylem aşamasında yani yedi haftalık süreçte her bir uygulama sonrası öğretmen adaylarından günlükler yazmaları istenmiştir. Günlükler diğerkâmlık değeri için önemli veriler sağlamıştır. Günlükler öğretmen adayı sırası, veri toplama aracının kısa adı ve hafta sayısı birleştirilip kodlanarak (örneğin; birinci öğretmen adayının birinci hafta günlüğü = ÖA1 günlük 1) ifadelerin sonunda belirtilmiştir. Bu kapsamda her bir öğretmen adayının diğerkâmlık değerine sahip olma durumları böylece süreç içerisinde takip edilmiş ve bulgulanmıştır. Ancak diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından yapılan analizde konu içeriğini öğrenme ve sosyal problem çözme becerisi açısından yapılan analizlerden farklı bir yol izlenmiştir. Öğretmen adaylarının konu içeriğini öğrenme ve sosyal problem çözme becerisi durumlarında aşamalar ön plana çıkarılıp bireysel değişimler ikinci planda iken; diğerkâmlık değeri düzeyleri analizinde bireysel değişimler ön planda olup aşamalar ikinci planda kalmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır: Birincisi; konu içeriğini öğrenme ve sosyal problem çözme becerisi durumları daha bilişsel ve daha ölçülebilirdir. Diğerkâmlık ise duyuşsal alanla ilgilidir ve bireysel analizleri daha ön plana çıkarmak gerekmektedir. İkincisi; konu içeriğini öğrenme ve sosyal problem çözme becerisi durumları ile HEÖ aşamaları arasında paralellikler kurulduğu için aşamalar bazında ele alınması gerekmiştir. Diğerkâmlık da ise böyle bir paralellik kurulmamıştır. Bu nedenle aşamalar değil bireysel düzey değişimleri ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının diğerkâmlık durumlarına ilişkin bulgular şunlardır:

ÖA1, ÖA2, ÖA3'ün hem hizmet etmek hem de öğrenme gerçekleştirmek için seçtikleri konu *koruyucu aile*dir ve seçtikleri hedef grup koruyucu aile farkındalığı oluşturmak istedikleri *yetişkin bireyler*dir. Analizlerde konu ve hedef grup da ölçüt olarak kullanılacağı için bu bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler ışığında,

ÖA1, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede genellikle maddi yardım örnekleri vermiştir. Ayrıca, genellikle yaşlı kesime yardım davranışında bulunduğu ifadelerinden anlaşılmıştır. Bu yardım davranışlarını empati kurduğu, yardım eyleminin olumlu bir

davranış olduğunu düşündüğü için yapmaktadır. Öğretmen adayının yardım ettiği kişiden tek beklentisi teşekkür etmesidir. Bu öğretmen adayının bir yardım davranışında bulunurken *orta düzeyde fedakârlık gösteririm ve söz konusu sevdiğilerimse o zaman doz artar ve kişi yaptığım yardımdan nasibini almamış, iyiliğimi görmüyor ise* ifadeleri diğerkâmlık değeri ile uyumsuzdur. Eylem planı öncesi denilebilir ki, ÖA1 yardım davranışında bulunmakta ancak diğerkâmlık düzeyi düşüktür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Otobüste, kartında para olmayan bir kadına kartımı verdim, veririm. (ÖA1)

Teyzeyi gideceği yere kadar..., otobüste yaşlılara..., hastanede yere düşen bir amcaya... (ÖA1)

Aynı durumda ben de olabilirim ve ihtiyacım olduğunda karşımdaki insan bana yardım etmediği takdirde kendimi kötü hissederim. Yardım etmek güzeldir. İyi hissettirir ve bir tebessüm bile mutlu eder. (ÖA1)

Teşekkür etmesi kâfi. (ÖA1)

Orta düzeyde fedakârlık gösteririm. (ÖA1)

Söz konusu sevdiğilerimse o zaman doz artar. (ÖA1)

Kişi yaptığım yardımdan nasibini almamış, iyiliğimi görmüyor ise. (ÖA1)

Araştırma ve plan-hazırlık aşamaları sonrasında yapılan görüşmede ÖA1'in yardım etme isteğinde olumlu etkilenmelerin olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çocuklar ve aileler için daha çok şey yapmak istedim. Farkındalık yaratıp insanları bilinçlendirmek ve bir çocuğu daha sıcak bir yuvaya kavuşturmak istedim. (ÖA1)

Eylem aşaması kapsamında diğerkâmlık değerinde etkilenmelerin olup olmadığına bakıldığında, ÖA1'in ifadelerinden daha ilk haftadan diğerkâmlıkla ilgili olumlu etkilenmeler yaşandığı görülmüştür. ÖA1, benzer şekilde eylem aşamasının ikinci haftasında da diğerkâmlık değeri açısından olumlu etkilenmeler yaşamış hatta öğretmenliğin diğerkâmlıkla ilişkisine de atıfta bulunmuştur. ÖA1, eylem aşamasının üçüncü, dördüncü, beşinci haftalarında da diğerkâmlık değeri açısından olumlu etkilenmeler yaşandığı, altıncı haftada ise öğretmen adayının empatiye bağlı diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin yanı sıra gelişimin de yaşandığı görülmüştür. ÖA1, iletilmek istenenin dinlenmemesi ve duyarsız kalınmasını içselleştirdiği ve bu empatiye bağlı olarak da artık kendisine bilgi vermek isteyen konuşmacıları dinleme örneği gibi insanlara yardım etme eğiliminde gelişmeler yaşandığı görülmüştür. Yedinci ve sonuncu haftada da, ÖA1'in diğerkâmlık değeri açısından olumlu ifadeler yer verdiği görülmüştür. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA1'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

...kendi kanından, canından olmasa bile karşılıksız sevmeleri beni çok etkiledi ve ben o an çocuklar için daha fazla şey yapmak istedim (ÖA1 günlük1)

Beni en çok etkileyen X öğretmen oldu. Öğrencilerini çok seven ve benimseyen daha öncesinde koruyucu ailede olan ve bazı nedenlerden dolayı aileden alınıp ya da geri verilen ikiz kardeşlerin öğretmenliğini yapmış olan X öğretmen... öğretmenlik ne kutsal meslek ne güzel bir meslek bir kez daha dedim ki iyi ki dedim iyi ki. (ÖA1 günlük2)

Bizim beklediğimizden daha fazla çocuk geldi ve tabii bu da bizi mutlu etti. ÖA1 günlük3)

Herkesin koruyucu aile olması gerektiğini, dünyada o kadar dezavantajlı çocuk varken onların gözündeki ışığı fark edip yüreklerine dokunulması gerektiğini düşünüyorum. (ÖA1 günlük4)

Yine beni etkileyen cümle dünyada milyarlarca insan varken biyolojik çocuğa gerek yok, bir çocuğun kalbine dokunsak yeter oldu. (ÖA1 günlük5)

Artık yollarda beni durdurup bir konu hakkında bilgi vermek isteyen insanları dinliyorum. Çünkü dinlenmemek ve umursanamamak nasıl bir duyguymuş yeterince anladım. (ÖA1 günlük6)

Bu projenin içerisinde olduğum için çok mutluyum. Hayatımda edindiğim en büyük kazanımlardan bir tanesiydi. (ÖA1 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede, ÖA1'in yardıma bakış açısını genişlettiği konusunda ipuçları elde edilmiştir. ÖA1 ön görüşmede yardım türlerinden maddi yardım ve hedef kitlesi olarak yaşlılar ifadelerinde yer alırken, son görüşmede bunlara ek olarak manevi yardım ve gençlik hedef kitlesi de ifadelerinde yer almıştır. Ayrıca son görüşmede birinci görüşmede yer vermediği yardımın ödül beklentisi olmadan yapılması gerektiğine dair ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler doğrudan diğerkâmlık için olumlu ifadelerdir. Ön görüşmede yer verdiği empatiye burada yer vermediği, doğrudan yardım davranışına yöneldiği ve sevmediği kişilere dahi yardım da bulunabileceği ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ön görüşmede sevdiği kişiler olursa yardım edeceğini belirtirken burada sevmediği kişiler dahi olsa yardım edeceğini belirtmesi diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Sonuç olarak ÖA1'in düşük düzeydeki diğerkâmlık değerinin geliştiği ve orta düzeyde bir diğerkâmlık değeri sergilediği görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA1'in diğerkâmlık değerinde gelişim sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Manevi olarak yıkık insanlara psikolojik destek sağladım. (ÖA1)

Hasta olan bir arkadaşıma çorba yaptım, hastaneye götürdüm, götürürüm. (ÖA1)

İyilik, karşılıksızdır, sonunda bir çıkar beklenmez. (ÖA1)

Mesela sevmediğim birisi bile olsa gerçekten zor durumda olsa yine de yardım ederim. (ÖA1)

ÖA2, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede genelde manevi yardımlardan bahsetmiştir. Hem maddi hem manevi açıdan yaşlılara yardım ettiğini ifade etmiştir. Yardımlarını psikolojik olarak mutlu ve rahat hissetmek için yani suçluluktan kaçmak için yaptığını belirtmiştir. Bu durum diğerkâmlık değeri ile uyumsuzdur. ÖA2'nin, yardım ettiği kişilerden yaptığı yardımdan memnun olmaları ve teşekkür edip mutlu olmaları beklentisi içinde olması da diğerkâmlık ile uyumsuzdur. Öncelikle sana borç verene mi yoksa daha çok ihtiyacı olana mı elindeki 100 TL'yi verirsin sorusuna da ÖA1, öncelikle kendine borç vermiş ve kötü gününde destek olmuş birine cevabı da diğerkâmlık değeri ile

uyuşamamaktadır. Sonuç olarak eylem planı öncesi ÖA2 için yardımseverlik değerine sahip olup, diğerkâmlık değerine sahip olmadığı söylenebilir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

İnsanların dertlerini dinlemek, rahatlamalarını sağlamak ve fikir alışverişinde bulunmak (ÖA2)
Yaşlılara herhangi bir şey, maddi ve manevi yardım (ÖA2)
Psikolojik olarak mutlu ve rahat hissetmek için (ÖA2)
Yaptığım yardımdan memnun olması (ÖA2)
Teşekkür edip mutlu olması (ÖA2)
Öncelikle bana borç vermiş ve kötü günümde destek olmuş birine (ÖA2)

Araştırma ve plan-hazırlık aşamaları sonrası görüşmede ÖA2, kendisinde gelişimin olduğunu ifade etmiştir, ancak gözlem notlarına bakılacak olursa, ÖA2'nin diğerkâmlık değerinde araştırma ve plan-hazırlık süresince herhangi bir olumlu ya da olumsuz etki olmadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Daha iyi bir yol izlemeye başladık. (ÖA2)

Eylem aşaması kapsamında diğerkâmlık değerinde etkilenmelerin olup olmadığına bakıldığında, ÖA2'nin diğerkâmlık değerinde daha ilk haftadan olumlu etkilenmeler yaşandığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. ÖA2'nin ilerleyen haftalardaki ifadelerinden de diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin yaşandığı görülmüştür. Özellikle beşinci haftada, toplum olarak duyarsız olduğumuz farkındalığı ve geçmiş duyarsızlık deneyimlerine yönelik ifadeleri eylem aşamasının ÖA2'de diğerkâmlık değeri açısından olumlu farkındalıklar oluşturmaya başladığını göstermiştir. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA2'ye diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Onca zorlukla karşılaşmış ama sonuç çoğu zaman mutluluk olmuş (ÖA2 günlük1)
Sabahın erken saatlerinde başladığımız çalışmalarımız henüz daha yeni bitti. Sabah 10'dan öğlen 16'ya kadar çocuklar ve aileleri gelmeye devam etti. (ÖA2 günlük2)
İnsanların duyarsızlığı üzerine serzenişlerde bulunduğumuz bir gün oldu aslında ama toplum olarak duyarsız olduğumuz ve kendi yaptığımız şeyler de aklımıza geldi. (ÖA2 günlük5)
Toplum olarak duyarsız olduğumuz ve kendi yaptığımız şeyler de aklımıza geldi. (ÖA2)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede öğretmen adayının neredeyse soruların tamamına ön görüşmedeki ile benzer cevaplar verdiği ve yeni ifadelere yer vermediği görülmüştür. Sadece yardım davranışında bulunurken yardımda bulunduğu *güler yüzle bir teşekkür beklerim* beklentisi olumlu bir gelişmedir. Sonuç olarak ÖA2'in var olmayan diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmeler yaşandığı görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA2'in diğerkâmlık değerini kısmen olumlu etkilemiştir.

ÖA3, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede maddi ve manevi yardımlarda bulunduğunu belirtmiş fakat verdiği örneklerin tamamının maddi yardımlara yönelik olduğu görülmüştür. ÖA3 empati nedeni ile yardım davranışında bulunmakta; bu empatiyi de kendi yardıma ihtiyacı olursa yardımda bulunduğu kişinin de kendisine yardım etmesini istemesi şeklinde ifade etmektedir. Bu ifadeler diğerkâmlıkla uyuşmamaktadır. ÖA3'ün yardımda bulunduğu kişi yardımını görmezlikten gelip, iyi niyetine aykırı bir davranışta bulunursa yardımı keseceğini belirtmesi, diğerkâmlık değeri ile uyuşmamaktadır. Ancak 100 TL'yi daha fazla ihtiyacı olana birine vermeyi istemesi diğerkâmlık özelliği göstermektedir. Sonuç olarak eylem planı öncesi, diğerkâmlık düzeyi düşük düzeye yakın olmakla beraber ÖA3 diğerkâmlık değerine sahip değildir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi ve manevi yardımlarda (ÖA3)

...not paylaşıyorum..., ...okul hakkında yardımcı olurum..., ...yanlış otobüse binen teyzeyi evine götürürüm... (ÖA3)

Empati yönüm daha baskın olması (ÖA3)

Benim de yardıma ihtiyacım olursa onun da bana yardım etmesini isterim (ÖA3)

...iyiliğimi görmüyor ve iyi niyetime aykırı bir davranışta bulunursa... (ÖA3)

Biraz daha fazla ihtiyacı olana veririm. (ÖA3)

ÖA3 araştırma ve plan-hazırlık aşaması sürecinin diğerkâmlık değerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ancak plan ve hazırlık aşamasının, yardım davranışlarında amaçlar çerçevesinde ilerlenmesini zorunlu tutması gibi belirli sınırlar getirdiğinin de altını çizmiştir. Bu durumun ÖA3'ün diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmeler yaşatmadığı görülmüştür. ÖA3'ün düşük düzeye yakın diğerkâmlık değerinin olumsuz etkilenmemesi, kısmi açıdan da olumlu etkilendi demesi araştırma için önemlidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Olumlu etkiledi. (ÖA3)

Biz birçok şey yapmak istedik aslında. Fakat proje formuna yazarken amaç doğrultusunda ilerlememiz gerektiğini öğrendik. (ÖA3)

Eylem aşaması kapsamında ÖA3'ün diğerkâmlık değerinde etkilenmelerin olup olmadığına bakıldığında daha ilk haftadan diğerkâmlıkla ilgili olumlu etkilenmelerin yaşandığını ifadelerinden anlamaktayız. ÖA3'ün ikinci haftada yer alan ifadelerinden de olumlu etkilenmelerin yaşandığı görülmüştür. Ancak, üçüncü hafta öğretmen adayının diğerkâmlık değerinde birinci ve ikinci haftaya oranla daha fazla olumlu etkilenmelerin yaşandığı görülmüştür. ÖA3, üçüncü haftada hedef gruplardan gelen dönütlerin koruyucu aile grubunun yardım etme davranışını daha istekli hale getirdiğine dair ifadelerle yer vermiştir. Dördüncü haftada ÖA3'ün diğerkâmlık değerinde empatiye bağlı olumlu

etkilenmeler yaşanmıştır. ÖA3'ün sonuncu hafta verdiği ifadelerinden, yedi haftalık süreç içerisinde diğerkâmlık değerinde ne kadar büyük ölçüde etkilenmelerin olduğu açıkça görülmüştür. Öğretmen adayı bu ifadelerinde bir başka bireye yardımda bulunmanın önemini bu proje sayesinde anladığını vurgulamıştır. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA3'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kendi canından kanında olmayan birini benimsemiş ve evlat duygusunu onunla tatmıştı. (ÖA3 günlük1)

Kendi kızını ayırmadan onu seviyor. (ÖA3 günlük2)

Her şey muazzamdı ve keyif dolu bir gün oldu... Hepsinin güler yüzü adeta bize daha çok umut verdi. Bir şeyleri daha istekli yapmamızı sağladı... Gerçekten de bugün her çocuk mutlu her aile umutluydu. O mutluluk ve umutta umarım bugün bizim büyük katkımız olmuştur. (ÖA3 günlük3)

Kendimizi çocuğun yerine koyduk. (ÖA3 günlük4)

Birçok çocuğun hikâyesine şahit olduk. Yaptığımız etkinliklerle onların yüzünü güldürdük. İstenilen de buydu. Çocukları güldürmek. Bir çocuğun hayatına dokunmanın ne kadar güzel olduğunu ben bu proje sayesinde anladım. (ÖA3 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA3'ün büyük çoğunlukla ön görüşmedekine benzer ifadelere yer verdiği görülmüştür. Sonuç olarak ÖA3'ün düşük düzeye yakın diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA2'in diğerkâmlık değerini birçok açıdan olumlu etkilemiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi ve manevi yardımda bulunurum. (ÖA3)

Benim de başıma gelebilir. (ÖA3)

Onun benim iyiliğimi görmeyip, iyi niyetimi suiistimal etmesiyle. (ÖA3)

Biraz daha ihtiyacı olan birisine veririm. (ÖA3)

Koruyucu aile projesinde yer alan öğretmen adayları (ÖA1, ÖA2, ÖA3) genel olarak incelediğinde, HEÖ temelli THU dersinin bir öğretmen adayının diğerkâmlık değerinde gelişim sağladığı, iki öğretmen adayının da diğerkâmlık değerlerini olumlu açıdan etkilediği görülmüştür. Ayrıca, kendi doğası gereği diğerkâmlık içeren koruyucu aile sisteminin diğerkâmlık değerinde birçok olumlu etkilere neden olduğuna dair önemli ipuçlarına da rastlanmıştır.

ÖA4, ÖA5, ÖA6 ve ÖA7'nin hem hizmet etmek hem öğrenme gerçekleştirmek için seçtikleri konu *tüketici haklarıdır* ve seçtikleri hedef grup tüketici hakları farkındalığı oluşturmak istedikleri *üniversite düzeyinde gençler ve yetişkin bireylerdir*. Analizlerde konu ve hedef grup da ölçüt olarak kullanılacağı için bu bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında,

ÖA4, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede maddi ve manevi olarak her iki türlü de yardımda bulunduğunu ve bunların genelde en yakınları olduğunu ifade etmiştir. ÖA4, empatiye bağlı olarak yardım davranışında bulunmaktadır ve nankör ve saygısız davranılmaması dışında bir beklentisi yoktur. ÖA4'ün kendisinde bulunan 100 TL'yi kendisine daha önce borç vermiş olana değil de daha çok ihtiyacı olana verecek olması diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Sonuç olarak eylem planı öncesi, diğerkâmlık düzeyi düşük düzeye yakın olmakla beraber ÖA4 diğerkâmlık değerine sahip değildir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi ve manevi olarak her iki türlü de yardımda bulunmaktayım. (ÖA4)

Genellikle en yakınlarıma ederim. (ÖA4)

Belki de yarın da benim başıma gelebilir. (ÖA4)

Nankör ve saygısız olmasın. (ÖA4)

Daha çok ihtiyacı olana. (ÖA4)

ÖA4, araştırma ve planlama/hazırlık aşamalarından sonra yardım etme davranışında olumlu gelişmelerin olduğunu, bunun nedenini de bilgiye dayalı farkındalık olarak belirtmiştir. Yani araştırma ve planlama/hazırlık aşamaları ÖA4'ün diğerkâmlık değerini kısmi açıdan olumlu etkilemiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bilgi toplama, logo tasarlama, konumuzla alakalı farklı şeyler bularak insanlara birtakım şeyler katmayı amaçlamaktayız. Bu yüzden yeni şeyler ve farklı resimler nasıl buluruz aşamasında gayet istekliyiz. (ÖA4)

Eylem aşamasının haftalarında öğretmen adayının önemli problemlere rağmen mutlu olması ve devam etme isteği diğerkâmlık değeri açısından olumsuz bir etkilenmenin olmadığını göstermektedir. Bu durum ÖA4'ün diğerkâmlık değerinde, başkasının mutluluğu kendi mutluluğundan önce gelir yüksek düzey ölçütüne bağlı olarak olumlu etkilenmeler yaşandığını göstermektedir. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA4'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Çok fazla iletişim kuramadığımız için bu bizim motivasyonumuzu düşürdü. Ancak yardımcı olmak onlarla bilgimizi paylaşmak bizleri mutlu etti. (ÖA4 günlük2)

Anlamlı ve olumlu geçti. (ÖA4 günlük3)

Mutlu ayrıldık. (ÖA4 günlük5)

Bizleri bir kez daha sevindirdi. (ÖA4 günlük6)

Bizleri sevindirdi. (ÖA4 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA4'ün, büyük çoğunlukla eylem öncesi görüşmedekine benzer ifadelere yer verdiği görülmüştür. Sadece başkasına yardım etme nedenlerinden empatiden bahsetmeyip, bir başkası kötü durumdayken hayatına normal şekilde devam edememe farkındalığı noktasına geçmesi ÖA4'ün diğerkâmlık değerinde olumlu bir etkilenmenin olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ÖA4'ün düşük düzeye yakın düzeydeki diğerkâmlık

değerinin geliştiği ve düşük düzeyde bir diğerkâmlık değeri sergilediği görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA4'ün diğerkâmlık değerinde gelişim sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Maddi ve manevi destek olurum. (ÖA4)

Nankörlük yapmaması. (ÖA4)

Kişiden bana zarar geliyorsa o zaman ona dur derim. (ÖA4)

Daha fazla ihtiyacı olan kişiye. (ÖA4)

Bir başkası kötü durumdayken ben öylece hayatıma devam edemem. (ÖA4)

ÖA5'in HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmedeki ifadelerinden yakın çevresine manevi, tanımadığı kişilere de birkaç kez maddi yardımda bulunduğu anlaşılmaktadır. ÖA5, yardımlarını çok örneklendirememiştir. ÖA5'in, sosyal öğrenmeye bağlı bir nedenden dolayı yardım davranışında bulunduğu görülmektedir. Yani ÖA5'in, yardım davranışını toplumsal rollerini yerine getirme ölçütü bağlamında gerçekleştirdiği görülmektedir. ÖA5, yardım davranışının çıkar gözetilmeden yapılmasını vurgular ifadeler de yer vermiş; bulunduğu yardım davranışından bir beklentisi olmadığı görülmüştür. Ancak ÖA5, ifadelerinin devamında ihtiyaçları olmasa dahi yakın çevresine yardımı önceleyeceğine dair ifadelerine yer vermiştir. ÖA5, kendisinde yer alan 100 TL'yi daha çok ihtiyacı olana değil de kendisine daha önce 100 TL vermiş arkadaşına vereceğini belirtmiştir. Bu durum, ÖA5'in kendine yardım edene yardım etme fırsatı yakalamış olmasından dolayı yardım davranışında bulunduğunu gösterir. Bu da diğerkâmlık özelliği taşımaz. Ancak sadece bu nedenden dolayı olması ve kişisel haz ya da şükran beklentileri olmaması gibi nedenlerden dolayı eylem planı öncesi ÖA5 için denilebilir ki, diğerkâmlık düzeyi düşük düzeye yakın olmakla beraber diğerkâmlık değerine sahip değildir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

İlkokul öğretmenimle yardıma çok ihtiyacı olan kişilere yaptığımız erzak yardımları. (ÖA5)

Ben köyde büyüdüm. Komşularımızla ya da arkadaşlarımla onların işi veya benim işim beraber yardımlaşarak yaptık, çıkar gözetmeden. (ÖA5)

Çıkar gözetmeden olmalı bence. (ÖA5)

Yakın çevreme çok fazla ihtiyacı olmasa da yardım ederim. (ÖA5)

Bana 100 TL veren arkadaşşıma verirdim. (ÖA5)

Araştırma ve planlama-hazırlık aşamaları sonrası ÖA5, bu aşamaların zor aşamalar olduğunu ancak planladıktan sonraki sürecin kolaylaştığını belirtmiş olması bu araştırma için çok anlamlıdır. Öğretmen adayı sürecin diğerkâmlık değerini olumlu yönde etkilediğini ifadelerinde açıkça belirtmiştir. Bu durum, düşük düzeyde diğerkâmlığa sahip olması aşamasında olan bir birey için anlamlı bir durumdur. Ayrıca, ÖA5'in ifadelerinde, daha önce ortaya çıkan bir bulgu olan *öğrenmeye bağlı farkındalığın artmasının* hizmet etme eğilimini olumlu etkilediği bulgusuna yeniden rastlanmıştır. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

*Sürecin uzun olması, biraz durumu zorlaştırıyor gibi görünüyor ama yapmamız gereken aşamaların çok kolay olduğunu öğrenmek yardım etme isteğini artırdı. (ÖA5)
Olumlu yönde baya etkiledi diyebilirim. (ÖA5)*

Eylem aşamasında ÖA5'in bulunduğu hizmetlerin kendisine anlamlı gelmiş olması diğerkâmlık değeri açısından olumludur. ÖA5'in, eylem aşamasının dördüncü haftasında yaşadıkları tüm zorluklara rağmen hizmetleri sonrası yaşadıkları duyguların güzelliğini anlatmaya yönelik verdiği ifadeler diğerkâmlık değeri açısından anlamlıdır. Eylem aşamasının beşinci haftasında ÖA5'in sadece belirli saatlerde değil devamlılık arz edecek şekilde bir hizmette bulunma isteğinin de oluşması diğerkâmlık değeri açısından olumlu bir gelişmedir. ÖA5'in eylem aşamasının altıncı haftasında verdiği ifadelerinden anlaşılan çok sayıda kişiye ulaşma isteği de diğerkâmlık açısından olumlu bir gelişmedir. Benzer şekilde ÖA5'in benzer hizmetleri süreç sonrası da devam ettirme isteği yedinci haftada verdiği ifadelerinde yer almıştır. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA5'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Bir şeyler anlatıp bizi dinlediklerini görünce yaptığımız gerçekten anlamlı olmaya başladı. (ÖA5 günlük2)
İnsanlara bunları anlatıp onların bizleri dinlediğini görmek yaptığımız işin anlamını artırıyor. (ÖA5 günlük3)
Üşüdük, ayakta yorulduk belki ama bence günün sonundaki bu güzel duygular yaşamak için değer. (ÖA5 günlük4)
Ne zaman bir mağduriyet yaşansa ya da yaşanmaması için çevremizi hep bilinçlendireceğiz. (ÖA5 günlük5)
Amacımız onları da en iyi şekilde yapıp kimsenin mağduriyet yaşamamasını sağlamak. (ÖA5 günlük6)
Daha doğrusu grup olarak son etkinliğimiz. Çünkü biz bu konuda kimin yardıma ihtiyacı olursa bilgilendirip, yardım edeceğiz. (ÖA5 günlük7)*

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede öğretmen adayının 100 TL sorusuna benzer cevap verdiği görülmektedir. ÖA5'in yardım etme eğiliminde tedirginlikten kesinliğe bir geçişin olduğu ve yakın ilişkileri genişlettiği ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durum diğerkâmlık değeri açısından olumlu bir gelişmedir. ÖA5, yardımda bulunma davranışının nedeni olarak toplumsal rollerini yerine getirme yerine iyi hissettirmesi ifadelerine yer vermiş olması da diğerkâmlık değeri için olumlu bir gelişmedir. Sonuç olarak, ÖA5'in ön görüşmesindeki düşük düzeyde diğerkâmlık değeri göstermesine yakın olması düzeyinin son görüşmede geliştiği ve düşük düzeyde bir diğerkâmlık değeri sergilediği görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA5'in diğerkâmlık değerinde gelişim sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Bu konu çok düşündürücü aslında ama ben daha önce bana borç veren arkadaşşıma verirdim. (ÖA5)
Kesinlikle bulunurum... (ÖA5)
Uzak veya yakın olmaları önemli değil... (ÖA5)*

Elimden geleni yaparım. (ÖA5)

İhtiyacı olan birisine yardım etmek gerçekten iyi hissettiriyor. (ÖA5)

ÖA6'nın HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmedeki ifadelerinden anlıyoruz ki, insani olarak çıkar ilişkisine dayalı yardımlarda bulunduğumuzu vurgulamakta, ancak bunu onaylamamaktadır. Hatta yakın ilişkilerde bulunulan bireylere yapılan yardımlar yerine ilişkide bulunulmamış kişilere yapılan yardımı anlamlı bulmaktadır. ÖA6'nın çıkar ilişkisi kavramı ile ödül beklentisi olmaması durumuna dikkat çekmesi diğerkâmlık değeri için anlamlıdır. Sadece tebessümler oluşturmak için yardımlar da bulunduğunu ifade etmesi de diğerkâmlık değeri için anlamlıdır. ÖA6'nın ifadelerinden, üşengeç bir kişilik özelliğinin olduğu ancak yardım davranışlarında bu özelliğini sergilemediği anlaşılmaktadır. Bu durum da diğerkâmlık değeri için anlamlıdır. Bu durum aynı zamanda başkasının mutluluğu kendi mutluluğundan önce gelir ölçütünden dolayı yüksek düzey diğerkâmlık göstergesidir. Ayrıca ÖA6, kendi yardım isteyecek duruma gelmediği sürece fedakârlık gösterebileceğini de ifade etmiştir. Bu durum da diğerkâmlık değerine sahip olduğunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak eylem planı öncesi ÖA6 için denilebilir ki, yüksek düzeyde diğerkâmlık değerine sahiptir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kimse kendini kandırmasın, , kimsenin bilmediği bir yardımı bile, Allah görüyor diye yapıyoruz. (ÖA6)

Hiç tanımadığımız bir insana yapılan yardımı doğru buluyorum. Aslında yakınımızda yapacağımız bir yardımın bir şekilde çıkar ilişkisine dönme ihtimali olabiliyor. (ÖA6)

Tebessüm, ufak bir gülüş. (ÖA6)

Babaannemin komşusu vardı mesela, yürüyemez evden çıkamazdı, üşengeç biri olmama rağmen, her sabah kalkar, gidip evine ekme bırakırdım. (ÖA6)

Kendim de yardım isteyecek duruma gelmediğim sürece fedakârlık gösterebilirim. (ÖA6)

Araştırma ve plan-hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede ÖA6'nın diğer arkadaşlarının sunduğu nedeni (bilgiye dayalı farkındalık) sunarak yardımda/hizmette bulunma isteğinin olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Yani zaten yüksek düzey diğerkâmlık değerine sahip bir öğretmen adayını bu zorlu süreç olumsuz etkilemediği gibi kısmi açıdan da olumlu etkilediği görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Olumlu etkiledi. (ÖA6)

Bizlerin de tüketici haklarıyla ilgili tam bir bilgisi yoktu. Araştırma ve görüşmeler sayesinde haklarımızı ne zaman ve nasıl arayacağımızı öğrenerek ve bunları bilmeyen arkadaşlarımızla paylaşma isteği içindeyim. (ÖA6)

Eylem aşamasının daha ilk haftasında ÖA6'nın diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmeler yaşanmıştır. ÖA6, eylem aşamasının ikinci haftasında hedef kitlenin ilgisizliği problemi ile karşılaşmış, bu probleme rağmen projeye olan umudu ve devam etme isteği olduğu görülmüştür. Bu durum diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Devam eden haftalarda da öğretmen adayının diğerkâmlık değerinin olumsuz etkilenmediği ifadelerinden

anlaşılmıştır. Özellikle eylem aşamasının dördüncü haftasında soğuğa rağmen, yedinci ve sonuncu haftasında yorucu olmasına rağmen ifadelerine *iyi hissetmemizi sağladı, hepimizi mutlu etti* ifadelerini getirmesi diğerkâmlık değeri açısından çok anlamlıdır. Sonuç olarak eylem aşaması süreci ÖA6'ya diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

İlgilenen insanları gördükçe içimizdeki umut yeşermedi değil. Umarım diğer haftalarda daha da dikkat çekici bir şekilde umursamaz insanları da kazanırız. (ÖA6 günlük2)

Bugün eve böyle mutlu, bir şeyler başarabileceğimizi inanarak dönmek bizi huzurlu hissettirdi. (ÖA6 günlük3)

Bugünkü en büyük dezavantajımız havanın soğuşuydu. Fakat aldığımız olumlu dönütler bunu hissetmememizi sağladı. (ÖA6 günlük4)

Düşündüğümünden daha olumlu bir gün geçirdik. (ÖA6 günlük5)

Bu da bizi bir hayli mutlu etti. (ÖA6 günlük6)

Yaptığımız hizmetin anlamı kadar kendi dünyamızda da değişiklikler oldu. Çok yorucuydu fakat hepimizi mutlu etti. (ÖA6 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede öğretmen adayının eylem öncesi görüşmedeki ile benzer ifadelere yer vermiştir. Sonuç olarak ÖA6'nın yüksek düzey diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde de birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA6'nın yüksek düzey diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Sebepsiz, art niyetsiz olarak yapılan yardımları samimi buluyorum. (ÖA6)

Kendi işimi aksatmayacağım sürece fedakârlık gösteririm. (ÖA6)

ÖA7, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede yardım davranışında bulunduğunu ve bulunmaya devam ettiğini belirtmiştir. Örnek olarak maddi bir yardım vermiştir. Yardım edeceği kişinin maddi ve manevi yönlerden gerçekten ihtiyacı olduğuna inanması ÖA7'nin yardımda bulunma davranışı için yeterlidir. Bu neden, diğerkâmlık değeri ölçütlerinden gündelik/aciliyet durum ölçütü ile ilgilidir ve diğerkâmlık değeri için anlamlıdır. ÖA7, yardım ettiği kişiden aynı davranışı veya maddi desteği beklemediğini de belirtmiştir. Sonuç olarak eylem planı öncesi ÖA7 için denilebilir ki orta düzeyde diğerkâmlık değerine sahiptir. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Yakınım olan başka bir öğrencinin bazı masraflarında yardımcı oluyorum. (ÖA7)

Maddi ve manevi yönlerden gerçekten ihtiyacı olduğuna. (ÖA7)

Yardım ettiği kişiden aynı davranışı veya maddi desteği. (ÖA7)

ÖA7, araştırma ve plan-hazırlık aşamaları süreçlerinin yardımda/hizmette bulunma isteğini olumlu etkilemiş olduğuna dair kesin olmayan ifadeler kullanmıştır. ÖA7'nin ifadelerinin devamından diğerkâmlık değerine olumsuz herhangi bir etki olmadığı hatta

bilgiye dayalı farkındalık ve özgüvenle kısmi açıdan olumlu etkiler olduğu görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Olumlu etkiledi denebilir. (ÖA7)

Arkadaşımın bir ürünü değiştirmek istediğini bildiğim için onunla birlikte mağazaya gittim ve değiştirmeyiz derlerse bildiğim kadarıyla yardımcı olmak istedim. (ÖA7)

Günlüklerinde yer verdiği ifadelere bakıldığında eylem aşaması sürecinde, ÖA7'nin diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin yaşandığı görülmüştür. Yani, eylem aşaması süreci ÖA7'ye diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Bundan sonra dikkat edeceklerini bilmek insanı iyi hissettiriyor. (ÖA7 günlük2)

Her seferinde başka bir insanla konuşma isteğimi arttırdı diyebilirim. (ÖA7 günlük3)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede öğretmen adayının ön görüşmede yer alan benzer ifadelere yer verdiği görülmüştür. Yani, ÖA7'nin diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde de birçok olumlu etkilenmeler yaşandığı görülmüştür. Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA7'nin diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bulundum ve bulunmaya devam ediyorum. (ÖA7)

İhtiyacı olduğuna inanmam gerekiyor. (ÖA7)

Herhangi bir beklentim yok. (ÖA7)

Tüketici hakları ekibi genel olarak incelediğinde HEÖ temelli THU dersinin iki öğretmen adayının diğerkâmlığını geliştirdiği, iki öğretmen adayının da var olan diğerkâmlık değerleri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği görülmüştür. Aslında, tüketici hakları konusunda çalışan öğretmen adaylarının diğer projelere göre daha fazla bilgi temelli oluşu, diğerkâmlık düzeylerini olumlu etkilemeyeceğini düşündürmüştür. Ancak araştırmada şöyle bir ipucuna ulaşılmıştır: Proje gerçekleştirilecek konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olundukça özgüven ve buna bağlı olarak yardım etme eğilimi artmaktadır.

ÖA8, ÖA9, ÖA10 ve ÖA11'in hem hizmet etmek hem de öğrenme gerçekleştirmek için seçtikleri konu *otizm*dir ve seçtikleri hedef grup etkinlikler yapmak istedikleri *otizmlili çocuklardır*. Analizlerde konu ve hedef grup da ölçüt olarak kullanılacağı için bu bilgi verilmiştir.

ÖA8, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede kan bağı, duygusal bağı ve toplum bağı olan tüm canlılara kendi dünyasında yardım olarak nitelendirdiği her konuda yardım ettiğini ve etmeye devam edeceğini ifade etmiştir. ÖA8, verdiği örnekler ile her canlıya her türlü yardımda bulunabileceğini hissettirmiştir. Yardımda bulunduğu kişiden kendini ona yardım ettiği için maddi ya da manevi olarak borçlu hissetmemesi isteği ve yardımın çıkara dönüşürse öğretmen adayını rahatsız edecek oluşu ÖA8'in yardımlarından bir ödül beklentisi içinde olmadığını göstermektedir. ÖA8, yaşının ve gücünün üstünde davranışlar göstermesi gerektiğinde dahi yardım etmekten geri durmadığını ve elinden gelenden fazlasını yaptığını da vurgulamıştır. Ayrıca, ÖA8, herhangi bir engelleyicinin yardımda bulunma davranışını engellemediğini ve kendinden ödünler vererek fedakârlıklar gösterdiğini de ifade etmiştir. Bu durum, yüksek düzey diğerkâmlık ölçütü olan başkasının mutluluğunu kendi mutluluktan çok önemseme ölçütünü karşılayan bir durumdur. Yani eylem planı öncesi için denilebilir ki ÖA8 diğerkâmlık değerine yüksek düzeyde sahiptir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kan bağı, duygusal bağı ve toplum bağı olan tüm canlılara kendi dünyamda yardım olarak nitelendirdiğim her konuda yardım ederim, ettim ve etmeye devam edeceğim. (ÖA8)

Toplumdan dışlanmış kendini hiç olarak gören çok insanın derdine ortak olup dinledim...yaşlı ve hasta bakımı. (ÖA8)

Kendini ona yardım ettim diye bana maddi ya da manevi olarak bir borç hissetmemesi. Bir çıkara dönüşmesi beni rahatsız eden bir durum. (ÖA8)

Yaşımın ve gücümün üstünde davranışlar göstermem gerektiğinde dahi aileme yardım etmekten geri durmadım ve elimden gelenden fazlasını yaptım. (ÖA8)

Bu yaşıma kadar doğru zamanda kendime dur dediğim maalesef hiç olmadı. (ÖA8)

ÖA8, araştırma ve plan-hazırlık aşamalarından sonra başlangıçtaki yardımda bulunma motivasyonunun katlanarak devam ettiğini ifade etmiştir. Ancak gözlemlere dayalı olarak bir problem hissedilmiştir. Bu konuda derinlemesine bir görüşme yapıldığında, otizmlili çocuklara hizmette bulunmanın ÖA8'in yardım etme motivasyonunu olumsuz etkilemediği ancak grup arkadaşlarının bu motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Buradan şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: HEÖ anlayışı, kendi diğerkâmlığı olumsuz etkilemese bile işbirlikli öğrenmeye dayandığı için işbirlikli öğrenmede ortaya çıkabilecek problemlere dayalı olumsuz etkileme yaşatabilmektedir. Bu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Eylem planında buna dikkat edilmiştir. Çözüm olarak bu eylem planına, gruplar için iş birlikli öğrenmenin önemi vurgulanmış, plan ve hazırlık formuna *grup içi iş bölümü ve grup içi kurallar/yaptırımlar* başlığı da eklenmiştir. Kural ve yaptırımları da öğretmen adaylarının kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. ÖA8'in yüksek

düzeyde diğerkâmlık değerine sahip olduğu için bu problemi çözdüğü görülmüştür. Tüm bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Başlangıçtaki istek düzeyim çok yüksekti hâlâ da üstüne katlanarak devam ediyor. (ÖA8)
Sadece çocuklarla ilgilenmek, iletişim kurabilmek isterken şimdi asıl mücadeleyi çevreyle vermem gerektiğinin farkına vardım. (ÖA8)
Fakat bu süreç yaşanmasaydı, direk kurumda bu grup dinamiğiyle ilgili sorun yaşasaydım daha zor olurdu benim için bu şekilde önlemini önceden alabildim. (ÖA8)

Eylem aşamasında, ÖA8, ilk haftada uyguladığı etkinlikten sonra otizmlili çocuğu kendine çok yakın gördüğünü belirtmiş ve onu hayal ortağı olarak nitelendirmiştir. Bu durum hedef grubun zor olması ve daha ilk hafta olmasına rağmen ÖA8'in diğerkâmlığının olumsuz etkilenmediğini göstermektedir. ÖA8, eylem aşamasının devam eden haftalarındaki ifadelerinde de diğerkâmlık değerine yönelik önemli ifadelere yer vermiştir. Ayrıca ÖA8, yedinci haftada hizmetinin devamlı olacağına dair ipuçları vermiştir. ÖA8'in, öğrenmeye dair değerlendirme formundaki *karşılıksız sevgi, ders amacı ile giderken sonra bu amacın ortadan kalkması* tarzı ifadeleri de diğerkâmlığının yüksek derecede devam ettiğini göstermiştir. Bu ifadelerinden öğretmen adayının sevgi değerine bağlı da diğerkâmlık değeri gösterdiği görülmüştür. Bu yargı, projenin bıraktığı hisse dair değerlendirmenin yapıldığı o his etkinliğindeki *sonsuz sevginin çikarsız beslendiği bir kalp* ifadeleri ile de desteklenmektedir. Yani, eylem aşaması süreci ÖA8'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Bana bir günde çok şey öğreten, sanki ailemden biriymiş gibi kanımın kaynadığı, sarılırken, öperken onunla oynarken yabancılık çekmediğim bir hayal ortağım var artık. (ÖA8 günlük1)
Normalde yüzüme dokunulmasından rahatsız olurum, hoşlanmam ama hiç rahatsızlık duymuyorum çocukların öpmesinden, sarılmasından ya da onları zorunda olduğum için değil içimden gelerek sarılıp öpüyorum. (ÖA8 günlük2)
...her annenin aklında olan ve hiç gitmeyen o soruya cevap verebilmek için 'biz ölünce ne olacak, bizim çocuğumuza kim bakacak?' gün sonunda kafamda yankılanan sadece bu cümle oldu. (ÖA8 günlük3)
X'in gelip sarılması cümlelerime tepki vermesi tarifini yapamayacağım kadar güzel ve özel aslında. (ÖA8 günlük)
Ağızlarından elime çıkardıkları bakliyatlar nasıl olur da bende ufak bir iğrenme oluşturmaz hâlâ kendime olan şaşkınlığım devam ediyor. (ÖA8 günlük6)
Biraz buruk çokça umut dolu bir son. Aslında başlangıç, benim için daha güçlü daha bilgili daha farkında bir başlangıç. (ÖA8 günlük7)
Gün sonunda tek bir duygum vardı: karşılıksız sevgi. Ben sevebildiğimin en yücesiyle sevdim güzel çocuklarımı ama oraya gitmemin en başında bir amacı vardır böyle bir amaç için tabi ki seçmedim. (ÖA8)
Sonsuz sevginin çikarsız beslendiği bir kalp vardı bu hikâyelerde ve işte bende tam olarak orada olmalıydım. Kendime uygun istediğim yeri bulmuştum artık beslenip büyümemin başkalarına besin olmamın vakti gelmişti. (ÖA8)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA8'in eylem planı öncesindeki benzer ifadelere yer vermiştir. Yani, ÖA8'in yüksek düzey diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak

süreç içerisinde de birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA8'in yüksek düzey diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır.

Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Bulundum, bulunuyorum, bulunacağım. (ÖA8)

Maddi ve manevi pek çok insana yardım ettiğimi düşünüyorum. (ÖA8)

Sanırım insanlar böyle bir programla varolmuşlar. (ÖA8)

Mutlu olması, işinin görülmüş olması yeterli. Ancak ona yardım ettim diye bana olduğundan farklı davranmasın. (ÖA8)

Genelde bu yaşıma kadar dur diyemedi. (ÖA8)

ÖA9, HEÖ temelli THU dersi öncesi yapılan görüşmede ihtiyacı olan yardımın farkında olduğu için çoğunlukla yakın ilişkide bulunduğu kişilere ancak kişiler arası ilişkisi olmayan kişilere de maddi ve manevi yardım ettiğini belirtmiştir. ÖA9, bu kişilerle empati kurduğu ve yardımda bulunduğu kişinin iyiliğini/mutluluğunu sağlamak istediği için yardımda bulunmaktadır. Bunlar diğerkâmlık değeri ölçütleri ile uyusmaktadır. Ayrıca, ÖA9, şükran duyulması ve psikolojik iyi oluş gibi bencil isteklerinden dolayı yardım ederse kendini suçlayacağını altını çizmiştir. Şükran duyulması ve psikolojik iyi oluştan dolayı yardım davranışında bulunmadığını belirtmesi ve diğerkâmlığın zıttı olarak ifade edilen bencilliği de vurgulaması diğerkâmlık için çok anlamlıdır. Yani eylem planı öncesi için denilebilir ki ÖA9 orta düzeyde diğerkâmlık değerine sahiptir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Elbette, şimdiye kadar maddi/manevi yardımda bulunduğum insanlar bana daha yakın kişilerdi, onların ihtiyacının farkında olmam daha olası. Ancak bana uzak hiç tanımadığım insanlara da yardım ettim. (ÖA9)

Ben kişilik olarak çok duygusal bir insanım ve empatiyi fazlaca yapıyorum, acı çeken, yardıma muhtaç olan bir insana duyarsız kalamam. (ÖA9)

O kişinin bu yardım sonucu bir nebze olsun rahatlamasıdır. (ÖA9)

Kesinlikle vicdanımı rahatlatmak bunun temel sebebi olamaz. Elbette yardıma ihtiyacı olan biri için vicdanım sızlar ve yardım edersen vicdanım rahatlar ama kendi bencil isteklerim yüzümden yardım etmem, suçlamam gereken kişi kendimdir çünkü yaptığım iyilik karşısında ondan bir beklenti içine girmişimdir. (ÖA9)

Araştırma ve plan-hazırlık aşamaları sonrası ÖA9, konusu ile ilgili daha fazla bilgi edindikten sonra hizmette bulunma isteğinin arttığını belirtmiştir. Yani bilgiye dayalı farkındalık ile yardımda/hizmette bulunma eğilimi olumlu etkilenmiştir. ÖA9'un devam eden ifadelerinde, araştırma aşamasında karşılaşılan birçok problemin ÖA9'un yardımda bulunma isteğini olumsuz etkilemek yerine daha da motive ettiği, hatta daha anlamlı hale getirdiği yer almaktadır. Ayrıca, ifadelerinden HEÖ ne kadar ders temelli ve yapılandırılmış olsa da gönüllük hissini kaybettirmediğine ve gönüllülüğe teşvik ettiğine dair ipuçlarına ulaşılmaktadır. Denilebilir ki, araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası diğerkâmlık

değerine zaten sahip olan ÖA9'un bu değeri olumsuz etkilenmediği gibi olumlu etkilenmeler yaşamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Konum hakkında daha fazla bilgi edindikten sonra hizmette bulunma isteğim arttı. (ÖA9)
Başlarken istekliydim fakat konum hakkındaki eksiklikler, ülkemizdeki bilinçsizlik, uzman ihtiyacı gibi problemler yardımda bulunma amacımı daha anlamlı yapan şeyler haline getirdi. (ÖA9)
Gönüllü ihtiyacı her zaman vardır. Projem bittikten sonra da yardımda bulunmaya devam etmek istiyorum. (ÖA9)

Eylem aşamasının ilk haftasında ÖA9, hizmette bulunurken çok yorulduğunu, ancak hedef gruptan gelen dönütlerle bu yorgunluğunun geçtiğini belirtmiştir. ÖA9'un ifadelerden anlaşıldığı üzere diğerkâmlık değerinde olumsuz bir etkilenme olmamıştır. Eylem aşamasının devam eden haftalarında da ÖA9'un, benzer ifadeler kullandığı ve diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmeler olmadığı görülmüştür. Özellikle beşinci haftasında verdiği ifadeleri diğerkâmlık değeri açısından anlamlıdır. Beşinci haftada, THU dersi kapsamında derneğe yeni gelen bir grup, araştırma grubumuzun hazırladıkları etkinliğe dâhil edilmiştir. Buna rağmen ÖA9'un kendi yerine çocukları düşünmesi diğerkâmlık değeri açısından anlamlıdır. Çünkü bu durum, diğerkâmlık değerinin *başkasının mutluluğu kendi mutluluğundan önce gelmesi* şeklinde ifade edilen yüksek düzey bir göstergenin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. ÖA9'un *o his* etkinliğinde yer verdiği ifadelerindeki karşılıksız sevgi bölümü de diğerkâmlık değeri için önemli bir göstergedir. Yani, eylem aşaması süreci ÖA9'a diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Etkinliği yaparken çok yoruldum amaç çocukların giderken bize el sallamaları, bize sarılmak istemeleri, bizle göz teması kurarak gülümsemeleri benim bütün yorgunluğu alıp götürdü. (Günlük1)
Yaşadığım tüm zorluklara/sorunlara rağmen çocukların bana gösterdikleri gülümseme/sarılma ya da bir göz teması yaşadığım tüm zorlukları silip atıyor, yaptığım şeyin ne kadar anlamlı olduğunu hissettiriyor. (ÖA9günlük2)
Umarım bu yapılan anlamlı ve bir o kadar da güzel olan şeyler aratarak devam eder. (ÖA9 günlük3)
X her göz teması kurduğunda, her sarıldığında mutlu oluyorum. (ÖA9 günlük4)
Etkinlik sonundaki dönütler yorgunluğumu aldı ve bir daha olsa bir daha hatta birçok defa daha yaparım hissi uyandı. (ÖA9 günlük5)
O gün geleceklere dair bilgi vermedikleri için bizim etkinliğimize dâhil oldular. Bu bir bakıma beni üzdü. Çünkü bizim hazırladığımız/planladığımız etkinliğin üstüne konmuş oluyordular. Ama bunun bir önemi olmadığını düşündüm. Önemli olan çocukların eğlenerek sosyalleşmesiydi. (ÖA9 günlük5)
Etkinliği yaparken çok zorlandık ama çocuklardan bize kalıcı izlerin kalması zorluğu örttü. (ÖA9 günlük6)
Sarıldıklarındaki karşılıksız sevgi, başını omzuna koyduğundaki huzur, elini tuttuğundaki güven... (ÖA9)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA9'un ön görüşmede yer alan benzer ifadelere yer vermiştir. Yani, ÖA9'un diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde de yüksek düzey ölçütler bağlamı da dâhil birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA9'un diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi olarak yakın olduğum bir kişiye yardımda bulundum... (ÖA9)
Fakat kendi paramı kazanabildiğim zamanlar elbette yakın veya uzak hiç fark etmeksizin yardımda bulunacağım. (ÖA9)
Benim yardım etme ihtiyacım onun bana ihtiyacı olmasıyla doğru orantılıdır. (ÖA9)
Güler yüz ve tatlı söz bile istenmemeli. (ÖA9)

ÖA10, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede maddi olarak yardım imkânı olduğu kadar, manevi olarak herkese her şekilde yardımda bulunduğunu belirtmiştir. ÖA10, empati kurduğu için yardım davranışında bulunmaktadır. ÖA10'nun yardım davranışından tek beklentisi yardımda bulunduğu kişiyi olumlu etkilediğini hissetmektir. Sonuç olarak eylem planı öncesi için denilebilir ki, ÖA10 orta düzeyde diğerkâmlık değerine sahiptir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi olarak yardım imkânım olduğu kadar, manevi olarak herkese her şekilde. (ÖA10)
Kendimi yardıma ihtiyacı olan kişinin yerine koyarım. (ÖA10)
Yaptığım yardımın onu mutlu ettiğini ya da memnun ettiğini hissetmem gerekir. (ÖA10)

Araştırma ve plan-hazırlık aşamaları sonrası ÖA10'un yardımda/hizmette bulunma eğiliminde olumlu etkilenmeler olduğuna dair ifadeler yer almaktadır. Olumlu etkilenmelerin nedenleri ise öğrenmeye bağlı farkındalık ve planlı olmaya bağlı özgüvendir. İkinci neden olan planlı olmaya bağlı özgüven, yeni ve önemli bir bulgudur. Planlı hizmet etmenin oluşturduğu özgüvenin diğerkâmlığı olumlu etkilediğine dair ipucu vermektedir. Sonuç olarak plan ve hazırlık aşamasının, ÖA10'un diğerkâmlık değerini olumlu etkilediği görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Yaptığımız araştırmalar sonucu otizmin ne olduğunu, neler yapılması gerektiğini öğrendim ve bunun için isteğim daha da arttı. (ÖA10)
Hazır bir plana göre hareket etmek plansız hareket etmekten her zaman daha iyidir. Bu da ister istemez isteği de arttırır. (ÖA10)

Eylem aşaması süreci ele alındığında, ÖA10'un diğerkâmlık değerinde daha ilk haftalardan olumlu etkilenmelerin yaşandığı görülmüştür. Öğretmen adayının ilerleyen haftalarda da diğerkâmlık değeri ile ilgili olumsuz deneyimler yaşamadığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ancak, beşinci haftada ÖA10'un diğerkâmlık değerine ilişkin sevmediği bir etkinliği hedef grubu için de yapmadığına dair diğerkâmlık değeri açısından olumsuz bir ifade ile karşılaşılmıştır. Bu ifade öğretmen adayının diğerkâmlık değerinde olumlu bir etkilenmenin olmadığını göstermektedir. Ancak ilerleyen haftalarda bu ifadelerin tersi ifadelere rastlanmıştır. O his etkinliğindeki verdiği ifadelerinde yer alan saf iyilik, karşılıksız mutlu olmak kavramları diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Yani, eylem aşaması

süreci ÖA10'a diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Bu deneyim benim için eşsizdi, onunla görüşeceğim diğer haftayı iple çekiyorum). (ÖA10 günlük1)
Hepimiz için çok güzel anılar biriktirdik. (ÖA10 günlük2)
Ne kadar yorgun hissetsem de yaşadığım duygular buna değerdi. Devamını dört gözle bekliyorum. (ÖA10 günlük3)
Dernekteki dördüncü haftam şimdiye kadar en fazla eğlendiğim haftaydı. (ÖA10 günlük4)
Yüzündeki gülümseme görülmeye değerdi. (ÖA10 günlük5)
Yorulup buradan çıkınca çarpışan arabalara gittik. Ben bunu sevmediğim için kenarda beklemeyi tercih ettim. (ÖA10 günlük5)
Biraz üzerimizi batırdık ama kesinlikle çok eğlendik. (ÖA10 günlük6)
Saf iyilik işte bu. Tüm kötü duygulardan arınmış, tüm ön yargıları yıkılmış şekilde. Vazgeçemeyeceğin çocuklar olmuş hayatında sen fark etmeden ve çok güzel izler bırakmış sende. Böyle karşılıksız mutlu olmak zor değil. Her şey mavi bir ışıkla başladı. (ÖA10)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA10 eylem öncesindeki görüşmede yer alan benzer ifadeler yer vermiştir. Yani, ÖA10'un diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA10'un diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Elimden gelen bir yardımı tanımadığım biri olsa bile yaparım. (ÖA10)
Bunda daha çok empati etkili olur. (ÖA10)
Genelde hiçbir şey beklemem. (ÖA10)
Bazen bir teşekkür ya da yaptığım yardımın katkısı olduğuna dair ufak bir dönüt beklerim. (ÖA10)

ÖA11, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede maddi anlamda değil ama manevi anlamda yardımlarda bulunduğunu ifade etmiştir. ÖA11, bu yardımları sosyal adalet arzusu ve empati nedenleri ile yapmaktadır. Yani eylem planı öncesi için denilebilir ki, ÖA11 orta düzeyde diğerkâmlık değerine sahiptir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Asosyal birisini gördüğümde onunla sohbet ederim, arkadaş olurum. (ÖA11)
Ben herkesin eşit şartlar altında hayata başladığımı ve kendim de onlardan birisi olabilirdim diye. (ÖA11)

Araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede ÖA11, sosyal problemleri ile ilgili bilgi sahibi olmaması kaygısının azaldığına ve bilgi sahibi olmadığı bir konu da dahi öğrenmeler gerçekleştirerek yardımda bulunabileceğini fark ettiğine yönelik ifadeler yer vermiştir. Bilgiye dayalı farkındalığın yardımda/hizmette bulunma eğilimini olumlu etkilediği yeniden görülmektedir. Denilebilir ki araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası diğerkâmlık değerine zaten sahip olan ÖA11'in bu değeri olumsuz etkilenmediği gibi olumlu etkilenmeler yaşamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Problem ile daha öncesinde bir bilgi sahibi olmadığım için empati kurma becerisi oluşturamamıştım, ancak plan ve hazırlık aşamasından sonra ise benim de hiçbir fikrimin dahi olmadığı bir konuya yardım edebileceğimi fark ettim. (ÖA11)

Eylem aşaması kapsamında, ÖA11'in diğerkâmlık değerinde daha ilk haftadan olumlu etkilenmeler olduğu görülmüştür. Devam eden haftalarda da ÖA11'in diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Özellikle eylem aşamasının beşinci haftasında ÖA11'in diğerkâmlık değerinde gelişme yaşandığı görülmüştür. Öğretmen adayı bu haftada, projeleri kapsamında sadece eğitsel etkinlik yapma bencilliğinde olduğunu fark etmiş ve hedef gruplarının çocuk olma yanlarına yönelme isteği olduğunu içeren ifadeler yer verdiği görülmüştür. Yani, eylem aşaması süreci ÖA11'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Düzenek hazırlama aşaması baya keyifliydi, ...bilgi almaya başlamaları beni mutlu etti., olumlu gelişim gösterdiği için çok mutlu oldum. (ÖA11 günlük1)

Bu günün gelmesini sabırsızlıkla bekliyordum. Çünkü o çocuklar ile vakit geçirmek bana huzur ve mutluluk veriyor. (ÖA11 günlük2)

Kendi görevleri olmamasına rağmen bu toplum için ülkenin dört bir yanını gezmeleri takdire şayandı. (ÖA11 günlük3)

O söyledikçe bende istemsiz bir mutluluk oluşuyordu. (ÖA11 günlük4)

Biz aslında sadece çocukların rahatsızlıklarına o kadar odaklanıyoruz ki onların hala çocuk olduğunu unuttuğumuzu fark ediyordum. Çünkü hep eğitsel oyunlara odaklanmıştık hâlbuki çocukların hangi oyunları oynamak istediklerini sormuyorduk. (ÖA11 günlük5)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA11, eylem öncesinde yapılan görüşmedekilere benzer ifadeler yer vermiştir. Yani, ÖA11'in diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA11'in diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Asosyal bir arkadaşımı sosyalleştirmeye. (ÖA11)

Yardım edince olumlu, mutlu oluyorum. (ÖA11)

O anki durumunda bir adım daha olsa daha mutlu olmasını isterim. (ÖA11)

Otizm projesi ekibi genel olarak incelendiğinde HEÖ temelli THU dersinin tüm öğretmen adaylarının var olan diğerkâmlık değerleri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği görülmüştür. Ayrıca, tüketici hakları projesi bulgularında ortaya çıkan bilgiye dayalı farkındalık bu proje bulgularında da ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ek olarak, planlı olmaya dayalı özgüven ile de diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin yaşanabileceğine dair ipuçlarına ulaşılmıştır.

ÖA12, ÖA13, ÖA14 ve ÖA15'in hem hizmet etmek hem de öğrenme gerçekleştirmek için seçtikleri konu *sosyal medya okuryazarlığıdır* ve seçtikleri hedef grup

öğretmen olunca hitap edecekleri ve gözlemlerine bağlı olarak o yaşlarda çok fazla sosyal medya kullanmalarından dolayı *ortaokul öğrencileridir*. Analizlerde konu ve hedef grup da ölçüt olarak kullanılacağı için bu bilgi verilmiştir.

ÖA12, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede manevi yardımlarda bulunduğunu ifade etmiştir fakat yardımlarını fazla örneklendiremediği görülmüştür. ÖA12, yardım etme nedenini empati olarak belirtmiştir. Ancak ifadelerine bakıldığında ÖA12'nin yardım etme davranışından bir ödül beklentisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, ÖA12'nin yardımda bulunduğu kişiden yardım konusunda benzer davranışlar göstermesi beklentisinde olduğu da görülmüştür. ÖA12, 100 TL'sini daha çok ihtiyacı olan birine değil de, vermiş olduğu parayı kendisine geri verebilecek birisine verebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak eylem planı öncesi için denilebilir ki ÖA12 diğerkâmlık değerine sahip değildir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Arkadaşlarıma sorunlarının çözümlerinde yardımcı olurum. (ÖA12)

Bir gün benim de aynı duruma düşebileceğim iyi veya kötü onu yaşayacağımı bildiğim için başkalarına yardım ederim. (ÖA12)

Eğer yapmış olduğum yardım, bir sorunla ilgiliyse ve bu sorunu ondan çok ben ilgileniyorsam onun da benim kadar çok ilgilenmesini isterim. (ÖA12)

Ben kendimi her zaman garantiye alarak hareket eden birisiyim. Vermiş olduğum paranın bana geri gelmesini isterim. (ÖA12)

Araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede ÖA12, sosyal problemi ile ilgili bilgi sahibi olduğu için diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin olduğunu belirtmiştir. Yani, araştırma ve planlama/hazırlık aşamaları sonrası ÖA12'nin diğerkâmlık değerinde bilgiye dayalı farkındalık ile olumlu etkilenmelerin olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Ne yapacağımı bildiğim için olumlu etkileri oldu. (ÖA12)

Eylem sürecinde, ÖA12'nin diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmeler yaşadığına dair ifadeler olduğu görülmüştür. Özellikle eylem aşamasının son haftası sonrası verdiği ifadeler diğerkâmlık değeri açısından olumlu geçtiğini destekler niteliktedir. ÖA12, yedinci haftada projeyi bitirecek olmanın verdiği hüznü ifadelerine yansıtmıştır. Yani, eylem aşaması süreci ÖA12'ye diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Ben de fırsat buldukça geleceğimi söyledim. (ÖA12 günlük6)

Bugün etkinliğimizin yedinci ve son haftasındayız. Bugün diğer günlerden çok daha farklıydı, üzerimizde bir hüznü vardı. (ÖA12 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA12'nin ön görüşmedekine benzer ifadelerle yer vermiştir. Tek farklılığın, ön

görüşmedeki manevi yardıma ek maddi yardıma da örnek vermesi ve bunu tavsiye etmesi olmuştur. Bu durum, diğerkâmlık değeri açısından olumlu bir gelişmedir. Yani, ÖA12'nin var olmayan diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde birçok olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Bir gün aynı duruma gelebileceğimi düşünürüm
Yapmış olduğum yardımı azımsamaması
Kendi durumumu zora sokacak olsa dur derim
Arkadaşıma veririm
Belli kuruluşların yapmış olduğu kıyafet toplama kampanyalarına destek sağlıyorum
Çevremdeki kişilerin de bu kampanyaları desteklemesini öneririm*

Genel açıdan diğerkâmlık değerine sahip olmayan ÖA12'nin proje konusu kapsamında diğerkâmlık düzeyini görebilmek için süreç sonunda bir *okulumuz, gerçekleştirdiğiniz projeyi gönüllü olarak kendi okullarında da gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğinizi soruyor, diğer arkadaşlarına da sorulacak, bu konu hakkındaki kişisel düşüncen nedir* sorusunun yer aldığı ek görüşme yapılmıştır. ÖA12, projenin benzerini başka bir okulda gönüllü olarak yapmayı kabul etmiştir. İkinci olarak da *derslerin yoğun olduğu için kabul etmezsin diye düşünmüştüm, neden kabul ettin* sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya da yoğun olduklarını fakat sosyal problemlerin önemli olduğunu ve bu problemin çözümünün de birçok hedef kitleye ulaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu ifadeler bağlamında denilebilir ki, ÖA12'nin proje konusunda gönüllük ölçütü ve yüksek düzeyi gösteren bir ölçüt olan başkasının mutluluğu kendi mutluluğundan önce gelmesi ölçütü bağlamında hizmette bulunabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak HEÖ temelli THU dersi genel açıdan olmasa da proje konuları açısından ÖA12'nin diğerkâmlık değerinde olumlu gelişmeler yaşandığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

*Tabi ki hocam memnuniyetle. (ÖA12)
Derslerin yoğun olduğu için kabul etmezsin diye düşünmüştüm denildiğinde Hocam yoğunuz ama böyle önemli bir konuyu daha fazla kişiye ulaştırmak isteriz zaten bizim öncelikli amacımız birçok kişiye hitap etmektir. Lâkin süre sıkıntısından dolayı bunu başaramamıştık. (ÖA12)*

ÖA13, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede maddi ve manevi yardımda bulunduğunu belirtmiştir. ÖA13, bu yardımları suçlamadan/üzüntüden kaçınmak, toplumsal rolünü yerine getirmek ve empati kurduğu için yaptığı görüşmede verdiği ifadelerinden anlaşılmaktadır. Toplumsal rolünü yerine getirmek ve üzüntüden kaçınmak diğerkâmlık değeri açısından olumsuz ölçütler iken empati olumlu bir ölçüttür. Ancak bu empatinin nasıl bir empati olduğunu anlamak için ÖA13'ün yardımda bulunduğu kişiden beklentilerine bakılmıştır. ÖA13, beklenti içinde olursa yardımın önemini kalmayacağını ve yardımda

bulunduğu kişinin de kendini kötü hissetmemesini istediğini vurgulamıştır. Bunlar, diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Ayrıca, kendisinde bulunan 100 TL'yi kendisine daha önce borç verene vermek yerine daha fazla ihtiyacı olan kişiye vereceğini de belirtmesi diğerkâmlık değeri için önemlidir. Sonuç olarak eylem planı öncesi ÖA13'ün diğerkâmlık değerine düşük düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Vicdanımın sesi, örf, adetler, daha sonra ahlak kurallarını düşündüğümüzde, içimden bir ses yardım etmemi söylüyor, bir gün ben de yardıma muhtaç olursam diyerek. (ÖA13)

Bir şey beklersem yaptığım yardımın hiçbir önemi kalmaz... Beklentim çekingen olup kendini kötü hissetmemesidir. (ÖA13)

Daha fazla ihtiyacı olan kişiye veririm. (ÖA13)

Araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede ÖA13, sosyal problemi ile ilgili bilgi sahibi olduğu için diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin olduğunu belirtmiştir. Yani, araştırma ve planlama/hazırlık aşamaları sonrası ÖA13'ün diğerkâmlık değerinde bilgiye dayalı farkındalık ile olumlu etkilenmelerin olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Sosyal medyanın hem kendimi hem karşımdaki kişiyi nasıl etkilediğini bildiğim için olumlu etkiledi. (ÖA13)

Eylem sürecinde, ÖA13'ün diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmeler yaşandığına dair ifadeler olduğu görülmüştür. Özellikle eylem aşamasının son haftası sonrası verdiği ifadeler diğerkâmlık değeri açısından olumlu geçtiğini destekler niteliktedir. ÖA13, yedinci haftada projeyi bitirecek olmanın verdiği hüznü ifadelerine yansıtmıştır. Yani, eylem aşaması süreci ÖA13'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Öğrenciler bizim okulda kalıp onlarla voleybol oynamamızı istediler. Bizler de kıramadık öğrencilere katıldık. (ÖA13 günlük2)

Bu sıcaklığı, yakınlığı onlarda görebilmek bizleri mutlu etti. (ÖA13 günlük4)

Tekrar onların yanına ziyarete geleceğimizi söyleyince biraz olsun bu üzüntüyü atabildik. (ÖA13 günlük7)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA13, eylem öncesinde yapılan görüşmedeki benzer ifadelere yer vermiştir. Yani, ÖA13'ün düşük düzeydeki diğerkâmlık değerinin ön görüşme ve son görüşmede farklılaşmadığı, ancak süreç içerisinde olumlu etkilenmeler yaşadığı görülmüştür. Sonuç olarak, HEÖ temelli THU dersi ÖA13'ün var olan diğerkâmlık değerinin devamlılığını sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Evet bulunurum. (ÖA13)

İçimdeki vicdan duygusuna kapılarak. (ÖA13)

Bir gün ben de yardıma ihtiyaç duyabilirim diye. (ÖA13)

İllaki ben ona yardım ettim o da bana yardım etsin diye düşünceye kapılmam. (ÖA13)
En fazla ihtiyacı olan kişiye veririm. (ÖA13)

ÖA14, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede yakın ve uzak ilişkide bulunduğu kişilere yardım ettiğini belirtmiştir. Bu yardımların da hem maddi hem manevi yardımlar olduğu ÖA14'ün ifade ettiği yardım örneklerinden anlaşılmıştır. ÖA14, yardım davranışında bulunma nedenini vicdan azabından kaçmak şeklinde ifade etmiştir. Bu diğerkâmlık açısından olumsuz bir ölçüt olan suçluluktan kaçma ölçütü ile ilgilidir. Ayrıca ÖA14'ün yardım ettiği kişiden, sonraki süreçlerde kendisine de yardım etme beklentisinde olduğunu ifadelerinden anlıyoruz. Sonuç olarak eylem planı öncesi için denilebilir ki, ÖA14 diğerkâmlık değerine sahip değildir. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Yakın ve uzak ilişkide bulunduğum kişilere yardım ederim. (ÖA14)
Maddi açıdan elimden geldiğince yardım ederim. Manevi açıdan onunla iletişim kurmaya çalışırım. (ÖA14)
En büyük sebebi vicdan azabı. (ÖA14)
Günün birinde ben de aynı sıkıntıya ya da yardıma ihtiyaç duyduğumda bana yardım etmesini beklerim. (ÖA14)

Araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede ÖA14, kazanımların, hizmetlerin ve bu bağlamda sürecin hazır olmasının yardım etme isteğini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yani plan ve hazır olmaya bağlı özgüven ile ÖA14'ün diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin olduğu görülmüştür. Ancak planlama/hazırlık aşamasının zorlu bir süreç olduğunu da vurgulamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Olumlu etkiledi, çünkü önceden yazdığımız kazanımların ve yapılacak hizmetin, sürecin işleyişinin doğru yönde ilerlemesini sağlıyor. (ÖA14)
Plan ve hazırlık süreci çok stresli geçiyor. (ÖA14)

Eylem aşamasında, ÖA14'ün diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmeler yaşanmadığı gibi birçok olumlu etkilenme yaşandığı öğretmen adayının ifadelerinden açıkça anlaşılmıştır. Yani, eylem aşaması süreci ÖA14'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Çocuklarla birlikte vakit nasıl hızlı geçiyor bir türlü anlamıyorum. (ÖA14 günlük3)
Okula girdiğimiz ve öğrencilerle bulduğumuz an çok mutlu olduk. (ÖA14 günlük6)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede ÖA14'ün eylem öncesindeki benzer ifadelere yer vermiştir. Sadece, ÖA14'ün yardımda bulunduğu kişiden beklentisinin *ihtiyaç duyduğunda aynı yardımı bekleme* beklentisinden *dua etmesinin yeterli olacağı* beklentisine dönmesi diğerkâmlık değeri açısından olumlu bir gelişmedir. Bu durum diğerkâmlık değerine sahip olmayan ÖA14'ün düşük düzeyde diğerkâmlık değerine doğru bir gelişim gösterdiğini destekler niteliktedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Elimden geldiğince yardım etmeye çalışırım. (ÖA14)

Bir gün benim de yardıma ihtiyacım olursa yardım edebileceklerini düşündüğüm için yaparım. (ÖA14)

Allah razı olsun desin yeter. (ÖA14)

Genel açıdan diğerkâmlık değerine sahip olmayan ÖA14'ün proje konusu kapsamında diğerkâmlık düzeyini görebilmek için süreç sonunda bir *okulumuz, gerçekleştirdiğiniz projeyi gönüllü olarak kendi okullarında da gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğinizi soruyor, diğer arkadaşlarına da sorulacak, bu konu hakkındaki kişisel düşüncen nedir sorusunun* yer aldığı ek görüşme yapılmıştır. ÖA14, sosyal problemlerini önemli gördüğü ve çözümünü farklı hedef gruplarına da ulaştırmak istediği için, projenin benzerini başka bir okulda gönüllü olarak yapmayı kabul etmiştir. Bu ifadeler bağlamında denilebilir ki, ÖA14, proje konusunda gönüllülük ölçütü bağlamında hizmette bulunabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak HEÖ temelli THU dersi, hem genel açıdan hem de grubun proje konuları açısından ÖA14'ün diğerkâmlık değerinde olumlu gelişmeler sağladığı görülmüştür. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Hocam bu proje önemli olduğundan başka çocuklar için de gerekli bu sebeple benim açımdan bir problem olmaz yapabiliriz. (ÖA14)

ÖA15, HEÖ temelli THU dersi öncesi görüşmede kişiler arası ilişkiler mesafesi uzak olan birine yardımda bulunduğunu belirtmiştir. ÖA15'in, yardımlarını suçluluktan kaçmak ve muhtemelen kültüre özgü bir neden olan kötü olaylara karşı metafiziksel koruma sağlayacağı inancından dolayı yaptığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Her ikisi de ödül beklentisi kategorisinde olduğu için diğerkâmlık değeri açısından olumsuz ölçütlerdir. Ayrıca, kendisinde bulunan 100 TL'yi daha çok ihtiyacı olana değil de kendisine daha önce borç vermiş olan kişiye verecek olması da diğerkâmlık değeri açısından olumsuz bir durumdur. Ancak, ÖA15 yardım davranışından beklentisinin sadece dua edilmesi olması diğerkâmlık değeri açısından olumludur. Yani eylem planı öncesinde ÖA15'in diğerkâmlık değerine düşük düzeyde sahip olmaya yakın olduğu söylenebilir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Kendimi iyi hissetmek için olabilir, vicdanen daha rahat hissetmek için de yardım da bulunabilirim.

Bazen kaza bela gelmesin diye de bulunmak durumunda kalıyorum. (ÖA15)

Daha öne bana borç vermiş olana. (ÖA15)

Sadece dua etsin yeter başka beklentim olmaz. (ÖA15)

Araştırma ve plan/hazırlık aşamaları sonrası yapılan görüşmede, ÖA15 yardım etme motivasyonunun arttığını belirtmiştir. Yani araştırma ve plan-hazırlık aşamalarında ÖA15'in diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmelerin olduğu görülmüştür. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Atmosferi görünce içimde daha çok gidip etkinlik yapma isteği uyandı. (ÖA15)

Eylem aşamasında, ÖA15'in diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmeler yaşanmadığı gibi birçok olumlu etkilenme yaşandığı öğretmen adayının ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yani, eylem aşaması süreci ÖA15'e diğerkâmlık değeri açısından olumlu deneyimler sağlamıştır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler şunlardır:

Yine nasıl geçtiğini anlamadığım çok güzel bir hafta oldu. (ÖA15 günlük3)

Eylem planı öncesi sorulan soruların aynısının sorulduğu diğerkâmlığa dair son görüşmede öğretmen adayının eylem planı öncesindeki bazı benzer ifadelere yer vermiştir. Ancak yardım etme nedeninde *kendine yönelik olmaktan çok kötü durumda olduğunu anladığı bir bireye elinden gelen her türlü yardımı yapmaya; yardım ettiği bireyden beklentisinde duadan beklentide olunarak yapılan yardımı doğru bulmamaya* ve kendisinde bulunan 100 TL'yi daha önce *kendisine borç verenden daha çok ihtiyacı olan kişiye vermeye* doğru geçişlerin olduğu ÖA15'in ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yani eylem sonrasında ÖA15'in orta düzeyde diğerkâmlık değerine sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ÖA15'in düşük düzeye yakın diğerkâmlık değerinin geliştiği ve orta düzeyde bir diğerkâmlık değeri sergilediği görülmüştür. Yani HEÖ temelli THU dersi ÖA15'in diğerkâmlık değerinde gelişim sağlamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şunlardır:

Maddi olarak yardımda bulunuyorum. (ÖA15)

Eğer çok kötü durumda olduğunu görür ve duyarsam o kişiye elimden gelen her türlü yardımı yaparım. (ÖA15)

Kişiden bir beklenti alarak yardım yapmayı doğru bulmuyorum. (ÖA15)

Daha çok ihtiyacı olan kişiye veririm. (ÖA15)

Sosyal medya okuryazarlığı ekibi genel olarak incelendiğinde HEÖ temelli THU dersinin iki öğretmen adayının diğerkâmlığını geliştirdiği, bir öğretmen adayının da var olan diğerkâmlık değeri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği, bir öğretmen adayının genel açıdan olmasa bile proje konusu bağlamında diğerkâmlık değerini geliştirdiği görülmüştür. Tüm projeler ve öğretmen adayları ele alındığında özetle şunlar söylenebilir:

- Araştırmada, eylem planı öncesi öğretmen adaylarının diğerkâmlık düzeylerinin nasıl olduğu görülmek istenmiştir. Bu bağlamda, eylem planı öncesi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonrası 15 öğretmen adayından ikisinin (ÖA6, ÖA8) yüksek düzeyde, dördünün (ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11) orta düzeyde ve ikisinin düşük düzeyde (ÖA1, ÖA13) olmak üzere sekiz öğretmen adayının diğerkâmlık değerine sahip olduğu; dördünün (ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA15) düşük düzeye yakın ve üçünün (ÖA2, ÖA12, ÖA14)

negatif düzeyde olmak üzere yedi öğretmen adayının da diğerkâmlık değerine sahip olmadığı görülmüştür. Eylem planı öncesi öğretmen adaylarının beşinde (ÖA1, ÖA4, ÖA9, ÖA10, ÖA11) empatiye bağlı, üçünde (ÖA6, ÖA8, ÖA9) başkasının mutluluğunun kendi mutluluğundan önce gelmesine bağlı, ikisinde (ÖA8, ÖA9) sevgiye bağlı, birinde sosyal adalet isteğine bağlı olarak diğerkâmlık değerine sahip oldukları ya da sahip olmaya yakın oldukları görülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde diğerkâmlık ile yakından ilişkili olan gönüllülüğe ve diğerkâmlığın zıttı olan bencilliği de vurgu yapan öğretmen adayı (ÖA9) olmuştur. Eylem planı öncesi öğretmen adaylarının dördünün (ÖA2, ÖA13, ÖA14, ÖA15) suçluluktan kaçmaya bağlı, üçünün (ÖA3, ÖA12, ÖA14) sonra kendisine de yardım etme beklentisinde olmasına bağlı, ikisinin (ÖA5, ÖA13) toplumsal rolünü yerine getirmesine bağlı, birisinin (ÖA5) kendisine yardım edene yardım etme fırsatı yakalamış olmasına bağlı diğerkâmlık değeri gösteremediği görülmüştür.

- Araştırmada, araştırma ve plan/hazırlık aşaması sonrası da görüşme yapılarak öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerlerinde etkilenmelerin olup olmadığına bakılmıştır. Bu görüşmenin yapılmasının nedeni, öğretmen adayları araştırma aşamasında öğrenme ve hizmet gerçekleştirmek istedikleri konu ile ilgili birçok problemle karşılaşacak ve plan/hazırlık aşamasında ise konularını yapılandırılmış hale getirecek olmalarındandır. Bu iki durumun öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerlerinde olumsuz bir etkilenmeye neden olup olmadığına bakmak, oluyorsa da hangi açılardan olduğunu keşfedip eylem planında düzenlemeye gitmek için yapılmıştır. Ancak herhangi önemli bir etki yaşamadığını belirten iki öğretmen adayı (ÖA2, ÖA3) dışında tüm öğretmen adaylarının araştırma ve plan-hazırlık aşaması sonrası diğerkâmlık değerlerinde olumsuz etkilenmeler olmadığı gibi literatür açısından yeni ve önemli bulgular olan iki nedenden dolayı olumlu etkilenmeler olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden birisi öğretmen adaylarından çoğunluğunun (ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13) ifadelerinde rastlanan bilgiye bağlı yardım etme isteğinde artış olmasıdır. Bu bulgu, bilgiye dayalı özgüvenin hizmette bulunma davranışını bu bağlamda diğerkâmlık değerini olumlu yönde etkilediğine dair ipuçları vermektedir. İkinci neden ise plan ve hazırlıklı olmaya bağlı özgüvendir. İki öğretmen adayının (ÖA10, ÖA14) ifadelerinde bu nedene rastlanmıştır. Bu bulgu, planlı ve hazırlıklı olmaya dayalı özgüvenin hizmette bulunma davranışını ve bu bağlamda diğerkâmlık değerini olumlu yönde etkilediğine dair ipuçları vermektedir. ÖA8, araştırma ve plan-hazırlık aşaması sonrası olumlu etkilenme yaşadığını belirtse de ifadelerinde grup içi çatışmaya bağlı olumsuz etkilenme yaşadığına dair ifadelere rastlanmıştır. ÖA8 grup arkadaşına karşı oluşan

olumsuz tutumun hem hizmet etme isteklerini düşüreceği, hem de bir kişiye bağlı olumsuz tutumun hizmet eyleminin kendisine atfedilerek diğerkâmlık değerinde olumsuz etkilenmelerin yaşanabileceği düşünülmüştür. Bu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Eylem planında buna dikkat edilmiştir. Çözüm olarak plan ve hazırlık formuna grup içi iş bölümü ve grup içi kurallar/yaptırımlar başlığı da eklenmiştir. Kural ve yaptırımları da öğretmen adaylarının kendilerinin belirlemeleri istenmiştir.

- Araştırmada, eylem aşaması sürecinde günlükler incelenmiş ve öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme, öğretmen adayları sistemli ve düzenli bir şekilde yardım faaliyetinde bulununca bunun onların yardım etme eğilimlerinde herhangi bir nedene bağlı olumlu/olumsuz etkilenme olup olmadığını görmek için yapılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının hiçbirinin diğerkâmlık değerinde yedi haftalık süreçte olumsuz etkilenme olmadığı gibi, daha ilk haftadan olumlu etkilenmelerin başladığı hatta bazı haftalarda yüksek düzey etkilenmeler yaşandığı görülmüştür.

- Araştırmada, tüm süreçler sonrası ön görüşmedeki sorularının aynısının sorulduğu son görüşme yapılmıştır. Bunun yapılmasının nedeni, eylem planı içerisinde diğerkâmlık değerinin olumlu etkilendiği yargısını destekleyen önemli bir gösterge olacağı içindir. Son görüşme bulgularına bağlı olarak HEÖ temelli THU dersinin beş (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA14, ÖA15) öğretmen adayının diğerkâmlığını geliştirdiği, dokuz öğretmen adayının da var olan diğerkâmlık değeri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği, bir öğretmen adayının genel açıdan olmasa bile proje konusu bağlamında diğerkâmlık değerini geliştirdiği görülmüştür.

- Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının diğerkâmlık durumlarının daha net görülebilmesi için diğerkâmlık düzey tablosu (Tablo 4.1.) oluşturulmuştur.

Tablo. 4.1. *Araştırma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Diğerkâmlık Durumları*

| Öğretmen adaylarının kodları | Araştırma öncesi diğerkâmlık düzeyleri | Araştırma ve plan-hazırlık aşamalarında etkilenme durumları | Eylem aşamasında etkilenme durumları | Araştırma sonrası diğerkâmlık düzeyleri | Sonuç |
|------------------------------|--|---|--------------------------------------|---|---|
| ÖA1 | Düşük | Olumlu | Olumlu | Orta | Düzeyde yükselme |
| ÖA2 | Yok | Farklılık yok | Olumlu | Yok | Düzeyde değişim yok ama süreçte olumlu etkilenmeler var |
| ÖA3 | Düşük düzeye yakın | Kısmi olumlu | Olumlu | Düşük düzeye yakın | Düzeyde değişim yok ama süreçte olumlu etkilenmeler var |
| ÖA4 | Düşük düzeye yakın | Kısmi olumlu | Olumlu | Düşük | Düzeyde yükselme (Devamı arkadadır) |

Tablo. 4.1. Araştırma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Diğerkâmlık Durumları (Devamı)

| | | | | | |
|------|--------------------|---------------|--------|--------|---|
| ÖA5 | Düşük düzeye yakın | Olumlu | Olumlu | Düşük | Düzeyde yükselme |
| ÖA6 | Yüksek | Olumlu | Olumlu | Yüksek | Var olan yüksek düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA7 | Orta | Olumlu | Olumlu | Orta | Var olan orta düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA8 | Yüksek | Farklılık yok | Olumlu | Yüksek | Var olan yüksek düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA9 | Orta | Olumlu | Olumlu | Orta | Var olan orta düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA10 | Orta | Olumlu | Olumlu | Orta | Var olan orta düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA11 | Orta | Olumlu | Olumlu | Orta | Var olan orta düzeyde gerileme yok ayrıca olumlu etkilenmeler var |
| ÖA12 | Yok | Olumlu | Olumlu | Yok | Düzeyde değişim yok ama süreçte olumlu etkilenmeler var |
| ÖA13 | Düşük | Olumlu | Olumlu | Düşük | Düzeyde değişim yok ama süreçte olumlu etkilenmeler var |
| ÖA14 | Yok | Farklılık yok | Olumlu | Düşük | Düzeyde yükselme |
| ÖA15 | Düşük düzeye yakın | Olumlu | Olumlu | Orta | Düzeyde yükselme |

Sonuç olarak genellikle gönüllülükle arasında olumlu ilişki olduğu düşünülen diğerkâmlık değerinin HEÖ temelli THU dersi eylem planı ile olumsuz etkilenmediği görülmüştür. Hatta eylem planının diğerkâmlık değerini geliştirmekte ya da birçok olumlu etkilenmeye neden olmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerinde gelişim ve olumlu etkilenmeler sağlayan bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Tüm sonuçlar dikkate alındığında şu söylenebilir: Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada hizmet ile eşit derecede öğrenmenin de vurgulandığı, sosyal problem çözme becerileri aşamalarının deneyimlendiği ve diğerkâmlık değerinin de olumsuz etkilenmediği THU dersi eylem planı oluşturulmak istenmiştir. Süreç sonunda gerekli dönüşümler ile tüm koşulları sağlayan uygulanabilir bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Ancak ayrıntılara inmek dikkat edilecek noktaları görmek, ilgili alanyazına katkı sunacak bağlantıları kurmak ve doğrudan bulgulara bağlı öneriler sunmak açısından önemlidir.

5.1.1. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Toplum Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Konu İçeriğini Öğrenme İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar

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

- Araştırma aşamasında tüm öğretmen adayları konu içeriği bağlamında farklılıklar göstermekle birlikte giriş düzeyinde genel ve çok az derinlemesine bilgiler elde etmişlerdir. Eylem planında hedeflenen öğrenmelerin, eylem planının ilk aşaması olan araştırma aşamasında gerçekleşmeye başlaması eylem planı için olumludur. İlgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalar (Billig, Root ve Jesse, 2005b, s.3) tipik bir HEÖ'nin plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört aşamadan oluşması gerektiğini belirtirken, bazı çalışmaların (Kaye 2014, s.15) yeterli öğrenme çıktılarına ulaşmak için beş aşamanın olması gerektiğini belirterek, dört aşamaya ek olarak araştırma aşamasını da eklediği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları da araştırma aşamasının olmasını destekleyen ipuçları verdiği yani Kaye'yi (2014) desteklediği görülmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır. Bunlardan birincisi; bazı gruplar süreç öncesi öğrenecekleri konu içerikleri ile anabilim dalları arasında bağlantı kuramayabilirler. Öğretmen adaylarının HEÖ projesi ile ders içeriğini ilişkilendirebilme konusunda zorlandıkları başka çalışmalarca (Ball ve Galeta, 2005, s.9) da vurgulanmaktadır. İkinci dikkat edilmesi gereken nokta; öğretmen adayları proje konularını seçerken veri toplama araçları açısından yetersiz ve toplumsal kabul edilen bir problemi kaynak belirtemeden doğrudan verme eğiliminde olabilirler. Aslında bazı araştırmalar (Kart ve Gelbal, 2014, s.16)

göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlilikleri açısından en yeterli oldukları alanlardan biri veri toplamadır. Bu nedenle buradaki önemli nokta veri toplamadan ziyade kaynak kullanımudur. Araştırmalar (Kaya ve Durmuş, 2008, s.781) göstermektedir ki, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çeşitli kaynaklara ulaşabilme alt becerisini de içeren bilgi okuryazarlık düzeyleri orta düzeydedir. Bu nedenle HEÖ projeleri öncesi kaynak kullanımının önemi ve veri toplama araçları ile bilgi verilmesi önemlidir. Üçüncü dikkat edilecek nokta; öğretmen adaylarının seçtikleri konu hakkında bilgi sahibi olmadıkları için eylem aşamasında başarısız olma kaygıdır. HEÖ sürecinde hizmet verenlerin kaygı yaşadıkları başka çalışmalarda (Burke-Brown, 2015) da yer almaktadır.

- Planlama ve hazırlık aşamasında öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili araştırma aşamasına göre daha derinlemesine bilgiler kazandıkları görülmüştür. Planlama ve hazırlık aşamasının amaçlarından birinin eylem aşamasında etkili olabilmek için gerekli bilgilerin toplanıp tartışılması (Kaye, 2014, s.16) olduğu göz önüne alınırsa bu beklenen bir sonuçtur. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır. Birincisi; öğretmen adayları, kazanım kavramına yönelik yanlış algılarından dolayı öğrenme hedefleri şeklinde değil de araştırma aşaması sonrası kazanımlar şeklinde ifadelerle yer verebilirler. İkincisi; gruplar belirledikleri kazanımları yanlış ifade etmiş olabilirler. Üçüncüsü; öğretmen adaylarının proje konuları ile ilgili beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan her öğrenme hedefine, plan ve hazırlık formunda yer vermiş olabilirler. Dördüncüsü; öğretmen adayları proje konuları ile ne öğreneceklerini plan ve hazırlığın ilk haftasında belirleyememiş olabilirler. Tüm bunlar öğretmen adaylarının kazanım yazmada zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının kazanım yazarken zorlandıkları başka çalışmaların (Aşıroğlu ve Koç-Aktan, 2018, s.7) bulgularında da yer almaktadır.

- Eylem aşaması sonrası öğretmen adaylarının plan ve hazırlık formunda belirledikleri öğrenme kazanımlarının birçoğuna yeterli düzeyde ulaştıkları, yani planlı öğrenmeler yaşadıkları ve böylece toplum hizmeti temelli gerçekleştirilen THU dersi kapsamında eksik bırakılan öğrenme ve anlamlı olmanın HEÖ temelli THU dersi eylem planında gerçekleştiği görülmüştür. Her ne kadar nitel araştırmaların sonuçları genellenemeyecek olsa da eğitim/öğretimin evrenselliği açısından bazı araştırmaların sonuçları ile ilişki kurulmasında bir sakınca görülmemiştir. Bu bağlamda Giles ve Eyer'in (1999) HEÖ ile öğrenme arasındaki ilişkiye dair yaptığı araştırmaların sonucu ile bu araştırmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Eyer ve Giles'in genel öğrenmeye yönelik araştırma

yaptığını vurgulayıp, belirli öğrenme sonuçlarına odaklı çalışma yapan Robinson'un (2010) HEÖ ile belirli konular üzerinde öğrenmeler gerçekleştiğini bulgularması da bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu eylem araştırmasının çıkış noktası olan bazı araştırmalara odaklanılırsa, bu sonuç ilgili literatürde (Yılmaz, 2011, s.98-100) yer alan hizmet ağırlıklı etkinlik yapıyor serzenişlerine olumlu bir dönüt olabilecek niteliktedir. Bu çıkış noktasına ek olarak da, hizmet ağırlıklı topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adayları için gerekli kazanımları kazandırmada eksik kaldığı ilgili çalışmalar (Kesten ve diğ., 2014, s.404) tarafından vurgulandığı belirtilmişti. Bu eylem planı ile planlı kazanımların kazanılabileceği görülmüştür. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır. Birincisi; konu içeriği açısından bazı gruplarda diğer gruplara oranla daha az öğrenme gerçekleşebilir. İkincisi; konu içeriği açısından grup içerisinde bazı öğretmen adaylarında diğer grup üyelerine oranla daha az öğrenme gerçekleşebilir. Öğretmen adayları ve HEÖ ilişkisine yönelik başka bir çalışmada (Tietjen, s.2016; 116) da konu içeriğinin katılımcıların tamamı tarafından öğrenildiği ancak yine de katılımcılar arasında farklılıklar olduğu bulgulanmıştır.

- Eylem aşaması özelinde sonuçlar incelendiğinde, araştırma ve plan/hazırlık aşamalarında kazanılan teorik bilgilerin öğretmen adaylarının proje konularını öğrenmede yeterli olmayacağı ve deneyimin önemli olduğu görülmüştür. Eğitimde deneyimin önemli olduğu (Dewey, 1997, s.25) eğitim açısından en bilinen noktalardan biridir. Ancak burada şöyle bir gerçek vardır, toplum hizmeti temelli THU dersinde de deneyimler yaşanmaktadır. Ancak yine Dewey (1997, s.25) tarafından altı çizilmektedir ki, tüm deneyimler gerçek anlamda eğitici değildir. Dewey (1997, s.26), birbirinden kopuk yani yapılandırılmamış deneyimlerin her birinin kendi başına kabul edilebileceğini ve heyecan verici olsa bile bunun olumsuz sonuçlar doğuracağını da vurgular. Toplum hizmeti temelli THU dersindekiler genellikle bu şekilde heyecanlı ama dağınık deneyimlerden oluşmaktadır. Ancak doğasına ve sonuçlarına bakıldığında HEÖ'nin, anlamlı ve yapılandırılmış deneyimler sunduğu görülmektedir.

- Öğrenmelerin anlamlı olabilmesi için eylem aşamasının süresinin az olmaması gerektiği öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılmıştır. İlgili alanyazında HEÖ süresinin uzun süreli olmasının önemini vurgulayan çalışmalar (Brown, 2011, s.61) olduğu gibi öğrenme deneyimi özelinde de öğrenme derinliğinin olabilmesi için yeterli süre olmasını vurgulayan çalışmalar (Kaye, 2014, s.17) vardır. Bu araştırma bu çalışmaların sonuçlarını destekleyen ipuçları vermektedir.

- Yansıtma aşamasında anlamlı öğrenme bağlantılarının kurulduğu ve eylem planı yapma gereçesi olan öğrenmelere bağlı anlamlı hizmetlerin gerçekleşmesine ulaşıldığı görülmektedir. Öğrenme deneyimi açısından yansıtmanın amacının kendi yaşamı ve toplum için gerekli öğrenmeleri düşünmek olduğu (Kaye, 2014, s.17) göz önüne alınırsa, çalışmada bunun başarıldığı görülmüştür.

- HEÖ’de gösteri aşamasının, öğrenme açısından birçok önemi vardır. NSLC’ye göre (2009, s.41) bunlar; öğrenilenlerin gösterilebilmesi için halka açık bir forum işlevi görmesi, değerlendirme için gerçek bir ortam oluşturması ve hizmet deneyimleri sırasında sentezlenen bilgiler konusunda cesaretlendirmesidir. Eylem planı dâhilinde gözlem ve dönüt dokümanları incelendiğinde bu amaçlara ulaşıldığı görülmüştür. Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da vardır: Öğretmen adayları, posterlerin nasıl hazırlanacağına dair ayrıntılı bilgileri içeren forma rağmen bu aşamada danışman rehberliğine önemli derecede ihtiyaç duyabilirler. THU dersinde ders danışmanından yeterli rehberlik alınamadığı birçok araştırmada (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015, s.170; Gökçe, 2011, s.190; Hoş Ercin, 2011, s. 28; Yılmaz, 2011, s.100) da vurgulandığı için bu noktaya dikkat edilmesi önemlidir.

- Araştırmada konu içeriklerini öğrenme özelinde sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hizmet etmeleri yanı sıra öğrenme deneyimlerinde de olumlu ve anlamlı etkilenmeler sağlayan bir ders örneği ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Sosyal Problem Çözme Becerisi İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada, sosyal problem çözme becerisi açısından öncelikle, HEÖ temelli THU dersi aşamaları ile sosyal problem çözme becerileri aşamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu nedenle kuramsal açıdan bir tartışma yapılmış ve NSLC (2009), NYLC (2018) ve Kaye’nin (2014) vurguladığı HEÖ’nin beş aşaması (araştırma, planlama/hazırlık, eylem, yansıtma, gösteri) ile D’zurilla ve diğerlerinin (2009) sosyal problem çözme aşamaları temel alınarak tartışmaya gidilmiştir. İkinci olarak, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerisi deneyimlerinin ve bu bağlamda bu deneyimler açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersinin nasıl olduğuna bakılmıştır. Bulgular ve yorumlar kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- HEÖ’nin araştırma aşaması, toplumsal problemin belirlendiği ve çeşitli ölçütlere göre tanımlandığı (NSLC, 2009, s.9; NYLC 2018; Kaye, 2014, s.17) aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı D’zurilla ve diğerlerinin (2004, s.14) sosyal problem çözme

aşamalarından birincisi olan problemi tanımlama aşamasına denk geldiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının eylem planı dâhilinde iki hafta olarak planlanan araştırma aşaması sonrası sosyal problemlerini tanımlayabildikleri görülmüştür. Yani bulgular, araştırma aşaması ile problemi tanımlama aşamalarının paralellik gösterdiğine dair güçlü ipuçları vermiştir. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır: Birincisi; araştırma aşamasının ilk haftasında bazı gruplar sosyal problemlerini tanımlayamayabilirler. İkincisi, bazı grupların belirledikleri problemler araştırma aşaması sonrası amaç, hedef grup ve aciliyet çerçevesinde yedi haftalık sürede bitip bitmeyeceği belirsizliğinde kalabilir. Üçüncüsü; bazı gruplar proje konuları ile ilgili her bireyi hedef grup seçme eğiliminde olabilirler. Dikkat edilecek bu ilk üç nokta, problemin tanımlanması ile ilgilidir. Bu araştırmada grupların projelerini araştırma aşaması sonrası tanımlayabildikleri görülmüştür. HEÖ süreci sonrası öğretmen adaylarının sadece yarısına yakınının problemi tanımlayabildiklerine yönelik bulgulara sahip olan araştırmalar (Ball ve Galeta, 2005, s.8) olduğu göz önüne alınırsa bu araştırmanın bulguları umut vericidir. Dördüncü dikkat edilecek nokta; bazı gruplar sosyal problemlerini sadece internet ortamında verilen haber kaynaklarına dayandırabilirler. Öğretmen adaylarının bilgiye ulaşmada diğer kaynaklara oranla (kütüphane, kaynak kişiler, kurumlar) interneti kullandıkları başka çalışmalarca (Önal ve Çetin, 2014, s.6) da bulgulandığı için bu sürpriz bir sonuç değildir.

- HEÖ'nin planlama ve hazırlık aşaması, belirlenen toplumsal probleme yönelik özel hizmetlerin belirlendiği (NSLC, 2009, s.16) aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı D'zurilla ve diğerlerinin (2004, s.14) sosyal problem çözme aşamalarından ikincisi olan alternatif çözümlerin üretilmesi ve üçüncüsü olan karar verme aşamalarına denk geldiği söylenebilir. Eylem planı dâhilinde iki hafta olarak planlanan planlama ve hazırlık aşaması sonrası tüm proje gruplarının konuları ile ilgili alt problemleri belirlediği, alternatif çözümler bulduğu ve bu çözümleri yedi haftalık sürece uygun şekilde planladıkları görülmüştür. Bu sonuç, planlama ve hazırlık aşaması ile alternatif çözümlerin üretilmesi ve karar verme aşamalarının paralellik gösterdiğine dair güçlü ipuçları vermiştir. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır: Birincisi; bazı gruplar proje konuları ile ilgili her probleme değinme eğilimlerinde olabilirler. İkincisi; bazı gruplar planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında alternatif çözümler sunamayabilirler. Üçüncüsü; bazı gruplar alternatif çözümlerden hangilerini seçeceklerini plan ve hazırlık formunda belirtilen ölçütlere (yedi haftalık süre, öğrenme hedefleri, proje amacı) göre belirleyemeyebilirler. Dördüncüsü, bazı gruplar planlama ve hazırlık aşamasının ilk haftasında etkili hizmet etkinliklerinde bulunamayabilirler. Beşincisi,

bazı gruplar aslında planlama ve hazırlık aşamasında olan etkinliği eylem aşaması etkinliği görme eğiliminde olabilirler. Altıncısı; bazı gruplar her eylemin hizmet oluşu yanlış algısına sahip olabilirler. Yedincisi; öğretmen adaylarında her hafta farklı etkinlik yapılması gerektiği ön yargısı olabilir. Sekizincisi; Öğretmen adaylarının, farkındalık etkinliklerinde sunuma dayalı medyaları (broşür, afiş, sosyal medya platformları) kullanma eğilimleri olabilir. Bu eğilimde olanlar bu medyaların etkisini düşünemeyebilirler. Tüm bu dikkat edilmesi gereken noktaların bir şekilde aşıldığı ve planlama ve hazırlık aşamasının başarılı şekilde deneyimlendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının tamamının hazırlık aşamasını başarılı bir şekilde tamamladıkları başka nitel çalışmaların (Ball ve Galeta, 2005, s.9) bulgularında da yer almaktadır.

- HEÖ'nin eylem aşaması, belirlenen hizmet faaliyetlerinin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı D'zurilla ve diğerlerinin (2004, s.14) sosyal problem çözme aşamalarından dördüncüsü olan çözümün uygulanması ve doğrulama aşamasından ilk bölümüne paralel olduğu söylenebilir. Eylem aşamasında gerçekleştirilen hizmet etkinliklerinin büyük bir çoğunluğunun belirlenen sosyal problemlerin çözümüne yönelik olduğu ve bu çözümlerde bir grup orta düzey olmak üzere grupların başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuç, eylem aşaması ile çözümün uygulanması aşamalarının paralellik gösterdiğine dair güçlü ipuçları vermiştir. Öğretmen adaylarının tamamının eylem aşamasını başarılı bir şekilde tamamladıkları başka nitel çalışmaların (Ball ve Galeta, 2005, s.9) bulgularında da yer almaktadır. Ancak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır: Birincisi; bazı gruplar paydaş kurumlara bağlı sorunlar yaşayabilirler. THU sürecinde kuruma bağlı sorunların yaşanabildiği bulgusuna sahip başka çalışmalar (Kesten 2012, s.2125-2148) olduğu gibi herhangi bir sorun yaşanmadığına yönelik bulgulara sahip olan çalışmalar (Özdemir ve Tokcan 2010, s.41-61) da mevcuttur. İkinci dikkat edilecek nokta; bazı gruplar hedef grubun zor ve/veya ilgisiz bir üyesine hizmette bulunmak durumunda kalabilirler. THU dersinde hedef kitleye bağlı problem yaşanabildiği başka çalışmaların (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) bulgularında da yer almaktadır. Üçüncü dikkat edilecek nokta; bazı gruplar öngörmedikleri bürokratik sorunlar yaşayabilirler. THU sürecinde bürokrasi önemli bir problemdir ve bürokratik problemlerin yaşandığı birçok çalışmada (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Yılmaz 2011, 86-108; Kesten 2012, s.2125-2148; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) bulgulanmıştır.

- HEÖ'nin yansıtma aşaması, geribildirim ve değerlendirmeye izin veren (NSLC, 2009, s.35) bir aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı D'zurilla ve diğerlerinin (2004, s.14) sosyal problem çözme aşamalarından dördüncüsünde yer alan çözümün doğrulanması aşamasına denk geldiği söylenebilir. Buradaki doğrulama grup öz değerlendirmesi niteliğindedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre bunda başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yansıtma aşaması ile çözümün –öz değerlendirme kapsamında- doğrulanması aşamalarının paralellik gösterdiğine dair güçlü ipuçları vermiştir. Öğretmen adaylarının tamamının yansıtma aşamasını başarılı bir şekilde tamamladıkları başka nitel çalışmaların (Ball ve Galeta, 2005, s.9) bulgularında da yer almaktadır. Ancak bu aşamada sadece yansıtma etkinliğinin uygulanmaması aynı zaman da eylem sonrası öz değerlendirme formlarına da yer verilmesi dikkat edilmesi gereken bir noktadır.

- HEÖ'nin gösteri aşaması, değerlendirme için otantik bir bağlam sağlayan (NSLC, 2009, s.35) bir aşamadır. Bu özelliklerinden dolayı D'zurilla ve diğerlerinin (2004, s.14) sosyal problem çözme aşamalarından dördüncüsünde yer alan çözümün doğrulanması aşamasına denk geldiği söylenebilir. Buradaki doğrulama toplum ortaklarının değerlendirmesi niteliğindedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre bunda başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, gösteri aşaması ile çözümün –toplum ortakları değerlendirmesi kapsamında- doğrulanması aşamalarının paralellik gösterdiğine dair güçlü ipuçları vermiştir. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır. Birincisi; öğretmen adayları gerekli yazılı dönütleri alabilmek için önemli ölçüde çaba sarfedebilirler. İkincisi; alınan sözlü dönütlerin yazıya geçirilmesi aşamanın toplum ortakları değerlendirmesi açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının çok azının HEÖ'de paydaş değerlendirmesi aldığına dair bulguların olduğu araştırmalar (Ball ve Galeta, 2005, s.9) göz önüne alınırsa bu noktaların önemi daha da iyi anlaşılacaktır.

- Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme aşamalarını deneyimleyebildikleri görülmüş ve bu beceride olumlu etkilenmeler sağlayan bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç genel açıdan bakıldığında, HEÖ'nin problem çözme becerisini olumlu etkilediğini bulgulayan araştırmaların sonuçları (Conrad and Hedin, 1981, 1989, akt. Furco, 2001, Billig ve Furco, 2001, s.273; s.28; Guo, Yao, Wang, Yan ve Zong, 2015, s.16) ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde vurgulanan öğrencilerin toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması isteği (MEB, 2018b, s.7) için olumlu ipuçları sağlayan bir ders örneği olduğu da belirtilebilir.

5.1.3. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aşamaları ile Diğerkâmlık Değeri İlişkisine dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada diğerkâmlık değeri açısından HEÖ temelli THU dersinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değeri deneyimlerine ve bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı HEÖ temelli THU dersinin nasıl olabileceğine bakılmıştır. Bulgular ve yorumlar bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eylem planı öncesi 15 öğretmen adayından sekiz öğretmen adayının diğerkâmlık değerine sahip olduğu, yedi öğretmen adayının da diğerkâmlık değerine sahip olmadığı görülmüştür. Nitel araştırmanın doğası gereği genellenebilir bir yargı olmamakla birlikte bu sonuç, öğretmen adaylarının içerisinde yarı yarıya bir oranla diğerkâmlık değerine sahip olmama durumunun olabileceği ile ilgili ipuçları vermektedir. İşmen ve Yıldız'ın (2005, s.159) araştırma bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının yine yaklaşık yarı yarıya (90'a 110 katılımcı) bir oranla diğerkâmlık değerine sahip oldukları görülmektedir.

- Eylem planı öncesi öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun empatiye bağlı diğerkâmlık değeri gösterdiği görülmüştür. İlgili literatürde empatinin diğerkâmlık için önemli bir gösterge olduğunu söyleyen birçok çalışma (Cohen'den akt. Akbaba,1994, s.16; Mutafçılar, 2008, s.18; Rushton 1980, Hunt 1990'dan akt. Mutafçılar, 2008 s.45) olmasından dolayı bu sürpriz bir sonuç değildir. Öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerine sahip olmalarının diğer bir önemli nedeni başkasının mutluluğunun kendi mutluluklarından önce gelmesini istemeleridir. İlgili literatürde (Sert'den akt. Özbay, 2018, s.253) bu ölçütün önemli bir diğerkâmlık göstergesi olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerine sahip olmalarının diğer bir önemli nedeni de sevgi değeridir. İlgili literatürde (Arslan, 2009, s.541) bu değer önemli bir diğerkâmlık göstergesi olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerine sahip olmalarının diğer bir önemli nedeni sosyal adalet değeridir. İlgili literatürde (Freedman'dan akt. Özbay 2018, s.213.) bu değer önemli bir diğerkâmlık göstergesi olduğu bilinmektedir.

- Eylem planı öncesi öğretmen adaylarından önemli bir çoğunluğun suçluluktan kaçmaya bağlı diğerkâmlık değeri gösteremediği görülmektedir. İlgili alanyazında yardım davranışının suçluluktan kaçma ödül beklentisi ile yapılabileceğini ve bunun da diğerkâmlık

değeri ile uyuşmadığını vurgulayan çalışmalar (Karadağ ve Mutafçılar, s.48) olmasından dolayı sürpriz bir sonuç değildir.

- Herhangi önemli bir etki yaşamadığını belirten iki öğretmen adayı dışında tüm öğretmen adaylarının araştırma ve plan-hazırlık aşaması sonrası diğerkâmlık değerlerinde, olumsuz etkilenmeler olmadığı gibi bilgilenme ve planlı/hazırlıklı olmaya bağlı özgüven sayesinde olumlu etkilenmeler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bireyin yardımda/hizmette bulunduğu konu hakkında bilgisinin artmasının ve bulunacağı yardıma/hizmete hazırlıklı olmasının yardım davranışını bu bağlamda diğerkâmlık değerini olumlu etkileyebileceğine dair önemli ipuçları veren bir bulgudur. Bazı araştırmalar (Furco,1996, s.4) diğerkâmlığın genellikle hizmet odaklı deneyimsel eğitim türlerinden biri olan gönüllülüğün doğasında olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu araştırmanın bulguları, gönüllülük yanı sıra HEÖ'nin doğası gereği öğrenmeye de ağırlık vererek diğerkâmlık değerinin kazanılacağına dair önemli ipuçları vermektedir.

- Bir öğretmen adayının diğerkâmlık değerinde grup içi çatışmaya bağlı olumsuz etkilenme yaşayabileceğine dair ifadelere rastlanmıştır. Bu durum grubun birey üzerindeki etkisini, daha özelden grubun bireyin var olan tutumunun zıttı bir şekilde davranıp davranmayacağını düşünülmesini gerektirmektedir. Sosyal psikoloji bağlamında bakıldığında (Myers 2017, s.7) bazen sosyal bir durumun gücü, bireyi sahip olunan tutumlarına zıt bir şekilde davranmaya itmekte, iyi niyetleri alt etmektedir. Ama buradaki *bazen* zaman aralığına dikkat etmekte fayda vardır. Bu durum öğretmen adayının diğerkâmlık değerinin olumsuz etkilenmediğini göstermektedir. Ayrıca grup içi çatışma THU dersinde sık rastlanan bir durumdur. THU dersinde grup içi çatışma probleminin yaşandığı birçok çalışmada (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek 2015, s.161-168; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43; Kuran 2013, s.581-591; Uğurlu ve Kırıl 2012, s.59-93) vurgulandığı için grup içi çatışmanın yaşanması sürpriz bir bulgu olmamıştır.

- Öğretmen adaylarının hiçbirinin diğerkâmlık değerinde yedi haftalık süreçte olumsuz etkilenme olmadığı gibi, daha ilk haftadan olumlu etkilenmelerin başladığı hatta bazı haftalarda yüksek düzey etkilenmeler yaşandığı görülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta süreçte öğretmen adaylarının herhangi bir problem yaşamamış olmaları değil, diğerkâmlık değerlerinde olumsuz etkilenmelerin olmamış olmasıdır. Burada Marchel'in (2003, s.24) vurguladığı gibi hizmet deneyimlerindeki zorlayıcı anlar gerçek anlamda bir diğerkâmlığın gelişmesi için önemlidir. Sosyal problem çözme becerisine bağlı sonuçlarda öğretmen adaylarının birçok problemle karşılaştıkları belirtilmiştir. İşte bu problemlerde

gerçek anlamda diğerkâmlık değerinde olumlu etkilenmeler olduğuna dair Marchel'in (2003) çalışması gibi bu çalışma da önemli ipuçları vermiştir.

- HEÖ temelli THU dersinin beş öğretmen adayının diğerkâmlık değerinde gelişimler sağladığı, dokuz öğretmen adayının da var olan diğerkâmlık değeri düzeyini olumlu etkilenmeler ile birlikte devam ettirdiği, bir öğretmen adayının genel açıdan olmasa bile proje konusu bağlamında diğerkâmlık değerini geliştirdiği görülmüştür. Bu bulgu HEÖ ile diğerkâmlık değeri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların (Marcel, 2003; Ramia, 2005) sonuçlarını destekleyen bulgulardır. Ancak nitel desenli bu araştırmanın doğası gereği genelleme yapılamayacağı ve HEÖ deneyimlerinin tümünün diğerkâmlığın gelişmesi için önemli bileşenler sağlamayacağına göre farklılıklar gösterebileceğinin (Marchel, 2003, s.16) de altını çizmek gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında diğerkâmlık değerini olumlu etkilediği çalışmalarca (Marcel, 2003; Ramia, 2005) desteklenmesinden dolayı eylem planının HEÖ temelli olması düşünülmüş, HEÖ deneyimlerinin tümünün diğerkâmlık değerinde olumlu gelişmeler sağlamayacağı uyarısı (Marchel, 2003, s.16) dikkate alınmış ve diğerkâmlık gelişim sürecine bakılmıştır. Bu eylem planının HEÖ'de gelişimler ve olumlu etkilenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- HEÖ'nin diğerkâmlık değerinde gelişimler sağlaması HEÖ'nin değerler eğitimi için uygun bir yöntem olabilir mi sorusunu akla getirmektedir. HEÖ'nin sosyal ve ahlaki muhakemeyi, empatiyi, kişisel ve sosyal sorumluluğu, başkalarına yardım etmeyi görev olarak algılamayı, fedakârlığı, başkalarının refahı için endişelenmeyi, toplumsal sorunlara yönelik farkındalık gibi değerleri olumlu etkilediği bilinmektedir (Wilczenski ve Coomey, 2007 s.13). Ancak sadece belirli değerleri değil bütünsel değerler eğitimini de sağladığını gösteren çalışmaların da (Lovat ve Clement, 2016) olması onun değerler eğitiminde önemli bir yöntem olduğunu gösterir niteliktedir. Ancak HEÖ'nin Superka ve arkadaşlarının (1976) çalışmalarında ortaya çıkan beş yaklaşıma (aşılama/telkin etme, ahlaki gelişim/ahlaki ikilem, değer analizi, açıklama/değer açıklaması, eylem öğrenme) alternatif bir yaklaşım olduğu değil; değerler eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemlerine (örneğin; anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, drama yöntemi) alternatif olabilecek bir yöntem olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

- Bu araştırma diğerkâmlığın öğrenilebileceği (Rushton, 1983), gelişimsel bir süreci olduğu ve belirli aşamada ilerlediği (Bar-Tal, Sharabany ve Raviv, 1981; Eisenberg ve Fabes, 1991; Krebs ve Van Hesteren, 1994) görüşlerini destekleyen ipuçları vermiştir.

- Diğerkâmlık açısından sonuç olarak diğerkâmlık değeriinde gelişim ve olumlu etkilermeler sağlayan bir ders örneği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde önemle vurgulanan akli ve kalbi birleştiren bir eğitim sistemi isteğine (MEB, 2018b, s.7) uygun bir ders örneği olduğu da görölmüştür.

Özetle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik THU dersi için konu içeriğini öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından uygulanabilir anlamlı bir ders örneği oluşmuştur. Bu ders örneğinin ismi de HEÖ temelli THU dersidir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde HEÖ temelli THU dersi danışmanlarına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma aşamasında öğretmen adaylarının öğrenmek istedikleri konu ile anabilim dalları arasında ilişki kurabilmeleri için rehberlik yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının belirledikleri konu ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları için projelerinde başarılı olamama kaygısı taşıdıkları yani dersin felsefesinin anlaşılamadığı görölmüştür. Bu nedenle dersin felsefesinin iyi vurgulanması önerilmektedir.

- Planlama ve hazırlık aşamasında şu öneriler dikkate alınmalıdır: Öğretmen adaylarının, proje konuları ile ilgili beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan her kazanıma yer verebilecekleri görölmüştür. Bu nedenle öğrenme hedeflerinin hizmet ile birlikte kazanılacağı belirtilmesi önemlidir. Kazanım yazma ile ilgili de problemler yaşanmıştır. Bu nedenle eylem planında kazanım yazma becerisi ile ilgili bir sunum yapılması önemlidir. Öğretmen adaylarının öğrenme hedeflerine yönelik etkinlik planlayamadıkları görölmüştür. Burası HEÖ'nin can alıcı noktasıdır. Çünkü belirlenen öğrenme hedefleri yapılan hizmetler ile kazanılacaktır, yani öğrenme hedeflerine yönelik hizmetler belirlenmek durumundadır. Danışmanlık sırasında bu noktaya dikkat edilmesi önemlidir. Öğrenmelerin hizmet temelli olacak olması ancak kaynak ve alınan eğitimler rehberliğinde kazanılan bilgilerin hizmette deneyimleneceğinin vurgulanması önemlidir. Yani hizmette bulunurken öğreneceksiniz değil, kaynaklar aracılığı ile kazandığımız bilginizi deneyimleyeceksiniz denilmesi çok önemlidir. Öğretmen adaylarının alacakları eğitimler, kurumlar aracılığı ile verilmiş ancak yararlanacakları kaynaklar konusunda problemler yaşadıkları görölmüştür. Planlama ve

hazırlık aşamasında kitap, internet, uzman görüşleri ve saha gezileri aracılığı ile hazırlıklar yapıldığının bilinmesi önemlidir. Eylem planı dâhilinde hazırlanan plan ve hazırlık formunun gerekliliği süreç içerisinde ortaya çıktığından özellikle bu formun kullanılması önerilmektedir.

- Eylem aşaması sürecinde, eylem süresinin yeterli uzunlukta olmasına dikkat edilmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının daha derinlemesine bilgi elde etmeleri isteniyorsa hedef kitle (çocuk yerine yetişkin yaş grubu seçimi) ve etkinliklerin (eğlence yerine daha bilgilendirme temelli etkinliklerin seçimi) bu isteğe bağlı olarak yapılandırılması önemlidir.

- Anlamlı öğrenme sağlanmak isteniyorsa, yansıtma aşamasının önemsenmesi önerilmektedir. Ayrıca her aşamada öğrenmenin gerçekleşmekte olduğu da bu araştırmanın sonuçları arasında olduğu düşünülürse, her aşamada da yansıtma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- Öğrenilenlerin paylaşılması, gerçekçi bir ortamda değerlendirilmesi ve sentezlenen bilgileri sonraki süreçlerde kullandırmaya cesaretlendirme isteniyorsa gösteri aşamasının önemsenmesi önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerlerinin olumsuz etkilenmemesi için grup içi çatışmaya dikkat edilmesi ve plan hazırlık formunda grup içi kurallara yer verilmesi önerilmektedir.

- Özetle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik yapılandırılmış bir öğrenme sağlayan ve sosyal problem çözme ve diğerkâmlık değeri deneyimleri içeren bir THU dersi gerçekleştirilmek isteniyorsa bu eylem planının uygulanması ve bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dikkat edilmesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değerine sahip olup olmadığına yönelik çalışmaların yapılması ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğerkâmlık değerlerinin gelişmesini sağlayacak eylem planlarının hazırlanması önerilmektedir.

- Sevgi değeri, sosyal adalet değeri, özgüven becerisi ve diğerkâmlık değeri birlikteliklerine dayalı araştırmalar yapılması, örnek eylem planları hazırlanması önerilmektedir.

- Diğerkâmlığın gönüllük yanı sıra çeşitli açılardan diğerkâmlık odaklı deneyimsel eğitim türlerinin çeşitli önemli özelliklerini vurgulayan şekilde yeniden düşünülmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- Bu araştırma Türkiye’de görülen HEÖ ile THU dersi aynıdır yanlış algısını düzeltmeye çalışan ve THU ile HEÖ ilişkisini kuran bir araştırmadır. Bu amacın pekiştirilmesi için benzer araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

- Türkiye’de HEÖ anlayışının yerleşmesi için özellikle deneysel ya da eylem planlarına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışma, THU dersi kapsamında doktora düzeyinde ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tez eksikliğine mütevazı bir katkısı olmuştur. Bu katkının artması için doktora düzeyinde, sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde ve THU dersi bağlamında tez çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- THU dersi sosyal bilgiler eğitimi için önemli olmasına rağmen alanyazındaki çalışma sayıları az görülmüştür. Bu araştırmanın bu eksikliğe mütevazı bir katkısı olmuştur. Ancak bu katkının artması için sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik THU dersi bağlamında bildiri ve makale çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- THU ile ilgili öğretmen adayları üzerine durum çalışmasından çok eyleme yönelik nitel araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

- İlgili alanyazında HEÖ ile diğerkâmlık ilişkisini ele alan sadece iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın bu eksikliğe mütevazı bir katkısı olmuştur. Ancak bu konuda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

- İlgili alanyazında HEÖ ile problem çözme becerisi ilişkisini ele alan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın bu eksikliğe mütevazı bir katkısı olmuştur. Ancak bu konuda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

- Eylem araştırması sürecinde de vurgulandığı üzere eylem araştırmaları döngüsel bir süreçtir. Bu araştırma belirli bir zaman dilimi ile sınırlı kalmıştır. Oluşturulan bu ders örneğinin araştırılmasına devam edilmesi önerilmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde YÖK’e, üniversite yönetimlerine ve fakülte yönetimlerine bazı önerilerde bulunulmuştur:

- İçeriği YÖK tarafından hazırlanmış olan THU dersinin HEÖ temelli işlenmesinin bu araştırma kapsamında sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri geliştirmede

mütevazı bir katkısı olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında HEÖ'nin öğretmen adaylarına olan birçok katkısı da olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle uygulamaya dayalı bu dersin içeriği gözden geçirilerek adının topluma hizmet ederek öğrenme olarak değiştirilmesi önerilmektedir.

- YÖK tarafından THU dersine ilişkin HEÖ anlayışı temelli bir yönerge oluşturulması ve bu yönergenin üniversitelere gönderilmesi; ilgili fakülte yönetimlerinin de bu yönergeyi temel alarak kendi yönergelerini oluşturmaları önerilmektedir. Bu çalışmanın sonucunu ve mevcut THU yönergelerini dikkate alınarak hazırlanan örnek bir HEÖ temelli THU yönergesi (Ek 36) eklerde sunulmuştur.

- THU dersinin YÖK tarafından hazırlanmış ve uygulanmakta olan eğitim fakültesi lisans programları kapsamında yalnızca bir dönem kapsamında gerçekleştiriliyor oluşunun bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Sahip olduğu bu sınırlılıklara rağmen HEÖ temelli THU dersinin sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri geliştirmede önemli bir katkısı olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında HEÖ'nin öğretmen adaylarına olan birçok katkısı da olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu nedenlerle bu dersin iki dönem olarak planlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçamete, A. G. (2006). Açılış Konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Toplum Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s.3-5). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akkocaoğlu, N., Albayrak, A. ve Kaptan, F. (2010). Toplum hizmet uygulamaları dersi alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir araştırma (Hacettepe Üniversitesi örneği). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II Bildiri Kitabı*, 1201-1213.
- Aksoy, B. Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (2009). *Toplum hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, A. ve Demir, S. (2008). Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişi, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 79-100.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 93-102.
- Anderson, J. B. (1998). Service learning and teacher education. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 1-7.
- Anderson, J. B. ve Pickeral, T. (1998). Challenges and strategies for success with service-learning in preservice teacher education. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/17>.
- Andersen J.C. & Monroe, L.F. (1975). Motivation to volunteer. *Journal of Voluntary Action Research*, 7, 120-129.
- Arcagök, S. (2011). *Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2013). Sivil toplum kuruluşu ve kamu kurumu yöneticilerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 101-112.
- Arkün, S. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Toplum hizmet uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Bildiriler Kitabı*, 1-13.

- Arslan, Ş. (2009). İyilik halkasına ait bir kavram: Diğerkâmlık ve eğitimi. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 539-546.
- Aşıroğlu, s. ve Koç-Aktan, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 1-13.
- Avaroğulları, M. (2009). Yurt dışında topluma hizmet uygulamalarına genel bir bakış. B. Aksoy, T. Çetin ve Ö. F. Sönmez (Ed.), *Topluma Hizmet Uygulamaları* içinde (1. baskı, s. 21-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2017). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, İ (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında üniversite yaşamına katkısı konulu çalıştay alt grubu raporu: Giriş". F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s.41-52). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ayvacı, H. Ş. ve Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 102-118.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykırı, K. (2018). Otizm ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları: Topluma hizmet uygulamaları dersi üzerinden bir değerlendirme. *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 421-433.
- Ball, D. & Geleta, N. (2005). A Delicate Balance: Service-Learning in Teacher Education. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 5, 1-17.
- Ball, M. A. (2008). Practicums and service learning in LIS education. *Journal Of Education For Library And Information Science*, 49,70-82.
- Ball, M. A. & Schilling, K. (2006). Service learning, technology and LIS education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 47, 277-290.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (çev. ed. C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Bar-Tal, D., Sharabany, R., & Raviv, A. (1981). Cognitive basis for the development of altruistic behavior. In V. Derlaga & J. Grzelak (Eds.), *Cooperation And Helping Behavior: Theories And Research*. (1st ed., pp. 377-396). New York: Academic Press.

- Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.
- Beldağ, A. Yaylacı, A. F. , Gök, E ve İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 161-168.
- Bengiç Çolak, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitimindeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Billig, S. H. & Furco A. (2001). Research agenda for k-12 service-learning: a proposal to the field. In Furco, A. & Billig S. H. (Eds.), *Service Learning: The Essence Of The Pedagogy* (1st ed., pp. 3-22). Greenwich: Information Age Publishing.
- Billig, S, H., Root, S. & Jesse D. (2005a). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning Practice: research on Models to Enhance Impacts* (1 st. ed., pp.97-118). Greenwich: Information Age Publishing.
- Billig, S, H., Root, S. & Jesse D. (2005b). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/4>.
- Bringle, R. G., Clayton, P. & Price, M. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Ajournal of Service-Learning and Civic Engagement*, 1, 1-20.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (2011). International service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher ve S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (1 st. ed., pp. 3-28). Virginia: Stylus Publishing.
- Brown, N. C. (2011). A 360-degree view of international service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher ve S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (1 st. ed., pp. 57-68). Virginia: Stylus Publishing.
- Buch, K. & Harden, S. (2011). The impact of a service-learning project on student awareness of homelessness, civic attitudes, and stereotypes toward the homeless. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15, 45-61.

- Bulut, B. ve Kara, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 1621-1628.
- Burke-Brown, E. M. (2015). *Service-Learning Challenges and Strategies*. Retrieved from https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1014&context=service_institute.
- Burke, D. D. (2007). Service learning: Opportunities for legal studies in business. *Journal of Legal Studies Education*, 24, 129–163.
- Butin, D. W. (2005). Service-learning as postmodern pedagogy. In D. W. Butin (Eds.) *Service-Learning In Higher Education: Critical Issues And Directions* (1 st. pp. 89–104) New York: Palgrave Macmillan.
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cansaran, B, Orbay K, ve Kalkan, M. (2010). University-community bridge: Service learning to society. *Parocedia: Social and Behavioral Sciences*, 2, 1687-1693.
- Castellan, C. M. (2011). Service-learning in teacher education: Does the model matter?. *The International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education (IJRSLTE)*. 1, 1-19.
- Cebeci, N. (2011) Yaşam boyu öğrenme bilincini geliştirme. *III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 1249-1267.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Chupp, M. G. & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18 (2-3), 190-212.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senior, B., Hug, J. & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16, 5-22.
- Comte, A. (1875). *System of positive polity*. (çev. J. H. Bridges). London: Spottiswoode and Co. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1851).
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36 (4), 233-245.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Coşkun, Z. S. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cress, C.M., Collier, P. J., Reitenauer, V. L. & Associates. (2005). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning across the disciplines*. Virginia: Stylus Publishing.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 851-875.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çoban, B., Karakaya, A. ve Ağırbaş, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının diğer bölümler ile karşılaştırılması (Erzincan Üniversitesi örneği)*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirkaya, H. (2016). Topluma hizmet yoluyla öğrenme. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 389-399) Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, B. (2000) *A beginner's guide to action research*. Retrieved from <http://www.aral.com.au/resources/guide.html>.
- Dewey, J. (1997). *Experience & education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (çev. T. Göbekçin). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum*. (çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç, Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 19-38.
- Dinçer Ç, F. (2006). Sonuç bildirgesi. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 58-60). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Dinkelman, T. (2000). Service learning in student teaching: "What's social studies for?" *Book of Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-30.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In Chang, E. C., D'Zurilla, T. J ve Sanna L. J. (Eds.). *Social Problem Solving: Theory, Research And Training*. (p.p. s.9-46.). Washington: American Psychological Association.
- Einfield, A. & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49, Number 2, 95-109.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Plavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada eğitim Yönetimi*, 16 (2), 231-252.
- Enç, M. (1974). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erickson J. A. & Anderson, J. B. (2005). *Learning with the community: concept and models for service-learning in teacher education*. Virginia: Stylus Publishing.
- Erjem, Y. (2004). Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 354-359.
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015) THU dersinden yansımalar: Özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 27-43.
- Ersanlı, K ve Doğru Çabuker N. (2015). Diğerkâmlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 43-53.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior: a multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Eds.), *Review Of Personality And Social Psychology* (2 st, pp. 34-61) Newbury Park: Sage.

- Eşki, Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Eşme, İ. (2006). Açılış Konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 8-10). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Farber, K. (2011). *Change the world with service learning: How to organize, lead, and assess service-learning projects*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fromm, E. (1994). *Kendini savunan insan*. (çev. N. Arat). İstanbul: Say Yayınları.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp.1-6). Columbia: Taylor Design and Publishing.
- Furco, A. (2001). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In Furco, A & Billig S. H. (Eds.) *Service Learning: The Essence Of The Pedagogy* (pp. 23-52). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gebizlioğlu, Ö. L. (2006). Açılış Konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s.6-7). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- generationON (2018). *IPARDE Resources*. Retrieved from <https://www.generationon.org/page/iparde-resources>
- Giles, D. E. & Eyer, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Fall, 1, 77-85.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (çev. ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gonzales, E. L. (2012). *What about service learning in Europe?* Retrieved from <https://www.slideshare.net/EstherLunaGonzalez/what-about-sl-in-europe-defintiu>
- Gögebakan Yıldız (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 2, 176-194.

- Gökçe, N. (2012). Sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamaları. M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2. baskı, s. 585-609). Ankara: Pegem Akademi.
- Guo, F., Yao, M., Wang, C., Yan, W. & Zong, X. (2016). The effects of service learning on student problem solving: The mediating role of classroom engagement. *Teaching of Psychology*, 43(1), 16-21
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (1. Baskı, s. 1-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürol, A. ve Özerca, M. G. (2010). *Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hakan, A. (Ed.). (2015). *Topluma hizmet eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hatcher, J. A. Ve Erasmus, M. A. E. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15, 49-61.
- Hoş Ercin, N. (2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- İşmen, E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Bahar, 42,151-166.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (çev. ed. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2012).
- Kahne, J. & Westheimer, J. (1994). In the service of what? The politics of service learning. *Book of Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-14.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi kitapevi.
- Karadağ, E. ve Mutaftçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-70.

- Kart, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5, 12-23.
- Kartal, M. (2015). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. 2nd International Computer and Instructional Technologies Symposium proceeding book, 778-786.
- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kesten, A., Göçer, M. ve Egüz, Ş. (2014) Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 393-410.
- Kocadere, S. A. ve Seferoğlu, S. S. (2013, s.75-89) Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-89.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
- Koliba, C. J. (2004). Service-learning and the downsizing of democracy: Learning our way out. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 57-68.
- Korkmaz, S. (2015). *Prospective english language teacher's views on the implemantation process and the outcomes of community service practices course*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kotil, Ç. (2003). *Hizmet ederek öğrenme ve katılım süreçlerine katkısı*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, İnönü üniversitesi, Malatya.
- Kotil, Ç. (2004). Topluma Hizmet ederek öğrenme. 6. *Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı Bildiri Kitabı*, 317-323.
- Krebs, D., & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14, 103-158.

- Kuran, K. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 581-591.
- Kuzucu, K. ve Kamer, S. T. (Ed.). (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükkoğlu, A. (2011). *Değer eğitimi sürecinde paradigma dönüşümü: Hizmet ederek öğrenme (THU)*. Değerler Eğitimi Sempozyumu. 26-28 Ekim. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Küçükkoğlu ve diğ. (2011). *Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal farkındalığa ve sosyal sorumluluk bilincine etkisi projesi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Küçükkoğlu, A., Kaya, H. İ. ve Bay, E. (2010). *Hizmet ederek öğrenme: Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım*. II. Uluslararası Öğretmen yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükkoğlu, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A. ve Ozan, C. (2010). *Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımcılığı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları*. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 29 Nisan-2 Mayıs, Antalya.
- Küçükkoğlu, A. (2012). Service learning in turkey: yesterday and today. *Procedia social and behavioral sciences*, 46, 3083-3087.
- Küçükkoğlu, A. ve Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçükkoğlu, A. ve Ozan, C. (2015). The short version of service-learning involvement scale: The study of linguistic equivalence, validity and reliability. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 780-810.
- LaMaster, K. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *The Journal of Experiential Education*, 24, 27-33.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimholt, K. (2007). The effects of a service-learning program on the development of civic attitudes and behaviors among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(2), 165-197.
- Lemieux, C. M., & 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, 309-325.
- Lim, S. & Bloomquist, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207.

- Lisman, C. D. (1998). *Toward a civil society: Civic literacy and service learning*. Westport: Bergin & Garvey.
- Lowat, T. & Clement, N. (2016). Service Learning as Holistic Values Pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 39, 115–129.
- Maccio, E. M. & Voorhies, E. M. (2012). Social work students' perceptions of service-learning. *The Journal of Service-Learning in Higher Education*, 1, 50-70.
- Marchel, C. A. (2003). The path to altruism in service-learning classes: big steps or a different kind of awkwardness?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 15-27.
- Martorella, P. H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New York: Merrill.
- Mcgaghie, W. C., Mytko, J. J., Brown, W. N. & Cameron, J. R. (2002). Altruism and compassion in the health professions: A search for clarity and precision. *Medical Teacher*, 24(4), 374-378.
- MEB (2009). *Dini terimler sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018a). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2015).
- Miser, R. (2006). Çalıştay alt grup raporlarının sunumu. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 14-15). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Mooney, L. A. & Edwards, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181-194.
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgecili kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Myers, D. G. (2017). *Sosyal psikoloji*. (çev. ed. S. Akfırat). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- NCSS (2018). Service-learning: An essential component of citizenship education. <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6504/650408.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- NSLC (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. Retrieved from <https://www.yumpu.com/en/document/view/20602092/k-12-service-learning-project-planning-toolkit-national-ffa>
- NYLC (2018). *The IPARD Framework*. Retrieved from <https://gsn.nylc.org/clearinghouse/results?key=&type=&attrs=33,34,35,36,37,38,39,40>
- Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.) *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (içinde s.1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Ohn, J. D. & Wade, R. C. (2009). Community service-learning as a group inquiry project: elementary and middle school civiconnections teachers' practices of integrating historical inquiry in community service-learning. *The Social Studies*, 100, 200-211.
- Oliner, S. P. & Oliner, P. M. (1992). *The altruistic personality*. New York: The Free Press.
- Olszewski, W. & Bussler, D. (1993). *Learning to serve-serving to learn*. Washington: DC: ERIC Documents.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında toplumsal yaşama katkısı konulu çalıştay alt grubu raporu: Giriş”, F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 15-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Önal, N. ve Çetin, O. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-30
- Özbay, A. (2018). *Kur'an-ı Kerim'e göre sebep ve sonuçlarıyla bencillik ve diğer kâmlık*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özcan, M. (2002). Demokrat Doğulmaz. *Türkiye ve Siyaset Dergisi*, 9-10, 49-61.

- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Palmer, C. E. & Savoie, E. J. (2002). Challenges to Connecting Sociology and Service Learning. *Sociological Practice*, 4, 88-97.
- PAU (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi* <http://www.pau.edu.tr/sbegt/tr/sayfa/topluma-hizmet-uygulamalari-2> adresinden erişilmiştir.
- Prentice, M. (2007). Service learning and civic engagement. *Academic Questions*, 20, 135-145.
- Pritchard, F. F. & Whitehead, G. I. (2004). *Serve and learn implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pritchard, I. A. (2001). Community service and service-learning in America: The state of the art. In Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.). *Service Learning: The Essence Of The Pedagogy* (pp.3-22.). Greenwich: Information Age Publishing.
- Pusmaz, D.(2011). Kur'an'da İsar Kavramı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 77-104.
- Ramia, P. N. (2005). *Developing altruism and empathy in Ecuadorian college students: impact of a mandatory service-learning course*. Yayımlanmamış doktora tezi, Boston University, Boston.
- Rushton, J. P. (1983). Altruism and society: A social learning perspective. *Psychosocial and Personality Development*, 92, 425-446.
- Sancaklı, S. (2006). Hz. Peygamber'in erdemli insan yetiştirme bağlamında îsâr (diğergamlık) kavramına verdiği önem. *Tasavvuf Dergisi*, 17, 29-56.
- Sandaran, S. C. (2012). Service learning: Transforming students, communities and universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.
- Schelbe, L., Petracchi, H. E. & Weaver, A. (2014). Benefits and Challenges of Service-learning in Accredited Baccalaureate Social Work Programs. Florida State University Libraries, 1-29.
- Schuncke, T.D. & Rose, G.M. (1997). Problem solving: The link between social studies and mathematic. *The Clearing House*, 70(3), 137-140.

- Seigel, S. (1995). *Community service learning as empowering pedagogy: Implications for middle school teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts, Amherst.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 293-302.
- Sezer, C. ve Erjem, Y. (2004). İnsan kaynağını geliştirmede bir araç: hizmet ederek öğrenme (service learning). *IV. International Educational Technology Conference Proceeding Book*, 427-430.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 9-11.
- Sigmon, R. L. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning*. Unpublished Council for Independent Colleges Report, Washington.
- Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma hizmet uygulamaları ve tanımlar. B. Aksoy, T. Çetin, ve Ö. F. Sönmez (Ed.), *Topluma Hizmet Uygulamaları içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö, F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2, 53-72.
- Şeker, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tanrıseven, İ., Üredi, L. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim, 13-15 Mayıs, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tietjen, L. L. (2016). *Service-learning pedagogy in teacher education: an examination of individual and group experiences*. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University Department of Curriculum and Instruction College of Education, Kansas.
- Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri (Sakarya İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). *Annotated History of service learning*. Retrieved from <http://www.fsu.edu/~flserve/resources/resource%20files/annotated%20history.pdf>

- Tomanbay, İ. (1991). Türkiye’de sosyal hizmetlerin tarihi. R. Keleş, J. Nowak ve İ. Tomanbay (Ed.) *Türkiye’de ve Almanya’da sosyal hizmetler* içinde (s. 209-214). Ankara: Selvi Yayınları.
- Tobash, L. (2005). Lisans Deneyimi. http://www.usemb-ankara.org.tr/college_university_education_us/tobash.htm adresinden erişilmiştir.
- Thomson, A. M, Smith-Tolken, A.R., Naidoo A. & Bringle, R. G. (2011). Service learning and community engagement: A comparison of three national contexts, *Voluntas*, 22, 214-237.
- Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2, 60-71.
- Tufan, S. (2010). *Öğretmen yetiştirme ve topluma hizmet uygulamaları dersi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. 16-18 Eylül, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs
- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2011, April). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine yönelik görüşleri. *II. International Conference on New Trends in education and Their Implications Proceeding Book*, 435-447.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uğurlu ve Kıral (2012) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 59-93.
- Ulu, S. (2017). *Bir öğretim yöntemi olarak hizmet ederek öğrenme uygulamalarının din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki yeri ve değeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural Keleş, P. ve Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, N. (2016). *Community service learning in international contex: a cross-cese analysis*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Vadeboncoeur, J., Rahm, J., Aguilera, D. ve LeCompte, M. D. (1996). Building democratic character through community experiences in teacher education. *Education and Urban Society*, 28 (2), 189-207.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wade, R. C. (2000). Beyond charity: service-learning for social justice. *In Social Studies and the Young Learner*, 12 (4), 6-9.
- Wade, R. C. ve Anderson, J. B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59-74
- Wade, R. C. (1997). Community service learning and the social studies curriculum: Challenges to effective practice. *The Social Studies*, 88(5),197-202.
- Wade, R. C. ve Saxe, D. W. (1996). Community service-learning in the social studies: Historical roots, empirical evidence. *Critical Issues, Theory & Research in Social Education*, 24(4), 331-359.
- Wilczenski, F. L. & Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: strategies for positive development in schools*. New York: Springer Science-Business Media.
- Winson, K. D. (1998). The “traditions” revisited: instructional approach and high school social studies teachers. *Theory & Research in Social Education*, 26, 50-82
- Wurdinger, S. D., Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Plymouth: Rowman & Little Field Publishing Group.
- Yalçın, B, Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yenilmez, K. ve Ev Çimen, E. (2012). Yatılı tedavi gören çocuklara yönelik matematik etkinlikleri: Hastanede matematik. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 730-738.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Bağlamında Eğitim Kurumlarına Katkısı konulu çalıştay Alt Grubu Raporu: Giriş. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı* içinde (s. 15-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 86-108.
- YÖK (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi. <https://docplayer.biz.tr/405543-Topluma-hizmet-uygulamalari-yonergesi.html> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.
- Ziegert, A. L. & McGoldrick, K. M. (2008). When service is good for economics: linking the classroom and community through service-learning. *International Review of Economics Education*, 7, 39-56.

EKLER

Ek 1. Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Projesi nasıl hazırlanır sunumunun özeti

Hizmet ederek öğrenme (Service Learning) nedir?

Hizmet ederek öğrenme (HEÖ) herhangi bir ders kapsamında belirlenen akademik kazanımları, öğrencinin toplum ihtiyaçlarını gidermek için hizmet edip deneyimleyerek kazandığı deneyim temelli bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden ne farkı var dediğinizi duyar gibiyim ☺

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi, “Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamadan oluşan ders”tir. HEÖ bir öğrenme/öğretme yaklaşımıdır ve hizmet temelli deneyimsel eğitim türlerinden biridir. THU dersi herhangi bir deneyimsel eğitim türü ile yapılandırılabilir. Ayrıca bu deneyimsel eğitim türleri sadece THU dersinde de kullanılmayabilir.

Hizmet temelli deneyimsel öğrenme türleri nelerdir?



Tabloda görüldüğü üzere hizmet odaklı deneyimsel eğitim türleri hizmet alan ve hizmet veren arasındaki faydalanma durumu ve hizmet ya da öğrenme ağırlıklı olma derecesine göre farklılaşmaktadır.

HEÖ'nin temel aşamaları

HEÖ temelli bir yaklaşım için belirli aşamaların gerçekleşmesi gerekmektedir.

1.Araştırma

Kanıtlarla desteklenen ve belirli ölçütlerle değerlendirilen toplum sorunlarının ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların ve hizmet edilecek toplum kesiminin belirlendiği aşamadır

2.Planlama ve Hazırlık

Tüm paydaşlarla birlikte hizmet faaliyetlerinin planlandığı ve başarılı bir proje için gerekli olan idari konuların ele alındığı aşamadır.

3.Eylem

Katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerini aynı zamanda toplumun da faydalanmasını sağlayan aşamadır.

4.Yansıtma

Deneyimlerin anlamlandırıldığı ve katılımcılarla ve toplumla ve okulda öğrenilenlerle bağlantısı ve anlamı üzerine düşünüldüğü aşamadır

5. Gösteri

Öğrenilenler paydaşlar ve diğer toplum üyeleri ile paylaşıldığı, sonuçların kutlandığı ve geleceğe bakıldığı aşamadır.

Ek 2. Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Değerlendirme Sistemi

| | |
|------------------------------|-------------------|
| Araştırma aşaması | 2 hafta (15 puan) |
| Planlama ve hazırlık aşaması | 2 hafta (15 puan) |
| Eylem aşaması | 7 hafta (45 puan) |
| Yansıtma aşaması | 1 hafta (10 puan) |
| Gösteri aşaması | 2 hafta (15 puan) |

Ek 3. Araştırma Aşaması Kılavuzu

| |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupların üç-dört kişiden oluşması gerektiğinden bahset ve bu kişiler için gerekli ölçütleri ver. Kendi aralarında grup kuralları ve bunlara yönelik yaptırımlar oluşturmaları gerektiğini ilet. 2. HEÖ ile ilgili THU dersi projesi nasıl hazırlanacağını anlat ve dersin genel ölçme ve değerlendirme kriterlerini içeren formu dağıt. 3. HEÖ ile ilgili THU dersi projesi nasıl hazırlanacağını anlat ve dersin genel ölçme ve değerlendirme kriterlerini içeren formu dağıt. 4. Araştırma aşamasının iki hafta süreceğini ve araştırma aşamasında neler yapılması gerektiğini anlat. 5. Proje öneri formunu dağıt ve incele 6. Araştırma aşaması öz değerlendirme formu ve araştırma aşaması genel değerlendirme formunu dağıt |
|--|

Ek 4. Araştırma Aşaması Öz Değerlendirme Formu

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Proje konusuna karar vermeden önce araştırma yaptık. | | | | | |
| 2. Zamanı etkili ve verimli kullandık. | | | | | |
| 3. Grup arkadaşlarımıza yardımcı olduk. | | | | | |
| 4. Üzerimize düşen görev ve sorumlulukları yerine getirdik. | | | | | |
| 5. Projenizin bu aşamasında başarılı olduğunuz şeyler nelerdir? | | | | | |
| 6. Geliştirmeyi düşündüğünüz şeyler nelerdir? | | | | | |

Ek 5. Araştırma Aşaması Genel Değerlendirme Formu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Proje konusuna karar vermeden önce araştırma yaptılar. | | | | | |
| 2. Zamanı etkili ve verimli kullandılar. | | | | | |
| 3. Grup arkadaşlarına yardımcı oldular. | | | | | |
| 4. Üzerlerine düşen görev sorumlulukları yerine getirdiler. | | | | | |
| 5. Projenin adına karar verdiler. | | | | | |
| 6. Projeye katılacak kişiler ile ilgili eksiksiz bilgi verdiler. | | | | | |
| 7. Hedef gruplarını belirlediler. | | | | | |
| 8. Projenin genel amacını belirlediler. | | | | | |
| 9. Projenin aciliyetini/önemini belirlediler. | | | | | |
| 10. Projenin kendi ilgi alanları ile ilişkilerini ifade ettiler. | | | | | |
| 11. Projelerinin etkisini belirlediler. | | | | | |
| 12. Projelerini öğrenmelerle ilişkilendirdiler. | | | | | |
| 13. Projenin nedenini kaynaklara dayandırdılar. | | | | | |
| 14. Olası süreyi belirlediler. | | | | | |
| 15. Toplumsal ortakları olabilecek kurum ve kuruluşları belirlediler. | | | | | |
| 16. Araştırma aşamasında başarılı oldukları noktaları belirlediler. | | | | | |
| 17. Araştırma aşaması sonrası geliştirmek istediklerini belirlediler. | | | | | |

Ek 6. Proje Öneri formu

| | | | |
|---|-----------------|----------------|----------------------|
| Projenin adı | | | |
| ÖĞRENCİ NO | AD SOYAD | CEP TEL | E-MAİL ADRESİ |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| HEDEF GRUBU: | | | |
| PROJENİN GENEL AMACI: | | | |
| PROJEYE KARAR VERME NEDENLERİ: ÖLÇÜTLER | | | |
| Çözmek istediğiniz problemin aciliyeti/önemi nedir? | | | |
| İlgi alanınıza uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Var olan bilgi, beceri ve değerleriniz üzerinden bir değerlendirme yapınız. | | | |
| Proje konunuz anabilim dalınıza uygun bir proje midir, neden? Anabilim dalın ile ilgili nasıl bir ilişki kurabilirsiniz? | | | |
| Projenizden nasıl bir etki bekliyorsunuz? Bu projenin fark yaratacağına inanıyor musunuz? | | | |
| Proje kapsamında yapacağınız hizmetlerden sonra seçtiğiniz konu ile ilgili neler öğrenebilirsiniz? | | | |
| KAYNAKLAR: Böyle bir problemin olduğunu dayandırdığınız kaynaklar (gözlemler, görüşmeler, elektronik ya da diğer dokümanlar) nelerdir? | | | |
| SÜRE (projenizin hedeflerine size verilen 7 haftalık süre içerisinde ulaşabilir misiniz?) | | | |
| TOPLUMSAL ORTAĞINIZ OLACAĞINI DÜŞÜNDÜĞÜNÜZ KURUM VE KURULUŞLAR | | | |

Ek 7. Proje Öneri Formunda Üzerinde Durulması Gereken Bilgilerin Özeti

Öğretmen adaylarının proje konuları ile anabilim dalı ilişkisi kurulmasına yönelik yönlendirme yapılması

Öğretmen adaylarının proje konuları ile anabilim dalı ilişkisi kurulmasına yönelik sosyal bilgiler dersi ders kitapları elektronik dosyalarına eba.gov.tr üzerinden ulaşmaları ve ders kitapları üzerinden bağlantılar kurmaları istenmiştir.

Kaynak kullanımının önemi ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmesi

- Öğretmen adaylarına proje konularını seçerken veri toplama araçları açısından yetersiz ve toplumsal kabul edilen bir problemi kaynak belirlemeden direkt verme eğiliminde olabilecekleri uyarısı yapılır.
- Örnek olarak çevreye zarar verme önemli bir sosyal problemdir ancak hizmette bulunulmak istenen çevrede böyle bir sosyal problem olmayabileceği uyarısı yapılır.
- Bunun için de hizmette bulunmak istediğiniz yer ve kişiler ile ilgili sosyal problemin kaynağa dayandırılmasının hem projenin anlamlı olması hem de öğretmen adayları için anlamlı olması açısından önemli olduğu belirtilir.
- Bu probleme yönelik bir veri yoksa bu veriyi kendileri de bulabilecekleri vurgulanır.
- Bu verileri de gözlem, görüşme ya da hedef kitleye ya da yere ilişkin dokümanları inceleyerek toplayabilecekleri vurgulanır.
- “Denizli’nin x mahallesinde çevre kirliliği ile ilgili proje yapmak istenmektedir. O zaman öncelikle o mahalle çevre kirliliği açısından gözlenir ve gerekli notlar alınır. Sonra çevre kirliliğine karşı mahallelinin görüşü alınır. Varsa bu mahallede çevre kirliliğine ilişkin belediyeye yazılmış şikâyet dilekçeleri ya da yerel medya da çıkmış bir haber kullanılır.” örneği verilir.

Ek 8. Araştırma Aşaması Yansıtma Etkinliği

1. Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında proje konusunda araştırma yaptın. Şu an proje ile ilgili ön bilgilerin nelerdir?
2. Topluma hizmet uygulamaları projeni araştırırken lisans düzeyindeki hangi dersler aklına geldi ve iyi ki bu derste bu kazanımı elde etmişim dedin? Hangi dersler ve hangi konuda ilişki kurdun?
3. Araştırma aşamasından sonra bilgi, beceri ve değer boyutunda neler kazandığını düşünüyorsun?
4. Senden bir gazetede köşe yazısı yazmanı istediler. Yazının başlığı 10 maddede proje konuyla ilgili sosyal problemler olacak. Bu 10 madden neler olurdu?
5. Araştırma aşamasındasın. Proje konuyla ilgili reklam sloganı yazacaksın. Bu sloganın ne olurdu, neden?

Ek 9. Planlama ve Hazırlık Aşaması Kılavuzu

| |
|---|
| 1. Sağlanacak hizmetin nitelikli olması gerektiğini, akademik, sivil ve diğer öğrenme hedeflerinin belirleneceğini, idari izinlerin alındığını belirt. |
| 2. Planlamada sorunlara muhtemel çözümler, sunulacak hizmetler, iş bölümleri, yardım-topluluk ortakları ve katılımcıların projeden sağlayacağı katkıların neler olacağını belirt. |
| 3. Plan ve hazırlık aşamasının iki hafta süreceğini ve bu aşamada neler yapılması gerektiğini anlat. Plan ve hazırlık aşamasındaki ölçütleri belirt. |
| 4. Plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme, genel değerlendirme formlarını ve yansıtma etkinliği için çalışma yapraklarını dağıt. |
| 5. Öğrencilerin projeye hazır olup olmadığı değerlendirilir. İlk hafta verilen “bir proje nasıl yürütülür” dersinin ikinci aşamasına geç ve bireylerin bir projeyi nasıl yürütüleceğini bildiklerinden emin ol. |
| 6. Eylem aşaması hakkında ön bilgi ver. |

Ek 10. Planlama ve Hazırlık Aşaması Öz Değerlendirme Formu

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1.Proje yönergesi hazırladım. | | | | | |
| 2.Proje zaman çizelgesi hazırladım. | | | | | |
| 3.Proje destek verebileceğini düşündüğüm sivil toplum kuruluşu ile iletişime geçtim. | | | | | |
| 4.Projede yapılabilecek etkinlikleri belirledim. | | | | | |
| 5.Gerekli bütçeyi tespit ettim. | | | | | |
| 6.Zamanı etkili ve verimli kullandım. | | | | | |
| 7.Üzerime düşen görev sorumlulukları yerine getirdim. | | | | | |
| 8.Projenizin bu aşamasında başarılı olduğunuz şeyler nelerdir? | | | | | |
| 9.Geliştirmeyi düşündüğünüz şeyler neler? | | | | | |

Ek 11. Planlama ve Hazırlık Aşaması Genel Değerlendirme Formu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Proje yönergesi hazırladılar. | | | | | |
| 2.Proje zaman çizelgesi hazırladılar. | | | | | |
| 3.Projeye destek verebileceğini düşündükleri sivil toplum kuruluşları ile iletişime geçtiler. | | | | | |
| 4.Projede yapılabilecek etkinlikleri nitelikleri ile birlikte belirlediler. | | | | | |
| 5.Gerekli bütçeyi tespit ettiler. | | | | | |
| 6.Zamanı etkili ve verimli kullandılar. | | | | | |
| 7.Üzerlerine düşen görev sorumlulukları yerine getirdiler. | | | | | |
| 8.Akademik çıktılarını belirlediler. | | | | | |
| 9.Hizmetlerinin anlamlı ve nitelikli olmasına dikkat ettiler. | | | | | |
| 10.hedef grubun kazanımlarını öngördüler. | | | | | |

Ek 12. Plan ve Hazırlık Formu

| PLAN ve HAZIRLIK FORMU | |
|---|--|
| Projenin adı: | |
| Kazanımlarımız | <ul style="list-style-type: none"> • . • . |
| Kurum görüşmeleri, doküman analizleri vb. kaynaklar aracılığı ile yapılan ihtiyaç analizi araştırmaları sonucunda karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik muhtemel hizmetler | <ul style="list-style-type: none"> • . • . |
| Olası hizmetlerin öğretmen adayının belirlenen kazanımlar, hedef grup için belirledikleri kazanımlar, proje amacı ve yedi haftalık süre süzgecinden geçirilmesi | <ul style="list-style-type: none"> • . • . |
| Grup içi iş bölümü ve grup içi kurallar/yaptırımlar | <ul style="list-style-type: none"> • . • . |
| Açıklamaları ile birlikte gerekli bütçe | <ul style="list-style-type: none"> • . • . |
| Olası zaman çizelgesi | <ul style="list-style-type: none"> • Birinci hafta: • İkinci hafta: • Üçüncü hafta: • Dördüncü hafta: • Beşinci hafta: • Altıncı hafta: • Yedinci hafta: |
| Etkinlikleri gerçekleştirebilmek için yararlanılacak kaynaklar ve alınacak eğitimler | |

Ek 13. Plan ve Hazırlık Formunda Üzerinde Durulması Gereken Bilgilerin Özeti

Sosyal probleme alternatif çözümlerin yazılması örneği

Öğretmen adaylarından akıllarına gelen ilk sosyal problemi söylemeleri istenmiştir. Öğretmen adayları sağlıksız yaşam probleminin olduğunu ifade etmişlerdir. Sonra onlara bu problemle ilgili alt problemlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen adayları şu örnekleri vermişlerdir: Fast food tüketiminin çok olması, asitli içeceklerin içilmesi, hormonlu meyve yenilmesi, aşırı tuz kullanımı, şeker kullanımı, suyun az tüketilmesi vb. Sonra öğretmen adaylarından, her bir problem için olası çözüm bulmaları istenmiştir. Bu başlığın formda *kurum görüşmeleri, doküman analizleri vb. kaynaklar aracılığı ile yapılan ihtiyaç analizi araştırmaları sonucunda karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik muhtemel hizmetler* maddesi ile verildiği belirtilmiştir. Öğretmen adayları olası çözümler için şu örnekleri vermişlerdir: Fast food için yasaklanmalı, fiyatları arttırmalı, reklam yapılmamalı, ev yemeklerinin önemi anlatılmalı vb. Öğretmen adaylarına, bu olası çözümlerin belirli süzgeçlerden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Formda bu konunun *olası hizmetlerin öğretmen adayının belirlenen kazanımlar, hedef grup için belirledikleri kazanımlar, proje amacı ve yedi haftalık süre süzgecinden geçirilmesi* başlığında verildiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarından, süzgeçlerden geçirilen hizmetleri yedi haftalık süreç içinde sıraya koymaları istenmiştir. Bu sürecin de formda, *olası zaman çizelgesi tablosu ve birinci hafta, ikinci hafta vb.* şeklinde verildiği vurgulanmıştır.

Her eylemin hizmet oluşu yanlış algısı ve hizmet sayılabilen eylemler

Örneğin, hizmet olarak koruyucu aile ile röportaj yapılması, kurumla tanışma için kuruma gidilmesi vb. etkinlikler eylem aşaması hizmet etkinliği değil; araştırma ve hazırlık aşaması etkinliğidir. Bunlar gibi bilgi almak ve tanışmak için yapılacak her etkinliğin plan ve hazırlık aşamasında bitirilmesi gerekir. Yani planlama ve hazırlık aşamasında problemler bulunmuş ve olası çözümler planlanmıştır. Eylem ise bulunan problemlere çözüm için hizmette bulunmaktadır.

Medyanın Kullanımı

Farkındalık etkinliklerinde sunuma dayalı medyaları (broşür, afiş, sosyal medya platformları) kullanma eğilimi olabilmekte ancak bu medyaların etkisi düşünülmemektedir. Bu platformlara üretilen içerikler gayri resmi, dikkat çekici, kültürümüze yakın ve sade bir dil ile öğretmen adaylarının kendileri üretmeleri gerekmektedir.

Kazanım yazılması

Kazanımların hizmet ile birlikte kazanılacağı ve bundan dolayı her öğrenme hedefine değil hizmet ile öğrencilecek hedeflere yer verilmesi gerektiği vurgulanır. Dersin felsefesinin %50 öğrenme %50 hizmet olduğu hatırlatılarak hizmet ve kazanımların birlikte belirlenmesi gerektiği belirtilir. Kazanımın ne olduğu açıklanarak, örnek öğrenme kazanımları ifadelerine yer verilir.

Yararlanılacak kaynaklar ve alınması gereken eğitimler

Her grubun özellikle paydaş kurumların kaynakları başta olmak üzere bir kaynak ile plan yapıp hazırlanılacağı belirtilir. Bu nedenle her gruptan bir ya da birkaç ana kaynak ve yardımcı kaynaklar belirlemeleri istenir. Örneğin Otizm grubuna etkinlik kitapları alıp, gölge öğretmenlerden alınması gereken eğitimler olabileceği söylenir.

Dersin temel felsefesinin hatırlatılması

HEÖ temelli THU dersinin felsefesinin öğrenilenler ile hizmet değil, hizmet ile öğrenme olduğu yani doğası gereği esasen bilgi sahibi olunmayan bir konuda hizmette bulunulması gerektiği, bu süreçte de çoğu zaman başarı sağlandığı vurgulanarak eylem aşamasında bilgi sahibi olunamadığı için hizmette başarısız olunacağı kaygısının olmaması gerektiği belirtilir.

Ek 14. Planlama ve Hazırlık Aşaması Yansıtma Etkinliği

Şu an bir arama motorusun (Örn. Google, Yandex).

.....ARA

Butona proje konunuzu (“Koruyucu Aile”, “Medya okuryazarlığı”, “Otizm”, “Tüketici Hakları”) yazıp arattığımda aşağıda hangi başlıklar ve bu başlıklar altında hangi kısa bilgilere ulaşıyorum.

Başlık:

Bilgi:

Başlık:

Bilgi:

Ek 15. Eylem Aşaması Kılavuzu

1. Eylem aşamasının yedi hafta süreceğini ve bu aşamada neler yapılması gerektiğini anlat. Ölçütleri belirt. Eylem aşaması öz değerlendirme, genel değerlendirme formlarını dağıt ve kendilerini kontrol etmelerini iste.
2. Hangi tür hizmetleri (doğrudan ya da dolaylı) gerçekleştirdiklerini incele.
3. İş bölümlerine uyuyorlar mı, görev ve sorumluluklarını yerine getiriyorlar mı, gözle.
4. Plan ve hazırlık aşamasında belirlenenlere uyuyorlar mı, gözle.
5. Topluluk ortakları ile iş birliği içindeler mi gözle.
6. Eylem aşaması öz değerlendirme, genel değerlendirme formlarını ve yansıtma etkinliği için çalışma yapraklarını dağıt.
7. Yansıtma aşaması hakkında ön bilgi ver. Ayrıca yansıtmayı her bir etkinlik sonrası yapmayı ihmal etme. Bu kapsamda günlük tutmalarını iste.

Ek 16. Eylem Aşaması Öz Değerlendirme Formu

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Grupla iş birliği içinde çalıştım. | | | | | |
| 2. Zamanı etkili ve verimli kullandım. | | | | | |
| 3. Üzerime düşen sorumlulukları zamanında ve eksiksiz kullandım. | | | | | |
| 4. Projenizin bu aşamasında başarılı olduğunuz şeyler nelerdir? | | | | | |
| 5. Geliştirmeyi düşündüğünüz şeyler neler? | | | | | |

Ek 17. Eylem Aşaması Genel Değerlendirme Formu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Plan aşamasına uydular. | | | | | |
| 2. Grupla iş birliği içinde çalıştılar. | | | | | |
| 3. Zamanı etkili ve verimli kullandılar. | | | | | |
| 4. Üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdiler. | | | | | |
| 5. Bilgilerini geliştirdiler. | | | | | |
| 6. Becerilerini geliştirdiler. | | | | | |
| 7. Tutumlarını geliştirdiler. | | | | | |
| 8. Duygularını ifade ettiler. | | | | | |
| 9. Düşüncelerini ifade ettiler. | | | | | |
| 10. Birinci hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 11. İkinci hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 12. Üçüncü hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 13. Dördüncü hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 14. Beşinci hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 15. Altıncı hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 16. Yedinci hafta etkinliğini gerçekleştirdiler. | | | | | |
| 17. Sosyal medya kullandılar. | | | | | |
| 18. Proje ortakları ile iş birliğinde çalıştılar. | | | | | |

Ek 18. Haftalık Etkinlik Raporu Kriterleri Formu

Haftalık Etkinlik Raporu

12 Punto Times New Roman yazılacak olan haftalık raporlarınızda olması gereken başlıklar şunlardır:

- Hafta adı + etkinlik adı (Örneğin: Birinci Hafta: İletişim Etkinliği).
- Yapılan etkinliği kısaca açıklayınız.
- Karşılaşılan problemler ve bu problemlere bulunan çözümler ya da çözüm bulunamayışının nedenleri nelerdir?
- Kazanımlarınız nelerdir?
- En az 4 fotoğraf ekleyiniz.

Ek 19. Yansıtma Aşaması Kılavuzu

1. Yansıtma aşamasının bir hafta süreceğini ve bu aşamada neler yapılması gerektiğini anlat. Ölçütleri belirt. Yansıtma aşaması öz değerlendirme, genel değerlendirme formlarını dağıt ve kendilerini kontrol etmelerini iste.
2. Grupla yansıtma etkinliği yap.
3. Gösteri aşaması hakkında ön bilgi ver.

Ek 20. Yansıtma aşaması öz değerlendirme formu

| | |
|--|--|
| 1.Projenizin bu aşamasında başarılı olduğunuz şeyler nelerdir? | |
| 2.Geliştirmeyi düşündüğünüz şeyler neler? | |

Ek 21. Yansıtma aşaması genel değerlendirme formu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Etkinliklerdeki deneyimlerinin akademik içeriklerle bağlantısını kurdular. | | | | | |
| 2. Problem ve çözümlerinin hakkında sorgulamalar yaptılar. | | | | | |
| 3. Kendilerinde oluşan farklılıklar hakkında sorgulamalar yaptılar. | | | | | |
| 4. Plan ve hazırlık aşamasındaki hedefler ile ilişki kurdular. | | | | | |
| 5. Değerler ve beceriler üzerinden kazanımlarını aktardılar. | | | | | |

Ek 22. Yansıtma Etkinliği: Odak Grup Görüşmesi Formu

| Yer: | Tarih: | Saat (başlangıç ve bitiş): |
|---|--------|----------------------------|
| <p>Öncelikle merhaba ve hoş geldiniz. Bildiğiniz üzere doktora tezi araştırması yapıyorum. Tezim kapsamında uyguladığım HEÖ temelli THU dersinin yansıtma aşamasındayız. Bu aşama kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Bu görüşme esnasında size bazı sorular soracağım. Normal ders sürecinde kayıt ile yapılmayacak olan bu etkinliği araştırma kapsamında yaptığım için kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Bu kaydın bir örneğini de size vereceğim. Aynı zamanda görüşme esnasında aklıma gelen notları not defterime yazacağım. Burada özellikle altını vurgulamak istediğim nokta, bu bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağıdır. Bu bilgiler kullanılırken isminiz gizli tutulacak ve kod isim kullanılacaktır. Görüşme yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yani genel çerçeve için bazı sorular önceden bellidir. Anlaşılamayan sorular için de alternatif sorularla anlaşılması için uğraşılacaktır. Bazen bu sorular dışında bazı konularda ayrıntıya girmek için sorular da soracağım. Anlaşılamayan bir soru olursa lütfen belirtiniz. Görüşleriniz ile ilgili herhangi bir tartışmaya girme hakkım yoktur. Lütfen samimi cevaplar veriniz. Onlar sizin görüşünüzdür. Ben tamamen tarafsızım. Bu araştırmaya katılımınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Başlamadan önce grup tartışmalarında uyulması gereken kuralları bir hatırlayalım. Benim açımdan herhangi bir görüşün diğerine üstünlüğü yoktur. Bir konu hakkında herkesin görüşünü duymak isterim. Bir soru sorulduğunda sıra ile cevap verilecek bir görüşme gerçekleştirmeyeceğiz. Bir sohbet ortamı oluşmasını istiyorum. Sadece ses kaydına alacağım için düşüncenizi söylemeden önce önünüzde bulunan kod isimleri söylerseniz araştırmamızda bir veri karışıklığı olmaz. Bir de sohbet ortamında olmaması gereken bir kişinin sözünü kesme davranışında lütfen bulunmayınız. Söylemek ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?</p> | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemi çözerken hangi öğrenmelerinizi yansıttınız? 2. Hangi deneyimlerinizi yansıttınız? 3. Hangi yeteneklerinizi yansıttınız? 4. Hangi becerilerinizi yansıttınız? 5. Hangi değerlerinizi yansıttınız? 6. Paydaş kurumunuzun hangi özelliklerinizi yansıttınız? 7. Hedef grubunuzun hangi özelliklerini yansıttınız? 8. Geriye döndüğünüzde şunlar şunlar yapılırsa daha iyi olur dediğiniz nokta neler? 9. Geliştirmeniz gereken öğrenmeleriniz, yetenekleriniz, becerileriniz, değerleriniz sizce neler? 10. Bir sonraki eylemlerinizde neler yaparsınız? | | |

Ek 23. Gösteri Aşaması Kılavuzu

| |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gösteri aşamasının iki hafta süreceğini ve bu aşamada neler yapılması gerektiğini anlat. 2. Ölçütleri belirt. Gösteri aşaması öz değerlendirme, genel değerlendirme formlarını dağıt ve kendilerini kontrol etmelerini iste 3. Sergiyi gerçekleştir ve sergi sonunda belgelerini teslim et. |
|--|

Ek 24. Gösteri Aşaması Öz Değerlendirme Formu

| | |
|--|--|
| 1.Projenizin bu aşamasında başarılı olduğunuz şeyler nelerdir? | |
| 2.Geliştirmeyi düşündüğünüz şeyler neler? | |

Ek 25. Gösteri Aşaması Genel Değerlendirme Formu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Poster sunumlar hazırladılar. | | | | | |
| 2. Hedef grubu davet ettiler. | | | | | |
| 3. Proje ortaklarını davet ettiler. | | | | | |
| 4. Diğer toplum üyelerini davet ettiler. | | | | | |
| 5. Medyayı davet ettiler. | | | | | |
| 6. Kullandıkları sosyal medya mecralarını tanıttılar. | | | | | |
| 7. Sürdürülebilirlik hakkında bilgiler verdiler. | | | | | |
| 8. Görev ve sorumluluklarını yerine getirdiler. | | | | | |
| 9. Zamanında gösteri yerinde oldular ve gün boyu verimli anlar yaşadılar. | | | | | |
| 10. Gösteri sırasında kişilerden dönütler aldılar. | | | | | |

Ek 26. Poster Hazırlama Kriterleri Formu

Her bir grup A3 boyutunda 9 adet poster hazırlayacaktır.

Yazı boyutlar şu şekildedir: Poster başlıkları Times New Roman 24-36, içerik Times New Roman 18-20

Posterlerin içeriğinde olması gerekenler şu şekildedir:

Birinci poster: Proje tanıtım posterleri

- Proje adı
- Hedef grubu
- Projenin genel amacı
- Aciliyeti/önemi (kaynaklara dayandırılarak)
- İlgili alanımıza uygunluğu
- Anabilim dalımıza uygunluğu
- Paydaş kurum
- Yararlanılan kaynaklar
- Proje yürütücüleri (öğrenci numara olmayacak sadece ad soyad, paydaş kurum önünde çekilen toplu bir fotoğraf)
- İletişim için grup başkanının elektronik posta adresi
- Sosyal medya hesabı olanlar için ilgili adrese yönlendirme kodu buraya eklenecek.

İkinci poster HEÖ'nin hangi aşamasında ne yapıldığı gösteren poster

- **ARAŞTIRMA AŞAMASI (2 hafta)**
 - Araştırma aşamasında neler yaptığınız maddeler halinde ve gerektiğinde öneriler vererek
 - Fotoğraf ekleyiniz
- **PLANLAMA VE HAZIRLIK AŞAMASI (2 Hafta)**
 - Planlama ve hazırlık aşamasında neler yaptığınız maddeler halinde ve gerektiğinde öneriler vererek
 - Fotoğraf ekleyiniz
- **EYLEM AŞAMASI (7 HAFTA)**
 - 7 haftalık sürecin ayrıntıları sonraki posterlerde anlatılacaktır benzeri bir cümle yazınız ve ilgili postere yönlendiriniz.
 - Fotoğraf eklemeyiniz
- **YANSITMA AŞAMASI (1 Hafta)**
 - Yansıtma aşamasında neler yaptığınız. Neler yansıttığınızı, ayrıntılı yazabilirsiniz.
 - Fotoğraf eklemeyiniz
- **GÖSTERİ AŞAMASI (2 Hafta)**
 - Gösteri aşamasında neler yaptığınız maddeler halinde ve gerektiğinde öneriler vererek
 - Sergiye hazırlanırken çekilen bir fotoğraf ekleyiniz

Devamı arkadadır

Poster Hazırlama Kriterleri Formu Devamı

Üçüncü poster %50 öğrenme %50 hizmet etme posterini

%50 ÖĞRENME (Posterin ilk bölümü. Başlık kalacak değiştirilmeyecek)

Öğrenme kazanımlarınız neler? Maddeler halinde yazınız. (Fotoğraf dışı görseller kullanılabilir)

%50 HİZMET ETME (Posterin ikinci bölümü. Başlık kalacak değiştirilmeyecek)

Yukarıdaki öğrenmeleri hangi hizmetler ile kazanabilirsiniz (7 HAFTA BOYUNCA bulunacağınız hizmetler nelerdir? Maddeler halinde yazılacak. Fotoğrafsız. Fotoğraf dışı görseller kullanılabilir)

Dördüncü poster: 3 adet etkinlik

- Hafta adı + Etkinlik adı (Örneğin; Birinci Hafta: İletişim Etkinliği)
- Yapılan etkinliğin kısaca açıklanması
- Karşılaşılan problemler ve buna çözüm bulunup bulunmadığı
- En az 4 fotoğraf
- Haftalık raporlarınızdan yararlanınız

Beşinci ve altıncı posterlerde dördüncü poster kriterlerine göre geriye kalan 4 etkinliğinize yer veriniz.

Yedinci poster: Öğrenmeler

- Kazanım 1:
- Bu kazanıma yönelik öğrenmeleriniz nelerdir?
- Yani başta belirtmiş olduğunuz kazanımları birer başlık halinde burada ele alacaksınız.

Sekizinci Poster: Hizmette bulunma süresince yaşanan güzel duygular posterini

- Projede yaşadığımız güzel duygular yazılacaktır. Başlık size ait.
- Fotoğraf kullanılabilir.

Dokuzuncu Poster: Hedef grup ve paydaş kurumdan alınan dönütlerin yer aldığı poster

- Hedef gruptan, paydaş kurumunuzdan, herhangi bir medyadan ya da projeyi duyan herhangi bir kişiden aldığınız dönütler ya da projenizin etkililiği ile ilgili yaptığımız anketleri paylaşacağınız sayfa
- Fotoğraf veya başka görsel kullanabilirsiniz.
- Başlık size ait.

Lütfen sonuna, “önerilerinizi, düşünceleriniz yazınımız” benzeri bir not düşününüz. Kâğıt kalem koyunuz, mail adresi veriniz. Son olarak, teşekkür ettiğinize dair bir yazıya yer veriniz.

- .
- .
- .

Ek 27. Katılım Belgesi

Ek 28. Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu

| Yer: | Tarih: | Saat (başlangıç ve bitiş): |
|--|--------|----------------------------|
| <p>Öncelikle merhaba ve hoş geldin. Bildiğin üzere Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalımızda araştırma görevlisi olarak çalışıyorum ve doktora tezi araştırması yapıyorum. Tezim bağlamında THU dersini HEÖ temelli bir eylem planı şeklinde gerçekleştirmek istiyorum. Böylece hizmetin yanı sıra aynı eşitlikte öğrenmenin de vurgulanmasını istiyorum. Bu bağlamda konu içeriklerini öğrenme deneyimlerini izlemem gerekmektedir. O neden proje konun hakkında ön bilgilerini belirlemek için seninle görüşmek istiyorum. Görüşme yaklaşık 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Bu görüşme esnasında sana proje konuna ait var olan bilgilerle ilgili bazı sorular soracağım. Bu sorulara vereceğin cevaplar, ölçüt değerlendirmede proje konusu ile ilgili bilgi sahibi olunup olunmaması açısından önemli olduğu için gerekli. Görüşmemizi, görüşmemizin akıcı geçmesi ve kaydederek sonra tekrar tekrar dinleyebilmek için kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bunun için bir sakıncası var mı? Bu kaydın bir örneğini de sana vereceğim. Burada özellikle altını vurgulamak istediğim nokta, bu bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağıdır. Bu bilgiler kullanılırken ismin gizli tutulacak ve kod isim kullanılacaktır. Görüşme yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yani sorular bellidir. Anlaşılamayan bir soru olursa lütfen belirt. Bu araştırmaya katılımın için şimdiden teşekkür ediyorum. Başlamadan önce söylemek ya da sormak istediğin bir şey var mı?</p> | | |
| <p>Öğretmen adayı kodu:</p> | | |
| <p>1. Daha önce proje konun ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulundun mu?</p> <p>Cevap evet ise bu etkinliğin içeriği hakkında bilgi verebilir misin?</p> <p>2. Proje konuna yönelik bilgilerin var mı?</p> <p>Cevap evet ise bu bilgilerin neler?</p> <p>Cevap evet ise bu bilgilere hangi kaynaklardan (kendi deneyimlerin, ders kitabı, internet, TV, kişi) ulaştın?</p> | | |

Ek 29. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu

| Yer: | Tarih: | Saat (başlangıç ve bitiş): |
|---|--------|----------------------------|
| <p>Öncelikle merhaba ve hoş geldin. Bildiğin üzere Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalımızda araştırma görevlisi olarak çalışıyorum ve doktora tezi araştırması yapıyorum. Tezimin amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersi projelerini inceleyerek, diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından deneyimlerini belirlemektir. Bu deneyimleri belirlemek için seninle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Bu görüşme esnasında sana bazı sorular soracağım. Bu sorulara vereceğin cevaplar tezim için önemli. Görüşmemizi görüşmemizin akıcı geçmesi ve kaydederek sonra tekrar tekrar dinleyebilmek için kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bunun senin için bir sakıncası var mı? Bu kaydı bir örneğini de sana vereceğim. Aynı zamanda görüşme esnasında aklıma gelen notları not defterime yazacağım. Burada özellikle altını vurgulamak istediğim nokta, bu bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağıdır. Bu bilgiler kullanılırken ismin gizli tutulacak ve kod isim kullanılacaktır. Görüşme yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yani genel çerçeve için bazı sorular önceden bellidir. Anlaşılmayan sorular için de alternatif sorularla anlaşılması için uğraşılacaktır. Bazen bu sorular dışında bazı konularda ayrıntıya girmek için sorular da soracağım. Anlaşılmayan bir soru olursa lütfen belirt. Görüşlerin ile ilgili herhangi bir tartışmaya girme hakkım yoktur. Lütfen samimi cevaplar ver. Onlar senin görüşlerindir. Ben tamamen tarafsızım. Öncelikle ısınmak için birkaç ısınma sorusu ile başlayacağız. Bu araştırmaya katılımın için şimdiden teşekkür ediyorum. Başlamadan önce söylemek ya da sormak istediğin bir şey var mı?</p> | | |
| <p>Görüşmeye girmeden önce THU dersi hakkında düşüncelerini söyleyerek ısınalım istersen. Bu bir bilgi sorusu değil. Doğru yanlış cevabı yoktur. Ses olarak kayıt altına alınacak fakat araştırmaya dahil edilmeyecektir. Sadece ısınma sorusudur. Araştırmanın içeriği ile ilgili sorulara devamındaki sorularda geçeceğiz.</p> | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Yakın ve/veya uzak ilişkide bulunduğun ya da hiçbir ilişkinin olmadığı herhangi bir kişiye maddi ve/veya manevi yardımda bulundun mu/ bulunuyor musun / bulunur musun? Bu yardımlar ne tür yardımlardı/yardımlardır? 2. Gerçekten samimi olmanı istiyorum. Düşüncelerini olumlu ya da olumsuz yargılama hakkımız elbette yok. Sadece araştırmanın geçerliliği için bunu yapmanı istiyorum. Neden başkasına yardım edersin? Tüm duygu ve düşüncelerini söyler misin? 3. Yardım davranışında bulunurken yardımda bulunduğun kişiden beklentilerin nelerdir? 4. Bir insana yardım ederken kendinden ne kadar fedakârlık gösterebilirsin. Kendine nerede/hangi aşamada / ne olursa dur dersin? 5. Bu soruyu çok dikkatli dinlemeni istiyorum: “100 TL paran var, sana daha önce borç vermiş ve sonraki süreçlerde de borç verebilecek bir arkadaşımın da 100 TL’ye ihtiyacı var. Bir de ondan biraz daha fazla ihtiyacı olan bir kişi var. 100 TL’yi kime verirsin neden?” | | |

Ek 30. Proje Günlüğü Örneği

20.12.2018

Perşembe

Ve başlangıç. Ne yaparız? Nasıl yaparız? Yapabilecek miyiz? Öyle yapsak? Böyle gitsek? Ama nasıl! Düşe kalka geldik bugüne.

Bugün için geceden yoğurdum tuz hamurunu hedef büyük kendi 'Otizm Heykeli'mizi' yapacağız 😊 Birkaç etkinlik daha konuştuk üstüne de güzel bir sofrayı hazırlayıp son paylaşımlarımızı yaparız beraber diye alışverişe gittik haftalardır gözlemlediğimiz çocukların hoşuna giden yiyeceklerden aldık ve derneğe gittik.

Dernekte bizim için hazırlık yapmış beraberce masaya oturduk tabii çocuklarımızla birlikte. Günün seyrini bu sefer biz belirlemedik dernek kurucusu, eğitim sorumlusu, gölge öğretmenler, biz ve çocuklarımız ortak belirledik. Hep birlikte oturduğumuz masanın başında sürecin değerlendirmesini yaptık, karşılıklı paylaşımlarda bulunduk çok verimli bir zaman geçirdik. Bu aşamada çocuklarla bir amacımız olmadan sanki evde oturup ailecek sohbet ediyormuşuz gibi hayatımızda sanki hep varlardı ve biz hep öyle o sofraya oturuyormuşuz gibiydi farklı olan hiçbir şey yoktu çocuk çocuktuk ve biz hep birlikte bu sıradanlığın sıra dışılığının güzelliğini yaşadık o anda. Hamuru unutmadık tabii heykelimizi yapmak için gönlümüzce verdiğimiz şekilleri kurmak üzere bıraktık. Yapacağımız sergi hakkında da fikir alışverişinde bulunduk ve her evde olduğu gibi sofrayı toplamaya geldi sıra bize yapmayın deseler bile içimizden gelerek işlere yardım ettik en son tek bir sahne var aklımda, mutfakta bulaşık makinesinin önünde bulaşıkları yerleştirirken ettiğimiz sohbet ve o sohbetin güzelliği, doğallığı, içtenliği. Artık ortak dertlerimiz ve beraberce arayacağımız çözüm yollarımız var. Ve birlikte bağ kurduğum omuzumda yatan, saçlarımı okşayan, sarılan bana güven duyan çocuklarım, öğrencilerim, kardeşlerim var.

Ve son. Biraz buruk çokça umut dolu bir son. Aslında başlangıç, benim için daha güçlü daha bilgili daha farkında bir başlangıç. Otizm Benim Seçimim Değil! diyerek seçtiğimiz projemiz. Benim, bizim hepimizin projesi. Sonsuz teşekkürler benliğime kattığım her şey için güzel projem. Tam bir ekip çalışmasıydı, her şeyiyle her şeye rağmen ve herkes ile.

Ek. 31. Proje Raporu Örneği

2.hafta: Sosyal Medya Okuryazarlığı

Bu haftaki etkinliğimizin konusu Sosyal Medyanın doğru ve yanlış kullanımına yönelik bilgi verme ve uygulamalarla bunları göstermeydi.

Öncelikle bu konu hakkında biraz bilgi vererek onlarında görüşlerini aldık. Fazlasıyla karşılaşılan sosyal medyanın kullanımına yönelik doğru bilinen yanlışlarını tenkit ettik. Ve ardından yanlış kullanıma yönelik oyunlar oynattık. Tavşan tilki oyunu oynattıktan sonra öğrencilerin görüşlerini aldık. Bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarını söylediler biz de öğrencilerin bu haftaki konumuzda anladıklarını ve neyi anlamadıklarını küçük bir not kâğıdına yazmalarını istedik. Akşam da eve gidince aileleriyle çay saatinde muhabbet etmelerini bu konu üzerinde doğru bilinen yanlışlar üzerinde konuşmalarını ve ailelerinin de ne düşündüğünü küçük bir kâğıda yazmalarını söyledik ve bu haftayı da bitirmiş olduk

Karşılaşılan problemler ve buna çözüm yolları:

Özellikle oyun esnasında ve öğrencilere konu üzerinde video ve karikatürler izletirlerken herkesin birbiriyle konuştuğunu gördük çözüm yolumuz ise videoyu durdurup onlara söz hakkı vermek oldu.

Konu bakımından nasıl bir yöntemle öğrencilerin aklında kalıcı olur ve onları bu şeyi uygulama konusunda nasıl yapabilirler bunu düşündük ve ona göre etkinliğimizi sunduk. Gerekli oyun ve uygulamalarla destekleyerek anlattık.

Kazanımlar:

Bu hafta sosyal medyanın yanlış ve doğru kullanıma yönelik kavramlarını öğrendik. Özel kimlik ve kişi bilgilerimizi sosyal medya üzerinde hiç bir mecrada özellikle de güvenilir olmayan sitelerde paylaşmanın doğru olmadığını öğrendik. Bunun önüne geçmenin nasıl bir yolu vardır gördük.

Ek 32. Proje Formları Örneği


| |
|--|
| <p>Projenin adı: Her Çocuk Mutlu Her Aile Umutlu</p> |
| <p>Kazanımlarımız Koruyucu ailenin ne olduğunu bilir. Neden koruyucu aile olması gerektiğini açıklar. Kimlerin koruyucu aile olabileceğini ve gerekli belgeleri bilir. Koruyucu ailenin yükümlülüklerini ve onlara sağlanan olanakları bilir. Koruyucu aile ile evlat edinme arasındaki farkı bilir. Çocuklara koruyucu aile için rehberlik yapar. Koruyucu ailedeki çocuklara nasıl davranılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilir. Okullarda öğretmenlerin ve akranlarının koruyucu ailedeki çocuklara nasıl yaklaştığını bilir.</p> |
| <p>Kurum görüşmeleri, doküman analizleri vb. kaynaklar aracılığı ile yapılan ihtiyaç analizi araştırmaları sonucunda karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik muhtemel hizmetler</p> <p>Koruyucu ailelik konusunda insanların bilinçsiz olması Tanıtım için afiş ve broşür hazırlanıp dağıtılmalı, stand açıp insanları bilgilendirmeli ve daha fazla kitleye ulaşılmalı. Tanıtım için sosyal medyada projenin adıyla sayfa açıp paylaşım yapılması hedeflenmektedir. Tanıtım için ailelerle ve çocuklarla röportaj yapılması hedeflenmektedir.</p> <p>Koruyucu ailelik ile evlat edinmenin arasındaki farkı bilmemeleri Bu konuya çözüm olarak, tanıtım ve farkındalık yaratmak amacıyla Koruyucu Aile Derneği ile bir konferans yapılması hedeflenmektedir.</p> <p>Okullarda koruyucu aile çocuklarının dışlanmaya maruz kalması ve bu durumdan etkilenmesi Bu konuya çözüm olarak, koruyucu ailedeki çocuklara öğretmenlik yapan öğretmenlerle röportaj yapılması hedeflenmektedir.</p> <p>Koruyucu ailelik yapan ailelerin, çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda ara ara problemler yaşaması Bu konuya çözüm olarak koruyucu aileler için film gösterimi ve film sonrası beyin fırtınası, anket vb. etkinlikler yapılması hedeflenmektedir.</p> <p>Çocukların koruyucu aileleri karşısında rehberlik sıkıntısı çekmesi Koruyucu aileler ve çocukları ile birlikte fidan dikme etkinliği düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Koruyucu ailedeki çocuklar ile birlikte motivasyon amaçlı boyama etkinliği düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Koruyucu ailedeki çocuklar ile birlikte motivasyon amaçlı çamlıkta piknik etkinliği düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Koruyucu ailedeki çocuklar ile birlikte parkurlu oyunlar, yarışlar ve turnuvaların yapılması amaçlanmaktadır. Koruyucu ailedeki çocuklara kostümlü masal okuma etkinliği düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Koruyucu ailedeki çocuklar ile birlikte palyaço etkinliği düzenlenmesi amaçlanmaktadır.</p> |
| <p>Olası hizmetlerin öğretmen adayının belirlenen kazanımlar, hedef grup için belirledikleri kazanımlar, proje amacı ve yedi haftalık süre süzgecinden geçirilmesi Tanıtım için afiş ve broşür hazırlanıp dağıtılmalı stand açıp insanları bilgilendirmeli ve daha fazla kitleye ulaşılmalı. Tanıtım ve farkındalık yaratmak için sosyal medyada projenin adıyla sayfa açıp paylaşım yapılması. Tanıtım için aileler ve çocuklarla röportaj yapılması. Tanıtım ve farkındalık yaratmak için Koruyucu Aile Derneği ile bir konferans yapılması. Koruyucu ailedeki çocuklara öğretmenlik yapan öğretmenlerle röportaj yapılması. Koruyucu ailedeki çocuklar ile birlikte motivasyon amaçlı boyama etkinliği düzenlenmesi. Koruyucu aileler için film gösterimi ve film sonrası beyin fırtınası, anket vb. etkinlikler düzenlenmesi. Koruyucu aileler ve çocukları ile birlikte fidan dikme etkinliği düzenlenmesi.</p> |

Ek 33. Proje Posterleri Örneği

%50 ÖĞRENME

KAZANIMLAR

- ❖Tüketici hakları ile ilgili kavramları tanımlar.
- ❖Bir tüketici olarak haklarını listeler.
- ❖Tüketici haklarını arayabileceğimiz kurum ve kuruluşları açıklar.
- ❖ Tüketici hakları mağduriyeti yaşamış bireye hangi aşamaları takip etmesi gerektiğini listeler ve açıklar.



%50 HİZMET ETME

❖Sizlerle paylaştığımız %50 öğrenme alanındaki öğrenme kazanımlarımızı, toplum içinde gerek ikili diyaloglara girdiğimizde gerekse grup olarak konuştuğumuzda ve ayrıca sınıflarda yapmış olduğumuz sunumlarla insanlara bilgilerimizi, deneyimlediklerimizi anlatarak hizmet etme aşamasını gerçekleştirdik.

Eylemlerimiz şu şekildedir:

- 1.Hafta: Tüketici Hakları İle İlgili Sosyal Medya Hesabının Açılması ve Tanıtımı
- 2.Hafta: Bayramyerindeki İnsanları Projemiz Kapsamında Bilinçlendirmek
- 3.Hafta: Çınardaki İnsanları Projemiz Kapsamında Bilinçlendirmek
- 4.Hafta: Pazaryerindeki İnsanları Projemiz Kapsamında Bilinçlendirmek
- 5.Hafta: Üniversite Çevresinde Broşür Dağıtımı
- 6.Hafta: Tüketici Hakları Sunumu
- 7.Hafta: Tüketici Hakları Sunumu

Ek 34. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

AYDINLATIMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın adı: Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi projelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Diğerkâmlık (Altruizm) Değeri ve Problem Çözme Becerisi Kazanımlarına Katkısı

Sayın Gönüllü Öğretmen Adayı,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora tezi araştırması kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme, sosyal problem çözme becerisi ve diğerkâmlık değeri deneyimleri açısından anlamlı/olumlu bir HEÖ temelli THU dersi oluşturmaktır.

Katılma Koşulları: Araştırma bir eylem araştırması olduğu için THU dersi kapsamında bu araştırmaya katılacaksınız. Bu araştırmaya dâhil olabilmek için iki koşul gereklidir. (a) Daha önce THU dersi benzeri dersler ve/veya eğitimler almamış olma. (b) Ders kapsamında seçeceğiniz proje konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmama

Uygulama: Ders kapsamında ara sınav da dâhil 15 haftalık bir uygulama süreci içerisinde olacaksınız. HEÖ anlayışı kapsamında iki hafta araştırma yapacak, iki hafta planlama ve hazırlık yapacak, yedi hafta hizmette bulunacak, bir hafta bir değerlendirme yapacak, son iki haftada poster hazırlayıp, sergi formatında gösteri yapıp, belge olarak kutlama yapacaksınız.

Gönüllü sayısı: Araştırmaya 15 gönüllü katılacaktır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları 3-4 kişilik gruplara ayrılacak ve işbirlikli bir şekilde projeler yürütülecektir.

Süre: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı güz dönemi 15 hafta boyunca, genellikle haftada bir gün 2-4 saat süren etkinlikler ile süreci tamamlayacaksınız. Sadece sergi günü, tam gün sergide olmanız sizden beklenecektir.

Riskler: Araştırmaya katıldığınızda aklınıza gelebilecek tek risk, diğer öğretmen adaylarının aldığı anlayışla THU dersini işleyememiş olmanız olacaktır. Ancak HEÖ anlayışının genel olarak bireylere ve özelde öğretmen adaylarına birçok katkısı olduğu araştırmalarca katlanmıştır.

Araştırmadan Ayrılma: Araştırmamız, eylem araştırması olduğu için, süreç içerisinde herhangi bir olumsuz durumda gerekli dönüşümler yapılabilmektedir. Ancak yine de araştırmaya bağlı olmayan bir durumdan dolayı araştırmadan ayrılmak isterseniz, bireysel bir proje ile THU dersini tamamlayabilirsiniz.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanıdı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim."

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| ÖA1  | ÖA2  | ÖA3  | ÖA4  | ÖA5  |
| ÖA6  | ÖA7  | ÖA8  | ÖA9  | ÖA10  |
| ÖA11  | ÖA12  | ÖA13  | ÖA14  | ÖA15  |

Araştırmacı: Arş. Gör. Kudret AYKIRI



Ek 35. Araştırma İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/10/2018-E.73296



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/
Konu :Tez Uygulama İzni İsteği - Kudret
AYKIRI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi :18/10/2018 tarih ve E.70963 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Programı 142901403 nolu öğrencisi Kudret AYKIRI'nın, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde "Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Projelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Diğerkamlık (Altruizm) Değeri ve Problem Çözme Becerisi Kazanmalarına Katkısı" konulu tez uygulamasını, Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda kayıtlı olan ve topluma hizmet uygulamaları dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Bilge CAN
Dekan V.

Ek 36. Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi (Örnek Taslak)

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1: Bu Yönergenin amacı öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında “Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları” dersine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2: Bu yönerge Eğitim Fakültesinde hizmet öncesi öğrenim gören öğretmen adaylarının uygun görülen sivil toplum kuruluşlarında kendileri oluşturduğu proje çerçevesinde yürütecekleri HEÖ temelli THU dersine ilişkin amaç, ilke ve yöntemleri kapsar.

Dayanak

MADDE 3: Bu yönerge; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4: Bu yönergede geçen;

Hizmet Ederek Öğrenme: Öğrenmeyi zenginleştirmek, vatandaşlık sorumluluğunu öğretmek ve toplumu güçlendirmek için toplum hizmeti ile akademik çalışmaları bütünleştiren öğretme öğrenme yaklaşımını

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamada oluşan dersini.

İKİNCİ BÖLÜM

“Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları” Dersinin Amacı ve Uygulama İlkeleri

“Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin amacı

MADDE 5: “Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin amacı

- 1) Öğretmen adaylarının topluma hizmet ederken hizmet ile eşit derecede planlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak.
- 2) Öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerini desteklemek.
- 3) Öğretmen adaylarının diğerkâmlık değerini olumlu etkilemek.

Uygulama ilkeleri

MADDE 6: “Hizmet Ederek Öğrenme temelli Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi aşağıdaki ilkeler doğrultusunda planlanır, programlanır ve yürütülür:

%50 hizmet %50 öğrenme ilkesi: Öğretmen adayı tarafından dersin gereği olarak üretilecek projenin hem hizmet etmeye hem öğrenmeye uygun olması gerekmektedir.

Tüm aşamalara yer verilmesi ilkesi: Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersi beş aşamadan oluşmaktadır. Araştırma aşaması iki, planlama/hazırlık aşaması iki, eylem aşaması yedi, yansıtma aşaması bir, gösteri aşaması iki olmak üzere 14 haftalık süreci kapsamaktadır. Tüm aşamalara belirlenen süreler kadar yer ayrılması gerekmektedir.

Etkin rehberlik ilkesi: Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersini yürütecek öğretim elemanlarının projenin her aşamasında etkin rehberlik yapması gerekmektedir. Özellikle şu konularda rehberlik yapılmalıdır: Öğrenmek istedikleri konu ile anabilim dalları arasında ilişki kurma, belirlenen konu ile ilgili bilgi sahibi olunmadığı için projelerde başarılı olamama kaygısı, kazanım belirleme ve kazanım yazma, kazanıma bağlı etkinlik planlama, alınması gereken eğitimler ve kaynak kitaplar, poster hazırlama, grup içi görev dağılımı.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Uygulama Çalışmalarının Yapılması

Dersin yürütülmesi

MADDE 7: Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları dersi, fakülte lisans programlarında belirtilen yarıyıllarda, öngörülen süre ve kapsamda bu yönerge usul ve esasları çerçevesinde yürütülür.

Topluma hizmet uygulamalarının zamanı ve süresi

MADDE 8: Dersin teorik ve uygulamalı bölümlerini öğretmen adayı bireysel veya ekip olarak dersin yer aldığı yarıyıllarda, araştırma aşaması iki, planlama/hazırlık aşaması iki, eylem aşaması yedi, yansıtma aşaması bir, gösteri aşaması iki olmak üzere toplam 14 haftalık bir program çerçevesinde yürütür.

Uygulamanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi

MADDE 9: “Hizmet ederek öğrenme temelli topluma hizmet uygulamaları” dersinin

İlk haftasında öğretmen adaylarına dersin genel yapısından bahsedilerek “HEÖ temelli THU projesi nasıl hazırlanır” (Ek 1) sunumu yapılır. Aynı zamanda dersin değerlendirme sistemi de (Ek 2) verildikten sonra araştırma aşaması kılavuzu (Ek 3) rehberliğinde araştırma aşaması ile ilgili bilgiler verilir. Bu kapsamda öncelikle öz değerlendirme (Ek 4) ve genel değerlendirme (Ek 5) formları incelenir. Daha sonra proje öneri formu (Ek 6) incelenir. Proje öneri formunda özellikle birkaç nokta üzerinde daha detaylı (Ek 7) durulur. Son olarak bir sonraki derse proje öneri formlarını doldurup getirmeleri istenir.

İkinci haftasında, öğretmen adaylarına, doldurdukları proje öneri formları incelenerek gerekli dönütler verilir. Üçüncü hafta gerekli düzeltmelerin yapıp yapılmadığı kontrol edilir. Proje öneri formuna son şekli verildikten sonra genel değerlendirme ve öz değerlendirme formları uygulanır ve araştırma aşaması yansıtma etkinliği (Ek 8) gerçekleştirilir. Plan ve hazırlık aşaması kılavuzu (Ek 9) rehberliğinde bir sonraki aşama olan plan ve hazırlık aşaması hakkında bilgi verilir, hangi değerlendirme ölçütlerinin olduğunu göstermek için plan ve hazırlık aşaması öz değerlendirme formu (Ek 10) ve plan ve hazırlık aşaması genel değerlendirme formu (Ek 11) incelenir. Daha sonra plan ve hazırlık formu (Ek 12) incelenir. Plan ve Hazırlık formunda özellikle birkaç nokta üzerinde daha detaylı (Ek 13) durulur.

Dördüncü haftasında öğretmen adaylarının doldurup getirdikleri plan ve hazırlık formu incelenir ve gerekli dönütler verilir. Beşinci hafta gerekli düzeltmelerin yapıp yapılmadığı kontrol edilir. Plan ve hazırlık formuna son şekli verildikten sonra öğretmen adaylarından öz değerlendirme formlarını doldurmaları istenir ve öğretmen adaylarına genel değerlendirme formu ve yansıtma etkinliği (Ek 14) uygulanır. Daha sonra eylem aşaması kılavuzu (Ek 15) rehberliğinde eylem aşaması ile ilgili bilgi verilir. Eylem aşaması öz değerlendirme formu (Ek 16) ve eylem aşaması genel değerlendirme formu (Ek 17) incelenir. Eylem aşaması sürecinde rapor hazırlama kriterleri formuna (Ek 18) uygun olarak haftalık rapor hazırlamaları ayrıca yansıtıcı günlükler yazmaları istenir.

Altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci haftalarında öğretmen adayları hizmetlerini gerçekleştirirler. Eylem aşamasının son haftasında eylem aşaması ile ilgili öz değerlendirme formları doldurmaları istenir ve genel değerlendirme formu uygulanır. Daha sonra yansıtma aşaması kılavuzu (Ek 19) rehberliğinde yansıtma aşaması, yansıtma aşaması öz değerlendirme formu (Ek 20) ve yansıtma aşaması genel değerlendirme formu (Ek 21) hakkında bilgi verilerek yansıtma aşaması odak grup görüşmesi formu (Ek 22) ile yansıtma etkinliği gerçekleştirilir. Yansıtma etkinliği sonrası, gösteri aşaması kılavuzu (Ek 23) rehberliğinde gösteri aşaması hakkında bilgi verilir. Gösteri aşaması öz değerlendirme formu (Ek 24) ve gösteri aşaması genel değerlendirme formu (Ek 25) verilerek iki haftalık süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ön bilgiye sahip olmaları sağlanır. Poster hazırlama kriterleri formu (Ek 26) da verilerek bu kriterler dikkate alınarak posterleri hazırlayıp getirmeleri istenir.

On üçüncü haftasında öğretmen adaylarına hazırladıkları posterler hakkında sık sık dönütler verilip sergi planlanır. On dördüncü hafta posterler eğitim fakültesi fuaye alanında sergilenir. Özellikle yazılı dönüt alınması; sözlü dönütlerin ise not edilmesi istenir. Sergi sonunda katılım belgeleri (Ek 27) takdim edilir ve değerlendirme formları uygulanır.

ÖZGEÇMİŞ

| Kişisel Bilgiler | |
|----------------------------------|--|
| Adı | Kudret |
| Soyadı | Aykırı |
| Doğum Yeri ve Tarihi | Muğla / 21.05.1989 |
| Uyruğu | Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi | kudretaykiri@gmail.com |
| Eğitim | |
| İlköğretim | Karabörtlen Selahattin Göktaş İlköğretim Okulu |
| Ortaöğretim | Köyceğiz Anadolu Lisesi |
| Yükseköğretim (Lisans) | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Yükseköğretim (Yüksek Lisans) | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Dil | |
| Yabancı Dil Adı | İngilizce |
| Sınav Adı | Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) |
| Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl | 07.09.2014 |
| Alınan Puan | 85,000 |
| Mesleki Deneyim | |
| Yıl (lar) | Mesleki Deneyim |
| 2013-2014 | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi |
| 2014-... | Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi |