

Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları

Cevat Elma, Alper Kesten, Kasım Kiroğlu, Elif Mercan Uzun,
Abdullah N. Dicle & Özcan Palavan

Bu araştırmanın amacı, 2008–2009 öğretim yılında uygulanmasına başlanan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinin öğretmen adaylarınca nasıl algılandığını belirlemek ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni, 2008-2009 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıfta okuyan ve THU dersini alan 415 öğretmen adayından oluşmaktadır. THU dersini alan öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının cinsiyet, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre yapılan analizde; cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca anabilim dalı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kurum boyutu ile ilgili algıları arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Topluma hizmet uygulamaları, topluma hizmet, hizmet öncesi öğretmen eğitimi

Atıf için / Please cite as:

Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N., & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 16(2), 231-252.

Pre-service Teachers' Perceptions Regarding the Community Service Practices Course

Background. Universities need to re-define their function in a rapidly changing world. Politicians, educators, students and community at large all claim that the link between university education and the society is somewhat problematic (Çuhadar, 2008; Mpofu, 2007; Sandy and Holland, 2006). This problem can be overcome by a cooperative and coordinated study between universities and society. In order to realize this cooperation, a workshop named "Education Faculties from Educational Sciences Perspectives and Their Community Service Function" was carried out at Ankara University in 2006. In the workshop, community service practices (CSP) as the main function of universities was discussed in detail. On the other hand, Council for Higher Education has scheduled CSP courses to the faculty programs in 2006-2007 academic year.

Purpose. The purpose of this study is to describe the perceptions of pre-service teachers about CSP courses and examine student perceptions by gender, department and membership to non-governmental organizations.

Method. The study group was 415 juniors taking CSL courses at Ondokuz Mayıs University, Department of Primary School Education in 2008-2009 academic year. Data were collected by using the Scale for Students' Perceptions of CSP, a five point rating scale developed by researchers. The scale was developed through nominal group technique working with 85 undergraduate students and pilot tested with 85 students. Factor analysis with initial list of items produced five factor structure with factor loadings ranging from .54 to .89 (KMO=.69; Balett sphericity = 1738.74; $p=.000$). Five factors with a total of 28 items explained 63.21% total variance of the scale. Factors were named as student socialization, personal development, perception of the course, perception of institutions, perceptions about the CSP advisor. SPSS 15.0 (Statistical Program for Social Sciences) was used to analyze the data. Descriptive data were tabulated and examined by independent variables using t-test and one-way ANOVA to test the differences in students' perceptions by gender, department and membership to non-governmental organizations.

Findings and discussion. Majority of the participants reported that the CSP course positively affected their socialization by improving communication, solidarity, responsibility, sensitivity to problem solving skills. These findings are consistent with previous research results showing that CSP has significant effect on improving students' communicative skills (Cjuezada and Christopherson, 2005; Vogelgesang and Astin, 2000; Eyler and Giles, 1999; Peterson, 1998) and social responsibility, sensitivity to social

problems and developing problem solving skills (Antonio, Astin and Cress, 2000; Astin and Sax, 1998; Giles and Eyler, 1994). Also, the results of this study support the findings above.

Findings also showed that the students reported positive effects of the CSP on their personal developments, including human relations, contributions to professional life, leadership, self-confidence, gaining different point of views and empathy. Similarly, other studies show that CSP has positive effects on human relations (Driscoll, Holland, Gelmon and Kerrigan, 1996), contributions to professional life (Astin and Sax, 1998), leadership (Quezeda and Christopherson, 2005; Vogelgesang and Astin, 2000) and self-confidence, gaining different point of views, empathy (Eyler and Giles, 1999; Peterson, 1998).

Students reported a positive attitude towards the CSP course, while expecting a more active role and involvement in decisions related to design of the CSP activities. Students also reported that time allocated for the CSP should be increased. Reed et. al, (2005) and Venon and Ward (1999) suggest that adequate time should be allocated for CSP activities to realize expected outcomes. Students also reported that CSP activities facilitated a better understanding governmental and non-governmental organization through CSP experiences in these organizations. Students reported a better understanding of organizations and organizational processes as a result of interactions with administrators and people in different organizations.

Students perception of CSP's effect on socialization showed a significant difference by gender. Female pre-service teachers' opinions on socialization were more positive than those of male students. It is noted in other studies that girls are more likely to volunteer in some cases such as in-school and out-school solidarity (Acar, Ayata and Varoglu, 1999). Significant differences were also observed in pre-service teachers' perceptions by departments; between the Department of Early Childhood Education and, Department of Primary Education and Department of Science.

When findings are evaluated, it is observed that pre-service teachers reported positive perceptions on the course. On the other hand, students reported some problems with their CSP advisors not providing adequate guidance and student involvement in decision making for activities. Data from students also suggest that a better communication and partnership among the stakeholders, including pre-service teachers, instructors/advisors, faculty and organization should be developed.

Keywords: *Community service practice, community service, pre-service teacher training*

Giriş

Üniversitelerin değişen dünya koşullarında işlevlerini yeniden tanımlama zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Politikaçılara, eğitimcilere, üniversite öğrencilerine ve toplumu oluşturan diğer kesimlere göre bu zorunluluğun ortaya çıkmasındaki en temel etken üniversite ve toplum arasındaki kopukluktur. Üniversite ve toplumun iki ayrı dünyaymış izlenimi vermesi (Çuhadar, 2008; Mpofu, 2007; Sandy ve Holland, 2006) de bu kopukluğun en büyük göstergesidir. Bu kopukluğun giderilmesi üniversite ve toplum arasında işbirlikli ve eşgüdümlü bir çalışmayla olanaklı hale gelebilir. Bu işbirliğini gerçekleştirmeye yönelik en önemli adımlardan birisi 2006 yılında Ankara Üniversitesi'nde yapılan "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi" adlı çalıştıdır. Bu çalıştıda üniversitenin temel işlevlerinden biri olan topluma hizmet boyutu tartışılmış ve bu hizmetin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulmuştur. Diğeri de Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 2006-2007 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinde uygulamaya konulan yeni program çerçevesinde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) adlı derse yer vermiş olmasıdır.

THU'nun kökeni 1870'li yıllara dayanmakla birlikte, felsefi ve psikolojik temelleri John Dewey'in 1900'lü yılların başında dile getirdiği görüşleri üzerine temellenmiştir (Hatcher ve Erasmus, 2008; Titlebaum ve diğ., 2004). "Topluma hizmet" kavramı terim olarak ilk kez 1966 yılında ABD'de kullanılmıştır. Okul ve topluma hizmet uygulaması ilişkisinin kurulduğu ilk etkinlik 1969 yılında düzenlenen "Atlanta Topluma Hizmet Konferansı"dır. 1979 yılında Sigmon, THU'nun kavramsal çerçevesini üç temel ilkeye dayandırmıştır. Bunlar: "Hizmeti alan hizmeti sunanı denetler", "Hizmeti alan kendi yaptıklarının sonucunda hem daha iyi hizmet verir hem de daha iyi hizmet alır", "Hizmeti sunan hem öğrenir hem de öğrenme beklentilerini önemli ölçüde denetler" (Titlebaum ve diğ., 2004). 1984 yılında Kolb "Deneyimsel Öğrenme: Gelişim ve Öğrenmenin Kaynağı Olarak Yaşantı" adlı çalışmasında topluma hizmet uygulamasının bir aktif öğrenme stratejisi olduğunu belirtmiştir (Hatcher ve Erasmus, 2008). 1990 yılında ABD'de THU'ya bir yasayla hukuksal bir çerçeve kazandırılmıştır. Bu tarihten sonra ABD'deki üniversitelerde hızla yayılan THU son yıllarda Kanada, Meksika, Güney Kore, Avustralya, Mısır, İrlanda ve Japonya gibi ülkelerde de uygulanmaya başlanmış ve bunun sonucu olarak da ilk defa 2001 yılında yine ABD'de THU'ya yönelik sorunların tartışıldığı bir uluslar arası konferans düzenlenmiştir (CACSL, 2009; Hatcher ve Erasmus, 2008; Butcher ve diğ., 2003).

Tarihsel süreç içerisinde THU'nun tanımlanması boyutunda çeşitli fikirler ortaya konulmuştur. Bu tanımlardan birisi, 1990 yılında ABD'de çıkarılan "Ulusal Topluma Hizmet Yasası"ndaki tanımdır: THU,

öğrencilere yeni edindikleri beceri ve bilgileri toplum içindeki “gerçek yaşam durumları”nda kullanabilmeleri için olanaklar sağlamak ve aynı zamanda bireylerin kazandıkları becerileri gelecekteki kariyerlerine ve yaşamlarına aktarabilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Quezada ve Christopherson, 2005). Anderson’a (1998) göre THU hem bir öğretim yöntemi hem de bir eğitim felsefesidir. Tonkin (2004) ve Furco (2003) ise THU’yu okul ile gerçek yaşam arasındaki bağı kuran ve kuramı uygulamaya dönüştüren bir süreç olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Enos ve Trope (1996) ile Harkavy, Puckett, ve Romer (2000) THU’yu geleneksel okul sınırlarının ötesinde bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamaktadır. THU bireyin sadece okulda öğrendikleriyle kalmayıp kendini gerçekleştirebildiği, sınıfın yapay ortamından çıkıp gerçek dünyaya adım attığı, sosyalleştiği, liderlik özelliklerini ortaya çıkardığı, toplumsal duyarlılık kazandığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Bir başka anlatımla THU bireyin topluma hizmet etmesi ve toplumla kucaklaşması ve hizmet ederken de öğrenmesine dayanan etkileşimli bir olgudur.

2006–2007 akademik yılından başlayarak uygulanan yeni öğretmen yetiştirme programında teorik derslerin yanı sıra uygulamaya yönelik derslere ağırlık verilmesi görüşü benimsenmiş ve bu bağlamda programlara THU dersi konulması kararlaştırılmış ve dersin kur tanımı şu şekilde yapılmıştır: Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması (YÖK, 2006).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere dersin amaçlarının çok geniş bir yelpazede ele alındığı görülmektedir. Alanyazına göre THU dersinin amacı; öğretmen adaylarını daha iyi öğrenciler ve vatandaşlar olarak yetiştirmek (NSLC, 2009), yaptığı işten zevk alan, özsaygısı yüksek, eğitsel ve mesleki başarıyı hedef alan (Warbuton ve Oppenheimer, 2000), öğrencilerinin yaşamlarına ilişkin derin bilgiye sahip olan (Dunkin, 1996), meslek yaşamında esnek olabilen (Duesterberg, 1998), sahip olduğu bilgiyi değerlendirebilen ve değişik görüşleri irdeleyebilen (Butcher ve diğ., 2003) bireyler olarak yaşama hazırlamaktır. Ayrıca bu dersle öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini destekleme, toplumsal sorumluluk bilinci ve özgüven oluşturma hedeflenmektedir (THU Yönergesi, 2009).

THU yurt dışında özellikle ABD’de uzun yıllardır öğretmen yetiştirme programlarında yer almakta ve bu konuda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Quezada ve Christopherson’ ın (2005) yaptıkları bir çalışmada katılımcıların çoğu THU’yu insanlara yardım etmenin ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmenin bir yolu olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Bazı katılımcılar ise, THU’ya zorunlu olarak katılmak gerektiğine ilişkin algılarının bu süreçte değişerek gönüllü katılımçılık düşüncesine dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarla çalışan gönüllü katılımçılarda, sabır, tutarlılık, hoşgörü ve esneklik gibi niteliklerinin gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Simons ve Cleary (2006) THU’nun bireysel ve toplumsal sonuçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; öğrencilerin toplumsal farklılıklara duyarlılık, politik farkındalık, toplumsal özyeterlik ve vatandaşlık ilişkileri boyutlarında dönem başından sonuna kadar olan sürede kendilerini geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonuçları dersin öğrencilere sağladığı en önemli katkının akademik öğrenme, bireysel ve bireyler arası gelişim ve toplumsal işbirliği alanlarında olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, THU’ya katılan ve katılmayan grupların ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında; katılan öğrencilerin toplumsal etkinliklere katılım, sosyal adalete ilişkin tutumlar, liderlik ve problem çözme becerileri açısından katılmayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Moely vd., 2002). Eyer ve Giles (1999) THU’ya katılan öğrencilerin bireysel farkındalık ve gelişim, özyeterlik, toplumsal sorunları anlama ve çözüm üretme boyutlarında gelişim gösterdiklerini saptamışlardır.

Türkiye’de ise THU dersi öğretmen yetiştirme programlarının içerisinde yeni olmakla birlikte bu derse temel oluşturan uygulama boyutunun kökenlerinin Selçuklu ve Osmanlı vakıf geleneğinden gelen toplumsal yardımlaşma ve dayanışma olgusuna dayandığı ileri sürülebilir. Tarihimize bakıldığında doğal çevrenin korunmasından insan yaşam kalitesini artırmaya; yaşlı, yetim, çocuk ve yoksullara yardımdan hayvanların korunmasına kadar birçok alanda hizmet veren vakıflar yoluyla THU’ya benzer çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi’nde açılan ve öğretmen adaylarını toplum içinde, toplumla beraber ve topluma dönük biçimde yetiştirmeyi amaçlayan Köy Enstitüleri günümüzde THU’ya bir temel oluşturduğu da söylenebilir.

Türkiye’de kökenleri çok eskilere dayanmasına karşın, THU’nun yüksek öğretimde öğretmen yetiştirme programlarına çok yakın bir zamanda konulması nedeniyle ülkemizde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, THU’nun genel bir

değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrenci görüşleri; sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanma biçimi, kurum ve danışman boyutlarında ele alınarak irdelenmiştir. Bu çalışmada *sosyalleşme* farklı toplumsal kesimlerle iletişim kurma, toplumsal dayanışma, sorumluluk bilinci ve toplumsal sorunlara çözüm üretme; *kişisel gelişim*, liderlik, özgüven ve empati; *dersin algılanış biçimi*, dersin amacı, gerekliliği, işleniş ve süresi; *kurum*, öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri kamu (Çocuk Esirgeme Kurumu, Huzurevi, Yetiştirme Yurdu, Hastane vb.) ve sivil toplum kuruluşları (TEMA, TGEV, TOG, Sakatlar Derneği vb.); *danışman* ise dersi yürütmekle sorumlu olan öğretim elemanı anlamında kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; 2006–2007 öğretim yılından itibaren programlara konulan ve 2008–2009 öğretim yılında uygulanmasına başlanılan THU dersinin öğretmen adaylarının nasıl algılandığını belirlemek ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları alt boyutlarda (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları alt boyutlarda (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları arasında alt boyutlar (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

THU dersi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algıları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıfta okuyan ve THU

Cevat Elma ve diğ.

dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. THU dersini alan öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Ancak ölçeğin dönem sonunda uygulanması ve öğrenci devamsızlığı, kredi yetersizliği nedeni ile bu dersin alınmaması vb. nedenlerle çalışma evreninin tamamına ulaşamamıştır. İlköğretim Bölümü 3. sınıfa devam eden ve araştırma evrenini oluşturan öğrenci sayısı ile uygulamaya katılan öğrenci sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Evreninde Yer Alan Anabilim Dalları Ve Öğrenci Sayıları

Uygulamanın yapıldığı anabilim dalları	Çalışma evreni	
	Öğrenci sayısı	Ölçek uygulanan öğrenci sayısı
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	153	124
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı	95	78
Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı	68	39
Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı	99	80
Toplam	415	321

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek taslağı hazırlanırken, 2008-2009 öğretim yılı güz döneminin son haftasında THU dersini alan İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan 85 öğrencinin nominal grup tekniği kullanılarak görüşleri alınmış ve bu görüşlerden yararlanılarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Ayrıca yurt içi ve yurt dışında ilgili alanyazın taraması yapılmış ve bu inceleme sonucunda 65 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla bu dersin güz döneminde alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine bahar döneminde ölçek uygulanarak ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağını belirlemek için KMO ve Bartlett testi kullanılmıştır. KMO testinden elde edilen değer .69 çıkması ölçeğin faktör analizi yapılarak değerlendirilebileceğini, ayrıca Bartlett testinden elde edilen değer anlamlılık düzeyinin 0.05’ten düşük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğine işaret etmektedir (Şencan, 2005). KMO ve Bartlett testinin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test değeri		,687
Barlett küresellik testi	Ki kare	1732,474
	Serbestlik derecesi	378,000
	Anlamlılık	,000

Yukarıdaki veriler ışığında “Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algıları Ölçeği”nin faktör analizi yapılarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktör analizi uygulaması ile 65 maddeden oluşan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Faktör analizi, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyerek, değişkenlerin daha anlamlı ve özet bir şekilde sunulmasını sağlar (Bayram, 2004). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi ve ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin 5 faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan beş temel yapıyı yansıttığı görülmüştür. Faktör belirlemede, öz değer, açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçütleri de dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri 0.40’ın altında kalan ya da diğer dört faktörle de yüksek yük değeri gösteren 37 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 28 madde için varimax dik döndürme yöntemi ile faktör analizi yapıldığında, ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız beş faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.54 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörlerin adlandırılmasında ilk iki faktör (sosyalleşme ve kişisel gelişim) için alanyazın dikkate alınmış (Quezada ve Christopherson, 2005; Antonio, Astin ve Cress, 2000; Vogelgesang ve Astin, 2000; Astin ve Sax, 1998; Giles ve Eyley, 1994), diğer üç faktör (dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

“Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algıları Ölçeği”nde her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (8 madde) açıkladığı varyans oranının %26.95, ikinci faktörün (7 madde) %12.57, üçüncü faktörün (8 madde) %9.97, dördüncü faktörün (4 madde) %7.21 ve beşinci faktörün (2 madde) %6.51 olduğu ve toplamda ise %63.21 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısına bakıldığında ise alfa iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu saptanmıştır. Buna göre “Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algıları Ölçeği”nin oldukça güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

THU dersinde öğretmen adaylarının verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (5) *Tamamen Katılıyorum*, (4) *Katılıyorum*, (3) *Fikrim Yok*, (2) *Katılmıyorum* ve (1) *Hiç Katılmıyorum* seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algıları madde düzeyinde değerlendirilmiş, bu amaçla beş alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir boyutunda yer alan ve derse yönelik algılara ilişkin durumları ifade eden madde ortalama puanları tablolarda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının cinsiyet, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algıları; sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ile danışmana ilişkin görüşler olmak üzere beş alt boyutta ele alınmıştır. Cinsiyet, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenleri doğrultusunda öğretmen adaylarının alt boyutlara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ile danışman boyutlarında yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin ortalamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Sosyalleşme boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları maddelerin sırasıyla “Farklı yaş gruplarından insanlarla iletişim kurma olanağı buldum” ($\bar{x}=4.27$), “Bu dersin toplumsal dayanışmaya katkı sağladığını düşünüyorum” ($\bar{x}=4.16$), “Bu dersin toplumun farklı kesimleriyle buluşma imkânı sağladığını düşünüyorum” ($\bar{x}=4.15$), “Toplumun bir ferdi olarak üzerime düşen sorumlulukların farkına vardım” ($\bar{x}=4.02$) ve “Toplumsal sorunlara çözüm önerileri getirebileceğimin farkına vardım” ($\bar{x}=4.01$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en az katıldıkları maddelerin ise sırasıyla “Bu ders sayesinde çevremi genişlettim” ($\bar{x}=3.62$) ve “Bu ders sayesinde toplumsal yaşamdan ne kadar uzak olduğumu anladım” ($\bar{x}=3.13$) olduğu belirlenmiştir. Sosyalleşme boyutundaki ifadelerle katılım ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Alt Boyutlara Göre Madde Ortalama Puanları (N=321)

Maddeler	\bar{x}	S	
Sosyalleşme	- Farklı yaş gruplarından insanlarla iletişim kurma olanağı buldum.	4,27	0,77
	- Bu dersin toplumsal dayanışmaya katkı sağladığını düşünüyorum.	4,16	0,88
	- Bu dersin toplumun farklı kesimleriyle buluşma imkânı sağladığını düşünüyorum.	4,15	0,80
	- Toplumun bir ferdi olarak üzerime düşen sorumlulukların farkına vardım.	4,02	0,86
	- Toplumsal sorunlara çözüm önerileri getirebileceğimin farkına vardım.	4,01	0,87
	- Bu ders sayesinde bir sivil toplum örgütüne üye olmanın önemini farkına vardım.	3,71	1,04
	- Bu ders sayesinde çevremi genişlettim.	3,62	1,11
	- Bu ders sayesinde toplumsal yaşamdan ne kadar uzak olduğumu anladım	3,13	1,27
Kişisel gelişim	- Dersin insan ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum.	4.31	0.78
	- Mesleki yaşamımda bu dersin bana yararlı olacağını düşünüyorum.	3.97	0.97
	- Bu derste liderlik özelliğimin farkına vardım.	3.66	1.06
	- Bu ders sayesinde özgüvenim arttı.	3.58	1.04
	- Bu ders yaşama bakış açımı değiştirdi.	3.56	1.05
	- Bu dersin empati becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	3.28	1.08
Dersin algılanış biçimi	- Proje seçiminde öğrenci görüşlerine öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4.27	0.77
	- Uygulama gruplarını öğrencilerin belirlemesi gerektiğini düşünüyorum.	4.14	0.96
	- Bu dersten zevk aldım.	3.94	1.02
	- Bu dersin tek bir dönemle sınırlı kalmaması gerektiğini düşünüyorum.	3.17	1.31
	- Ders hakkında yeterince bilgi verilmediğini düşünüyorum.	2.85	1.24
	- Dersin amacına ulaştığını düşünmüyorum.	2.81	1.26
	- Gidilecek kurumların dersi veren öğretim elemanı tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	2.67	1.34
	- Bu dersin gereksiz olduğunu düşünüyorum*.	2.05	1.22
Kurum	- Farklı kurumları tanıma olanağı buldum.	4.22	0.78
	- Kurumlarda işlerin nasıl yürüdüğünü öğrendim.	3.89	0.87
	- Resmi kurumlarda çalışan görevlilerin uygulamaya bakış açılarının olumlu olduğunu düşünüyorum.	3.57	1.11
	- Dersin amacını, içeriğini yeterince ifade edemediğim için gittiğim kurumlarda sorunlarla karşılaştım.	2.97	1.29
Danışman	- Uygulama öğretim elemanının, kendi bölümümüzdeki öğretim elemanlarından olmasının uygun olacağını düşünüyorum.	3.81	1.03
	- Ders sorumlusunun dersin gereklerini yerine getirmediğini düşünüyorum.	2.55	1.26

*Ters kodlanmış madde

Kişisel gelişim boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Dersin insan ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=4.31$), “Mesleki yaşamımda bu dersin bana yararlı olacağını düşünüyorum” ($\bar{x}=3.97$), “Bu derste liderlik özelliğimin farkına vardım” ($\bar{x}=3.66$), “Bu ders sayesinde özgüvenim arttı” ($\bar{x}=3.58$) ve “Bu ders yaşama bakış açımı değiştirdi” ($\bar{x}=3.56$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en az katıldıkları ifadenin ise “Bu dersin empati becerimi geliştirdiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=3.28$) maddesi olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu boyuttaki ifadelere katılım ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Dersin algılanış biçimi boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Proje seçiminde öğrenci görüşlerine öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=4.27$), “Uygulama gruplarını öğrencilerin belirlemesi gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=4.14$), “Bu dersten zevk aldım” ($\bar{x}=3.94$) ve “Bu dersin tek bir dönemle sınırlı kalmaması gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=3.17$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en az katıldıkları ifadelerin ise sırasıyla “Bu dersin gereksiz olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.05$), “Gidilecek kurumların dersi veren öğretim elemanı tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=2.67$), “Dersin amacına ulaştığını düşünmüyorum” ($\bar{x}=2.81$) ve “Ders hakkında yeterince bilgi verilmediğini düşünüyorum” ($\bar{x}=2.85$) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Kurum boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Farklı kurumları tanıma olanağı buldum” ($\bar{x}=4.22$), “Kurumlarda işlerin nasıl yürüdüğünü öğrendim” ($\bar{x}=3.89$) ve “Resmi kurumlarda çalışan görevlilerin uygulamaya bakış açılarının olumlu olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=3.57$) oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en az katıldıkları ifade ise “Dersin amacını, içeriğini yeterince ifade edemediğim için gittiğim kurumlarda sorunlarla karşılaştım” ($\bar{x}=2.97$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Danışman boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları ifadenin “Uygulama öğretim elemanının, kendi bölümümüzdeki öğretim elemanlarından olmasının uygun olacağını düşünüyorum” ($\bar{x}=3.81$), en az katıldıkları ifadenin ise “Ders sorumlusunun dersin gereklerini yerine getirmediğini düşünüyorum” ($\bar{x}=2.97$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ile danışman boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Alt Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyalleşme	Kız	241	32.02	4.42	319	2.18	0.02
	Erkek	80	30.75	4.73			
Kişisel gelişim	Kız	241	22.58	4.09	319	1.63	0.10
	Erkek	80	21.73	3.83			
Dersin algılanış biçimi	Kız	241	32.26	3.77	319	0.21	0.83
	Erkek	80	32.36	3.71			
Kurum	Kız	241	14.00	2.39	319	0.94	0.34
	Erkek	80	14.28	2.30			
Danışman	Kız	241	6.27	1.48	319	1.91	0.056
	Erkek	80	6.63	1.44			

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet [$t_{(319)} = 2.18, p > 0.05$] değişkeni açısından sosyalleşme boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının sosyalleşme boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 32.02$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{X} = 30.75$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Diğer dört boyutun analiz sonuçlarına bakıldığında ise cinsiyet değişkeni açısından kişisel gelişim [$t_{(319)} = 1.63, p > 0.05$], dersin algılanış biçimi [$t_{(319)} = 0.21, p > 0.05$], kurum [$t_{(319)} = 0.94, p > 0.05$] ve danışman [$t_{(319)} = 1.91, p > 0.05$] değişkenleri açısından öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ile danışman boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkeni açısından sosyalleşme [$t_{(319)} = 0.111, p > 0.05$], kişisel gelişim [$t_{(319)} = 0.27, p > 0.05$], dersin algılanış biçimi [$t_{(319)} = 1.88, p > 0.05$], kurum [$t_{(319)} = 1.64, p > 0.05$] ve danışman [$t_{(319)} = 0.49, p > 0.05$] değişkenleri açısından öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ile danışman boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5
Alt Boyutlara Göre Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sivil toplum kuruluşuna üyelik		N	\bar{x}	S	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Sosyalleşme	Evet	91	31.65	4.68	319	0.111	0.91	
	Hayır	230	31.72	4.47				
Kişisel gelişim	Evet	91	22.27	4.31	319	0.27	0.78	
	Hayır	230	22.41	3.93				
Dersin algılanış biçimi	Evet	91	32.91	3.80	319	1.88	0.06	
	Hayır	230	32.03	3.71				
Kurum	Evet	91	14.41	2.21	319	1.64	0.10	
	Hayır	230	13.93	2.42				
Danışman	Evet	91	6.42	1.37	319	0.49	0.62	
	Hayır	230	6.33	1.51				

Tablo 6
Alt Boyutlara Göre Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (LSD)*
Sosyalleşme	Gruplararası	53.777	3	17.926	0.872	0.45	
	Gruplariçi	6513.107	317	20.546			-
	Toplam	6566.885	320				
Kişisel gelişim	Gruplararası	17.938	3	5.979	0.364	0.779	
	Gruplariçi	5211.202	317	16.439			-
	Toplam	5229.140	320				
Dersin algılanış biçimi	Gruplararası	17.408	3	5.803	0.409	0.746	
	Gruplariçi	4494.224	317	14.177			-
	Toplam	4511.632	320				
Kurum	Gruplararası	127.775	3	42.592	8.067	0.000	1-2
	Gruplariçi	1673.577	317	5.279			2-4
	Toplam	1801.352	320				
Danışman	Gruplararası	8.813	3	2.938	1.350	0.258	
	Gruplariçi	689.543	317	2.175			-
	Toplam	698.355	320				

*p<.05

Analiz sonuçları, anabilim dalı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kurum boyutu ile ilgili algılarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3,317)}=8.067$, $P<0.05$]. Bir başka deyişle farklı anabilim dallarında okuyan öğrencilerin uygulamaya gidilen kurumlara ilişkin algılarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Analiz sonuçları, anabilim dalları açısından öğretmen adaylarının sosyalleşme [$F_{(3,317)}=0.872$, $p<0.05$], kişisel gelişim [$F_{(3,317)}=0.364$, $p<0.05$], dersin algılanış biçimi [$F_{(3,317)}=0.409$, $p<0.05$] ve danışman [$F_{(3,317)}=1.350$, $p<0.05$] boyutları ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının THU dersinin sosyalleşmeye etkisine, kişisel gelişime, dersin algılanış biçimine ve danışmana ilişkin algılarının okudukları anabilim dallarına göre değişmediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Dünyada özellikle de ABD’de son onbeş yirmi yıldır üniversitelerin eğitim programlarında (Hatcher ve Erasmus, 2008; Eyer, 2000; Harkavy ve diğ., 2000; Moore, 2000) yer almaya başlayan ve araştırmacıların yoğun bir şekilde dikkatini çeken THU dersi Türkiye’de 2006-2007 öğretim yılında programlara dahil edilmiş ve 2008-2009 öğretim yılından itibaren de uygulanmasına başlanmıştır. THU toplum ve üniversite arasında köprü olarak görülen ve hatta iki dünyayı aynı ekseninde buluşturan bir uygulama olarak görülmektedir (Sandy ve Holland, 2006; Quezada ve Christopherson, 2005).

Eğitim dünyasında bir reform niteliği taşıdığı belirtilen THU’nun öğretmen eğitime yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir (Butcher ve diğ., 2003). Bu uygulamanın, eğitim fakültesi programlarında etkin bir şekilde yürütülmesi halinde öğretmen adaylarına sağlayacağı katkının büyük olacağı düşünülmektedir. THU’nun olası katkılarının artırılması için mevcut durumun belirlenmesine yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının THU’ya ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde bu dersi alan 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sosyalleşme boyutundaki ifadelere katılım ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının THU dersinde farklı toplumsal kesimlere yönelik geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda sosyalleşmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda iletişim becerisinin kazanılmasında (Quezada ve Christopherson, 2005; Vogelgesang ve Astin, 2000; Eyley ve Giles, 1999; Peterson,1998) ve sosyal sorumluluk, toplumsal sorunlara duyarlılık ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinde (Antonio, Astin ve Cress, 2000; Astin ve Sax, 1998; Giles ve Eyley, 1994) THU'nun önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yukarıdaki çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

THU'nun kişisel gelişim boyutundaki ifadelere katılım ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Dersin insan ilişkileri, mesleki yaşama katkı, liderlik, özgüven, farklı bakış açılarını kazanma ve empati gibi konularda öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda insan ilişkileri (Driscoll, Holland, Gelmon ve Kerrigan, 1996), mesleki yaşama katkı (Astin ve Sax, 1998), liderlik (Quezada ve Christopherson, 2005; Vogelgesang ve Astin, 2000) ve özgüven, farklı bakış açılarını kazanma, empati (Eyley ve Giles, 1999; Peterson,1998) üzerinde THU'nun önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yukarıdaki çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Bu da göstermektedir ki, THU dersi öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.

THU'nun algılanış biçimi boyutundaki ortalamalara bakıldığında öğretmen adaylarının proje seçimi ve uygulama gruplarının belirlenmesi gibi noktalarda daha etkin olmayı istedikleri ayrıca dersten zevk aldıkları ve dersin süresinin arttırılması konusunda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bir diğer önemli bulgu ise, öğretmen adaylarının dersin gerekliliği ve amacına ulaştığı konusunda olumlu görüş bildirmeleridir. Öğretmen adayları, uygulamaya gidilecek kurumların belirlenmesinde öğretim elemanının daha az etkin olmasını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları iki ifade olan "Proje seçiminde öğrenci görüşlerine öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum" ve "Uygulama gruplarını öğrencilerin belirlemesi gerektiğini düşünüyorum" ifadeleriyle paralellik göstermektedir. THU'nun beklenen etkileri gösterebilmesi için öğrencilerin daha aktif kılınması ve uygulama süresinin arttırılmasının da önemli olduğu bir gerçektir. Nitekim Reed ve diğerleri (2005) ile Vernon ve Ward'ın (1999) yaptıkları çalışmalarda sürenin yetersiz olması halinde THU'nun beklenen amaca ulaşamadığını belirlemişlerdir.

Aynı çalışmalarda uzun süreli çalışmaların öğrencilerin üzerinde daha fazla etki bıraktığını ve yaptıkları projeleri sahiplendiklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrenci görüşleri de temel alınarak dersin süresinin arttırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kurum boyutunda öğretmen adaylarının farklı kurumları tanıdıkları, bu kurumlardaki işleyişi anladıkları ve resmi kurumlardaki çalışan görevlilerin uygulamaya olumlu baktıkları belirlenmiştir. Bürokrasiden herkesin şikâyet ettiği bir ortamda resmi kurumlarda dersin sorunsuz olarak yürütülmesi, genel olarak uygulamanın sorunsuz olarak devam ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Farklı kurumları tanımak ve işleyişlerini öğrenmek, bu dersin amacı olan öğretmen adayının gerçek yaşam ile okul arasındaki ilişkiyi kurmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmen adayları, dersi verecek öğretim elemanının kendi bölümlerinden olmasını tercih ettiklerini ve uygulama süresince öğretim elemanının üzerine düşen sorumlulukları tam olarak yerine getirmediklerini belirtmişlerdir. Dersin etkililiğinin arttırılabilmesi için danışmanın dersi alan öğrenci ile aynı bölümde olması yararlı olacaktır. Çünkü ulaşılabilirlik, sorunlara zamanında müdahale, rehberliğin ve yönlendirmenin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi buna bağlıdır. Ayrıca öğrenci ve danışmanın birbirlerini tanıyıp tanıması dersin daha verimli olmasına yol açacaktır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre yapılan analizde; cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının sosyalleşme boyutuna ilişkin algılarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın olası nedenlerine ilişkin olarak şunlar söylenebilir: Özellikle cinsiyet kimliklerinin tanımlanmasında kendini gösteren ataerki kültür yapısında kadınsılığın; duygusallık, öngörü, yardımlaşma, ortak duyu gibi özellikler barındırması (Fiske, 1992) ve bu özelliklerin bazılarının etkili bir THU dersi için çok işe yaraması olabilir. Zaten kızların geleneksel cinsiyet rollerine uygun beklentiler doğrultusunda hizmet, okul içi ve dışında dayanışma gibi konularda gönüllü oldukları ifade edilmektedir (Acar, Ayata ve Varoğlu, 1999). Ayrıca, sosyalleşme sürecinde cinsiyet rolleri aktarımında, ev içi işlerin sorumluluğunu üzerine alma durumunda kalan kadınların bu rolü içselleştirip yaşamlarında da böyle davrandıkları görülmektedir (Çelebi, 1990; Ersöz, 1999). Bunda geleneksel cinsiyet rollerinin ve bu rollerin öğrenildiği sosyalleşme sürecinin etkisi büyüktür (Demirbilek, 2007).

Anabilim dalı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kurum boyutu ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Okul

öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları ile sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni olarak okulöncesi öğretmenliği anabilim dalındaki öğretmen adaylarının uygulama alanları ile diğer ana bilim dallarındakilere göre uygulama alanlarının farklı olması olabilir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmen adaylarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki uygulama ders saatlerinin diğer anabilim dallarında öğrenim görenlere göre daha fazla olması bu farklılığın bir diğer nedeni olabilir. Okul öncesi öğretmenliğinde diğer bölümlerden farklı olarak yapılan proje (köylerde gönüllü olarak anne baba eğitimi verme) ve etkinliklerin de (yılsonu sergisi, konser, çocuk tiyatrosu) bu farkın oluşmasında etkisi olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman alt boyutları; sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkeni ile sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman alt boyutları; öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkeni ile sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi ve danışman alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının olumlu olduğu, bununla birlikte uygulamanın ilk yılı olması ve bunun doğal sonucu olarak öğrencilerin, kurumların ve ders sorumlusu öğretim elemanlarının ne yapacaklarını tam olarak bilememeleri gibi nedenlerle bazı aksaklıkların ortaya çıktığı söylenebilir. Uygulamanın daha etkili şekilde yürütülebilmesi ve uygulamanın hedeflerine ulaşabilmesi için öncelikle THU'nun paydaşları (öğretmen adayı, öğretim elemanı, fakülte ve kurum) arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hazırlayacağı projelerde gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara yer verilmeli ve dersin planlanması sürecine öğretmen adaylarının katılımı sağlanmalıdır.

Proje tabanlı bir ders olan THU'nun gerçek anlamda hayata geçirilebilmesi için izlenmesi gereken belli başlı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar ABD Ulusal Topluma Hizmet Uygulamaları Merkezi (2009) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: 1. Konuyu belirleme (araştırma yoluyla toplumsal sorunların öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından belirlenmesi) 2. Planlama ve Hazırlık (öğretim elemanları, öğrenciler ve

toplumun diğer üyeleri tarafından öğrenme ve hizmet etkinliklerinin planlanması ve başarılı bir proje için yönetsel gereksinimlerin belirlenmesi)
3. Uygulama 4. Öz değerlendirme (ne öğrendim, topluma ne kazandırdım?)
5. Paylaşım (uygulamaya katılan tüm paydaşların uygulamadan elde edilen kazanımları paylaşmaları ve yaptıkları işten zevk alarak ileriye bakmaları). Yukarıdaki basamakların izlenmesi dersin etkililiğini ve amaca ulaşma düzeyini olumlu biçimde etkileyecektir.

Bu çalışma Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde THU dersini alan öğrencilerle sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların Türkiye'deki diğer eğitim fakültelerini de içerecek şekilde yapılması, konunun daha derinlikli incelenmesine yardımcı olacaktır. THU dersinin her boyutu ile araştırılabilmesi için yapılacak çalışmaların sadece nicel boyutta kalmayıp; dersin bireysel, kurumsal ve toplumsal etkilerinin derinliğine ortaya konulabilmesi için nitel çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Yapılacak nitel çalışmalar, THU'nun tüm paydaşlarını (öğretmen adayı, öğretim elemanı, fakülte ve kurum) kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

Kaynakça / References

- Acar, F., Ayata, A. G. & Varoğlu, D. (1999). *Cinsiyete dayalı ayrımcılık: Türkiye'de eğitim sektörü örneği*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Anderson, J. (1998). *Service-learning and teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education [ED421481].
- Antonio, A. L., Astin, H. S. & Cress, C. H. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Butcher, J., Groundwater Smith, S., Howard, P., Labone, E., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K., Martinez, K., & Bailey, M. (2003) Teacher education, community service learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 109-124.
- Canadian Alliance for Community Service Learning. (2009). What is community service-learning? Available from http://www.communityservicelearning.ca/en/welcome_what_is.htm 7/09/2009, tarihinde alındı.
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.

- Çuhadar, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş-öğretmen yaratmak. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2-4 Mayıs 2008)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44(511)*, 12-27.
- Dinçer, C. F. (Yay. Haz.) (2006). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions. *Michigan Journal of Community Service Learning, 3*, 66-71.
- Duesterberg, L. (1998) Rethinking culture in the pedagogy and practices of pre-service teachers, *Teaching and Teacher Education, 14*, 497-512.
- Dunkin, M. (1996) The future of teacher education in the USA: The third Holmes Group report, *Teaching and Teacher Education, 12*, 561-566.
- Enos, S., & Troppe, M. (1996). Curricular models for service learning. *Metropolitan Universities Journal 7(1)*, 71-84.
- Ersöz, A. G. (1999). *Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum, davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı: Kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Eyler, J. S. (2000). What do we most need to know about the impact of service learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 11-17.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiske, J. (1992). Postmodernism and television. In J. Curran, M. Gurevitch (Eds.). *Mass media and society* (pp. 55-67) London: Edward Arnold Press.
- Furco, A. (1996). Service learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.) *Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Giles, D. E., & Eyler, J. S. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence, 17*, 327-339.
- Harkavy, I., Puckett, J. & Romer, D. (2000). Action research: Bridging service and research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 113-119.
- Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (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(1)*, 49-61

- Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2009). *Eğitim fakültelerinde THU yönergesi*. THU Ulusal Çalıştayı, Mersin.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D., and McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of student's attitudes related to service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 8(2), 15-26.
- Moore, D. T. (2000). The relationship between experimental learning research and service learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 124-28.
- Mpofu, E. (2007). Service-learning effects on the academic learning of rehabilitation services students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52.
- National Service Learning Clearinghouse. (2009). *Learn and serve America's National Service-Learning*. NSLC Clearinghouse. United States of America.
- Peterson, E. A. (1998). What can adults learn from community service? Lessons learned from Americorps. *Community Education Journal*, 25(1-2), 45-46.
- Quezada, R. L. & Christopherson R. W. (2005). Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education*, 28 (1), 1-16
- Reed, V.A., Jernstedt, G. C., Hawley, J. K., Reber, E. S., & DuBois, C. A. (2005). Effects of a small-scale, very short-term service-learning experience on college students. *Journal of Adolescence*, 28(3), 359-368.
- Sandy, M. & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning, Fall*, 30-43
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching* 54 (4), 307-319.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). *Annotated history of service learning*. Available from http://www.servicelearning.org/filemanager/download/142/SL%20Comp%20Timeline%203-15-04_rev.pdf 04/09/2009 tarihinde alındı.
- Tonkin, H. (Ed.). (2004). *Service-learning across cultures: Promise and achievement*. New York: International Partnership for Service-learning and Leadership.
- Vernon, A., & Ward, K. (1999). Campus and community partnerships: Assessing impacts and strengthening connections. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 30-37.
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the Effects of Service-Learning and Community Service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.

Cevat Elma ve diğ.

Warburton J., & Oppenheimer M. (Eds) (2000). *Volunteers and volunteering*.
Sydney: The Federation Press.

İletişim/ Correspondence:

Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Atakum Yerleşkesi/Samsun
e-mail: cevat.elma@omu.edu.tr

Received: 07/11/2009
Revision received: 03/02/2010
Approved: 03/04/2010