



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Algılarının İncelenmesi¹

| MAKALE TÜRÜ | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 11.11.2018 | 06.05.2020 | 06.05.2020 |

Metin Kartal ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Topluma hizmet uygulamaları (THU), toplumun gereksinimlerini, akademik araştırma ve bilimsel etkinlikler çerçevesinde alanında uzman kişilerce belirlenerek belli bir eğitim programı kapsamında hem akademik hem de sosyal sorumluluk projeleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları etkinlikler bütünüdür. Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin THU'ya ilişkin algılarını ve öğrencilerin algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını çeşitli değişkenlerce belirlemek amacıyla nicel yöntemle ve tarama modeliyle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde THU dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi ve bu yöntemin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, THU dersini almış olmak ölçütü belirlenmiş ve bu ölçüt çerçevesinde eğitim fakültesinde THU dersini alan 497 öğrenci belirlenmiştir. Verilerin toplanması için Demir, Kaya ve Taşdan'ın 2014 yılında geliştirdiği THU Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. THUÖ ölçeği, 33 madde ve demografik bilgiler bölümünden oluşmaktadır. Ölçeğin alt-boyutları, "Düşünme süreç ve becerileri", "Farkındalık" ve "Fayda" şeklindedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin lisans öğrenimlerinden önce THU etkinliklerine katılma durumlarına göre THU toplam puanlarında manidar fark bulunmaktayken; bölümlerine, cinsiyetlerine, öğretim türüne, mezun olduğu lise türüne, anne-baba eğitim düzeyine, yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere ve üniversite öğrenimi sürecinde THU'ya katılma durumuna göre manidar fark bulunmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Topluma hizmet uygulamaları, THU, eğitim fakültesi öğrencisi, algı.

¹Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş olan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiş olan bu makale, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (UEBK 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: kartalmetin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7201-6904>

Birey, yaşamı boyunca içinde bulunduğu toplumla sürekli etkileşim halinde ve toplum içinde etkin rol almaktadır. Tyler (1949), bireylerin bu etkileşimler yardımıyla ve toplum içinde rol almasıyla hem okul içerisinde hem de toplumda istedik yönde kasıtlı ya da kasıtsız öğrenmelerinin oluştuğunu belirtmektedir. Okul ortamında gerçekleşen kasıtlı öğrenmelerde, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinliklerin sunulması beklenmektedir. Bu beklentiyi yerine getirebilecek eğitim kurumlarından birisi de üniversitelerdir. Bu bağlamda üniversitelerden, iyi uygulamalarla hem bireye hem de topluma örnek olması ve onlarla sürekli etkileşim halinde kalarak yenilikçi ve topluma yarar sağlayan fikirlerin geliştirilmesi beklenmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bu beklenti doğrultusunda, üniversiteler bilim ve katma değer üreten kurumlar olmanın yanı sıra, sosyal sorumluluk bilinci içinde sosyal politikalar geliştirerek bunları hizmete dönüştüren kurumlar durumuna gelmiştir. Bu temelde üniversitelerin bir kolunda bilginin üretilmesi ve bilimsel etkinliklerin yürütülmesi varsa; diğer kolunda ise toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak projeleri de yürütmesi gerektiği görülmektedir. Alanyazında, bu iki kanalın birleşmesini sağlayan bir program geliştirilmiştir. Bu program, üniversitelerin yürüttüğü bilimsel çalışmaların bir ürüne dönüştürülmesinin bir aracı olarak ortaya çıkarılmıştır (Saran, Coşkun, İnan-Zorel ve Aksoy, 2011). Program, alanyazında çeşitli isimlerle kavramsallaştırılmasına karşın, üniversitelerde yaygın bir şekilde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) olarak belirtilmektedir ancak bu durum da alanyazında kavram karmaşasına neden olabilmektedir (Flecky, 2011; National Service-Learning Clearinghouse [NSLC], 2009; Pritchard, 2002; Ammon, 2002).

Bir Kavram Karmaşası: Hizmet Ederek Öğrenme ve Topluma Hizmet

THU'nun öneminin günümüzde giderek arttığı görülmektedir. Ancak bu programla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, "Hizmet ederek öğrenme ve topluma hizmet nedir?" sorusu ile bu iki kavram arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu iki kavram temelde farklı uygulamalar olmasına karşın, aynı kuramsal temele dayandığı düşünülerek alanyazında birbiri yerine kullanılmıştır.

Birinci kavram için çeşitli tanımlar yapılmasına karşın, aslında hizmet ederek öğrenme, özünde eğitimin dokunduğu her bir bireyin ya da kurumun sürece dahil edildiği işbirlikli öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bu yolla öğrenme ve hizmet kavramlarının bütünleştirildiği anlaşılmaktadır. Hizmet ederek öğrenmenin karşılığı olarak alanyazında "service-learning" sözcüğü kullanılmaktadır. Bu sözcükte kullanılan "kısa çizginin (hyphen)" amaçlı olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bu kısa çizgiyle hizmet (ya da hizmet ederek) ve öğrenme yoluyla elde edilen kazanımlar arasındaki hassas bir denge işaret edilmektedir (Flecky, 2011).

İkinci kavram ve aynı zamanda araştırmanın da konusu olan "THU" ise; "Toplumun her bireyin umutlarına, gereksinimlerine ve kaygılarına hitap etmenin yanı sıra; bu programa katılan her bir katılımcı için genç kuşakların da eğitiminde etkin rol alma fırsatını elde ettikleri bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (NSLC, 2009, s. 12).

Topluma hizmet etme ve hizmet ederek öğrenme kavramları arasında yaşanan karışıklığı Pritchard (2002) ve Ammon (2002), bu kavramların toplum ve okul arasında kurulan ilişkiye yollamada (atıfta) bulunan sözcükler olduğunu ancak bunların birbirleri yerine kullanılmasına karşın, topluma hizmetin ve hizmet ederek öğrenmeye ilişkin uygulamaların birbirinden oldukça farklı olduğunu belirtmektedir.

Özet olarak THU; toplumun gereksinimlerini, akademik araştırma ve bilimsel etkinlikler çerçevesinde alanında uzman kişilerce belirlenerek belli bir eğitim programı dahilinde hem akademik hem de sosyal sorumluluk projeleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları, bir başka deyişle hizmet ederek öğrenme (service-learning) süreçlerini gerçekleştirdikleri etkinlikler bütünü olarak belirtilebilir. Daha önce açıklandığı gibi hizmet ve öğrenme sözcükleri (service-learning) arasında bulunan “kısa çizginin” aslında iki yönlü bir etkinlik olarak gerçekleştiğinin, diğer bir deyişle iki farklı ucu buluşturan bir köprü gibi hizmet etme ayağında toplumun, öğrenme ayağında da ise öğrencinin yarar (fayda) bulunduğu bir etkinliktir.kut

Topluma Hizmet Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi

THU etkinliklerine katılmadan ya da bu tür etkinlikleri planlamadan önce ya da bu uygulamaları yürütecek olan eğiticilerin deneyimlerini ele almadan önce, asıl önemli olan nokta THU'nun ne anlama geldiğinin açıklanmasıdır (Holmes, 2013).

Kavramın felsefi temelleri, Selçuklu Devletinin ve Osmanlı Devletinin vakıf ve yardımlaşma kültürü felsefesine dayanmaktadır. Vakıfların yanında zanaatkarlar ve küçük esnaflar bir araya gelerek örgütler ve birlikler gelişirken bir yandan da kent ve mahallelerde de sosyal yardımlaşma fikri yavaş yavaş filizlenmeye başlamıştır. Bunların günümüzdeki örnekleri ise bazı yerlerde karşılaşılan mahalle sandıklarıdır (Kut, 1991, ss. 155-158; akt. Şeker, 2009).

Kavramın eğitimle olan ilişkisi ise Amerikalı filozof John Dewey'e dayanmakta ve 1960'lı yıllarda *yaparak yaşayarak öğrenme* yaklaşımıyla ilişkilendirilmektedir (Lin, Wu, Wu, Pan ve Liao, 2014; akt. Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015).

Bundan yaklaşık elli yıl önce hizmet ederek öğrenme (service-learning) kavramsallaştırılmıştır. Daha da eskilere gidildiğinde ise Amerika'da 1864 yılında, arkadaş olan Morrill ve Homestead isimli girişimciler tarafından, “daha iyi bir toplum için eğitilmiş yurttaşların yaratılması” anlayışı temelinde okul binası yapımı için hükümet tarafından arsası (land-grant) verilerek okullar ve kolejler açılmıştır (Brim, 2013). Bu çerçevede, çoğu kolejlerin ve üniversitelerin kavramı, uygarlığı geliştirebilmek adına etkin bir hizmet ve bilgiyi toplumla buluşturma aracılığı ile öğrencilerin gelişimi amaçlanmaktadır (Holmes, 2013).

Stanford Üniversitesi kurucusu olan Leland Stanford, 11 Kasım 1885 tarihinde üniversitenin açış konuşmasında topluma hizmetin önemine dikkat çekmektedir (Brim, 2013):

Üniversite'nin hedefleri, kişisel başarıya ulaşacak yetkin öğrenciler yetiştirmek ve onlara yaşamlarında yararlı olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öte yandan, insanlık ve medeniyetimiz adına yararı ve etkisi olacak etkinlikleri devreye sokarak halkın gönenç düzeyini yükseltmek olacaktır.

İnsanlığın ve uygarlığın ilerlemesine ve işlenmesine katkı sağlayan ve bunu ülkü edinen kolejler ve üniversiteler ile uyumlu olacak şekilde, 1903 yılında Cincinnati Üniversitesi, öğrencileri topluma hizmet, öğrenme ve meslek kavramlarında kendilerini gösterecekleri bir zeminde buluşturacak olan işbirlikli (kubaşık) eğitim hareketine öncülük etmiştir (NSLC, 2009). Holmes (2013) ise bu hareketin birçok eğitim gelişmelerinin çok önünde olmasına karşın, işbirlikli öğrenme hareketi üzerine ayrıntılı hiçbir araştırmanın yapılmamasını şaşırtıcı bulmaktadır.

Anderson (1998), uygulamayı hem bir öğretme-öğrenme süreci hem de bir felsefe olarak ele almaktadır. Furco (1996) ve Tonkin (2004) topluma hizmet uygulamasını, okulun fiziki ortamı ile gerçek yaşam arasında köprü olup okullarda kazandırılan kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürme fırsatı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma benzer biçimde Harkavy, Puckett ve Romer (2000) ise uygulamayı klasik okul ortamından ya da fiziki sınırlardan aşarak öğrenciyi öğrenmeyle buluşturan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

THU özet olarak, bir öğrenme etkinliğinde yer alan bir bireyin yalnızca okulda öğrendikleri kuramsal bilgilerle kalmayıp bu bilgileri yaşama geçirebileceği ve toplumdaki bireylerle buluşturacağı, yani sınıfın dört duvar arasından çıkıp gerçek dünyaya adım atarak toplumla buluşturacağı bir süreç olarak belirtilebilir.

Yukarıdaki çeşitli ama aynı temel üzerinde olan tanımlardan da anlaşılacağı üzere aslında bu dersin ya da uygulamanın, tıpkı bir mozaik gibi her tür rengi içinde barındırdığı görülmektedir. Bu mozaikte THU hem öğrencileri akademik anlamda geliştirmek hem de topluma katkı sağlayabilmek için bir eğitim programı sunmaktadır. Uygulama, farklı öğretme öğrenme süreç ve boyutları içinde barındırmakta ve bu araştırmacılarca da kabul edilmektedir. Bunlar, “etkin katılım, hizmet ederek öğrenme, yapılandırılmış ya da hedef olarak belirtilmiş deneyimler, toplumun beklentileri ve gereksinimlerine yanıt veren sistem, okul-toplum arasında kurulan köprü, eğitim programı aracılığıyla bilimin toplumla buluşması, edinilen bilgi, beceri ve yetkinliklerin uygulanabilmesi için fırsat” biçimindedir (Bhaerman, Cordell ve Gomez, 1998; akt. Coşkun, 2012).

Witmer ve Anderson (1994) ise THU'yu “okulda veya toplumda halka bir hizmet etme ve bu etkinlik sayesinde etkin olarak düşünerek öğrenme sürecinin hızlandırılması” olarak değerlendirmektedir. Bu yeni yaklaşımlar ise THU etkinliklerine her yaş ve öğrenim derecesinde yer vermenin yolunu açarak hizmet ederek öğretme-öğrenme süreci biçiminde tanımlanmaktadır (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012).

Sonuç olarak topluma yarar sağlayacak bir etkinliğin THU kapsamında değerlendirilebilmesi için 1. Toplumsal gereksinimlere yanıt verebilmesi; 2.

Uygulama süreçlerinin eğitmenlerce özenle planlanıp gözlemlenmesi; 3. Projeye, hem okul hem de toplumdaki bireylerin katılabilecekleri biçimde tasarlanması ve işbirliğine dayalı biçimde yaşama geçirilmesi; 4. Öğrencilerin karar alabilecekleri ve projeyi içselleştirecekleri bir ortam sağlaması; 5. Sınıf içi etkinlikler ile gerçek yaşam arasında bir bağın olması, 6. Öğrencilerin proje süresince elde edecekleri deneyimlerle ilgili birbirleri ile tartışıp değerlendirecekleri bir zaman aralığının olması gerekmektedir (NCSA, 1990; Nathan ve Kielsmeier, 1991; Witmer ve Anderson, 1994; Waterman, 1997; CLC, 2001; NCSL, 2002; NSLC, 2009). Öte taraftan aynı yıllarda, Sigmon ve Ramsey (1979), THU'nun kavramsal çerçevesini de çizerek üç temel ilkeye dayandırmaktadır (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer ve Brahler, 2004; akt. Elma ve diğ., 2010; Furco, 1996):

1. Etkinliğe katılan bireyler etkinliğin hedef kitlesi tarafından gözlemlenip değerlendirilir,
2. Etkinliğe katılanlar faaliyet süresince ortaya koyduklarının sonucu olarak hem daha iyi hizmet üretir hem de daha iyi hizmet alır,
3. Etkinlik kapsamında yer alan öğrenci hem öğrenir hem de öğrenme hedeflerini önemli ölçüde denetler.

Uygulamanın Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

THU kapsamında araştırmacılar tarafından belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi, yani eğitimin asıl görevinin yerine getirilmesi amacıyla Türkiye'de THU dersi öğretmen eğitimi programlarında 2006-2007 öğretim yılında yapılan geliştirme ve gözden geçirme çalışmaları sonrasında öğretmen yetiştirme programlarında yer almıştır (YÖK, 2011).

Türk Eğitimi'nin yakın tarihi incelendiğinde, öğrencileri topluma hazırlamasına katkı sağlayan ve yaşadığı ortam içerisinde daha yararlı bir birey olabilmesi için çeşitli uygulamalar aracılığıyla eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu çerçevede, Köy Enstitüleri Türkiye'de THU alanının telif bir örnek olmasına karşın, öğrencilerin toplumsal sorunlara projeler yoluyla çözüm bulmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sunacak olan THU (Coşkun, 2012) ithal edilerek öğretmen eğitimi programlarına yerleştirilmiştir. THU dersinin nasıl işleneceği ve etkinliklerinin nasıl yapılacağına ilişkin esaslar ise YÖK tarafından saptanmıştır.

THU'nun Türkiye'de temelleri vakıf ve Köy Enstitüleri anlayışına kadar uzanmasına karşın, THU öğretmen yetiştirme programlarına çok yeni bir uygulama olarak konulmuş ancak bilim insanları ve akademisyenler tarafından THU kapsamında yürütülen çalışmaların sayısı doyuma ulaşmadığı gibi, sorunu tam anlamıyla ortaya koyabilecek derinlikte araştırma da yapılamamıştır (Elma ve diğ., 2010).

Topluma Hizmet Uygulamalarının İlkeleri

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2011) THU'nun amacını toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmek ve desteklemek olarak belirlemiştir.

Diğer yandan THU etkinliklerinin etkili ve verimli biçimde gerçekleştirilmesi için Wingspread Konferansı'nda (1989) belirlenen ilkeler (Honnet ve Poulsen, 1989, s. 2) ise şunlardır:

1. İnsanları herkesin ortak iyiliği için sorumluluk almaya yönlendirmeli ve hizmet sırasında görülen işler gençlerin kapasitesini zorlayıcı olmalıdır;
2. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri THU hakkında eleştirel olarak düşünebilmelerini sağlayacak yapılandırılmış fırsatlar içermelidir;
3. Her katılımcı için açıkça tanımlı hizmet ve öğrenme amaçları içermelidir;
4. Hizmet alanların da ihtiyaçları konusunda karara katılmasına ve görüşlerini bildirmelerine olanak sağlamalıdır;
5. Hizmet alanlar ve verenler süreçteki olası değişiklikler de hesaba katılarak bir araya getirilmeli ve program esnek olmalıdır;
6. Samimi, etkin ve sürdürülebilir bir kurumsal yükümlülük beklentisi taşımalıdır;
7. Değerlendirme sürecin her aşamasında yapıldığı gibi öz değerlendirmeye de önem verilmelidir;
8. Hizmete ve öğrenime ayrılmış olan zamanın esnek, uygun ve katılımcıların hepsinin çıkarına olmasını sağlamalıdır;
9. Tüm katılımcılar için çoğulcu, katılımcı ve çeşitli olmalıdır;
10. Proje toplum için önemli olmalı ve bir gereksinimi karşılamalıdır. Projeyi yürütenler, projenin toplumda hangi gereksinimi karşıladığını iyi vurgulamalıdır;
11. Bütün gençlere hizmete katılma fırsatı tanınmalıdır;
12. Hizmet sonucunda verilecek akademik kredi öğrenimin kanıtlanmasına dayalı olmalı, sadece projede zaman geçirmiş olmak kredi için yeterli olmamalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin THU dersine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin THU dersine yönelik olarak algılarını; bölümlere; öğretim türüne (normal ve ikinci öğretim); cinsiyetlerine; mezun oldukları liseye; anne-baba eğitim durumuna; yaşam ve ikamet yerlerine; üniversite öğrenimlerinden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumlarına; üniversite öğrenimlerinde herhangi bir THU'ya katılma durumlarına göre farklı değişkenler açısından incelemektir.

Bu değişkenler arasında yapılacak inceleme ise araştırmada kullanılan Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği'nin genelinden elde edilecek olan toplam puana ve "Düşünme Süreç ve Becerileri", "Farkındalık", "Fayda" alt boyutlarından elde

edilecek puanlara göre manidar farklılık gösterip göstermediğine bakılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

THU, hem yatay hem de dikey düzlemde yarar üretmektedir. Birinci düzeyde; ekonomik, toplumsal, kültürel ve politik bir olgu anlamında yurttaşlar arasında eşit ve adil olarak paylaşılması; bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin bireyin ve toplumun yararına dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Toplumsal alanda yapılacaklar ise yeni buluşlar ve teknolojik gelişmeler, toplumsal yardımlaşma için yatay bir ilerleme ve gelişme bakımından önemlidir. İkinci düzeyde ise, toplumun farklı kesimlerinde yaşamlarını sürdüren yurttaşlara yönelik hizmet üreten çalışmalar ve projelerle katkı sağlamaktadır (Cılga, 2009).

Palmer (1998), uygulamanın yukarıdaki paragrafta açıklanan yatay ve dikey olarak herhangi bir derinlik kazandırmadığının yanı sıra, öğretme-öğrenme sürecine de etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrenciler ve ders içerikleri arasında, hatta kendi aralarında bile bağlantı kurmak için zaman harcamamaktadır. Bu nokta, böylesi bir bağlantının kurulabilmesinde ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinde THU'nun önemli olacağı düşünülmektedir.

Özet olarak, THU öğretmen yetiştirme programlarına, sosyal boyuta ve toplum ile okul arasındaki köprüye önemli katkılar sağladığı her geçen gün daha da iyi anlaşılmaktadır (Anderson ve Pickeral, 2000; Donahue, 1999; Erickson ve Anderson, 1997).

Uluslararası alanyazında ise araştırmalar, örnek olay incelemeleri, eleştirel kuram ya da karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımları temel alınarak yürütülmüştür. Çalışmaların katılımcıları farklı yaşlardan ve farklı akademik derecelerindeki öğrenci gruplarından oluşmaktadır (Jenkins ve Sheehy, 2009; McConnell ve diğ., 2010). Yurt dışında, THU ile ilgili yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar oldukça fazladır. Bu çalışmalar, üniversite içerisinde yürütülen THU toplum ve öğrenciler üzerindeki etkisi, etkinliklerin uygunluğu, nasıl yürütülmesi gerektiği gibi konular doğrultusunda yapılmıştır (Baldwin, Buchanan ve Rudisill, 2007; Bell, Horn ve Roxas, 2007; Culp, Chepyator-Thomson ve Hsu, 2009; Kirtman, 2008; Lake ve Jones, 2008; LaMasters, 2001; Nelson, Antayá-Moore, Badley ve Coleman, 2010; Reynolds, 2003; Swick ve Rowls, 2000; Wong, 2008).

Ulusal alanyazın taramasına göre Türkiye'de araştırmacıların THU'yu farklı boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Öğülmüş (2006) tarafından yapılan çalışmada THU'nun toplumsal yaşama katkısı incelenirken Özdemir ve Tokcan (2010), Sönmez (2010), Elma ve diğ. (2010), Saran ve diğerleri (2011), Gökçe (2011), Kesten (2012), Uğurlu ve Kırıl (2013) ile Küçüköğlü, Kormaz, Köse ve Taşgın (2014) ise THU dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Diğer taraftan, Küçüköğlü (2012a) tarafından THU'nun Türkiye'deki gelişimi tarihsel açıdan ele alınmıştır. Küçüköğlü (2012b) ile Küçüköğlü ve Coşkun (2012) tarafından THU dersinin kuramsal temelleri ve sınıf içi uygulamalara ilişkin çalışmaların da yapıldığı

görülmektedir. Son olarak, Demir, Kaya ve Taşdan (2014) tarafından THU dersine ilişkin algının belirlenmesine yönelik olarak bir ölçek geliştirme çalışması da yapılmıştır.

Diğer taraftan, THU'ya yönelik yapılan yüksek lisans çalışmalarındaysa (Coşkun, 2012; Ekşi, 2012; Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Hoş-Ercin, 2011) genellikle öğretmen adayı, öğrenciler ve öğretim elemanları ile çalışıldığı ve araştırmanın herhangi bir kuram temelinde yapılmadığı görülmektedir. Yapılan ilk yüksek lisans tezinde (Hoş-Ercin, 2011) THU dersiyle ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Şüphesiz öğretmen eğitimcileri, aday öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için onlara yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve yetkinlikler üzerine araştırmalar yapılmaktadır (Byrne, 2007). Ancak THU özelinde öğretmen adayları, öğrenci ve toplum üzerine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda, THU deneyimlerinin öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ve toplumsal farkındalık gibi alanlardaki kazanımları ve başarılı bir öğretmenlik için gerekli olan değerler ile bağlantısını araştıran çok az çalışma bulunmaktadır (Root, 1997). Bu belirlemeler ışığında bu araştırma değerlendirildiğinde, araştırmanın konusu yaygın bir biçimde çalışılmasına rağmen, bu bağlantının araştırıldığı bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar, hem THU dersinin farklı bölümlerdeki öğrenciler tarafından algılanma biçimlerinin ve dersin öğrencilerin düşünme, farkındalık ve yarar gibi becerilerine yönelik algılarının saptanması hem de Türkiye'deki THU dersinin öğrenciler üzerindeki algısının ölçülmesi ve saptanması aracılığıyla derse ilişkin bu genel bakış açısı, araştırmacılara sunması bakımından önemlidir. Bunun yansısı, THU alanyazını zenginleştirmek ve mevcut alanyazındaki sonuçların karşılaştırılması bakımından önemlidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemleri ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir

Araştırma Modeli

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin THU'ya ilişkin algılarını belirlemek ve öğrencilerin algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla nicel yöntem ile yapılan bu araştırma, tarama modeliyle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı (Karasar, 2015) ve çalışma evreninin özelliklerini belirlemeyi (Fraenkel ve Wallen, 2009) hedefleyen bir uygulamadır. Modelin üstün yönü ise çok sayıda örneklemeden oluşan verinin hedef kitleye sunulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan ve THU dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, THU dersine ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarını incelemek için örnekleme belirlemede amaçsal örnekleme yöntemi ve bu yöntemin bir türü olan ölçüt örnekleme (Krejcie ve Morgan, 1970; Büyüköztürk ve diğ., 2010) kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, THU dersini almış olmak ölçütü belirlenmiş ve bu ölçüt çerçevesinde eğitim fakültesinde THU dersini alan 497 öğrenci belirlenmiştir. Tablo 1'de ise örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgilerinin betimleyici sıklık (frekans) ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

| | Kişisel Bilgilerin Dağılımı | f | % |
|-------------------|------------------------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 270 | 54.3 |
| | Erkek | 227 | 45.7 |
| | Toplam | 497 | 100.0 |
| Mezun Olunan Lise | Genel Lise | 347 | 69.82 |
| | Meslek Lisesi | 26 | 5.23 |
| | Fen-Anadolu Lisesi | 105 | 21.13 |
| | Diğer | 19 | 3.82 |
| | Toplam | 497 | 100.0 |
| Bölüm | Sınıf Öğretmenliği | 123 | 24.7 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 60 | 12.1 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 95 | 19.1 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 77 | 15.5 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 77 | 15.5 |
| | Psikolojik Danışma ve Rehberlik | 65 | 13.1 |
| Öğrenim Türü | Normal Öğretim | 409 | 82.3 |
| | İkinci Öğretim | 88 | 17.7 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve THU dersini alan öğrenciler olmak üzere Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğretmen adayları oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 227'si (%45.7) erkek, 270'i (%54.3) kadındır. Öğrencilerin 347'si (%69.82) genel lise, 26'sı (%5.23) meslek lisesi, 105'i (%21.13) fen / anadolu lisesi ve son olarak 19'u (%3.82) diğer olarak belirtilen lise türlerinden mezun olmuştur.

Öğrencilerin bölümlere göre yüzde dağılımlarına bakıldığında, 123'ü (%24.7) Sınıf öğretmenliği, 60'ı (%12.1) Okul Öncesi öğretmenliği, 95'i (%19.1) Fen Bilgisi öğretmenliği, 77'si (%15.5) Sosyal Bilgiler öğretmenliği, 77'si (%15.5) Türkçe Öğretmenliği, 65'i (%13.1) ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenim türüne göre yüzde dağılımları incelendiğinde

ise, öğrencilerin 409'unun (%82.3) normal öğretim ve 88'inin (%17.7) ise ikinci öğretimde öğrenimlerini sürdürdükleri görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada THU ile ilgili verileri toplamak amacı ile Demir, Kaya ve Taşdan'ın (2014) geliştirdiği, 33 madde ve üç alt boyuttan (Düşünme Süreç ve Becerileri, Farkındalık, Fayda alt boyutlarından) oluşan Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Buradan elde edilen değerlerle ölçek maddelerinin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları çözümlenmiştir. Buna dayalı olarak “Düşünme süreç ve becerileri”, “Farkındalık”, “Fayda” alt boyutlarından oluşan 33 maddelik araç geliştirilmiştir. Alt faktörlerde ise; birinci faktör “Düşünme Süreç ve Becerileri”, ikinci faktör “Farkındalık” ve üçüncü faktör “Fayda” olarak belirtilmiştir. Toplam varyansın % 55.05'ini açıklayan boyutlara ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının toplamda .93, birinci faktörde .90, ikinci faktörde .92, üçüncü faktörde .73 olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini olan Kafkas Üniversitesi (KAÜ) Eğitim Fakültesi öğrencilerinden verilerin toplanabilmesi için KAÜ Rektörlüğünden izin alınmış ve araştırmacı tarafından örneklem grubuna uygulama öncesi araştırmanın amaçları ve verilen yanıtların gizli kalacağı ile ilgili kısa bir açıklama yapılarak ölçek uygulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde THU dersinin VI. yarıyıldan itibaren; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde ise THU dersinin V. yarıyıldan itibaren yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, örnekleme dahil edilen ilgili programlarda yer alan öğrencilerin THU dersini aldıkları dönemin hemen sonrasında ölçme aracı uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin düzenlenmesinden sonra, verilerin analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Çalışmada hangi istatistiksel testin kullanılacağına karar verebilmek için ölçme aracı aracılığıyla toplanan veri setinin bağımsız değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için betimsel istatistik, grafiksel yöntemlerden histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafikleri incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenlerine (bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olunan lise, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yere, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere, öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna ve son olarak öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna) göre yapılan incelemeler sonucunda ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bölüm, öğrenim türü, cinsiyet, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yer, öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu ve son olarak öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu gibi bağımsız değişkenleri oluşturan alt birimlerin her birinin betimsel istatistiklerdeki normallik incelemelerine bakıldığında, ortalama ve medyanın birbirine yakın olduğu, çarpıklık-basıklık değerlerinin -3,+3 aralığında olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-2, +2] aralığında yer aldığı görülmüştür. Diğer taraftan, ortalamanın standart sapmaya oranının küçük olduğu, yani standart sapmanın ortalamaya göre yüksek olduğu görülmüştür. Fakat bunun normallığı bozacak bir sapma olmadığı değerlendirilmiştir. Son olarak, verilerin histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafiklerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir.

Mezun olunan lise ve anne-baba eğitim düzeyi gibi bağımsız değişkenleri oluşturan alt birimlerin her birinin betimsel istatistiklerdeki normallik incelemelerine bakıldığında, ortalama ve medyanın birbirine yakın olduğu, çarpıklık-basıklık değerlerinin -3,+3 aralığında olmadığı, ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2, +2 aralığında yer aldığı görülmüştür. Diğer taraftan, ortalamanın standart sapmaya oranının küçük olduğu, yani standart sapmanın ortalamaya göre yüksek olduğu görülmüş ve bu normallığı bozacak bir sapma olarak değerlendirilmiştir. Son olarak, verilerin histogram, saçılma diyagramları ve kutu çizgi grafiklerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal bir dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar sunulmuştur.

Öğrencilerin Bölümlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bölümlerine göre THU puan ortalamalarında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Bölümlere Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farkın Yönü |
|---------------------|-----|--------------------|-------|-------|-------------|
| Düşünme | 5 | 147.38 | 1.40 | .223 | - |
| Süreç ve Becerileri | 491 | 105.27 | | | |
| | 496 | | | | |
| Farkındalık | 5 | 61.789 | 2.37 | .39 | - |
| | 491 | 26.11 | | | |
| | 496 | | | | |
| Fayda | 5 | 110.016 | 4.72 | .000* | 2>5,3>6, |
| | 491 | 23.315 | | | 5>2, 5>6, |
| | 496 | | | | 6>3, 6>5 |
| THU | 5 | 455.474 | 2.314 | .043* | 5>6 |
| Toplam | 491 | 196.812 | | | |
| Puan | 496 | | | | |

Tablo 2'deki öğrencilerin bölümlerine göre "Düşünme Süreç ve Becerileri" alt boyutu ($F(5, 496) = 1.40, p = .223$), "Farkındalık" alt boyutu ($F(5, 496) = 2.37, p = .39$), "Fayda" alt boyutu ($F(5, 496) = 4.72, p = .000$) ve THU toplam puanı ($F(5, 496) = 2.16, p = .057$) incelendiğinde, "Düşünme Süreç ve Becerileri" ile "Farkındalık" alt boyutlarında manidar bir farklılaşma olmadığı ancak "Fayda" alt boyutu ve toplam puana göre manidar farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc Analizi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış, farklılaşmanın hangi bölümler arasında olduğunu gösterir karşılaştırmalı veriler Tablo 1'de "Manidar Fark" başlığı altında verilmiştir. Bu analize göre manidar farklılaşmanın olduğu "Fayda" alt boyutunda Okul Öncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği ($p = .018$) karşılaştırmasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine; Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik ($p = .023$) arasında yapılan karşılaştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine; Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ($p = .018$) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik ($p = .000$) arasında yapılan karşılaştırmada Türkçe Öğretmenliği lehine; Türkçe Öğretmenliği ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik ($p = .002$) arasında yapılan karşılaştırmada Türkçe Öğretmenliği lehine manidar bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin THU'ya ilişkin algı puanları her bir bölümün grup içindeki THU'ya yönelik algı puanından daha düşük olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin Öğretim Türüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretim türüne göre THU puan ortalamalarında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre THU Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

| Alt Boyutlar | Öğretim türü | f | \bar{x} | ss | t | p |
|-----------------------------|----------------|-----|-----------|-------|------|------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Normal | 409 | 72.72 | 10.60 | .75 | .453 |
| | İkinci Öğretim | 88 | 71.81 | 8.64 | | |
| Farkındalık | Normal | 409 | 44.42 | 5.42 | 3.33 | .001 |
| | İkinci Öğretim | 88 | 42.23 | 6.24 | | |
| Fayda | Normal | 409 | 13.92 | 4.84 | 1.21 | .227 |
| | İkinci Öğretim | 88 | 14.62 | 5.26 | | |
| THU Toplam Puan | Normal | 409 | 131.07 | 14.76 | 1.40 | .161 |
| | İkinci Öğretim | 88 | 128.68 | 13.27 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, normal öğretim gören öğrencilerin ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ($t(495) = .75, p = .453$), ‘Fayda’ alt boyutu ($t(495) = -1.21, p = .227$) ve THU toplam puanına ($t(495) = 1.40, p = .161$) göre manidar farklılaşma bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğretim türüne göre Farkındalık alt boyutuna ($t(495) = 3.33, p = .001$) ilişkin puan ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretim türlerinin ortalamaları incelendiğinde Düşünme Süreç ve Becerileri alt boyutu, Farkındalık alt boyutu ve THU toplam puan içerisinde en yüksek ortalamaya normal öğretimdeki öğrencilerin sahip olduğu; Fayda Alt Boyutunda ise ikinci öğretim öğrencilerin sahip olduğu görölmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre THU puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre THU Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | f | \bar{x} | ss | t | p |
|-----------------------------|----------|-----|-----------|--------|--------|-------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Kadın | 270 | 73.14 | 10.742 | 1.362 | .174 |
| | Erkek | 227 | 71.88 | 9.683 | | |
| Farkındalık | Kadın | 270 | 44.48 | 5.718 | 1.911 | .057 |
| | Erkek | 227 | 43.51 | 5.496 | | |
| Fayda | Kadın | 270 | 13.64 | 5.068 | -2.050 | .041* |
| | Erkek | 227 | 14.54 | 4.698 | | |
| THU Toplam Puan | Kadın | 270 | 131.26 | 15.404 | 1.010 | .313 |
| | Erkek | 227 | 129.93 | 13.412 | | |

Tablo 4 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ($t(495)=1.36, p=.174$), ‘Farkındalık’ alt boyutu ($t(495)= 1.91, p=.057$) ve THU toplam puanına ($t(495)= 1.01, p=.313$) erk göre manidar farklılaşma

görülmemiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Fayda alt boyutu ($t(495) = -2.05$, $p = .041$) arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin ortalamaları incelendiğinde, ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu, Farkındalık alt boyutu ve THU toplam puan içerisinde en yüksek puan ortalamasının kadın öğrencilerin olduğu; ‘Fayda’ alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre THU algısının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin Mezun Olduları Lise Türüne İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel testlere göre, mezun olunan lise türünde dağılım normallik varsayımını sağlayamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları

| Alt boyutlar | Mezun olduğu lise | f | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | p | Farkın Yönü |
|-----------------------------|-------------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | 1. Genel | 347 | 259.83 | 3 | 8.56 | .036 | 1>3, 1>4 |
| | 2. Meslek | 26 | 253.12 | | | | |
| | 3. Fen/Anadolu | 105 | 222.47 | | | | |
| | 4. Diğer | 19 | 192.18 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| Farkındalık | 1. Genel | 347 | 254.99 | 3 | 3.56 | .314 | - |
| | 2. Meslek | 26 | 247.23 | | | | |
| | 3. Fen/Anadolu | 105 | 230.28 | | | | |
| | 4. Diğer | 19 | 218.26 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| Fayda | 1. Genel | 347 | 250.11 | 3 | .67 | .881 | - |
| | 2. Meslek | 26 | 245.44 | | | | |
| | 3. Fen/Anadolu | 105 | 250.88 | | | | |
| | 4. Diğer | 19 | 223.29 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| THU Toplam Puan | 1. Genel | 347 | 259.58 | 3 | 8.64 | .034 | 1>3, 1>4 |
| | 2. Meslek | 26 | 256.04 | | | | |
| | 3. Fen/Anadolu | 105 | 221.44 | | | | |
| | 4. Diğer | 19 | 196.13 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğrencilerin THU puan ortalamaları ‘Farkındalık’ alt boyutu ($\chi^2 = 3.56$; $p > .05$) ve ‘Fayda’ alt boyutu ($\chi^2 = .67$; $p > .05$) mezun olduğu lise türüne göre manidar bir farklılık göstermezken THU toplam puan ortalaması ($\chi^2 = 8.64$; $p < .05$) ve ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutu ($\chi^2 = 9.67$; $p < .05$) mezun

olduğu lise türüne göre manidar bir farklılaşma göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya ‘Düşünme Süreç ve Becerileri’ alt boyutunda ($\bar{x} = 259.83$) Genel Liseden mezun öğrenciler, ‘Farkındalık’ alt boyutunda ($\bar{x} = 254.99$) Genel Liseden mezun öğrenciler, Fayda alt boyutunda ($\bar{x} = 250.88$) Fen/Anadolu Lisesinden mezun öğrenciler sahiptir. Genel toplamda ise en yüksek ortalama ($\bar{x} = 259.58$) yine Genel Lise türünden mezun olan öğrencilerindir. Kruskal Wallis -H Testi sonucunda Düşünme Süreç ve Becerileri alt boyutunda ve THU toplam puanında manidar bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Mezun Olunan Lise Türü değişkenine göre bu anlamlılığı analiz etmek için lise türleri arasında çaprazlama yapılarak manidar farklılığın ortaya konması için Mann-Whitney-u testi uygulanmıştır. Bu sonuç ise Genel Lise türünden mezun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken en düşük algıya sahip olan lise türünün ise Fen Lisesi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel testler sonucunda, anne eğitim düzeyinde dağılım normallik varsayımlarını sağlayamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Anne Eğitim Düzeyi | f | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | p | Farkın Yönü |
|-----------------------------|--------------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | 1. İlkokul | 231 | 254.15 | 5 | 5.14 | .399 | - |
| | 2. Ortaokul | 63 | 264.77 | | | | |
| | 3. Lise | 37 | 217.81 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 10 | 278.65 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 27 | 212.91 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 126 | 245.51 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| Farkındalık | 1. İlkokul | 231 | 263.41 | 5 | 8.11 | .150 | - |
| | 2. Ortaokul | 63 | 254.65 | | | | |
| | 3. Lise | 37 | 222.47 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 10 | 201.00 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 27 | 204.35 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 126 | 242.06 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

| Alt Boyutlar | Anne Eğitim Düzeyi | f | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | p | Farkın Yönü |
|--------------|--------------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------|
| Fayda | 1. İlkokul | 231 | 244.43 | 5 | 9.30 | .098 | - |
| | 2. Ortaokul | 63 | 217.24 | | | | |
| | 3. Lise | 37 | 297.27 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 10 | 235.12 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 27 | 283.30 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 126 | 253.17 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| THU Puan | 1. İlkokul | 231 | 255.49 | 5 | 2.32 | .804 | - |
| | 2. Ortaokul | 63 | 245.66 | | | | |
| | 3. Lise | 37 | 232.95 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 10 | 236.00 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 27 | 217.17 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 126 | 250.60 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin THU puan ortalamaları “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($\chi^2= 5.14$; $p> .05$), “Farkındalık” alt boyutu ($\chi^2= 8.11$; $p> .05$), “Fayda” alt boyutu ($\chi^2= 9.30$; $p> .05$) ve THU toplam puan ortalaması ($\chi^2= 2.32$; $p> .05$) Anne Eğitim Düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutunda ($\bar{x}= 278.65$) yükseköğrenim mezunu, “Farkındalık” alt boyutunda ($\bar{x}= 263.41$) ilkokul mezunu, “Fayda” alt boyutu ($\bar{x}= 297.27$) lise mezunu anneler grubu sahiptir. Genel toplamda ise en yüksek ortalamanın ($\bar{x}= 255.49$) ilkokul mezunu annelerde olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifade ile THU dersine yönelik algının ölçeğin her bir alt boyutuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Baba eğitim düzeyine göre dağılım normallik varsayımları sağlanamadığı için Kruskal Wallis -H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Baba Eğitim Düzeyi | f | Sıra Ortalaması | Sd | χ^2 | p | Farkın Yönü |
|-----------------------------|--------------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | 1. İlkokul | 183 | 250.71 | 5 | 2.22 | .818 | - |
| | 2. Ortaokul | 110 | 249.68 | | | | |
| | 3. Lise | 106 | 242.07 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 46 | 256.29 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 22 | 280.59 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 30 | 226.22 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| Farkındalık | 1. İlkokul | 183 | 257.22 | 5 | 4.57 | .470 | - |
| | 2. Ortaokul | 110 | 258.31 | | | | |
| | 3. Lise | 106 | 245.25 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 46 | 232.04 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 22 | 246.95 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 30 | 205.48 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| Fayda | 1. İlkokul | 183 | 235.02 | 5 | 4.77 | .445 | - |
| | 2. Ortaokul | 110 | 245.70 | | | | |
| | 3. Lise | 106 | 258.58 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 46 | 264.15 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 22 | 253.95 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 30 | 285.62 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |
| THU Toplam Puan | 1. İlkokul | 183 | 247.60 | 5 | .78 | .979 | - |
| | 2. Ortaokul | 110 | 252.30 | | | | |
| | 3. Lise | 106 | 246.79 | | | | |
| | 4. Yükseköğrenim | 46 | 250.57 | | | | |
| | 5. Okur-Yazar | 22 | 269.05 | | | | |
| | 6. Hiçbiri | 30 | 236.15 | | | | |
| | Toplam | 497 | | | | | |

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin THU puan ortalamaları “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($\chi^2= 2.22$; $p> .05$), “Farkındalık” alt boyutu ($\chi^2= 4.57$; $p> .05$), “Fayda” alt boyutu ($\chi^2= 4.77$; $p> .05$) ve THU toplam puan ortalaması ($\chi^2= .78$; $p> .05$) baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre en yüksek ortalamaya “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($\bar{X}= 280.59$) okur-yazar grup, “Farkındalık” alt boyutu ($\bar{X}= 258.31$) ortaokul mezunu grup sahipken “Fayda” alt boyutu ($\bar{X}= 285.62$) hiçbir eğitim düzeyine sahip olmayan babalara sahip olan öğrencilere aittir. Genel toplamda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}= 269.05$) okur-yazar olan babalara sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Başka bir değişle, ölçeğin alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağı olarak baba eğitim düzeyinin artması söylenebilir.

Öğrencilerin Yaşamlarının Büyük Bir Kısımını Geçirdikleri Yere İlişkin Bulgular

Bu değişkenin çalışmaya dahil edilmesi ile öğrencilerin büyüdükleri ya da ikamet bölgelerin toplumsal duyarlılığın, toplum bilinci ve işbirliği gibi tutumların kazandırılmasındaki bölgelerarası farkın ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Yaşamının Büyük Bir Kısımını Geçtiği Yer Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farkın Yönü |
|-----------------------------|--------------|-----|--------------------|------|------|-------------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Gruplararası | 6 | 77.35 | .729 | .626 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 106.05 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| Farkındalık | Gruplararası | 6 | 21.04 | .660 | .682 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 31.86 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| Fayda | Gruplararası | 6 | 17.83 | .735 | .622 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 24.27 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| THU Toplam Puan | Gruplararası | 6 | 129.78 | .612 | .721 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 212.09 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |

Tablo 8’e göre, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçtiği yer göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($F(6, 496) = .729, p = .626$), “Farkındalık” alt boyutu ($F(6, 496) = .660, p = .682$), “Fayda” alt boyutu ($F(6, 496) = .735, p = .622$) ve THU toplam puanı ($F(6, 496) = .612, p = .721$) puan ortalamalarına bakıldığında “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu, “Farkındalık” alt boyutu, “Fayda” alt boyutu ve THU toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olmadığı görülmüştür. Daha açık bir deyişle öğrencilerin üniversite öncesi yaşamlarını geçirdikleri bölgenin THU’ya ilişkin algılarında belirgin bir şekilde etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yere Göre THU Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Farkın Yönü |
|-----------------------------|--------------|-----|--------------------|-------|------|-------------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Gruplararası | 6 | 45.776 | .430 | .859 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 106.436 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| Farkındalık | Gruplararası | 6 | 14.982 | .469 | .831 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 31.934 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| Fayda | Gruplararası | 6 | 28.498 | 1.181 | .315 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 24.136 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |
| THU Toplam Puan | Gruplararası | 6 | 103.964 | .489 | .816 | - |
| | Gruplariçi | 490 | 212.406 | | | |
| | Toplam | 496 | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($F(6, 496) = .430, p = .859$), “Farkındalık” alt boyutu ($F(6, 496) = .469, p = .831$), “Fayda” alt boyutu ($F(6, 496) = 1.181, p = .315$) ve THU toplam puanı ($F(6, 496) = .489, p = .816$) ortalamalarına bakıldığında manidar farkın olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin ikamet ettikleri yerin THU’ya ilişkin algılarında belirgin bir şekilde etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Üniversite Öğreniminden Önce Herhangi Bir Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamasına Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite öğreniminden önce herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Üniversite Öğreniminden Önce Herhangi Bir THU’ya Katılma Durumuna Göre THU Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Üniversite’den Önce THU Uygulamasına Katıldınız mı? | | | | | |
|-----------------------------|---|-----|-----------|--------|-------|------|
| | | n | \bar{x} | Ss | t | p |
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Evet | 68 | 76.45 | 7.908 | 3.394 | .001 |
| | Hayır | 429 | 71.94 | 10.484 | | |

(devam ediyor)

Tablo 10 (devam)

| Alt Boyutlar | Üniversite'den Önce THU Uygulamasına Katıldınız mı? | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------|---|-----|-----------|--------|--------|-------|
| Farkındalık | Evet | 68 | 45.10 | 4.05 | 1.684 | .093 |
| | Hayır | 429 | 43.86 | 5.83 | | |
| Fayda | Evet | 68 | 13.38 | 4.84 | -1.206 | .228 |
| | Hayır | 429 | 14.15 | 4.93 | | |
| THU | Evet | 68 | 134.94 | 11.527 | 2.636 | .009* |
| Toplam Puan | Hayır | 429 | 129.97 | 14.847 | | |

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğreniminden önce bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu değişkenine göre öğrencilerin “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($t(495)= 3.394, p= .001$), “Farkındalık” alt boyutu ($t(495)= 1.684, p= .093$) ve “Fayda” alt boyutu ($t(495)= -1.206, p= .228$) ve THU toplam puanında ($t(495) = 2.636, p= .009$) manidar farkın olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile üniversite yaşamından önce herhangi bir THU etkinliğine katılma ya da katılmama durumunun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarında manidar bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin üniversite yaşamlarından önce katılmış oldukları THU’ye ilişkin etkinliklerin öğrencilerde yalnızca düşünme süreç ve becerilerinde belirgin bir şekilde etkiye sahipken öğrencilerin farkındalıklarında ya da toplumsal fayda becerilerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Üniversite Öğreniminde Herhangi Bir Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamasına Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir THU’ya katılma durumuna göre THU puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Üniversite Öğreniminde Herhangi Bir THU’ya Katılma Durumuna Göre THU Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Üniversite Öğreniminde THU Uygulamalarına katıldınız mı? | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|-----------------------------|--|-----|-----------|--------|--------|------|
| Düşünme Süreç ve Becerileri | Evet | 269 | 73.27 | 10.32 | 1.675 | .095 |
| | Hayır | 228 | 71.72 | 10.19 | | |
| Farkındalık | Evet | 269 | 44.30 | 5.90 | 1.155 | .249 |
| | Hayır | 228 | 43.71 | 5.29 | | |
| Fayda | Evet | 269 | 13.72 | 4.90 | -1.605 | .109 |
| | Hayır | 228 | 14.43 | 4.93 | | |
| THU Toplam Puan | Evet | 269 | 131.30 | 14.683 | 1.088 | .277 |
| | Hayır | 228 | 129.88 | 14.338 | | |

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğreniminde bir THU'ya katılma durumu değişkenine göre öğrencilerin “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu ($t(495)=1.675$, $p=.095$), “Farkındalık” alt boyutu ($t(495)=1.155$, $p=.249$), “Fayda” alt boyutu ($t(495)=-1.605$, $p=.109$) ve THU toplam puanında ($t(495)=1.088$, $p=.277$) manidar fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile üniversite yaşamları sırasında herhangi bir THU etkinliğine katılma ya da katılmama durumunun öğrencilerin THU dersine yönelik algılarında manidar bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin üniversite yaşamlarında katılmış oldukları THU'ye ilişkin etkinliklerin öğrencilerin düşünme süreç ve becerilerinde, toplumsal farkındalıklarında ya da toplumsal fayda becerilerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin bölümlerine göre “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutu, “Farkındalık” alt boyutu, “Fayda” alt boyutu ve THU toplam puan ortalamalarına bakıldığında, “Düşünme Süreç ve Becerileri” alt boyutunda manidar bir farklılaşma olmadığı, diğer alt boyutlar ve toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda her bölümün THU'ya ilişkin algısının farklılaştığı bulgusundan hareketle bölümlere göre THU etkinliklerinin planlanması, onların toplumsal yarar sağlamayı ve toplumsal ilişkilerdeki düşünme süreç becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Elma ve diğ.'nin (2010) araştırmasında, farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin uygulama okullarına ilişkin algılarının farklılaştığı bulunmuştur. Okul Öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile Sınıf öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği Anabilim dallarında okuyan öğrencilerin algıları arasında manidar fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin THU dersinin sosyalleşmeye, kişisel gelişime, dersin algılanış biçimine ve danışmana ilişkin algılarında anabilim dallarına göre bir farklılık görülemediği. Benzer şekilde Özdemir ve Tokcan'ın (2010) araştırmasında, öğrencilerin THU dersinin değerlendirilmesi ölçeğinin öğretim elemanı alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlik programına göre manidar farklılık görülmüştür. Bu bulguları destekleyen bir çalışma yürüten Tilki (2011), araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi öğrencilerinin THU dersini bireysel yaklaşımları açısından algılama boyutuna ilişkin puanlarında, öğrenim gördükleri bölüme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda manidar bir fark bulunmuştur. Yapılan araştırmaların öğrencilerin bölümlerine ilişkin elde edilen bulguları çerçevesinde, öğrencilerin okudukları programlara göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında Culp, Chepyator-Thomson ve Hsu (2009) tarafından yapılan çalışmaya çeşitli bölümlerden çok kültürlü THU'ya katılan öğrencilerin farklılıklara ve etnik kökene saygı, başkalarıyla iletişime açık olma ve farklı kültürlerin etkinliklerine katılma gibi durumlara farklı davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle farklı bölümlerden öğrencilerin THU aracılığıyla benzer ya da ortak bir bilinç geliştiremediği ve birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim türüne göre (normal ve ikinci öğretim) THU ilişkin algılarına bakıldığında, “Düşünme Süreç ve Becerileri”, “Fayda” alt boyutlarında ve THU toplam puanlarında manidar bir şekilde farklılaşma görülmezken öğrencilerin öğretim türüne göre “Farkındalık” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. Bu bağlamda toplumsal yararın farkındalığında ya da düşünme süreç ve becerilerinin geliştirilmesinde, uygulamanın saati öğrencilerin algılarında herhangi bir etki yaratmamaktadır. Bu bulgulara karşın Arcagök’ün (2011) araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin THU’ya yönelik algıları ile öğretim şekilleri arasında manidar bir farklılık görülmektedir. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin algıları ile dördüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerinin algıları arasında manidar bir fark bulunmaktadır. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin THU’ya ilişkin algıları, dördüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerine göre daha olumludur. Dördüncü sınıf birinci öğretim öğrencilerinin algılarıyla, üçüncü sınıf ikinci öğretim öğrencilerinin algıları arasında manidar bir fark bulunmaktadır. Öğrenim türü değişkeni özelinde yalnızca ulusal alanyazında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin öğrenim türüne göre THU dersine yönelik algılarında birbirini desteklemeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bir inceleme yapıldığında, kız öğrencilerin THU’ya ilişkin algılarının “Düşünme Süreç ve Becerileri”, “Farkındalık” alt boyutu ve THU toplam puanına ilişkin THU puan ortalamaları, erkek öğrencilerin THU toplam puan ortalamalarına göre manidar farklılık göstermemektedir. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Fayda” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma bulunmuştur. THU dersi kapsamında yürütülen etkinliklerin hem kadın hem de erkek öğrencilerin düşünme süreç ve becerileri ile farkındalıklarında aynı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Tilki’nin (2011) araştırmasına katılan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi alan öğrencilerin THU dersini kişisel yaklaşım yönünden algılama boyutu puanları ortalamalarının, cinsiyete göre manidar olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testine göre grup ortalamalarında fark, istatistiksel açıdan manidar değildir. Benzer şekilde Arcagök’ün (2011) çalışmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki erkek öğrencilerin THU’ya ilişkin algılarının, kız öğrencilere göre daha olumlu olmasına karşın istatistiksel açıdan manidar fark göstermemektedir. Buna karşın Kılınç ve Dere’nin (2014) yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin THU dersine ilişkin görüşlerinin sosyalleşme, bireysel gelişim, dersi algılama biçimleri, kurum ve danışman boyutlarına göre erkek ve kız öğrenciler arasında t testi sonuçlarına göre, kız öğrenciler lehine manidar bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin elde edilen bulguları çerçevesinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre THU dersine yönelik algılarında birbirini desteklemeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Elma ve diğ.’nin (2010) yapmış olduğu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme alt boyutundaki öğrencilerin algılarında manidar fark bulunmuştur. Diğer dört boyutun sonuçları incelendiğinde, cinsiyete göre bireysel gelişim, dersin

algılanma biçimi, kurum ve danışman gibi değişkenler açısından öğrencilerin algılarında fark bulunamamıştır. Uluslararası alanyazında Bell, Horn ve Roxas, (2007) tarafından yapılan çalışmaya katılan hem kadın hem de erkek öğrencilerin sosyalleşme, farklı kültürlere saygı ve çok kültürlü ortamlarda uyum gibi konularda THU'nun eşit düzeyde etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin mezun olduğu lise türlerine, anne-baba eğitim düzeyine, yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere, ikamet yerlerine, üniversite öğreniminden önce bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumuna ve üniversite öğreniminde bir THU'ya katılma durumuna göre THU'ya ilişkin algılarına bakıldığında, "Düşünme Süreç ve Becerileri" alt boyutu, "Farkındalık" alt boyutu, "Fayda" alt boyutu ve THU toplam puan ortalamaları arasında manidar farklılaşma görülmemiştir. Bu bağlamda önceki öğrenme yaşamında ya da günlük hayatında herhangi bir THU içinde yer almamasından ötürü üniversitede alınan THU dersinin onlara davranış kazandırmada yeterli olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Baldwin, Buchanan ve Rudisill (2007), Jenkins ve Sheehey (2009) ile Bell, Horn ve Roxas (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda da yine benzer bir şekilde öğrencilerin üniversite yaşamlarından önce ya da üniversite öğrenimi sırasında etkili bir THU'ya katılmalarının onların farklı kültürel ortamlarda öğrenmelerini ve bu ortamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmasının yanı sıra hayatta karşılaştıkları güçlerle de başa çıkma becerilerini ve toplumsal ve yurttaşlık bilincini desteklediği belirtilmektedir. Öğrencilerin THU'ya yönelik algıları incelendiğinde, Anadolu Lisesi'nden, Genel Liselerden ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerden mezun olan öğrencilerin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak aralarında bu fark manidar düzeyde değildir. Bu bulguyu destekler nitelikte Arcagök'ün (2011) araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin THU'ya ilişkin algıları ile mezun oldukları ortaöğretim kurumları arasında manidar bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türünün de THU'ya ilişkin algılarına yönelik manidar bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir. Diğer taraftan anne-baba eğitim düzeyi, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yer ve öğrencilerin üniversite öğreniminde herhangi bir hizmet ederek öğrenme uygulamasına katılma durumu değişkenleri doğrultusunda, THU dersine yönelik algının belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkeninden elde edilen bulguları destekler nitelikte Tilki'nin (2011) çalışmasında da Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre dağılımı incelendiğinde, öğrenci yaşantıları şehir, büyükşehir, ilçe, köy ve kasaba sıralamasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşantısının daha çok yaşamını geçtiği yere göre algı düzeylerinde manidar bir farklılık elde edilmemiştir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmının geçtiği yere göre THU dersine yönelik algılarının benzer şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Kartal, Demir ve Kaya'nın (2017) yaptığı çalışmada THU dersinin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bir yordayıcı olarak belirlenmesinin yanı sıra öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme, takım çalışması, liderlik, sorun çözme, örgütlenme (organizasyon) ve zaman yönetimi gibi becerilerinin de geliştirilmesini yordadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin THU kapsamında yürütülen etkinlikler çerçevesinde, çeşitli kurum ve kuruluşlarda çalışma olanağı bulup onları yakından tanıma ve uzmanlık gerektiren bir işte işbirliği yapabilme ve ortak çalışabilme olanağı bulabilmeleri amaçlanmaktadır. Ancak bu araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin "Fayda" ve "Farkındalık" boyutu puanlarına göre THU dersi kapsamında bu amaçların gerçekleştirilemediği görülmektedir.

THU dersinin öğretmen eğitimi programlarında üçüncü ya da dördüncü sınıfta yer almasının öğrencilerin 'toplumsal farkındalık ve fayda' becerilerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı araştırma sonuçlarında belirlenmiştir. THU dersinin herhangi bir dersten bağımsız olarak verilmesinin öğrencilerin okudukları öğretmenlik programında herhangi bir ders ya da içerikle bağ kuramamalarına yol açtığı ve bu nedenle dersin onların öğretmenlik becerilerine de katkısının çok az olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda THU dersinin üniversite birinci sınıftan itibaren vermeye başlanmasının, toplumsal farkındalığı ve yararı artırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak yine bu durumun araştırmalarla test edilip saptanması gerekmektedir. Diğer taraftan dersin öğrencilerin üzerindeki az etkisinden hareketle topluma olan etkileşimlerinin yoğunlaştırılması ve sahada uzun zaman geçirmelerinin sağlanması için dersin kuramsal ve uygulama saati arttırılabilir. THU dersi, yalnızca fakülte ve kurum arasındaki ikili ilişkilerin ötesinde, kurumlararası iletişimin de sağlamak amacıyla birden çok kurumun katıldığı etkinliklerin düzenlenmesi daha yararlı olabilir. THU dersinin verimli bir biçimde yürütülebilmesi için öğretim boyutlarının ve öğrenme çıktılarının tüm yönleriyle tasarlanıp geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla dersi alan öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve beklentileri dikkate alınarak adaylarda topluma karşı bilinç geliştirilebilir. Uluslararası alanyazında Kirtman (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarının ilk yıllarında matematik dersi aracılığıyla gerçekleştirilen THU'nun öğrencilerin matematik dersini öğretme yeterliğinin ve güveninin arttığı ve matematik dersi kapsamında materyal hazırlama becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır. Lake ve Jones (2008) ile LaMaster (2001) tarafından yapılan çalışmalarda ise benzer bir şekilde üniversite düzeyinde öğrencilere farklı temalarda topluma hizmet konuları verilerek onlardan bu konular doğrultusunda bir proje geliştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin proje hazırlama, toplumsal duyarlık, paylaşma gibi beceri ve duyguları güçlendirildiği gibi, onların öğretme-öğrenmeye ve mesleklerine karşı güdülerinin de arttığı belirlenmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği'nin alt boyutu olan 'Düşünme Süreç ve Becerileri'nden elde edilen puanların ortalamalarının düşük olması dikkate alınarak THU dersini alan öğrencilerde, yaratıcı düşünmeyi geliştirecek, araştırma ve incelemeyi özendirecek, merak duygusunu uyandıracak becerileri kapsayan bir

içerikle dersin hazırlanması ve hizmet edilecek kurumların öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilmelerinde yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki önceki araştırmaların bulguları “Fayda ve Farkındalık” alt boyutlarında öğrencilerin bölümlerine göre manidar farklılaşma olduğu göstermiştir. Ancak bu araştırmalar sadece nicel veri ile sınırlı kaldığı için bu farklılaşmanın altında yatan nedenler belirlenememiştir. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalarda nitel veya karma araştırma desen kullanılarak bu durumun araştırılması önerilebilir.

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında, THU dersinin yürütülmesine ilişkin şu öneriler getirilebilir. THU’ya ilişkin algının belirlenmesine yönelik yapılacak ileriki çalışmalarda değişken olarak işe koşulacak değişkenlerin farklı örneklem grupları (yüksek lisans ve doktora vb. gibi) üzerinde araştırılması önerilir.

Kaynakça

- Ammon, M. (2002). *Probing and promoting teachers' thinking about Service-Learning: Toward a theory of teacher development*. In S. H. Billig and A. Furco, (Eds.), *Service-Learning through a multidisciplinary lens* (pp.33-54). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Anderson, J. (1998). *Service-learning and teacher education*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, DC.
- Anderson, J. B., and Pickeral, T. (2000). Challenges and strategies for success with service-learning in pre-service teacher education. *National Society for Experiential Education Quarterly*, 25, 7-22.
- Arcagök, S. (2011). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki topluma hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baldwin, S., Buchanan, A. M., and Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-27.
- Bell, C., Horn, B. R., and Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity ve Excellence in Education*, 40(2), 123-133.
- Brim, D. (2013). History of service-learning. Bright Impact: Service-Learning. <http://www.brightimpact.com/servicelearning/> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, D. A. (2007). *The effects of service-learning and reflection on the pre-service teacher education student's emotional intelligence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati Union Institute, Cincinnati, Ohio.
- Cılga, İ. (2009). Sosyal dışlanmanın dinamiği, bilimin, mesleğin dışlanması ve öngörüler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, 20(2), 7-25.
- Compact for Learning and Citizenship [CLC]. (2001). *2001-2002 Annual report*. California: Education Commission of States, USA.
- Culp, B., Chepyator-Thomson, J. R., and Hsu, Shan-Hui (2009). Preservice teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. *The Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Coşkun, S. Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., and Taşdan, M. (2014). A validation and reliability study of community service activities scale in Turkey: A social evaluation. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 456-465.
- Donahue, D. (1999). Service-learning for pre-service teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Ekşi, Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Erickson, J. A., and Anderson, J. B. (1997). *Learning with community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Flecky, K. (2011). Foundations of service-learning. In K. Flecky and L. Gitlow (Eds.), *Service-learning in occupational therapy education. Philosophy and practice*. London, UK: Jones Bartlett.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.) *Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Gökçe, N. (2011). Social sciences teachers' reviews on the applications of community service. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 176-194.

- Harkavy, I., J. Puckett, and D. Romer. (2000). Action research: Bridging service and research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 113–119.
- Holmes, A. E. C. (2013). *An Exploration of Middle School Teachers' Essences of Participation in Service-Learning Activities* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas City, Missouri, USA.
- Honnet, E. P. and Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. Racine, WI: Johnson Foundation.
- Hoş-Ercin, N. (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jenkins, A., and Sheehey, P. (2009). Implementing service-learning in special education coursework: What we learned. *Education*, 129(4), 668-682.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, M., Demir, Ö., and Kaya, H. İ. (2017). An Evaluation on the Regression Level of Prospective Teachers' Metacognitive Skills in Terms of Their Community Service Activities Perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 1-10.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Kirtman, L. (2008). Pre-service teachers and mathematics: The impact of service-learning on teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 108(3), 94-102.
- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Küçüköğlü, A. (2012a). Service-learning in Turkey: Yesterday and today. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46(2012), 3083–3087.
- Küçüköğlü, A. (2012b). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneysel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Küçüköğlü, A. ve Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçüköğlü, A. ve Koçyiğit, S. (2015). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Sayı*, 1(4), 214-226.

- Küçüköğlü, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (2014). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1-26.
- Lake, V., and Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156.
- LaMasters, K. (2001). Enhancing preservice teachers' field experiences through the addition of a service-learning component. *Journal of Experiential Education*, 24(10), 27-34.
- McConnell, E., Clasen, C., Stolfi, A., Anderson, D., Markert, R., and Jaballas, E. (2010). Community service and the pediatric exam: An introduction to clinical medicine via a partnership between first year medical students and a community elementary school. *Teaching ve Learning in Medicine*, 22(3), 187-190.
- Nathan, J., and Kielsmeier, J. (1991). *The sleeping giant of school reform*. India: Phi Delta Kappan International.
- National and Community Service Act. (1990). *National and community service state grant program*. USA: United States of America Codes (U.S.C.A).
- National Commission on Service-Learning. (2002). *Learning indeed: The power of service-learning for American schools. A report from the National Commission on Service-Learning*. Glenn Institute for Public Service and Public Policy: Ohio State University Press.
- National Service-Learning Clearinghouse. (2009). *Learn and serve America's National Service-Learning*. USA: NSLC Clearinghouse.
- Nelson, C., Antayá-Moore, D. Badley, K., and Coleman, W. (2010). The sustaining possibilities of service-learning engagements. *Teachers ve Teaching*, 16(3), 353-371.
- Öğülmüş, S. (2006). *Contribution of education faculties to social life in the context of community service*. Ankara: Ankara University Publications.
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 41-61.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pritchard, I. A. (2002). Raising standards in community service-learning. *About Campus*, 6(4), 18-24.
- Reynolds, A. (2003). Participants in a service-learning partnership: Agents of change. *Bulletin of the council for research in music education*, 157, 71-81.
- Root, S. C. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. In J. Erickson and J. Anderson (Eds.). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Social studies teachers' attitudes towards public service applications, class-size, evaluation of recovery. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-71.
- Swick, K. and Rowls, M. (2000). The “voices” of preservice teachers on the meaning and value of their service-learning. *Education*, 120(3), 461-468.
- Şeker, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tonkin, H. (2004). *Service-learning across cultures: Promise and achievement*. New York: International Partnership for Service-learning and Leadership.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2013) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-55.
- Waterman, A.S. (1997). *Service-learning: Applications from the Research*. Matwahh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witmer, J. T. and Anderson, C. S. (1994). *How to establish a highschool service-learning programme*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wong, P. (2008) Transactions, transformation, and transcendence: Multicultural service-learning experience of preservice teachers. *Multicultural Education*, 16(2), 31-36.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). *Eğitim fakültelerinde uygulanan topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Analysing the Perceptions of Education Faculty Students on Community Service-Learning¹

| ARTICLE TYPE | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 11.11.2018 | 05.06.2020 | 05.06.2020 |

Metin Kartal ²
Ankara University

Abstract

This is a descriptive survey study with a quantitative method to determine the perceptions of students of the Faculty of Education on the community service practices whether there is a significant difference between the perception levels. The study consists of students at Faculty of Education in the 2014-2015 academic year and participated in the community service. In this purpose, the purposeful and criterion sampling methods were used to determine the study group's perceptions. In this sampling, the criterion is that 497 students of faculty of education who participated in this course. The “Community Service Activities Scale” and “Demographic Information Form” were used to collect the data. The scale consists of 33 items and demographic information. The sub-dimensions are “Thinking process and skills”, “Awareness” and “Benefit”. Findings are that there is no significant difference in terms of their departments, gender, type of education, type of high school they graduate, level of parental education, place where they spend most of their life and participation in community service practice during university education while there is a significant difference in the total scores of THU according to the students' participation in THU activities before their undergraduate studies.

Keywords: Community Service-Learning, CSL, Students of Faculty of Education, Perception.

¹This article is a part of a master's thesis in Kafkas University Graduate School of Social Sciences Department of Educational Sciences and was presented at 26th International Conference on Educational Sciences (UEBK), 20-23 April 2017.

²Corresponding Author: Res. Assist., Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction, E-mail: kartalmetin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7201-6904>

Purpose and Significance

The aim of this study is to examine the perceptions of students about Community Service-Learning (CSL). In accordance with this purpose, it has been tried to find a meaningful difference in terms of personal variables. Sub-objectives for the purpose of the study were determined. The determined sub-objectives are: Is there a significant difference of students in the perceptions of CSL regarding “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” subscales and scores from the general scale in terms of the department; the mode of education (normal and secondary education); sex; graduated high school; education status of parents; inhabitant and residences; attendance to any kind of service-learning before university education?

The studies on the effect of CSL on students and society are ever researched. However, very few studies have shown that experiences related to community-service services are the achievements of pre-service teachers in professional development, the values for successful teaching, critical and reflective thinking and social conscience (Root, 1997).

When reviewed the literature on CSL; various researchers in Turkey, CSL has been studied in different variables and dimensions. Öğülmüş (2006) has researched “contribution of education faculties to social life in the context of CSL”; Özdemir and Tokcan (2010) “Evaluation of the CSL course according to the views of students”; Sönmez (2010) “attitudes of social studies students towards CSL course, class size and course re-sit”; Elma et al. (2010) “perceptions of students about CSL course”; Saran et al. (2011) “development of social responsibility awareness in universities: A study on Ege University CSL course”; Gökçe (2011) “social studies students' views on CSL”; Küçüköğlü (2012b) “CSL experiential learning approach in teacher education”; Küçüköğlü (2012a) “learning by serving in Turkey: Yesterday and today”; Kesten (2012) “evaluation of CSL course from the point of students and faculty members”; Küçüköğlü and Coşkun (2012) “a new multi-pedagogical approach: CSL”; Uğurlu and Kırıl (2013) “Views on the CSL course on the process and its achievements”; Küçüköğlü, Kormaz, Köse and Taşgın (2014) “A study on the opinions of students on the THU course”; Demir, Kaya and Taşdan (2014) “The scale study on reliability and validity in Turkey: A social study”, such as in different dimensions and variables have been studied and researched. In summary, CSL provides significant contributions to teacher training programs, the social dimension and the bridge between the community and the school, and its reality is being understood more and more every day (Anderson and Pickeral, 2000; Donahue, 1999; Erickson and Anderson, 1997). Undoubtedly, the students and the knowledge, skills and competencies that can help them to be successful are being researched (Byrne, 2007).

The participants of the studies on this subject and the aims of these studies vary widely. Research is generally carried out on a qualitative research approach using case studies, critical theory or mixed research methods. The participants of the studies consist of groups of students from different ages and different academic degrees, from

special education to intern doctors (Jenkins and Sheehey, 2009; McConnell ve diğ., 2010). In the abroad, there is a lot of research done at the tertiary level related to CSL. These studies are based on subjects such as the effectiveness of the CSL activities carried out within the university on the society and students, the appropriateness of the activities and how it should be conducted (Baldwin, Buchanan, and Rudisill, 2007; Bell, Horn, and Roxas, 2007; Culp, Chepyator-Thomson, and Hsu, 2009; Kirtman, 2008; Lake and Jones, 2008; LaMasters, 2001; Nelson, Antayá-Moore, Badley, and Coleman, 2010; Reynolds, 2003; Swick and Rows, 2000; Wong, 2008). The studies and researches done in Turkey are usually at the graduate level (Coşkun, 2012; Ekşi, 2012; Arcagök, 2011; Tilki, 2011; Hoş-Ercin, 2011); generally CSL course, teachers, students and lecturers have been found to study. In the first master thesis (Hoş-Ercin, 2011), it was researched to determine the knowledge, skills and experiences of the faculty members and students related to the CSL course. In the master thesis (Tilki, 2011), which is similar to my research subject on the perception levels of CSL course of the students, who participated in Physical Education and Sports course were conducted. In this study, in the 2010-2011 academic year, Sakarya University, Department of Physical Education and Sports, School of Physical Education and Sports, Recreation and Sport Management 4th grade students were studied. The students of Physical Education and Sports, who participated in the study of the CSL of perception levels; gender, age, family monthly income were evaluated according to demographic variables such as the amount of monthly expenditure of the individual and the place in which the life passed generally. In this respect, research is important because of its scope, sample and its relationship with CSL.

This study, in terms of studies conducted in Turkey, has gained importance in terms of enriching the CSL literature and comparing the results in the existing literature.

Method

This is a descriptive survey study with a quantitative method (Karasar, 2015; Fraenkel and Wallen, 2009) to determine the perceptions of students of the Faculty of Education on the community service practices whether there is a significant difference between the perception levels. The study consists of students at Faculty of Education in the 2014-2015 academic year and participated in the community service. In this purpose, the purposeful and criterion sampling method (Krejcie and Morgan, 1970; Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010) were used to determine the study group's perceptions. In this sampling, the criterion is that 497 students of faculty of education who participated in this course. The "Community Service Activities Scale" and "Demographic Information Form" were used to collect the data. The scale consists of 33 items and demographic information. The sub-dimensions are "Thinking process and skills", "Awareness" and "Benefit".

Results

According to the results of the relational survey, the trainees to determine the perceptions of the students about the CLS, the perception of the CLS lesson is analyzed under the sub-dimensions of “Thinking Process and Skills”, “Awareness”, and “Benefit” by the students. To be able to recognize the students’ direct contact with the community and to be able to work in various institutions and organizations within the framework of the activities carried out within the scope of CLS, to get to know them closely and to cooperate in professional life and to be able to work in a collaborative manner. When the medium of Benefit and Awareness sub-dimensions in an educational environment where they can contribute to socialization and development of society is evaluated on the basis of the total point of the scale, it is seen that it is not actually achieved.

When “Thinking Process and Skills”, “Awareness”, and “Benefit” sub-dimensions, and CSL total score averages are examined, there were no significant differences in the sub-dimension of “Thinking Process and Skills”, but there was a significant difference between the other sub-dimensions and total score averages.

When we look at the perceptions of students about the CSL practices according to the mode of education (normal and secondary education), the gender, high school types, parents' education level, and the place where they passed a large part of their lives while “Thinking Process and Skills” did not show a significant difference in “Benefit” sub-dimensions and CSL total scores, there was a significant difference between the mean scores of “Awareness” sub-dimension according to the mode of education. Considering the perceptions of students about CSL practices according to the status of participating in the CSL practices before university education; there was a significant difference between “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” sub-dimension, and CSL total score mean. However, there were no significant differences between the sub-dimension of “Awareness” and “Benefit”. Considering the perceptions of students about CSL practices according to the status of participating in CSL practices during the university education; there was no significant difference between “Thinking Process and Skills”, “Awareness” and “Benefit” sub-dimension, and CSL total score mean.

Discussion and Conclusions

It is recommended to investigate the variables of the perception of CSL practices on different sample groups. According to the results of the perceptions of the students about the CSL according to the status of participating in CSL practices during the university education; especially starting from the average point of Benefit and Awareness Sub-dimension”, CSL course can be re-arranged to deliver in master's and doctoral programs as well as in undergraduate programs of different faculties. In addition, the introduction of the course starting from the first year of university may increase social awareness. The implementation year can increase the efficiency of the CSL course and produce better quality jobs. Starting from pre-school education to in

all levels of community; starting from the younger individuals, CSL course can provide to create social awareness. The practice of CSL is not only limited to bilateral relations between faculty and institution, but also to provide communication inter-institutions, and it may be more beneficial to conduct activities with multiple institutions. It is necessary to design all aspects of teaching dimensions and learning outcomes in order to be able to carry out the CSL courses efficiently and smoothly. With this CSL project, it can be ensured that the interests and expectations of the students are taken into consideration, and that they can create a consciousness against the society.

The CSL course can be used in students to develop creative thinking, to encourage research and examination, and to be got them prepared with a content that will arouse curiosity. In the evaluation of students taking into account CSL practices, it is not enough to give feedback about the practices by faculty members to the students in certain periods of the year, for example, as successful or unsuccessful. The findings of this study and of the previous research in the literature showed that there was a significant difference in the sections of “Benefit and Awareness” sub-dimensions. However, the reasons underlying this differentiation could not be determined because these studies were limited only by quantitative data. Further research is recommended to investigate this situation using a qualitative or mixed research design.

The Ethical Committee Approval

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.