

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Ne Değildir? Mevcut Problemler Üzerinden Bir Değerlendirme

Kudret AYKIRI^{1*} 

Gönderilme Tarihi: **06 Aralık 2022** Kabul Tarihi: **20 Aralık 2022**
DOI: 10.52974/jena.1215391

Öz:

Bu araştırmanın amacı; Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi literatürünü ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında sistematik olarak incelemektir. Bu bağlamda sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için makale, bildiri, tez ve kitap bölümü düzeyindeki bütün çalışmalar incelenmiştir. Betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara -bu bağlamda temalara- ulaşılmıştır: (a) THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir, (b) THU dersi önemsiz bir ders değildir, (c) THU dersi salt hizmet dersi değildir, (d) THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir, (e) THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir, (f) THU dersi materyal tasarımı ve öğretmenlik uygulamaları dersi değildir, (g) THU dersi ders planı olmayan bir ders değildir, (h) THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir, (i) THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir, (j) THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir. Bu sonuçlar bağlamında dersin işlenişine ilişkin bu problemlerin neler olduğu ve THU dersinin ne olduğu/olması gerektiği ilgili literatür açısından tartışılmış ve THU dersine ilişkin yeni bir plan ve tanım önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları dersi, hizmet ederek öğrenme, gönüllülük çalışmaları

Abstract:

This research aims to systematically examine the CSP course literature in the context of the problems experienced in the course. The systematic review method was used. Since there are few studies in the related literature, all studies at the level of articles, papers, thesis, and book chapters were examined. A descriptive analysis technique was used. The following conclusions were reached in the research: (a) the CSP course is not a course that every lecturer can supervise, (b) the CSP course is not unimportant, (c) the CSP course is not a pure service course, (d) CSP course is not philanthropy or volunteering course, (e) CSP course is not just a community service course, (f) CSP course is not a material design and teaching practices course, (g) CSP course is not a course without a lesson plan, (h) the CSP course is not a course in which - in general terms - there can be many different applications, (i) the CSP course is not just a course

Atf:

Aykırı, K. (2022). Topluma hizmet uygulamaları dersi ne değildir? Mevcut problemler üzerinden bir değerlendirme. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 266-283. <https://doi.org/10.52974/jena.1215391>

¹Pamukkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2413-0593

*Corresponding Author: kudretaykiri@gmail.com

consisting of practice hours, (j) the CSP course is not a course whose evaluation dimension is unimportant or results-oriented assessment can be made. In the context of these results, what these problems are related to the teaching of the course and what the CSP course is/should be discussed in terms of the relevant literature, and a new plan and definition proposal for the CSP course has been introduced.

Keywords: Community service practices, service learning, volunteering.

GİRİŞ

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) ve bu işlevin de en az diğerleri kadar önemli olduğu görülmüştür (Gebizlioğlu, 2006). Yani topluma hizmet etmek bu bağlamda güçlü yönleri olan (Öğülmüş, 2006) eğitim fakülteleri için önemlidir (Eşme, 2006). 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 & Coşkun, 2012). 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 & Akyıldız, 2009) arzu edilen bir durumdur. Bu kapsamda 2006 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklenmiştir.

Teorik açıdan THU 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”tir. Biçimsel açıdan THU dersi “1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredilik zorunlu bir ders”tir. Bu ders eğitim fakülteleri lisans programlarına 2006 yılında eklenmiştir. İlgili yıllarda eğitim fakültesi programlarında bu ders üçüncü sınıf düzeyinde olduğu için 2008-2009 yılında dersin ilk uygulamaları başlamıştır. Bu derse ilişkin ilk akademik çalışmaların da bu yıllarda yapıldığı ve devam eden yıllarda her yıl bu derse ilişkin çalışmalar yapıldığı ilgili literatürde görülmektedir. THU dersine ilişkin ilk yayınlanan (2008 yılı) ve son yayınlanan çalışmalar (2022 yılı) incelendiğinde THU dersinde benzer problemlerin var olduğu dikkat çekmektedir. Benzer bir tespit Yanık (2019) tarafından da yapılmıştır: “Alanda yapılan daha eski yıllardaki çalışmalar ile hâlâ benzer olumsuz sonuçlara ulaşmamız manidar ve dikkat çekicidir.”. Yine onuncu yılını artık tamamlamış olan THU dersinde problemler olduğu ilgili bir çalışmada (Şentürk ve diğ., 2016) vurgulanmıştır: “Üniversitelerdeki Topluma Hizmet Uygulamaları gibi hâlihazırda var olan gönüllülükle ilgili derslerde öğrenci etkin gönüllülük süreci yaşayamamakta, bu derslerde not kaygısından öteye gidilememekte ve iyi bir motivasyon sağlanamamakta, ilgili dersler kötü yönetilmektedir.”. Nihayetinde veri toplama bölümünde yer verilen tüm çalışmalar THU dersinde birer problem olduğunu gösteren diğer kanıtlardır. Bu bağlamda bu çalışmada ders işlenişinde yaşanan problemler ilgili literatür bağlamında analiz edilecek ve THU dersinin ne olmadığı ve ne olduğu yine ilgili literatür bağlamında tartışılacak ve öneriler sunulacaktır. Bu çalışmanın dersin daha anlamlı işlenmesine mütevazı bir katkı sunmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; ilgili literatürde bu derse ilişkin sistematik bir inceleme çalışması yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bu eksikliği giderme noktasında da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; THU dersi literatürünü ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında sistematik olarak incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme, “ilgili araştırmayı belirlemek, seçmek ve eleştirel olarak değerlendirmek ve incelemeye dahil edilen çalışmalardan veri toplamak ve analiz etmek için sistematik ve açık yöntemler kullanan, açıkça formüle edilmiş bir sorunun gözden geçirilmesidir.” (Moher ve diğ., 2009). Bu çalışmada THU dersi literatürünü sistematik olarak incelemek ve ders işlenişinde yaşanan problemler bağlamında bir analiz yapmak amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

Veri Toplama

Çalışmanın amacı bağlamında uygun çalışmalara ulaşmak için “topluma hizmet uygulamaları dersi” terimlerini içerecek şekilde çeşitli veri tabanları (Social Science Citation Index/SSCI, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Asos İndeks, Türk Eğitim İndeksi, Education Resources Information Center/ERIC) ve ilgili çalışmaların kaynakçaları taranmıştır. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için makale, bildiri, tez ve kitap bölümü düzeyindeki bütün çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalara ikinci olarak “ders işlenişinde karşılaşılan problemleri içermesi” kriteri uygulanmıştır. Bu bağlamda; analize 39 adet çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar şunlardır: Uçan ve diğ., 2009; Elma ve diğ., 2010; Gürol ve Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Tuncel ve diğ., 2010; Arcagök, 2011; Gökçe, 2011, Hoş-Ercin, 2011; Özdemir ve Tokcan, 2011; Saran ve diğ., 2011; Sevim, 2011; Tanrıseven ve Yanpar_Yelken, 2011; Tuncel ve diğ., 2011; Ural-Keleş ve Yılmaz 2011; Yılmaz,2011; Coşkun, 2012; Ekşi ve Cinoğlu, 2012; Ergül ve Kurtulmuş, 2012; Kurtaslan ve diğ., 2012; Uğurlu ve Kıral, 2012; Arcagök ve Şahin, 2013; Beldağ ve diğ., 2013; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı ve Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kesten, Köçer ve Egüz, 2014; Kılınç ve Dere, 2014; Kocadere ve Seferoğlu, 2014; Korkmaz, 2015; Şahin ve Arcagök, 2015; Şentürk ve diğ., 2016; Berberoğlu, 2017; Kekeç-Morkoç, 2017; Çetinkaya, 2018; Gelmez-Burakgazi, 2018; Demir, 2019; Yanık, 2019.

Verilerin Analizi

Araştırmada, temaları belirlemeye ve ortaya koymaya imkân veren (Braun & Clarke, 2006) tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda verilere aşına olundu, ilk kodlar üretilmiş, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, temalar kodlar bağlamında gözden geçirilmiş, temalar tanımlanmış ve isimlendirilmiştir. Temalar şu şekildedir: a) THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir, (b) THU dersi önemsiz bir ders değildir, (c) THU dersi salt hizmet dersi değildir, (d) THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir, (e) THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir, (f) THU dersi materyal tasarım ve öğretmenlik uygulamaları dersi değildir, (g) THU dersi ders planı olmayan bir ders değildir, (h) THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir, (i) THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir, (j) THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir.

Veri Analizi Güvenirliği

Araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılabilirlik geçerliliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Verilerden hareketle oluşturulan tema ve alt temalar “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” açısından tartışılmış; yanıtların ortak tema ve alt temalar altında toplanmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Elde edilen sonuç

doğrultusunda araştırmının güvenilirliğinin %91 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre içsel tutarlılık olarak belirtilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir.

BULGULAR VE YORUM

THU dersi her öğretim elemanının danışmanlığını yürütebileceği bir ders değildir

İlgili birçok çalışmada (Uçan ve diğ., 2009; Elma ve diğ., 2010; Gürol & Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Tuncel ve diğ., 2010; Arcagök, 2011; Gökçe, 2011, Hoş-Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Saran ve diğ., 2011; Tanrıseven & Yanpar_Yelken, 2011; Yılmaz,2011; Coşkun, 2012; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Ergül & Kurtulmuş, 2012; Kurtaslan ve diğ., 2012; Uğurlu & Kıral, 2012; Arcagök & Şahin, 2013; Beldağ ve diğ., 2013; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kılınç & Dere, 2014; Kocadere & Seferoğlu, 2014; Korkmaz, 2015; Şentürk ve diğ., 2016; Yanık, 2019) THU dersinde ders danışmanı rehberliğine dair problemler yaşandığı görülmektedir. Yine aynı çalışmalar bağlamında bu problemlerin nedenleri ise şunlardır: Birincisi; ders danışmanlarının alan uzmanı, derse yönelik deneyimleri ve/veya proje yönetimi becerilerinin olmamasıdır. İkincisi; öğretim elemanı eksikliği ve ders yükünün az olmasından dolayı zorunlu görevlendirme yapılması ve buna bağlı olarak dersin gönüllü yürütülememesidir. Üçüncüsü; danışmanın ders yükünün ya da THU dersi kapsamında danışman başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı danışmanın derse ve/veya öğrenciye yeterli zaman ayıramamasıdır. Dördüncüsü; THU dersine yönelik genel algıdan (dersin zaten gönüllülük dersi olduğu ve ne yapılsa doğru ve yeterli olacağı algısı) dolayı dersin danışman tarafından önemsenmemesidir. Ayrıca ilgili araştırmalar danışmanlık probleminin diğer problemlerin de tetikleyicisi olduğunu gösterir niteliktedir.

THU dersi önemsiz bir ders değildir

İlgili literatürde sıkça vurgulanan noktalardan biri de THU dersinin öneminin anlaşılmamış olmasıdır. Özellikle danışmanın bu dersi önemsememesinin dersi alan öğretmen adaylarının derse ve/veya bu tarz faaliyetlere olumsuz algısının oluşmasına, önemsememesine, motivasyonlarının azalmasına ya da ilgilerinin oluşmamasına neden olduğu, dersin içselleştirilemediği, not kaygısından öteye gidilemediği araştırmalarda (Gökçe, 2011; Yılmaz, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Beldağ ve diğ., 2013; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Şentürk ve diğ., 2016; Yanık, 2019) vurgulanmaktadır. Dersin öneminin dersi alan öğretmen adayları tarafından anlaşılamamış olması hizmet alacak hedef kitleyi de olumsuz etkilemektedir.

THU dersi salt hizmet dersi değildir

Bir çalışmada (Küçüköğlü ve diğ., 2010) THU dersi sonrası öğretmen adaylarına sorulan paydaş kurumda ne tür görevler üstlendiniz sorusunun cevaplarından biri temizlik olmuştur. Ayrıca Yılmaz'ın (2011) çalışmasında da kurumların dersin adına bakarak öğretmen adaylarını hizmetli gibi çalıştırdıkları vurgulanmıştır. Bu durumun temel nedeni hizmet kavramına ilişkin olumsuz algıdır. Birlikte çalışacak ortak kurum ya da hedef kitle öğretmen adaylarını bu algı ile hizmetli olarak görebilmektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarını küçümseyici, onurlarına zarar verici, ötekileştirici ve huzursuz hissettirici bir tutumla onlara yaklaşabilmektedirler. Bu tutumlar onların da toplum hizmeti ve benzer faaliyetlere tutumunu olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda hizmetli olarak görüldükleri için hedef kitle ile temasın olmadığı alanlarda (örneğin; depoda) faaliyetlerini yürütmek durumunda kalabilmektedirler ve buna bağlı olarak da dersten gerekli kazanımları elde edememektedirler.

THU dersi hayırseverlik veya gönüllülük dersi değildir

İlk iki problemle ilişkili bir başka problem de dersin anlayışına yönelik algıdır. İlgili bir çalışmada (Şahin & Arcagök, 2015) katılımcı olan 122 öğrencinin %35'i THU'yu hayırseverlik, %31,2'si gönüllülük, %17,2'si zorunluluk ve %15,7'si gereksiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Kesten ve diğ., 2014) proje tabanlı olan bu dersin proje tabanlı bir şekilde yürütülmediği görülmektedir. Ayrıca; THU dersinin -olumsuz anlamda- zorunluluk olarak algılandığı görülmektedir. Derse yönelik bir diğer algı ise gereksiz olarak görülmesidir. Bu alt tema bağlamında THU dersine ilişkin son algı ise sadece kurumlara gidilerek çalışmada bulunulmasıdır. Bu algı ile danışmanlar sadece dönem başında öğretmen adaylarına proje bulmalarına rehberlik etmekte ve dönem sonunda da raporlarını almaktadır.

THU dersi sadece toplum hizmeti dersi değildir

İlgili literatür 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). 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 & Egüz, 2014). Üçüncüsü, ders sonrası sosyal problemlere yönelik çözüm bağlamında yeni etkinlikler üretilmemesidir (Küçüköğlü & Çoşkun, 2012). Bu durumun temel nedeni dersin sadece toplum hizmeti olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır.

THU dersi öğretmenlik uygulamaları ve materyal tasarım dersi değildir

İlgili literatür (Hoş-Ercin, 2011; Berberoğlu, 2017) bağlamında öğretmen adaylarının doğal olarak kendilerini bilgili ve yeterli hissettikleri kurum eğitim kurumları ve çoğunlukla eğilim gösterdikleri hizmet kuruluşları okullar olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak THU dersi sonunda öğretmen adaylarının toplumu tanıyamama ve toplum için ne yapılabileceğini öğrenememe, halihazırda öğretmenlik uygulaması dersinde gidilecek okullar yerine farklı kurumlarda yapabilmemiş olma, dersin proje yönetim becerisi değil materyal tasarım becerisi kazandırmış olması vb. serzenişleri olabilmektedir (Yanık, 2019). Yani; okul temelli topluma hizmet uygulamaları çoğu zaman öğretmenlik uygulaması, materyal tasarımı veya özel öğretim yöntemleri derslerine dönüşebilmektedir. Bu konuda THU dersi projesi isim örnekleri şu şekildedir: Materyallerle sosyal bilgiler, eğlenceli matematik, oyunlarla İngilizce, STEM ile fen bilgisi, öğrencilerle ritim hareketleri vb.

THU dersi, ders planı olmayan bir ders değildir

Yine önceki problemlerle ilişkili ve sıkça karşılaşılan problemlerden biri de THU dersinin yanlış planlanmasıdır. Birçok çalışmada (Gürol & Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Yılmaz, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; Şentürk ve diğ., 2016; Çetinkaya, 2018; Demir, 2019; Yanık, 2019) dersin planlama sürecine ilişkin bilgi eksikliği olduğu ve buna bağlı olarak dersin yanlış planlandığı görülmektedir. Bu yanlış planlamanın öğretmen adaylarının derse yönelik algılarının olumsuz olmasına, yanlış öğrenmelerinin oluşmasına ve bu dersten kazanım elde edememelerine neden olduğu vurgulanmaktadır. Bu yanlış planlamaların ayrıca zaman kaybettirdiği ve özgün proje üretilmesini engellediği de ifade edilmektedir.

THU dersi -genel açıdan- çok farklı uygulamaların olabileceği bir ders değildir

Önceki problemlerle ilişkili önemli problemlerden biri de derse ilişkin uygulama farklılıklarının olmasıdır. İlgili birçok çalışmada (Uçan ve diğ., 2009; Hoş-Ercin, 2011; Saran ve diğ., 2011;

Tuncel ve diğ., 2011; Ural-Keleş & Yılmaz 2011; Yanık, 2019) THU dersinin üniversiteler arasında, ana bilim dalları arasında hatta aynı danışmanın danışmanlık ettiği gruplar arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların da dersten elde edilen kazanımları ve derse yönelik algıların üzerinde önemli olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, dersin danışmanlar tarafından farklı yorumlanması ve dersin işlenişine ilişkin belirli standartların olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda ortak bir şablona ihtiyaç duyulduğu (Saran ve diğ., 2011) vurgulanmaktadır. Bu farklılıkların ve farklılıklara bağlı sonuçların ortak bir kaynağın olmamasından dolayı oluştuğunu vurgulayan çalışmalar (Hoş-Ercin, 2011) da vardır.

THU dersi sadece uygulama saatlerinden oluşan bir ders değildir

İlgili araştırmalarda (Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Berberoğlu, 2017; Kekeç-Morkoç, 2017; Gelmez-Burakgazi, 2018) karşılaşılan problemlerden biri de bir saat teori ve iki saat uygulamadan oluşan THU dersinin, teori derslerinin işlenmemesi ya da ilk birkaç hafta işlenip bırakılmasıdır. Bu dersler işlenmediği için derse ilişkin bilgilerin verilmediği veya eksik verildiği ilgili çalışmalarda (Küçüköğlü ve diğ., 2010; Sevim, 2011; Tanrıseven & Yanpar-Yelken, 2011; Yılmaz 2011; Alakoç-Pirpir ve diğ., 2014; Kılınç & Dere, 2014; Şahin & Arcagök, 2015; Berberoğlu, 2017; Yanık, 2019) görülmektedir. Teorik dersler işlenmemekte ve bazı durumlarda sadece derse değil hizmete bağlı ilgili kurumdan imzalı devam durumu belgesi alındığı görülmektedir (Hoş-Ercin, 2011; Yanık, 2019). Teorik dersin işlenmemesinin öncelikli nedeni dersin gönüllülük vb. faaliyetler gibi algılanması ve bu nedenle teorik alt yapısının olmadığı gibi düşünülse de bazı durumlarda tek bir derste ne verilebileceğine dair kaygıların da olduğu görülmektedir (Berberoğlu, 2017). İlgili çalışmaların birinde (Yanık, 2019) dersin teorik saatinde ne yapıldığına dair görüşler şu şekildedir: Öğretmen adaylarının %40,1'i grup ve etkinlikler belirlediklerini, %30,1'i dersin içeriği ve yapılacaklarla ilgili bilgi verildiğini, %16,5'i yapılanların paylaşıldığını, %13,3'ü devam takibi yapıldığını belirtmişlerdir. Başka çalışmalarda (Hoş-Ercin, 2011; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013) da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Sadece bu çalışmalarda ek olarak karşılaşılan problemlerin de tartışıldığına yer verilmiştir. Yani teorik dersler yapılırsa; bu dersler sadece dönem başlarında ve dönem sonlarında gerçekleştirilmektedir. Bu problemlerin temel nedeni THU dersinin teorik saatinin öneminin bilinmemesidir.

THU dersi değerlendirme boyutu önemsiz olan ya da sonuç odaklı değerlendirme yapılabilecek bir ders değildir

İlgili literatür (Uçan ve diğ., 2009; Küçüköğlü ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Ekşi & Cinoğlu, 2012; Kuran, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Yanık, 2019) incelendiğinde THU dersinin değerlendirme boyutu kapsamında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- Süreçte genellikle proje öneri formu ve proje sonuç raporlarının değerlendirildiği görülmektedir. Proje sonuç raporları da sonuç odaklı değerlendirilmez. Bu durum süreç değerlendirilmesi yapılmadığı için süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gereken dönüşümlerin yapılmadığı anlamına gelmektedir.
- Danışmanların bu tarz dersleri değerlendirme deneyimleri olmadığı, farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uyguladıkları, geçerli ve güvenilir bir yaklaşım sağlayamadıkları, standart ve nesnel araçlar olmadığını vurguladıkları, bu durumun da öğretmen adayları arasında adaletsizliklere neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin; dersin hizmet olması dolayısı ile minimum düzeyde önem ve emek veren ile maksimum düzeyde önem ve emek verenlerin aynı puanları almasıdır. Bu durum da öğretmen adaylarının gerçekleştirilen işin niteliği değil de sadece bir şeyin yapılmasının yeterli olduğu düşüncesine kapılmalarına neden olmaktadır.

- Sadece grup değerlendirmesi yapılmakta grup içerisinde de adaletsizlik ortaya çıkmaktadır.
- Etkin değerlendirme yapılmaması, ders kapsamında gerçekleştirilen projelerin verimliliğini düşürmektedir.
- Gönüllülük faaliyeti olarak görülüp değerlendirme yapılmaması gerektiği ya da sadece geçti-kaldı sistemine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca; birçok araştırmada (Küçükoğlu ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Kesten, 2012; Korkmaz, 2015) dersin değerlendirme sistemi konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmediği de görülmektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlgili literatür bağlamında THU dersinde ders danışmanı rehberliğine dair problemler yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle derse ya da en azından benzer faaliyetlere yönelik deneyimleri olan öğretim elemanlarının danışman olarak seçilmesi önerilir. Bu durum mümkün olmadığı durumlarda dönem başında oryantasyon ve eğitimler verilmelidir. Fakülte THU koordinatörlüğü de bu sürecin takipçisi olmalıdır. Ayrıca daha fazla grupla çalışabileceğine inanan ve bu alanda deneyimli olan danışmanlara daha fazla öğrenci verilebilir. Fakültelerdeki öğretim elemanı sayısı artırılabilir. Farklı fakültelerde benzer alanlarda deneyimli ve istekli öğretim elemanları görevlendirmeleri gerçekleştirilebilir. Akademik unvana bakılmaksızın ders yükü az ve bu derse istekli olan danışmanların görevlendirilmesi önerilmektedir. Ders yüklerinin kendi alanları ile farklı fakülte ve programlarla tamamlanmaya öncelik verilmesi ve THU dersini herkesin yürütemeyecek önemde bir ders olduğunun benimsenmesi/benimsetilmesi önerilir. Bu bağlamda dersin önemine yönelik koordinatörlük tarafından bilgilendirilmelerin yapılması, dersin gerçek amacını gösteren sergilerin düzenlenmesi, dersin önemini ortaya koyan akademik çalışmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca; THU dersini anlamlı bir şekilde yürüten danışmanların yürütebilmesi için gerçekleştirilen uygulamalara ve bu şekilde yürüten danışmanlara ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında öğretim elemanları tarafından THU dersinin önemsiz bir ders olarak algılandığı görülmektedir. Bu durum derse alan öğretmen adaylarını ve öğretmen adaylarının hizmet sundukları hedef kitleyi de olumsuz etkilemektedir. Durumun temel nedeni bu dersin öneminin anlaşılmasını sağlamasıdır. Oysa bu ders önemli bir derstir ve ilgili bir çalışmada (Aykırı, 2020) bu dersin şu alanlar açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır: Öğretmen olabilmek, pedagojik, tarihi, felsefi, sosyolojik, dini, hukuki, politik, ekonomik, sosyopsikolojik, antropolojik, tıbbi, akademik, zamane gerçekler, yeni bir ülkeye gidebilmek veya o ülkenin vatandaşı olabilmek ve ödül almak için. Bu bağlamda THU dersinin önemini öncelikle eğitim fakültesi THU koordinatörlüğü tarafından akademisyenlere daha sonra ders danışmanları tarafından derse alan öğretmen adaylarına fark ettirilmesi önerilmektedir. Ayrıca; THU dersinin önemini fark ettirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında ders paydaşlarının (danışman, öğretmen adayı, ortak kurum, hedef kitle) bazılarının THU dersini salt hizmet dersi olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adayları açısından birçok olumsuz duruma neden olmaktadır ve bu durumun temel nedeni hizmet kavramına yönelik olumsuz algıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) hizmeti üç şekilde tanımlamaktadır: Bunlardan birincisi, “birinin işini görme veya birine yarayan bir işi

yapma”dır. Bu tanıma göre toplumun, toplumu oluşturan bireylerden toplumun yararına bir iş yapmalarını beklediği anlaşılmaktadır. Tanımlardan ikincisi, “görev, iş”tir. Bu tanıma göre topluma hizmet bir toplum işi/görevidir, yani toplumu oluşturan bireylerin böyle bir sorumluluğu vardır. Üçüncüsü; “bakım, özen, ihtimam”dır. Bu tanım toplumda bozulmalar olduğunu ve toplumun bakım istediğini vurgulamaktadır. Ayrıca; hizmet yardımının aksine eşitler arası ilişkidir (Remen, 1999). Ancak; hizmetli mesleğini icra edenlere angarya işler verildiği, onların vasıfsız eleman olarak görüldüğü ve sadece basit işler yapabileceklerinin düşünüldüğü gözlenen bir gerçektir. Bu nedenle birlikte çalışacak ortak kurum ya da hedef kitle öğretmen adaylarını bu algı ile hizmetli olarak görebilmektedir. Bu durumların gerçekleşmemesi için ders kapsamında toplum hizmetinin ne olduğu ayrıntılı bir şekilde ortak kuruma ve hedef kitleye anlatılmalıdır. Sonuç olarak THU dersi kapsamında tutum şu şekilde olmalıdır: Hepimiz eşitiz; hizmet sunduğumuz kişinin/kişilerin efendisi ya da hizmetlisi değiliz. Ayrıca; öğretmen adaylarının THU dersinde yardım etme güdüsü ile mi yoksa hizmette bulunma güdüsü ile mi etkinliklerini gerçekleştirdiklerine dair çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin hayırseverlik, gönüllülük, zorunluluk vb. faaliyetler olarak algılandığı görülmektedir. Uğurlu ve Kıral (2012) çalışmalarında THU dersi anlayışının yardımseverlik ve gönüllülük ile karıştırılmaması gerektiğinin danışmanlara özellikle vurgulanması gerektiğini, bu anlayışla yürütülen derslerin sosyal fayda sağlasa da özünde THU sayılmayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca, Çuhadar (2008) çalışmasında THU dersi ile hayırsever öğretmenler değil yurttaş öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir araştırmada da (Küçüköğlü ve diğ., 2010) THU dersinin yardımseverlik ve gönüllülük anlayışı çerçevesinde yürütüldüğü; bu işleyişin dersin amaç ve ölçütleri ile uyummadığı (Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Berberoğlu, 2017) ve dersin amaç ve ölçütleri bağlamında organize edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Halihazırda topluma hizmetin bu faaliyetlerden farkı vardır. Topluma hizmeti bu türlerden ayıran, öğrenmeden çok hizmete ağırlık vermesi - ancak gönüllülük gibi tamamen hizmete ağırlık vermemesi- ve tesadüfi de olsa öğrenmelere odaklanmasıdır. Aynı zamanda hizmet verenden çok hizmet alana -ancak gönüllülük gibi tamamen hizmet alanın faydasına değil- hizmet verene de kısmen odaklanmasıdır. Gönüllülük tamamen hizmete ve hizmet alana odaklanan bir anlayıştır (Furco, 1996). Hayırseverlik ise para ve eşya bağışlama vb. davranışları içerir. Gönüllülük anlayışında zaman, kaynak ve enerji harcanırken hayırseverlikte sadece bağış söz konusudur (Snyder ve Omoto, 2001). Yine benzer şekilde topluma hizmet yardımseverlik de değildir. Yardımseverlik para ve eşya ile değil emek ve beden gücü ile yapılan yardım davranışlarını içerir (Şentürk ve diğ., 2016). Gönüllülük, hayırseverlik ve yardımseverliği toplum hizmetine güdüleyen değerler olarak görmek gerekir. Sonuç olarak; THU dersinde bir hayırsever bulup hedef kitleye bağışta bulunulabilir. Hizmet uygulamaları sürecinde etkinlikler gerçekleştirilirken dersin doğası gereği yardım davranışlarında bulunulacaktır. Ders zorunlu bir ders olduğu için tam bir gönüllülük değil ama kısmi bir gönüllülük anlayışı olacaktır. Gönüllülük, hayırseverlik, ve yardımseverlik değerlerinin verdiği güdülerin herhangi biri ya da birkaçı ile bu derste toplum hizmetinde bulunulabilir. THU dersi bu tür faaliyet alanları açısından eğitim fakültesi lisans programlarında tek ders olduğu için bu faaliyetlerin sentezi olan bir ders olarak görülmelidir. Ancak THU dersinin bu tür faaliyetler ile aynı olmadığını farkına varılması önerilmektedir. Ayrıca; THU dersinin bu üç değerle ilişkisini ele alan çalışmalar yapılması önerilmektedir. THU dersinin zorunluluk olarak da algılandığı görülmektedir. Ders doğası gereği zorunludur. Ancak dersin amaçlarından biri de bu tür faaliyetlerin zorunlu olduğu algısından kurtulmak ve benzer faaliyetlere gönüllü olunmasını sağlamaktır. Derse yönelik bir diğer algı ise gereksiz olarak görülmesidir. Dersin gereksiz bir ders olmadığı ve öneminin anlaşılması gerektiği bir önceki temalarda vurgulanmıştır. Derse yönelik son algı ise kurumlara gidilerek çalışmada

bulunulmasıdır. Kurumların ortak olarak seçilmesi önemlidir. Ancak dersin sadece kurumda hizmetlerde bulunulması şeklinde algılanması THU dersi amaç ve ölçütleri ile uyuşmamaktadır. THU dersi algısını değiştirmeye ilişkin eylem araştırmalarının yapılması önerilmektedir.

İlgili literatürde THU dersinin sadece toplum hizmeti olarak algılandığı ve bu duruma bağlı olarak öğretmen adaylarının istedik kazanımları elde edemedikleri görülmektedir. Oysa; THU dersi sadece toplum hizmeti ile değil farklı türler ile de temellendirilebilir. Bu kapsamda karşımıza Furco'nun hizmet içeren deneysel eğitim türleri çıkmaktadır. Bu türler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Furco'nun hizmet içeren deneysel eğitim türleri spektrumu

Şekil 1 incelendiğinde toplum hizmetinde öğrenmeden çok hizmete ve hizmet verenden çok hizmet alana odaklanıldığı görülür. Ayrıca bu türde genellikle de tesadüfi öğrenmeler yaşanır. Hizmet ederek öğrenme (HEÖ) de ise hem öğrenmeye hem de hizmete eşit şekilde ayrıca hem hizmet verenin hem de hizmet alanın faydasına odaklanıldığı görülür. HEÖ'de istedik öğrenmelere odaklanılır. Ayrıca; THU dersinin HEÖ anlayışının Türkiye'deki ilk örneği ya da ilk uygulaması olduğunu vurgulayan çalışmalar (Küçüköğlü ve diğ., 2010) da vardır. Ancak; ilgili literatür bağlamında HEÖ yaklaşımının Türkiye'deki ilk örneği HEÖ yaklaşımının kendisidir. 2006 yılında eğitim fakültesi programlarına THU dersi eklenmeden önce de HEÖ ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Yurt içi ilgili literatür bağlamında Türkiye'de HEÖ'ye ilişkin algıda üç dalga vardır. Bunlardan birincisi; 2002-2006 yıllarını kapsayan THU dersi öncesi HEÖ anlayışının HEÖ'nün kendisi şeklinde algılandığı dalga. Bu yıllardaki çalışmalar şunlardır: Kotil, 2003, 2004; Erjem, 2004, Sezer ve Erjem, 2004. İkinci dalga 2006-2015 yılları arasında yer alan THU dersi ile HEÖ anlayışını aynı görme algısıdır. Bu dalga içinde THU dersinin HEÖ temelli ele alınması gerektiğini vurgulayan çalışmalar da vardır. Üçüncü dalga ise toplum hizmeti ile HEÖ'nin farkına yeniden varılması dalgasıdır. Bu dalgada THU dersi ve HEÖ anlayışının farkı görülmektedir. Özellikle ortaokullarda bu yöntemin kullanıldığı çalışmalar artmaya başlamıştır. Ancak son dalgada THU dersi ile HEÖ anlayışını aynı gören çalışmalar ile farklı olduğunu düşünen çalışmalar iç içe geçmiş durumdadır. Son dalgadaki HEÖ ile ilgili çalışmalar şu şekildedir: Bengiç-Çolak, 2015; Uzun, 2016; Ulu, 2017; Altınok, 2019; Aykırı, 2019; Ulusoy ve Topçubaşı, 2019. Bu çalışmalardan Aykırı'nın (2019) çalışmasının farklı toplum hizmeti ile HEÖ'yi ayrı türler olarak görmesi fakat THU dersi ile HEÖ'yi farklı şeyler olarak görmemesidir. Bu çalışmaya göre THU dersi toplum hizmeti temelli yürütülebileceği gibi HEÖ temelli de yürütülebilir. Hatta saha eğitimi ve -sonraki temada vurgulanacağı üzere- staj türleri temelli de yürütülebilir. Sonuç olarak THU dersinin sadece toplum hizmeti olarak algılanmaması ve daha dengeli bir yaklaşım olan HEÖ yaklaşımı ile temellendirilmesi önerilir. Ayrıca HEÖ temelli THU dersine ilişkin çalışmalar yapılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin öğretmenlik uygulaması, materyal tasarım veya özel öğretim yöntemleri şeklinde işlendiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeni eğitim kurumları özellikle okullara ilişkin eğilim olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken birkaç nokta vardır. Bunlardan birincisi; eğitim kurumu, bu kurum içinde bir kuruluş olan okullardan mı ibarettir? İkincisi; eğitim fakültelerinden mezun olan toplumu değiştirme potansiyeli her zaman vurgulanan öğretmenin sadece eğitim kurumunu hatta onun içinde bir kuruluş olan okulu etkileyecek kadar mı gücü vardır? Üçüncüsü; zaten okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri alacak ve yıllarca okul temelli bir hayat sürececek olan öğretmen adayları okul dışındaki topluma hangi ders kapsamında çıkarılabilir. Dördüncüsü; öğretmen adayları öğretmenlik ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını başka alanlara yansıtma becerisini hangi ders kapsamında kazanabilirler. İlk iki sorunun cevabı kendi içinde gizlidir. Son iki sorunun cevabı ise topluma hizmet uygulamaları dersidir. Ayrıca ilgili bir çalışmada (Seban, 2013) THU dersi kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenliğin sadece okul binası içerisinde değil okul dışında da devam ettiğini fark etmeleri açısından önemli bir ders olduğunun altı çizilmektedir. Başka bir çalışmada (Çetin ve Sönmez, 2009) da örgün eğitim kurumlarının uyguladıkları eğitim-öğretim programlarının dışında gerçekleştirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Okul temelli topluma hizmet uygulamalarını ancak uygun koşulları sağlayan öğretmen adaylarının gerçekleştirilmesi önerilir: Bu koşullardan birincisi; okul dışındaki toplumun da dâhil edilmesidir. İkincisi; okul dışı toplum dâhil edilemeyecek durumda ise okullardaki dezavantajlı öğrenci ya da durumlara odaklanılmasıdır. Nihayetinde okul dışı alanlarda hizmetlerde bulunulması öncelikli öneridir. Ayrıca okul dışı THU dersi projelerinin kazanımlarına ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

İlgili literatürde THU dersinin dersin planlama sürecine ilişkin bilgi eksikliğine bağlı olarak dersin yanlış planlandığı ve bu durumun da birçok olumsuz duruma yol açtığı görülmektedir. THU dersine ilişkin ilk çalıştay raporunda (Dinçer, 2006) dersin topluma hizmet sunma işlevi yanı sıra sosyal sorumluluk projeleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme içeriğine de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. 2009 yılında gerçekleştirilen THU dersinin uygulama esasları ve aşamalarının belirlenerek ana çerçevesinin belirlendiği Mersin Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayında ortaya çıkan yönergede THU dersinin hazırlık, uygulama, değerlendirme hatta bireysel değerlendirme formunu da dâhil edersek kısmen yansıtma aşamalarının arzu edildiği görülmektedir. 2011'de YÖK'ün toplantı yaparak ve 2009'da gerçekleştirilen çalıştayda ortaya çıkan yönergede değişiklikler yaparak yeni bir THU yönergesi hazırlayıp tüm eğitim fakültelerine gönderdiği görülür. Bu yönerge (YÖK, 2011) incelendiğinde, çalıştayda arzu edilen aşamalara doğrudan yer verilmediği onların yerine formların verildiği görülmektedir. Proje etkinlik teklif formu ile araştırma ve planlama/hazırlık aşamalarının, ürün seçki dosya formları ile değerlendirme aşamasının, proje şenlikleri düzenlenmesi ifadesi ile de gösteri ve paylaşma aşamasının olması gerektiği sezilmektedir. Sonraki yıllarda başka çalıştaylar da düzenlenmiş ancak uygulamadaki yönergeler 2011 yönergesine göre düzenlenmiştir. Ayrıca 2018 yılında yenilenen lisans programlarındaki THU dersinin içeriğine bakıldığında kavramlara, çeşitli kurum ve kuruluşlarda sosyal sorumluluk projelerine katılma yanı sıra proje hazırlama ve değerlendirme süreçlerine de vurgu vardır. Bu nedenle dersin sosyal proje geliştirme aşamalarını içerecek bir şekilde tasarlanması gerektiği görülmektedir. Mevcut çalıştay raporlarında ve bu çalıştaylardan çıkan yönergelerde THU dersinin araştırma, planlama, değerlendirme ve kısmen yansıtma ve kısmen gösteri aşamalarına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bir önceki bölümde de bahsedildiği üzere THU dersinin yurt dışı bağlantıları ele alındığında HEÖ karşımıza çıkmaktadır. HEÖ ile ilgili birçok çalışması olan bazı araştırmacılar (Billig, Root ve Jesse, 2005) HEÖ'nin plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört; bazıları (Kaye, 2014) ise araştırma aşamasını da

ekleyerek beş aşamadan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. HEÖ için birçok çevrim içi kaynak sağlayan ve HEÖ ile ilgili örnek uygulamalardan danışmanlığa kadar her türlü hizmeti veren girişimlerin (NSLC, 2009; NYCL, 2018) de HEÖ'nin beş aşamadan oluşması gerektiğini vurguladıkları görülür. Hizmet ve gönüllük için birçok kaynak ve araç sağlayan başka bir girişim (generationOn, 2018) ise değerlendirme aşamasını ekleyerek HEÖ'nin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Son olarak; problemlerde sıkça karşılaştığımız ve THU dersine yönelik algıdan dolayı dersin öneminin anlaşılmadığı, önemsenmediği ve içselleştirilemediği görülmektedir. Bu bağlamda süreç başında dersin gerçek anlamda tanınması ve içselleştirilmesi için bir aşamaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda THU dersine ilişkin planlamada şu aşamaların yer alması önerilir: (a) Tanıma-içselleştirme, (b) araştırarak belirleme-izne sunma, (c) planlama-hazırlanma, (d) eyleme geçme-kanıtlama, (e) paylaşma-kutlama. Her aşamada yer alması gereken diğer iki aşama şunlardır: (f) Yansıtma ve (g) izleme-değerlendirme.

İlgili literatürde derse ilişkin uygulama farklılıklarının olduğu görülmektedir. Bu farklılığın temel nedeni ortak bir şablonun/kaynağın olmaması olarak düşünülmektedir. THU dersinde herhangi bir ortak kaynağın olmadığını söylemek yanlış olur. 2009 yılında gerçekleştirilen bir çalıştay sonrası ortaya çıkan yönerge YÖK tarafından bir çerçeve olması amacı ile üniversitelere gönderilmiştir. Bazı üniversiteler bu yönergeyi olduğu gibi kabul etmiş bazıları da değişiklik ve eklemeler yapmıştır. Bu yönergeler ortak kaynak olarak kullanılabilir ancak bu yönergeler ile ilgili de problemler vardır. Bunlardan birincisi, tüm bu yönergelere temel çerçeve sunan yönerge 2009 yani eski tarihlidir ve 2006 yılında eğitim fakülteleri programına eklenen ve 2008 yılında yürütmeye başlayan THU dersinin başlangıç yıllarında oluşturulmuş ve dersin sonraki süreçleri dikkate alınmamıştır. İkincisi; temel bir yönerge ve onunla şekillenmiş yönergeler olmasına rağmen THU ile ilgili ilk çalışmalar ile son çalışmalarda THU dersinde yaşanan problemler neredeyse aynıdır. Bu durum yönergelerin kullanılmaması veya kullanılıyor ise işlevsel olmaması nedenlerine bağlı olabilir. İlgili bir araştırma, fakültelerin yarısının (Kekeç-Morkoç, 2017) THU yönergelerini duyurduğu ve danışmanların yarısından fazlasının ilgili yönergeleri takip ettiği ancak diğer danışmanların başka kaynaklar kullandıklarını ya da hiç kaynak kullanmadıklarını (Hoş-Ercin, 2011) göstermektedir. Buradan var olan yönergelerin yanı sıra ek bilgilere ihtiyaç duyulduğu veya işlevsel olmadıkları için kullanılmadığı sonucunu çıkarılabilir. Süreç içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yönergenin esnekliğinden faydalanarak ve eksiklerini giderme düşüncesi ile ihtiyaçlara cevap vermek üzere kurgulanan ortak başka kaynaklara ihtiyaç olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde THU dersinde kullanılabilecek bir kaynağa odaklanan iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın hem danışman hem öğretmen adayı görüşlerine yer vermesi anlamlıdır. Bu çalışmada THU ile ilgili rehber kitapta olması gerekenler şunlardır: (a) Dersin tanımı, dersin amacı, THU ile ilgili temel kavramlar; (b) öğretmen adaylarının neler yapması gerektiği; (c) hizmet alanları ve/veya proje havuzu ve bunların örnekleri; (d) derste karşılaşılabilecek muhtemel problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri; (e) kurumları tanıtan bilgiler ve kurumlarla nasıl iletişim kurulacağı; (g) izinlerin nasıl alınacağı; (h) THU raporunun nasıl hazırlanacağı ve örnek raporlar ve (i) değerlendirmenin nasıl yapılacağı. İkinci çalışma ise doğrudan bu dersin rehberliğine ilişkin kitap çalışmasıdır (Aykırı, 2020). Sonuç olarak ilgili yönetmelik ve yönergelerin ve literatürdeki ilgili rehber çalışmaların (Hoş-Ercin, 2011; Aykırı, 2020) THU dersinde ortak bir kaynak olarak kullanılması önerilir. Ayrıca; bu tür ortak kaynak çalışmalarının artırılması önerilir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin teorik dersinin öneminin farkına varılmadığı ve bundan dolayı bu derslerin işlenmediği görülmektedir. Oysa; dersi alan öğretmen adayları dersin teorik

saatinin verimli hale getirilmesini arzu etmektedirler (Hoş-Ercin, 2011; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013). Ayrıca; ilgili çalışmalarda (Korkmaz, 2015; Berberoğlu, 2017; Boran & Karakuş, 2017; Demir, 2019) dersin öğretmen adaylarının deneyimleri ve başarılarını paylaşabilecekleri toplantıları içermesi, genel uygulamalar ve hizmet uygulamaları ile ilgili sürekli geri bildirimlerin verilmesi ve sadece deneyimler elde edilmemesi aynı zamanda deneyimler üzerine değerlendirmeler yapılarak bu deneyimlerin bilgiye dönüştürülmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. YÖK THU yönergesinde de (YÖK, 2011) “proje ekipleri, proje danışmanları başkanlığında düzenli olarak toplanır ve yaptıkları çalışmalar hakkında danışmanlarını bilgilendirir. Bu toplantılarda proje ekiplerinin karşılaştıkları sorunlar tartışılır ve sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilir.” ifadeleri ile teorik dersin işlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak THU dersinin bir saatlik teorik dersi çok önemlidir ve ilgili literatürün gereklilikleri bağlamında bu derslerin işlenmesi önerilir. Ayrıca; THU dersinde teorik dersin önemine ilişkin daha fazla sayıda çalışma yapılması önerilmektedir.

İlgili literatür bağlamında THU dersinin değerlendirme boyutunda problemler olduğu görülmektedir. THU dersinin değerlendirmesi ya yapmak için yapılmakta ya da sonuç odaklı değerlendirmeler yapılmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde (Gürol & Özercan 2010; Hoş- Ercin, 2011; Özdemir & Tokcan, 2011; Kuran, 2013; Kaf-Hasırcı & Sarı, 2013; Seban, 2013; TOG, 2013; Korkmaz, 2015; Kop, 2017 Gelmez-Burakgazi, 2018; Yanık, 2019) iki ana tema karşımıza çıkmaktadır: Süreç değerlendirmesi ve adaletin sağlanması. Bu iki ana temayı içeren bir ölçme değerlendirme süreci için şunların yapılması gerekmektedir: Bu bir gönüllülük işidir minimum çaba yeter ya da herkes aynı puanı alsın algısının kırılması yani değerlendirme sisteminin ciddiye alınması, sadece grup değil bireysel değerlendirmelerin de yapılması, uygulama sürecinin gözlenmesi, sadece sonuca değil çabaya da önem verilmesi, projelerin zorluk derecelerinin göz önüne alınması, niceliğe değil niteliğe bakılması, paydaşların (hedef kitle, ortak kurum. vb.) değerlendirmelerinin de önemsenmesi, alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması, standart bir sistemin sunulması ve son olarak değerlendirme yanı sıra izlemenin de olmasıdır. YÖK’ün THU yönetmeliğinde dersin değerlendirme sistemi ile ilgili seçki dosyasının (portfolyo) kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu seçki dosyasının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini de vermektedir. Bu ders süresince bu seçki dosyası da önemsenmelidir. Yönergede sadece bu sürecin değil bu süreç dışında gerçekleştirilen dinleyici ya da katılımcı olarak katılım sağlanan sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklerin de değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine YÖK’ün THU yönergesinin ikinci bölümü olan genel ilkeler ve uygulama esasları bölümünün dördüncü genel ilkesi açıkça şu şekildedir: “Topluma hizmet uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde yazılı ya da sözlü sınav yapılmamalıdır.” Burada kastedilen sonuç odaklı ara sınav (vize) ve dönem sonu sınavı (final) yapılmaması gerektiğidir. Sonuç olarak; THU dersi –ara sınav ve dönem sonu sınavları sürecini saymaz isek- 14 haftalık bir süreci ve her aşaması çok önemli olan bir derstir. Bu nedenle dersin her aşamasının ve her haftasının değerlendirilebileceği ve gerekli durumlarda dönüşümler sağlanabileceği bir izleme ve değerlendirme sisteminin önemsenmesi gerekmektedir. Her hafta gerçekleştirilen uygulamaların çıktıları ürün seçki dosyasında toplanmalı ve ona göre değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca; ilgili alanyazındaki birçok araştırmada (Küçüköğlü ve diğ., 2010; Hoş-Ercin, 2011; Kesten, 2012; Korkmaz, 2015) dersin değerlendirme sistemi konusunda öğretmen adaylarının ilk hafta bilgilendirilmesinin önerildiği görülmektedir. YÖK’ün THU dersi yönergesinin uygulama esasları bölümünde yer alan “*Proje danışmanları, dönem başında sorumlu olduğu öğretmen adaylarına topluma hizmet uygulamaları dersinin amacı, ... ve dersin değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi verir.*” ve proje danışmanının görev, yetki ve sorumlulukları bölümünde yer alan “*Dönem başında dersle ilgili ölçme ve değerlendirme kriterlerini açık ve şeffaf bir şekilde öğrencilere ilan etmek*”

ifadelerini tekrar hatırlamak önemlidir. Yani hem mevcut yönergeler hem de ilgili araştırmalar ilk haftalarda dersin değerlendirme sisteminin öğretmen adayları ile paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Son olarak THU dersinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

THU dersinin ne olmadığı hususunda bu çalışmanın sonunda öneri bir tanım yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda THU dersi “Öncelikle okul dışı ortamlarda ya da gerekli koşulları sağlayan okul ortamlarında var olan sosyal problemlerin çözülmesine ya da önlenmesine yönelik gerçekleştirilecek eşitler arası ilişki tutumu ile hazırlanan ve sunulan planlı hizmetler bütünü ile tesadüfi ve/veya planlı öğrenmeler sağlamayı amaçlayan, teori ve uygulama saatlerinden oluşan, aşamalı ve ortak şablona/kaynağa bağlı standartları olan, süreç değerlendirme odaklı kredili bir derstir.”.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s. 3-5). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alakoç-Pirpir, D.; Girgin-Büyükbayraktar, Ç.; Yıldız-Çiçekler, C. & Konuk Er, R. (2014). Okulöncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 539-554.
- Altınok, A. (2019). *Sosyal bilgilerde hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin iyi vatandaşlık algı, bilgi ve tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Arcagök, S. & 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.
- Arcagök, S. (2011). *Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Aykırı, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Aykırı, K. (2020). *Topluma hizmet uygulamaları rehberi*. Eğiten Kitapevi
- Ayvacı, H. Ş. & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 102-118.
- Beldağ, A. Yaylacı, A. F., Gök, E & 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, İstanbul, Türkiye.
- Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Billig, S. H., Root, S. & Jesse D. (2005). 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). Age Publishing.
- Boran, M. & Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Coşkun, Z. S. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Çetin, T. & 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.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635.
- Çuhadar, A. (2008). *Topluma hizmet uygulamaları aracılığı ile yurttaş öğretmen yetiştirmek* [Bildiri sunum]. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale, Türkiye.
- Demir, B. (2019). Prospective english language teachers' opinions about community service practices. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(Özel Sayı 1), 11-23.
- 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 Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ekşi, Z. & Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. & Plavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 231-252.
- Ergül, H. F. & Kurtuluş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erjem, Y. (2004). *Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi*, [Bildiri sunum]. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale, Türkiye.
- Eşme, İ. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s. 8-10). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp.1-6). Taylor Design and Publishing.
- Gebizlioğlu, Ö. L. (2006). Açılış konuşması. F. Ç. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* (s.6-7). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2018). Volunteering: Evaluation of community service learning program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 342-372.
- GenerationON (2018). *IPARDE resources*. <https://www.generationon.org/page/iparde-resources>
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 2, 176-194.
- Gürol, A. & Özercan, M. G. (2010). *Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi*, [Bildiri sunum]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ, Türkiye.
- 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, Trabzon, Türkiye.
- Kaf-Hasırcı, Ö. & Sarı M. (2013). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 25-42.

- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Free Spirit.
- Kekeç-Morkoç, D. (2017). Topluma hizmet uygulamaları boyutunda üniversite web sitelerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 256-266.
- 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.
- Kılınç, E. & Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Kocadere, S. A. & Seferoğlu, S. S. (2013, s.75-89) Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-89.
- Kop, Y. (2017). Encountered problems and solution recommendations about project development process at community service practices. In R. Efe ve diğ. (Ed.) *Developments in Social Sciences*, 131-140. St. Kliment Ohridski University.
- Korkmaz, S. (2015). *Prospective english language teacher's views on the implementation process and the outcomes of community service practices course*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Kotil, Ç. (2003, Temmuz). *Hizmet ederek öğrenme ve katılım süreçlerine katkısı*, [Bildiri sunum]. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya, Türkiye.
- Kotil, Ç. (2004). *Topluma hizmet ederek öğrenme*. 6. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı içinde (317-323). Türkiye.
- Kuran, K. (2013). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*, [Bildiri sunum]. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale, Türkiye.
- Kurtaslan, Z., Barışeri, N. & Sevinç, S. (2012). Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 405-417.
- Küçüköğlü, A. & Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A. & Ozan, C. (2010). *Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları*, [Bildiri sunum]. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. NSLC (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*.
- NYLC (2018). *The IPARD Framework*. <https://gsn.nylc.org/clearinghouse/results?key=&type=&attrs=33,34,35,36,37,38,39,40>
- 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* (s. 15-28). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, S. M. & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Remen, R. N. (2013). *Helping, fixing or serving?* <https://www.mentalhealthsf.org/wp-content/uploads/2020/01/HelpingFixingServing-by-Rachel-Remen.pdf>
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. & 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.

- Seban, D. (2013). Danışman öğretim üyelerine göre öğretmen eğitiminde topluma hizmet ederek öğrenme. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 293-302.
- Sezer, C. & Erjem, Y. (2004). *İnsan kaynağını geliştirmede bir araç: hizmet ederek öğrenme (service learning)*, [Bildiri sunum]. IV. International Educational Technology Conference, Antalya, Türkiye.
- Snyder, M., & Omoto, A. M. (2001). Basic research and practical problems: Volunteerism and the psychology of individual and collective action. In W. Wosinska, R. Cialdini, D. Barrett, & J. Reyskowski (Eds.), *The Practice of Social Influence in Multiple Cultures* (pp. 287-307). Erlbaum.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları: bir metaforik çalışma*, [Bildiri sunum]. VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla, Türkiye.
- Şentürk, M., Adıgüzel, Y. & Turan, B. (2016). *Üniversite öğrencilerinin gönüllülük algıları, eğilimleri ve deneyimleri araştırması: İstanbul üniversitesi örneği*. Limit Ofset.
- Tanrıseven, I. & Yanpar-Yelken, T. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 415-428.
- Tanrıseven, İ., Üredi, L. & Yanpar-Yelken, T. (2010). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri*, [Bildiri sunum]. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir, Türkiye.
- Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarını algılama düzeyleri (Sakarya İli örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- TOG-Rapor (2013). *Üniversitelerde sosyal sorumluluk ve sosyal girişimcilik pilot projesi*. https://www.tog.org.tr/wpcontent/uploads/2019/01/2Üniversitelerde_Sosyal_Sorumluluk_Rapor.pdf
- Tuncel, G., Kop, Y. & Katılmış, A. (2011). *Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının "topluma hizmet uygulamaları" dersine yönelik görüşleri*, [Bildiri sunum]. II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, İstanbul, Türkiye.
- Uçan, Y. E.; Yiğit, A.; Toprak, E. & Tabak, G. (2009, Ekim). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Bildiri sunum]. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Aydın, Türkiye.
- Uğurlu & Kırıl (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, Ankara, Türkiye.
- Ulusoy, K. & Topçubaşı, T. (2019). Değerler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı: hayat bilgisi dersinde örnek bir uygulama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1509-1544.
- Ural-Keleş, P. & Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.
- Uzun, N. (2016). *Community service learning in international context: a cross-case analysis* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yanık, F. (2019). *Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- YÖK (2011). *Topluma hizmet uygulamaları yönergesi*. <https://docplayer.biz.tr/405543-Topluma-hizmet-uygulamaları-yonergesi.html>

EXTENDED ABSTRACT

What is Not A Community Service Practices Course? A Review Of Existing Problems

Introduction

Theoretically, the Community Service Practices (CSP) course is a course that aims to provide pre-service teachers with a sense of social responsibility theoretically and practically and to develop their cooperation, solidarity, effective communication, and self-evaluation skills during practice. Formally, the CSP course is "a compulsory course with a total of 3 hours and 2 credits per week, 1 hour theoretical and 2 hours practical". It was noted that in the first published (2008) and recently published (2022) studies on the CSP course, similar problems existed in the CSP course. In this context, in this research, the difficulties experienced in the course were analyzed in the context of the relevant literature, and it was discussed what CSP course is not. It was thought that this study would make a modest contribution to the more meaningful processing of the lesson. Moreover, there was no systematic review study of this course in the relevant literature. As a result, this research aims to systematically examine the CSP course literature in the context of the problems experienced in the course.

Method

The systematic review method was used. Since there are few studies in the related literature, all studies at the level of articles, papers, thesis, and book chapters were examined. A descriptive analysis technique was used.

Results

The following conclusions were reached in the research: (a) the CSP course is not a course that every lecturer can supervise, (b) the CSP course is not unimportant, (c) the CSP course is not a pure service course, (d) CSP course is not philanthropy or volunteering course, (e) CSP course is not just a community service course, (f) CSP course is not a material design and teaching practices course, (g) CSP course is not a course without a lesson plan, (h) the CSP course is not a course in which - in general terms - there can be many different applications, (i) the CSP course is not just a course consisting of practice hours, (j) the CSP course is not a course whose evaluation dimension is unimportant or results-oriented assessment can be made.

Conclusion And Recommendations

In the context of the relevant literature;

- There are problems with the guidance of the course advisor in the CSP course. The advisor of this course should be chosen from instructors who have experience in the course or similar activities.
- CSP course is perceived as an unimportant course by the instructors. The importance of the CSP course should be made aware of by the academicians, the education faculty, the CSP coordinator, and the pre-service teachers taking the course from the course advisors.

- Some course stakeholders (consultant, pre-service teacher, partner institution, target audience) perceive the CSP course as a pure service course. Community service should be explained to a partner institution and target audience.
- CSP course includes philanthropy, volunteering, obligation, etc., perceived as activities. It should be realized that a CSP course is not the same as such activities.
- CSP course is perceived only as community service. CSP courses should be based on a more balanced approach, which is the SL approach.
- CSP course is taught in teaching practice, material design, or unique teaching methods. If appropriate conditions are provided, services should be provided in the school, but primarily in out-of-school areas.
- There are problems in the CSP lesson plan. The following stages should be included in the planning of the CSP course: Recognition- internalization, researching- giving permission, planning- preparation, taking action- proving, sharing- celebrating. The other two phases that should be included are Reflection and monitoring-evaluation.
- There are application differences regarding the course. Relevant regulations and directives and relevant guide studies in the literature should be used as a common source.
- Theoretical course of CSP course is not taught. These courses should be studied in the context of the requirements of the relevant literature.
- There are problems in the evaluation dimension of the CSP course. Process evaluation should be done in the course.

Finally, the proposed definition for the CSP course is as follows: "It is a credit course that aims to provide incidental and/or planned to learn with a planned set of services prepared and offered with the attitude of a relationship between equals to solve or prevent social problems that exist primarily in out-of-school environments or in school environments that provide the necessary conditions, consists of theory and practice hours, have standards based on a progressive and common template/resource, and focuses on process evaluation."



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).