



[itobiad], 2020, 9 (3): 2201/2224

**Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin
Algılarının Hizmet Ederek Öğrenme Düzeylerini Yordama Gücü**

The Predictive Power of Student Teachers' Perceptions of
Community Service Activities in Terms of Predicting Their Service-
Learning Levels

Nur AKCANCA

**Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Asst. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University Education Faculty,
nurakcanca@comu.edu.tr**

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-0639>

Derya GİRGİN

**Dr. Öğretim Üyesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Asst. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University Education Faculty,
deryagirgin@comu.edu.tr**

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6114-7925>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type	: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received	: 19.06.2020
Kabul Tarihi / Accepted	: 18.09.2020
Yayın Tarihi / Published	: 30.09.2020
Yayın Sezonu	: Temmuz-Ağustos-Eylül
Pub Date Season	: July-August September

Atıf/Cite as: Akcanca, N , GİrgİN, D . (2020). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının Hizmet Ederek Öğrenme Düzeylerini Yordama Gücü . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 9 (3) , 2201-2224 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/56503/755333>

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

Copyright © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının Hizmet Ederek Öğrenme Düzeylerini Yordama Gücü

Öz

Günümüzün hizmet-öğrenme hareketi, geleneksel hizmet yorumlarından farklılaşarak toplum temelli bir katılımı içerecek şekilde genişlemektedir. Öğretmen eğitiminde hizmet ederek öğrenme, öğretmen adaylarının öğretmen olma anlayışlarını arttırmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen örneklem grubunu, temel eğitim bölümünde öğrenim gören toplam 170 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme düzeylerini belirlemek için orijinali Olney ve Grande (1995) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması ise Küçüköğlü ve Ozan (2015) tarafından gerçekleştirilen "Hizmet Ederek Öğrenme" ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının belirlenmesinde ise Demir, Kaya ve Taşdan (2014) tarafından geliştirilen "Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizlerin (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri) yanı sıra, basit doğrusal regresyon analizi ile çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına yönelik algılarının, hizmet ederek öğrenme düzeylerini yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının alt boyutlarının, hizmet ederek öğrenmenin alt boyutu olan gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesinin not ile yapılması, hizmet ederek öğrenme yaklaşımından uzaklaşılmasına neden olduğu için yükseköğretimde değerlendirmelerin adayların hizmet odaklı olarak gerçekleşen etkinliklerin ve projelerin değerlendirilmesi sağlanabilir. Bununla birlikte ileride yapılacak araştırmalar için topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının problem çözme, yansıtıcı ve empatik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra liderlik, sorumluluk alma, iletişim gibi sosyal becerileri gibi farklı değişkenlerin de hizmet ederek öğrenmelerini yordama gücüne bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmete Ederek Öğrenme, Temel Eğitim, Öğretmen Adayları, Topluma Hizmet Uygulamaları, Regresyon Analizi, Öğretmen Eğitimi



The Predictive Power of Student Teachers' Perceptions of Community Service Activities in Terms of Predicting Their Service-Learning Levels

Abstract

Today's service-learning movement is expanding to include community-based participation, differentiating from traditional service interpretations. Service-learning in teacher education increases student teachers' articulation of being teachers. In this context, the predictive role of the student teacher's perceptions of community service activities in terms of predicting their service-learning levels was examined. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample group determined through the purposeful sampling method consists of 170 student teachers studying in the Department of Primary Education. The "Service-Learning Involvement Scale", which was originally developed by Olney and Grande (1995) and adapted to Turkish by Küçüköğlü and Ozan (2015), was used to determine the service-learning levels of the student teachers. The "Community Service Activities Scale" developed by Demir, Kaya and Taşdan (2014) was used to determine the student teachers' perceptions about community service activities. In the analysis of the data obtained from the research, descriptive statistical analysis (arithmetic mean, standard deviation, minimum, maximum values) as well as simple linear regression analysis and multiple linear regression analysis were used. When the results of the research are examined, it was determined that the student teachers' perceptions about community service activities were a variable that predicted their service-learning levels. In addition, it was seen that the sub-dimensions of the student teachers' perceptions about community service activities were a significant predictor of the levels of realization, which is the sub-dimension of the service-learning process. Since the evaluation of the community service activities course through grading causes it to move away from the service-learning approach, the evaluation of the activities and projects conducted by student teachers with a service focus can be provided in higher education. In addition to this, the predictive power of the high level thinking skills, such as problem solving and reflective and empathic thinking, and social skills, such as taking responsibility and communication, of student teachers, who take the community service activities course, in terms of predicting their service-learning skills should be taken into account for future studies.

Keywords: Service-learning, Primary Education, Student Teachers, Community Service Activities, Regression Analysis, Teacher Training.



Giriş

Günümüzde öğretmen eğitimini güçlendirmek ve toplum yaşamını iyileştirmek için topluluk hizmetini akademik öğrenmeyle birleştiren pedagojik bir strateji olan hizmet ederek öğrenme yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hizmet ederek öğrenmenin önemi literatürde vurgulanan bir nokta haline gelmiştir (Domangue & Carson 2008; Galvan, Meaney & Gray, 2018; Marttinen, Fredrick & Villanueva, 2018; Peralta vd., 2016). Hizmet ederek öğrenme (HEÖ), bireylere yeni beceriler kazanma, bilgiyi zorlu durumlarda uygulama ve başkalarının hayatlarına anlamlı şekillerde katkıda bulunma fırsatları sunmaktadır (Billig vd., 2008; Speck & Hoppe, 2004). Geleceğin öğretmenleri, öğretme faaliyetlerinde ve toplumu geliştirme çalışmalarında etkili hizmet ederek öğrenme kullanımını destekleyecek bilgi, beceri ve tutumları edinmektedir. HEÖ bireylerin bir amaç duygusu edinmelerine, özellikle de toplumda bir fark yaratabileceklerine inanmalarına yardımcı olmaktadır. "Fark yaratan" olma duygusu öğretmenler için özellikle önemlidir. Belki de öğretmen olmanın en özel yönü kişinin toplumsal yaşamda fark yaratacak şekilde hareket etmesi ve toplumsal yaşamda fark yaratabilmesidir. Öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki ilişki önemli bir bağdır (La Velle & Flores, 2018). Anderson (2000) öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yaşaması gereken HEÖ sürecinin katkılarını şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Öğretmen adayları hizmet ederek öğrenme sürecine katılır ve hizmet deneyimlerini akademik çalışmalarıyla ilişkilendiren bütünlüştürülmüş yansıma çalışmalarını ortaya koyar.
2. Öğretmen adayları, bir öğretme yöntemi ve bir eğitim yaklaşımı olarak hizmet ederek öğrenme hakkında farkındalık kazanır.
3. Öğretmen adayları, hizmet ederek öğrenme uygulaması ilkelerini işe koşarak farklı sosyal kitlelerle birlikte çalışır.

Şekil 1. Hizmet ederek öğrenme sürecinin katkıları

Şekil 1’de hizmet ederek öğrenmenin katkıları görülmektedir. Bu noktada HEÖ’nün öğretmen adaylarına özellikle bilişsel anlamda olan katkılarına ve adayların teorik bilgilerini kullanma fırsatı tanıyan farkındalık kazanma sürecine değinilmiştir. Öğretmen eğitiminde HEÖ, toplum merkezli bir öğretmen eğitimi biçimi olarak öğretme ve öğrenmeyi güçlendirmektedir (Flecky, 2011; Galvan & Parker, 2011; Konukman & Schneider 2012). HEÖ ile öğretmen adaylarına akademik bilgi, özgüven, toplumsal farkındalık,



empati kurabilme gibi kişisel becerilerinde kazandırılması söz konusudur (Wilczenski & Comey, 2007). Hizmet ederek öğrenmede;

- Bireyler hizmet aracılığıyla bilgi, beceri ve tutumları öğrenir.
- Bireylere deneyimleme yansımaları için zaman ve fırsat sağlanır.
- Bireyler arasındaki ilişkinin iş birliğine dayalı olması ve karşılıklı fayda sağlaması söz konusudur (Deans, 1999; Roehlkepartain, 2009; Sliwka, 2004).

HEÖ öğrencileri motive etmeyi, başkalarına değerli hizmetler sunmayı, çeşitli kuruluşlar ile üniversiteler veya okullar arasında bağlantılar kurmayı ve insanlara gerçek düşünme nedenleri vermeyi amaçlamaktadır (Butcher vd., 2005; Colby vd., 2009; Lawrence & Butler, 2010).

Öğretmen adaylarının topluma hizmet dersleri aracılığıyla yükseköğretim çalışmalarının içeriği ile gerçek bir şekilde bağlantı kurmalarına yardımcı olan değerli bilgi ve beceriler hizmet ederek öğrenme ile kazanılabilir (Groves Scott, 2006; Jacoby, 1996; Kaye, 2004; Schoenfield, 2006).

Hizmet ederek öğrenmede akademik içeriğin; eleştirel düşünme, kendini yansıtma, anlam verme ve deneysel öğrenme ile yoğun bir ilişkisi söz konusudur (Chambers & Lavery, 2012; Chong, 2014; Permaul, 2009). Bununla birlikte Astin (1999) bireylerin dürüstlük, hoşgörü, empati, cömertlik, takım çalışması gibi özelliklere sahip olmasında, iş birliği, hizmet ve sosyal sorumluluk, gibi değerlere hizmet ederek öğrenmenin katkısının oldukça fazla olduğunu vurgulamıştır. Özetle HEÖ yaklaşımının amacı bütünsel bir öğrenme deneyimi sağlamak ve öğrenme yetkinliğini geliştirmektir (Barnes & Caprino, 2016; Wilkinson vd., 2013; Williams & Kovacs, 2001).

Öğretmenlik mesleği toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarına verilecek eğitimin nitelikli olması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirmeye yüklenen bu önem bağlamında Yüksek öğretim kurumu tarafından 2006–2007 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin programlarında Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi yer almaktadır. THU ile ilgili alan yazında çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Deeley 2015; Dinçer vd., 2011; Ergül & Kurtulmuş, 2014; Gökçe, 2011; Kesten, Köçer & Ergüz, 2014; Küçükkoğlu & Çoşkun, 2012; Meidl & Sulentic, 2018; Uğurlu & Kırıl, 2011; Ural-Keleş & Aydın, 2011; Yılmaz, 2011). Öğretmen eğitiminde hizmet ederek öğrenmenin amacını gerçekleştirmede önemli bir ders olan THU; öğretmenlerin toplumu geliştirme kapasitesinin güçlendirilmesine ve toplumun gelişim sürecine öğretmen katılımının artırılmasına yardımcı olmaktadır (Saran vd., 2011). THU, toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarına hitap etmekle birlikte, gelecek kuşakların eğitiminde aktif rol alma süreci olarak tanımlanmaktadır (National Service Learning Clearing House, 2009). THU dersi bağlamında; teorik ve pratik olarak sosyal sorumluluk bilinci kazanmak ve uygulama sırasında iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme



becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (ChivaBartoll, Capella-Peris & Pallarès-Piquer, 2018). Bu bağlamda THU dersi hizmet öncesinde öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce HEÖ ile pedagojik stratejiler uygulamalarını sağlamaktadır (Cervantes & Meaney, 2013; Galvan & Parker 2011). Böylelikle öğretmenler çoklu ortamlarda öğretmeye hazır bir şekilde göreve başlayabilmektedir (Domangue & Carson, 2008).

HEÖ ve THU aslında iç içe geçmiş bir yapıyı karşımıza çıkarmaktadır (Ammon vd., 2002; Pritchard, 2002). HEÖ ve THU kavramları irdelendiğinde; hizmet ederek öğrenmenin topluma hizmetten daha geniş bir bağlamda bireylere derslerde öğrendiklerini hayata geçirme fırsatı verdiği (Pritchard & Whitehead, 2004; Skinner & Chapman, 1999; Wright, Calabrese & Henry, 2009) yansıtıcı ya da eleştirel düşünme faaliyetleri ile bütünleştirilmiş etkinlikler olduğu (Billig, 2000; Pritchard & Whitehead, 2004; Wade, 2000) görülmektedir. Bununla birlikte Hizmet Ederek Öğrenme Ulusal Komisyonu (The National Commission on Service Learning) 2002'de yayınladığı raporda hizmet ederek öğrenmenin gönüllülük ve topluma hizmetin çeşitli şekillerinden farklı olarak daha kapsamlı olduğu vurgulanmıştır. HEÖ bireylere derste öğrendiklerini topluma fayda sağlayarak uygulama fırsatı verirken aynı zamanda da vatandaşlık sorumluluk ve bilincini geliştirir. Bu bağlamda THU dersinin kazanımlarının çeşitli kurum veya kuruluşlarda yapılan gönüllü faaliyetlerle gerçekleştirilmesi hizmet ederek öğrenmenin gerçekleşmesinde somut bir örnek niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın amacı ve önemi

THU ile öğretmen adaylarının ülkesindeki ve dünyadaki sorunlara duyarlı olmasını ve bunlara çözüm üretmesini, toplumsal sorumluluk duygusunu taşımasını, yardımlaşma, empati, iş birliği, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayacak çalışmalara katılması hizmet ederek öğrenmenin önemli birer adımı olacaktır. Bu nedenle THU gibi derslerin bireylerin toplumla bütünleşmelerine, topluma hizmet etme noktasında istekli olmalarına, toplumun gelişmesine katkı sağlamasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Temel eğitim bölümündeki öğretmen adaylarının, topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenmeyi yordamada önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının hizmet ederek öğrenmeyi yordama gücünü belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. Temel eğitim öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Temel eğitim öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenmeleri ne düzeydedir?



3. Temel eğitim öğretmen adaylarının topluma ilişkin algıları ve alt boyutları, hizmet ederek öğrenme ve alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeline uygunluk göstermektedir. Bu model ile yürütülen araştırmalarda ana amaç değişkenler arasındaki ilişki hakkında fikir vermesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Ayrıca bu araştırmalar aracılığı ile değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ortaya koymak, sebep ve sonuca dayalı göstergeleri ortaya koymak da mümkündür (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2013).

Araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2019-2020 bahar döneminde temel eğitim bölümüne devam eden öğretmen adaylarıyla çalışılması bir sınırlılık olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının ölçme aracında yer alan maddelere içten, samimi ve dürüst cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi temel eğitim bölümü öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının THU dersini almış olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin belli ölçütler ve özellikleri taşıyan özel durumlarda kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın örnekleme ilişkin özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme Ait Özellikler

Cinsiyet	N	%
Kız	140	82,4
Erkek	30	17,6
Toplam	170	100,0

Tablo 1’e bakıldığında araştırmanın örneklem grubunu, Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören toplam 140’ı kız, 30’ı erkek toplam 170 öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği

Temel eğitim öğretmen adaylarının HEÖ düzeylerini belirlemek için “Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi Olney ve Grande (1995) tarafından, Türkçe’ye uyarlaması ise



Küçüköğlü ve Ozan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek keşfetme, gerçekleştirme ve içselleştirme alt boyutlarıyla 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 maddesi keşfetmeyi, sonraki 10 maddesi gerçekleştirmeyi, son 10 maddesi ise içselleştirmeyi ölçmektedir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar noktasında güvenilirlik katsayısı için 0,81; gerçekleştirme için 0,72; içselleştirme için ise 0,75 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayı değeri ise 0,756'dır.

Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği

Temel eğitim öğretmen adaylarının THU ilişkin algılarının belirlenmesinde "Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği" kullanılmıştır. Demir, Kaya ve Taşdan (2014) tarafından geliştirilen ölçek 33 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları 18 maddeden oluşan "Düşünme süreç ve becerileri", 10 maddeden oluşan "Farkındalık" ve 5 maddeden oluşan "Fayda"dır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93'tür. Bu katsayı düşünme süreç ve becerileri için 0,90, farkındalık için 0,92, fayda için 0,73 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0,941 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanma süreci temel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılım noktasında gönüllü olmaları ile 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce, öğretmen adaylarına ölçeklerin sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin ilk bölümüne, ölçeğe ilişkin bilgilerin de yer aldığı amaca ilişkin kısa bir yönerge eklenmiştir. Ölçeklerin uygulanması için yaklaşık 35 dakika zaman ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

HEÖ Ölçeği "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" olmak üzere 4'li likert tipinde; THU Ölçeği ise bu derecelendirmeye "bazen katılıyorum" ifadesini de eklenerek 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Her iki ölçek için derecelendirme sistemlerine göre öğretmen adaylarının HEÖ ve THU'ya ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak için 5 kategori belirlenmiştir. Bu kategorilere Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Puan Ortalamalarının Düzeylerini Belirlemede Kullanılacak Kategoriler

Kategoriler	Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği	Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği
Çok Düşük	1,00-1,60	1,00-1,80
Düşük	1,61-2,20	1,81-2,60



Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının Hizmet Ederek Öğrenme Düzeylerini Yordama Gücü

Orta	2,21-2,80	2,61-3,40
Yüksek	2,81-3,40	3,41-4,20
Çok Yüksek	3,41-4,00	4,21-5,00

Tablo 2’de her iki ölçeğe ait çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek şeklinde yer alan kategoriler görülmektedir. Ayrıca her iki ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanarak veriler SPSS 20.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizlerin (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri) yanı sıra, basit doğrusal regresyon analizi ile çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Basit doğrusal regresyon analizi, aralarında ilişki olduğu düşünülen değişkenlerden birinin bağımlı değişken, birinin bağımsız değişken şeklinde ayrımı ile ilişkilerinin açıklanması sürecidir (Köklü vd., 2006). Bu araştırmanın yordayıcı değişkeni öğretmen adaylarının THU’ya ilişkin algıları iken, yordanan değişkeni ise adayların HEÖ düzeyleridir. Ayrıca araştırmada standart çoklu doğrusal regresyon analizi her iki ölçeğin alt boyutlarının arasındaki ilişkiyi net olarak ortaya koyabilmek için tercih edilmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Ayrıca bu analiz ile değişkenlerden hangilerinin modele daha fazla katkı yaptığını belirlemek de amaçlanmaktadır (Alpar, 2011). Çoklu regresyon analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için doğrusallığın sağlanıp sağlanmadığı, eksik veri olup olmadığı, örneklem sayısının yeterliliğine bakılması yanı sıra çok değişkenli normalliğe de bakılmıştır (Palant, 2007). Yapılan analizler sonrasında 52 öğretmen adayına ait veri seti analiz dışı bırakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarının (r) yorumlanmasında, korelasyon katsayısı 0.70-1.00 aralığı ‘yüksek’; 0.70-0.30 aralığı ‘orta’; 0.30-0.00 aralığı ise ‘düşük’ düzey olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerine ait bulgular araştırma soruları dikkate alınarak sırayla sunulmuştur. Temel eğitim öğretmen adaylarının HEÖ düzeyleri ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının HEÖ Düzeyleri ve Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

HEÖ	N	En düşük	En büyük	\bar{x}	Ss	Madde Ortalamaları
Keşfetme	170	19,00	35,00	28,18	2,47	2,82
Gerçekleştirme	170	19,00	40,00	31,57	3,56	3,16
İçselleştirme	170	17,00	33,00	26,33	2,60	2,63
Toplam	170	59,00	107,00	86,09	6,78	2,87



Tablo 3'te, temel eğitim öğretmen adaylarının HEÖ düzeyleri $\bar{X}=86,09$; standart sapma değeri $Ss=6,78$ olduğu görülmektedir. Madde ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}=2,87$) öğretmen adaylarının HEÖ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının keşfetme ve gerçekleştirme boyutunda yüksek, içselleştirme boyutunda ise orta düzeyde hizmet ederek öğrenme düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algıları ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici sayısal değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının THU'ya Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici Sayısal Değerler

THU	N	En düşük	En büyük	\bar{X}	Ss	Madde Ortalamaları
Düşünme Süreç ve Beceriler	170	51,00	90,00	76,50	9,93	4,25
Farkındalık	170	29,00	50,00	45,90	3,99	4,59
Fayda	170	5,00	25,00	16,40	4,32	3,28
Toplam	170	101,00	165,00	138,80	15,20	4,21

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının THU yönelik algılarının $\bar{X}=138,80$; standart sapma değeri $Ss=15,20$ olduğu görülmektedir. Madde ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}=4,21$) öğretmen adaylarının THU yönelik algı düzeylerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme süreç ve beceriler ve farkındalık boyutunda çok yüksek; fayda boyutunda ise orta düzeyde THU'ya yönelik algıları düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının HEÖ düzeylerini toplam puan üzerinden yordamasına yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. HEÖ Düzeylerinin Yordanmasına Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r
Sabit	52,030	4,015	-	12,958	0,000	-
THU	0,245	0,029	0,550	8,534	0,000	0,550
R=0,550		R ² =0,302				
F(1, 168)=72,829		p=0,000				

Tablo 5'te incelendiğinde öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının, adayların HEÖ düzeylerini yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algıları ile HEÖ düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($R=0,550$, $R^2=0,302$, $p<0,01$). THU'ya yönelik algılar öğretmen adaylarının HEÖ düzeylerindeki varyansın %30'unu açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının HEÖ düzeyleri ile THU algı düzeyleri arasındaki ikili korelasyona bakıldığında ise



aralarındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde ($r=0,550$) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yordayıcı değişkenleri öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutlarına göre HEÖ keşfetme düzeylerinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Keşfetme Düzeylerinin Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	21,678	2,141	-	10,124	0,000	-	-
Düşünme Süreç ve Becerileri	0,046	0,027	0,183	1,714	0,088	0,254	0,132
Farkındalık	0,071	0,066	0,115	1,076	0,284	0,234	0,083
Fayda	-0,015	0,046	-0,026	-0,317	0,751	-0,078	-0,025

R=0,267 R2=0,071
F(3, 166)=4,242 p=0,006

Tablo 6'da öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutlarının, hizmet ederek öğrenmenin alt boyutu olan keşfetme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir, $R=0,267$, $R^2=0,071$, $p<0,01$. Alt boyutların toplam varyansı açıklama oranının yaklaşık %7 olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin keşfetme düzeyleri üzerinde görece önem sırası; düşünme süreç ve becerileri, farkındalık ve fayda boyutu şeklindedir. Regresyon katsayısına ilişkin anlamlılık sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutları, HEÖ keşfetme düzeylerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Ayrıca ikili ve kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının keşfetme düzeyleri ile düşünme süreç ve becerileri arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=0,254$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,132$)] görülmektedir. Adayların keşfetme düzeyleri ile farkındalık algıları arasında hesaplanan pozitif ve düşük düzeyde ikili korelasyon ($r=0,234$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,083$)] değeri bulunmuştur. Adayların keşfetme düzeyleri ile fayda boyutu arasında ikili korelasyona bakıldığında ise negatif ve çok zayıf bir ilişki ($r=-0,078$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,025$)] görülmektedir.

Araştırmanın yordayıcı değişkenleri öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutlarına göre HEÖ'yi gerçekleştirme düzeylerinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.



Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Gerçekleştirme Düzeylerinin Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,742	2,463	-	3,143	0,002	-	-
Düşünme Süreci ve Becerileri	0,087	0,031	0,242	2,844	0,005	0,554	0,216
Farkındalık	0,332	0,076	0,371	4,364	0,000	0,592	0,321
Fayda	0,120	0,053	0,145	2,244	0,026	0,360	0,172
R=0,638		R ² =0,406					
F(3, 166)=37,892		p=0,000					

Tablo 7’de öğretmen adaylarının THU’ya yönelik algılarının alt boyutlarının, HEÖ alt boyutu olan gerçekleştirme ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir, R=0,638, R²=0,406, p<0,01. Alt boyutların toplam varyansı açıklama oranının yaklaşık %40 olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin gerçekleştirme düzeyleri üzerinde görece önem sırası; farkındalık, düşünme süreci ve becerileri ve fayda boyutu şeklindedir. Regresyon katsayısına ilişkin anlamlılık sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmen adaylarının THU’ya yönelik algılarının alt boyutlarının, HEÖ’yi gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Ayrıca ikili ve kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının gerçekleştirme düzeyleri ile düşünme süreci ve becerileri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,554), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,216)] görülmektedir. Adayların gerçekleştirme düzeyleri ile farkındalık algıları arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ikili korelasyon (r=0,592), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,321)] değeri bulunmuştur. Adayların gerçekleştirme düzeyleri ile fayda boyutu arasında ikili korelasyona bakıldığında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=0,360), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,172)] görülmektedir.

Araştırmanın yordayıcı değişkenleri öğretmen adaylarının THU’ya yönelik algılarının alt boyutlarına göre HEÖ içselleştirme düzeylerinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının İçselleştirme Düzeylerinin Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	19,112	2,186	-	8,743	0,000	-	-
Düşünme Süreci	0,076	0,027	0,291	2,813	0,006	0,336	0,213



Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının Hizmet Ederek Öğrenme Düzeylerini Yordama Gücü

ve Becerileri							
Farkındalık	0,007	0,067	0,011	0,103	0,918	0,253	0,008
Fayda	0,065	0,047	0,109	1,383	0,169	0,214	0,107
R=0,352	R ² =0,124						
F(3, 166)=7,822	p=0,000						

Tablo 8'de öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutlarının, HEÖ alt boyutu olan içselleştirme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir, R=0,352, R²=0,124, p<0,01. Alt boyutların toplam varyansı açıklama oranının yaklaşık %12 olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin içselleştirme düzeyleri üzerinde görece önem sırası; düşünme süreç ve becerileri, fayda ve farkındalık boyutu şeklindedir. Regresyon katsayısına ilişkin anlamlılık sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutu olan farkındalık değişkenin, HEÖ içselleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Düşünme süreç ve becerileri ve fayda alt boyutlarının ise HEÖ içselleştirme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Ayrıca ikili ve kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının içselleştirme düzeyleri ile düşünme süreç ve becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,336), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,213)] görülmektedir. Adayların içselleştirme düzeyleri ile farkındalık algıları arasında hesaplanan pozitif ve orta düzeyde ikili korelasyon (r=0,253), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,008)] değeri bulunmuştur. Adayların içselleştirme düzeyleri ile fayda boyutu arasında ikili korelasyona bakıldığında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=0,214), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,107)] görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına yönelik algılarının hizmet ederek öğrenmeyi yordama gücünü irdelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının HEÖ'nin keşfetme ve gerçekleştirme boyutunda yüksek, içselleştirme boyutunda ise orta düzeyde hizmet ederek öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının THU ilişkin algı düzeylerinin ise çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme süreç ve beceriler ve farkındalık boyutunda çok yüksek; fayda boyutunda ise orta düzeyde topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen adayların HEÖ düzeyleri ile THU algı düzeylerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. HEÖ yaklaşımı ile öğretmen ve toplumdaki diğer bireyler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul-toplum arasındaki bağlantıların gelişimi söz konusudur



(Tietjen, 2016). THU ders amacı da öğretmen adaylarının toplum içerisindeki sosyal katılımlarına, profesyonel gelişimlerine, iletişim becerileri ile insanlar arası ilişkilerine katkı sağlamaktır (Kesten, 2012). Bu bağlamda HEÖ ile THU arasında pozitif anlamda bir ilişkinin çıkması bu ifadelerle örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algılarının alt boyutlarının, HEÖ'nin alt boyutu olan gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının THU'ya yönelik algılarının alt boyutlarının, hizmet ederek öğrenmenin alt boyutu olan gerçekleştirme ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen eğitiminde Castellan (2011) çalışmasında HEÖ deneyimlerinin öğretmen adaylarının öğretimsel perspektiflerine de anlamlı katkı sağladığı, adayların eğitim anlayışına nitelik kazandırdığını vurgulamıştır. Lovat ve Clement'in (2016) bütüncül olarak HEÖ'yi tüm pedagojik bağlamda değerlendirerek eğitimin bütün hedeflerine ulaşmasında önemli bir gücünün olabileceğine değinmiştir. Bu noktada HEÖ'nin yükseköğretimde hayata geçmesinde THU bir basamak olarak yer teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algılarının alt boyutlarının, hizmet ederek öğrenmenin alt boyutu olan keşfetme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının keşfetme düzeyleri ile düşünme süreç ve becerileri ve farkındalık arasında pozitif ve düşük; fayda ile negatif ve çok zayıf bir ilişki vardır. Alan yazında da topluma yönelik profesyonel uygulamaların hizmet ederek öğrenmeyi kapsayacak bir yönü olmasının ve daha çok bireysel bilgi, beceri, düşünme ve farkındalık anlamında katkı sağladığı ele alınmıştır (Colby vd., 2009). Çünkü bireylerin THU ile önceki bilgi ve becerilerini bir araya getirerek bireysel bir farkındalık kazanma sürecini HEÖ dönüştürmektedir. HEÖ toplumun tüm paydaşlarının sürece dahil edilerek, deneyimlerin, etkileşimlerin en önemlisi toplumsal bütünleşmenin sağlandığı bir öğrenme ve gönüllü hizmet yaklaşımıdır (Tomkovick vd., 2008). THU ise deneysel öğrenme ile aktif şekilde bireylerin yaparak yaşayarak sosyal kitlelerle etkileşimle davranışların kazandırıldığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda HEÖ de gönüllük esasken, THU bir ders bağlamında belirlenen amaçları gerçekleştirme, notla değerlendirme söz konusu olduğundan gönüllük bağlamından uzaklaşmaktadır. Çünkü THU amaç programda yer alan planlanan faaliyetleri uygulama-teori boyutunda güçlendirme esasına dayalıdır (Cartwright, 2010). THU'nun hizmet temelli bir yaklaşım olmakla birlikte yükseköğretimde bir ders olduğu unutulmamalıdır. Bu noktada araştırmada HEÖ'de keşfetme düzeylerinin THU'daki fayda boyutunda ilişkisinin çok zayıf olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının alt boyutu olan farkındalık değişkenin, hizmet ederek öğrenme içselleştirme



düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda alan yazında yapılan çalışmalar irdelendiğinde yükseköğretim düzeyindeki bir hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yönelik olan topluma hizmet uygulamaları ders programının öğrenme bileşeni, ideal olarak, profesyonel uygulamayı etkilemektedir (Donnison & Itter, 2010). Hizmet ederek öğrenme deneyimleri insanlara tanıdık olmayan durumlarla yüzleşme ve bunların üstesinden gelme fırsatları sunmaktadır. Öğretmen adaylarının farklı sosyal kitlelerdeki bireylerle çalışarak, yeni durumlara yaklaşma konusunda güvenlerinin artmasına yol açmaktadır (Lavery, 2007). THU ile kazanılan farkındalık ile öğretmen adaylarının hizmet ederek öğrenmeyi içselleştirmeleri söz konusu olmaktadır.

Hizmet ederek öğrenmenin alt boyutları olan keşfetme ve içselleştirmeye en fazla etki eden topluma hizmet uygulamaları alt boyutu olan düşünme süreç ve becerilerdir. Hizmet ederek öğrenmenin alt boyutu olan gerçekleştirmeye en fazla etki eden topluma hizmet uygulamaları alt boyutu olan farkındalıktır. HEÖ bir hizmet temelli deneyimsel öğrenme yaklaşımıdır. THU ile HEÖ anlayışlarının ortak perspektifte toplumdaki bireylere yardım etme, bir amacı gerçekleştirme ve toplum yararına bir etkinlik ortaya koyma durumları açısından örtüştüğü görülmektedir (Barbee, Scherer & Combs, 2003; Lim & Bloomquist, 2015). Hizmet ederek öğrenmenin amaçlarından biri, tüm katılımcılarda liderlik potansiyeli geliştirmek olmalıdır. Bu, inisiyatif alan, problem çözen, ekip olarak çalışan ve başkalarına yardım eden katılımcılar aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Kaye, 2004). HEÖ'nin diğer önemli çıktısı empatik olmak, bir bireyin başkalarının bakış açısını, özellikle de kendileri için çok farklı bir durumda olabilecek birini almasını gerektirir. Empati, başkalarını ve durumlarını daha iyi anlamak gerektiğinden sempatinin ötesine geçmektedir (Gerdes, 2011).

THU dersin amaçları HEÖ ile gerçekleştirilebilir. Ama THU içerisinde HEÖ öğrenme yaklaşımının aşamalarından bazıları (hazırlık, uygulama, değerlendirme) görülmektedir. Yansıtıcı düşünme hizmet ederek öğrenmenin en kritik bir bileşenidir (Gilding & Wallace, 2003). THU içerisinde HEÖ yaklaşımının en değerli olan her aşamada gerçekleştirilmesi beklenen yansıtma aşaması THU içerisine çok fazla entegre olamamıştır. THU süreci ne kadar proje çalışmaları ile yapılandırılırsa da süreçte yönergeler ile HEÖ tam olarak yansıtılmamaktadır. Bu bağlamda THU yönergelerinde 2011'de değişikliğe gidilerek hizmet anlayışı göz önüne getirilmiştir. En son 2018 yılında yükseköğretim eğitim fakültesi lisans programlarında THU dersine ilişkin değişikliklerle dersin içeriği yapılandırılmıştır. Bu noktada THU ders içeriği; HEÖ amacına daha çok hizmet edecek şekilde daha çok sosyal sorumluluk kavramları odağında sorunları belirleme; sorunların çözümüne yönelik projelerde gönüllü olma faaliyetlerine katılım olarak belirlenmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Bundan sonraki süreçlerde THU dersi içerisinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çok daha baskın şekilde işlenmesi beklenmektedir.



Araştırma sonucunda THU dersinin bireye ve topluma sağladığı katkı yönünden önemli bir ders olduğu, bu ders kapsamında işe koşulan hedeflerin HEÖ yaklaşımı odağında gönüllülük esasına dayalı olması ve sistematik şekilde organize edilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçları bağlamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- THU dersinin toplumsal farkındalık kazandırmadaki rolünün etkinliği için daha çok HEÖ yaklaşımına dayalı şekilde yapılandırılmalıdır.
- HEÖ yaklaşımına dayalı THU dersi için öğretmen adaylarına proje geliştirme, tematik atölyeler (proje geliştirme, etkinlik hazırlama, sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi sahibi olma) bağlamında eğitimler verilebilir.
- THU dersinin değerlendirilmesinin not ile yapılması, HEÖ yaklaşımından uzaklaşmasına neden olduğu için yükseköğretimde değerlendirmelerin adayların hizmet odaklı olarak gerçekleşen etkinliklerin ve projelerin değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır; HEÖ anlayışı çerçevesinde THU'ya ilişkin hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini içeren farklı araştırmalar tasarlayabilirler.
- İleride yapılacak araştırmalarda ise topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının problem çözme, yansıtıcı ve empatik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra liderlik, sorumluluk alma, iletişim gibi sosyal becerileri gibi farklı değişkenlerin de hizmet ederek öğrenmelerini yordama gücüne bakılabilir.

Kaynakça

- Alpar, R. (2011). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ammon, M. S., Fureo, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). Service-learning in California: A profile of the Calserve service-learning partnerships (1997-2000): Executive summary.
- Anderson, J. B. (2000). Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education. *Service Learning, General*. 16. 15 Mayıs 2020 tarihinde <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/16> adresinden erişilmiştir.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and



anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x>

Barnes, M. E., & Caprino, K. (2016). Analyzing service-learning reflections through Fink's taxonomy. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 557-575. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160221>

Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. School K-12. Paper 3 (pp. 658-664). 21 Nisan 2020 tarihinde <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/3/> adresinden erişilmiştir.

Billig, S. H., Jesse, D., Brodersen, M., & Grimley, M. (2008). Promoting secondary students' character development in schools through service-learning. In M. A. Bowdon, S. H. Billig & B. A. Holland (Eds.), *Scholarship for Sustaining Service Learning and Civic Engagement* (pp. 57-83). North Carolina: Information Age Publishing.

Butcher, J., Howard, P., McMeniman, M., & Thom, G. (2005). Engaging community-Service or learning? Canberra: Department of Education, Science and Training. Centre for Service and Leadership. (n.d.). What is service learning? 10 Nisan 2020 tarihinde <http://csl.gmv/servicelearning.html> adresinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi Ders Kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cartwright, A. (2010). Science service learning. *Journal of Chemical Education*, 87(10), 1009-1010. <https://doi.org/10.1021/ed100708d>

Castellan, C. M. (2011). Service-learning in teacher education: Does the model matter? *The International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education (IJRSLTE)*, 1, 1-19.

Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>

Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>



Chiva Bartoll, O., Capella Peris, C., & Pallares Piquer, M. (2018). Action-research on a service-learning program in teaching physical education. *Revista De Investigacion Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

Chong, C. S. (2014). Service-Learning Research: Definitional Challenges and Complexities. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4), 347-358.

Colby, S., Bercau, L., Clark, A. M., & Galiardi, S. (2009). From community service to service-learning leadership: a program perspective. *New Horizons in Education*, 57(3), 20-31.

Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of community service learning*, 6, 15-29. 12.06.2020 tarihinde <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0006.102> adresinden erişilmiştir.

Deeley, S. (2014). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Springer.

Demir, Ö., Kaya, H. İ. & Taşdan, M. (2014). A validation and reliability study of community service activities scale in Turkey: A social evaluation. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 456-465. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1817>

Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: haydi kavram oyuncularıyla oynayalım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.

Domangue, C., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Servicelearning and physical education teacher education. *E-Journal of Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 347-367. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0074>

Donnison, S., & Itter, D. (2010). Community service learning: A first year transition tool for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(3), 59.

Ergül, H. F. & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(49), 221-232.

Flecky, K. (2011). Foundations of service-learning. In K. Flecky & L. Gitlow (Eds.), *Service-Learning in Occupational Therapy Education: Philosophy and Practice* (pp. 1-12). Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.



- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill
- Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70. <https://doi.org/10.1177/105382591103400105>
- Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363-372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- Gerdes, K. E. (2011). Empathy, sympathy, and pity: 21st-century definitions and implications for practice and research. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 230-241. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564027>
- Gilding, N., & Wallace, M. (2003). *Youth Development, service learning and schooling*. 12.05.2020 tarihinde www.the.source.gov.au/ausyouth. adresinden erişilmiştir.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Groves Scott, V. (2006). Incorporating service learning into your special education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 25-29. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010401>
- Jacoby, B. (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. In B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 1-19). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.



Kesten, A., Köçer, M., & Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Konukman, F., & Schneider, R. C. (2012). Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century. *Strategies*, 25(7), 15-18. <https://doi.org/10.1080/08924562.2012.10590977>

Küçükoğlu, A., & Ozan, C. (2015). The short version of service-learning involvement scale: The study of linguistic equivalence, validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 790-810. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2852>

Küçükoğlu, A. & Coşkun, Z. S., (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim*, 194, 92-107.

La Velle, L., & Flores, M. A. (2018). Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilisation. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 524-538. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516345>

Lavery, S. D. (2007). Christian service learning—does it make a difference? *Journal of Religious Education*, 55(1), 50-53.

Lawrence, M., & Butler, M. (2010). Becoming Aware of the Challenges of Helping Students Learn: An Examination of the Nature of Learning during a Service-Learning Experience. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 155-175. 23 Nisan 2020 tarihinde www.jstor.org/stable/23479303 adresinden erişilmiştir.

Lim, S., & Bloomquist, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207. <https://doi.org/10.3233/EFI-150952>

Lowat, T. & Clement, N. (2016). Service learning as holistic values pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 39, 115–129. <https://doi.org/10.1177/1053825916628548>

Marttinen, R., Fredrick III, R. N., & Villanueva, A. J. (2018). REACH for Health: Service-learning through Physical Education. In *Handbook of Research on Service-Learning Initiatives in Teacher Education Programs* (pp. 126-142). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4041-0.ch007>



Meidl, T. D., & Sulentic Dowell, M. M. (Eds.). (2018). *Handbook of research on service-learning initiatives in teacher education programs*. IGI Global.

National Service-Learning Clearinghouse (2008). Marketing 101: Using Social Media/Web 2.0 to Highlight Your Program. Scotts Valley, CA: Author. 22.05.2020 tarihinde https://www.nylc.org/instant_info/marketing_101/index.php adresinden erişilmiştir.

National Commission on Service-Learning (2012). *Learning in deed: The power of service-learning for American schools*. A report from the National Commission on service-learning. 22.05.2020 tarihinde <http://www.learningindeed.org/slcommission/report.html> adresinden erişilmiştir.

Olney, C., & Grande, S. (1995). Validation of a scale to measure development of social responsibility. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 43-53.

Palant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.

Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248>

Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7.

Pritchard, F. F., & Whitehead G. I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service learning*. London: Lawrence Erlbaum.

Pritchard, I. (2002). Community service and service-learning in America. *Service-learning: The essence of the pedagogy*, 3-21.

Roehlkepartain, E. C. (2009). Service-learning in community-based organizations: A practical guide to starting and sustaining high-quality programs. *Service Learning, General*. 140. 5 Nisan 2020 tarihinde <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/140> adresinden erişilmiştir.

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.



Schoenfeld, R. (2006). Service-learning: Bringing together students, parents, and community to create a better world. 22.05.2020 tarihinde http://www.newhorizons.org/strategies/service_learning/schoenfeld.html adresinden erişilmiştir.

Skinner, R., & Chapman, C. (1999). Service learning and community service in K-12 public schools. National Center for Education Statistics. 195. 25.04.2020 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs99/1999043.pdf> adresinden erişilmiştir.

Sliwka, A. (2004). *Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin: BLK.

Speck, B. W., & Hoppe, S. L. (Eds.). (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Greenwood Publishing Group.

Tietjen, L. L. (2016). *Service-learning pedagogy in teacher education: an examination of individual and group experiences* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University Department of Curriculum and Instruction College of Education, Kansas.

Tomkovick, C., Lester, S. W., Flunker, L., & Wells, T. A. (2008). Linking collegiate service-learning to future volunteerism: Implications for nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 19(1), 3-26. <https://doi.org/10.1002/nml.202>

Uğurlu, Z., & Kırıl, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 59-93.

Ural-Keleş, P., & Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.

Wade, R. C. (2000). *Building bridges: Connecting classroom and community through service learning in social studies*. NCSS Bulletin 97.

Wilczenski, F. L., & Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: strategies for positive development in schools*. New York: Springer Science and Business Media.

Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690385>



Williams, K., & Kovacs, C. (2001). Balance and mobility training for older adults: An undergraduate service-learning experience. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(3), 54-58. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605853>

Wright, A., Calabrese, N., & Henry, J. J. (2009). How service and learning came together to promote cura personalis. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 274-283.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ekler

Ek 1. Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği Örnek Maddeleri

Keşfetme

Katıldığım topluma hizmet çalışmalarının kariyerim üzerinde çok fazla etkisi olacağından emin değilim.

Gönüllü çalışmam, hayatın bazı insanlar için ne kadar adaletsiz olabileceğini daha iyi anlamamı sağladı.

Topluma hizmet faaliyetleri insanlara karşı davranışlarımı olumlu yönde etkiledi.

Gerçekleştirme

Hizmet projeleri, topluma hizmet uygulamaları dersi için bir zorunluluk olmasaydı, bu tür faaliyetlere katılmazdım.

Gönüllü çalışmamı en başarılı olabileceğim bir konu hakkında seçerim.

Topluma hizmet çalışmalarından yararlanan kişilerden bir şeyler öğrendim.

İçselleştirme

Çok fazla zamanımı almasa, topluma hizmet çalışmalarına daha fazla katılırım.

Sosyal sorunları, bu sorunlarla ilgilenen kurumlardan daha fazla önemseydiğimi düşünüyorum.

Sosyal adaletsizlikle mücadelede kararlı olduğum için, çok sayıda gönüllü çalışmaya katılırım.



Ek 2. Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği Örnek Maddeleri

Düşünme Süreç ve Becerileri

Toplum hizmetine katılarak problem çözme becerilerimi geliştiririm.

Toplum hizmetine katılarak eleştirel ve yaratıcı sorular sorma becerilerimi geliştiririm.

Toplum hizmetine katılarak öğrenme ile farklılığa katlanabilme becerilerimi geliştiririm.

Farkındalık

Toplum hizmetine katılarak yeni beceriler geliştiririm

Topluma hizmet yoluyla topluma faydalı hizmetler sunmak önemlidir.

Gönüllü yardımlar sosyal problemleri çözmeye yardımcı olur.

Fayda

Toplum hizmetine katılsam da bu toplumda bir şeylerin değişeceğine inanmamaktayım.

Toplum hizmeti uygulamalarına katılmanın bana uygun olduğunu düşünmemekteyim.

Toplumun hizmetine ederek öğrenmede bilinçli olduğunu düşünmüyorum.

