

THE EFFECTIVENESS OF COMMUNITY SERVICE-LEARNING IN TEACHER TRAINING¹

(TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ETKİLİLİĞİ)

Adnan KÜÇÜKOĞLU²
Sinan KOÇYIĞIT³

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of community service-learning (CSL) on the emphatic skills, democratic attitudes, problem solving skills and critical thinking tendencies of teacher candidates. Designed as a static group pretest-posttest experimental study, it has a control and experimental group. Participants were a total of 90 early childhood teacher candidates, 45 in the control group and 45 in the experimental one. Data were collected by using Baron Cohen and Whelwright's (2004) Empathy Scale adapted to Turkish by Bora and Baysan (2009), the Attitude Research Laboratory's Democratic Attitudes Scale adapted to Turkish by Gözütok (1995), Heppner and Peterson's (1982) Problem Solving Skills Inventory adapted to Turkish by Taylan (1990), and the American Philosophy Association's (1990) Critical Thinking Scale adapted to Turkish by Kökdemir (2003). The data collected were analyzed by using the Independent Samples T-Test for differences between groups and the Paired Samples T-Test for differences within groups. The results showed that the CSL experience positively contributed to teacher candidates' empathic skills, democratic attitudes, problem solving skills and critical thinking tendencies.

Keywords: Community service-learning, empathic skills, democratic attitudes, problem solving, critical thinking

ÖZ

Bu araştırmada, topluma hizmet uygulamalarının (THU) öğretmen adaylarının empatik becerilerine, demokratik tutumlarına, problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Statik grup öntest-sontest deneysel desen olarak tasarlanan bu araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışma grubu 45 deney grubunda 45 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 90 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Baron Cohen ve Whelwright (2004) tarafından geliştirilen ve Bora ve Baysan (2009) tarafından uyarlanan Empati Ölçeği; Published for the Attitude Research Laboratory tarafından geliştirilen ve Gözütok (1995) tarafından uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği; Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından uyarlanan Problem Çözme Becerileri Envanteri ve Amerika Felsefe Derneği tarafından (1990) geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, gruplar arası farklar için Independent Samples T-Testi, grup içi farklar için ise Paired Samples T-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları THU deneyiminin öğretmen adaylarının empatik becerilerine, demokratik tutumlarına, problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Topluma hizmet uygulamaları, empatik beceriler, demokratik tutum, problem çözme, eleştirel düşünme

¹ This study involved out of a presentation given at the international symposium titled New Tendencies in Teacher Education organized by Hacettepe University Education Faculty between 9-11 May 2013.

² Assoc. Prof. Dr., Ataturk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, adnank@atauni.edu.tr

³ Assist. Prof. Dr., Ataturk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, kocyigit@atauni.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Based on Dewey's learning-by-doing (Lin, Wu, Wu, Pan & Liao, 2014), community service-learning (CSL) has at least 147 definitions in the literature (Kendall et al., 1986 as cited in Sandaran, 2012). The most commonly accepted definition is that CSL is a learning approach that links academic learning to social service (Billig, 2002; Eyler & Giles, 1999; Furco, 2003; Sigmon & Pelletier, 1996). First used in its contemporary meaning by Robert Sigmon (1979 as cited in Furco, 1996), CSL brings the academic school structure closer to the society.

Establishing a link between educational institutions and the society, theory and real life, CSL has been widely studied. These studies have shown that CSL helps students become aware of social needs in a more sophisticated way, recognize the ethical dimension of social service, and form a moral and political viewpoint (Melchior, 1999). O'Bannon (1999) reports that who actively participate in social service experiences have increased belief that they can make a difference for the society and take more social responsibility.

Previous research has shown that CSL contributes to learnable personal development and interpersonal relationships (Eyler & Giles, 1999; Moely, Mercer, Ilustre, Miron & MacFarland, 2002). In one such study, Moely et al. (2002) found that students who participated in CSL had significantly higher citizenship skills, political awareness, problem solving skills, social responsibility perceptions and leadership skills than those who did not participate in it. Yates and Younnis (1997) studied the effects of CSL and reported increased student awareness as well as more self-confidence and responsibility in contributing to social change. On the other hand, students who actively participated in CSL were shown not only to have heightened responsibility, but also to perceive it as an important value (Melchior, 1999; Scales & Blyth, 1997). Studies focusing on CSL and the development of empathy showed that students who participated in CSL viewed themselves as more socially able than those who did not, and had more empathy (Morgan & Streb, 1999; O'Bannon, 1999).

CSL may be used at any stage of education, but is particularly important in tertiary level (Lin, Wu, Wu, Pan & Liao, 2014; Nelson, 2013). That is why CSL has an important place in teacher education programs. National teacher education institutions and organizations in the USA documented in their reports the deficiencies of the teacher education system and listed the new qualities needed by teachers of the future (active learning, concept learning, experiential learning, cooperative learning, interactive learning, and so on) (Lake & Jones, 2008). CSL emerged at this point as a new approach that can equip teachers internationally with these expected qualities (Jacoby, 1996 as cited in Lake & Jones, 2008). In Chinese universities as well, CSL is accepted as an effective instructional approach that enables practical education in the real world, and teacher education institutions are particularly required to use CSL (Ma, Zhu, Nan & Yu, 2012). Sullivan (1991 as cited in Root, 1994) states that CSL brings a new meaning that transcends

traditional teacher education. These developments show that CSL has become popular with teacher education institutions in recent years (Erikson & Anderson, 1997; Donahue, 1999). Verducci and Pope write that this popularity is due to a set of valid and meaningful reasons:

“CSL is an effective approach which supports social consciousness, participative citizenship and social transformation; equips preservice teachers with social skills, moral qualities, personal development and citizenship skills; and enables them to face real working conditions where they can display their academic skills...” (Verducci and Pope, 2001, 3-4).

Similarly, CSL has found a place in teacher education programs in Turkey during the teacher education reform in 2006. The Higher Education Council (YÖK) states the main goal of the course as: *“equipping preservice teachers with the skills needed to identify existing social problems and to develop projects to solve them”* (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). Course objectives have been listed as follows: *“To develop social responsibility and social integration, to identify and solve social problems, to introduce preservice teachers to various organizations and get them to cooperate, to develop projects in educational faculties, ...”* (YÖK, 2011).

Purpose

This study aims to investigate the effects of CSL on the empathy skills, democratic attitudes, problem-solving skills and critical thinking tendencies of preservice teachers.

Method

Design

The study was experimental in nature. It was designed as a control group pretest-posttest study, and included an experimental and a control group. One of the most commonly used versions of quasi experimental design, it determined its experimental and control groups without random assignment. Both groups received a pre and posttest (Creswell, 2014).

Samples

The study was conducted with preservice teachers studying at the early childhood education program of Faculty of Education in Ataturk University. The experimental group consisted of 45 preservice teachers who were taking the CSL course and volunteered to participate (39 women, 6 men). The control group, on the other hand, included 45 preservice teachers who did not join the CSL experience and volunteered to complete the data collection tools (36 women, 9 men).

Data Collection Tool

The study used 4 different data collection tools: Empathy Quotient (EQ), Teacher Opinionaire on Democracy (TOD), Problem Solving Inventory (PSI) and Critical Thinking Tendency Scale (CTTS).

Developed by Baron Cohen and Wheelwright (2004) and adapted to Turkish by Bora and Baysan (2009), the Empathy Quotient involves 14 items to measure empathy and 20 distractors to stop the test-taker from focusing on the aim of the questionnaire. The internal consistency coefficient of the scale obtained with the Turkish version was 0.845 (Bora & Baysan, 2009).

Designed by the “Attitude Research Laboratory” and used in many countries, the “Teacher Opinionaire On Democracy” was adapted to Turkish by Gözütok (1995). The likert type scale consists of 50 items and has the reliability coefficient of 0.87 (Gözütok, 1995).

The Problem Solving Inventory was developed by Heppner and Peterson (1982) and was adapted to Turkish by Taylan (1990). Consisting of 35 items, this scale has the internal consistency coefficient of 0.90 (Savaşır & Şahin, 1997). A low score indicates effectiveness in problem solving while a high score indicates failure to do so (Taylan, 1990).

The Critical Thinking Tendency Scale was developed by the American Philosophical Association in 1990. Adapted to Turkish by Kökdemir (2003), the scale consists of 51 items in six subscales. Its internal consistency is 0.88 (Kökdemir, 2003).

Data Analysis

Data were analyzed by using the “Independent Samples T-Test” to examine the differences between the pre and posttests of the groups and the “Paired Samples T-Test” to examine the differences between the pre and posttests within the groups. The level of significance was taken as $p < 0.05$.

Findings

In the experimental group, empathic skills mean score was $\bar{X} = 32.644$ in the pretest and $\bar{X} = 41.777$ in the posttest. The difference was $t_{(44)} = 7.067$. This difference was at the significance level $p < 0.01$ and in favor of the posttest. In the control group as well, a statistically meaningful difference existed between the empathic skills pre and posttest results ($t_{(44)} = 3.8014$; $p < 0.01$).

Regarding democratic attitude pre and posttest scores of the experimental group, their pretest mean score was $\bar{X} = 38.866$ and posttest mean score $\bar{X} = 40.4$. The difference was $t_{(44)} = 7.144$. It was at the significance level $p < 0.01$ and in favor of the posttest. No statistically significant difference existed in the democratic attitude pre and post test scores of the control group ($t_{(44)} = 1.599$; $p > 0.05$).

In the experimental group, problem solving skills pretest mean score was $\bar{X} = 86.888$, and the posttest mean score was $\bar{X} = 74.333$. The difference was $t_{(44)} = 6.475$ at the $p < 0.01$ significance level and in favor of the pretest when the scores are considered. However, in relation to problem solving skills, it was in favor of the posttest. As mentioned before, a low score indicates effective problem-solving whereas a high score indicates failure to find effective solutions. No

statistically significant difference existed in the problem solving skills pre and posttest scores in the control group ($t_{(44)}=1.430$; $p>0.05$).

Regarding critical thinking skills, experimental group pretest mean score was $\bar{X}=224.844$ and posttest mean score was $\bar{X}=235.711$. The difference was $t_{(44)}=4.820$ at the $p<0.01$ significance level and in favor of the posttest. The critical thinking tendencies pre and posttest scores of the control group did not vary significantly ($t_{(44)}=.621$; $p>0.05$).

The Independent Samples T-Test conducted to investigate whether there was a difference in the empathic skills, democratic attitudes, problem solving skills and critical thinking tendencies posttest scores of the experimental and control groups showed statistically significant differences in favor of the experimental group (*EQ* $t_{(88)}=2.579$; $p<0.05$, *TOD* $t_{(88)}=2.838$; $p<0.01$, *PSI* $t_{(88)}=4.207$; $p<0.01$ and *CTTS* $t_{(88)}=3.7064$; $p<0.01$).

Discussion and Conclusion

A major instructional approach used in higher education in the last two decades (Lemieux & Allen, 2007) and also included in teacher education programs; CSL is believed to have the ability to equip preservice teachers with many cognitive, affective and social competencies (Eyler & Gilles, 1999; Eyler, 2000; Ramaley, 2000; Sedlak, Doheny, Panthofer & Anaya, 2003). Based on this belief and built on the four stages of CSL, namely preparation, implementation, reflection and evaluation (Billig, Root, & Jesse, 2005; Ellingson & Jackson, 2008; Jackson, 2006), this study showed that CSL positively influences preservice teachers' empathic skills, critical thinking tendencies, problem solving skills and democratic attitudes.

The findings we obtained here regarding critical thinking skills corroborate with those found by Sedlak et al. (2003). Similarly, our findings on problem-solving skills are parallel to those of Callahan (2001) and Kelley, Specter and Young (2000 as cited in Swick, 2001).

The next stage of the research, reflection, is where preservice teachers share their practices, offer solutions to each others' problems, contribute to other projects and approach these processes in a critical way. This process supports them in developing a more critical attitude (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999; Vogelgesang & Astin, 2000). On the other hand, several studies have also concluded that facing social problems in a new and more direct way helps them adopt a more empathetic approach as well as develop a critical attitude (Billig, 2000; Callahan, 2001; Kelley, Specter & Young, 2000, as cited in Swick, 2001). Actively involving academic advisers in the CSL process is believed to also help preservice teachers in boosting their self-confidence (Madsen, 2004).

Many researchers contend that CSL is a democratic citizenship education process (Andrews, 2007; Berman, 2004; McDonald & Kromer, 2005; Smith, 2005). Therefore, it is crucial to the development of social justice, social responsibility awareness and respect for differences, which are among the objectives of CSL (Billig, Root & Jesse, 2005; Root, Callahan & Sepanski, 2002) as well as the

development of participative active citizenship, democratic attitudes and values (Moely et al., 2002; Dunlap, 1998; Hollis, 2004; Tolleson Knee, 1999). Preservice teachers spent time in the CSL process to recognize and define social relationships and problems. This enabled them to understand their role in the society. These experiences are believed to raise awareness of their roles in the social network and their responsibilities. There are many research findings and opinions and literature that support this view (Battistoni, 1997; Eyler, 2010; GFCNS, 2000; Gottlieb & Robinson, 2006; Reich, 2005).

These research results show that “Community Service-Learning” is an effective approach to be used in teacher education. There is enough evidence to suggest that CSL should become part of the instructional process as an actively used teaching and learning approach. The present study also supports this view.

It may thus be recommended that CSL be actively used in teacher education processes. Its theoretical background and philosophical foundations should be studied and feasible, realistic model should be built for the CSL process. In addition to these, experiential learning and CSL should be the focus of more academic research and their effectiveness tested through longitudinal studies.

GİRİŞ

Topluma hizmet uygulamaları (THU) orijinali Dewey’e dayandırılan ve 60’lı yıllarda popüler olmaya başlayan yaparak öğrenme anlayışı ile temellendirilen bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Lin, Wu, Wu, Pan & Liao, 2014). THU’nu bugünkü anlamıyla ilk defa kavramsallaştıran Robert Sigmon (1979) THU’nun okulun akademik yapısı ile toplumu birleştiren bir yaklaşım olduğunun altını çizmektedir (akt. Furco, 1996). Eğitim araştırmacılarının çoğunluğu tarafından deneysel bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilen THU’nun eğitim literatüründe en az 147 (Kendall et al., 1986; akt. Sandaran, 2012) farklı tanımlaması olduğu da görülmektedir. Bu kadar farklı bakış açısına rağmen araştırmacıların çoğunun THU’nun akademik öğrenme ile toplum hizmeti arasında bağ kuran bir öğrenme yaklaşımı olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmektedir (Billig, 2002; Eyler & Giles, 1999; Furco, 2003; Sigmon & Pelletier, 1996).

Bu bağlamda eğitim kurumlarıyla toplumu birbirine yaklaştıran, kuram ile yaşam arasında bağ kuran THU’nun konu edildiği bir çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunlardan birinde Melchior (1999), THU’nun öğrencilerin toplumsal ihtiyaçları daha sofistike bir biçimde fark etmelerine toplumsal hizmetin etik bir boyutu olduğunu anlamalarına, ahlaki ve de politik bir anlayış oluşturmalarına yardım ettiğini belirlemiştir. O’ Bannon (1999) ise, toplumsal hizmet deneyimlerine aktif katılım sağlayan öğrencilerin toplum için bir farklılık yaratabileceklerine olan inançlarının arttığını ve daha fazla sosyal sorumluluk sahibi olduklarını rapor etmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar öğretim sürecinde öğrenciler için çok değerli kazanımlar olarak değerlendirilmektedir.

Yine THU'nun kişisel nitelikleri geliştirdiğine ve kişilerarası ilişkilere katkı sağladığına ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Eyler & Giles, 1999; Moely, Mercer, Ilustre, Miron & MacFarland, 2002). Bunlardan birinde Moely ve diğ. (2002), deneysel çalışmalarında THU deneyimine katılan öğrencilerin vatandaşlık becerilerine, politik farkındalıklarına, problem çözme becerilerine, sosyal sorumluluk algılarına ve liderlik becerilerine ilişkin ortalama puanlarının topluma hizmet uygulamalarına katılmayanlara göre çok daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

THU'nun etkisine yönelik yapılan bir başka çalışmada; Yates ve Younnis (1997) yapılan uygulamaların öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını, daha özgüvenli ve daha sorumluluk sahibi olduklarını rapor etmişlerdir. Diğer taraftan THU aktivitelerine etkin olarak katılan öğrencilerin yalnızca daha fazla sorumluluk bilincine sahip olmadıkları aynı zamanda da sorumluluğu önemli bir değer olarak algıladıkları araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Melchior, 1999; Scales & Blyth, 1997). THU'nun empatik becerilerin gelişmesine yönelik etkilerini inceleyen çalışmalar, THU'ya katılan öğrencilerin kendilerini bu uygulamaya katılmayan öğrencilere göre sosyal yönden daha yeterli gördükleri bununla birlikte akranlarından daha empatik olduklarını ortaya koymuşlardır (Morgan & Streb, 1999; O'Bannon, 1999).

Her öğretim kademesi için işe koşulabilecek olan THU yüksek öğretim için özel bir öneme sahip olduğunun altı çizilmektedir (Lin, Wu, Wu, Pan & Liao, 2014; Nelson, 2013). Bu doğrultuda THU öğretmen yetiştirme programlarında kendine önemli bir yer edinmiştir (Erikson & Anderson, 1997; Donahue, 1999). Öğretmenliğin, büyük ölçüde toplumsal sorumluluk taşıyan meslek alanlarından biri olması, öğretmenlerin toplumla bütünleşme ve toplumsal liderlik işlevini yerine getirme gibi önemli görev ve sorumluluklarının bulunması nedeniyle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında bu yönlerini geliştirme amacını güden deneyimler kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Amerika'da yetiştirme sisteminin yetersizliğini ortaya koyan çeşitli raporlarda öğretmen geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken yeni nitelikleri (aktif öğrenme, kavram öğrenme, deneysel öğrenme, işbirlikli öğrenme, interaktif öğrenme...) sıralamışlardır (Lake & Jones, 2008). Bu noktada THU uluslararası ölçekte öğretmen eğitiminden beklenen yeni perspektifi kazandırabilecek bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır (Jacoby, 1996; akt. Lake & Jones, 2008). Çin üniversitelerinde de THU gerçek dünyada uygulamalı eğitim fırsatı tanıyan etkili bir öğretim yaklaşımı olarak kabul edilmekte ve özellikle öğretmen yetiştiren kurumların THU'yu kullanmaları istenmektedir (Ma, Zhu, Nan & Yu, 2012). Hatta Sullivan (1991; akt. Root, 1994) THU'nun geleneksel öğretmen yetiştirme anlayışının sınırlarını aşacak yeni bir anlam kazandıracağını savunmaktadır. Tüm bu yönelimler son yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların THU'ya çok daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir (Erikson & Anderson, 1997; Donahue, 1999). Verducci ve Pope'ye göre bu ilginin; *“THU'nun etkili bir yaklaşım olması, sosyal bilinci, katılımcı vatandaşlığı ve toplumsal dönüşümü desteklemesi, öğretmen adaylarına sosyal beceriler, ahlaki nitelikler, bireysel gelişim ve vatandaşlık bilinci bağlamında faydalar*

sağlaması, onların akademik becerilerini sergileyebilecekleri gerçek çalışma koşullarıyla yüzleşmelerine fırsatı tanınması...” (Verducci & Pope, 2001, 3-4).

gibi bir takım geçerli ve anlamlı gerekçeleri vardır.

Eğitim dünyasındaki bu gelişmelere paralel olarak THU Türkiye’de de eğitimcilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. 2006 yılında gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme reformu sırasında THU öğretmen yetiştiren programlarda kendine yer bulabilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu dersin temel amacının “*öğretmen adaylarına toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama becerisini kazandırmak*” olduğunu belirtmektedir (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). Bu doğrultuda dersin kazanımları da “*eğitim fakültelerinde toplumsal sorumluluk, toplumla bütünleşme, toplumun sorunlarını teşhis etme ve onlara çözüm bulma, çeşitli kurum ve kuruluşları tanıma, onlarla işbirliği yapma, proje üretme gibi işlevleri yerine getirme, ...*” olarak sıralamıştır (YÖK, 2011).

Hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılması planlanan bu özelliklerin geliştirilmesinde THU etkili bir öğrenme-öğretme stratejisi olarak kabul edilmekte ve teori ile uygulamayı, kuram ile hayatı birleştiren bir köprü işlevi görmesi beklenmektedir. Bütün bu beklentilerden hareketle tasarlanan bu araştırmada, THU’nun öğretmen adaylarının empatik becerilerine, demokratik tutumlarına, problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Model

Bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubu seçkisiz atama yapılmaksızın belirlenerek, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest desen olarak tasarlanan araştırmada bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulanmıştır (Creswell, 2014). 14 hafta süreyle devam eden bu araştırmada, deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak 1. haftada öntest uygulamaları, 14. haftada ise sontest uygulamaları verilmiştir. Araştırma; THU’nun hazırlık, uygulama, yansıtma ve değerlendirme aşamalarını esas alarak 1 yarıyıl boyunca sürdürülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adayları haftada (en az) 2 saat paydaş kurumlarda hizmet uygulamalarını gerçekleştirmiş (toplam 24 saat) ve haftada en az 1’er saat de (toplam 12 saat) fakültede yaptıkları etkinlikleri yapılandırılmış yansıtıcı toplantılarda paylaşmış, tartışmış ve çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. THU’nun yansıtma süreci öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamaları diğer öğretmen adaylarıyla paylaştıkları, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirdikleri, diğerlerinin projelerine katkılar sağladıkları ve tüm bu süreçlere eleştirel bir tutumla yaklaştıkları aşamadır. Yansıtma sürecinin temel amacı, öğretmen adaylarının kendi deneyimleri üzerine düşünmeleri, paylaşımları ve diğerlerinin deneyimlerinden faydalanabilmeleridir. Yansıtıcı toplantılar haftalık olarak devam ettirilmiştir.

Çalışma Grupları

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Okul Öncesi Eğitimi programı öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde oluşturulan deney grubu, THU dersini alan ve araştırma sürecinde gönüllü olan 45 öğretmen adayından (39 kadın, 6 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın kontrol grubu ise, THU deneyimine katılmayan ve veri toplama araçlarının uygulanmasını gönüllü olarak kabul eden 45 öğretmen adayından (36 kadın, 9 erkek) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında 4 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar: Empati Ölçeği, Demokratik Tutum Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Envanteri ve Eleştirel Düşünme Ölçeği'dir. Araştırmada elde edilen verilerin analizine yönelik oluşturulan tablolarda Empati Ölçeği puanlarını göstermek için "EÖ", Demokratik Tutum Ölçeği puanlarını göstermek için "DTÖ", Problem Çözme Becerileri Envanteri puanlarını göstermek için "PÇBE" ve Eleştirel Düşünme Ölçeği puanlarını göstermek için "EDÖ" kısaltmaları kullanılmıştır.

Empati Ölçeği

Baron Cohen ve Whelwright (2004) tarafından geliştirilen, Bora ve Baysan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Empati Ölçeği, empatiyi ölçmeye yönelik 40 ve kişinin testin amacına odaklanmasına engel olmaya yönelik 20 çeldirici maddeden oluşmaktadır. Türkçe formunda elde edilen iç tutarlılık katsayısı .845 tir. Türkçe formunda ölçeğin split-half yöntemi ile elde edilen Guttman katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur (Bora & Baysan, 2009).

Demokratik Tutum Ölçeği

THU'nun öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla "Published for the Attitude Research Laboratory" tarafından geliştirilen ve Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz ifadeler içeren 50 maddelik likert tipindeki demokratik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Gözütok, 1995).

Problem Çözme Becerileri Envanteri

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Becerileri Envanteri, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, insanların kişisel ve günlük hayattaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulunduğunu ve nasıl davrandığını betimleyen 35 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektedir. Envanteri geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur (Savaşır & Şahin, 1997).

Eleştirel Düşünme Ölçeği

Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği yedi alt ölçekten ve toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal alt ölçekleri; doğruyu arama (truth-seeking), açık fikirlilik (open-mindedness), analitik (analyticity), sistematiklik (systematicity), kendine güven (self-confidence), meraklılık (inquisitiveness), olgunluk (maturity)'tur. Türkçe'ye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılan ölçeğin Türkçe formu altı alt ölçek ve 51 maddeye indirgenmiştir. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde gruplar arası öntest ve sontestlerdeki farklılara bakmak için "İlişkisiz Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test)", grup içi öntest ve sontestlerdeki farklılara bakmak için de "İlişkili Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test)" kullanılmıştır. Kullanılan istatistiksel tekniklerin yorumlanmasında en düşük $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri, Demokratik Tutumları, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	Betimsel Değerler				T Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sh	Sd	t	p
EÖ	Kontrol	45	35.111	8.736	1.302	88	1.253	.213
	Deney	45	32.664	9.897	1.475			
DTÖ	Kontrol	45	37.822	4.618	.688	88	1.214	.228
	Deney	45	38.866	3.461	.516			
PÇBE	Kontrol	45	84.111	15.670	2.335	88	.765	.447
	Deney	45	86.888	18.664	2.782			
EDÖ	Kontrol	45	220.688	20.543	3.062	88	.981	.329
	Deney	45	224.844	19.630	2.926			

$p > 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun empatik becerileri, demokratik tutumları, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($EÖ t_{(88)} = 1.253$; $p > 0.05$, $DTÖ t_{(88)} = 1.214$; $p > 0.05$, $PÇBE t_{(88)} = .765$; $p > 0.05$ ve $EDÖ t_{(88)} = .981$; $p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol grubunun araştırma süreci öncesinde empatik becerileri, demokratik tutumları, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri, Demokratik Tutumları, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	Grup		Betimsel Değerler				T Testi		
			N	\bar{X}	Ss	Sh	Sd	t	p
EÖ	Deney	Öntest	45	32.644	9.897	1.475	44	7.067	.000**
		Sontest	45	41.777	9.645	1.437	44		
	Kontrol	Öntest	45	35.111	8.736	1.302	44	3.814	.000**
		Sontest	45	36.777	8.722	1.3	44		
DTÖ	Deney	Öntest	45	38.866	3.461	.516	44	7.144	.000**
		Sontest	45	40.4	3.186	.475	44		
	Kontrol	Öntest	45	37.822	4.618	.688	44	1.599	.117
		Sontest	45	38.2	4.109	.612	44		
PÇBE	Deney	Öntest	45	86.888	18.664	2.782	44	6.475	.000**
		Sontest	45	74.333	18.065	2.693	44		
	Kontrol	Öntest	45	84.111	15.670	2.335	44	1.430	.160
		Sontest	45	89.022	14.911	2.222	44		
EDÖ	Deney	Öntest	45	224.844	19.630	2.926	44	4.820	.000**
		Sontest	45	235.711	17.720	2.61	44		
	Kontrol	Öntest	45	220.688	20.543	3.062	44	.621	.538
		Sontest	45	217.688	26.785	3.992	44		

$p < .01$ ** anlamlı

Tablo 2 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun empatik becerileri, demokratik tutumları, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Örneklem İçin T-Testi sonucunda; deney grubunun empatik beceriler öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 32.644$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 41.777$ ve farkın $t_{(44)} = 7.067$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ve sontest lehinedir. Bu bulguya göre THU deneyimi boyunca yapılan etkinlikler deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının empatik becerilerinde anlamlı düzeyde artış meydana getirmiştir. Tablo 2'ye göre kontrol grubunun empatik becerileri öntest ve sontest puanları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($t_{(44)} = 3.8014$; $p < 0.01$). Araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışma kapsamında herhangi bir özel uygulama yapılmayan kontrol grubunun empatik becerilerine yönelik sontest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir.

Demokratik tutum öntest ve sontest puanları incelendiğinde; deney grubunun öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 38.866$; sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 40.4$ ve farkın $t_{(44)} = 7.144$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ve sontest lehinedir. Bu bulguya göre THU deneyimi boyunca yapılan etkinlikler deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana getirmiştir. Tablo 2'ye göre kontrol grubunun demokratik tutum öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($t_{(44)} = 1.599$; $p > 0.05$).

Problem çözme becerileri öntest ve sontest puanlarına ilişkin yapılan İlişkili Örneklem İçin T-Testi sonucunda; deney grubunun öntest puan ortalamasının

$\bar{X} = 86.888$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 74.333$ ve farkın $t_{(44)} = 6.475$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ve puan olarak öntest lehinedir. Ancak problem çözme becerisi olarak sontest lehinedir. Ölçme araçlarında da bahsedildiği gibi düşük puanlar problemleri çözmeye etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Bu bulguya göre THU kapsamında yapılan etkinlikler deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış meydana getirmiştir. Tablo 2'ye göre kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($t_{(44)} = 1.430$; $p > 0.05$).

Eleştirel düşünme eğilimleri öntest ve sontest puanları incelendiğinde; deney grubunun öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 224.844$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 235.711$ ve farkın $t_{(44)} = 4.820$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ve sontest lehinedir. Bu bulguya göre THU kapsamında yapılan etkinlikler deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış meydana getirmiştir. Tablo 2'ye göre kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($t_{(44)} = .621$; $p > 0.05$).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri, Demokratik Tutumları, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	Betimsel Değerler				T Testi		
		N	\bar{X}	Ss	Sh	Sd	t	p
EÖ	Kontrol	45	36.777	8.722	1.3	88	2.579	.012*
	Deney	45	41.777	9.645	1.437			
DTÖ	Kontrol	45	38.2	4.109	.612	88	2.838	.006**
	Deney	45	40.4	3.186	.475			
PÇBE	Kontrol	45	89.022	14.911	2.222	88	4.207	.000**
	Deney	45	74.333	18.065	2.693			
EDÖ	Kontrol	45	217.688	26.785	3.992	88	3.764	.000**
	Deney	45	235.711	17.720	2.641			

$p < .01$ ** anlamlı, $p < .05$ * anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun empatik becerileri, demokratik tutumları, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri sontest puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($EÖ t_{(88)} = 2.579$; $p < 0.05$, $DTÖ t_{(88)} = 2.838$; $p < 0.01$, $PÇBE t_{(88)} = 4.207$; $p < 0.01$ ve $EDÖ t_{(88)} = 3.7064$; $p < 0.01$).

Gruplara göre empatik beceriler sontest puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubu $\bar{X} = 36.777$ ortalamaya sahipken, deney grubu $\bar{X} = 41.777$ ortalamaya sahiptir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun empatik beceriler öntest puanlarında

istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmezken (Tablo 1) sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir.

Gruplara göre demokratik tutum sontest puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu $\bar{X} = 38.2$ ortalamaya sahipken, deney grubu $\bar{X} = 40.4$ ortalamaya sahiptir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun demokratik tutum öntest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmezken (Tablo 1) sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir.

Gruplara göre problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubu $\bar{X} = 89.022$ ortalamaya sahipken, deney grubu $\bar{X} = 74.333$ ortalamaya sahiptir. Ölçme araçlarında da bahsedildiği gibi düşük puanlar problemleri çözmeye etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmezken (Tablo 1) sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir.

Gruplara göre eleştirel düşünme eğilimleri sontest puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubu $\bar{X} = 217.688$ ortalamaya sahipken, deney grubu $\bar{X} = 235.711$ ortalamaya sahiptir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri öntest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmezken (Tablo 1) sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Son yirmi yılda yüksek öğretimde kullanılan temel öğretim yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen (Lemieux & Allen, 2007) ve öğretmen yetiştirme programlarında da kendine yer bulan THU'nun; öğretmen adaylarına bilişsel, duyuşsal ve toplumsal bir çok yeterliği kazandıracak bir potansiyele sahip olduğu savunulmaktadır (Eyler & Gilles, 1999; Eyler, 2000; Ramaley, 2000; Sedlak, Doheny, Panthofer & Anaya, 2003). Benzer düşüncelerden hareketle yapılan bu araştırma THU'nun öğretmen adaylarının empatik becerileri, eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve demokratik tutumlarına etkisini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar; THU'nun öğretmen adaylarının empatik becerilerini, eleştirel düşünme eğilimlerini, problem çözme becerilerini ve demokratik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada THU sürecinin dört aşamalı yapısına sadık kalınmıştır. Bunlar; *hazırlık, uygulama, yansıtma ve değerlendirme* aşamalarıdır (Billig, Root, & Jesse, 2005; Ellingson & Jackson, 2008; Jackson, 2006). Araştırmanın hazırlık sürecinde öğretmen adaylarına öncelikle THU dersinin yapısına ve işleyişine, sürecine ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilendirici seminerler verilmiştir. Daha sonra onlara toplumsal sorunları ve kurumları tanıtıcı dökümanlar sunulmuştur. Ve bunların ardından da önceki dönemlerde gerçekleştirilen THU projelerini incelemelerine

imkân tanınmıştır. Devamında ise; öğretmen adaylarına bu bağlamda hizmet alanlarını, hizmet konularını, çalışma ekiplerini ve topluma hizmet projelerini tasarlayabilecekleri iki haftalık süre tanınmıştır. Bu zaman dilimi onların fikirlerini oluşturmalarına ve projelerini organize edebilmelerine olanak tanımayı amaçlamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları bir çok kişi ve kurumla iletişime geçerek yasal prosedürleri aşmak, ekiplerini oluşturmak, iş bölümü yapmak ve THU üzerine kafa yormak zorunda kalmışlardır. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerini etkin kullanmalarını zorunlu kılan bu sürecin onların empatik olma eğilimlerini desteklediği ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Sedlak ve diğerleri (2003), tarafından yapılan THU'nun öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisinin araştırıldığı çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretmen adayları THU'nun hazırlık aşamasını tamladıktan sonra tasarladıkları projelerini paydaş kişi ve kurumlar ile birlikte hayata geçirmişlerdir. Bu doğrultuda ekip olarak önceden belirlenmiş ve onaylanmış etkinliklerini belirli zaman dilimlerinde sistematik olarak yürütmüşler ve yapılan her tür faaliyeti kayıt altına (yazılı, görsel vb.) almışlardır. Bu süreçte daha önce tanımadıkları kişilerle ve bilmedikleri alanlarda proje uygulamaları yapmak durumunda kalmışlardır. Uygulamalar sırasında proje ekipleri bir çok sorunla (resmi prosedürleri aşamamak, ekip çalışmasını yürütememek, projeye finansal destek sağlayamamak, paydaş kurumlardan gerekli desteği alamamak, süreçte ortaya çıkan bireysel problemler vb.) yüzleşmişlerdir. Bu durumlarda öğretmen adayları projelerini gerçekleştirebilmek için alternatif çözüm yolları üretmek zorunda kalmışlardır. Bu deneyimler onların test etme imkânı buldukları problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine katkı sağlamıştır. Callahan'da (2001) benzer şekilde THU'nun öğrencilerin karar verme becerilerini desteklediğini ve problem çözme becerilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Ulaşılan bu sonuç THU'nun problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulabilecek yaklaşımlar arasında öne çıktığını gösteren diğer araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Callahan, 2001; Kelley, Specter & Young, 2000, akt. Swick, 2001).

Araştırmanın bir sonraki aşaması olan yansıtma sürecinde öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamaları paylaştıkları, birbirlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirdikleri, diğerlerinin projelerine katkılar sağladıkları ve tüm bu süreçlere eleştirel bir tutumla yaklaştıkları aşamadır. Bu süreçte yansıtıcı görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için haftalık yapılandırılmış toplantı saatleri belirlenmiş ve öğretmen adaylarının düzenli katılımı sağlanmıştır. Bu toplantılara THU deneyimine daha önceden katılmış olan diğer öğretmen adaylarının da katılımı sağlanarak karşılıklı bilgi alışverişinde bulunabilmelerine zemin hazırlanmış ve önceki deneyimlerin öğretim sürecinde işe koşulmasının önü açılmıştır. Yapılan bu uygulamalar ile öğretmen adaylarının kendi deneyimleri üzerine düşüncelerini, paylaşımlarını ve diğerlerinin deneyimlerinden faydalanabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Yansıtıcı toplantılarda önceden belirlenen takvim çerçevesinde sırası gelen ekipler önce üzerinde çalıştıkları toplumsal sorunları tanıtip neden bu konuyu seçtiklerini ve sorunun çözümüne yönelik nasıl bir yaklaşım belirlediklerini ve o

ana kadar yaptıkları etkinlikleri diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Ardından süreçte yaşanan sorunları ortaya koyup muhtemel çözüm önerilerini sunmuşlardır. Sonrasında diğer ekiplerdeki öğretmen adayları kendi bakış açılarından yapılan sunumu değerlendirip çözüme katkı sağlayıcı biçimde kendi argümanlarını ileri sürmeleri konusunda cesaretlendirilmiştir. Bu uygulama haftalık olarak devam ettirilmiştir. Yapılan yansıtıcı toplantılar öğretmen adaylarına öncelikle iletişim becerilerini sergileme ve geliştirme konusunda ortam hazırlamıştır. Katılımcıların soru sormaları veya cevaplandırmaları, tartışmalara katılmaları için yeteri kadar fırsat ve süre tanınmıştır. Böylece öğretmen adaylarına bir probleme ilişkin farklı algılar, görüşler ve alternatif çözümler de olabileceği gerçeği fark ettirilmeye çalışılmıştır. Bu sürecin onların olaylara daha eleştirel yaklaşımları konusunda destekleyici olduğu düşünülmektedir (Astin & Sax, 1998; Eyer & Giles, 1999; Vogelgesang & Astin, 2000). Ancak eleştirel bakış açısının yanında onların toplumsal sorunlarla daha önce olmadığı kadar açıkça yüzleşmelerinin daha empatik bir yaklaşımı benimsemeleri için uyarıcı olduğunu destekleyen araştırma bulguları da bulunmaktadır (Billig, 2000; Callahan, 2001; Kelley, Specter & Young, 2000, akt. Swick, 2001). Bu süreçte THU'nun işleyişinin bir gereği olarak öğretmen adaylarına yüzleştikleri toplumsal sorunları analiz edebilmeleri ve çözüm için kendi projelerini geliştirebilmeleri için danışman öğretim elemanları tarafından akademik destek sağlanmıştır. Toplantılar dışında da danışmanlara ulaşılabilmesi için çeşitli iletişim kanalları tanımlanmıştır. Akademik danışmanların THU sürecine etkin katılmalarının ve gereken desteği vermelerinin öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerini pekiştirmelerine de yardımcı olduğu düşünülmektedir (Madsen, 2004).

THU döngüsünün dördüncü aşaması değerlendirme süreçlerini içermektedir. Bu aşamada öğretmen adaylarının tasarlayarak uygulamaya geçirdikleri projelerinin sonuçlarını ve yaygın etkilerini analiz etmeleri istenmiştir. Çeşitli değerlendirme formları ve envanterler kullanarak proje kapsamında hem kendi deneyimlerini hem proje sürecini hem de proje ekibini değerlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak her bir öğretmen adayı tüm süreç boyunca yansıtıcı düşüncelerini içeren günlükler tutmuşlardır. Bu günlüklerde projelerin bireysel ve sosyal etkilerini yorumlama sürecinde kullanılmışlardır. Projeler çeşitli kriterler esas alınarak proje ekibi, diğer proje grupları, hizmeti alan kurumlar ve danışman öğretim elemanları tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme sonucunda başarılı bulunan projeler çeşitli iletişim kanalları kullanılarak ilan edilmiştir. Ayrıca bir sonraki dönemde THU deneyimine katılacak öğretmen adayları için referans olacak bu projeler çeşitli toplantılarla da paylaşılmıştır.

Bir çok araştırmacı THU'nun bir demokratik vatandaşlık eğitimi süreci olduğunu savunmaktadır (Andrews, 2007; Berman, 2004; McDonald & Kromer, 2005; Smith, 2005). Bu bağlamda THU'nun temel kazanımları arasında yer verilen sosyal adalet ve sosyal sorumluluk bilinci, farklılıklara saygı (Billig, Root & Jesse, 2005; Root, Callahan & Sepanski, 2002) ve katılımcı aktif vatandaşlık anlayışı demokratik tutumun ve değerlerin yerleşmesinde kritik role sahiptirler (Moely & diğ., 2002; Dunlap, 1998; Hollis, 2004; Tolleson Knee, 1999). Öğretmen adayları

THU deneyimi sürecinde öncelikle zamanlarını toplumsal ilişkileri ve toplumsal sorunları farketmek ve tanımlamak için harcamışlardır. Bu süreç onların toplum içerisindeki yerlerini anlamalarına fırsat tanımıştır. Bu deneyimlerin onların toplumsal ağdaki rollerine ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur. Bu doğrultuda Gottlieb ve Robinson (2006), THU'nun sosyal sorumluluk kazandırma ve vatandaşlık bilincini geliştirme sürecinde işe koşulabilecek en etkili yaklaşımlardan biri olduğunun altını çizmektedirler. Battistoni'de (1997) araştırmasında THU'nun demokratik vatandaşlık eğilimlerini desteklediğini belirtmektedir. Bunun temel göstergelerinden birisi de katılımcılıktır (GFCNS, 2000; Reich, 2005). THU süreci öğretmen adaylarının toplumsal yaşama aktif katılımlarını zorunlu kılmaktadır. Eyler (2010), toplumsal yaşama katılımı desteklemenin ve sosyal sorumluluğu geliştirmenin THU'nun en önemli çıktıları arasında olduğunun altını çizmektedir. Bu tartışmalar ışığında THU'nun öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına olumlu yönde etki etmesi oldukça manidardır.

Tüm bu araştırma sonuçları göstermektedir ki; "Topluma Hizmet Uygulamaları" öğretmen eğitiminde işe koşulabilecek etkin yaklaşımlardan biridir. Çünkü bu yaklaşım çok boyutlu kazanım sağlama gücüne sahiptir. Bir taraftan deneyime katılan bireylerin öz niteliklerini geliştirirken diğer taraftan toplumsal kurumlara önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin hem duyuşsal özelliklerini hem de toplumsal sorumluluklarını fark etmelerine ve geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Bütün bunların yanı sıra THU okulların beklentilerine de cevap vermekte ve akademik başarıyı desteklemektedir. Bu bağlamda THU'nun aktif bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak öğretim süreçlerine sokulması için yeterince kanıt olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma da bu kanıtları destekler nitelikte sonuçlar vermiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle THU'nun öğretmen yetiştirme süreçlerinde aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Öncelikle THU'nun kuramsal altyapısı ve felsefi temelleri irdelenmeli ve kullanılabilir gerçekçi bir model oluşturulmalıdır. Bu modelden hareketle THU süreci işletilmelidir. Bunlara ek olarak deneyimsel öğrenme ve THU akademik araştırmalara daha fazla konu edilerek boylamsal araştırmalarla etkilerin kalıcılığı ortaya konulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Andrews, C. P. (2007). Service-Learning: Applications and Research in Business. *Journal of Education for Business*, 83(1), 19-26.
- Astin, A. W., & Sax, L. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Battistoni, R. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship Service Learning. *General*, Paper 86.
- Berman, S. H. (2004). Teaching Civics: A Call to Action. *Principal Leadership*, 5(1), 16-20.

- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664. http://www.denverzoo.org/downloads/CLP_Billig_article.pdf. Erişim tarihi: 28.01.2015.
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184-189. <http://www.calstem.org/documents/ResearchonK-12SL.pdf>. Erişim tarihi: 28.01.2015.
- Billig, S., Root, S., & Jesse, D. (2005). The Relationship Between Quality Indicators of Service-Learning and Student Outcomes: Testing Professional Wisdom. In S. Billig, S. Root, & D. Jesse (Eds.), *Advances in Service-Learning Research: Vol. 5. Improving Service-Learning Practice: Research Models to Enhance Impacts* (pp. 97-115). Greenwich, CT: Information Age.
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), 39-47.
- Callahan, J. (2001). The Integration of Service-Learning in Teacher Education Major/Public and Community Service Minor at Providence Collage. In J. B. Anderson, K. J. Swick & J. Yff (Eds.), *Service-Learning in Teacher Education: Enhancing The Growth of New Teachers, Their Students, and Communities* (pp. 199-203). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Donahue, D. (1999). Service-Learning for Preservice Teachers: Ethical Dilemmas for Practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Dunlap, M. (1998). Methods of Supporting Students' Critical Reflection in Courses Incorporating Service-Learning. *Teaching of Psychology*, 25(3), 208-210.
- Ellingson, D. R., & Jackson J. M. (2008). SALLT: Stories, Service Learning and Statistics. *Connect: Journal of Youth & Family Ministry*, Summer.
- Erikson, J., & Anderson, J. (1997). *Learning with Community: Concepts and Models for Service-Learning in Teacher Education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- 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. (2010). What International Service Learning Research Can Learn From Research on Service Learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, and S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (Vol. 2, pp. 225-242). IUPUI Series on Service Learning Research. Sterling, Va.: Stylus.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's The Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Programme Diversity in the Study of Service-Learning. In S. H. H. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Educational Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GFCNS. (2000). Profiles of Success: Engaging Young People's Hearts and Minds Through Service-Learning. *The Grantmaker Forum on Community & National Service*. CA.
- Gottlieb, K., & Robinson, G. (Eds.). (2006). *Practical Guide for Integrating Civic Responsibility into The Curriculum* (2. Eds.). Washington, DC: Community College Press.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Hollis, S. (2004). Blaming Me, Blaming You: Assessing Service Learning and Participants' Tendency to Blame the Victim. *Sociological Spectrum*, 24, 575-600. http://www.pacefunders.org/publ/pubs/GFCNS_ServiceLearning. Erişim tarihi: 20.01.2015.
- Jackson, J. M. (2006). *Service Learning Overview, Model & Outcomes*. Service and Learning Leadership Training Project, Trinity Lutheran College. http://www.sallt.org/pdfs/SALLT_model_outcomes.pdf. Erişim tarihi: 20.02.2015.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, 1982-2007, (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/. Erişim tarihi: 12.10.2014.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Lake, V. E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2146-2156.
- Lemieux, C. M., & Allen, P. D. (2007). Service-learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 309-325.
- Lin, C. Y., Wu, S. W., Wu, S. F., Pan, B. S., & Liao, H. C. (2014). Effects of service-learning in a university in Taiwan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 902-906.
- Ma, J., Zhu, Y., Nan, E., & Yu, Q. (2012). On innovation of teacher education practice model from the view of service-learning. *Procedia Engineering*, 29, 3542-3546.
- Madsen, S. R. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, 79(6), 328-332.

- McDonald, J., & Kromer, T. (2005). Service-learning: A way to connect science to the community. *Science Scope*, 28(7), 46-48.
- Melchior, A. (1999). *Summary Report: National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psycho-metric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of student's attitudes related to service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 15-26.
- Morgan, W., & Streb, M. (1999). *How quality service-learning develops civic values*. Bloomington: IN Indiana University.
- Nelson, R. F. (2013). A model for using service learning in teacher education programs. *US-China Education Review*, 3(1), 59-65.
- O'Bannon, F. (1999). Service-learning benefits our schools. *State Education Leader*, 17(3).
- Ramaley, J. A. (2000). Strategic directions for service-learning research: A presidential perspective. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue. Fall 2000. 91-97.
- Reich, R. (2005). Service-learning and multiple models of engaged citizenship. *Journal of Education*, 186(1), 23-27.
- Root, S. (1994). Service-learning in teacher education: A third rationale. *Michigan Journal of Cummunity Service-Learning*, 1(1), 94-97.
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2002). Service-learning in teacher education: A consideration of qualitative and quantitative outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of The Pedagogy* (pp. 223-244). Greenwich, CT: Information Age Publisher.
- Sandaran, S. C. (2012). Service learning: Transforming students, communities and universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390.
- Savaşır, İ., & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları, No: 9.
- Scales, P., & Blyth, D. (1997). *Effects of service-learning on youth: What we know and what we need to know?*. *Generator*, Winter, 6-9.
- Sedlak, C. A., Doheny, M.O, Panthofer, N., & Anaya, E. (2003). Critical thinking in students' service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-103.
- Sigmon, R. L., & Pelletier, S. G. (Eds.). (1996). *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Smith, D. B. (2005). Accountability for academics and social responsibility through service-learning. *Middle School Journal*, 36(4), 20-25.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, 74(5), 261-264.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Ölçeğini Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*. (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).

- Tolleson Knee, R. (1999). *Service-Learning in Social Work Education Building Democracy Through Informed Citizenship*. University of Denver, Denver.
- Verducci, S., & Pope, D. (2001). Rationales for Integrating Service-Learning in Teacher Education. In J. B. Anderson, K. J. Swick & J. Yff (Eds.), *Service-Learning in Teacher Education: Enhancing The Growth of New Teachers, Their Students, and Communities* (pp. 2-18). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Vogelgesang, L. J., & A. W. Astin (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 7, 25-34.
- Yates, M., & Youniss, J. (1997). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.
- YÖK. (2011). *Eğitim fakültelerinde uygulanan topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*, 17.02.2011.