

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Sürecinin Yansıtıcı Günlükler Yoluyla İncelenmesi¹

Examining Community Service-Learning Process Through Reflective Journals²

Adnan Küçükoğlu, Doç. Dr., *Atatürk Üniversitesi*, adnank@atauni.edu.tr

Ceyhan Ozan, Arş. Gör., *Atatürk Üniversitesi*, ozanceyhun@atauni.edu.tr

Adnan Taşgın, Yrd. Doç. Dr., *Atatürk Üniversitesi*, atasgin@atauni.edu.tr

ÖZ. Bu araştırma, deneysel öğrenmenin bir türü olan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) sürecinin öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenen araştırma 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde THU dersine katılan okul öncesi öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının THU etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmamış yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Günlükler betimsel analize tabi tutulmuştur. Günlüklerden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının THU'yu nasıl algıladıklarını, topluma hizmet sürecini nasıl yönettiklerini, ne tür etkinlikler gerçekleştirdiklerini, hangi sorunlarla yüzleştiklerini ve ne tür kazanımlar elde ettiklerini ilk elden belirleme fırsatı sağlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının THU sürecinde birçok toplumsal olgu ve olayla yüzleştikleri, topluma hizmet bağlamında çeşitli projeler geliştirdikleri, THU sürecinde bireysel özelliklerini daha çok fark ettikleri, uygulamalar sırasında birçok sorunla karşılaştıkları, bunları aşmak için çeşitli stratejilerden yararlandıkları ve de topluma hizmet uygulamalarını çoğunlukla olumlu kazanımlar sağlayan bir deneyim olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler. Topluma Hizmet Uygulamaları, Yansıtıcı Günlükler, Öğretmen Adayları.

ABSTRACT. The aim of this research is to examine Community Service Learning (CSL) process through reflective journals of the pre-school teacher candidates. Phenomenology, which is a type of qualitative research method, was used in this research. Research was conducted with pre-school teacher candidates who took CSL lesson during the 2011-2012 academic year spring semester. In the research, unstructured reflective journals were used in order to determine the views of teacher candidates on CSL activities. Journals were subjected to descriptive analysis. Findings obtained from the journals provided the opportunity to determine how they perceive CSL, how they conduct the community service process, what kind of activities they perform, which problems they face and what kind of attainments they obtained. As a result of the research, it is determined that teacher candidates faced many social phenomena and events during the CSL process, developed several projects in the context of community service, became more aware of the individual properties in the CSL process, encountered many problems during practice, used various strategies to overcome these problems and they also considered community service learning as an experience that provides positive benefits.

Keywords. Community Service-Learning, Reflective Journals, Teacher Candidates.

SUMMARY

Purpose and significance: Keeping a reflective journal is regarded as an important tool for teacher candidates to improve their own experiences. Such journals can allow the candidate teachers to access to a deeper understanding about teaching and learning situations they experienced in classroom. The aim of this research is to examine Community Service Learning (CSL) process through reflective journals of the pre-school teacher candidates.

Methodology: Phenomenology, which is a type of qualitative research method, was used in this research. Research was conducted with 3rd grade pre-school teacher candidates who took CSL lesson

¹ Bu çalışma 27-29 Eylül 2012 tarihleri arasında düzenlenen 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² This study presented at II. National Curriculum and Instruction Congress (27-29 September 2012).

during the 2011-2012 academic year spring semester. Teacher candidates were informed about the subject and the process of the research and 18 teacher candidates kept reflective journal voluntarily. Journals were collected and read several times by the researcher. Significant sections were marked and codes were created. The obtained codes were examined in terms of the relationship with each other and categories and themes that covering these relations were created. In addition, quote examples from the participants in each category were given.

Results, Discussion and Conclusions: As a result of the journal analysis of teacher candidates about CSL course, they stated various opinions regarding the preparation-planning, application, reflection and evaluation processes under the name of CSL course process. Teacher candidates faced many social phenomena and events and performed different activities in CSL process. They mostly evaluated this project positively. However, within the process they also stated that they encountered some negative situations. Teacher candidates stated that they made plans about the activities they intended to do in preparation / planning stage and they carried out the preparations in accordance with this plan; however due to the disagreements with institutions and group mates, they stated their plan didn't go as planned. Teacher candidates developed many different types of projects within the process and made activities. Teacher candidates' opinions about the affective, social, academic and career categories are generally positive but from time to time they have indicated that there are several drawbacks. Teacher candidates stated that community service learning provides a significant contribution in terms of their emotional, social, academic and career development. Teacher candidates stated that they are very excited for the events to be conducted for the CSL course, more patient due to the applications. They also stated that the events are pleasing. On the other hand they stated that they are upset and annoyed because of the negative situations they faced at the practice schools and some of them also stated that they were afraid because they faced experiences they never encountered before. Teacher candidates have made various statements about social contributions of CSL courses. Teacher candidates made various statements. For instance, they become more susceptible individuals in the society regarding the effect of the CSL courses on their academic development. Firstly, they were afraid of the course but at the end of the course, it was very useful and they gained experiences that can be used in profession. Because of this experience, they understood that they had irrelevant fears regarding mentally retarded students. According to the results obtained from this research and researches about CSL, CSL is an effective way to provide academic, emotional, social and career development of the teacher candidates.

GİRİŞ

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) yeni bir kavram değildir, ancak okullarda git gide daha yaygın hale gelen bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Donahue, 1999; Erikson ve Anderson, 1997). Özellikle ABD'de son on beş yirmi yıldır üniversitelerin eğitim programlarında yer almaya başlayan ve araştırmacıların yoğun bir şekilde dikkatini çeken (Eyler, 2000; Harkavy, Puckett ve Romer, 2000; Hatcher ve Erasmus, 2008; Moore, 2000) THU dersi Türkiye'de 2006 yılında öğretmen yetiştiren programlara dâhil edilmiştir. Çetin ve Sönmez'e (2009) göre dersin varoluş gereçesi öğretmenliğin toplumsal sorumluluk taşıyan meslek alanlarından birisi olması, bu ders sayesinde öğretmen adaylarında toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ve farkındalığın geliştirilmesidir.

THU, deneyimsel öğrenmenin bir biçimidir ve akademik başarıyı, kişisel gelişimi ve sosyal sorumluluğu artırmak üzere tasarlanmış işbirlikli öğrenme ve öğretme stratejisidir (Bender, 2006). Crews'e (1995) göre de topluma hizmet uygulamaları, uygulama şekli olarak hizmet etmenin kullanıldığı deneyimsel öğrenmenin bir biçimidir. Pritchard ve Whitehead (2004) topluma hizmet uygulamalarının dört temel özelliğini şu şekilde belirtmişlerdir: (a) Öğrenciler, otantik ihtiyaçlarını karşılamak için topluma hizmet ederler. (b) Topluma hizmet, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile konu alanı arasında bağlantı kurarak okuldaki gelişimlerini sağlar. (c) Öğrenciler uygulamalarını yansıtırlar. (d) THU, toplumla işbirliği içerisinde yürütülür. Stacey, Rice ve Langer (2001) da topluma hizmet uygulamaları için dört temel ölçüt belirlemiştir: Toplumla ilişkili ve anlamlı hizmet, akademik öğrenmeyi geliştirme, aktif vatandaşlık öğrenimi (sosyal sorumluluk) ve yapılandırılmış yansıtma fırsatları. THU dersinde öğrenciler ön planda ve etkin olarak rol almaktadırlar. Dersin öğretim elemanı; rehberlik etme, yönlendirme, yol gösterme, çalışmalarını gözlemleme gibi yükümlülüklerle

sahiptir. Dersin uygulaması sınıftan daha çok toplumun içinde gerçekleştirilmelidir (Yılmaz, 2011). THU dersi üniversitenin bilgi üretme ve teknoloji geliştirme faaliyetlerinin yanında sosyal sorumluluk üstlenmelerini sağlamak amacını taşımaktadır. Bu derste, toplumda karşılaşılan problemlerden öğrencilerin eğitim aldığı alanla ilişkili olanlarına yönelik durum analizi yapıp, çözüm önerileri geliştirecek proje tabanlı sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır (Horzum ve Bektaş, 2012). Önemli olan öğrencilerin yalnızca çeşitli projeler geliştirmeleri değil, bu projeleri etkin bir şekilde uygulamalarıdır. Geliştirilen projelerin uygulamaya geçirilmemesi, dersin amacının gerçekleşmesini engelleyecektir. Ancak bu ders için önemli olan öğretmen adaylarının toplumun sorunları ile ilgilenmesi, sorunlara çözüm yolları önermesi ve çeşitli uygulamalar gerçekleştirmesidir. Yapılacak olan bu uygulamalar öğretmen adaylarının toplumsal sorunların farkına varmasını sağlayacağı gibi toplumsal yaşamda çok önemli değerler olan yardımlaşma, işbirliği, birlikte çalışma, eşitlik, sosyal adalet gibi değerleri de geliştirecektir. Öğretmen adayları bu projeler ile iletişim, sorumluluk alma, tek başına iş yapma, yardımlaşma, işbirliği, özgüven gibi becerileri de geliştirebilecektir (Yılmaz, 2011).

Öğretmen adaylarının THU süreci ile birlikte kazanması gereken becerilerden biri de yansıtıcı düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için THU sürecinin her aşamasında yer alan ve sürecin en önemli bileşenlerinden biri olan yansıtma aşamasının etkin bir şekilde yürütülmesi gerekir. Yansıtıcı düşünme, hem THU'nun sonunda öğrenenlerin edinmesi gereken bir beceri hem de sürecin her aşamasında yer alan temel ve önemli bir faktördür. Kısacası, THU da yansıtıcı düşünmenin hem sonuç hem de süreç niteliğinde olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Yansıtıcı düşünme; olaylar hakkında karar alma ve olayları analiz etme süreçleri için eleştirel düşünme sürecinin önemli bir parçasıdır. Yansıtma; gözlem yapma, inceleme, sorgulama ve çözümlenme yapma gibi beceri ve nitelikler gerektirir. Eğitim, yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanmasıdır ve bu yapılanma süreci yansıtıcı düşünme sürecini oluşturmaktadır (Dewey, 1933). Taggart ve Wilson'a (1997) göre yansıtıcı düşünme, eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında yansıtıcı düşünmenin kullanımına yönelik eğitim almaları, profesyonel yaşamlarında etkili öğrenme-öğretme sürecini sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Yansıtıcı düşünen öğrenciler öğrenmelerini kontrol ederler ve neyi bildiklerinin, neyi bilmeye ihtiyaç duyduklarının ve eksiklerini nasıl gidereceklerinin farkında olurlar (Sezer, 2008). Yansıtıcı düşünmenin önemli bir rolü de, hedeflere ulaşmak için en iyi stratejiyi düşünme ve geri adım fırsatı verdiği için problem çözme süresince düşünenleri desteklemesidir (Rudd, 2007). Ditchburn (2015) de Avustralya'da öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği bir araştırmada yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarını sağlayarak mesleki deneyimlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede farklı etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinliklerin en önemlilerinden biri de yansıtıcı günlüklerdir. Ünver (2010) öğretmen adaylarının derslerine yönelik günlük yazmalarının yansıtıcı düşüncelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. Öğrenme günlükleri öğrencilerin neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını, kullandıkları stratejilerin neler olduğunu, amaçlarının neler olduğu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları kayıt defterleridir (Wilson ve Jan, 1993).

Günlük tutma, uygulamanın değişik boyutlarını keşfetmeye yarayan güçlü araçlardan biridir. Kendini tanıma, başkalarını tanımada ve kendini başkalarına tanıtmada etkin bir adımdır (Ekiz, 2006). Ünver (2010) günlük tutmanın yararlarını yeni sorunlar ve soruları düşünmeye başlamayı uyarma, düşünceleri düzene koymaya yardım etme, öğrenme materyalini daha sonra yeniden gözden geçirme, duygu ve davranışlardaki değişiklikleri görme, kendi öğrenmesini ölçme olanağı tanıma, aynı yanlışları tekrarlamayı önleme ve kendini daha iyi gözleme olarak sıralamıştır.

Yansıtıcı günlük tutma, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini geliştirmede önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu tür günlükler, öğretmen adaylarına sınıf ortamlarında deneyimledikleri öğrenme ve öğrenme durumları hakkında daha derin anlamlandırmalar geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Sonuç olarak bu tür anlamlandırmalar, öğretmen eğitimcilerine

karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri pratik sorunlara alternatif çözümler sunmalarına yardımcı olabilir (Ekiz, 2006). Tang'e (2000) göre de öğrenme günlükleri, akademik bir ortamda kullanıldığında, öğrencilerin sadece öğrenme etkinlikleri üzerinde düşünmelerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini açıkça ve bir amaç doğrultusunda tanımlamalarına olanak sağlamaktadır.

THU'da yansıtma, öğrenciler ve öğretmenlere, geçmiş deneyimlerine bakmalarını, onları değerlendirmelerini ve gelecekteki deneyimleri için öğrendiklerini uygulayabilmelerini sağlar. Öğrenciler, problem çözme ve yaratıcı çözümler geliştirme için gerekli becerileri oluştururlar. Yansıtma olmadan öğrenciler, topluma hizmet uygulamalarını ve bu uygulamaların kendilerine olan etkilerinin nasıl olduğunu belirtmeden sadece deneyimlerini raporlaştırırlar. İyi tasarlanan ve tasarlandığı şekilde uygulanan yansıtıcı etkinlikler öğrencilerin topluma nasıl olumlu katkıda bulunacaklarını ve dünyayı derinlemesine anlamalarını sağlar (RMC Research Corporation, 2009). Yansıtma süreci topluma hizmet uygulamalarının temel bir bileşenidir. Topluma hizmetin uygulayıcıları ve araştırmacıları en etkili topluma hizmet deneyimlerinin öğrenenler için kendi deneyimlerini eleştirel bir şekilde yansıtmaları için "yapılandırılmış fırsatlar" sunan deneyimler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yansıtma için yapılandırılmış fırsatlar, öğrenenlerin inançları, değerleri, düşünceleri, varsayımları, kararları ve uygulamalarını incelemek ve biçimlendirmek için olanak tanır (Moon 1999). Yansıtma, öğrencilerin hizmetleriyle öğrenme deneyimleri arasında bağ kurmalarını sağlar ve aslında hizmet ederek öğrenme bu bağlantıların kurulmasıyla gerçekleşir (Eyler ve Giles, 1999).

Hizmet öncesi eğitimde yansıtma etkinliklerinde öğrenciler konular hakkındaki inançlarını, varsayımlarını ve tutumlarını açıklarlar. Hizmet ederek öğrenme süresince öğrenciler akranlarından öğrenme, gözlemlerini paylaşma, geribildirim sağlamak için soru sorma ve problem çözme fırsatlarına sahip olurlar. Yansıtma süreci devam ettikçe öğretmenler de öğrencilerin çalışmalarını değerlendirebilir ve geribildirimde bulunabilirler. Hizmet uygulamaları sonrasında öğrenciler gelişimlerini değerlendirmek için geriye dönüp önceki inançlarına, varsayımlarına ve tutumlarına bakarlar. Öğrenciler ayrıca projelerini değerlendirir, öğrendiklerini uygular ve gelecekte ortaya çıkabilecek sorunların çözüm yollarını da geliştirirler (Toole ve Toole, 1995). Bender (2006) de hizmet ederek öğrenmede günlük tutmanın gereklerini şu şekilde sıralamıştır: a) yazma pratiği geliştirmek, b) hizmet etme uygulamalarını analiz etmek c) hizmet deneyimlerine ilişkin tepkilerini ifade etmek, d) öğrenme çıktılarını yönelik deneyim ve gelişimleri kaydetmek e) uygulamalar için öneriler geliştirmek.

Literatürde THU'ya yönelik birçok araştırma olduğu görülmektedir. Öne çıkan araştırmalarda THU'nun öğrencilerin sosyal sorumluluk kazanmalarına (Antonio, Astin ve Cress, 2000; Billig, Root ve Jesse, 2005; Buchanan, Baldwin ve Rudisill, 2002; Giles ve Eyler, 1994; Gökçe, 2011; Küçüköğlü, 2011; Saran, Coşkun, İnal-Zorel ve Aksoy, 2011; Yılmaz, 2011) mesleki deneyimler elde etmelerine (Astin ve Sax, 1998; Dinçer, Ergül, Şen, ve Çabuk, 2011; Uğurlu ve Kırıl, 2011; Ural-Keleş ve Aydın, 2011), iletişim, dayanışma, insan ilişkileri gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine (Driscoll, Holland, Gelmon ve Kerrigan, 1996; Elma, Kesten, Kiroğlu, Mercan-Uzun, Dicle ve Palavan, 2010; Küçüköğlü, 2011; Quezada ve Christopherson, 2005; Sass ve Coll, 2015; Vogelgesang ve Astin, 2000; Eyler ve Giles, 1999; Peterson, 1998; Sönmez, 2010) olumlu yönde önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Benzer şekilde farklı öğretim kademelerinde yansıtıcı günlüklerin incelenmesini konu alan birçok çalışma bulunmaktadır (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008; Anılan ve Anagün, 2007; Chirema, 2007; Ekiz, 2006; Ersözlü ve Kuzu, 2011; Güvenç, 2009, 2011; Işıkoğlu, 2007; Kuzu ve Demiralp, 2012; Koç ve Yıldız, 2012; Myers, 2001; Schmitz ve Wiese, 2006; Thorpe, 2004; Tok, 2008; Uline, Wilson ve Cordry, 2004). Ancak THU dersi sürecinin yansıtıcı günlüklere dayalı olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde THU dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden hareketle THU sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının THU ders sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - Öğretmen adaylarının;
 - Planlama süreci,
 - Uygulama süreci,

- Yansıtma süreci ve
- Değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının THU dersinin etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
Öğretmen adaylarının THU dersinin;
 - Duyuşsal,
 - Sosyal,
 - Akademik ve
 - Kariyer açısından etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcıların yaşadıkları deneyimlere odaklanır. Katılımcıların bu deneyimler hakkındaki algı ve duygularının nasıl olduğu ile ilgilenir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da topluma hizmet uygulamaları bir olgu olarak ele alınmış olup, öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına yönelik algı, duygu, düşünce ve deneyimleri araştırıldığı için araştırma deseni olarak olgubilim kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında okul öncesi 3. sınıfta THU dersini alan ve araştırmaya gönüllü katılımcı olan 18 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kolay ulaşılabilir örneklemede kolaylık esasına göre katılımcılar belirlenir. Deneyim kazanma amaçlı pratik çalışmalarda kullanılması uygundur (Patton, 2002). Bu çalışmada da THU kapsamında uygulamalı bir çalışma gerçekleştirildiğinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma konusu ve süreci hakkında bilgilendirilen öğretmen adaylarından 18'i gönüllü olarak yansıtıcı günlük tutmuştur. Bu günlükler öğretmen adaylarından izin alınarak incelenmiştir. Katılımcıların tamamı kız öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmacıların rolü

Araştırma sürecini bir öğretim üyesi ve doktora öğrencisi olan iki araştırma görevlisi yürütmüştür. Araştırma süresince araştırmacılar; sürecin doğru ve güvenilir bir şekilde ilerlemesini sağlama, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama, verileri toplama, analiz etme ve değerlendirme gibi görevler üstlenmişlerdir. Öğretim üyesi ders sürecini kontrol edip uygulamaların gerçekleşmesini sağlamıştır. Süreç boyunca öğretmen adaylarına rehberlik yapmış ve yansıtıcı günlük tutmalarını sağlamıştır. Diğer iki araştırmacı ise verilerin analizi ve değerlendirilmesinde görev almışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için öncelikle veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca her bir alt temaya ilişkin o alt temayı en iyi temsil ettiği düşünülen doğrudan alıntılara yer verilmesi de verilerin geçerliğini sağlamada önemli görülmektedir.

Uygulama sonrasında, öğretmen adaylarından elde edilen yansıtıcı günlükler her üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş olup, birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış; ortak tema ve alt temalar altında toplanması gerektiği düşünülen görüşler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Hesaplama güvenilirlik % 94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in

üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonucun, araştırmanın güvenilirliği için kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, öğretmen adaylarının, THU dersi kapsamında yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. THU dersine ilişkin etkinlikler 14 haftalık sürede yapılmıştır. Etkinlikler öğretim üyesinin rehberliğinde öğretmen adayları tarafından belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Ders sürecinde her hafta öğretim üyesi ile öğretmen adayları etkinliklerin ve sürecin tartışıldığı toplantılar düzenlenmiştir. Her öğretmen adayı, uygulama yaptığı günün sonunda o günkü performansını ve yaşadığı süreçleri gözden geçirerek günlük yazmıştır. 18 öğretmen adayı tarafından tutulan yapılandırılmamış günlükler doküman incelemesi yoluyla ele alınıp, günlükler üzerinden betimsel analize tabi tutulmuştur.

Betimsel analiz çerçevesinde ilk olarak veriler düzenlenmiştir. Daha sonra verilerin tamamı okunmuş ve incelenmiştir. Ardından verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlama aşamasında verilerin aynı alt tema içine alınarak düzenlenmesi sağlanmıştır. Alt temalar, literatüre uygun bir şekilde analiz aşamasından önce belirlenmiştir. Oluşturulan iki ana tema "THU ders süreci" teması ve "THU dersinin etkileri" temasıdır. Bu temalar altında yer alan alt temaların oluşturulmasında ise THU literatüründe yer alan ders sürecindeki kavramlar ile dersin öğrenciler üzerindeki etkisini ifade eden kavramlardan faydalanılmıştır. Son olarak da her alt temadaki katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiştir. Doğrudan alıntı örneklerinde alıntının hangi öğretmen adayına ait olduğunu göstermede "Ö" kısaltması "Öğretmen adayı"nı ifade ederken, kısaltmanın yanında yer alan sayılarda farklı öğretmen adaylarını göstermektedir.

BULGULAR

Betimsel analiz sürecinin sonunda iki temaya ve bu iki tema altında yer alacak alt temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar şunlardır:

- THU ders süreci,
- THU dersinin etkileri.

Bu temalar ve alt temalar aşağıda tartışılmıştır:

THU Ders Sürecine İlişkin Bulgular

THU dersi süreci "Planlama", "Uygulama", "Yansıtma" ve "Değerlendirme" alt temaları çerçevesinde incelenmiştir.

Planlama: Öğretmen adayları, THU dersi kapsamında çeşitli projeler gerçekleştirmişler ve bu proje uygulamalarının hazırlık ve planlama boyutuna ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelerle ilişkin bulgular Tablo 1`de gösterilmiştir.

Tablo 1. Planlama Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
İlgili kurumlara gitmeyi planlama (Ö1)
Malzeme listesi hazırlama (Ö1)
Elde edilen ürünleri hediye etmeyi düşünme (Ö5)
Kuruma yönelik etkinlikler planlama (Ö7)
Etkinlik öncesi ön hazırlık yapma (Ö9, Ö17)

Öğretmen adayları THU sürecinin planlama aşamasına ilişkin projelerine katkı sağlayabilecek kuruluşlara gitmeyi, alışveriş için malzeme listesi hazırlamayı, projelerden elde edilen ürünleri hediye etmeyi ve gidilecek olan kuruma yönelik etkinlikler yapmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerle ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bugün projemizde okula üniformalı bir misafir götürmekti. Daha öncesinde okulumuzdaki sivil polisten yardım istedim. Sağ olsun o da yardımcı olabileceğini söyledi ve gerekli yerlerle konuştuktan sonra bu görevi yapmak üzere toplum destek bölümünden iki tane polisi görevlendirdiler. (Ö1)

Estetik açıdan bahçenin düzenlenmesi ve daha verimli hale getirilmesidir. Bu kapsamda bahçenin bir alanına çitler, korkuluklar, kaplumbağalar, guaj boyayla boyanmış taşlar, leğenden yapılmış bir havuz, fidanlar, çiçekler vb. süslemeler yapılması planlanmaktadır. (Ö1)

Bugün okulda yaptıracağımız projemizin adı deprem tatbikatı idi. Bu etkinliğe önceden hazırlanmış, okul öncesine bunu nasıl anlatılabileceğine dair videolar izlemiştik. Daha sonra onların seviyelerine uygun bir konuşma metni hazırlamıştık ama bunu kukla yardımı ile anlattık. (Ö9)

Soruları hazırlamak için okula gitmedik ama grup arkadaşlarımızla birleşerek onlarla nasıl soru sorabileceğimize dair araştırmalar yaptık, anket örneklerini inceledik ve belli düzeylerde ailelerin çocuk eğitiminde izledikleri yöntemi bulmak üzere sorular yazdık. (Ö9)

Bugün çocuklar için kukla gösterisi hazırladık. Daha önceden kukla aldık ve kukla gösterisi için bir drama seçtik. (Ö17)

Özetle, öğretmen adayları geliştirdikleri projeleri uygulamak için hazırlık ve planlama aşamasında özellikle malzeme/materyal temini ve ilgili kurumlarla görüşülmesi gibi işler yapmışlardır.

Uygulama: Öğretmen adayları, THU dersinin uygulama basamağında ise hazırladıkları projelere ilişkin uygulamalarını anlatmışlardır. Öğretmen adayları ders kapsamında çeşitli uygulamalar yapmışlardır. Bu uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 2`de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Çocuklara hikâye etkinliği ile duygusal ifadeler öğretme (Ö4)
Okul bahçesini renkli taşlarla kaplama (Ö1)
Ebru yaptırma (Ö2)
Kukla gösterisi (Ö8)
Hikâye anlatma (Ö9)
Bir köy okuluna kıyafet yardımı yapma (Ö6, Ö10)
Animasyon filmi izletme (Ö11)
Özel eğitime muhtaç bireylerin ihtiyaçları için etkinlik düzenleme (Ö8, Ö9)
Çeşitli sınıf içi etkinlikleri yapma (Ö14)
Ağaç ve çiçek dikme (Ö7)
Yılsonu sergisi düzenleme (Ö12)
Deprem tatbikatı yapma (Ö13)
Konser düzenleme (Ö17)
Tiyatro ve slayt gösterisi yapma (Ö11)

Öğretmen adayları THU sürecinin uygulama aşamasına ilişkin farklı türde birçok etkinlik yapmışlardır. Bu uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bahçenin kenarını renkli taşlarla kaplamayı düşündük. Bunun için orta boylarda taşlar topladık. Bu taşları yıkayıp kuruladıktan sonra farklı renklerde ve farklı şekillerde boyadık. Bazılarına uğur böceği, çiçek, arı vb. resimler yapıp boyadık. (Ö1)

Ahmet hocamızla birlikte okulda müdür ve müdür yardımcılarının karşısında öğrencilere ebru yaptırarak. Öğrenciler çok sevmişlerdi ve eğlenmişlerdi. (Ö2)

Ağaç ve çiçek dikme etkinliği için çiçekçileri tek tek dolaştık ve gerekli malzemeleri tedarik ederek projemizi bir sonraki hafta gerçekleştirdik. (Ö7)

Bugün Zübeyde Hanım Anaokulu'nda trafik haftası için hazırlamış olduğumuz tiyatro gösterimizi ve slayt gösterimizi sunduk. Tüm okul etkinliğimize katıldı. İlgiyle izlenildik. (Ö11)

Özetle, öğretmen adayları projeleri kapsamında birbirinden farklı pek çok etkinlik yaparak çok yönlü gelişimlerini sağladıkları söylenebilir.

Yansıtma: Öğretmen adayları THU dersi sürecinin yansıtma aşamasına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelere ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yansıtma Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Özel eğitime muhtaç bireylerden korkmanın yersiz olduğunu öğrenme (Ö4)
Özel eğitime muhtaç bireylere karşı nasıl davranılacağını öğrenme (Ö17)
Motivasyonun artması (Ö11)
Mesleki deneyimin artırması (Ö13)
Mesleğine uygun davranışlar sergileme (Ö7)
Mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirme (Ö5)
Yeteneklerinin farkına varma (Ö9)
Sorumluluk almayı öğrenme (Ö10)
Grupla çalışmayı öğrenme (Ö3)
Teorik bilgilerini uygulama alanında görme (Ö12)
Dersin faydalı olduğunu görme (Ö1)

Öğretmen adayları THU sürecinin yansıtma aşamasına ilişkin birçok olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bu ders sayesinde özel eğitime muhtaç öğrencilerden korkmanın yersiz olduğunu öğrendik. (Ö4)

Öğretmenlik mesleğine uygun davranışlar sergiledik ve bu da bize yeni bir deneyim kattı. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin güzel olduğu kadar zor ve yorucu bir meslek olduğunu, okul öncesi öğretmenliğinin daha yorucu olduğunu öğrenmiş olduk. (Ö7)

Bugün çok yorucu ve çok eğlenceli geçti. Çocuklarla birlikte biz de çok eğlenmiş ve gülmüştük. O kadar komik ve değişik sahneler oldu ki biz bile bu projenin bu kadar güzel olabileceğini tahmin etmemiştik. Ayrıca bizlerde de böyle yetenek olduğunu bilmiyorduk. Kendimizin ve yeteneklerimizin farkına vardık. (Ö9)

Bize çok şeyler kattı ve öğretmenlik mesleğime de çok büyük katkıları olduğunda inanıyorum. En azından bir şeyler yapabilmeyi, sorumluluk almayı ve grupla çalışmayı öğrendim. Bence bunlar da çok büyük kazançlar. (Ö10)

İyi ve kötü birçok şey öğrendim. Teorik bilgilerimi uygulama alanında görme şansı elde ettim. Anladım ki teorik bir yer de eksik kalıyor. Çünkü teoriyi hemen uygulamaya dökemedim. (Ö12)

Özetle, öğretmen adaylarının THU dersi sürecine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Değerlendirme: Öğretmen adayları THU dersi sürecinin değerlendirme aşamasına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelere ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Dersin yorucu olduğu (Ö17)
Katkılar sağladığı (Ö1, Ö14)
Eğlenceli geçtiği (Ö9)
Mutlu olmaları (Ö11, Ö16)
Objektif değerlendirilmeme(Ö3)
Rehber öğretmenin olumsuz tutumu (Ö2)

Öğretmen adayları genel olarak dersin yorucu olduğunu ancak kendileri için çok önemli katkılar sağladığını, eğlenceli geçtiğini ve süreç sonunda oldukça mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Olumlu özelliklerin yanında projelerinin öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesinin objektif bir şekilde yapılmadığını belirten ya da uygulama yapılan kurumdaki rehber öğretmenlerinin proje uygulama sürecindeki davranışlarına yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunan öğrenciler de olmuştur. Değerlendirme aşamasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının ifadelerinden alınan birebir alıntılar şu şekildedir:

Proje başarılı bir şekilde uygulanarak olumlu katkıları olmuştur. (Ö1)

Projenin değerlendirilmesi objektif bir şekilde yapılmamıştır. (Ö3)

Bugün hem çok güzeldi hem çok eğlenceliydi hem de çok ilginçti. Çocukların o korkularının nasıl sevgiye dönüştüğünü görmek gerçekten çok güzeldi. (Ö11)

Gerçekten çok güzel ve önemli bilgiler deneyimler elde ettim. Ben bu dersin bu kadar faydalı olacağını sanmıyordum. (Ö14)

Herhalde üniversite yıllarımda yaşadığım en güzel ve mutluluk verici dönemiydi. Bana çok şeyler kattı ayrıca da çok mutlu etti. (Ö16)

Etkinlikler çok yorucuydu. (Ö17)

Özete öğretmen adaylarının kurum ya da rehber öğretmenle ilgili çeşitli sorunlar olmasına rağmen THU dersinin işleyişine yönelik değerlendirmelerinin olumlu olduğu söylenebilir.

THU Dersinin Etkilerine İlişkin Bulgular

THU dersinin öğretmen adaylarına etkileri; “Duyuşsal”, “Sosyal”, “Akademik” ve “Kariyer” alt temaları çerçevesinde incelenmiştir.

Duyuşsal: THU dersi kapsamında gerçekleştirilen projelerin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine etkisine ilişkin bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu duyuşsal etkilere ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Duyuşsal Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Heyecanlanma (Ö4)
Sabırlı olma (Ö3)
Mutlu olma (Ö9, Ö11)
Üzülme ve sinirlenme (Ö7, Ö9, Ö16)
Korkuları yenme (Ö4, Ö17)

Öğretmen adayları THU dersinin öğretmen adaylarına etkilerine yönelik duyuşsal boyuttaki olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bugün ilk defa bir zihinsel engelli okuluna gidip çocuklarla tanışacağım için çok heyecanlıydım. (Ö4)

Topluma hizmet uygulamaları dersi adı altında anaokullarına gidileceğini duyunca çok sevinmişim. Çünkü çocuklarla iç içe olacaktım. Çocukları çok seven biri olarak da iyi ki bu mesleği seçmişim. Sınıfın yönetimi bende olduğunda kendimi öğretmen gibi hissettim çok sevindim. Bu uygulamalar sayesinde çok sabırlı olmayı öğrendim. (Ö3)

Bu ders sayesinde özel eğitime muhtaç öğrencilerden korkmanın yersiz olduğunu öğrendik Bu ders ile ilerde karşılaşacağımız özel eğitime muhtaç çocuklara kaşı nasıl davranacağımızı öğrendik. (Ö4) Her şey çok güzel giderken Topluma hizmet uygulamaları dersi için bizimle ilgilenen hocamız ve sınıfımızın değişmesi bizi çok üzmüştü. Ayrıca veliler ile yapacağımız anket çalışmasına hiçbir velinin katılmaması da bizleri çok üzmüştü (Ö7)

Herhalde üniversite yıllarımda yaşadığım en güzel ve mutluluk verici dönemiydi. Bana çok şeyler kattı ayrıca da çok mutlu etti. (Ö9)

Sinirden ve üzüntüden elim ayağım titriyordu. O kadar sinirlenmişim ki anlatamam. O kadar emek vermiştik ama boş çıktı kimse görüşmeye gelmedi. Çok kötü bir durumdu. Okula gittiğimde müdür yoktu, müdür yardımcısı ve öğretmenler de dışarıda oturuyorlardı. Onların yanına gittim ve projemiz hakkında bilgi verdim. Bana direkt "boşa yapıyorsunuz, katılım olmaz ki dediler" Buna çok sinirlenmişim ve bütün hevesimi kırmışlardı (Ö9)

Dersin adını ilk duyduğumda neler yapacağım konusunda merak uyanmıştı. İçeriğini tam olarak öğrendiğimde ilgi alanıma girdiğini anladım. Tüm projeleri zevk alarak yapacağımı anladım. (Ö11)

Geçen hafta çocuklara animasyon izletmek için okula gittiğimizde Rehberlik hocamızın çok uzun ve kırıcı konuşmasına maruz kaldık. Konuşmasının sonuna doğru lanet olsun ya şu perşembe günü ayaklarım geriye gidiyor demesi bardağı taşıran son damla oldu. (Ö16)

Bugün mutlu olmuştum. Çünkü hocamız yaptığımız şeylerden memnun olduğunu söyledi ve bizi takdir etti. Emeklerimiz ve gösterdiğimiz çabalar fark edilmeye başlamıştı. Bu insana çok büyük zevk ve moral veren bir şeydi. (Ö9)

Bu çocukları daha yakından tanıyabildiğim için çok mutlu oldum. Bu ders için Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulu'na gideceğimi öğrendiğimde tedirgin olmuştum. Ama ilk günün ardından tedirginliğim tamamen ortadan kalktı. Şimdi ise bu okula geldiğim için kendimi çok şanslı hissediyorum. (Ö17)

Öğretmen adayları THU dersinin, deneyimsizlik nedeniyle heyecan ve kaygı düzeylerini artırmasına rağmen genel olarak duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sosyal: Öğretmen adayları THU dersinin sosyal katkılarına ilişkin olarak çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Bu sosyal etkilere ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Farklı mesleklerdeki bireylerle iletişime geçme (Ö15,Ö17)
Ortak çalışabilme (Ö8)
Yardım isteme ve iletişime geçmenin zorluğu (Ö9)
Birlikte hareket edememe (Ö10)

Öğretmen adayları THU dersinin öğretmen adaylarına etkilerine yönelik sosyal boyutta olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Grup arkadaşlarımızla fakültede buluşup ders kapsamında neler yaparız, hangi etkinliklerde okula ve insanlara yarar sağlayabilecek şeyler hakkında bilgi alış verişinde bulunduk (ö8)

Birilerinden bir şeyler istemek gerçekten çok kötü ve zor bir şeymiş ama THU dersi sağ olsun bize bunu da öğretti. (Ö9)

Belediye başkanı ile görüşmeye gidiyorum ama sağ olsun grup arkadaşlarım hiç destek olmadı. (Ö10)

Bu ders kapsamında yaptığımız görüşmelerde ilk ve son kez bu kadar hoşgörülü ve ileriye dönük düşünen, bence gerçekten bir eğitimci vasfını taşıyan kişilerle de tanışmış olduk. (Ö15)

Bu ders sayesinde çok fazla sosyalleştim ve insanlara yardımcı oldum (Ö17)

Öğretmen adayları THU dersinin, özellikle grupla çalışma ve iletişim becerileri olmak üzere sosyal becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Akademik: Öğretmen adayları THU dersinin akademik gelişime etkisine ilişkin bazı görüşler belirtmişlerdir. Bu akademik etkilere ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Akademik Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Duyarlı birey olma (Ö7)
Sorunlara çözüm üretebilme (Ö9)
Özel eğitime muhtaç bireylere yönelik faydalı bilgiler edinme(Ö18)
Yeteneklerini keşfetme (Ö9)

Öğretmen adayları THU dersinin öğretmen adaylarına etkilerine yönelik akademik boyutta bazı görüşler belirtmişlerdir. Bu akademik katkılara ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bizden önceki sınıflarda dersin içeriği ve kapsamı hakkında sorular sorduğumda bana saçma bir ders olduğunu söylemişlerdi. Sadece kütüphane rafları silmek, kitapları dizmek gibi memurun yapacağı şeyleri bizlere yaptırıyorlar ve bunun adına topluma hizmet diyorlardı. Ancak bazı beklentilerim vardır. Bazı şeyleri yapıp ders kapsamında topluma yararlı bireyler olduğumuzu göstermek istiyordum. Yanlış anlayışların değişmesi gerektiğine inanıyorum. (Ö7)

.....Ayrıca bizlerde de böyle yetenek olduğunu bilmiyorduk. Kendimizin ve yeteneklerimizin farkına vardık. Gerçekten çok güzel ve önemli bilgiler deneyimler elde ettim. Ben bu dersin bu kadar faydalı olacağını sanmıyordum (Ö9)

Bugün hocayı uzun bir süre beklememiz kötüydü ama onunla konuşarak şikâyet ettiğimiz şeyleri söylemek ve sonunda onunla bir çözüm yoluna gitmek güzeldi. (Ö9).

Engelli bir insanla nasıl anlaşılır, onlara nasıl bir şeyler öğretilir diye düşünürken, onlarla bir şeyler yapmanın normal insanlarla anlaşmaktan daha kolay ve daha zevkli olduğunu öğrendim. (Ö18)

Öğretmen adayları THU dersinde, akademik beceriler kazandıklarını ve THU dersinin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Kariyer: Öğretmen adayları THU dersinin kariyer gelişimine ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirmelere ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kariyer Alt Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar
Faydalı mesleki bilgiler edinme (Ö9)
Öğretmen –öğrenci iletişimini öğrenme (Ö5)
Mesleki deneyim edinme (Ö12)

Öğretmen adayları THU dersinin öğretmen adaylarına etkilerine yönelik kariyer boyutunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu akademik katkılara ilişkin öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen birebir alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Cumhuriyet Bayramı etkinliklerinin nasıl yapılacağına dair izlenimlerimiz öğretmen olduğumuzda çok işimize yarayacaktı Öğretmenlerin bizleri abla olarak tanıtır öğrenciler karşısındaki otoritemizi sarsmaları bizler öğretmen olduğumuzda bu “abla” kelimesini öğretmen adayları için kullanmamayı öğrendik (Ö5)

Bize çok şeyler kattı ve öğretmenlik mesleğime de çok büyük katkıları olduğunda inanıyorum. En azından bir şeyler yapabilmeyi, sorumluluk almayı ve grupta çalışmayı öğrendim. Bence bunlar da çok büyük kazançlar. (Ö9)

Okul deneyimi olarak almış olduğum bu ders hayatımın da ilk staj deneyimi olması açısından benim için oldukça önemliydi. Hayatımda ilk olması nedeniyle bu uygulamaların mesleğe başladığımda ayrı bir yeri olacak. (Ö12)

Öğretmen adayları, THU dersinin kendilerine mesleki deneyim kazandırdığı ve THU dersinden elde ettikleri kazanımların mesleki kariyerlerine önemli katkı sağlayacağı görüşündedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik yazdıkları günlüklerin analizleri sonucunda, THU dersi süreci teması adı altında dersin de temel sürecini oluşturan *hazırlık-planlama, uygulama, yansıtma ve değerlendirme* aşamalarına ilişkin olarak çeşitli görüşler belirtilmiştir. Öğretmen adayları THU sürecinde birçok toplumsal olgu ve olayla yüzleşmişler ve farklı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. THU dersi yapısı ve işleniş süreci bakımından öğretmenlik eğitimi süresince alınan diğer derslerden ve gerçekleştirilen aktivitelerden bazı önemli farklılıklar arz etmektedir. Temelde THU deneyimine katılan öğretmen adaylarından fakültede edinmiş oldukları akademik birikimlerini ve sosyal becerilerini kullanarak bir takım toplumsal olgu ve sorunlara çözüm içerikli yaklaşımlar sunmaları ve dahası bu yaklaşımlar bağlamında harekete geçmeleri beklenmektedir. Bunu da bir takım paydaşlar ile işbirliği içinde gerçekleştirmeleri dersin temel dinamikleri arasında kabul edilmektedir. Böylesi bir süreç bir taraftan bir takım zorluklarla yüzleşmeyi gerektirirken diğer taraftan öğretmen adaylarına mümkün olduğu kadar çok deneyim kazandırmak üzerine kurgulanmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının THU sürecine ilişkin çoğunlukla olumlu değerlendirmeleri dikkati çekmekle birlikte süreç içerisinde karşılaştıkları bir takım olumsuz durumları da rapor ettikleri gözlenmiştir.

THU dersine katılan öğretmen adayları dersin hazırlık/planlama aşamasında yapmayı düşündükleri etkinlikler ile ilgili plan yaptıklarını ve bu plan doğrultusunda da hazırlıklarını yürüttüklerini belirtmişlerdir, ancak kimi zaman kurumlardan kimi zaman da grup arkadaşları ile olan anlaşmazlıklardan dolayı etkinliklerinin planladıkları gibi gitmediğini de ifade etmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Yılmaz (2011) THU dersi ile ilgili 20 öğretim elemanı ve 39 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada THU dersinin uygulanmasında genellikle dersin planlanması ile ilgili sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Planlama için mutlaka kurumlarla işbirliği yapılması ve işbirliği yapılacak kurumların ders ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak dersin tüm planlama sürecinden öğretmen adaylarının sorumlu olduğu nadir derslerden birisi olan THU katılımcılarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bunların en önemlilerinden birisinin de ders sürecinin planlama ve organizasyonunu gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. Böyle bir sorumluluk çalışma ekibinin oluşturulması, görev ve rollerin, temel çalışma konusunun seçilmesi, hedef kitlenin ve paydaşların belirlenmesini gerektirmektedir. THU sürecine ilişkin yapılan bir takım çalışmalar da yerine getirilen bu tip sorumluluk ve görevlerin THU deneyimine katılanlar için zorlayıcı bir takım deneyimler anlamına geldiğini belirtmektedir (Hatcher ve Erasmus, 2008; Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015; Vogelgesang ve Astin, 2000). Araştırma kapsamında ele alınan günlükler öğretmen adaylarının süreç içerisinde farklı türde birçok proje geliştirdikleri ve etkinlikler yaptıkları sonucuna götürmüştür. THU dersi bağlamında bu çeşitlilik, daha çok deneyim ve daha çok kazanım anlamına gelmektedir. Kuh (1995) THU üzerine gerçekleştirdiği bir çalışmada THU dersine katılan 126 üniversite öğrencisinin %85'inin dersin planlama, organizasyon, yönetim, karar verme gibi süreçlerinde bir veya birden fazla etkinlikte görev aldıklarını ve bu görevlerin kendi akademik yaşantılarına da yararlar sağladığını belirttiklerini bulgulamıştır. Gökçe (2011) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ilköğretim okullarında ve belediyelerde eğitim çalışmalarına katılma, kitap toplama, harita odası ve kütüphane düzenleme, TEMA vakfının çalışmalarına katılma gibi farklı THU gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmen adayları sürecin yansıtma aşamasında özel eğitime muhtaç öğrencilerden korkmanın yersiz olduğunu öğrendikleri, özel eğitime muhtaç çocuklara karşı nasıl davranacaklarını öğrendikleri, öğretmenlik mesleğine uygun davranışlar sergiledikleri ve bunun da kendilerine deneyim kattığı, kendilerinin ve yeteneklerinin farkına vardıkları, bir şeyler yapabilmeyi, sorumluluk almayı ve grupla çalışmayı öğrendikleri, teorik bilgilerini uygulama alanında görme şansı elde ettikleri ve dersin bu kadar faydalı olacağını sanmadıkları gibi çok çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarında gelişen bu tür farkındalıklar oluşması dersin temel amaçlarına hizmet edebileceğinin göstergeleri arasında kabul edilebilir. Kuh (1995) da araştırmasında öğrencilerin %79'unun (118 öğrenci) topluma hizmet uygulamalarından sonra arkadaşlarıyla daha etkili bir şekilde iletişime geçtiklerini, yine çalışmaya katılan öğrencilerin %79'unun ise (118 öğrenci) bu çalışmalar sayesinde akademik içerikli etkinliklerde de başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Tokcan (2010) çalışmalarında, öğretmen adaylarının bu

ders sayesinde toplumsal duyarlılık kazandıklarını, toplumun sorunlarını gördüklerini ve çözmek için çaba sarf ettiklerini, yardımlaşma ve dayanışma konularında beceriler kazandıklarını ve bu ders vasıtasıyla gerçek yaşamla ilgili tutum ve anlayışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir, ancak katılımcıların özellikle izin alamama, gittikleri kurumla bağlantı kuramama vb. gibi bürokratik sorunlar ile fotokopi, çıktı alma, bilgisayar hizmetleri, ulaşım vb. gibi maddi konularda sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. THU'yu diğer derslerden farklılaştıran temel niteliklerden birisi de akademik gelişimin sosyal yapı üzerine inşa edilerek bir bütünleşmenin sağlanmasını amaçlamasıdır. Dolayısıyla ders bağlamında gerçekleştirilecek tüm aktivitelerin sosyal içerikli olması ve öğrenme sürecine neredeyse toplumun tüm paydaşlarının katılımı beklenen bir durumdur. Sonuçta bu durum THU deneyimine katılan kişilerin gerçek yaşam durumlarıyla doğrudan yüzleşmelerine fırsat tanımak anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bu süreçten çeşitli deneyimlerle ve kazanımlarla ayrıldıklarına ilişkin çok sayıda araştırma bulgusuna rastlamak da olanaklıdır (Billig, Root ve Jesse, 2005; Kılınç ve Dere, 2014; Küçüköğlü 2011; Özdemir ve Tokcan, 2010; Quezada ve Christopherson, 2005; Sass ve Coll, 2015; Vogelgesang ve Astin, 2000). Değerlendirme boyutunda öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları ile ilgili olarak genelde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Gökçe (2011) de çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, gerçekleştirdikleri topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerinin genelde olumlu olduğunu belirtmiştir. Elma ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının proje seçimi ve uygulama gruplarının belirlenmesi gibi noktalarda daha etkin olmayı istedikleri, ayrıca dersten zevk aldıkları ve dersin süresinin arttırılması, dersin gerekliliği ve amacına ulaşması konularında olumlu görüş belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, uygulamaya gidilecek kurumların belirlenmesinde öğretim elemanının daha az etkin olmasını düşündüklerini belirtmişlerdir. Kılınç ve Dere (2014) de çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersine yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ural-Keleş ve Aydın (2011) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun dersin amaçlarına ulaştığı görüşünü paylaştığını ancak dersin amaçlarına kısmen ulaştığını belirten az sayıdaki öğretmen adayının da bazı toplumsal sorunların yürütülen çalışmalarla çözülemeyeceği ve özensiz çalışmalara dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Ayvaci ve Akyıldız (2009), Mirzeoğlu, Özcan, Aktaş ve Çoknaz (2011) ile Özdemir ve Tokcan'ın (2010) çalışmalarında da ulaşılmıştır.

THU dersinin öğretmen adaylarına etkileri temasında yer alan duyuşsal, sosyal, akademik ve kariyer alt temalarına ilişkin olarak görüşleri genellikle olumludur, ancak zaman zaman çeşitli olumsuzlukların da olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamalarının duyuşsal, sosyal, akademik ve kariyer gelişimi açısından kendilerine önemli katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları THU dersine yönelik olarak yapacakları etkinlikler için çok heyecanlı olduklarını, uygulamalar sayesinde daha sabırlı olduklarını ve etkinliklerin mutluluk verici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan uygulama okullarında karşılaştıkları olumsuzluklardan dolayı üzüldüklerini ve sınırlendiklerini, daha önce karşılaşmadıkları deneyimlerle yüz yüze kaldıklarında korktuklarını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Küçüköğlü ve Kaya (2009) da öğretmen adaylarının THU dersine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adayları kazanımlarını "İnsanlara yardım etmenin iyi bir şey olduğunu fark ettim" ifadesiyle belirttikleri sonucuna ulaşmış ve bu sonucu öğretmen adaylarının yardım ederek iyilik yapma bilincini kazanmalarında rol oynadığı şeklinde yorumlamışlardır.

Öğretmen adayları THU dersinin sosyal katkılarına ilişkin olarak çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. THU dersine ilişkin yaptıkları uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarından bazıları farklı meslek grubunda yer alan bireylerle iletişime geçtiklerini, ortaya çıkan problemleri gidermek için daha çözüm üretici olduklarını belirtirlerken, bazı öğretmen adayları ise uygulama için birilerinden yardım istemenin çok zor olduğunu ve grup arkadaşları ile hep birlikte hareket edememekten yakındıklarını belirtmişlerdir. Küçüköğlü ve Kaya (2009) da THU sürecinin öğretmen adaylarının kendilerini sosyal yaşamda daha kolay ifade etmelerine, etkili iletişim becerilerinin gelişmesine ve sosyal farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Elma ve diğerleri (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının sosyalleşme boyutundaki ifadelerle katılım ortalamalarının yüksek olduğunu ve THU dersinde farklı toplumsal kesimlere yönelik geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirlemişlerdir. Gökçe (2011) sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının, yaşadıkları deneyimlerin sonucunda toplumu daha yakından tanıma fırsatı elde ettiğini, toplumsal sorunlara duyarlılıklarının arttığını belirtmiştir. Gürol ve Özercan (2010) topluma hizmet uygulaması dersinin eğitim fakültesindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının liderlik özelliklerinin gelişmesinde ve sosyalleşmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Sass ve Coll (2015) da araştırmalarında topluma hizmet uygulamalarının iletişim fakültesi öğrencilerinin iletişim yeterliklerini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adayları THU dersinin akademik gelişimlerine etkisine ilişkin, ilk başta dersten korktuklarını ancak ders sonlandığında çok faydalı oluğu ve meslekte kullanabilecekleri deneyimler elde ettikleri, özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili korkularının bu deneyimle yersiz olduğunu öğrendikleri gibi çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk (2011) da topluma hizmet uygulamaları ile ilgili yaptıkları çalışmalarıyla öğrencilerin birer öğretmen adayı olarak akademik gelişimlerinde olumlu ilerlemeler gözlediklerini belirtmişlerdir. Gökçe (2011) öğretmen adaylarının iyi yetişmesinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin etkisinin büyük olduğunu ve THU dersinin öğretmen adayları için öğretmenlik deneyimi fırsatları yarattığını belirtmiştir. Elma ve diğerleri (2010) de çalışmalarında öğretmen adaylarının THU'nun kişisel gelişim boyutundaki ifadelerle katılım ortalamalarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Dersin insan ilişkileri, mesleki yaşama katkı, liderlik, özgüven, farklı bakış açılarını kazanma ve empati gibi konularda öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Waterman (1997) topluma hizmet uygulamalarına katılan öğrencilerin okulda öğrendiklerinden daha kalıcı bilgiler edindiklerini, kişisel gelişimlerini olumlu etkilediğini ve kariyerleri konusunda daha sağlıklı kararlar aldıklarını açıklamaktadır. Acer, Şen ve Ergül (2012) de okul öncesi öğretmen adaylarının THU dersi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra özgüven ve iletişim gibi boyutlarda kişisel gelişimlerine de katkı getirdiğini belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen sonuçlar THU dersine ilişkin bir takım sorunlar yaşandığını da göstermektedir. Bu sorunları planlama, uygulama ve yansıtma başlıkları altında toplamak mümkündür. Bu bağlamda THU sürecini daha etkili kılmak için bir takım düzenlemeler yapılabilir. Öncelikle paydaşlar arasında eşgüdümü sağlayacak karar verici üst bir birimin oluşturulması birçok problemin çözümünü sağlayabilecektir. Çünkü THU'nun etkililiği büyük oranda bu eşgüdüm süreci ile ilişkilidir. Diğer taraftan dersin, THU ile ilgili bilgi ve deneyime sahip öğretim elemanları tarafından yürütülmesi karşılaşılabilecek sorunların çözümüne ve dersin etkililiğine olumlu katkılar yapacaktır. Ayrıca THU'nun yaygın etkisini arttırmak için ders sürecinin ve sonuçlarının paylaşımı büyük önem taşımaktadır. Özellikle teknoloji destekli paylaşım platformları oluşturmak dersin yaygın etkisini arttıracaktır.

Topluma hizmet uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının günlüklerinden ulaşılan sonuçlar ve literatürdeki diğer çalışmalar bu dersin bazı sorunları olmakla birlikte öğretmen adaylarının akademik, duyuşsal, sosyal ve kariyer gelişimini sağlamanın etkili bir yolu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yeni bir çalışma alanı olarak kabul edilen topluma hizmet uygulamalarına ilişkin yapılacak uygulamalı ve boylamsal araştırmaların hem uygulama sürecine hem de literatüre önemli katkılar sağlayacağı öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- Acer, D., Şen, M., & Ergül, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersi ile bu uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 205-229.
- Anılan, H., & Anagün, Ş. S. (2007). Öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 261-268.
- Alp, S., & Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- 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.
- Ayvacı, H., Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim*, 38(184), 102-119.
- Bender, G. (2006). *Manual on service-learning for students*. Pretoria: University of Pretoria, Faculty of Education Service-Learning.
- Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan, & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts*(pp. 97-115). Greenwich, CT: Information Age.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 28-34.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promoting reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27, 192-202.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative quantitative and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crews, R. (1995). *University of Colorado at Boulder service-learning handbook: What is service-learning?* Boulder, CO: University of Colorado at Boulder.
- Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851 - 875.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: “Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Ditchburn, G. (2015). Remembering reflection in pre-service teachers' professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 93-111.
- Donahue, D. (1999). Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- 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.
- Ekiz, D. (2006a). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Mercan-Uzun, E., Dicle, A. N., & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Erikson, J., & Anderson, J. (1997). *Learning with community: concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Ersözlü, Z., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- 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, CA: Jossey-Bass Publishers.

- 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.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Gürol, A., & Özercan, M. G. (2010). *Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Güvenç, H. (2009). *Çalışma günlüklerinin öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanım süreci üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Proje Raporu, TÜBİTAK 107K386.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 3-13.
- Harkavy, I., Puckett, J., & Romer, D. (2000). Actionresearch: 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.
- Horzum, M. B., & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-361.
- Işıkoğlu, N. (2007). The role of reflective journals in early childhood pre-service teachers' professional development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 819-825.
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Kılıncı, E., & Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Küçüköğlü, A., & Koçyiğit, S. (2015) Topluma hizmet uygulamaların öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 610-629.
- Küçüköğlü, A. (2011). Opinions of pre-service teachers towards community service-learning experiences. *Perspectives in Education*, 29(2), 80-89.
- Küçüköğlü, A., & Kaya, H. İ. (2009). *Toplum hizmetine dayalı bir öğrenme uygulaması olarak THU*. 1. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2nd Edition). CA: Sage Publications.
- Mirzeoğlu, D., Özcan, G., Aktaş, I., & Çoknaz, H. (2011). *Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: Projeler, kazanımlar ve sorunlar* (Bolu örneği). 7.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Van.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited, Stylus Publishing Inc.
- Moore, D. T. (2000). The relationship between experimental learning research and service learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 124-28.
- Myers, J. L. (2001). Self evaluations of the "Stream of thought" in journal writing. *System*, 29, 481-488.
- Özdemir, S., M., & Tokcan H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peterson, E. A. (1998). What can adults learn from community service? Lessons learned from Americorps. *Community Education Journal*, 25(1-2), 45-46.
- Pritchard, F. F., & Whitehead, III, G. I. (2004). *Serve and learn implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- RMC Research Corporation. (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. ScottsValley, CA: National Service-Learning Clearinghouse, 2006/2009. Retrieved from www.servicelearning.org/library/resource/8542.
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.
- 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.

- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 22(6), 3732-3747.
- Sass, M S., & Coll, K. (2015). The effect of service learning on community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39, 280-288. DOI: 10.1080/10668926.2012.756838
- Schmitz, B., & Wiese B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary schoolteacher education courses in mathematics. *Education*, 128(3), 349-362.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-71.
- Stacey, K., Rice, D. L., & Langer, G. (2001). *Academic service learning faculty development manual*. (2nd ed.). Ypsilanti, MI: Office of Academic Service Learning.
- Taggart, L. G., & Wilson, A. (1997). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. California Corwin Press.
- Tang, C. (2000). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. HERSDA 2002 Conference.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-243.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Toole, J., & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. In C. Kinsley and K. McPherson, (Eds.), *Enriching the curriculum through service-learning* (pp. 99-114). Alexandria, VA: Association for Curriculum Supervision & Development.
- Uğurlu, Z., & Kırıl, E. (2011). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri*. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- 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.
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-460.
- Ünver, G. (2010). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 137-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Waterman, A.S. (Ed.). (1997). *Service learning: Applications from the research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves; developing strategies for reflective thinking*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.