

**TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARININ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER
KAZANIMLARINA ETKİSİ**

Zehra Sedef COŞKUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
2012**

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİ**

(The Effect of Community Service-Learning on Value Acquisitions of Preservice Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zehra Sedef COŞKUN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

ERZURUM
Ağustos, 2012

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında, Zehra Sedef COŞKUN tarafından hazırlanan “Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi” başlıklı çalışma 09 / 08 / 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

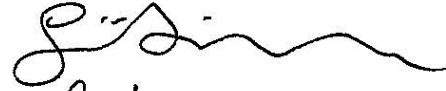
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza:



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

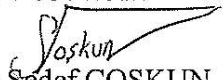
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi” başlıklı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09 / 08 / 2012

Zehra Sedef COŞKUN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİ

Zehra Sedef COŞKUN

2012, 193 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisini incelemektir. Araştırmada, bu amaca uygun olarak içerisinde hem nicel araştırma hem de nitel araştırma desenlerini bulunduran karma yöntem araştırma deseni (mixed-method design) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında kontrol gruplu ön ve son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde, 2011- 2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini alan 3. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan Portre Değerler Anketi (PDA) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri kaynaklarını ise öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlükler, araştırmacının proje süreci boyunca katılımcı gözlemci olarak yapmış olduğu gözlemler ve paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırma için öğretmen adaylarından toplanan nicel verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan değer kazandırmaya yönelik topluma hizmet uygulamaları projelerinin öğretmen adaylarına değer kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu projeler sayesinde öğretmen adaylarının sorumluluk, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik ve merhametlilik gibi değerlerinde olumlu değişiklikler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet Uygulamaları, Değerler

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
THE EFFECT OF COMMUNITY SERVICE LEARNING ON VALUE
ACQUISITIONS OF PRESERVICE TEACHERS

Zehra Sedef COŞKUN

2012, 193 Page

The aim of this study is to examine the effect of community service learning on value acquisitions of preservice teachers. Mixed-method research design, which incorporates both quantitative research designs and qualitative research designs, has been used in the research in line with this purpose. Control group pre-test and post-test have been used in the quantitative section of the research. Case study design has been used in the qualitative section of the research. Study group of the research is preservice teachers who have been third-year preservice teachers who are taking Community Service Learning (CSL) course at the Department of Classroom Teaching at the Faculty of Education in Artvin Çoruh University in the spring term of 2011-2012 academic year. Portrait Values Questionnaire (PVQ), which was developed by Schwartz et al., (2001) and translated into Turkish as well as validity and reliability study of which was conducted by Demirutku and Sümer (2010), has been used as data collection tool. Qualitative data sources of the research are composed of reflective journals kept by preservice teachers, observations performed by the researcher as participant observer throughout the project period and interviews made with the officials of partner organizations, students and preservice teachers. Descriptive analysis has been conducted on the quantitative data that have been collected from preservice teachers for the research. T-test has been used for the independent groups in analyzing the data. Content analysis method has been used in analyzing the qualitative data. In view of the research, it has been concluded that the community service learning projects, which are directly oriented towards acquiring value, make preservice teachers acquire value. Thanks to these projects, there have been positive changes in preservice teachers' values such as responsibility, patience, love, respect, helpfulness and mercifulness.

Keywords: Community Service-Learning, Value

ÖN SÖZ

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. Bu amaçla öğretim programlarında kendine yer bulan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına akademik, sosyal, duyuşsal ve mesleki gelişim alanlarında katkılar sağlar. Bu katkılardan biri olan duyuşsal kazanımların incelenmesi ve öğretmen adaylarına değer kazandırmak son derece önemli bir husustur.

Bu araştırma için beni cesaretlendiren, değerli bilgisini ve ilgisini esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında sabırla ve hassasiyetle yaklaşan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na teşekkürlerimi borç bilirim.

Ülkemizin bilim ve bilgi adına çok önemli ve nadide kuruluşlarından TÜBİTAK BİDEB'e verdiği burs desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezim süresince bana her türlü kolaylığı sağlayan Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi yöneticilerine ve çalışanlarına, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarına, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e ve sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Öznur YAZICI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüşlerini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman destek olan sevgili hocalarım Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Doç. Dr. Erdoğan KÖSE ve Ydr. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezim süresince desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Melike ÖZER ve Arş. Gör. Sedef ÇELİK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazım aşamasında manevi desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Nilay ÇELİK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Kendimi bildim bileli yanımda olan ve her zaman desteğini hissettiğim canım arkadaşım Gülden NARMANLI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili annem Hülya COŞKUN'a, canım ablam Rabia YILMAZ'a, canım kardeşlerim Mehmet Akif COŞKUN ve Murat COŞKUN'a, ve benimle beraber bu yolda aynı heyecanı paylaşan kıymetli babam Arif COŞKUN'a en içten duygularıyla şükranlarımı sunuyorum.

Erzurum, 2012

Zehra Sedef COŞKUN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Çalışılan Konu İle İlgili Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Değer Kavramı	9
2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması	11
2.1.2.1. Rokeach değer sınıflaması.....	12
2.1.2.2. Spranger değer sınıflaması	14
2.1.2.3. Schwartz değer sınıflaması	15
2.1.3. Değerlerin Özellikleri	17
2.1.4. Değerlerin İşlevleri	18
2.1.5. Değerler Eğitimi	19
2.1.6. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	21
2.1.6.1. Değeri telkin etmek, aşlamak	22

2.1.6.2. Değer açıklamak	23
2.1.6.3. Ahlaki muhakeme	24
2.1.6.4. Değer analizi	25
2.1.7. Eğitimin Duyuşsal Özellikleri	26
2.1.8. Bir Değer Eğitimi Yaklaşımı Olarak: Topluma Hizmet Uygulamaları.....	28
2.1.9. Türkiye’de Topluma Hizmet Uygulamaları	32
2.1.10. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Çerçevesi.....	35
2.1.10.1. Topluma hizmet uygulamaları dersinin tanımı	35
2.1.10.2. Topluma hizmet uygulamaları dersinin içeriği.....	36
2.1.10.3. Topluma hizmet uygulamaları dersinin amacı	36
2.1.10.4. Topluma hizmet uygulamaları genel ilkeleri.....	36
2.1.11. Topluma Hizmet Uygulamaları ve Değer Kazanımı	37
2.1.11.1. Topluma hizmet uygulamalarının akademik gelişime etkisi	37
2.1.11.2. Topluma hizmet uygulamalarının sosyal sorumluluk ve sosyal farkındalığa etkisi	38
2.1.11.3. Topluma hizmet uygulamalarının duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi	39
2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Deseni	63
3.2. Deneysel İşlemler	66
3.3. Araştırma Grubu.....	68
3.4. Veri Toplama Araçları	69
3.4.1. Portre Değerler Anketi.....	69
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	75
3.5. Verilerin Toplanması	75
3.6. Verilerin Analizi	77

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	78
----------------------------------	-----------

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	78
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	98
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerinin Analizi.....	99
4.2.2. Paydaş Kurum Yetkilileri, Öğrenciler ve Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizleri.....	117
4.2.2.1. Paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri	118
4.2.2.2. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri	120
4.2.2.3. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri..	122
4.2.3. Araştırmacının Proje Süreci Boyunca Yapmış Olduğu Gözlemlerin Analizi	128

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	134
5.1. Sonuçlar	134
5.2. Öneriler	137
KAYNAKÇA	139
EKLER.....	150
Ek 1	150
Ek 2.....	154
Ek 3.....	157
Ek 4.....	160
Ek 5.....	176
Ek 6.....	177
Ek 7.....	182
Ek 8.....	184
Ek 9.....	186
Ek 10.....	190
Ek 11.....	191
ÖZ GEÇMİŞ.....	193

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Rokeach Değer Sınıflaması	13
Tablo 2.2. Spranger Değer Sınıflaması	14
Tablo 2.3. Schwartz Bireysel Değer Sınıflandırması	16
Tablo 3.1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	64
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım	68
Tablo 3.3. Portre Değerler Anketinin Maddelerinin Faktör Yükleri	71
Tablo 3.4. PDA'nın Madde Toplam Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Farkı t Değerleri	74
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test t Testi Sonuçları	78
Tablo 4.2. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Güç Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	79
Tablo 4.3. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.4. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Yaşamdan Haz Alma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.5. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Uyarılım Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.6. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yönelim Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.7. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Evrensellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.8. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.9. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	83
Tablo 4.10. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	83

Tablo 4.11. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Güvenlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.13. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Güç Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	86
Tablo 4.14. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	87
Tablo 4.15. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Yaşamdan Haz Alma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.16. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Uyarılım Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	89
Tablo 4.17. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yönelim Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.18. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Evrensellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.19. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.20. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.21. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	96
Tablo 4.22. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Güvenlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları	97
Tablo 4.23. Proje-1. "Yeşeren Değerlerimiz" Haftalık Etkinlikler ve Amaçları	99
Tablo 4.24. Proje-2. "Bir Kitap Bin Umut Projesi" Haftalık Etkinlikler ve Amaçları..	101
Tablo 4.25. Proje 3. "Her Çocuk Özeldir Projesi" Haftalık Etkinlikler ve Amaçları ...	103
Tablo 4.26. Proje 4. "Eğitim Engel Tanımaz Projesi" Haftalık Etkinlikler ve Amaçları	105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Schwartz değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model.....	17
Şekil 3.1. PDA'nın faktörlerine ait öz-değer grafiği.....	72

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

THU	: Topluma Hizmet Uygulamaları
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TDK	: Türk Dil Kurumu
CSL	: Community Service – Learning
PDA	: Portre Değerler Anketi
Akt	: Aktaran
ÖA	: Öğretmen Adayı
Ö	: Öğrenci
PKY	: Paydaş Kurum Yetkilisi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda Türk Eğitim sisteminde duyuşsal ürünlere verilen önemin arttığı görülmektedir. Psikologlar duyuşsal özellikleri yansıtan birçok yapı tanımlar. Bu yapılardan biri de değerlerdir. Değerler, insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir ve bu yüzden sosyal bilimlerin önemli araştırma alanlarından biridir. Değerlerin insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olarak görülmesi hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması, sosyal bilimcilerin değerlere ilgi göstermelerinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

“Değer nedir?” sorusu felsefenin en eski konularından biridir. Platon milattan önce dördüncü yüzyılda değer nedir sorusuna yanıt bulmaya çalışmıştır. Platon, yaptığı çalışmalarda “kavramsal analizler yolu ile adalet ve iyinin gerçekte ne anlama geldiğini kavrayabileceğimizi” ileri sürmüştür (Akt. Yılmaz, 2008). Birey ve toplumlara göre değer kavramına geçmişten günümüze kadar farklı anlamlar yüklenmiştir. Değer, arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şeydir. Türkçe sözlüğe göre değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılıktır (TDK, 2005). Değer kavramını Pethia (1970) “iyi ya da arzu edilenin” yahut “kötü ya da arzu edilmeyenin” ne olduğuna ilişkin örtük ve ya ifade edilmiş düşünceler için kullanılan bir kavramdır şeklinde tanımlarken; Rokeach (1973) ise değerleri inanç olarak tanımlamıştır. Rokeach’a göre bir değer; ‘bireysel veya sosyal bakımından belirli bir davranış veya var oluş amacının, karşıtlarına tercih edilmesine dair daimi bir inanç’tır. Özgüven’e (2005) göre değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.

Kısaca değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Silah, 2005):

1. Değerler, paylaşılır.
2. Değerler ciddiye alınır.
3. Değerler coşkuyla birlikte ele alınır.
4. Değerler soyutlanabilir.
5. Değerler kalıcıdır.
6. Değerler bir inançtır.
7. Değer bir tercihtir.

Değerlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, değerlerin birbirine benzer biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yapılan bu sınıflamalarda merhamet, cesaret, nezaket, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk, tutarlılık, özdenetim, onurlu olma gibi nitelikler değer olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005; Ohio State Department of Education, 1990).

Son yıllarda ülkemizde değerler eğitimi önemsenmekte, değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bu yüzden, sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü gibi konuları kapsayan eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır. Bu programlarda amaçlanan, çocukları bu kavramlarla erken yaşlarda tanıştırmak, kendi akran grubuyla birlikte çeşitli masal, hikâye ve grup etkinliklerinden de yararlanarak bu kavramlar konusunda onları düşündürmektir (Aydın ve Gürler, 2012).

İlköğretim programlarında yapılan değişikliklerle hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak ve yetişen bir insana hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğunu öğretmek için doğrudan değerlerimizle ilgili konulara yer verilmiştir. Bu amaçla, okullarda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, düşünme eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

İlköğretim programlarında dolaylı veya doğrudan kendine yer bulan değerler, üniversite düzeyinde örtük program dâhilinde kalmıştır. Üniversiteler, öğrencilere hazır bilgiler vermek yerine öğrencileri karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemlerle çözebilecek, topluma liderlik yapabilecek, araştırmacı özelliklere sahip, ülkenin ve çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirme görevini yerine getirmektedir (Ozankaya, 2007). Üniversite eğitimi gençler için çok önemlidir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin

çeşitli toplumsal ve kültürel değerleri kazanmaları ve meslek hayatlarına belirli bir değerler sistemine sahip olarak girmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişikliklerle hizmet öncesi eğitim programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi adında yeni bir ders eklenmiştir. THU deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının topluma yönelik farkındalıklarının arttığı, kendilerine ve topluma ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği, özgüvenlerinin geliştiği ve sonuçta THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına önemli katkılar yaptığını ilişkin güçlü ipuçları bulunmaktadır (Küçüköğlü, 2011). THU dersi öğrencilere hayat tecrübesi kazandırmayı ve demokratik yurttaş yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim fakültelerinin, eğitim ve öğretim anlayışında öğretmen adaylarının, kendi kendine araştırma yapabilmesi, sorun çözebilmesi ve kendi kendine öğrenerek sonuç çıkarabilmesi esas unsur olarak görülmelidir. Örneğin Almanya’da öğretmen yetiştirme programlarında 17 değişik şekilde adlandırılan stajlardan birisi de Topluma Hizmet deneyimidir (Coşkun, 2009).

Ülkemiz dışında orijinal adıyla Community Service-Learning (CSL) olarak bilinen öğrenme- öğretme yöntemiyle ilgili (Allen, 1997; Billig, 2000; Cairn, 1992; Eyles and Giles, 1999; Howard, 1998; Leming, 1998; Melchior, 1999; O’Bannon, 1999; Owen, 2000; Pritchard and Whitehead, 2004; Scales and Blyth, 1997; Wade, 1997; Waterman, 1997) yapılan birçok çalışmada THU’nun sosyal farkındalık, sorumluluk, toplumsal duyarlılık, liderlik, etkili iletişim, özgüven, işbirliği, dayanışma, öğretmenlik deneyimi, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağladığı vurgulanmıştır.

THU, öğrencilerin akademik başarı bakımından gelişimlerinin yanı sıra, problem çözme becerileri kazanmaları, sosyal sorumluluk duygusu ve toplumsal-vatandaşlık değerleri edinmeleri, özyeterliklerini geliştirmeleri ve toplumsal sorunlara ilişkin geniş bir farkındalık oluşturmaları yönünden önemli katkılar sağlayabilir (Calabrese and Schumer, 1986; Conrad and Hedin, 1991). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının hizmet öncesinde sahip olması gereken değerlerin önemi her geçen gün artmaktadır.

THU dersi, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, topluma hizmet etmeye yönelik projelerinin YÖK tarafından belirlenen kurumlarda uygulanmasına yönelik bir derstir. Bu derste topluma hizmet etmeye yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bu ders sayesinde öğretmen adayları, yaşadıkları

toplumsal çevrenin sorunlarına duyarlılık gösterecek ve uygulayacakları etkinlikler yoluyla topluma hizmet etme fırsatı bulabileceklerdir.

Öğrencilere eğitimleri süresince, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların verildiği bir anlayışla yetiştirilmiş toplumu oluşturan fertler, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımlardan yoksun olacaklardır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zorlaşacaktır.

Bu durum, değerler eğitiminin okullarımızda sistemli ve etkili bir biçimde yapılması zorunluluğunu ortaya çıkartmaktadır. Bu ise; ancak değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından özümsemesi ile sağlanabilir (Yazıcı, 2006). Nitekim öğretmenlerin sahip olduğu değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediğiyle ilgili birçok araştırma bulgusu vardır (Brophy and Good, 1986; Dickinson, 1990; Gözütok, 1995; Varış, 1973; Akt. Sarı, 2005).

Değer eğitimi için süreç içinde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Değerler eğitimine genel olarak, değer kazandırma etkinliği de denilebilir. Daha ayrıntılı olarak değerler eğitimi, kişilerin doğrudan ya da dolaylı olarak değerler hakkındaki anlayış ve bilgilerini geliştirerek; onların toplumun bir üyesi olarak belirli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamada gerekli beceri ve eğilimleri aşılacaktır. Eğitim sürecinde değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Geleceğin öğretmenleri olarak günümüz öğretmen adaylarının nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme içerisinde olduğunun, yani değerler sisteminin nasıl olduğunun bilinmesi ve onlara değer kazandırmak önemlidir.

Öğretmen eğitiminde yer alan derslerden biri olan THU dersinin öğretmen adaylarının değer algılarına katkısı olacağı düşüncesiyle, bu dersi alan öğretmen adaylarının değer kazanımlarını belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi,

“Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın nicel kısmında “Doğrudan değer kazandırmaya yönelik projeler geliştiren öğretmen adayları ile içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunmayan projeler geliştiren öğretmen adaylarının değer kazanma düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranırken araştırmanın nitel kısmında ise:

1. THU dersini alan öğretmen adaylarının projelerinin haftalık etkinlikleri ve amaçları nelerdir?
2. THU dersini alan öğretmen adaylarının projeler boyunca karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. THU dersini alan öğretmen adaylarının projeler boyunca kazandıkları farkındalık değerleri nelerdir?
4. THU dersini alan öğretmen adayları proje sürecini nasıl değerlendirmektedir?
5. THU dersini alan öğretmen adayları projeleri yeniden kurgulayacak olsaydı neler önerirdi?
6. THU dersinde uygulanan projeler hakkında paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
7. THU dersi sürecinde araştırmacının gözlemlerine göre öğretmen adaylarının değer kazanma düzeylerinde olumlu değişiklikler var mıdır? Sorularına cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde kültürel öğelerin unutulmaya yüz tuttuğu değişen dünya düzeninde en değerli varlıklar olarak nitelendirilen gençlerin, küresel tehditler karşısında ülkelerine ve kültürel öğelere bağlı bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiştir. Bu hususta eğitimin katkısı şüphesiz çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple değer odaklı çalışmalar her geçen gün eğitimcilerin çalışma konularının odağı haline gelmektedir (Özsoy, 2007). Sosyal denetim mekanizmalarının en önemlisi olan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde öğrenilir (Güven, 1999, 163–164). Bu yüzden değerler eğitiminin kazandırılmasında, eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki okuyan öğrencilere kazandırılması gereken değerler, eğitim programları aracılığıyla okullarda okutulan ders

kitaplarına farklı şekillerde yansıtılmaya çalışılmıştır. Üniversite öğrencileri için kazandırılması gereken değerler belirli bir program dâhilinde olmayıp örtük program içinde kalmıştır. Öğretmen adaylarına çeşitli dersler aracılığıyla kazanmaları gereken değerler verilmeye çalışılır. Bu derslerden biri olan THU dersinin amacı gönüllük, toplum, birey, sosyoekonomik problemler, ayrımcılık ve sosyal adalet gibi kavramlar ile ilgili unsurların anlaşılması için çeşitli hizmetler gerçekleştirmek, sosyal ve akademik etkinliklerle öğrencilerin ufuklarının gelişmesine katkıda bulunmak, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmak ve grup içinde bireylerin etkin olarak çalışmalarını sağlamaktır.

THU dersi sonunda öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen çeşitli nitelikler vardır. Bunlar arasında; topluma hizmet etmenin bireysel ve toplumsal yararını kavrayabilme, alanıyla ilgili hangi konularda topluma hizmet edeceğini görebilme, alanıyla ilgili konularda topluma hizmet etmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilme, düzenleyeceği çeşitli etkinlikler yoluyla topluma hizmet etme yeterliliklerini geliştirebilme ve topluma hizmet etme etkinlikleri sırasında kazanmış olduğu deneyimlerini arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşarak kendini geliştirebilme sayılabilir (Yaşar, Gültekin ve Kaya, 2008).

THU programının yararları Billig tarafından akademik öğrenmeye katkı, sosyal sorumluluk bilincini yerleştirme, duyuşsal gelişim ve mesleki becerilerin geliştirilmesi olarak sıralanmıştır (Billig, 2000).

THU programında yer alan öğrencilerin diğerlerine göre birbirlerine karşı daha nazik davranma, yardım etme ve ellerinden gelenin en iyisini yapma konusunda daha özenli olma eğiliminde olduklarına ilişkin bulgular vardır (Berkas, 1997). Leming (1998) THU'ya katılan öğrencilerin sosyal sorumluluğu çok önemli bir değer olarak gördüklerini ve okullarındaki diğer gruplara göre daha yüksek sorumluluk hissine sahip olduklarını rapor etmiştir. Bunların yanında THU'ya katılan öğrencilerin kendilerini sosyal beceri yönünden diğerlerine göre daha başarılı algıladıklarına yönelik araştırma bulguları vardır (Morgan and Streb, 1999; O' Bannon, 1999; Scales and Blyth, 1997).

Ülkemizde yapılan araştırmalar sonucunda da, THU'nun öğretmen adaylarına toplumsal duyarlılık, farkındalık ve sorumluluk kazandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Tokcan, 2010). Küçükoğlu ve Kaya (2009) yaptıkları araştırma sonucunda THU sayesinde öğretmen adaylarının; yardım ederek iyilik yapma bilincini

kazandıklarını, etkili iletişim becerileri gelişmesine katkı sağlandığını, kendilerini sosyal yaşamda daha kolay ifade edebildiklerini ve sosyal farkındalıklarının arttığı bulgularına ulaşmışlardır.

Çoban, Kuşkaya ve Ağırbaş (2010) öğretmen adaylarının THU dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırdıkları araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarının iletişim becerisini geliştirdiği, işbirliği içinde çalışmasını desteklediği ve özgüvenini pekiştirdiğini ifade etmektedirler.

Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle ve Palavan (2010) THU dersini alan öğretmen adaylarının geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda THU dersinin sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gürol ve Özercan (2010) ise THU dersini alan öğretmen adaylarının topluma hizmet bilinci kazanmalarının yanı sıra, topluma hizmet etmekten mutluluk, huzur ve gurur duyduklarını belirlemişlerdir.

Gökçe (2011) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin değerlendirmelerini araştırdığı çalışmasında THU dersinin öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini artırdığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mirzelioğlu, Özcan, Aktaş ve Çoknaz (2011) yapmış oldukları araştırmalarında THU dersi sürecinde öğretmen adaylarının işbirlikli çalışmayı öğrendiklerini ve durumsal gelişen problemler karşısında çözüm üretme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Uğurlu ve Kırıl'a (2011) göre THU öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin algılarını gözden geçirmelerine ve neleri yapabileceklerine ilişkin öngörü kazanmalarına, kendilerini ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk (2011) THU dersini alan öğretmen adaylarının mesleki yaşama başlamadan önce toplum lideri olma ve sorunlara çözüm arama bağlamında önemli kazanımlar elde ettiklerini düşünmektedirler. Tanrıseven ve Yelken (2011) ise yaptıkları araştırma sonucunda THU dersinin toplumsal sorunlara çözüm üretme imkânı verdiği, THU'ya yönelik proje geliştirme becerilerini artırdığı, planlama becerisini geliştirdiği ve proje uygulama becerilerinin geliştiği kanısına varmıştır.

Tuncel, Kop ve Katılmış (2011) ise THU deneyimlerinin öğretmen adaylarının üretkenliğine olumlu katkılar sağladığı ve meslek hayatlarında karşılaştıkları sosyal

sorunlarının çözümünde önceden pratik yapma imkânı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmanın da THU dersinin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine sağlayacağı katkıların önemini belirlemek ve eğitim bilimleri alanında bu husustaki boşluğun giderilmesine katkı sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anket formunda yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlüklerini içtenlikle tuttukları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde THU dersini alan öğrencilerle sınırlıdır.

2. Bu araştırma deney grubunun tutmuş olduğu yansıtıcı günlüklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Kişinin, arzu ettiği ve yararlı gördüğü, beğenilen durumlarını gösteren kıstaslardır (Tan, 1981: 123). Kişinin süreklilik gösteren davranışlarına yön veren tutumlarıdır (Oğuzkan, 1981: 45).

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 3. Yıl 2. Yarıyılıda (6. Yarıyılıda) yer alan; haftada 1 teorik, 2 uygulama saatinden oluşan derstir (Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009: 4).

Öğretmen Adayı: Topluma Hizmet Uygulamalarına katılan eğitim fakültesi öğrencileridir (Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009, 4).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çalışılan Konu İle İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Değer Kavramı

Dünyanın ve yaşamın algılanması ve anlamının araştırılmasına başlandığı tarihten günümüze kadar değerler, üzerinde çok konuşulan, tartışılan ve araştırma yapılan konulardan biri olmuştur. Eski çağlardaki düşünürler hayatın anlamı ve insanın var olma nedeni ile ilgili fikirler üretmiş ve bu fikirlerin sonucunda, insanın ideal yaşamı yakalayabilmesi için sahip olması ve uygulaması gereken erdemleri belirlemişlerdir (Hançerlioğlu, 1977). Sıralanan bu erdemler, günümüzde sosyal bilimler alanında çalışma yapan araştırmacılar ve teorisyenler tarafından insanların sahip oldukları değerler olarak tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları ve bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi değer kavramı ile yakından ilgili davranış bilimcileri tarafından geliştirilen yöntemlere ve ulaşılan sonuçlara bakıldığında değer kavramının tanımı hakkında ortak bir görüş olduğu görülmektedir. Bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 2005).

Değer kavramının tanımı üzerinde fikir ayrılıkları olduğundan birçok değer tanımı yapılmıştır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Akt. Bilgin, 1999). Değer bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Değer hükmü,

bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 2010). Değer kavramı bir kişi ya da topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır (Doğan, 2011).

Nietzsche değerleri yaratanın ve değerleri koruyanın insan olduğunu söyler. Kant'a göre de değer, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorluktan doğar. N.Hartmann ise değerlerin kendi başına var olduğunu bunları insanın keşfettiğini ileri sürer (Özensel, 2003).

Çağlar (2005) değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak ifade etmiştir. Meglino ve Ravlin'e (1998) göre değerler kişilerin ideal davranış tarzları veya yaşam amaçları hakkındaki inançları olup, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlardır.

Theodorson'a göre ise değer, duygusal bağlarla oluşturulmuş herhangi bir toplumsal birliktelik biçiminin soyut ve genelleştirilmiş davranış şeklidir (Aydın, 2003, 122).

Değerler konusunda en çok bilinen ve kullanılan tanımlardan biri Amerikalı sosyal psikolog Rokeach'a aittir. Rokeach (1973), değer tanımını yapabilmek için, yaşam değerlerinin doğası ile ilgili beş varsayıma dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu varsayımları:

1. Bir insanın sahip olduğu temel değerlerin sayısı çok azdır,
2. Aynı değerlere sahip kişilerde bunları uygulama yoğunluğu her zaman farklılık gösterir,
3. Değerler belirli bir düzenleniş içinde, bir değerler sistemi oluşturur,
4. Bir insanın sahip olduğu değerler, içinde bulunduğu kültürün, kurumların ve bireylerin kişiliğinin ürünüdür,
5. Değerlerin önemi, sosyal bilimlerin ortaya çıkarmak ve algılamak üzere ilgilendikleri hemen bütün olgularda açıkça gözlenebilir, şeklinde sıralamak mümkündür. Bu varsayımlar değerlerle ilgili tüm çalışmaların özünü teşkil etmektedir.

Her kişi bir değer ve değerler sistemine sahiptir diyen Rokeach'e göre değerler; ulaşılmak üzere tercih edilen hedefler ve bu hedeflere ulaşma yöntem ve yollarıyla ilgili genel inançlardır (Rokeach, 1973).

Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkilemede, tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynar (Dilmaç, 2002). Değerler, bir toplum yapısı içinde yaşamak durumunda olan kişilerin gerek kendilerinden, gerekse diğer kişiler arası ve doğal ile ilişkilerinden kaynaklanan gereksinmelerine doyumlu ve uyumlu bir şekilde karşılamaya yönelik genel anlayış ve yönelimlerdir (İmamoğlu ve Karakitapoğlu, 1999).

Schwartz ve Bilsky birçok kuramcının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Değerler, inançlardır.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görür.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanır (Schwartz, 2006).

Değerlerle ilgili tanımlar incelendiğinde hepsinde ortak olan yön, değerlerin istenilen, arzulan, tercih edilen veya sevilen durumları ele almasıdır. Değerler, insan davranışlarını harekete geçiren, kişiler için kimi zaman arzu edilen bir durumu ifade ederken kimi zaman da hoş olmayan bir durumdan kaçışı ifade eder (Erdem, 2003). Birey için çok önemli olan kavram ya da fikirler, doğru, uygun ya da arzu edilen düşünce veya inançlar, değerlerin oluşmasında önemli rol oynar.

2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler ile ilgili yapılan araştırmaları etkili bir biçimde sürdürebilmek için birçok sınıflandırma yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında Ülken'in (2001, 360) değerleri üç gruba ayırdığı görülür. Birinci grupta, içkin değerler, ikinci grupta aşkın değerler, üçüncü grupta ise normatif değerler bulunmaktadır. İçkin değerler: sanat, bilgi ve teknik değerlerdir. Aşkın değerler: kişilerin verdikleri sözlere ve yaptıkları sözleşmelere sadık kalmaları olarak ifade edilmiştir. Normatif değerler ise: başka değerleri birbiriyle karşılaştırma olarak ifade edilmektedir.

Özlem (2002, 284) ise değerleri; 1. Hazcı değerler (olumlu: haz, olumsuz: acı), 2. Bilgisel değerler veya bilgi değerler (olumlu: doğru, olumsuz: yanlış), 3. Ahlaksal

değerler (olumlu: iyi, olumsuz: kötü), 4. Estetik değerler (olumlu: güzel, olumsuz: çirkin), 5. Dinsel değerler (olumlu: sevap, olumsuz: günah) olmak üzere beşe ayırmıştır.

Güngör ise değerleri altı gruba ayırmıştır: Bunlar; estetik değerler, teorik değerler, iktisadi değerler, siyasi değerler, sosyal değerler ve dini değerlerdir (Özensel 2003, 230).

Değerlerin sınıflandırılması konusunda birçok görüş olmasına rağmen günümüzde en çok bilinen ve kabul edilenler; Rokeach, Spranger ve Schwartz'a ait olan sınıflandırmalardır.

2.1.2.1. Rokeach değer sınıflaması

Rokeach değerleri ereksel (terminal) ve araçsal (instrumental) değerler olarak ikiye ayırmıştır. Ereksel değerler yaşamın temel amaçlarıyla, araçsal değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarıyla ilgilidir (Bilgin, 1999, 116). Rokeach 18 ereksel, 18 araçsal değer varlığını ortaya koymuştur. Ereksel değerler benmerkezci veya toplumsal merkezli değerlerdir. Ayrıca ereksel değerler yaşamın temel amaçlarıyla yakından ilgilidir. Araçsal değerlerin ise, moral içerikli olduğunu ve temel amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranış tarzları olduğunu ifade etmiştir (Bilgin, 1999, Güngör, 2010). Bu değer sınıflamasına ayrıntılı bir şekilde Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1.

Rokeach Değer Sınıflaması

Ereksel (Gaye) Değerler	Araçsal (Vasıta) Değerler
1- Ahiret Selameti	1- Bağımsız
2- Aile Güvenliği	2- Bağışlayıcı
3- Barış İçinde Bir Dünyada	3- Cesur
4- Başarı Hissi	4- Dürüst
5- Bilgelik	5- Entelektüel
6- Eşitlik	6- Geniş Görüşlü
7- Gerçek Dostluk	7- Hayal Gücü Kuvvetli
8- Güzellikler Dünyası	8- Hırslı
9- Heyecanlı Yaşam	9- İtaatkâr
10- İç Huzur	10- Kontrollü
11- Kendine Saygı	11- Kibar
12- Mutluluk	12- Mantıklı
13- Olgun Sevgi	13- Muktedir
14- Özgürlük	14- Neşeli
15- Rahat bir yaşam	15- Sevecen
16- Sosyal Onay	16-Sorumluluk Sahibi
17-Ulusal Güvenlik	17-Temiz
18-Zevk	18-Yardımsever

Kaynak: Rokeach (1973)

Yukarıdaki tabloda geçen değerlerin öğrenilmesi, sosyal bir öğrenme şeklidir. Toplumunu oluşturan bireylerin o toplum içerisinde bir rolü vardır ve kişi o rolün gerektirdiği şekillerde davranış gösterir. İnsan toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen bir varlıktır. Yani karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Böylelikle değerler insanların davranışlarını etkileyen ve davranışlara yön veren yapısal bir özelliğe sahiptir (Güngör, 2010, 70).

2.1.2.2. Spranger değer sınıflaması

Spranger, değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bunlar: estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bu değer grupları daha sonraki yıllarda Alport ve arkadaşları tarafından bir ölçeğe dönüştürülmüştür (Akbaş, 2004). Bu değer sınıflamasına ayrıntılı bir şekilde Tablo 2.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.2.

Spranger Değer Sınıflaması

1. Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
2. Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
3. Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
4. Sosyal Değer	Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.
5. Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
6. Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Bahsedilen bu değer grupları bir ölçek haline getirilip kişilerin ilgi alanlarına göre uygulandığında kişilerin yüksek puan aldıkları görülmüştür (Ünal, 1981, 20). Bu da değerlerde sınıflamanın ne kadar doğru olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2.3. Schwartz değer sınıflaması

Schwartz değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınır. Değerlerin kültürel düzeyde incelenmesindeki amaç ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayırımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Schwartz'ın birey düzeyi değer tiplerine ayrıntılı bir şekilde Tablo 2.3.'de yer verilmiştir.

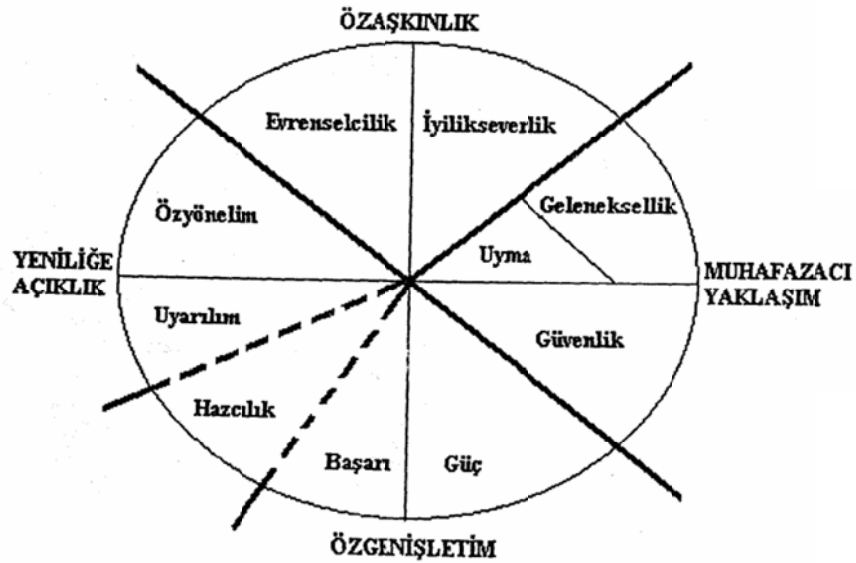
Tablo 2.3.

Schwartz Bireysel Değer Sınıflandırması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, [insanlar tarafından benimsenmek]	Etkileşim Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı olmak, yetkin, muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, [zeki olmak]	Etkileşim Grup
Hazcılık: Bireysel zevk ve hazza yönelim	Zevk ve hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.	Organizma
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, [kendine saygısı olmak]	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, [iç uyum]	Grup b Organizma
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, [gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak]	Organizma Etkileşim Grup
Gelenek severlik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, [dünyevi işlerden elayak çekmek]	Grup
Uyuma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.	Etkileşim Grup
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak]	Organizma Etkileşim Grup

Kaynak: Kağıtçıbaşı ve Kuşdil'den (2000, 61) uyarlanmıştır.

Yukarıda verilen değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır (Şekil 2.1.). İlk boyut yatay boyuttur. Bu boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, özyönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut ise dikey boyuttur. Bu boyutta ise evrensellik ve iyilikseverlik değer tipleri özaşkınlık, güç ve başarı ise özgenişletim olarak isimlendirilmiştir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).



Şekil 2.1. Schwartz değer kuramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

2.1.3. Değerlerin Özellikleri

Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların işleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Özensel, 2003, 228). Değerler, birbirini etkileyen aynı zamanda birbirinden etkilenen özelliğe sahiptir. Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerleri birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Bu değerler arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur.

Değerler arasına kesin çizgi çekmek mümkün değildir. Değerler, birbirinden bağımsız düşünülemez. Değerler, kalıtsal değildir. Değerler, bir sonraki kuşağa sosyal rollerle öğrenilerek aktarılır. Değerler aile ortamında, yazılı veya görsel materyallerden taklit yoluyla öğrenilirler (Şen, 2007, 9). Değerlerin zamanla davranış

ölçütü haline gelmesinde sosyal onay son derece önemlidir. Onaylanan davranışlar zamanla değerleri oluşturmaktadır (Sarı, 2005, 75).

Değerlerin kendi arasında bir öncelik veya üstünlük münasebeti vardır (Güngör, 2010, 23). Değerlerin öncelik ve sonralığı kişilere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Kimi için saygı baş değerken, kimi için sevgi baş değer olabilmektedir. Kişilerin yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu da bu değişiklikte etkilidir.

Her toplumun değerleri kendine özgüdür. Bu değerler bir milletin özelliklerinin oluşmasında etkili olmuştur. Örneğin misafirperverlik değeri, Türk milleti ile özdeşleşmiş bir değerdir.

2.1.4. Değerlerin İşlevleri

Değerlerin toplumsal yaşam içinde önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevler vardır. Özensel (2003, 231) Gökçe ve Fichter'den aktardığı değerlerin işlevleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Sosyal değer, temel seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu bağlamda değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atf noktası görevini görmektedir.

2. Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici etki etmektedir. Bu bakımdan değerler, belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan değerler, kültürün esasını oluşturmaktadır.

3. Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler, kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısaca, kişinin şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak değerler, kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir.

4. Değerler, sosyal bir boyuta sahiptirler. Yani değerler, hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de hissî-duygusal yönü belirten ifadelerdir.

Sosyal değerler, belli sosyal sonuçlara yol açarlar. Bu sosyal sonuçlar literatürde, sosyal değerlerin işlevleri olarak adlandırılmaktadır. Fichter'den aktarılan bu işlevler şunlardır:

1. Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında, hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.

2. Değerler; kişilerin dikkatini çeker ve kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.

3. Her toplumda ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta semasını çizer. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilir.

4. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratır, cesaret verirler. Böylelikle kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin, birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.

5. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.

6. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenir. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir (Özensel, 2003, 231-232).

2.1.5. Değerler Eğitimi

Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Okulların temel de iki amacı vardır. Bunlar:

1- Akademik açıdan başarılı,

2- Temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003, 79).

Değerler eğitiminin doğasında var olan ve eğitim kurumlarında kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması sonucunda diğer bireylere yardım etme davranışı bireyler tarafından sergilenmektedir. Kirschenbaum'e göre değer eğitiminin iki hedefi vardır: Bunlardan birincisi toplumda yer alan bireylerin daha karakterli bir yaşam

sürerek hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. İkinci hedef ise, toplumun iyiliğine katkı sağlayarak kişinin kendisi için istediği özgürlüğü diğer insanlar için de istemesidir (Akbaş, 2004, 61).

Okullar; eğitim ve öğretimin planlı, programlı yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili sahalarından biridir. Bu yüzden değerlerin öğretiminde eğitim kurumlarına yani okullara çok büyük iş düşmektedir. Okullar, çocukların doğal öğreticileri yani aile, komşular veya arkadaşlarının yanlış veya eksik öğrenmelerini düzeltir ya da tamamlar. Bu yönüyle okullar çocuk üzerinde oluşan eksik ya da yanlış koşullanmaya veya etkileşime dayalı yanlış yöndeki öğrenmeleri ortadan kaldırarak çocuğu tekrardan sağlıklı bir toplumsallaştırma sürecine sokar. Bu sürecin sonunda okullar, topluma yeni katılan bireylerin toplum için faydalı hale gelmesini sağlamaktadır (Küçükahmet, 2008).

Değer eğitiminde, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler, davranışları ile değer öğretiminde öğrencilere model olmaktadır. Dersine zamanında ve hazırlıklı gelmesi (sorumluluk), kılık kıyafetine özen göstermesi (temizlik), verdiği sözü yerine getirmesi (dürüstlük), ... öğrencilerde sorumluluk, temizlik, dürüstlük gibi değerlerin oluşmasını sağlayacaktır. Diğer taraftan öğretmenler, derslerinde yaptıkları etkinliklerde, tavsiye ettiği okuma kitaplarında kasıtlı olarak vermek istediği değerlerin öğretimini yapabilir.

Öğretmenler ders süresi içerisinde sadece anlatmaları gereken içeriklere bağlı kalmazlar. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini de geliştirmeye özen gösterirler. Yapılan bazı araştırmalar sınıfın büyüklüğü, öğretim stratejileri vb. durumlardan daha önemli diğer bir unsurun öğretmen ve öğrenciler olduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 1991, 58; Şen, 2007, 15). Öğrencilerine karşı sıcak, hevesli, düzenli ve derslerinde farklı materyaller kullanan, gerektiği kadar disiplin uygulayan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Akbaş, 2004, 90). Öğrencileriyle uyum içerisinde olan öğretmenlerin değer öğretimini daha etkili bir şekilde yapabileceği bilinmektedir.

Değerlerin öğrenilmesi sırasında, öğretmenlerin yapması gerekenler genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Model olmalı.
2. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı.
3. Her öğrenciye sorumluluk verip onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı.
4. Öğrencileri cesaretlendirmeli.
5. Öğrencilere karar verme olanağı tanımalı.
6. Paylaşım fırsatı vermeli.
7. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli (Dilmaç, 2002, 4).

Lickona' a (1993, Akt. Akbaş, 2004, 94) göre öğretmenlerin değer öğretiminde başarıyı yakalayabilmeleri için aşağıdaki maddelerin bilincinde olmaları gerekmektedir:

1. Model kişi ve öğretici olmayı vazife edinmeli.
2. Sınıf içerisinde ahlaki bir topluluk oluşturulmalı.
3. Öğrencilerine sorumluluk vermeli ve disiplini elinde bulundurmalı.
4. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı.
5. Eğitim programları vasıtasıyla değerler öğretilmeli.
6. Öğrencilerine iş birlikçi öğrenmeyi uygulamalıdır.
7. Ahlaki yansımaları için öğrencilerini desteklemelidir.
8. Anlaşmazlıkların çözümünü öğrencilerine öğretmelidir.
9. Sınıf dışı olumlu modeller kullanmalıdır.
10. Okul ortamında ahlaki bir kültür yaşatılmalıdır.
11. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurulmalıdır.

2.1.6. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Geçmişte ve günümüzde değerlerin öğretiminde birçok yaklaşım farklı kişiler tarafından benimsenerek uygulanma fırsatı bulmuştur. Özellikle son yıllarda yapılan bazı çalışmalarla bu yaklaşımların içeriği de zenginleşmiştir. Değerler öğretimindeki yaklaşımlarla ulaşılmak istenen asıl amaç, bireylerde değerlere karşı farkındalık oluşturmaktır. Değerlerin bireylerde öncelikle bilişsel ardından duyuşsal düzeyde anlamlı kılınması son derece önemlidir. Son yıllarda değerler eğitiminin örtük program dışındaki tüm derslerin zeminine yerleştirilmesi, değerlerin bütüncül bir anlayışla işlenmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırmıştır. Bu yüzden şu an okullarda

uygulanan değer eğitimi yöntemi daha önceki yıllarda yapılan değer eğitimi uygulamalarından daha etkili olmuştur (Balcı, 2008, 22).

Değerlerin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra, bazı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Carter, değerleri ve ahlakı öğretmek için altı yaklaşım ortaya koymuştur (Bacanlı, 2006, 21):

1. Öğretici (inculcative): Bu yaklaşım, öğretilecek belli bir değer grubunu kabul eder ve öğrencilere aktarır.
2. Klasik: Tüm öğrencilere felsefe ana bilim dalından seçimlik dersler sunar.
3. Yaşantısal: J. Dewey tarafından ortaya atılmıştır ve istenen ahlaki karakter için model olmak üzere bazı öğrenci liderleri belirlenir.
4. Gelişmeye yönelik: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş bir versiyonu gibi görünür ve öğrenciye gerçek/hâlihazır dünyada değerleri sorgulamayı getirir.
5. Gelişimsel: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türemiştir.
6. Meslek öncesi: Genel amacı bir ders boyunca (tam veya bir kredili) düzenli bir derste, öğrencileri değerlerle tanıştırmaktır.

Değerler eğitiminde en çok kullanılan dört temel yaklaşım vardır. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz:

2.1.6.1. Değeri telkin etmek, aşlamak

Değerlerin öğretimini ve arzu edilen davranışlar için tutarlı desteklerin sağlanmasını içerir (Suh and Traiger, 1999, 2). Bu yaklaşımın temel çıkış noktası, devamlı ve kalıcı değerlerin öğrencilere telkin edilmesi, bir başka ifade ile aşlanmasıdır.

Telkin yoluyla değer aşılama sürecinde uyulması gereken ve birbirini takip eden belirli işlem basamakları bulunmaktadır. Bu işlem basamaklarını Superka (1976, Akt. Dilmaç, 2007, 36) şu şekilde sıralamıştır:

1. Telkin yaklaşımı olabilecek değeri belirleme,
2. Değer seviyelerini belirleme,
3. Davranışsal amaçları belirleme,
4. Uygun metotları seçme,
5. Seçilen metotları uygulama,
6. Sonuçları değerlendirme.

Yaklaşımın etkili olabilmesi için yukarıdaki işlem basamaklarına uyulması gerekmektedir. Bu yaklaşımda, öğretmen ya da anne baba “Çocuklar yalan söylemez (dürüstlük), büyüklerine karşı yüksek sesle konuşmama (saygı), iyi bir öğrenci ödevlerini zamanında yapar (sorumluluk)” gibi sözlerle rehberlik faaliyetinde bulunması gerekmektedir. Öğrencilere; pekiştirme verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla arzu edilen değerlerin telkin edilerek kazandırılmasına çalışılır (Fernandes, 1999,4).

Telkin aşılama yöntemi ile değer öğretimi ergenlik öncesi çocuklarda daha etkili olabilmektedir. Çünkü ergenlik döneminde birey, yetişkinler olmadan ayakta durabileceğini kanıtlama eğilimindedir. Ayrıca bu dönemde ergen, artık yetişkin toplumsal düzeni içine girmeyi ve sorumluluk yüklenmeyi ister (Bacanlı, 2006, 51).

Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının, yapılan araştırmalarda okullarda başarısız olduğu gözlenmiştir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerle kısıtlı sürede beraber olmakta ve zaman yetersizliği değerlerin davranışa dönüşmesine engel olmaktadır. Bu sorun da, öğretmenlerin öğrencilere yaşamları ile ilgili hikâyeler anlattırması ve bunlardan ders çıkarılması ile çözülebilir (Akbaş, 2004, 72).

2.1.6.2. Değer açıklamak

Raths tarafından 1966 yılında ileri sürülen bu yaklaşım, öğrencilere rasyonel düşünme ve sahip oldukları duyguları gözden geçirmeleri ile kendi değerlerinin farkında olmalarını sağlamada yardımcı olur ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmelerini sağlar (Fernandes,1999, 4).

Bu yaklaşım kişisel değerleri açıklama ve belirlemede öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini incelemeyi ve öğrencilerin değerler hakkında düşüncelerini sağlamayı amaçlar (Naylor and Diem,1987, 352 ; Suh and Traiger, 1999, 2).

Değer açıklama yönteminin etkili olabilmesi için öğretmenlerin aşağıdaki yedi basamağa göre hareket etmesi gerekir:

1. Özgürce seçim ya da bağımsız seçim yapma (seçme özgürlüğü).
2. Bir dizi mevcut seçeneği değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçebilme.

3. Her alternatifin olası sonuçlarını düşünerek değerlendirdikten sonra seçebilme.

4. En önemli ve değerli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme ve değer verme.

5. Serbestçe (özgür) seçilen bir değeri açıkça söyleyebilme.

6. Serbestçe (özgür) seçilen değerle uyumlu olan bir hareket tarzı (tavır) ortaya koyma.

7. Seçilen değerle uyum içerisindeki bir hareket tarzında tekrar tekrar hareket edebilmektir (Akbaş, 2004, 674).

Öğretmenler, bu yöntemi her yaşta öğrencisine rahatlıkla uygulayabilir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken, bu yedi basamağı etkili bir şekilde kullanmaktır. Değer açıklama yöntemi, Türkçe dersi, matematik dersi, biyoloji dersi, fizik dersi gibi birçok derste uygulanabilir bir yöntemdir. Öğretmen, değer açıklama yöntemini kullandığında grup tartışması, etkin dinleme, görüşme gibi sözel etkinliklerden yararlanabileceği gibi düşünce kâğıtları, otobiyografi, değer kâğıdı (Bacanlı, 2006, 26) gibi yazılı etkinliklerden de faydalanabilir.

2.1.6.3. Ahlaki muhakeme

Ahlaki muhakeme yaklaşımı Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımdaki amaç ahlaki ikilemlerin yaşandığı hikâyelerle öğrencilerin ahlaki yargılarını ön plana çıkarmaktır. Kohlberg araştırmalarında aynı hikâyeyi farklı yaş gruplarındaki bireylere okutmuş ve bu kişilerin farklı yargılarda bulduklarını ortaya koymuştur (Selçuk, 2003, 112). Bu yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir. Ancak her seviyenin (6-12 ilköğretim birinci kademe, 12-15 ilköğretim ikinci kademe, 15-18 ortaöğretim, 18-22 yükseköğretim) gelişim özellikleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla yapılacak etkinliklerin seviyeye uygun olması gereklidir. Her dönemin değer yargılarının da farklı olduğu unutulmamalıdır.

Bu yaklaşıma ahlaki olguların güçlü olduğu iki hikâyeye yer verilerek başlanır. Bu hikâyelerdeki çıkmazlarla birlikte değerler belirlenir. Daha sonra bir soru sorularak ahlaki sorgulama başlar. Öğrencilerin sorulan sorular karşısında verdikleri cevaplar ahlaki yargılarını ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu ahlaki yargılar da değerlendirilir. Hikâyede tartışılan ve tartışmada ön plana çıkan değerlerin benimsenip benimsenmemesi öğrencinin inisiyatifindedir. Burada öğrencinin çözümü önemli

değildir. Önemli olan neden o çözüme ulaştığıdır. Yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir (Akbaş, 2004, 101).

2.1.6.4. Değer analizi

Değer öğretiminde birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Kullanılan yöntemler içerisinde önemli bir yere sahip olan değer analizi yöntemi, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından ortaya konmuş ve geliştirilmiştir (Bacanlı, 2006, 20).

Bu yaklaşımının temel amacı öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Diğer bir deyişle, değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmadır. Bu süreçte üst düzey bilişsel süreçler sıklıkla kullanılır (Doğanay, 2006, 272).

Değer analiz yönteminin değer öğretiminde hedefleri şunlardır (Bacanlı, 2006, 22):

1. Öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek,
2. Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım etmek,
3. Öğrencilere, en akılcı yargıya ulaşmayı öğretmek,
4. Öğrencilere, bazı değer nesneleri hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek.

Welton ve Mallan (1999) Değer analizi yaklaşımındaki bazı temel görevler şu şekilde sıralamaktadır (Doğanay, 2006, 272–274):

- 1- Değer sorununu belirleme
- 2- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
- 3- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- 4- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
- 5- Olası çözüm yollarını belirleme
- 6- Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme
- 7- Seçenekler arasından birini seçme
- 8- Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma

Sosyal Bilimcilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen değer analizi yaklaşımının amacı, değer konularıyla ilgili eleştirel düşünme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmada öğrencilere yardımcı olmaktır. Değer analizi yaklaşımında öğrenciler değer konularını veya kanıtlanabilir doğruları elde etmeye teşvik edilir. Bu yaklaşım nedenselliği ve mantıklı olmayı öngörür. Değer analizi yaklaşımının değer açıklama yaklaşımından farkı öğrencilerden kendi değer yargılarını savunmalarını istemesidir. Ryan'a göre bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler ve bireyler de örnek olaylar aracılığıyla ahlaki düşünme becerilerini kazanırlar (Akbaş, 2004, 77).

Howard Kirschenbaum 1994 yılında program geliştirme ve denetleme derneğinde yaptığı konuşmada değerler eğitimi ile ilgili stratejiler geliştirileceği zaman; sadece eğitimcilere değil, ailelere ve daha geniş toplumsal birliktelilere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Onun gözlemlerine göre, değerler eğitiminin başarıya ulaşılmasında kullanılan yaklaşımların önemi olduğu kadar;

1. Öğretmenlerin iyi değerleri gösterebilmesinin,
2. Ahlaki ve etik hareketler için öğretim becerilerine sahip olunmasının,
3. Değerlerin içselleştirilmesi için gençlerin cesaretlendirmesinin,
4. Öğrencilerin kendi kararlarını uygulamaya geçirebilmelerinin teşvik edilmesinin de etkisi bulunmaktadır (Akt. Yazıcı, 2006).

2.1.7. Eğitimin Duyuşsal Özellikleri

Duyuşun (seziş) genel olarak kabul edilen bir tanımı olmasa da duyuş daha çok duygularla ve coşkularla ilgili olan, akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılmaktadır. Biliş, akıl ve zihinle ilişkilendirilirken, duyuş daha çok kalple ilişkilendirilmektedir (Bacanlı, 2006). Duyuşsal eğitim ise, öğrencinin his, duygu, ahlak ve etik konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsar. Duyuşsal eğitim daha çok öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi için kullanılır (Akt. Akbaş, 2004).

Wiggins ve English'e (1977) göre duyuşsal eğitim öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarının sağlıklı anlatımı ile ilgilidir. Onlara göre duyuşsal eğitim; benlik saygısı, kendi ve başkaları anlayışı ile kendini denetleme genel hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamaya çalışır (Bacanlı, 2006).

Bacanlı (1999), duyuşsal hedeflerin okullarda ihmal edilmesinin sebeplerini; hangi duyuşsal hedeflerin kazandırılacağı konusunda toplumsal bir uzlaşmanın zor olması, duyuşsal hedeflerin somutlaştırılmasının zor olması, duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun sürmesi, duyuşsal hedefleri alışılmış öğretim yöntemleri ve teknikleriyle kazandırmanın zor olması, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin zor olması, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin bilişsel hedeflere göre daha esnek olması ve duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi, alışılmış başarı anlayışının dışında olması şeklinde belirtmiştir.

Yukarıda gösterilen nedenlerden dolayı duyuşsal hedefler eğitim programlarında ya bulunmamakta ya da bulunanların ne seviyede kazandırıldığı test edilmemektedir. Duyuşsal alan davranışları okullarda bilişsel ve psiko-motor alandan sonra gelmekte ve geri planda kalmaktadır (Akbaş, 2004, 37). Hâlbuki duyuşsal öğrenme hem bilişsel anlamda öğrenmeyi kolaylaştırır ve pekiştirir, hem de sevgi, saygı, onur, ahlak vb. insanı insan yapan değerlerin aktarımını kapsayarak nitelikli tercihler yapmamızı sağlar. Yaşantımıza dair tercihlerimizin çoğunluğu duyuşsal alanla dolayısıyla değerlerle alakalıdır (Tokdemir, 2007).

Bacanlı'a (1999) göre duyuşsal alan farklı biçim ve uygulamalarla okullarda bulunabilir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Duyuşsal eğitimi doğrudan üstlendiğini ilan eden eğitim programlarıdır. Bu tür programlar duyuşsal eğitim vermek amacıyla planlanır ve uygulanır. Örneğin, benlik algıları, ahlak gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, demokrasi eğitimi gibi.
2. Duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen ama gizliden gizliye duyuşsal eğitim içeren programlar: Örneğin, uyuşturucu eğitimi, cinsel eğitimi gibi.
3. Nesne ve biçimleri takdir etmeye yönelik programlardır. Bu tür programların gizli duyuşsal hedefleri vardır. Örneğin, müzik, resim, sanat gibi.
4. Çeşitli konularda duyuş içeren programlardır. Bu programlar içinde duyuşsal eğitimi içeren konular bulunur. Örneğin, sosyal bilgiler, dil eğitimi gibi.
5. Duyuştan arınmış olarak düşünülen ama duyuşsal anlamları olan programlardır. Bütün derslerin duyuşsal boyutu vardır. Örneğin, matematiği sevmek ve gündelik hayattaki rolünü takdir etmek gibi.

6. Okulun kurumsal özellikleridir. Okulun kurum olarak birçok özelliği öğrencilere duyuşsal davranışlar kazandırır. Örneğin, okulun atmosferi, gençlik grupları, kurallar, cezalar, sınıf geçme ve öğretmen beklentisi gibi.

Yukarıda görüldüğü gibi duyuşsal alan eğitimi bazı programlarda doğrudan kendine yer bulurken bazı programlarda da örtük bir şekilde yer alır. İster doğrudan isterse örtük bir şekilde öğretilsin duyuşsal alandaki öğrenmeler aynı zamanda bir değer kazanımıdır. Yani davranışlara yön verici olarak her türlü değer, duyuşsal alan içerisinde bulunabilir. Kişi sorumluluk, kibarlık, itaatkâr ve dürüst olmak gibi değerleri duyuşsal alan basamaklarını kullanarak öğrenir (Akbaş, 2004, 42).

Öğretmen yetiştirme programlarında da çeşitli dersler aracılığıyla duyuşsal alan eğitimi verilir. Bu derslerden biri de “Topluma Hizmet Uygulamaları”dır. THU dersi öğretmen adaylarına duyuşsal alanda katkılar sağlamaktadır. Bu açıdan düşündüğümüzde THU dersini bir değer eğitimi yaklaşımı olarak düşünmek yanlış olmayacaktır. İlerleyen bölümlerde bir değer eğitimi yaklaşımı olarak THU dersi hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

2.1.8. Bir Değer Eğitimi Yaklaşımı Olarak: Topluma Hizmet Uygulamaları

Topluma hizmet uygulamaları (service-learning) kavramı ilk olarak 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından günümüzdeki anlamıyla kullanılmıştır (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009, 36). Günümüzde orijinali “Community Service-Learning” olarak bilinen ve dilimize “Hizmet Ederek Öğrenme” olarak çevrilen öğrenme öğretme yaklaşımı, eğitim fakültelerinin programlarında “Topluma Hizmet Uygulamaları” şeklinde yer almıştır. Bundan sonraki bölümlerde kavram bütünlüğünü sağlamak adına Community Service-Learning kavramı, Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) kavramıyla karşılanacaktır.

THU eğitimi yurt dışında neredeyse okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde uygulanmaktadır. Fakat bu kavramın kesin bir tanımı yapılamamıştır. En çok kabul edilen tanımıyla THU, bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve bunu karşılayan, bir ilköğretim okulu, ortaöğretim okulu, bir yükseköğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, vatandaşlık sorumluluklarını geliştiren öğrencilerin ve katılımcıların aktif katılım yoluyla öğrendikleri ve geliştikleri etraflıca düşünülüp organize kaydoldukları topluma

hizmet programının eğitsel bileşenleriyle bağdaştırılır ve onu geliştirir. Öğrencilerin veya katılımcıların topluma hizmet deneyimleri hakkında derinlemesine düşünüp görüşler geliştirmesine fırsat veren yapılandırılmış olanaklar sağlar (National and Community Service Act, 2002).

Birçok araştırmada (Anderson, Kinsley, Negroni and Price, 1991; Bhaerman, Cordell and Gomez, 1998; Conrad and Hedin, 1991; Kinsley, 1997) açıklandığı gibi, THU uzun bir süredir yaygın bir eğitim felsefesi olarak bilinir. Birçok kişi bunun köklerini John Dewey, Jean Piaget ve hatta Alex DeTocqueville'in yazılarında aramaktadır. Bu filozoflar en iyi öğrenmenin, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif olarak katıldıklarında ve öğrenmenin belirgin bir amacı olduğunda ortaya çıktığına inanmışlardır (Billig, 2000).

THU terimi öğrencilerin ya da katılımcıların dikkatlice organize edilmiş hizmetlere etkin katılımı ile öğrendiği ve kendilerini geliştirdikleri bir yöntemdir. Billig'e (2000) göre bu hizmetler:

- Bir topluluk içinde yürütülür ve topluluğun ihtiyaçlarını karşılar,
- Bir ilköğretim, ortaokul, yükseköğretim kurumu ya da toplum hizmeti programı ve toplumla koordine edilir,
- Toplumsal sorumluluğu geliştirmeye yardım eder,
- Öğrencilerin akademik programı ya da katılımcıların kaydolduğu toplum hizmeti programının eğitim bileşenleri ile bütünleşmiştir, bunları geliştirir ve
- Öğrencilere ya da katılımcılara topluma hizmet deneyimine yansıtacak yapılandırılmış zamanı sağlar.

THU tanımları üzerine anlaşmazlık sürerken, temel bileşenlerinin 'aktif katılım, dikkatle organize edilmiş deneyimler, toplum ihtiyaçlarına ve okul/toplum koordinasyonuna yapılan vurgu, akademik program entegrasyonu, derinlemesine düşünce için yapılandırılmış zaman, bilgi ve becerilerin uygulanabilmesi için imkânlar, geniş öğrenme imkânları ve diğerlerini önemseme bilincini geliştirmeyi içerdiği konusunda genel bir görüş birliği vardır (Bhaerman, Cordell, and Gomez, 1998). Anlaşmazlıklar topluma hizmet ederek öğrenmeyi gönüllü toplum hizmeti, stajyerlik, alan çalışmaları ve sınıflar arası akran eğitimi gibi diğer deneysel eğitim yaklaşımlarından ayırt etmeye çalışırken çıkmaktadır. Örneğin, Sigmon (1994) ve Toole ve akademik öğrenim, kişisel gelişim ve vatandaşlık bilinci arasında anlamlı bağlantılar

kuran bir öğrenme öğretme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Witmer ve Anderson (1994) ise THU'yu "okulda veya toplumda bir hizmet yapmak ve bu deneyim üzerinde aktif olarak düşünerek gerçekleştirilen öğrenme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu yeni yaklaşım her yaşta ve öğretim kademesinde yer verilebilecek bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012).

Tanımdaki farklılıklar THU'nun bir eğitim felsefesi mi, programla ilgili bir araç mı yoksa bir program tasarımı mı olduğuna göre alandaki anlaşmazlıkları yansıtmaktadır. Bir felsefe olduğuna inananlar konuyu eğitim reformu temelinde tartışmaktadır. THU demokrasiyi ve toplumsal sorumluluğun ne olduğunu derinden anlayan duyarlı, sorumlu vatandaşlar yetiştirmede okulların oynayacağı önemli rolü canlandırma yolu olarak (Boyte, 1991; Goodlad, 1998; Pamela, 1992) eğer alan nitelikli uygulama için net hedefler ve standartlar belirlemek durumunda ise terimleri tanımlamada hassasiyetin çok önemli olduğuna inanmaktadır. Furco (1996, 5) THU'nun hem sağlanan hizmete hem de gerçekleşen öğrenmeye eşit önem verildiğini temin etmek için ayrıca hizmet sağlayıcıyı ve alıcıyı da eşit şekilde faydalandırmak için amaçlı bir şekilde tasarlandığına işaret ederek konuyu detaylandırmaktadır.

Duckenfield ve Wright (1995) ise THU'yu, toplumsal hizmet deneyimleri ile akademik öğrenim, kişisel gelişim ve vatandaşlık bilinci arasında anlamlı bağlantılar kuran bir öğrenme öğretme yöntemi olarak tanımlamaktadırlar. THU sorumlu vatandaşlar yetiştirmede okulların oynayacağı önemli rolü canlandırma yolu olarak (Shaffer, 1993; Yates and Youniss, 1996) ya da öğrenmede yapılandırıcı teorileri işlevsel kılma yolu olarak (Bhaerman, Cordell, and Gomez, 1998; Billig and Kraft, 1998; Howe, 1997; Owens and Wang, 1997) görülmüştür. THU'yu programa ait bir araç olarak görenler, onun potansiyelini karşılıklı öğretme ve öğrenmenin güçlü ve aktif bir biçimi olarak görmektedirler. THU'nun programa tamamen entegre edilmesi ve standartlara kavuşturulması ihtiyacını tartışmaktadırlar (Billig and Kraft, 1998; Cairn, 1992; Council of Chief State School Officers, 1994). THU'yu bir program olarak görenler bunu daha çok lise öğrencileri için seçmeli ders, okul sonrası bir program veya bir hizmet şartı yoluyla duyarlılığı ve toplumla bağları geliştirmeye odaklı kısa süreli bir etkinlik olarak faaliyete geçirme eğilimindedirler (Billig, 2000).

THU'nun kökenine bakıldığında, temellerinin antik çağ düşünürlerine kadar uzandığını görmekteyiz. Plato ve Aristo'nun klasik teorileri eğitimin amacının bilgiyi

elde etmeye çalışan iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu söyler. Daha sonraki dönemlerde modern eğitim filozofları (Lock, Kant, Mill, Rousseau gibi) “karakter eğitimi”, “duyarlı ve etkili eğitim”, “sivil katılımcılık” gibi yaklaşımlarla THU yaklaşımının kuramsallaşmasına katkı sağlamış olsalar da eğitimin toplumsal yapı ile olan ilişkisini en açık bir şekilde ifade eden ve oluşturduğu düşünce biçimiyle bu anlayışı sistematik bir yapı hale getiren ve de bir eğitim uygulaması haline dönüştüren şüphesiz John Dewey olmuştur (Speck and Hoppe, 2004). O’nun deneysel anlayışı ve yaşayarak öğrenme ilkesi THU’nun temellerini oluşturmuştur. Kaynağını daha çok John Dewey’in İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) akımından alan THU en yaygın uygulama alanını ABD’de bulmuştur. Dewey’in 1903 yılında kaleme aldığı “*The School and Society*” (Okul ve Toplum) adlı eseri THU’nun temeli olarak kabul edilmektedir (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009). 1942 yılında Amerikadaki üniversitelerde “Cooparative Education” adı altında 30 farklı topluma hizmet programının uygulandığı görülmektedir (Speck and Hoppe, 2004). 1961 yılında Amerikan hükümeti tarafından kurulan Peace Corps (Barış Birlikleri) ve 1965’de başlatılan VISTA Volenters in Service to America (Gönüllüler Amerikanın Hizmetinde) programı THU için dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 1990 yılında ise çıkarılan ABD National and Community Service Trust Act ile THU yasalaşarak resmiyet kazanmıştır. 2001 yılına gelindiğinde ise Berkeley Üniversitesi’nde toplanan ilk uluslararası THU konferansı ile yaygınlık ve popülerlik kazanan THU, eğitim dünyasınınca demokratik vatandaşlığı gerçekleştirebilecek bir pedagojik yöntem olarak tüm öğretim kademelerinde kullanılmaya başlanmıştır (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer, and Brahler, 2004).

THU ile bireyler hem sosyal ilişkiler yönünden gelişebilecek hem de duyuşsal özelliklerini fark ederek kendilerini daha yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Ayrıca sosyal ve duyuşsal gelişimin yanı sıra, toplum içerisinde alınan bu aktif rollerin kazandıracağı beceriler akademik yetiştirmeyi de kolaylaştıracak ve sonuçta bireylerin meslek beklentilerini daha çok karşılayacak beceri ve alışkanlıklar kazandıracaktır. Bu yapısıyla THU öğrencilerin yaparak-hizmet ederek en iyi şekilde öğrenilebileceği fikrine dayalı (Witmer and Anderson, 1994) öğrenme-öğretme anlayışının ürünüdür.

THU daha çok üniversiteler ve üniversite öğrencileri vasıtasıyla ve üniversite-hükümet-sivil toplum kuruluşları işbirliği ile sürdürüldüğü çalışmalar (Üniversite-İş

Eğitim Programları; Ulusal Geçlik Koruma Birlikleri ve gönüllü programları gibi) olarak kendini göstermiştir. 1969 yılında Atlanta’da ilk THU konferansı toplanmıştır.

Adı geçen konferansta katılımcılar:

1. Üniversiteler; öğrencileri topluma hizmet etmeye özendirmeli ve bu eğitimi akademik olarak tanımalı,

2. Hükümetler (federal, bölgesel vb. gibi), eğitim kurumları (fakülte, yüksek okul vb gibi) ve özel kuruluşlar maksimum gönüllü katılımı sağlamak için gerekli fonları ayırarak işbirliği yapmalı,

3. Sürece katılan tüm kişi ve kurumlar karar sürecine katılarak birlikte hareket etmeli, şeklinde ortak önerilerde bulunmuşlardır (Atlanta Service-Learning Conference Report, 1970).

Eğitim tarihinde uzun zamandır uygulama alanı bulan ve giderek önemi artan THU Türkiye’de ilk defa 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” adı altında bir ders olarak girmiştir.

2.1.9. Türkiye’de Topluma Hizmet Uygulamaları

Türk kültürü yardımlaşma, dayanışma ve birlikte çalışma anlayışını geleneksel olarak içinde barındırmaktadır. Topluma hizmet işlevinden bahsedildiğinde aslında bunun arka planında çok yoğun ve çok yaygın bir eğitim alan yazını, toplum eğitimi, toplum temelli eğitim, toplum kalkınması, yetişkin eğitimi, tarımsal eğitim, kalkınma eğitimi gibi çok değişik adlarla anılan çok geniş bir eğitim literatürü bulunmaktadır (Uğurlu ve Kral, 2011).

Türk eğitim tarihine bakıldığında öğrencileri toplum hayatına hazırlayan ve yaşadığı çevreye faydalı olması için çeşitli uygulamalar aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren uygulamalara rastlamak mümkündür. Bu bağlamda Köy Enstitüleri Türkiye’de THU alanının ilk örneği olmasına rağmen, öğrencilerin toplumsal sorunlara projeler yoluyla çözüm bulmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini temel alan ilk sistematik yaklaşımın öğretmen yetiştiren fakülte programlarına 2006 yılında konulan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi olduğu görülmektedir.

Dünyadaki eğitim fakültelerine bakıldığında, eğitim fakültelerinin topluma hizmet ilişkisi bağlamında iki boyutlu hizmet ürettikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi meslek elemanı yetiştirmektir. Bunun gerçekleşebilmesi içinde toplum eğitimi,

yetişkin eğitimi gibi kavramlar çerçevesinde lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitim verilmektedir. İkincisi ise, temel eğitimden başlayarak çok çeşitli kurumlarda akla gelebilecek her konuda hizmet üretmektir.

Bu bağlamda eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevi;

1. Eğitim kurumlarına katkısı
2. Toplumsal yaşama katkısı
3. Üniversite yaşamına katkısı şeklinde belirlenmiştir (Akçamete, 2006).

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 (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi THU Rehberi, 2008).

Bu bağlamda YÖK 2006 yılında öğretim programlarını yenileme çalışmaları kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim programlarına THU dersinin konulmasına karar vermiştir. Bu ders öğretmen adaylarına topluma hizmet ile ilgili ihtiyaç duydukları birçok bilgi, beceri ve tutumu kazandırması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Dersin temel amacı öğrencilerin toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarını sağlamaktır (YÖK, 2007).

Dersin işleniş süreçlerinin kurallara bağlanması amacıyla oluşturulan THU yönergeleri hazırlanmış ve bu yönergeler ana çerçeveler dikkate alınarak her üniversite tarafından kendi bünyesine uyarlanarak kullanılmıştır. 2010 yılında Mersin Üniversitesi'nde yapılan Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayında dersin uygulama esasları, aşamaları ana çerçevesine oturtulmuştur. Son olarak YÖK, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesince önerilen 17.02.2011 tarihli YÖK toplantısında uygun görülen THU yönergesi tüm eğitim fakültelerine gönderilerek dersin yürütülmesinin ana ilkeleri standarda bağlanmıştır.

YÖK, THU dersinin içeriğini “Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü

olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması” şeklinde belirlemiştir (YÖK, 2011).

“Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin genel ilkeleri incelendiğinde, eğitim fakültelerinin tüm programlarında bir dönem zorunlu olarak okutulduğu ve sınıf dışında gerçekleştirildiği görülmektedir. “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin amaçları oldukça kapsamlı olmasına rağmen temelde, öğretmen adayına hizmet öncesi eğitimleri sırasında toplumsal duyarlılık kazandırmak, öğretmen adayının toplumsal sorumluluk üstlenerek toplumsal liderlik rolünü oynayabilir düzeye getirmek, girişimci yetisini kazanması için gerekli ortamı oluşturmak ve öğretmen adayının toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (Coşkun, 2009).

Yurtdışındaki örneklerine bakılarak temelleri atılan ve çeşitli çalışmalar sonucu oluşturulan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi, bireylerin yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarını takım çalışması içerisinde bireysel görüş ve deneyimlerini de ele alarak gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Toplumda yer alan gelir dağılımı dengesizliği, demokratik hakların eksikliği, cinsiyetçilik, eğitim olanaklarının azlığı gibi birçok sorun bugün hala üzerinde yeterince düşünülen, tartışılan ve çözüm üretilen konular olmadığından, günümüzde hala eşitsizliklerin ve dengesizliklerin hızla arttığı bir tablo meydana çıkmaktadır. Bu ders, öğretmen adaylarının yaşadıkları toplumda olumlu ve kalıcı izler bırakan dönüşümler yaratmalarını, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarının artmasını hedeflemektedir.

YÖK’ün (2011) yayınladığı “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi yönergesinde bu dersi alan öğrenciler:

- Yerel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.
- Evrensel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.
- Yerel ve evrensel sorunları çözümede aktif olarak katılımcı olur.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projeler üretir.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projelerde aktif olarak rol alır/ işbirliği içinde çalışır.
- Projeleri yürütürken hem proje içinde hem de proje dışında etkili iletişim kurar.
- Panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılır.

- Öz değerlendirme becerisini geliştirir.
- Bütün bu etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanır, denilmektedir.

THU dersi sayesinde öğretmen adayları toplumun sorunları ile ilgilenme ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı bulabilecekler; üniversitelerin asli görevlerinden biri olan topluma hizmet sunma yükümlülüğüne katkıda bulunacaklardır (Küçükkoğlu ve Kaya, 2009).

THU dersi kapsamında etkinliklerin yürütülebileceği bazı kurum ve kuruluşlar ise; uluslar arası yardım kuruluşları, resmi ve özel okullar (özellikle zihinsel engelliler okulu, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıfları olan köy okulları), resmi ve özel hastaneler, çocuk esirgeme kurumuna bağlı merkezler, yetiştirme yurtları, müzeler, ören yerleri, galeriler ve kütüphaneler, gençlik ve kültür merkezleri, izcilik kulüpleri, belediyelere bağlı birimler, aşevi, huzurevi gibi sosyal hizmet alanları, üniversiteler, kamu yararına çalışan dernekler ve vakıflar, cezaevleri ve çocuk ıslah evleri, meslek odaları, sendikalar, organize sanayi bölgesi ve sanayi, muhtarlıklar, okul-aile birlikleri şeklinde belirlenmiştir (YÖK, 2011).

2.1.10. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Çerçevesi

Bu başlık altında THU dersinin tanımına, içeriğine, amacına ve genel ilkelerine yer verilmiştir.

2.1.10.1. Topluma hizmet uygulamaları dersinin tanımı

THU dersi; 1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredilik zorunlu bir derstir (YÖK, 2011). Bu ders anabilim dallarının eğitim-öğretim programlarının özelliklerine göre genelde üçüncü ya da dördüncü sınıfta güz veya bahar döneminde okutulmaktadır. Bir öğretim elemanı rehberliğinde teorik ve pratik çalışmaların bir arada yer aldığı öğrencinin ön planda ve aktif görev üstlendiği; öğretim elemanının daha geri planda kalarak öğrenci çalışmalarını gözlemlediği, yönlendirdiği, yol göstericilik yaptığı bir ders çeşididir. Ders etkinlikleri fakülteadaki sınıf ortamından ziyade bizzat toplumun içerisinde gerçekleştirilmektedir. Özellikle öğrencilerin ilgi duyduğu, yapmak ve öğrenmek istediği, verimli sonuçlar elde edilebileceğine inanılan çalışma konularının seçilmesine ve uygulanmasına oldukça elverişli bir derstir (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2008).

2.1.10.2. Topluma hizmet uygulamaları dersinin içeriği

THU dersinin içeriğini, öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği bilimsel ve sosyal etkinlikler oluşturmaktadır. Toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma dersin içeriğini oluşturmaktadır (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009).

2.1.10.3. Topluma hizmet uygulamaları dersinin amacı

THU dersinin amaçları; öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluk bilinçlerini geliştirmek, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde toplumun sorunlarıyla ilgilenmelerini sağlamak, bu sorunlara çözüm arama ve belirlenen sorunlara çözüm fırsatı bulabilmelerini sağlamak, öğretmen adaylarının özgüvenlerini geliştirmek ve mesleki doyumlarını artırmak, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ve farkındalığını geliştirmek ve öğretmen adaylarının işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini desteklemektir (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009).

2.1.10.4. Topluma hizmet uygulamaları genel ilkeleri

THU dersinin genel ilkeleri:

- Bu derste yapılacak uygulamalar, öğretmen adaylarında toplumsal duyarlık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini, toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmeyi hedeflemelidir.
- THU projelerinde tanımlanan etkinlikler, hedef kitlede içinde bulunduğu olumsuz veya yetersiz koşullara bakılmaksızın okumayı özendirici; bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi ve özgüveni destekleyici; hedef kitlede öğrenmeyi, araştırmayı, incelemeyi ve gelişmeyi güdüleyici olmalıdır.
- THU projelerinde tanımlanan etkinlikler, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri kendi öğretim programlarında (öğretmenlik uygulamalarında) ve etkinliklerin yapılacağı hedef kitlenin bulunduğu kurumlarda önceden tanımlanmış ve programlarda yer alması planlanmış etkinliklerin dışında özgün etkinlikler olmalıdır.

- Topluma hizmet projeleri birçok etkinlikten oluşur. Her bir etkinlik proje tabanlı bir yaklaşımla tasarlanır. Öğretmen adayları, önermiş oldukları veya fakültelerce ilan edilen projelerdeki tanımlı etkinliklerden birinde görev almalıdır.

- Ayrıca, THU projelerinde ve bu projelerde yer alan etkinliklerde amaçlananlar, sergilenen tavır ve verilen mesajlar, Atatürk ilke ve devrimlerini koruyucu, bilim ve akli rehber edinen, ulusal birlik ve bütünlüğünü destekleyici nitelikte olmalıdır (Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009).

2.1.11. Topluma Hizmet Uygulamaları ve Değer Kazanımı

Billig (2000) THU'nun pratik yararlarını, akademik öğrenmeye katkı, sosyal sorumluluk bilincini yerleştirme, kişisel gelişim ve mesleki gelişim olarak sıralamıştır (Billig, 2000). Bu çalışma kapsamında THU çalışmalarının değer kazanımına etkileri Billig sınıflaması dikkate alınarak bu dört kategoride incelenmektedir.

2.1.11.1. Topluma hizmet uygulamalarının akademik gelişime etkisi

THU ile ilgili yapılan birçok araştırma THU'nun öğrencilerin akademik bilgi ve beceriler kazanmalarına yardım ettiğini göstermektedir. Yarısından fazlası incelenen yüksek kalitedeki THU okullarındaki öğrenciler dil sanatları veya okuma, okulla ilgilenme, eğitsel başarı duygusu ve ödev tamamlama konularında öğrenci başarı testlerinde orta ve ileri düzeyde olumlu kazanım göstermişlerdir (Weiler, LaGoy, Crane, and Rovner, 1998).

THU'ya katılan öğrencilerin, temel beceri durum sınavlarında daha yüksek sonuçlar (Anderson and diğer. 1991) ve daha yüksek puanlar (Dean and Murdock, 1992; O'Bannon, 1999; Shaffer, 1993; Shumer, 1994) aldıkları görülmüştür.

THU'ya katılan ilkökul öğrencileri, katılmayan öğrencilerden bilgi amaçlı okuma ve matematik bilgisi durum testlerinde daha yüksek puanlar almışlardır (Akujobi and Simmons, 1997). THU programları sunan okulların %83'ü THU'ya katılan öğrencilerin not ortalamasının %76 arttığını bildirmişlerdir (Follman, 1998).

THU'ya katılan öğrencilerin derse vaktinde geldikleri, daha fazla sınıf içi ödevlere katıldıkları ve daha sık soru sormak için söz aldıkları görülmüştür (Loesch, Petrides and Prat, 1995). Benzer bir araştırmanın sonucuna göre THU'ya katılan ilk ve ortaokul öğrencileri problem çözme becerilerini geliştirmişlerdir ve akademisyenliğe ilgileri artmıştır (Stephens, 1995). Tüm kademelerdeki öğrenciler THU derslerinde

diğer derslerden daha çok öğrendiklerini belirtmişlerdir (Berkas, 1997; Weiler and diğer. 1998).

Arkün ve Seferoğlu (2010) ise yaptıkları araştırmalarında topluma hizmet deneyimlerinin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine katkılar sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer ve diğer.'nin (2011) yaptığı başka bir araştırmada topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının akademik gelişimlerinde olumlu ilerlemelerin gözleendiği sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe (2011) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının topluma hizmet deneyimlerinin bilgi ve becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tanrıseven ve Yelken (2011) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının proje geliştirme, planlama ve uygulama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez'in (2010) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında katıldıkları akademik etkinliklerin başarılarını artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Tuncel, Kop ve Katılmış (2011) da araştırmalarında öğretmen adaylarının bu ders sayesinde problem çözme becerisi kazandığı sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu araştırma sonuçlarına göre THU dersinin öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

2.1.11.2. Topluma hizmet uygulamalarının sosyal sorumluluk ve sosyal farkındalığa etkisi

THU dersinin öğretmen adaylarına sosyal sorumluluk ve sosyal farkındalıklarına olumlu etkisi vardır (Billig, 2000).

Yapılan araştırmalar THU'ya katılan öğrencilerin sorumluluğu daha önemli bir değer olarak algıladıklarını ve okullarına karşı diğer gruplardan daha yüksek bir sorumluluk duygusu duyduklarını belirlemiştir (Leming,1998). Yapılan araştırmalar öğrencilerin THU'ya katıldıktan sonra kendilerini sosyal açıdan daha yeterli algıladıklarını göstermektedir (Morgan and Streb, 1999; O'Bannon, 1999; Scales and Blyth, 1997). Bunun yanı sıra Berkas (1997) yaptığı araştırmada THU sürecine aktif katılan öğrencilerin devlet işlerinin nasıl yürüdüğu konusunda bu deneyime katılmayan akranlarına göre daha fazla bilinçlendiklerini tespit etmiştir.

Özdemir ve Tokcan (2010) araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarına toplumsal duyarlılık ve farkındalık kazandırdığı ve dersin işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez (2010) de araştırmasında

THU dersinde yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre THU dersinin öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve sosyal farkındalıklarına katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

2.1.11.3. Topluma hizmet uygulamalarının duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi

THU öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimlerine katkılar sağladığını gösteren birçok araştırma (Arkün ve Seferoğlu, 2010; Berkas, 1997; Gökçe, 2011; Gürol ve Özercan, 2010; Küçüköğlü, Kaya, Bay, Taşgın ve Ozan, 2010; Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Leming, 1998; Mirzelioğlu ve diğer. 2011; Özdemir ve Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Weiler and diğer. 1998; Yılmaz, 2011) bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar THU sürecine dâhil olan öğrencilerin davranışsal problemlerinin azaldığını, okul kurallarıyla daha çok uydukları ve şiddete başvurma davranışlarının azaldığını göstermiştir (Calabrese and Schumaer, 1986; Follman, 1998). Bu açıdan bakıldığında da THU dersi sayesinde öğrencilerin davranış problemlerinin azaldığı görülmektedir.

Küçüköğlü ve Kaya (2009) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının THU dersi sürecinde olumsuz durumlara karşı sabırlı ve hoşgörülü olmayı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Tokcan (2010) ise THU dersinin öğretmen adaylarına toplumsal duyarlılık, yardımlaşma ve dayanışma konusunda farkındalık kazandığını belirtmiştir. Switzer, Simmons, Regalski ve Wang (1995) de ortaokulda okuyan erkek öğrencilerin THU'ya katıldıktan sonra özsayıgılarında artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Stephens (1995) ise yaptığı araştırmasında THU'ya katılan ilk ve ortaokul öğrencilerinin kendilerine daha fazla güven duydıklarını, başkaları tarafından da daha güvenilir hissedildiklerini ve sorumluluk aldıklarını belirtmiştir.

Gökçe (2011) ise yaptığı araştırmasında topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Tanrıseven ve Yelken (2011) yaptıkları araştırmalarında topluma hizmet deneyimlerinin

öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin geliştiği ve özgüven kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bağlamda THU sürecine ilişkin yapılan araştırmalar, THU deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının topluma yönelik farkındalıklarının arttığı, kendilerine ve diğerlerine ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği, özgüvenlerinin geliştiği ve sonuçta değer kazanımlarına önemli katkılar yaptığına ilişkin güçlü ipuçları vermektedir (Küçüköğlü, 2011). Bu araştırma sonuçlarına göre THU dersinin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

2.1.11.4. Topluma hizmet uygulamalarının mesleki gelişime etkisi

THU'nun öğretmen adaylarına bir diğer katkısı ise mesleki anlamda gelişmelerine olanak sağlamasıdır. Billig'e (2000) göre THU öğrencilerin meslekler hakkında daha bilgili ve gerçekçi olmalarına yardımcı olur.

Yapılan araştırmalar THU'ya katılan öğrencilerin kariyer becerileri, iletişim becerileri kazandıkları ve kariyer araştırma bilgisinde olumlu artış gözlendiğini göstermektedir (Berkas, 1997; Billig, Jesse, Calvert and Kleimann, 1999). Diğer bir araştırma ise THU programlarına katılan öğrencilerin olumlu iş yönelim tutumları ve becerileri geliştirdiğini belirtmektedir (Weiler and diğer. 1998). Melchior (1999) ve Billig ve Conrad, (1997) ise öğretmenlerin THU'ya katılımın öğrenciler de mesleki farkındalığını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Dinçer ve diğer. (2011) yaptıkları araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Uğurlu ve Kırıl (2011) ise THU dersinin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçlarına göre THU dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bu araştırma da THU'nun öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine yani değer kazanımlarına etkisinin olup, olmadığı araştırılmıştır.

2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmanın ana konusu THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda değer ve değer kazanımına ilişkin çalışmaların ele alınması gerekmektedir. Bu bölümde öncelikle değer ve değer kazanımına ilişkin çalışmalar, daha sonra da THU ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Değerler ile ilgili ilk ciddi çalışma 1928 yılında F.C. Sharp tarafından yapılmıştır. Sharp çalışmasında değerleri, heyecan ve tutumlarla ilgili, toplumsal olarak her yerde olan olgular olarak ele almıştır. Daha sonra Dewey, 1939'dan 1960'a kadar yaptığı çalışmalarda değerlerin, uygulamaların bir ürünü olduğunu kabul etmiştir. Perry ise 1954 yılında yaptığı araştırmada değerleri, ilgi ve hoşlanma çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır (Aydın, 2003).

Rokeach değerleri sosyal boyutta ele alan ve onu bu çerçevede tutum ve davranışlarla ilişkilendiren ilk yazardır. Rokeach, gayet anlamlı bir biçimde her değer bir inanca, tutumun da bir inançlar kümesine dayandığını ortaya koymuştur (Güngör, 2010).

Rokeach'ın değer envanteri 1968'de ABD'de yirmi bir yaşın üzerindeki yetişkinlere uygulanmış, amaçsal ve araçsal olarak belirlenen değerlerin, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim, ırk, yaş, dini ve politik aidiyetlere göre nasıl farklılaştığına bakılmıştır. Buradaki bulgular ortak kültür ve alt kültürel deneyimlerin, değerlerin önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir (Bilgin, 1999).

Değerler teorisine yönelik ilk parametrik olmayan çalışma, 1992 yılında Schwartz tarafından yapılmıştır. Schwartz 60 ülkeden örneklem oluşturmuştur ve bu şekilde sonuçlarının güvenilirliğini sağlamıştır. Araştırma sonucunda, Schwartz bütün toplumsal yapılara uyarlı olduğu sonucuna vardığı 10 temel değeri ortaya koymuştur. Daha sonra Schwartz 2004 yılında 27 ülkeden oluşturduğu örneklem üzerinde bir araştırma daha gerçekleştirmiştir. Bu araştırmasında; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bağlı olarak 1992 yılında yaptığı çalışmasında belirlemiş olduğu 10 yaşam değerinin birbirinden bağımsız bölümlenmiş bir yapıdan ziyade bütüncül motivasyonel bir yapı arz ettiği sonucunu elde etmiştir. Schwartz'a göre yaşam değerleri birbirleriyle ilişkilidir ve etkileşimli olarak bir üst değeri yaratmaktadır (Akt. Gedik, 2010).

Meaney (1979) "A guide for implementing values education in the primary grades" adlı araştırmasında, ilköğretim öğrencilerine değerler eğitimi programı uygulanarak öz

saygı, kendini ifade edebilme, kendine güven gibi değerler kazandırmayı amaçlamıştır. Değerler eğitimi programı altı hafta boyunca devam etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin davranışlarında ve tutumlarında gözlenebilir değişiklikler meydana gelmiştir (Akt. Dilmaç, 2007).

Bilsky ve Schwartz (1994) “Values and personality” adlı araştırmalarında değerler ve kişilik arasındaki ilişkiyi araştırıp ve teorik anlamda bir kaynaşma olup olmadığını denetlemiştir. Kişilik ve değerler arasında bir ilişki olup olmadığı hipotezini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 18-33 yaşları arasındaki 331 Alman oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Rokeach Değerler Ölçeği ve Freiburg Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem kişilik hem de değerler sisteminin aynı motivasyon dinamiklerinden etkilendiği saptanmış, ayrıca kişilik ve değerler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Veugelaers (2000), Amsterdam üniversitesinde değerler ve öğretimi hakkında bir araştırma projesi gerçekleştirmiştir. 415 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden öğrencileri için önemli gördükleri değerleri belirtmeleri istenmiş olan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin değer kazanımlarında önemli bir unsur oldukları ve öğrencileri değer kazanımında belirli değerlere teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin değer kazanımı için öğrencilerini teşvik etmelerinde okul kültürüyle beraber öğretmenin konu alanının ve kişilik özelliklerinin de etkili olduğu vurgulanmıştır (Akt. Gedik, 2010).

Myyry ve Helkama (2001) “University students’ value priorities and emotional empathy” adlı araştırmalarında farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin değerlerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma da veri toplamak için Schwartz Değerler Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, iktisat öğrencilerinin güç ve başarı, sosyal bilim öğrencilerinin evrensel ve teknik alanlarda okuyan öğrencilerin ise güvenlik değerleri yüksek bulunmuştur.

Germine (2001) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubuna değerler eğitimi programı uygulayıp bu programın öğrencilerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik saygı düzeyinde bir değişiklik olup olmadığına yönelik ilişki düzeylerine bakmıştır. Araştırmaya katılan deney grubunun almış olduğu değerler eğitimi programının, kendilerine olan öz saygı düzeyleri ile çevresindekilere olan saygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Akt. Dilmaç, 2007).

Perry ve Wilkenfeld (2006) “Using an agenda setting model to help students develop and exercise participatory skills and values” adlı araştırmalarında uyguladıkları değer eğitimi programı ile öğrencilerin sorumluluk alma düzeyini artırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin değer kazanmalarında uygulanan değer eğitimi programının etkili olduğunu ve öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerinin arttığını göstermiştir.

Dılmaç (1999), “İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması” adlı araştırmasında, İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeğiyle sınamayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, İstanbul Küçükuyayla ilçesinde bulunan Çocuk Esirgeme Kurumunda kalan 4. ve 5. sınıfta okuyan 18’i deney, 18’i kontrol grubu olmak üzere toplamda 36 öğrenciden oluşmaktadır. Ahlaki Olgunluk Ölçeği 66 maddeden oluşmaktadır. Deney grubunu oluşturan 18 öğrenciye 36 oturumluk bir İnsani Değerler Eğitimi etkinliği verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan uygulama sonucunda bulgular şu şekildedir:

1. Deney grubunda ön-test ve son-test ölçüm puanlarında son-test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubunda böyle bir durum söz konusu değildir.

2. Deney ve kontrol grubunun son-test sonuçlarına göre, deney grubu lehine anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir. Bu da verilen programın etkililiği ortaya koymuştur.

3. Deney ve kontrol grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin son-test sonuçları arasında, deney grubundakiler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

4. Deney ve kontrol grubundaki beşinci sınıf öğrencilerinin son-test sonuçları arasında, deney grubundakiler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

5. Deney ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerinin son-test sonuçlarında, deney grubunda yer alan kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

6. Deney ve kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son-test ölçüm sonuçlarında, deney gurubunu oluşturan erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Sonuç olarak, İnsani Değerler Eğitimi programından geçmiş hem dördüncü hem de beşinci sınıf öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden anlamlı derecede yüksek puan aldıkları görülmüştür. İnsani Değerler Eğitiminde elde edilen sonuçlara

bakıldığında, bu programın ilköğretimde okuyan çocukların ahlaki olgunluk düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Bacanlı'nın (1999) "Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri" adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin en önemli beş amaç değerinin, iç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenliği ve sosyal adalet olduğunu belirlemiştir. Son beş sıradaki amaç değerler ise şunlardır: otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, heyecanlı bir yaşam, zevk almak. Üniversite öğrencilerinin ilk beş sırada gördükleri araç değerler; sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmaktır. Son beş sıradaki araç değerler ise, bana düşen hayatı kabullenmek, isteklerine düşkün olmak, meraklı olmak, cesur olmak ve toplumdaki görüntüyü korumaktır.

Kağıtçıbaşı ve Kuşdil'in (2000) "Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı" adlı araştırmalarında Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma örnekleminin genelinde en yüksek önemin evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik değerlerine verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uyarılım, geleneksellik değerlerine daha düşük önem dereceleri verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yakın ve uzak çevreleriyle olan ilişkilerinde bireysel çıkarlarını geri planda tutma eğiliminde oldukları ve dindarlık değerinin öğretmenlerin değerler sistemi içinde alt sıralarda yer aldığı gözlenmiştir. Diğer bir sonuca göre, denekler aileye, aileyi tanımlama biçimlerinden bağımsız olarak yüksek düzeyde bir önem yüklemektedirler.

Aydın (2003) "Gençlerin değer algısı: Konya örneği" adlı araştırmada gençlerin değerleri nasıl algıladığı belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türk toplumunda değerler, genel kanının aksine, her haliyle modern toplumdan geleneksele bir değişim geçirmemektedir. Bir toplumsal seçicilik doğrultusunda gelişmektedir.

Akbaş (2004), "Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen geleneksel değerler ölçeği,

demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci değerleri ve değer öğretimine ilişkin görüşlerini almak için, öğretmen ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2002–2003 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören İlköğretim 8. sınıfta okuyan 360 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 44 öğretmen oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmanın sonucunda demokratik ve temel değerlere kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üst düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörü geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine ve bilimsel değerlere ulaşma konusunda farklılığa neden olmamaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin, demokratik değerlere, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin puanlarının, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda görevli olan öğretmenlerin değer öğretiminde öğretmen merkezli ve sözel iletişime dayalı bir yol izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı değerlerin aile ortamında ve çevrede yeterince pekiştirilmediği; aile ve okul arasında işbirliğinin olmadığı ortaya koyulmuştur. Değer öğretiminde, başarının ancak öğretim etkinliklerinin planlanarak programlara ilave edilmesiyle sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2005) “Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemede Güngör’ün 1998 yılında geliştirdiği Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeğini kullanılmıştır. Ölçekte 7 değer alanıyla ilişkili 28 kötü davranış örneği yer almaktadır. Yalancı şahitlik, dedikodu, seçimde hile yapmak, vergi kaçırma, sanat eseri kaçakçılığı, birinin bilgisizliğiyle alay etmek ve ateist olmak bazı kötü davranış örnekleridir. Giresun Eğitim Fakültesinde 110 öğrenci (55 kız, 55 erkek) üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) “Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırmalarının amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, eğitim fakültesinde öğrenim gören 423’ü erkek, 214’ü kadın olmak üzere toplam 637 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Schwartz Değerler Listesi ve kişisel bilgi formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda evrensellik, özyönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmuştur. Yaş değişkeninde ise, 17-20 yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının özyönelim değeri boyutunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerlerinden sadece geleneksellik değer algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Deveci ve Ay (2009) “İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre değerler” adlı araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin günlük yaşamlarında değerlerin yer alma durumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanmışlardır. Araştırmaya 21 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tümevarım analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, sorumluluk, çalışkanlık, insan ilişkileri, özdenetim, ulusal değerler, onurlu olma, temizlik, tutarlılık, hoşgörü, paylaşma, merhamet, dürüstlük, nezaket olarak on üç temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin günlük yaşamlarında değerlerin sıklıkla yer alan bir tema olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşamının içinde bulunan değerlerin öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi, değer kazanımlarının rastlantıya bırakılmaması için okullarda etkili ve planlı değer eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009) “Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi” adlı araştırmalarında üniversite öğrencilerin öz-anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve üniversite öğrencilerin öz-anlayışları ve değer tercihlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın

çalışma grubu Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin çeşitli anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 398 kız, 145'i de erkek olmak üzere toplam 543 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Neff tarafından geliştirilen Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan Öz-Anlayış Ölçeği ile Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öz-anlayış puanları ile değerler ölçeğinin başarı, hazcılık, öz-denetim ve uyarılma, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre değerlerin alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Hazcılık alt boyutunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öz-denetim alt boyutunda ise, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yardımseverlik, uyum, güvenlik alt boyutlarında da kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, cinsiyet değişkenine göre öz-anlayışın farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgudur. Elde edilen bu bulgular bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen son bulgu ise, değer tercihlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Elde edilen bulgular, değerler ölçeği alt boyutlarından öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığını saptanmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Yalmanlı (2009) "Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Portre Değerler Anketi (PDA) ve Bacanlı tarafından geliştirilen, Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 459 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi ise 337 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının, değer yönelimleri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, annelerinin herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu, kaçınıcı sınıfta okudukları ve ailede kaçınıcı

çocuk olduklarına göre incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde en yüksek Güç, en düşük ise Güvenlik değerine önem verildiği görülmüştür. Cinsiyete göre; Yaşamdan Haz Alma, Evrensellik ve Yardımseverlik değerinde, sosyo-ekonomik durumlarına göre; Yaşamdan Haz Alma ve Uyarılım değerlerinde, sınıf düzeylerine göre; Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyarılım değerlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Annelerinin bir iste çalışıp çalışmama durumlarına göre öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yılmaz (2009) “Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Ölçme aracı olarak Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Modelde, bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken vardır. Öğretmenlerin: cinsiyetleri, kıdem yılları, medeni durumları araştırma modelinin bağımsız değişkenlerini; insani değer boyutları (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik) ise araştırma modelinin bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, 2009 yılında Konya ilinde çalışan toplam 5311 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Bu evren arasından tesadüfî küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 482 ilköğretim öğretmeni, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Medeni durum değişkenine göre güç boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin değer tercihleri tüm değer boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Balcı ve Yelken (2010) “İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar” adlı araştırmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin bu kavrama yükledikleri anlamları tespit edebilmek amacıyla Mersin merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 214 sınıf ve branş öğretmeninden “Kendi düşüncelerinize göre değer nedir?” sorusunu yazılı olarak cevaplamalarını istemişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi aşamaları izlenerek değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre “ölçüt olarak değer”, “birey ve toplum ilişkilerini düzenleyen unsur

olarak değer”, “davranışlar bütünü olarak değer”, “maddi ve manevi unsurlar olarak değer”, “kurallar bütünü olarak değer”, “nitelik olarak değer” ve “değer eğitiminin işlevleri” olarak adlandırdığımız 7 tema grubuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamalarında yer verdiği çeşitli “değer örnekleri” de ayrıca incelenerek bulgular ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır.

Memiş ve Gedik (2010) “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri” adlı araştırmalarında sınıf öğretmenlerini değer yönelimlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelini kullandıkları bu çalışmaya Zonguldak Ereğli ilçesinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 295 sınıf öğretmeni katılmıştır. Değer yönelimleri Schwartz’ın geliştirdiği, Demirutku (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Portre Değerler Anketi ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin en çok Evrensellik değerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla güvenlik, öz-yönelim, yardımseverlik, uyma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı,uyarılım değerleri takip etmektedir ve en az güç değerine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yurt dışında ve ülkemizde yapılan değer araştırmalarında örnekler verilmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar daha çok değer kazandırmaya yönelik iken, ülkemizdeki araştırmalar ise değer yönelimlerini belirlemeye yöneliktir. Bu açıdan bu araştırma hem değer kazandırmaya yönelik olduğu için hem de ülkemizde yeni bir çalışma alanı olan THU’nun duyuşsal boyutuyla ilgili olduğu için önem arz etmektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında THU’nun etkililiğini inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür:

Saltmarsh (1996) “Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning” adlı araştırmasında J. Dewey’in topluma hizmet ederek öğrenme pedagojisini eleştirel vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu makalede topluma hizmet ederek öğrenme pedagojisine John Dewey’in katkısı eleştirel vatandaşlık eğitimi bağlamında araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda Dewey’in THU’ya katkılarını beş alanda toplanmıştır. Bunlar: 1. Deneyimi eğitimle birleştirme 2. Demokratik toplum. 3. Sosyal hizmet 4. Yansıtıcı araştırma 5. Sosyal dönüşüm için eğitimidir. Bununla birlikte, yazar bu katkıların demokratik değerler ve eleştirel vatandaşlık gelişimi hedefleyen bir kültürel pedagojinin temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Moely, McFarland, Miron, Mercer, ve Ilustre (2002) "Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences" adlı araştırmalarında THU dersinin öğrencilere faydalarının neler olduğunu araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin toplumsal, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili olumlu tutumlar elde ettikleri, kişiler arası problem çözüme becerileri kazandıkları ve toplumsal sorumluluk beceri ve farkındalıklarının arttığını bulmuşlardır.

Butcher, Howard, Labone, Bailey, Smith, Mcfadden, Mcmeniman, Malone vee Martinez (2003) "Teacher education, community service learning and student efficacy for community engagement" adlı araştırmalarında öğretmen eğitimi için giderek önemi daha da anlayışan THU'nun ulusal ve uluslararası öğretmen eğitimi içindeki rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Öncelikle öğretmen eğitimi ve THU ile ilgili ulusal ve uluslararası perspektifler üzerinde duran makalede daha sonra, 3 tane THU ile ilgili Avustralya'da yapılan vaka çalışması incelenmiştir. Sonuç olarak bu makale de öğretmen adaylarının THU dersi sürecindeki raporlarının bulguları da incelenerek, öğretmen eğitiminde THU önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca makalede paydaş kurumlardaki kişilerinde toplum hizmetine katılmaları gerektiği ve karşılıklı bir etkilişim olması gerektiğinin üzerinde durulmuştur.

Freeman ve Swick (2003) "Preservice interns implement service-learning: Helping young children reach out to their community" adlı araştırmalarında okulöncesi öğretmen adaylarının öğretim programının ayrılmaz bir bileşeni olan THU incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Güney Carolina Üniversitesi'ndeki okulöncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma da öğretmen adaylarının mesleki eğitimi sırasında THU'dan ilk elden yarar sağladıklarını belirten araştırmacılar, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında da bu deneyimlerden faydalanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma da öğretmen adaylarının THU projelerin hazırlanması ve uygulanmasında başarılı oldukları ve bu deneyimlerini öğretmenlik hayatlarında kullanacaklarını böylece toplum için faydalı olacaklarını ifade etmişlerdir.

Simond ve Cleary (2005) "Student and community perceptions of the "value added" for service-learners" adlı araştırmalarında THU dersini akademik öğrenme, kişisel katkı ve kişilerarası ilişkiler yönünden katkılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amacı gerçeğeştirmek için karma model araştırma yöntemini

kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu THU dersini alan 59 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan Anova testi sonuçlarına göre THU dersi öğrencilerin akademik öğrenmelerini ve topluma hizmet etmeye katılma oranlarını artırmıştır. Buna ek olarak derse karşı tutum ve becerilerinde ve toplumsal liderlik özelliklerinde olumlu değişiklikler olmuştur. Öğrenci yansımalarının da içerik analizi yöntemiyle analiz edildiği araştırmada, nitel bulgular nicel bulguları desteklemiştir. Sonuç olarak araştırmacılar, THU dersinin öğrencilerin akademik öğrenmelerine, kişisel özelliklerine ve kişiler arası özelliklerine olumlu katkılar sağladığını bulmuştur.

Duda ve Minick (2006) “Easing the transition to kindergarten: Demonstrating partnership through service-learning” adlı araştırmalarında anaokuluna geçiş hem ebeveynler hem de çocuklar için zor olduğu için bu zorluğu ortadan kaldırmaya yönelik bir THU projesinin geliştirildiğinden bahsedilmektedir. Bu proje, yüksek lisans öğrencileriyle yürütülmüştür. Florida’da yüksek lisans öğrencilerinin THU projesi kapsamında anaokullarında belirli bir kadroyla bir grup veli ile işbirliği yaparak çocukların anaokuluna uyum sağmaları için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar bu projeyi aynı zamanda THU için bir araç olarak görmüşlerdir ve yüksek lisans öğrencilerinin bir grup okulöncesi çocuklara ve ailelerine destek sağladıklarını belirtmişlerdir.

Bender ve Jordaan (2007) “Student perceptions and attitudes about community service-learning in the teacher training curriculum” adlı araştırmalarında THU’nun uluslararası araştırmaları incelenerek faydalarını, sonuçlarını ve öğrencilerin THU dersinde geliştirdikleri projeler ve öğretim programı çerçevesinde öğrenme deneyimlerini incelemeyi araştırmışlardır. Öğrencilerin THU dersine karşı tutumlarını ve algılarını araştıran araştırma sayısının yetersiz olduğunu belirten araştırmacılar, öğretmen eğitimi ve öğrenciler için, öncelikle akademik bir öğrenme programı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Güney Amerika’da bir üniversitenin eğitim fakültesinin 3. sınıfındaki öğrencilerin (n=168) THU dersine karşı tutum ve algılarını ölçmek için gerçekleştirilen araştırmada nicel araştırma yöntemlerini kullanmışlardır. Ölçme aracı olarak orijinal adı *The Community Service-Learning Attitudes and Perception Scale* (CSLAPS) olan THU tutum ve algı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin THU projelerine daha istekli olarak katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar haricinde THU deneyimlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve kişisel

ve sosyal yönden gelişimlerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda THU için akademik bir program olması gerektiğini ve THU dersine karşı öğrencilerin tutum ve algılamalarının olumlu olduğunu ve bu tutumlarının devamının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Balciūnienė ve Mazeikienė (2008) “Benefits of service-learning: Evaluations from students and communities” adlı araştırmalarında THU’nun faydalarını öğrenciler ve toplum açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. 2006 yılında Siauliai Üniversitesinde THU dersini alan öğrencilerle ve projelerin gerçekleştiği topluluk üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarında incelendiği bu araştırmada sonuç olarak THU’nun öğrenciler için duyuşsal, akademik, düşünme becerilerinin gelişmesi, vatandaşlık sorumluluklarının bilincine varma ve yerine getirme, kişisel gelişim ve işbirliği konularında fayda sağladığı belirtilirken, topluma ise hedef gruplar için duygusal destek sağlama fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. THU’nun hem öğrenciler hem de topluma faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lake ve Jones (2008) “Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning” adlı araştırmalarında bir öğrenme/öğretme metodu olarak THU’nun sosyal sorumluluk, kişisel gelişim, akademik öğrenme ile topluma hizmetin anlamlı bağlantılarını tanımlamayı amaçlamışlardır. Bu çalışma Amerikan Üniversitesinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları için THU ve okulöncesi öğretmenliği eğitiminde doğru model olma basamaklı bir proje şeklinde küçük çocukların sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Projeler iki topluluk şeklinde 25 ve 26 kişilik üniversite öğrencileri tarafından yürütülmüştür. Geliştirilen proje kapsamında küçük çocukların sınıf ortamında çocuklar ve öğretmen adayları bir araya gelerek onlarla nasıl doğru konuşulacağına yönelik deneyim kazanmaları onlara çeşitli faydalar sağlamıştır. Bu bağlamda geliştirilen projede kullanılan anlamlı stratejinin uygun bir THU yaklaşımı olduğu belirtilmiştir.

Conway, Amel ve Gerwien (2009) “Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning’s effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes” adlı araştırmaların THU’nun akademik, kişisel, sosyal ve vatandaşlığa etkilerini meta analiz yöntemiyle analiz etmeyi amaçlamışlardır. THU sosyal sorumluluk kazanmaya yardımcı sosyal bir öğrenme öğretme bağlamı sunar. Bu

amaçlarla yapılan meta analiz sonucunda THU programlarına katılanların çeşitli tipte ve büyüklükte olduğunu, özel program üyelerinin birçok THU projesinden etkilendiği ve genellikle düzenli bir eğitim basamağı ve düzenli hizmetlerin düzenli olmayanlara karşı daha iyi sonuç verdiği görülmüştür. Bu bağlamda tüm tiplerdeki değişik 103 THU örneğinin sonucu incelenmiştir. Değişik THU projelerinin incelenmesi sonucu, bu projelerin akademik öğrenmelere katkı sağladığı, kişisel gelişimlere katkı sağladığı ve vatandaşlık eğitimi için fırsat sunduğu aynı zamanda sosyal gelişme katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadar (2008) “Topluma hizmet uygulamaları aracılığı ile yurttaş-öğretmen yaratmak” adlı kuramsal araştırmasında THU dersinin amacını ve içeriğini incelemiştir ve öğretmen adaylarına THU yolu ile yurttaş olmayı öğretmek mümkün müdür? Soruna yanıt aramıştır. Çuhadar’a göre bu dersin amacı sivil toplumdan haberdar, katılımcılığın önemini kavramış, bir yandan mesleğini yaparken aynı zamanda da bir “gönüllü” olarak toplumsal sorunlar ile ilgilenen öğretmenler yetiştirmektir. Bu nitelikleri tek bir isim altında birleştirmiştir, Yurttaş-öğretmen. Yurttaş-öğretmenlikte, öğretmeni niteleyen “yurttaş” sözcüğünün açılımını da; hak ve sorumluluklarının farkında olan, toplumun öznesi niteliğinde, etkili, demokratik, katılımcı bir yurttaşlık anlayışı olarak açıklamıştır. THU dersinin içeriğini ise, bir anlamda “gönüllü (modern anlamda)” yetiştiren, “gönüllü” olmayı öğreten bir ders olarak değerlendirmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin önüne yeni ufuklar açabilmek, topluma hizmet konusunda onları farklı projeler ile heyecanlandırabilmek öncelikle bu ders için görevlendirilen öğretim elemanlarına önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. THU derslerini işleyen öğretim elemanlarına; derslerin kuramsal kısımda demokratik vatandaşlığı ve gereklerini, uygulama kısmında ise bu bilinç ile yapılacak hizmetleri belirlemeleri yönünde önerilerde bulunmuştur.

Küçükoğlu ve Kaya (2009) “Toplum hizmetine dayalı bir öğrenme uygulaması olarak THU” adlı çalışmalarında bu ders kapsamında yapılan faaliyetlerin öğretmen adaylarının toplumsal-duyuşsal özelliklerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye başvurulmuş ve veri çeşitlemesi açısından doküman (öğrencilerin süreçte doldurmak zorunda oldukları formlar) incelemesinden de yararlanmışlardır ve THU dersini alan öğrenciler ile uygulamaların sona erdiği 14. hafta sonunda yarı yapılandırılmış formlar kullanılarak yüz yüze

görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim bahar yarıyılında THU Dersi bulunan altı Ana Bilim Dalı'ndan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dallarından toplam 49 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanan araştırmacılar, verileri içerik analizi tekniğiyle analiz etmişlerdir. Sonuç olarak, dersin sonunda öğretmen adaylarının; yardımseverlik, iletişim becerilerinin artması, hoşgörülü ve anlayışlı olma, çevreye karşı duyarlı olma ve sabır gibi duyuşsal özelliklerinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayvacı ve Akyıldız (2009) "Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri" adlı araştırmalarında THU dersini alan öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını, kazanımlarını ve topluma hizmet alanında hizmet veren kurum ve kuruluşların amaçlarını ve işlevlerini ortaya çıkarmak, toplumun ihtiyaçlarını ve üniversiteden beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 70 öğretmen adayı ve topluma hizmet alanındaki çalışmalara doğrudan ya da dolaylı olarak katılan 10 okul müdürü, 8 dernek yöneticisi, 4 belediye başkanı ve 7 sivil toplum örgütü yetkilileri oluşturmaktadır. Araştırma özel durum çalışmasıdır. Veriler mülakat ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda toplumun üniversitelerden, ihtiyaçları kapsamında, beklentilerinin olduğu ve üniversite toplum ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği, bu derse alan öğrencilerin de olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan (2010) "Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma (hü ilköğretim bölümü örneği)" adlı araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel olan bu çalışma hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada örneklem tayinine gidilmemiş, ulaşılabilen 80 Öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 7 açık uçlu soru, 2008-2009 bahar döneminde THU dersini almadan önce ve derse aldıktan sonra yöneltilmiştir ve iki uygulama arasında öğrenci görüşlerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Sorulan soruların cevapları tümevarımsal içerik analizi kullanılarak kodlanmış ve bu kodlar açık uçlu

sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde dersin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ile ilgili nasıl bir farklılaşma meydana getirdiğini göstermektedir. Araştırmacılar bulgulara göre bu dersi yapılandırılırken; öğretmen adaylarının ve sivil toplum kuruluşlarının beklenti ve önerileri göz önüne alınabilir ve bu ders çerçevesinde yapılacak düzenli ve kapsamlı araştırmalara öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarını artırmak amacıyla dersin nasıl düzenleneceği hakkında ipuçları elde etmek için devam edilmelidir, şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Özdemir ve Tokcan (2010) “Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında THU dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlamışlardır. araştırmanın çalışma grubunu, niğde üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi öğretmenliği, türkçe öğretmenliği ve müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 187 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği “topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları THU dersinin öğretmen eğitiminde gerekli bir ders olduğunu, dersin kendilerine toplumsal duyarlık, farkındalık ve sorumluluk kazandırdığını, öğretim elemanlarının çoğunlukla kendilerine gerekli rehberliği yaptığını, fakülte olanaklarından yararlanmada bazı sıkıntılar yaşadıklarını, uygulama esnasında çeşitli maddi sorunlar yaşadıklarını ve gittikleri kurumlardaki çalışanların kendilerine gerekli yardımı verdiğini belirtmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Sönmez (2010) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi” adlı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersine yönelik görüşlerini kazanım boyutunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyan 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafında geliştirilen 15 maddeden oluşan beş seçenekli derecelendirilmiş

anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının THU dersini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gürol ve Özercan (2010) “Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulamadaki etkiliğinin belirlenmesi” adlı araştırmalarında Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilere verilen Topluma Hizmet Uygulaması dersinin öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmayı amaçlanmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliğinde okuyan rastlantısal yolla seçilmiş 60 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler oniki açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde NVİVO programından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının almış oldukları THU dersinin kendi gelişimlerine faydasının olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bu dersin pek etkili olmadığını, uygun bir şekilde işlenmediğini belirtenler de olmuştur.

Küçükoğlu ve diğer. (2010) “Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları” adlı araştırmalarında hizmet ederek öğrenme deneyimine katılan öğretmen adaylarının THU sürecinde kazanılması beklenen temel nitelikler açısından algularını belirlemek amaçlanmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde 2009-2010 öğretim yılında THU dersini alan Beden Eğitimi öğretmenliği, Müzik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Fransızca öğretmenliği bölümlerinin ilgili sınıflarından toplam 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre THU dersinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde çözüm bekleyen sorunlar bulunmaktadır. Araştırma sonucunda; THU dersinin varolan işleniş süreci ile hizmet ederek öğrenme anlayışına uygun yürütülmediği bu nedenle uygulamadan beklenen sosyal, akademik, duyuşsal ve mesleki kazanımların tam anlamıyla gerçekleşmediği belirlenmiştir.

Arkün ve Seferoğlu (2010) “Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında eğitim fakültelerinde sunulan THU dersinin işlenişine yönelik bir

örnek sunmak ve süreçle ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 44 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 14 hafta boyunca topluma hizmete yönelik çeşitli projeler geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen projelerin ve genel olarak dersin değerlendirmesi için öğretmen adayları günlük tutmuş ve raporlar hazırlamışlardır. Raporların içerik analizi sonucunda yedi temaya ulaşılmıştır. Araştırmada, bu dersin yapılandırılmasına yönelik örnek uygulamalara, öğrenci düşüncelerinde ortaya çıkan temalara ve dersin işlenişine yönelik çıkarımlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerde topluma hizmet bilincinin ve farkındalığın geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elma ve diğer. (2010) “Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları” adlı araştırmalarında 2008–2009 öğretim yılında uygulanmasına başlanan THU dersinin öğretmen adaylarınca nasıl algılandığını belirlemek ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. Sınıfta okuyan ve THU dersini alan 415 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının cinsiyet, sivil toplum kuruluşuna üyelik ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Araştırma da t-testi ve tek boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre yapılan analizde; cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca anabilim dalı değişkeni açısından öğretmen adaylarının kurum boyutu ile ilgili algıları arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Çoban, Kaşkaya ve Ağırbaş (2010) “Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının diğer bölümler ile karşılaştırılması (erzincan üniversitesi örneği)” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının THU dersine yönelik tutumlarını öğrenim gördükleri bölümlere göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın evrenini, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2009-2010 öğretim yılında öğretimlerine devam eden ve THU dersini

almış olan 408 öğretmen adayı, örneklemini ise bu öğrencilerden random (şans) yoluyla seçilen 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak derlenen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .65 olarak bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Sınıf Öğretmenliği ile Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Türkçe ve Müzik Öğretmenlikleri arasında öğrencilerinin THU dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılığın ($p < .05$) olduğu tespit edilirken, Sınıf Öğretmenliği ile diğer bölümler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tuncel, Kop ve Katılmış (2011) “Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşleri” adlı araştırmalarında bu dersi alan sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının görüşleri incelemeyi amaçlamışlardır. araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Anadolu, Kafkas ve Marmara Üniversitelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümüne devam eden ve THU dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise Anadolu, Kafkas ve Marmara Üniversitesine devam eden ve THU dersini alan her üniversiteden 30’ ar olmak üzere toplam 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği anket kullanılmıştır. Anketin güvenilirlik değeri, Cronbach Alpha .83 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda THU dersinin öğretmen adaylarının üretkenliğine olumlu yönde katkı yaptığını, THU kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar, öğretmen adaylarına, faal öğretmenlik yaşamlarında karşılaşacakları sosyal sorunların çözümünde önceden pratik yapma imkânı sağladıkları bulguları bulunmuştur.

Küçüköğlü (2011) “Opinions of pre-service teachers towards community service-learning experiences” adlı araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının THU hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adayları THU’yu faydalı bulduklarını ve sosyal, akademik ve meslek yaşamlarında bu ders sonucunda kazandıkları tecrübeleri kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Dinçer ve diğer. (2011) “Bir topluma hizmet uygulaması örneği: haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım” adlı araştırmalarında okul öncesi eğitim almayan çocukların kavram oyuncakları aracılığıyla kavram bilgilerini desteklemek ve ailelerde okul öncesi

eğitim konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda THU dersi kapsamında bu proje geliştirilmiştir. Proje 29 öğretmen adayı ile 16 hafta boyunca yürütülmüştür. Proje kapsamında 4-6 yaş grubunda okul öncesi eğitim almayan 884 ve okul öncesi eğitim alan 92 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda lisans öğrencilerinin de çeşitli ortamlarda farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklarla çalışarak yararlı deneyimler elde ettikleri, toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirdikleri, ailelerin okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda somut deneyimler edindikleri, çocukların da kavram bilgilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Gökçe (2011) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri” adlı araştırmasında sosyal bilgiler eğitiminde THU’nun etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, gerçekleştirdikleri THU’ya ilişkin değerlendirmeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 52 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma verileri tümevarım analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU’ya yönelik değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmüş, öğretmen adaylarına katkıları belirlenmiş, önerileri ortaya çıkarılmış ve mesleki yaşamlarında gerçekleştirebilecekleri çalışmalar tespit edilmiştir.

Tanrıseven ve Yelken (2011) “Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözümlerinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 Bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi’nde THU dersini alan 339 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Topluma Hizmet Uygulamaları Anket Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, THU dersindeki kazanımlara ilişkin ifadelere çoğunlukla katıldıkları bulunmuştur. Öğretmen adayları, proje konusunu belirlemede, projenin maliyetini karşılamada, projelerini değerlendirme ve zaman konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2011) “Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma” adlı araştırmasında eğitim fakültelerinin sosyal

sorumlulukları kapsamında THU dersinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç için öncelikle sosyal sorumluluk kavramı açıklanmış ve eğitim örgütleri açısından ele alınmıştır. Daha sonra eğitim fakültelerinin sosyal sorumlulukları irdelenmiş ve bu kapsamda THU Dersinde yapılabilecek çalışmalar değerlendirilmiştir. Son olarak, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının THU dersi ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretim elemanı ve 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizlerinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların genel olarak THU dersinin idealde çok yararlı bir ders olarak gördükleri, ancak uygulama ve planlama ile ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılara göre, THU dersinin daha etkili olabilmesi için, öğretmen adaylarının ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Uğurlu ve Kırıl (2011) “Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri” adlı araştırmalarında THU eğitimi, öğretmen adaylarının yetişmesinde ve üniversite-toplum bütünleşmesinde adı geçen dersin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tümevarım analizi modeli kullanılmıştır. araştırmanın çalışma grubunu 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır. araştırmada veriler; gözlem, doküman inceleme ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda dersin kişisel ve mesleki gelişime katkıları, topluma katkıları, karşılaşılan güçlükler ve üretilen projelerin topluma katkısı belirlenerek daha etkin ve verimli hale getirilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Tilki (2011) “Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri (Sakarya ili örneği)” adlı araştırmasında beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin THU dersini algılama düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. araştırmanın çalışma grubunu 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket yolu ile toplanmıştır. Analizler sonucunda; araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin THU dersini algılama düzeylerinin; cinsiyet, yas, aile aylık geliri, bireyin aylık harcama miktarı ve yaşantısının daha çok geçtiği yer gibi demografik değişkenlere göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Ancak beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin THU dersini algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine

göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda dersin iletişim kabiliyetlerini arttırdığını, ders yoluyla topluma faydalı olduklarını, THU dersinin yararlı olduğunu ve öğrenim gördükleri bölümün THU dersinin verimli geçmesinde katkı sağladığını, edindikleri tecrübelerin meslek hayatlarını olumlu etkileyeceğini, derste yaptıkları faaliyetleri ileride de devam ettirmeyi düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mirzelioğlu ve diğer. (2011) “Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: projeler, kazanımlar ve sorunlar (bolu örneği)” adlı araştırmalarında amacı beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında okutulan THU dersi ile öğretmen adaylarının sosyal problemlere karşı duyarlılıklarını artırarak farklı sosyal, kültürel ve fiziksel problemler içinde bulunan kişi ve gruplara verdikleri hizmetler yoluyla elde ettikleri kazanım ve karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemini kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde AİBÜ Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri 14 kız, 31 erkek oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler 4-8 kişiden oluşan 7 grup oluşturmuş ve 10-14 hafta boyunca haftada en az 4 saat uygulamalı olarak dönem başında belirlenen projeleri yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplamak için öğrencilerin dönem içinde ve sonunda ders ile ilgili hazırladıkları proje raporları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi için betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak öğrenci ifadeleri üzerinden kodlamalar yapılmış ve kodlamalara ait frekans ve yüzdeler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, THU dersindeki projeleri uygulamaları sonucunda en önemli kazanımları işbirlikli çalışma yapmayı öğrenmek ve durumsal sorunlarla karşılaştığında problem çözme güçlerinin artması iken, projelerini gerçekleştirirken yaşadıkları en önemli sorunlar ise hava koşulları nedeniyle planlanan etkinlikleri gerçekleştirilememesi ve planlanan etkinlikleri uygulamada mekân ve malzeme eksikliğidir. Sonuç olarak araştırmada THU dersinin beden eğitimi öğretmen adaylarına istedik kazanım elde etmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012) “Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi” adlı araştırmalarında THU dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ön-test

son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliğinde okuyan THU dersini alan toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisinde otantik öğrenme etkinlikleri ile diğer grupta ise geleneksel yöntemle THU dersi gerçekleştirilmiştir. Uygulama, toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda THU dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının THU dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Küçükoğlu ve Coşkun (2012) “Yeni birçoklu pedagojik yaklaşım: topluma hizmet uygulamaları” adlı araştırmalarında ülkemiz için yeni olan THU’nun çerçevesini çoklu bir pedagojik bağlamda çizilmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda THU dersinin kuramsal temellerini, uygulama alanlarını, hedef kitesini ve uluslararası uygulamaları inceleyerek, ülkemizdeki uygulamalar için kuramsal bir temelin oluşturulmasına katkı sağlamışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, içerisinde hem nicel araştırma hem de nitel araştırma desenlerini bulduran karma yöntem araştırma deseni (mixed-method design) kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenleri verilerin toplanılma şekli ve analiz edilmesi yönünden birçok farklılık gösterir. Nitel araştırma desenlerinde; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılırken, nicel araştırma desenlerinde ise anket, yapılandırılmış gözlem gibi nicel veri toplama araçlarıyla veriler toplanır ve bu veriler daha çok sayılar ile ifade edilir (McMillan and Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek 2008). Karma araştırma deseninde ise hem nitel hem nicel veri toplama tekniklerine yer verilmektedir. Çalışmada hangi araştırma deseninin seçileceğine karar verilmesinde, çalışmadaki araştırma soruları, çalışmada kullanılacak veri toplama teknikleri göz önünde bulundurulur (McMillan and Schumacher, 2006).

Karma-yöntem çalışmalarının en önemli avantajı hem sonuçları göstermesi (nicel) hem de niçin bu sonuçların elde edildiğini (nitel) açıklamasıdır. Karma yöntem araştırma desenleri Creswell (2005) tarafından dört tip olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlar; a) Çeşitleme (Triangulation) Yöntemi, b) Gömülü Yöntem (Embedded), c) Açıklayıcı Yöntem (Explanatory) ve d) Keşfedici Yöntem (Exploratory)'dir. Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel verileri bir araya getirilir, veriler hem nicel hem nitel veri analiz yöntemleri kullanarak birleştirilir ve ilgili olan olayın daha iyi anlaşılması için veriler birlikte yorumlanır. Araştırmanın hem nicel hem nitel kısmına eşit vurgu yapılır. Bu yöntem nicel istatistik sonuçlarını nitel bulgular ile karşılaştırmak istenildiği zaman, ya da nicel sonuçları nitel verilerle genişletmek ve geçerli kılmak için kullanılır (Creswell, 2005; McMillan and Schumacher, 2006).

Araştırmanın nicel kısmında THU dersi sürecinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik projeler geliştirip uygulayan öğretmen adayları ile içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunmayan projeler geliştiren öğretmen adaylarının değer kazanma düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kontrol gruplu ön ve son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	T1	Değer Kazandırmaya Yönelik Projeler	T2
Kontrol	T1	Değer Kazandırmaya Yönelik İşlem yok	T2

Deneysel desende de görüldüğü gibi değer kazandırmaya yönelik projeler sadece deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde değer kazandırmaya yönelik herhangi bir proje uygulanmamıştır. Kontrol grubunun, deney grubuna uygulanan projelerden etkilenmemesi için özen gösterilmiştir. Her iki gruba da deneysel işlemde önce ölçme aracı ön-test olarak uygulanmıştır. Aynı ölçme aracı deneysel işlemin sonunda gruplara son-test olarak uygulanmıştır.

THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini araştırmayı amaçlayan bu araştırmada ayrıca nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması deseninde birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır. Bunlar arasında görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri yer almaktadır. Bu araştırma da geçerliği ve güvenilirliği artırmak için veri kaynakları çeşitlenmesi yapılmıştır. Farklı yöntemlerle (gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi) elde edilen bulguların birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırır. Her hangi bir boyutta çeşitlenmenin olmadığı araştırmalar geçerlik ve güvenilirlik açısından zayıf olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada doküman incelemesi olarak öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından proje süreci

boyunca gözlem yapılmıştır ve projelerin uygulandığı paydaş kurumlardaki yetkililer, öğrenciler ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır.

Dokümanlar; gerçek, kolay ulaşılabilir veri sağlamakta ve araştırmacıların sorunlara çözüm üretebilmelerine olanak tanımaktadır. Doküman sözcüğü bir şemsiye kavram olarak, görsel ve fiziksel materyallere karşılık gelmektedir. Bu sözcük en geniş anlamda iletişim materyallerini içermektedir. Örneğin gazeteler, romanlar, anekdotlar, anılar ve günlükler bu kapsamda ele alınmaktadır (Merriam, 1998).

Dokümanlar kamuya ait tutanaklar, fiziksel materyaller ve kişisel dokümanlar olarak ayrılmaktadır. Kişisel dokümanlar insanların tutumları, inançları ve dünyaya bakış açılarını anlamada önemli veri kaynakları olduğundan, bu araştırmada doküman çeşitlerinden kişisel dokümanlar ve bu kapsamda öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri kullanılmıştır. Kişisel dokümanlar; bir insanın bireysel hareketleri, deneyimleri ve inançları olarak açıklanmaktadır. Anı defterleri, günlükler, mektuplar, çocukların gelişim kayıtları, albümler, takvimler, otobiyografiler, gezi notları kişisel dokümanlar arasında yer almaktadır (Hodder, 2000; Merriam, 1998). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olayları içeren yazılı metinlerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da doküman incelemesi olarak öğretmen adaylarının projeler boyunca tutmuş oldukları günlükler kullanılmıştır.

Gözlem, doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelendiği bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada gözlem türlerinden olan “Yapılandırılmamış Alan Çalışması” kullanılmıştır. Bu tür gözlemler, davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve “katılımcı gözlem” yöntemiyle gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı gözlem sürecinde araştırmacı, araştırılan insanların konuşmalarını, ilgilerini çeken konuları ve davranışlarını izler; zaman zaman konuşmaların katılır ve böylece gözlemledikleri kişilerin yaptıkları işleri nasıl yorumladıklarını keşfetmeye çalışır (Ekiz, 2009, 57). Araştırmacı gözlenen durumun bir parçası olduğu için araştırmada etkin bir rol oynar.

Görüşme ise, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime geçerek uygulanan bilgi toplama tekniğidir. Görüşmeyle iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğu ortaya konulur (Çepni, 2005). Bu araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarının projelerini uyguladıkları paydaş kurumlardaki

yetkililerin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşlerini incelemek ve kendi ifadeleriyle açıklamalarını sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Esterberg'e (2002) göre, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden (semi-structured interviews) herhangi bir konuda ki detayları açıklarken veya teori oluştururken faydalanılır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada da projelerin katkılarını ortaya koymak amacıyla paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Deneysel İşlemler

1. Bu araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. Sınıfta THU dersini alan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Yansız atama yoluyla 9 THU proje grubu arasından seçilen 3 grup deney grubu, 3 grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2. Araştırmada deney gruplarının proje danışmanlığı araştırmacı tarafından, kontrol gruplarının ise ilgili fakültede THU dersinin bölüm koordinatörlüğünün belirlediği öğretim elemanları tarafından yürütülmüştür.

3. Bütün gruplara 2011- 2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde literatürde “Portre Değerler Anketi (PDA)” olarak geçen ölçme aracı ön test olarak uygulanmıştır.

4. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminin başında çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilere THU dersi süreci hakkında THU Fakülte Koordinatörü tarafından dersin tanıtımı yapılmıştır. Bu bağlamda dersin tanımı, dersin içeriği, dersin amacı, dersin işleniş esasları, fakülte koordinatörlüğünün, bölüm koordinatörlüğünün, proje danışmanının ve öğretmen adayının görev, yetki ve sorumlulukları, değerlendirme kriterleri, proje ve etkinlik örnekleri, işbirliği yapılabilecek kurum ve kuruluşlar, ürün seçki dosyası hazırlama ilkeleri, proje uygulama sırasında ve uygulama sonrasında yapılması gerekenler öğretmen adaylarına sunulmuştur.

5. Üç deney grubunun projeleri bahar döneminin başında öğretmen adaylarının görüşleri de alınarak planlanmıştır. Birinci deney grubu 6 hafta çocuk yuvasına giderek orada kalan çocuklara yönelik değer kazandırma etkinlikleri yapmışlar. İlk hafta

tanışma ve gözlem yapan çalışma grubu ve araştırmacı geriye kalan 5 hafta sırasıyla; sorumluluk, saygı, sevgi, doğruluk ve yardımseverlik temalı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. 6 hafta boyunca araştırmacıda deney grubuyla çocuk yuvasına giderek süreci gözlemlemiştir. İkinci deney grubu Artvin İlinde bulunan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında 6 hafta boyunca özel eğitime muhtaç çocuklarla birebir ilgilenerek çeşitli etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü deney grubu ise 2 proje geliştirmiştir. Birinci projede bir köy okulu için kitap ve kırtasiye yardımı düzenlemişlerdir, ikinci projede ise Artvin İlinde bulunan başka bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfında 6 hafta boyunca özel eğitime muhtaç çocuklarla birebir ilgilenerek çeşitli etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı projeler boyunca katılımcı gözlemci olarak paydaş kurumlara gitmiştir ve projelerin son haftasında paydaş kurumlardaki yetkililerle, öğrencilerle ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adayları ise proje süreci boyunca yansıtıcı günlükler tutmuşlardır.

6. Kontrol grubunda yer alan 3 proje grubunun proje danışmanlarıyla görüşülerek birebir değer kazandırmaya yönelik projeler geliştirmemeleri istenmiştir. Bu gruplardan birincisi sağlık il müdürlüğüyle işbirliği yaparak öğretmen adaylarına ilk yardım kursu düzenlemiştir. İkincisi grup engelleri ortadan kaldırmaya yönelik maddi değeri olan atık plastik şişe kapakları toplamıştır. Üçüncü grup ise yeni açılan bir okulun temizlik faaliyetlerini yürütmüştür.

7. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılıının son haftasında deney ve kontrol grubuna ölçme aracı son-test olarak uygulanmıştır.

8. Ön-test ve son-testlerden elde edilen veriler SPSS 17.00 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

9. Araştırmanın nitel kısmında, öğretmen adaylarının proje süreci boyunca tutmuş oldukları yansıtıcı günlükler analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmacı projelerin uygulanması sırasında katılımcı gözlemci olarak süreci gözlemlemiştir. Projelerin son haftasında da araştırmacı tarafından paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Bütün veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak yorumlanmış ve bu yolla elde edilen veriler nicel verilerle birlikte değerlendirilmiştir.

3.3. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde, 2011- 2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde THU dersini alan 3. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

2011- 2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde THU dersini alan toplam 9 THU proje grubu ve 93 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğrenci gruplarının oluşması, THU fakülte koordinatörlüğünün aldığı kararla öğretmen adaylarına bırakılmıştır. Bahar yılının başında öğretmen adaylarının kendilerinin belirlediği bu 9 grup arasından araştırmacı yansız atama yoluyla 3 deney, 3 de kontrol grubu olmak üzere 6 grup seçmiştir. 6 THU proje grubunda toplam 62 öğretmen adayı bulunmaktadır. Grupların denkliliği bu dersi önceden almadıkları düşünülerek sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	21	10	31
Kontrol	18	13	31
Toplam	39	23	62

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda 31, kontrol grubunda da 31 öğretmen adayı vardır. Buna göre deney grubunda 21 kız, 10 erkek; kontrol grubunda 18 kız, 13 erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel veri kaynaklarından yansıtıcı günlükler sadece deney grubundan toplanmıştır. Deney grubu 3 THU proje grubundan oluşmaktadır. Bu proje gruplarından biri 11, diğerleri 10 kişiliktir. Araştırmanın bir diğer nitel veri kaynağını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler 5 paydaş kurum yetkilisi, 15 öğrenci ve deney grubundan görüşme yapmaya gönüllü olan 11 öğrenci ile yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma için yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, araştırmada kullanılacak olan ölçme aracına karar verilmiştir. Bu araç Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan literatürde “Portre Değerler Anketi (PDA)” olarak geçen ölçme aracıdır.

Araştırmanın nitel veri kaynaklarını ise öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlükler, araştırmacının proje süreci boyunca katılımcı gözlemci olarak yapmış olduğu gözlemler ve paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

3.4.1. Portre Değerler Anketi

Portre Değerler Anketi, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 40 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde iki cümleyle bir bireyi tanımlamaktadır. Katılımcılardan tanımı verilen bireye ne kadar benzeyip benzemediklerini belirtmeleri istenmektedir. Verilen yanıt seçenekleri 6'lı likert tipi bir ölçek olup 1- bana hiç benzemiyor, 2- bana benzemiyor, 3- bana çok az benziyor, 4- bana az benziyor, 5- bana benziyor ve 6- bana çok benziyor seçeneklerini içermektedir. Bu 40 madde 10 ayrı alt boyuttan oluşmaktadır.

Alt boyutlar ve ilişkili oldukları madde numaraları aşağıda verilmiştir (Demirutku, 2004, 9-10).

- Güç: 2, 17, 39
- Başarı: 4, 13, 24, 32
- Yaşamdan Haz Alma: 10, 26, 37
- Uyarılım: 6, 15, 30
- Öz-yönelim: 1, 11, 22, 34
- Evrensellik: 3, 8, 19, 23, 29, 40
- Yardımseverlik: 12, 18, 27, 33
- Geleneksellik: 9, 20, 25, 38
- Uyma: 7, 16, 28, 36
- Güvenlik: 5, 14, 21, 31, 35

Schwartz ve arkadaşlarının (2001) hesapladıkları güvenilirlik katsayıları şöyledir: Güç, .84; başarı, .83; yaşamdan haz alma, .84; uyarılım, .74; öz-yönelim, .66; evrensellik, .83; yardımseverlik, .82; geleneksellik, .81; uyma, .86 ve güvenlik, .88.

PDA'nın Türkçe'ye uyarlamasını Demirutku (2004) gerçekleştirmiş ve şu test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını elde etmiştir: Güç, .81; başarı, .81; yaşamdan haz alma, .77; uyarılım, .70; öz-yönelim, .65; evrensellik, .72; yardımseverlik, .66; geleneksellik, .82; uyma, .75 ve güvenlik, .80.

Bu araştırmada, anketin geçerliği ve güvenilirliği konusunda bilgi edinebilmek için önceden THU dersini almış 128 öğretmen adayına anketin ön uygulaması yapılmıştır. Anketin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği; iç-tutarlılık ve test yarılama yöntemleriyle, madde analizi için ise; madde-toplam korelasyonuna bakılmış ve üst ve alt %27'lik grupların farklarının anlamlılık düzeyleri t testi kullanılarak incelenmiştir.

Yapı Geçerliği

Açımlı Faktör Analizi: Ölçme aracının yapı geçerliliğini incelemek için AFA yapılmıştır. AFA'ya başlamadan önce bütün maddeler arasındaki korelasyon matrisi incelenmiş ve anlamlı korelasyonların varlığı tespit edilmiştir. Böylece, faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli olan uygun nitelikte anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .75 ve Barlett Sphericity testi X^2 değeri 1959,095 ($p < .001$) bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla, elde edilen verilerin faktör analizine uygun oldukları belirlenmiştir.

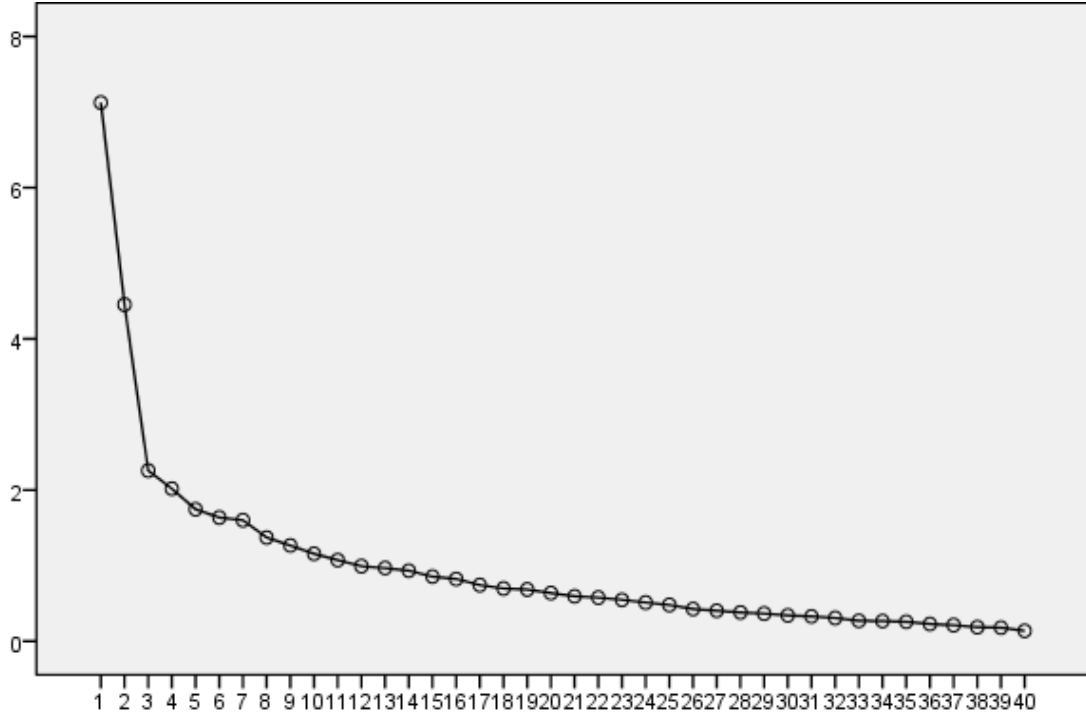
Tablo 3.3.

Portre Değerler Anketinin Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
1	,62	21	,70
2	,51	22	,57
3	,38	23	,55
4	,59	24	,54
5	,68	25	,63
6	,72	26	,66
7	,57	27	,53
8	,63	28	,69
9	,58	29	,58
10	,59	30	,58
11	,75	31	,64
12	,59	32	,75
13	,59	33	,68
14	,43	34	,54
15	,67	35	,61
16	,61	36	,66
17	,69	37	,69
18	,61	38	,65
19	,62	39	,72
20	,47	40	,75

Bir maddenin, bir faktörde yer alabilmesi için o faktördeki yükünün .30'un üstünde bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda yapılan inceleme sonucunda faktör yük değeri tüm maddeler için 0.38 ve daha yüksektir. PDA özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 alt boyuta ayrılmıştır. Yapı geçerliği olan bir testte, testin tüm alt boyutların açıkladığı toplam varyansın % 40'in üstünde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2005). PDA'nın 10 alt boyutu toplam varyansın %

61.57'sini açıklamaktadır, bu yüzden yapı geçerliliğın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğın faktör yükleri .38 ile .75 arasında değişmektedir.



Şekil 3.1. PDA'nın faktörlerine ait öz-değer grafiği

Ölçeğın Güvenirliği

Ölçme aracının güvenirlilik hesaplaması yapılarak, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Alt boyutların güvenirlilik katsayıları ise güç, .61; başarı, .75; yaşamdın haz alma, .71; uyarılım, .55; öz-yönelim, .61; evrensellik, .60; yardımseverlik, .58; geleneksellik, .50; uyma, .61 ve güvenlik, .51 olarak bulunmuştur. Test yarılama yoluyla elde edilen Spearman-Brown güvenirlilik katsayısı ise .87 bulunmuştur.

Madde Analizi: PDA'nın madde ayırt ediciliği için madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu ölçek maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2010). Yani, bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Buna göre, madde toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması beklenir (Fraenkel and Wallen, 2003).

Bunların dışında madde geçerliliği için ise madde ayırt edicilik değerlerinin bulunması gerekmektedir. Madde ayırt edicilik değerleri, testin alt ve üst gruptaki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır (Büyüköztürk, 2010). Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır. Bu bağlamda toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların, madde puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır.

PDA için yapılan madde analizi sonucunda ölçme aracının madde-toplam korelasyonlarının .181 - .573 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklara ilişkin t (Sd= 68) değerlerinin -.169 ($p<.001$) – -6.512 ($p<.001$) arasında sıralandığı belirlenmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkı t değerleri Tablo 3.4' te verilmiştir.

Tablo 3.4.

PDA'nın Madde Toplam Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Farkı t Değerleri

Madde No	r_{jx}	t	Madde No	r_{jx}	t
1	.344**	-3,579	21	.203*	-1,928
2	.209*	-2,166	22	.570**	-5,435
3	.422**	-4,291	23	.452**	-4,264
4	.492**	-5,854	24	.419**	-5,423
5	.411**	-3,807	25	.181*	-1,184
6	.421**	-2,798	26	.442**	-4,097
7	.435**	-3,827	27	.467**	-3,438
8	.501**	-3,900	28	.305**	-2,859
9	.344**	-,169	29	.244**	-2,678
10	.486**	-4,813	30	.448**	-4,398
11	.375**	-3,450	31	.504**	-6,512
12	.336**	-2,892	32	.552**	-6,276
13	.573**	-6,350	33	.296**	-2,257
14	.229**	-2,576	34	.563**	-4,828
15	.422**	-4,142	35	.247**	-2,837
16	.470**	-4,714	36	.508**	-3,631
17	.413**	-3,954	37	.611**	-5,189
18	.466**	-3,093	38	.188*	-1,952
19	.515**	-5,985	39	.409**	-4,800
20	.182*	-1,089	40	.417**	-5,044

** $p < .001$

* $p < .005$

Tablo 4'de görüldüğü üzere, her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p < .001$; $p < .005$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırmediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız

gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırteci olduğu saptanmıştır (p<,001).

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak paydaş kurumdan bir öğrenci, bir kurum yetkilisi ve bir öğretmen adayı ile birlikte çalışma ile ilgili ön görüşmeler yapılmış ve sorularının anlamlığı incelenmiştir, bu görüşme bulguları doğrultusunda “görüşme formları” hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formlarının, iç geçerliğini sağlamak için 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına inceletilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir (Ek.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları). Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme formu 3, paydaş kurum yetkilileriyle gerçekleştirilen görüşme formu 2, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Her bir görüşme yaklaşık 20- 25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan PDA tüm gruplara 2011- 2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde ön test olarak uygulanmıştır. 2011- 2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında ise deney ve kontrol grubuna PDA son-test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına araştırma için anketlerin doldurulmasının önemi araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Anketlerin doldurulması için 40 dakika süre verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında, öğretmen adaylarının, THU sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Her öğretmen adayı, etkinliklerin gerçekleştiği günün sonunda o günkü performansını ve yaşadığı süreçleri gözden geçirerek günlük yazmıştır. Öğretmen adaylarına, projelere başlamadan önce “(1) Yansıtma ve Günlük Tutma (2) Uygulamalı Eğitiminde Yansıtmanın Önemi (3) Örnek Günlüklerin İncelenmesi ve (4) THU Dersinde Günlük Tutarken İzlenmesi Gereken Aşamalar” konularından oluşan 4 saatlik bir eğitim verilmiştir.

Öğretmen adaylarının süreci daha iyi yansıtılabilmeleri için, günlük yazarken izlemeleri gereken aşamalar Mitchell ve Coltrinari (2001)’in (Akt. Dixon, 2009) önerdiği şekilde aşağıdaki gibi tasarlanmıştır.

Bölüm	Açıklama
Tanım	<i>Ne Oldu?</i>
Karşılaşılan Sorunlar	<i>Etkinliklerin yürütülmesi sırasında ne tür sorunlarla karşılaşıldı?</i>
Farkındalık Değerleri	<i>Düşüncelerin, duyguların, varsayımların, inançların, değer ve tutumların nelerdi?</i>
Değerlendirme	<i>Etkinlikler amacına ne kadar ulaştı? İyi olan yönleri nelerdi? Kötü olan yönleri nelerdi?</i>
Yeniden Kurgulama	<i>Yeniden planlanacak olunsaydı ne gibi değişiklikler önerirdin?</i>

Araştırmanın nitel kısmında ayrıca araştırmacının proje süresince yapmış olduğu gözlemler bulunmaktadır. Yapılandırılmamış alan çalışması şeklinde tasarlanan gözlemler araştırmacının ortama katıldığı “katılımcı gözlem” denilen yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde araştırılan kişi ya da kişiler, kurum ya da kurumların günlük yaşamlarının anlaşılması için veriler birinci elden bizzat araştırmacının katılımının sağlanmasıyla gerçekleşir (Ekiz, 2009, 57). Öğretmen adaylarının gözlem sürecinden etkilenmemeleri için araştırmacı notlarını etkinlikler bittikten sonra almıştır. Çünkü not tutma deneklerin benlik bilincini uyarabilir ve onlarda normal dışı davranışa yol açar (Balci, 2009, 178). Araştırmacının proje süresince yapmış olduğu gözlemlerin amacı projelerin öğretmen adaylarının değer kazanımlarında bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın bir diğer nitel veri kaynağını ise paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Projelerin amacına ulaşip ulaşmadığı ve öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisinin olup olmadığı hakkında daha detaylı veri toplamak amacıyla görüşmeler düzenlenmiştir. 5 paydaş kurum yetkilisi, 15 öğrenci ve deney grubundan görüşme yapmak için gönüllü olan 11 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu tür görüşmelerde araştırmacı soruları önceden hazırlar. Fakat görüşme yapılan kişilerin durumu veya o andaki şartlara bağlı olarak sorularda bazı değişiklikler yapılabilir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında öğretmen adaylarından toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Öncelikle hangi testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normalliği ve grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Bu amaçla dağılımın homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucunda, varyansların eşit yani dağılımın homojen olduğu bulunmuştur. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma uyum gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduğu belirlendikten sonra parametrik testlerin yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

31 öğretmen adayı tarafından tutulan toplam 132 tane yansıtıcı günlük, gözlemler ve görüşmeler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir (Ek.11. İçerik Analizi Örnekleri)İçerik analizinin amacı, genelde çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya koymaktır (Gökçe, 2006, 18). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Günlükler, gözlemler ve görüşmeler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş, anlamlı bölümler işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar birbirleriyle ilişkileri açısından incelenmiş ve bu ilişkileri kapsayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu çalışmanın amacı, THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın nicel bölümünde uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubunun ölçme aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna cevap aranacaktır.

Uygulama öncesi deney grubu ile kontrol grubunun sahip oldukları değer yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön test t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	196,61	16,20	1,274
Kontrol	31	191,52	15,28	

S.d.=60

p= ,207

p>0.05 Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ön test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri= 1,274 olup p=,207 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir.

Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun değer yönelimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 196,61; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 191,52 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Uygulama öncesi ön testte deney ve kontrol grubunun PDA'nın alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Aşağıda sırasıyla 10 alt boyuta ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Güç Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	11,48	2,96	,079
Kontrol	31	11,42	3,44	
S.d.=60		p= ,937	p>0.05 Anlamsız	

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi güç alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri= ,079 olup p=,937 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun güç alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.3.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	17,52	3,27	,511
Kontrol	31	16,96	4,99	
S.d.=60		p= ,611	p>0.05 Anlamsız	

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi başarı alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=,511 olup p=,611 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun başarı alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.4.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Yaşamdan Haz Alma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	14,06	3,25	,339
Kontrol	31	13,80	2,71	
S.d.=60		p= ,736	p>0.05 Anlamsız	

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi yaşamdan haz alma alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=,339 olup p=,736 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun yaşamdan haz alma alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.5.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Uyarılım Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	14,55	2,67	,426
Kontrol	31	14,26	2,69	

S.d.=60

p= ,672

p>0.05 Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi uyarılım alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=,426 olup p=,672 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun uyarılım alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.6.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yönelim Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	20,93	2,06	-,407
Kontrol	31	21,16	2,29	

S.d.=60

p= ,685

p>0.05 Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi öz-yönelim alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=-,407 olup p=,685 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun öz-yönelim alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.7.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Evrensellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	32,42	2,97	,627
Kontrol	31	31,90	3,48	

S.d.=60

p= ,533

p>0.05 Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi evrensellik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=,627 olup p=,533 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun evrensellik alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.8.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	21,42	2,22	1,069
Kontrol	31	20,71	2,96	

S.d.=60

p= ,289

p>0.05 Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi yardımseverlik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=1,069 olup p=,289 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun

yardımsızlık alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.9.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	17,97	3,02	1,501
Kontrol	31	16,77	3,24	
S.d.=60		p= ,139	p>0.05 Anlamsız	

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi geleneksellik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=1,501 olup p=,139 olduğu için p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun geleneksellik alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.10.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	T
Deney	31	20,45	2,43	1,746
Kontrol	31	19,16	3,32	
S.d.=60		p= ,086	p>0.05 Anlamsız	

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi uyma alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=1,746 olup $p=,086$ olduğu için $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun uyma alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.11.

Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Güvenlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	25,80	2,65	,627
Kontrol	31	25,35	3,01	

S.d.=60

$p=,533$

$p>0.05$ Anlamsız

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi güvenlik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=,627 olup $p=,533$ olduğu için $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun güvenlik alt boyutunun sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Uygulama sonrası deney grubu ile kontrol grubunun sahip oldukları değer kazanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	199,55	17,56	4,956
Kontrol	31	179,71	13,72	
S.d.=60		p= ,000	p<0.05 Anlamlı	

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası son test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri= 4,956 olup p=,000 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun değer kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 199,55; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 179,71 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun değer kazanma düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

PDA'nın ölçtüğü değerler arasında; insanlar arası ilişkiler, başarılı olmak, hayattan zevk almak, cesur olmak, yaratıcı olmak, eşitlik, toplumsal adalet, çevreyi korumak, barış, yardımsever olmak, sorumluluk sahibi olmak, alçakgönüllü olmak, anne, baba, çocuk ve yaşlılara değer vermek, toplumsal düzenin sürmesini istemek, iyiliğe karşılık vermek gibi değerler mevcuttur (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Dolayısıyla elde edilen bu bulgu doğrultusunda doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler yapan deney grubunun, kontrol grubuna göre bu değerleri kazanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

THU öğretmen adaylarının akademik, mesleki, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkılar sağlar. Wilczenski ve Coomey'e (2007) göre THU'nun geliştirdiği en önemli sosyal ve duyuşsal beceriler farkındalık, sosyal bilinç, öz-denetim, iletişim becerileri ve

karar vermedir. Nitekim bunlara ek olarak THU etkinliklerinin öğretmen adaylarına özgüven, iletişim yeteneği, yardımseverlik, kişiler arası ilişkilerinin gelişmesi, kişisel ve sosyal sorumluluk duygusu kazandırdığına dair literatürde araştırmalara rastlamak mümkündür (Berkas, 1997; Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Leming 1998; Princard and Whitehead, 2004; Waterman, 1997). Swick'e (2001) göre ise THU öğretmen adaylarına planlama, iletişim, problem çözme, toplumsal olaylara karşı duyarlılık ve vatandaşlık becerileri kazandırır. Yapılan araştırmaların sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Uygulama sonrası son testte deney ve kontrol grubunun, PDA'nın alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Aşağıda sırasıyla 10 alt boyuta ilişkin t testi sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.13.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Güç Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	12,48	2,96	3,465
Kontrol	31	9,71	3,32	

S.d.=60 p= ,001 p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası güç alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri= 3,465 olup p=,001 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun güç alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Güç alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; sosyal güç sahibi olma, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek değerleri sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, deney grubunun

kontrol grubuna göre kendilerini sosyal açıdan daha güçlü gördüklerini ve kendilerini toplumda belirli bir otoriteye sahip olarak gördüklerini söyleyebiliriz. THU ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının sosyal yönden geliştikleri ve kendilerini daha yeterli hissettikleri sonuçlarına ulaşılan araştırmalar mevcuttur (Çoban, Kaşkaya ve Ağırbaş, 2010; Elma ve diğer. 2010; Gökçe, 2011; Küçükoğlu ve diğer. 2010; Morgan and Streb, 1999; O'Bannon, 1999; Scales and Blyth, 1997; Stephens, 1995; Sönmez, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 201; Yates and Youniss, 1996). Elma ve diğer. (2010) yaptıkları araştırmalarında THU dersinin insan ilişkilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Stephens (1995) ve Yates ve Youniss'a (1996) göre ilk ve ortaokulda THU'ya katılan öğrencilerin daha az derecede yabancılaşma ve daha az davranış problemleri göstermişlerdir. Araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.14.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	17,87	3,71	2,531
Kontrol	31	15,51	3,61	
S.d.=60		p= ,014	p<0.05 Anlamlı	

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası başarı alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,531 olup p=,014 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun başarı alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Başarı alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmak değerleri sayılabilir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre kendilerini daha başarılı

gördüklerini söyleyebiliriz. Nitekim topluma hizmet deneyimlerinin başarıyı artırdığına ilişkin literatürde bulgular da vardır (Anderson and diğer. 1991; Dean and Murdock, 1992; O'Bannon, 1999; Shaffer, 1993; Shumer, 1994). Melchior (1999) yaptığı bir araştırmada topluma hizmet deneyimlerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre okulla ilgilenme ve derslerde başarılı olma oranlarında artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Arkün ve Seferoğlu (2010) ise yaptıkları araştırmalarında topluma hizmet deneyimlerinin öğretmen bireysel gelişimlerine katkılar sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer ve diğer.'nin (2011) yaptığı başka bir araştırmada topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının akademik gelişimlerinde olumlu ilerlemelerin gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe (2011) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının topluma hizmet deneyimlerinin bilgi ve becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tanrıseven ve Yelken (2011) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının proje geliştirme, planlama ve uygulama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Mirzelioğlu ve diğer.'de (2011) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının projeler sonunda planlı ve programlı çalışmanın önemini kavradıkları sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2010) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında katıldıkları akademik etkinliklerin başarılarını artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Tuncel, Kop ve Katılmış (2011) da araştırmalarında öğretmen adaylarının bu ders sayesinde problem çözme becerisi kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.15.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Yaşamdan Haz Alma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	14,48	2,63	2,071
Kontrol	31	13,26	1,98	
S.d.=60		p= ,043	p<0.05 Anlamlı	

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası yaşamdan haz alma alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,0713 olup p=,043 olduğu için $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun yaşamdan haz alma alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Yaşamda haz alma alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; zevk ve hayattan tat alma değerleri sayılabilir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubunun yapmış oldukları etkinlikler sayesinde, kontrol grubuna göre hayattan daha fazla zevk ve tat aldıklarını söyleyebiliriz. Çoban, Kaşkaya ve Ağırbaş (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının topluma hizmet deneyimlerini günlük hayata aktarmaktan mutlu oldukları ve THU dersinden zevk aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulguya Elma ve diğer. (2010) ve Arkün ve Seferoğlu (2010)'nun yaptığı araştırmalarda da rastlamak mümkündür. Küçüköğlü ve Kaya (2009) ise yaptıkları araştırmalarında THU dersi sayesinde öğretmen adaylarının kişisel olarak doyum sağladıkları ve kendilerini huzurlu hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.16.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Uyarılım Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	15,39	1,74	3,740
Kontrol	31	13,48	2,29	

S.d.=60

p= ,000

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası uyarılım alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=3,740 olup p=,000 olduğu için $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı

olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun uyarılım alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Uyarılım alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; cesur olmak, heyecan ve yenilik arayışı içinde olmak değerleri sayılabilir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre yeniliklere daha açık, cesur ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Berkas, 1997; Cairn, 1992; Elma ve diğer. 2010; Gökçe, 2011; Küçükkoğlu ve Kaya, 2009; Melchior, 1999; O'Bannon, 1999; Sönmez, 2010; Stephens, 1995; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011). Melchior (1999) ve Berkas (1997) yaptıkları araştırmalarda kaliteli THU'ya katılan öğrencilerin kültürel çeşitliliği daha fazla kabul ettiği yani yeniliklere daha açık oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gökçe (2011) yaptığı araştırmasında topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Tanrıseven ve Yelken (2011) yaptıkları araştırmalarında topluma hizmet deneyimlerinin öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin geliştiği ve özgüven kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tuncel, Kop ve Katılmış (2011) yaptıkları araştırmada benzer olarak THU dersi kapsamında yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının özgüvenini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Küçükkoğlu ve Kaya (2009) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının THU etkinlikleri sayesinde girişimcilik becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Stephens (1995) ise yaptığı araştırmasında THU'ya katılan ilk ve ortaokul öğrencilerinin kendilerine daha fazla güven duyduklarını, başkaları tarafından da daha güvenilir hissedildiklerini ve sorumluluk aldıklarını belirtmiştir. THU'ya katılan öğrenciler 'bir fark yaratabileceklerini' hissederler (O'Bannon, 1999; Cairn, 1992). Bu sonuçlar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.17.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Öz-yönelim Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	21,29	2,07	3,197
Kontrol	31	19,35	2,66	

S.d.=60

p= ,002

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası öz-yönelim alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=3,197 olup p=,002 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun öz-yönelim alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Öz-yönelim alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendine saygısı olmak, kendi amaçlarını seçebilmek gibi değerleri sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha yaratıcı ve meraklı olduğunu ve kendilerine saygılarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Gökçe, 2011; Shaffer, 1993; Sönmez, 2010; Switzer ve diğer. 1995). Gökçe (2011) yaptığı araştırmasında topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının yaratıcılığın, iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2010) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının THU dersi sayesinde özeleştiri yapmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Shaffer (1993) yaptığı araştırmasında THU'ya katılan öğrencilerin özsaygı ve özyeterlik algılarını artırma olasılıklarının katılmayanlara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara benzer bir şekilde Switzer ve diğer. (1995) de ortaokulda okuyan erkek öğrencilerin THU'ya katıldıktan sonra özsaygılarında artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.18.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Evrensellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	32,42	2,97	2,623
Kontrol	31	30,13	3,48	

S.d.=60

p= ,011

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası evrensellik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,623 olup p=,011 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun evrensellik alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Evrensellik alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, anlayışlılık, sabır, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini istemek değerleri sayılabilir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre hoşgörü, eşitlik, toplumsal adalet, anlayışlılık değerlerinin daha yüksek ve daha açık fikirli olduklarını söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Gökçe, 2011; Küçükoğlu ve Kaya, 2009; Mirzelioğlu ve diğer. 2011). Gökçe (2011) yaptığı araştırmasında THU'ya katılan öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Mirzelioğlu ve diğer.'nin (2011) yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının projeler sayesinde sabırlı olmayı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Küçükoğlu ve Kaya (2009) ise yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının THU dersi sürecinde olumsuz durumlara karşı sabırlı ve hoşgörülü olmayı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.19.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Yardımseverlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	20,93	2,57	2,328
Kontrol	31	19,16	3,37	

S.d.=60

p= ,023

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası yardımseverlik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,328 olup p=,023 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun yardımseverlik alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Yardımseverlik alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında, yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak ve sorumluluk sahibi olmak değerleri sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Arkün ve Seferoğlu, 2010; Berkas, 1997; Gökçe, 2011; Gürol ve Özercan, 2010; Küçüköğlü ve diğer. 2010; Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Leming, 1998; Mirzelioğlu ve diğer. 2011; Özdemir ve Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Weiler ve diğer. 1998). Gökçe (2011) yaptığı araştırmasında topluma hizmet deneyimlerine katılan öğretmen adaylarının sorumluluk bilinçlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tanrıseven ve Yelken (2011) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının toplumsal sorumluluk bilincinin ve toplumsal liderlik becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak öğrencilerin bu deneyimlere katılarak hak ve sorumluluklarının bilincine vardıkları, vatandaşlık sorumlulukları ve değerlerinin

geliştiğini gösteren araştırma bulguları da vardır (Kaltsounis, 1987; Munoz, 2003; Stephens, 1995; Waterman, 1997).

Mirzelioglu ve diğer. (2011) ise yaptıkları araştırma sonucunda ğretmen adaylarının yardım etmenin önemini ve sosyal sorumluluk projelerinin toplum için önemini kavradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tuncel, Kop ve Katılmış'ın (2011) yaptıkları araştırmada THU dersinin ğretmen adaylarına yardımlaşma ve dayanışma duygunu aşıladıkları ve toplumsal duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. zdemir ve Tokcan (2010) ise araştırmalarında THU dersinin ğretmen adaylarına toplumsal duyarlılık, yardımlaşma ve dayanışma konusunda farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Weiler ve diğer.'nin (1998) yaptıkları bir araştırmanın sonucuna göre de nitelikli THU'ya öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk, iletişim ve eğitsel yeterlik algısı oranlarında artışlar görülmüştür. Benzer bir bulguya Leming'in (1998) araştırmasında rastlamak mümkündür; THU'ya katılan öğrencilerin sorumluluğu daha önemli bir değer olarak gördüklerini ve okullarına karşı diğer THU'ya katılmayan diğer gruplardan daha yüksek bir sorumluluk duygusu duydukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Bunların yanı sıra araştırma bulguları bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. THU'ya katılan ve katılmayan gruplar arasında kişisel ya da sosyal sorumluluk kriterleri açısından farklılığın görülmediği araştırmalara da rastlamak mümkündür (Melchior, 1999; Ridgell, 1994; Switzer ve diğer. 1995). Benzer Şekilde vatandaşlık sorumluluğu kriterinde THU'ya katılanlar ve katılmayanlar arasında farklılığın bulunmadığını gösteren araştırma sonuçları da vardır (Ford, 1995; Sandler and Vandegrift, 1994).

Tablo 4.20.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksellik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	18,03	2,95	2,157
Kontrol	31	16,22	3,61	

S.d.=60

p= ,035

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi geleneksellik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,157 olup p=,035 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun geleneksellik alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Geleneksellik alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak ve manevi doyum kazanmak değerleri sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha alçakgönüllü ve geleneklere daha saygılı ve yapmış oldukları projelerden manevi doyum kazandıklarını söyleyebiliriz. Bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür (Çuhadar, 2008; Gökçe, 2011). Çuhadar (2008) yaptığı araştırmasında THU etkinliklerinin öğretmen adaylarına manevi doyum sağlayacağını ve onları her yönden olumlu etkileyeceğini söylemiştir. Benzer bir bulguya ise Gökçe'nin (2011) araştırmasında rastlamak mümkündür. Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.21.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	20,90	2,13	3,204
Kontrol	31	18,87	2,81	
S.d.=60		p=,002	p<0.05 Anlamlı	

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası uyma alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=3,204 olup p=,002 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun uyma alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Uyma alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında; kibarlık, itaatkâr olmak, anne, baba, çocuk ve yaşlılara değer vermek sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha kibar, itaatkâr ve anne, baba, çocuk ve yaşlılara değer verme düzeylerinin daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulguları destekleyecek araştırmalara rastlamak mümkündür (Berkas, 1997; Elma ve diğer. 2010; Morgan and Streb, 1999). Elma ve diğer. (2010) yaptıkları araştırmalarında THU dersi sayesinde öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarındaki insanlarla iletişim kurma ve toplumun farklı kesimleriyle buluşma imkânı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Berkas (1997) ise yaptığı araştırmasında THU'ya katılan öğrencilerin birbirlerine karşı daha nazik davranma, yardım etme ve ellerinden gelenin en iyisini yapma konusunda daha özenli olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Morgan ve Streb (1999) ise yüksek kalitede THU'ya katılan lise öğrencilerinin daha fazla yetişkinle bağ kurabildiklerini, yaşça büyüklerle ve engellilerle çalışıp onlardan çeşitli değerler öğrendiklerini ve yardım istemek için başvurabilecekleri anne, baba ve öğretmenlerin

yanı sıra ise diğer insanlara da güvenebileceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.22.

Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Güvenlik Alt Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	s.s.	t
Deney	31	25,74	3,16	2,130
Kontrol	31	24,03	3,15	

S.d.=60

p= ,037

p<0.05 Anlamlı

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası güvenlik alt boyutunun sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. t değeri=2,130 olup p=,037 olduğu için p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun güvenlik alt boyutunun sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Güvenlik alt boyutunun ölçtüğü değerler arasında ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak değerleri sayılabilir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun kontrol grubuna göre iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olma değerlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Allen, 1997; Gökçe, 2011; Gürol ve Özercan, 2010; Kathleen, 1989; Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Sönmez, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Yılmaz, 2011). Gökçe (2011) yaptığı çalışmada topluma hizmet deneyimine katılan öğretmen adaylarının okulu ve toplumu daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını, toplumsal sorunlara duyarlılıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yılmaz'da (2011) THU dersinin öğretmen adaylarına toplumsal sorunlara duyarlılık kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Küçüköğlü ve Kaya (2009) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının THU dersini aldıktan

sonra toplumsal bir sorumlulukla hareket edeceklerini ve çevrelerine karşı daha duyarlı olacakları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Tuncel, Kop ve Katılmış'ın (2011) araştırmasında da öğretmen adaylarının THU dersi sayesinde toplumu tanıma, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma ve toplumla bütünleşme imkânı buldukları sonucuna rastlamaktayız. Bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmanın nicel bulguları THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarında etkili olduğunu göstermiştir. Bu etkinin neler olduğunun açığa kavuşması ve kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri için nitel verilerden faydalanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu çalışmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın nitel bölümünde:

1. THU dersini alan öğretmen adaylarının projelerinin haftalık etkinlikleri ve amaçları nelerdir?
2. THU dersini alan öğretmen adaylarının projeler boyunca karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. THU dersini alan öğretmen adaylarının projeler boyunca farkındalık değerleri nelerdir?
4. THU dersini alan öğretmen adayları proje sürecini nasıl değerlendirmektedir?
5. THU dersini alan öğretmen adayları projeleri yeniden kurgulayacak olsaydı neler önerirdi?
6. THU dersinde uygulanan projeler hakkında paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
7. THU dersi sürecinde araştırmacının gözlemlerine göre öğretmen adaylarının değer kazanma düzeylerinde değişiklik var mıdır? Sorularına cevap aranacaktır.

Bu araştırmanın nitel boyutunu öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlükler, paydaş kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve araştırmacının proje süreci boyunca yapmış olduğu gözlemler oluşturmaktadır.

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerinin Analizi

İçerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinde;

1. Haftalık Etkinlikler ve Amaçları
2. Karşılaşılan Sorunlar
3. Farkındalık Değerleri
4. Değerlendirme
5. Yeniden Kurgulama, olmak üzere 5 temaya ulaşılmıştır.

I. Tema: Haftalık Etkinlikler ve Amaçları

Tablo 4.23.

Proje-1. “Yeşeren Değerlerimiz” Haftalık Etkinlikler ve Amaçları

Projenin Adı	Haftalar	Haftalık Etkinlikler	Etkinliklerin Amacı
Yeşeren Değerlerimiz Projesi	1. Hafta	Paydaş kurum ile tanışma ve gözlem yapma	Etkinlik yapılacak ortamı belirleme ve çocuklarla tanışma
	2. Hafta	Sorumluluk değeri ile ilgili etkinlikler	Sorumluluk değerinin önemini kavratma
	3. Hafta	Saygı değeri ile ilgili etkinlikler	Saygı değerinin önemini kavratma
	4. Hafta	Sevgi değeri ile ilgili etkinlikler	Sevgi değerinin önemini kavratma
	5. Hafta	Doğruluk değeri ile ilgili etkinlikler	Doğruluk değerinin önemini kavratma
	6. Hafta	Yardımsızlık değeri ile ilgili etkinlikler	Yardımsızlık değerinin önemini kavratma

Yeşeren Değerlerimiz Projesini 10 öğretmen adayı 6 hafta boyunca Çocuk Yuvasında yürütmüşlerdir. Yukarıda haftalık etkinlikler ve amaçları yer almaktadır.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bu haftaki etkinliklerin amacı, sorumluluk değerimizin önemini kavratmak. Günlük hayatta sorumluluk kazanmamızın ne kadar önemli olduğunu ve her insanın sorumlu olduğu şeyler olduğunu ve bu değerimizi kazanan insanların düzenli ve mutlu yaşam sürdüklerini anlatmayı amaçlıyoruz.” (ÖA1)

“Bu hafta ilk hafta olduğu için etkinlik yapılmadı. Çocuklarla tanıştık. Ortamı gözlemledik. Kurumun yetkilileriyle tanıştık. Etkinlikleri yapacağımız ortamı belirledik.” (ÖA2)

“Bu hafta saygı etkinlikleri olarak, kendine saygıyla ilgili ayna etkinliği yapıldı. Farklılıklara saygıyla ilgili iki farklı öğrenci çıkarıp farklılıklarını ve bunlara saygı gösterilmesi gerektiği anlatıldı. Engellilere, büyüklere, Ata’ya ve bayrağa saygı resimler ve bayrak gösterilerek anlatıldı. Çevreye saygıyla ilgili çöp kutusu etkinliği yapıldı. Saygı konulu pano hazırlandı ve yuvaya bırakıldı. Kimlere saygı duyarsın sorusu sorularak verilen cevaplarla saygı ağacı oluşturuldu.” (ÖA3)

“Bu haftaki etkinliklerin amacı hedef kitleye değerlerimizden biri olan sevgi değerini aşılmasıdır.” (ÖA4)

“Bu haftaki değerimiz doğruluk değeri idi. Doğruluk hakkındaki düşünceleri ve doğru söylemenin önemi hakkında sohbet edildi. Daha sonra pinokyo masalını dinledik. Yalancı çoban şarkısını flütle çalıp, çocuklara bunun hangi şarkı olduğunu sorduk. Şarkıyı dinledik. Doğruluk değeriyle ilgili bir drama oynadık. Bundan sonra hazırladığımız ev modelini öğrencilere tanıttık. Bunun doğrular kulübü olduğunu ve üye olmak isteyenlerin isimlerini buraya yazdırmaları gerektiğini söyledik. Ancak bu kulübe üye olanları bir daha asla yalan söylemeleri gerektiği konusunda anlaştık ve çocukların isimlerini sırasıyla yazmaya başladık. Daha sonra doğruluk çiçek bahçesindeki çiçeklerin üzerinde bulunan doğrulukla ilgili sözleri okuduk ve üzerine tartıştık.” (ÖA5)

“Değerlerimizden birisi olan yardımseverlik değeri yapılan etkinliklerle kazandırılmaya çalışıldı.” (ÖA6)

Her hafta düzenli bir şekilde günlüklerini tutan öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, yaptıkları etkinlikleri ve bu etkinliklerin amaçlarını açıkça belirtmişlerdir. Amaçları hedef kitleye belirlemiş oldukları değerleri kazandırmaktır. Bu etkinliklerin seçimine dikkat eden öğretmen adayları öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikleri seçmeye özen göstermişlerdir.

Çocuk yuvaları THU dersinin yönergelerinde uygulamaların yürütülmesi için önerilen kurumlardan biridir (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi THU Rehberi, 2008, 9). Gürol ve Özercan'ın (2010) yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının THU dersini yürüttükleri kurumlar arasında çocuk yuvaları bulunmaktadır.

Tablo 4.24.

Proje-2. “Bir Kitap Bin Umut Projesi” Haftalık Etkinlikler ve Amaçları

Projenin Adı	Haftalar	Haftalık Etkinlikler	Etkinliklerin Amacı
Bir Kitap Bin Umut Projesi	1. Hafta	Kitap Standı açmak	Kitap, kırtasiye malzemeleri vs. alabilmek için kitap ve yardım toplama
	2. Hafta	Kermes Düzenlemek	Kitap, kırtasiye malzemeleri vs. alabilmek için kitap ve yardım toplama
	3. Hafta	Kırtasiyelerle işbirliği yaparak köy okulunun ihtiyaçlarını temin etmek	Toplanan yardımlarla köy okulunun ihtiyaçlarını temin etme
	4. Hafta	Toplanan yardımları köy okuluna ulaştırmak	Toplanan bütün yardımları köy okuluna ulaştırma

Bir Kitap Bin Umut Projesini 11 öğretmen adayı 4 hafta boyunca yürütmüşlerdir. Yukarıda haftalık etkinlikler ve amaçları yer almaktadır.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Kitap standı kuruldu. Kitap ve yardım toplamak için kutular yapıldı. Projenin afişleri fakültede dikkat çekecek yerlere asıldı. Akşama kadar stantta bekledik. ”
(ÖA11)

“Bu haftaki etkinliğin amacı bir köy okulunda okuyan kardeşlerimize kitap, kırtasiye malzemeleri vb. ihtiyaçlarını temin edebilmek için gereken yardımı sağlamaktır. Bunun yanında topluma en büyük ve aslı hizmet sayılacak yardımlaşma, dayanışma ve ayırım yapılmaksızın birlik ve beraberlik duygularını uyandırmak ve canlandırmak

amacıyla bir kitap standı kurduk. Küçük yardımlarla neler yapılabileceğini hatırlatmak istedik. Bu amaçla “Bir Kitap Bin Umut” kampanyasını başlattık.” (ÖA12)

“Yapılan proje ve etkinliklerin amacı bir köy okulunun kitap, kırtasiye, giyecek vs. gibi ihtiyaçlarını temin edebilmek için yardım toplamaktı. Kitapları olmayan çocuklar kalmasın diye böyle bir kampanya başlattık. Eğitime destek vermek amacıyla düzenlendi. Her türlü imkânsızlar içinde okuyan çocuklarımız için küçük bir yardımdı. Bunun için hem kitap standı açtık hem de bir gün fakültemizde kermes düzenledik.” (ÖA16)

“Bu hafta toplanan yardımlarla okulun ihtiyaçlarını aldık. Kırtasiyeler fiyatlarda indirimler yaparak ve bazı şeylerin ücretini almayarak bizlere yardımcı oldular. Fotokopi makineli bir yazıcı, okulun tüm kırtasiye malzemelerini, öğrencilerin yaş gruplarına göre yardımcı kitaplar, masal ve hikâye kitapları ve kıyafet aldık.” (ÖA17).

“Projemizin son etkinliği olarak toplanan kitaplardan uygun olanları, yeni aldığımız malzemeler ve kıyafetlerin hepsini kargoyla köy okuluna gönderdik. Projemizin haberi yerel gazetede yayınlandı.” (ÖA21)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, kitap kampanyası için öğretmen adayları iki hafta gereken yardımları topladıktan sonra köy okulunun ihtiyaçlarını almış ve sahiplerine göndermişlerdir.

Köy okullarına kitap bağış kampanyası yürütmek THU dersinde yapılabilecek etkinlik örnekleri arasındadır (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi THU Rehberi, 2008, 10). Üniversitelerden proje örneklerine bakıldığında en çok tercih edilen etkinliklerden biri olduğu görülmektedir (Atatürk Üniversitesi, KKEF, THU Koordinatörlüğü; <http://web.firat.edu.tr/efthu/?menu=projeler>; <http://tr.karaelmas.edu.tr/2011/05/panel-4/>; <http://egitim.kafkas.edu.tr/thu.php>).

Tablo 4.25.

Proje 3. “Her Çocuk Özeldir Projesi” Haftalık Etkinlikler ve Amaçları

Projenin Adı	Haftalar	Haftalık Etkinlikler	Etkinliklerin Amacı
Her Çocuk Özeldir Projesi	1. Hafta	Paydaş kurum ile tanışma ve gözlem yapma	Kurum yetkilileri ve öğrencilerle tanışma ve öğrenciler hakkında bilgi alma
	2. Hafta	Kurum öğretmenlerinin rehberliğinde özel eğitime muhtaç öğrencilerle birebir dersin etkinliklerini gerçekleştirme	Etkinliklerle öğrencilerin belirli becerilerinin gelişmesini sağlama
	3. Hafta	Birinci grup basit fen deneyleri; İkinci grup ilk okuma yazmaya hazırlık olarak çizgi çalışmaları etkinlikleri	Çocuklara deneyler yoluyla bir şeyler öğretme Çocuklara oyun yoluyla ilk okuma yazmaya hazırlık çalışması olan çizgi çalışmaları yaptırma
	4. Hafta	Günlük hayatlarında kullanacakları sağ- sol, önünde- arkasında, içinde- dışında gibi kavramları öğretme etkinlikleri	Öğrencilere günlük hayatlarında kullanacakları sağ-sol, önünde- arkasında, içinde-dışında gibi kavramları öğretme
	5. Hafta	Öğrencilerle pazara gitme etkinliği	Öğrencilerle farklı bir ortamda vakit geçirme ve onlara yeni yaşantılar ve tecrübeler kazandırma
	6. Hafta	Müzik aleti yapma ve oyun oynamalarına yardımcı olma	Öğrencilerin el becerilerini geliştirme ve oyun oynamalarına yardımcı olma

Her Çocuk Özeldir Projesini 10 öğretmen adayı 6 hafta boyunca bir ilköğretim okulunun iki özel eğitim sınıfında dönüşümlü olarak iki grup şeklinde yürütmüşlerdir. Yukarıda haftalık etkinlikler ve amaçları yer almaktadır.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrencilere basit deneyler öğretildi. Önce biz yaptık. Sonra onlara yaptırdık. Kürdan deneyi, karabiber deneyi, bardaktan telefon yapma deneyi yapıldı.” (ÖA23)

“İlk hafta okula gidip özel eğitime muhtaç öğrencilerle ve onların öğretmenleriyle tanıştık. Öğretmenlerinden onlar hakkında bilgiler aldık. Onlara ne gibi etkinlikler yapabileceğimize karar verdik.” (ÖA24)

“Bu haftaki etkinliklerimizin amacı öğrencilerle ilgilenip kas becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktır.” (ÖA25)

“Bu haftaki etkinliğimizin amacı çocukların farklı bir ortamda bulunmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini sağladık. Öğrenciler pazardaki meyvelerin, sebzelerin ve kıyafetlerin adlarını öğrendiler bu sayede.” (ÖA26)

“Uygulamalı olarak içinde, dışında, önünde, arkasında gibi kavramları öğretmek amacımızdı. Bu kavramları tam anlamıyla öğrenmelerini hedefledik.” (ÖA27)

“Öncelikle psiko-motor becerilerini geliştirmek ve paylaşımlarda bulunarak onların yalnız olmadığını hissini vermeyi amaçladık.” (ÖA3)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, 6 hafta boyunca öğretmen adayları özel eğitime muhtaç öğrencilerle çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinliklerin seçiminde öğrencilerin özel durumlarına dikkat etmişlerdir.

Özel eğitime muhtaç insanlar THU dersinde hizmet edilecek toplum kesimleri arasında yer almaktadır (Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi THU Rehberi, 2008, 9). Özel eğitime muhtaç öğrencilerle vakit geçirmek öğretmen adaylarının değer kazanmalarına yardımcı olur düşüncesi bu projenin çıkış noktası olmuştur.

Tablo 4.26.

Proje 4. “Eğitim Engel Tanımaz Projesi” Haftalık Etkinlikleri ve Amaçları

Projenin Adı	Haftalar	Haftalık Etkinlikler	Amaçları
Eğitim Engel Tanımaz Projesi	1. Hafta	Paydaş kurum ile tanışma ve gözlem yapma	Kurum yetkilileri ve öğrencilerle tanışma ve öğrenciler hakkında bilgi alma
	2. Hafta	Özel eğitime muhtaç öğrencilerle okuma yazma çalışmaları gerçekleştirme	Çocuklara okuma yazmalarına katkı sağlamak için farklı etkinlikler yapma
	3. Hafta	Özel eğitime muhtaç öğrencilerle kesme yapıştırma etkinlikleri	Çocukların psiko-motor becerilerini geliştirme
	4. Hafta	Özel eğitime muhtaç öğrencilerle basit matematik etkinlikleri	Çocuklarla basit matematik etkinlikleri yaparak bu yöndeki becerilerini geliştirme
	5. Hafta	Özel eğitime muhtaç öğrencilerle temizlik alışkanlıkları kazanmalarına yönelik etkinlikler	Çocuklara temizlik alışkanlığı kazandırma
	6. Hafta	Özel eğitime muhtaç öğrencilerle çeşitli oyunlar oynama etkinliği	Çocukların güzel vakit geçirmelerini sağlama

Eğitim Engel Tanımaz Projesini 11 öğretmen adayı 6 hafta boyunca bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfında yürütmüşlerdir. Özel eğitim sınıfı bir tane olduğu için ve her hafta gruplar halinde gitmişlerdir. Yukarıda haftalık etkinlikler ve amaçları yer almaktadır.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim gittiğimiz hafta son hafta olduğu için onlarla oyun oynadık. Oyunların seçimini onlara bıraktık. İstedikleri oyunları oynadığımız için çok mutlu oldular.” (ÖA11)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerle basit matematik etkinlikleri yaptık. Sıkıldıklarında onları dışarı çıkararak oyun oynattık.” (ÖA14)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerle okuma yazma etkinlikleri yaptık. Bu etkinlikleri yaparken çok zorlandık. Aynı zamanda onlarla beraber yemek yedik. Onlarla hoşça vakitler geçirdik.” (ÖA16)

“Öğrencilerle kesme ve yapıştırma etkinliği yaptık. Bu etkinlikleri yaparken çok mutlu oldular ve bizleri çok sevdiler.” (ÖA17).

“Bu hafta tanışma haftasıydı. Özel eğitime muhtaç öğrencilerle ve öğretmenleriyle tanıştık. Derslerine girerek onları gözlemledik. Sınıf küçük ve bizde kalabalık olduğumuz için bundan sonraki haftalar gruplar halinde gitmeye karar verdik.” (ÖA18)

“Öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırmak için hep birlikte ellerimizi yıkadık. Dişlerimizi fırçaladık.” (ÖA19)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, gruplar halinde gittikleri özel eğitim sınıfında özel eğitime muhtaç öğrencilerle çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinliklerin seçiminde öğrencilerin özel durumlarına dikkat etmişlerdir.

Bu proje, Proje 3’ün farklı öğretmen adaylarıyla, farklı bir kurumda ve farklı etkinliklerle uygulanmış biçimidir

II. Tema: Karşılaşılan Sorunlar

Yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu ulaşılan ikinci tema projeler sırasında karşılaşılan sorunlardır. Projelerde öğretmen adayları; öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan sorunlar (25), özel eğitime muhtaç öğrencilerle iletişim kurma sorunu (21), öğrencilerin isteksizliği (16), fiziksel mekân yetersizliği (10), hava şartları (10), ulaşım (10), paydaş kurum yetkililerinin ilgisizliği (6) gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Çocukların etkinlik sırasındaki isteksizlikleri sunumun biraz durgun olmasına neden oldu.” (ÖA6)

“Öncelikle etkinlikleri gerçekleştirebileceğimiz bir sınıf veya etüt salonu olmadığı için etkili bir sunum yapabilmemiz kısıtlıydı. Yuvanın yemekhanesi de fiziksel olarak pek uygun değildi. Çocuklar aşırı ilgiden dolayı ve ilk sunum olmasından dolayı bizi pek umursamadılar ve özellikle birkaç çocuğun disiplinsizlik hareketleri sunumumuzu olumsuz etkiledi.” (ÖA7)

“Hava şartlarından dolayı yolculuk zorlu geçti. Çocuk yuvasını bulmakta biraz zorlandık. Başka bir sorun yoktu.” (ÖA10)

“Kitap standı okulun giriş kapısına yakın olması ve havanın karlı ve soğuk olması nedeniyle soğuk hava üşümemize neden oldu.” (ÖA13)

“Çocukları dikkatlerini uzun süre bir noktada odaklayamadıkları için etkinlikleri yaparken zorluk yaşadık.” (ÖA23)

“Özel eğitime muhtaç çocukları anlamak onlarla iletişim kurmak, onları anlamak zordu. Çocukları her biri farklı özelliklere sahipti. Kimi öğrenciler konuşamıyor kendini ifade edemiyordu. Kimi öğrenciler ise yürüyemiyordu. Öğrencilerin özellikleri farklı olduğu için bireysel etkinlikler planlamamız gerektiğini öğrendik.” (ÖA24)

“Bazı öğrencilerin hareketli olması zaman zaman onlarla etkinlik yapmamızı zorlaştırdı.” (ÖA27)

“Memleketimizde engelli insanlar için herhangi bir kolaylık sağlayacak işler yapılmadığı için engelli öğrencileri pazara götürürken yolda sıkıntı çektik.” (ÖA28)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, projeler sırasında öğretmen adayları çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır. Bu problemler öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan sorunlar, özel eğitime muhtaç öğrencilerle iletişim kurma sorunu, öğrencilerin isteksizliği, fiziksel mekân yetersizliği ve hava şartları, ulaşım ve paydaş kurum yetkililerinin ilgisizliğidir. Tanrıseven ve Yelken'in (2011) araştırmasında da öğretmen adaylarının ulaşım, maliyet, hedef grubun ilgisizliği, paydaş kurum yetkililerinin duyarsızlığı, hedef kitle ile iletişim sorunu gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Mirzelioğlu ve

diğer. (2011) ise öğretmen adaylarının projeler boyunca hava şartları, fiziki mekân ve malzeme eksiklikleri, maliyet, hedef grubun özel durumlarından kaynaklanan nedenler gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunlar haricinde THU dersinin uygulanmasında yasal izin, okul deneyimi dersi ile aynı dönem olan bölümlerin sıkıntıları, zaman yetersizliği, ulaşım sorunu, rehberlik sorunu gibi sorunlarla da karşılaşmıştır (Gürol ve Özercan, 2010; Küçükkoğlu ve diğer. 2010; Özdemir ve Tokcan, 2010; Uğurlu ve Kırıl, 2011). Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

III. Tema: Farkındalık Değerleri

Yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu ulaşılan üçüncü tema farkındalık boyutudur. Farkındalık THU'nun öğretmen adaylarına kazandırdığı değerlerdendir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan alt temalar; Sabır (26), Sevgi (27), Saygı (10), Yardımseverlik (15), Sorumluluk (10), Doğruluk (10), Duyarlılık (27), Merhamet (11), Güvenlik (5), Hoşgörü (4) olarak sıralanmaktadır. Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Sabır

"...Öğrendiğim şeylerden biri sabırdı. Sabretmeyi öğrendim. Çok farklı şeylerle karşılaştığımı ama bunlara sabır gösterilmesi gerektiğini öğrendim." (ÖA1)

"Bu haftaki etkinliklerimizde öğrendiğim en önemli şey sabırdı. Çocukların ilk hafta olduğu için tüm dinlememe çabalarına rağmen arkadaşlarım ve ben sabredip etkinliklerimizi yürütmeye çalıştık. Sabırlı olduğumuz sürece her şeyi başarabileceğimizi gördüm." (ÖA5)

"...Çok sabır gerekiyor bu meslek için hem de çok çok çok..." (ÖA11)

"...Ve kesinlikle büyük sabır isteyen bir iş." (ÖA12)

"...Sabırla ve isteyerek yapılan bu işin sonunda harika şeyler çıktı. Bu da insana mutluluk ve huzur veriyor." (ÖA13)

"..Özel eğitim muhtaç çocuklara bir şeyler öğretmek gerçekten çok zor. Ama kişinin çabaları ve sabrı sonunda onların bir şeyler öğrendiğini en önemlisi bazı değerleri kazandığını görmek kadar insanı hiçbir şey mutlu etmez herhalde." (ÖA14)

"Özel eğitim sınıfında bir şeyler yapmak aslında hiç kolay değil. Özel bir çaba, istek ve sabır gerekiyor." (ÖA15)

“Her şeyden önce sabretmeyi öğrendim...” (ÖA16)

“Gittiğimiz sınıfta biraz daha fazla sabır göstermenin gerekli olduğunu öğrendim.” (ÖA18)

“Öncelikle sabır ve insanlara kendimi anlatabilmeyi öğrendim. Yaptığım durumu açıklayıcı bir şekilde dile getirme insanları tatmin edebilme becerisini kazandım.” (ÖA20)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerle uğraşmak sabır isteyen bir şey. Bu mesleği yapabilmek için insanın bu mesleği çok sevmesi ve çok sabırlı olması gerekir. Bu hafta onlara karşı sabırlı davranırsak amacımıza ulaşabileceğimizi anladım.” (ÖA22)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerin ilgi ve isteklerinin diğer öğrencilerden çok farklı olduğunu öğrendim. Başlarda onlara bir şey öğretebileceğim konusunda tereddüt etmişim ama onlara sevgi ve sabırla yaklaşırsak aşamayacakları hiçbir engel yoktur.” (ÖA23)

“...Bana kattığı şey onlar ne yaparsa yapsın sabırlı olmam gerektiği idi.” (ÖA25)

“...Haftalar geçtikçe daha sabırlı ve anlayışlı olmayı öğrendiğimi fark ediyorum.” (ÖA26)

“...Dışarıdan bakınca kolay bir meslek gibi görünüyordu. Ancak yanıldığının farkına vardım. Özel eğitime muhtaç çocuklarla uğraşmak büyük bir sabır istiyor.” (ÖA31)

“ Öğrencilerin yerinde duramaması, hareketli olması, çok konuşması onlara bir şeyler öğretmek için çok çaba harcanması ve yeterli bir tecrübe gerektirmektedir. Bu öğrencilere bir şeyler verebilmek için sabır göstermek gerektiğini öğrendim.” (ÖA29)

Sevgi

“Bu haftaki etkinlikler bize yine güzel bir deneyim oldu. Bize iyi şeyler kattığını düşünüyorum. Her şeye sevgiyle yaklaşmalıyız. Sevginin gücüne inanmalıyız ki birçok şeyi başarabilelim. Yapılan etkinlikler bize sevmenin güzelliğini görmemizi sağladı. Sevmek başarının, zenginliğin, samimiyetin ve daha birçok şeyin anahtarıdır.” (ÖA1)

“...Çocukların ne kadar sevgiye muhtaç olduklarını gördüm.” (ÖA2)

“...Bana en önemli sevginin insan sevgisi olduğunu ve bunu en çok çocukların hak ettiği düşüncesini geliştirdi.” (ÖA3)

“Bu hafta çocukların sevgiye ve ilgiye ne kadar muhtaç olduklarını gördüm. Gerçekleştireceğimiz etkinliklerde bunları göz önünde bulundurmamız gerektiğini anladım.” (ÖA4)

“Bu hafta çocukların sevgiye ne kadar muhtaç olduklarını gördüm. Gideceğimiz haftalar boyunca onlara güzel vakit geçirtip, iyi davranışlar kazandırmak için elimden geleni yapmam gerektiğini öğrendim.” (ÖA6)

“...Bu projede öğrendiğim en önemli durum ise bu çocukların gerçekten çok özel olduğu ve sevgiye ihtiyaç duyduğudur. Aslında onlara verilebilecek en güzel şey başta sevgi.” (ÖA17)

“Her çocuğun aynı olmadığını, çocuklarla anlaşmanın çok emek istediğini, engellerinin olmasına rağmen onların diğer çocukların istediği şeyleri istediklerini istedikleri öğrendim. Bütün çocuklarla ilgilenilmesini gerektiğini ve onların sevilmesi gerektiğini öğrendim.” (ÖA26)

“...Onların istedikleri tek şeyin sevgi olduğunu öğrendim. Onları sevmekle başlıyor her şey.” (ÖA29)

“Farklı yaş gruplarındaki çocukların özellikle zihinsel engelli olanların daha çok ilgiye, sevgiye ihtiyacı olduğunu öğrendim. Onları kırmamak, üzmemek için her dediklerine neredeyse tamam dedim.” (ÖA30)

Saygı

“Zihnimde var olan saygı kelimesini bu defa sorgulayarak derinlemesine öğrendim.” (ÖA1)

“...Saygı göstermemiz gereken oldukça şey olduğunu fark ettim.” (ÖA5)

“...Onlara saygı etkinlikleri yaparken, uygulama aşamasında bizimde eksikliklerimiz olduğunu fark ettim.” (ÖA8)

Yardımseverlik

“Yardımlaşmak çok güzel bir olay. Gerçekten yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmek, yardımcı olmaya çalışmanın verdiği mutluluk çok daha başka ve ifade edilemez güzellikte bir durum.” (ÖA12)

“...Yardımcı olmak yardım etmek çok harika bir duygu. Özel eğitime muhtaç öğrencilerimizi bir nebze olsa mutlu edebildiysek ne mutlu bize.” (ÖA13)

“Birilerine yardım etmek çok güzel bir duygu, bu yardımın gideceği çocukları hayal ediyorum da kim bilir ne kadar çok sevinecekler. Onları öyle güler yüzle hayal

ettikçe bende çok mutlu oluyorum. Yardım etmenin ne kadar mutlu ettiğini öğrendim.” (ÖA14)

“...Bundan sonra böyle kampanyalara ben de her türlü yardımı yapacağıma kendi kendime söz veriyordum.” (ÖA16)

“...Yardım etmenin ne kadar güzel bir duygu olduğunu öğrendim.” (ÖA21)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerin ilgiye, sevgiye ve yardıma muhtaç olduklarını öğrendim. Bu tür öğrencilere ilgi göstermek, yardım etmek ve onları anlamaya çalışmanın zahmetli ama bir o kadar da mutluluk verici olduğunu gördüm.” (ÖA24)

Sorumluluk

“Sorumluluk değeri konusunda bizimde eksik olduğumuz yerler olduğunu en az çocuklar kadar bizimde hayatımıza geçirmemiz gereken bir değer olduğunu öğrendim.” (ÖA1)

“...Anladım ki sorumluluklarımızı yerine getirirsek kendimizi ve başkalarını zor durumda bırakmayız.” (ÖA5)

“...Proje için arkadaşlarla fikir alışverişinde bulunup beraber bir şeyleri paylaşmak çok güzel.” (ÖA11)

“Böyle bir projede ilk defa yer aldım. Böyle bir sorumluluk bana farklı bir heyecan verdi. Bir daha böyle bir faaliyette öncülük etmek isterim.” (ÖA17)

“Bu proje bana sorumluluk duygusu kattı.” (ÖA18)

Doğruluk

“Her şartta doğru söylemek gerektiğini öğrendim. Çocukların hangi yalanları söylediklerini öğrenmek ilerde meslek hayatımda işe yarayacak.” (ÖA3)

“Onlara söz verdiğimiz davranışları sergileyince bize olan güvenleri arttı. Bizde doğru söylemenin hazzını yaşadık.” (ÖA9)

Duyarlılık

“Yardım kampanyalarına önceden bu kadar duyarlı değildim. Sadece ders kapsamında değil artık ne için olursa olsun bu tür projelerin içinde olmayı isterim.” (ÖA11)

“ Bazen ben de bir standın önünden ilgisiz ve hızlı bir şekilde geçiyordum. Anladım ki emek verilen şey ilgi istermiş. Bundan sonra stant görünce gidip ne olduğuna bakacağım.” (ÖA12)

“...Toplumda engelli diye tabir ettiğimiz bu insanlara karşı bu zamana kadar neden bu kadar duyarsız kalmışım bir türlü anlam veremiyorum. Artık daha duyarlı olacağımdan hiç şüphem yok.” (ÖA13)

“...Daha önce kurulan stantların önünden geçerken yazılanları okumadan geçtiklerim vardı. Bu proje bana emek sarf edilen şeylere daha duyarlı olmam gerektiğini hatırlattı.” (ÖA15)

“...Etrafımda gerçekleşen böyle olaylara, yardımlara karşı duyarsız olmamam gerektiğini anladım. Bu proje en azından karşımdakinin amacını öğrenip, onu dinlemem gerektiğini gösterdi.” (ÖA18)

“...Meslek hayatımda özel eğitime muhtaç öğrencilerle karşılaşma ihtimalim çok yüksek. Bu durumda neler yapabileceğim konusunda bir deneyim sahibi oldum ve engelli kişilere karşı duyarlılığım arttı.” (ÖA21)

“Öğrenme düzeyi alt seviyede olan bu kadar öğrenciyi ilk defa görmek bana daha fazla düşünme fırsatı sağladı. Bireysel farklılıklara ilk defa bu kadar belirgin bir şekilde şahit oldum. Öğretmenlik hayatımda kaynaştırma öğrencilerim olursa onlara karşı daha duyarlı davranmam için büyük bir deneyim oldu.” (ÖA28)

Merhamet

“...Her öğrencinin ilgiye ve şefkate ihtiyacı olduğunu gördüm. Onlara merhametle yaklaşıyorum artık.” (ÖA27)

“...Özel eğitime muhtaç öğrencilere karşı sevecen ve merhametli olmak gerekiyor.” (ÖA22)

“...Bu mesleği icra edecek kişinin çok merhametli olması gerekmektedir.” (ÖA30)

“...Artık çocuklara karşı daha sevecen ve merhametliyim.” (ÖA22)

“...Bana kattığı en büyük duygu ise merhamet. O küçük çocukların annesiz-babasız, sevgiye muhtaç bir halde görmek çok üzdü beni.” (ÖA4)

Hoşgörü

“... Hoşgörü ile bakmazsak başarılı olamayız bu işte.” (ÖA15)

“... Çok sabır ve hoşgörü gerektiren bir iş ve gerçekten çok zor.” (ÖA20)

Güvenlik

“...Temizliğin önemini bir kez daha anladım.” (ÖA12)

“...Her zaman olduğu gibi bir kez daha sağlığımızın ne kadar önemli olduğunu öğrendim.” (ÖA30)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, projeler öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine çeşitli katkılar sağlamıştır. Bunlar sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik, sorumluluk, doğruluk, duyarlılık, merhamet, güvenlik ve hoşgörü gibi değerlerdir. Bu bulgunun araştırmanın nicel kısmını desteklediğini ve THU dersinin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine katkı sağladığını söyleyebiliriz. Nitekim yapılan literatür incelemesi sonucu THU dersinin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine katkılar sağladığını destekleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Arkün ve Seferoğlu, 2010; Berkas, 1997; Gökçe, 2011; Gürol ve Özercan, 2010; Küçükoğlu ve diğer. 2010; Küçükoğlu ve Kaya, 2009; Leming, 1998; Mirzelioğlu ve diğer. 2011; Özdemir ve Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Weiler ve diğer. 1998; Yılmaz, 2011). Bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

IV. Tema: Değerlendirme

Yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu ulaşılan dördüncü tema öğretmen adaylarının etkinliklerine eleştirel gözle baktıkları ve amacına ulaşip ulaşmadığını belirttikleri değerlendirme boyutudur. Öğretmen adayları etkinliklerin amacına ulaştığı (60), etkinliklerin bir sonraki haftalar için yol gösterici olduğu (20), öğrencilerin bilgilerinin davranışlarına yansıdığı (20), güven kazandıkları (15) ve ön bilgi sahibi oldukları (15) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Amaca ulaşıldı. Öğrencilerin fikir ve davranışlarında gelişmeler olduğunu görerek amacımıza ulaştığımızı fark ettik.” (ÖA1)

“Etkinlikler için plan yapıldı. Bu plan doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirildi. Bu yüzden amaca gayet iyi ulaşıldı. Çocuklar çevreye saygıda öğrendikleri çöpler çöp tenekesine atılır, bilgisinden sonra ellerinde bulunan veya etraflarında bulunan çöpleri alıp kutuya attılar. Birbirlerine saygı duymayı öğrendikleri için sıraya girerken ve konuşurken daha dikkatli olmaya saygılı olmaya çalıştılar.” (ÖA2)

“Çocuklara verilmek istenen sorumluluk değeri başarılı bir şekilde sunuldu ve amacına ulaşıldığını düşünüyorum. Hedef kitlede çocuklar öğretmenlerini dinlemenin de onarın sorumluluğunda olduğunun farkına varıp öğretmenlerini dinlemeye özen gösterdiler. Bundan sonrada sorumluluklarını gerçekleştireceklerine söz verdiler.” (ÖA3)

“Amacına ulaşıldığını düşünüyorum. Çocuklara sorumluluk bilinci aşılandı. Artık daha sorumlu bir birey olacaklarını söylediler.” (ÖA4)

“Yapılan etkinliklerin amacına ulaştığını düşünüyorum. Çünkü çocuklara anlatılmak istenen değerini yani sevginin çok iyi kavratıldığı kanısındayım.” (ÖA5)

“Bu haftaki amacımız tanışmaydı ve amacımıza ulaştık. Çocukları yakından tanıma ve onlar hakkında ön bilgi sahibi olma fırsatımız oldu.” (ÖA6)

“İstenilen davranış değişikliğinin gerçekleştiğini ve amacına ulaştığını gözlemledim. Çocuklar daha da bilinçlendi ve öğrendikleri bilgileri davranışlarına yansıdı. İstenilince çok yaratıcı etkinlikler ve çalışmaların ortaya çıkarılacağını gördük. Diğer arkadaşlar için daha yol gösterici bir haftaydı.” (ÖA7)

“...İlerde gerçekleştireceğimiz proje çalışmaları için onların güvenini kazandık ve onları güdüledik.” (ÖA8)

“Amacına ulaşıldığını düşünüyorum. Çünkü kopya çeken ve bazı beyaz yalan söylediklerini dile getiren öğrenciler bir daha yapmayacaklarını söylediler.” (ÖA9)

“Bu hafta yardımseverlik değeri başarılı bir şekilde öğrencilere verildi. Çocukların daha çok yardım edeceğini tüm etkinliklerin bitiminde yaptıkları hareketlerden anladım.” (ÖA10)

“Özel eğitime muhtaç öğrencilerle geçirdiğimiz zamanlar çok özeldi. Bu anlamda proje amacına ulaştı.” (ÖA11)

“Her geçen gün amacımıza biraz daha ulaşıyoruz. Çok güzel yardımlar topluyoruz. Bu yardımları köy okuluna ulaştırdığımız onları mutlu ettiğimiz gün amacımız tam olarak amacına ulaşacak.” (ÖA15)

“Proje ekibimin bu hafta yaptığı çalışma amacına ulaştı. İnsanlar duyarsız kalmadı. Grup arkadaşlarımdan hepsi de sorumluluklarını taşıdı.” (ÖA19)

“Projemiz amacına ulaştı. Köy okulu için düşündüğümüzden daha fazla bir yardımı onlara ulaştırdık.” (ÖA20)

“...Amacımıza ulaştık. Yapılan deneylere öğrencilerde katıldı. Onlara sorular soruldu, düşünerek kendileri cevap vermeye çalıştılar. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlandı.” (ÖA24)

“Öğrenciler yaptığımız etkinlikler sayesinde kavramları öğrendiler. Bu yüzden çalışmalar amacına ulaştı.” (ÖA25)

“Amacına ulaştı. Bu proje ile toplumun görmezden geldiği özel eğitim öğrencilerine iyi bir hizmet verdiğimizizi düşünüyorum.” (ÖA26)

“Amacına ulaştı. Deneyim yaşayarak, bilgiyi kendileri inşa ettiklerinden kalıcı öğrenme sağlandığını düşünüyorum.” (ÖA30)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, kendilerini ve projelerini değerlendirdikleri bu boyutta gerçekleştirdikleri etkinliklerin amacına ulaştığını ifade etmişlerdir. Etkinlikler bir sonraki haftalar için yol gösterici olmuştur ve etkinlikleri gerçekleştirdikleri öğrenci grubunun davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar haricinde her hafta öğrencilerin güvenlerini kazandıklarını ve onlar hakkında ön bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sönmez (2010) araştırmasında kendilerini değerlendiren öğretmen adaylarının, topluma hizmet konusunda duyarlılıklarının ve akademik bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan birçok çalışmada da öğretmen adaylarının THU dersindeki etkinlikleri ve kendilerini değerlendirdiklerinde mesleki deneyim kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Elma ve diğer. 2010; Gökçe, 2011; Gürol ve Özercan, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Uğurlu ve Kırıl, 2010). Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

V. Tema: Yeniden Kurgulama

Yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu ulaşılan beşinci tema öğretmen adayları etkinlikleri yeniden planlayacak olsalardı ne gibi değişiklikler yapacaklarını belirttikleri yeniden kurgulama boyutudur. Öğretmen adayları projeleri yeniden kurgulayacak olsalardı; değişiklik önermezdim (31), katılımı artıracak etkinlikler ağırlık verme (18), öğrencilerin ilgilerini daha çok çekecek etkinliklere yer verme (12), öğrenciler hakkında daha detaylı ön bilgi alma (8), fiziksel mekânlarda düzenleme (7), teknolojiden

faydalanma (5), etkinliklerin saatini değiştirdim (3), projelerin süresini artırma (3), etkinlikleri tanıtıcı panel düzenleme (2) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Öğrencilerin katılımının daha çok olduğu bir drama yapılmasını önerirdim.”
(ÖA1)

“Değişiklik önermezdim, etkinlikler çok güzeldi.” (ÖA2)

“...Çocukları aktif kılacak etkinliklere ağırlık verilseydi daha güzel olurdu.”
(ÖA3)

“Etkinlikleri gerçekleştirdiğimiz ortamı fiziksel olarak iyileştirmek isterdim. Farklı yaş gruplarından olan çocukların her biri hakkında daha detaylı bilgi alırdım.”
(ÖA7)

“Fırsatımız olsaydı özel eğitime muhtaç öğrencilerin her biri için ayrı ayrı etkinlikler planlasaydık ama bunun için süremiz yeterli değildi ve öğrenci sayısı fazlaydı.” (ÖA12)

“Kampanya başlamadan önce bir panel düzenledim ve panele bütün okulun katılmasını önerirdim. Bu kampanyanın yapılma amacının ne olduğunu herkese anlatırdım.” (ÖA13)

“Proje ekibimin bu hafta yaptığı çalışmalarını yeniden planlasaydık yine aynı şekilde çalışmayı önerirdim. Grup arkadaşlarım, danışman hocam herkes elinden gelenin en iyisini yaptı. Gayet başarılı bir çalışma oldu.” (ÖA19)

“Deneyler çok iyiydi ve hepsi çok iyi katıldı. Dikkatlerini çeken deneyler yaptık. Bu yüzden değişiklik önermezdim.” (ÖA22)

“Etkinliğimiz gayet güzel oldu. Çocuklarda çok sevdiler. Bu yüzden bir değişiklik önermezdim.” (ÖA23)

“Bilgisayarı kullanmayı önerirdim. Sesli slaytlar hazırlamayı ve görsel öğeler kullanmayı önerirdim.” (ÖA24)

“Etkinlik çocuklar açısından çok eğlenceli geçti. Birçok şey öğrendiler. Her hangi bir değişiklik önermezdim.” (ÖA25)

“Çocukların ilgilerini çekecek daha çok etkinliğe yer verirdim.” (ÖA26)

“Çocukların ilgisini çekecek ilginç deneyler yapılmasını önerirdim.” (ÖA27)

“...Öğretmenlerinden daha detaylı bilgi alırdım.” (ÖA28)

“Projenin süresinin biraz daha fazla olmasını önerirdim. Çok sayıda etkinlik, öğrencilerle daha fazla iletişim kurmamızı sağladı.” (ÖA29)

“Projeksiyon cihazı kullanabilirdik. Biraz görsellik işe yarayabilirdi.” (ÖA30)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının çoğunlukla değişiklik önermeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının geliştirilen ve uygulanan projelerden memnun olduklarını gösterir. Değişiklik önerisi olarak ise öğrencileri daha aktif kılacak etkinliklere ve onların ilgilerini çekecek etkinliklere yer vermeyi isteyeceklerini ifade etmişlerdir. Bunlar haricinde öğretmen adayları etkinlikleri yeniden planlayacak olsalardı; öğrenciler hakkında daha detaylı ön bilgi alma, fiziksel mekânlarda düzenleme, teknolojiyen faydalanma, etkinliklerin saatini değiştirme, projelerin süresini artırma ve etkinlikleri tanıtıcı panel düzenleme gibi değişiklik önerilerinde bulunmuşlardır.

Benzer şekilde Uğurlu ve Kırıl (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının danışman desteğinin artırılması ve fakülte ortamında proje grup çalışma salonu temin edilmesini istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gökçe (2011) ise yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının çalışma yerlerini ve konularını kendilerinin belirlemeyi ve projeleri daha iyi planlamak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Gürol ve Özercan (2010) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının toplumu ilgilendiren etkinliklere yer verme, uygulamaların daha planlı olması ve daha farklı ve faydalı etkinlikler yapmak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

4.2.2. Paydaş Kurum Yetkilileri, Öğrenciler ve Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen veriler tek tek okunduktan sonra kodlamalar yapılarak, temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

4.2.2.1. Paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler tek tek okunduktan sonra kodlamalar yapılarak, temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Projelerin öğrenciler için bir faydası oldu mu şeklinde sorulan ilk soruya paydaş kurum yetkilileri; olumlu etkisi (5) oldu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“İlk başta tereddütlerim vardı. Ama öğretmen adayları beklediğimden daha titiz ve isteyerek üzerlerine düşenleri yaptılar. Bunları içlerinden gelerek isteyerek yaptıklarını uzaktan gözlemledim. Bizim çocuklarımızda sizleri çok sevdi. Öğrendiklerini sizler gittikten sonra sürekli tekrar ettiler ve hataları davranışlarda birbirlerini uyardılar. Etkinliklerden sonra yuvaya bıraktığımız panoları incelediler birbirlerine sorular sordular. Kurum müdürü olarak bu sistemli çalışmanın içerisinde olmaktan büyük mutluluk duydum.” (PKY1)

“Olumlu yönde etkisi oldu. Artık sorumluluklarının farkındalar. Bizlere karşı daha saygılı davranıyorlar.” (PKY3)

“Güzel ve olumlu sonuçlar veriyor. Çocuklarda gözle görülür değişiklikler var. Kendi aralarında daha çok problemleri oluyordu. Büyükler küçüklerle anlaşamıyorlardı ama şimdi küçüklere yardımcı olmaya ve onları sevmeye başladılar.” (PKY2)

“Bu projenin hem öğretmen adayları için hem de bizim öğrencilerimiz için olumlu etkisi oldu. Özel eğitim öğrencileriyle vakit geçirmek büyük sabır gerektiriyordu bunu başardılar ve öğrencilerimizin gelişimine olumlu katkılar sağladılar.” (PKY4)

“Özel eğitime muhtaç öğrencileriyle güzel vakit geçirdiklerine inanıyorum. Onları çok mutlu ettiler. Olumlu yönde faydası oldu hatta onlara çok alıştılar.” (PKY5)

Paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, projelerin hedef kitlesi olan öğrencilerde olumlu yönde değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilen projelerin amaçlarına ulaştığını söyleyebiliriz.

Projelerin öğretmen adayları için bir faydası oldu mu şeklinde sorulan ikinci soruya paydaş kurum yetkilileri; mesleki deneyim (4), sabır (3), sevgi (3), merhamet (1), hoşgörü (1) ve sosyal sorumluluk (1) kazandıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Yuvalar hassasiyetin en üst seviyede olması gereken kurumlardır. Öğretmen adayları geldikleri ilk haftadan şimdiye kadar büyük bir özveri ile çalıştılar. Projenin konusu çok güzel seçilmişti. Yaptıkları etkinliklerde hem bizim öğrencilerimiz hem de kendileri için faydalı diye düşünüyorum. Onlara sabır ve sevgi konusunda faydalar sağladığını düşünüyorum. Meslek hayatlarında da bu deneyimlerinden faydalanmaları kaçınılmaz.” (PKY1)

“Proje grubunda yer alan her öğretmen adayı büyük bir titizlikle çalışmalarını sürdürdü. Her hafta onlara deneyim oldu bir sonraki hafta daha güzel etkinliklerle karşımıza geldiler. Büyük bir sosyal sorumluluk örneği gösterdiler.” (PKY2)

“Özel eğitim sınıflarında bir amaç uğruna bir şeyler yapmaları çok güzeldi. İlk hafta çok korkmuşlardı. Onlarla nasıl anlaşacaklarını bilememişlerdi. Fakat haftalar ilerledikçe onlara karşı hem sabırları hem de sevgileri arttı. Gözlerinde öğrencilere bir şeyler katmanın mutluluğunu hep gördüm.” (PKY4)

“Artık günümüzün bir gerçeği özel eğitime muhtaç çocuklar. Öğretmen adayları meslek hayatlarında kaynaştırma öğrencileriyle mutlaka karşılaşacaklar. Bu yüzden bu projenin içinde yer almaları onların için çok büyük bir deneyim oldu. Sabrı, hoşgörüyü ve merhameti öğrendiler.” (PKY5)

Paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, paydaş kurum yetkilileri projelerin öğretmen adaylarına çeşitli faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Paydaş kurum yetkilileri öğretmen adaylarının; mesleki deneyim, sabır, sevgi, merhamet, hoşgörü ve sosyal sorumluluk kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda araştırmanın amacına ulaştığını söyleyebiliriz. Nitekim bu bulguyu literatürdeki çalışmalar da desteklemektedir (Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Özdemir ve Tokcan, 2010). Bu doğrultuda paydaş kurum yetkilileriyle yapılan görüşmelerin nicel ve nitel bulguları desteklediğini yani projelerin öğretmen adaylarına değer kazandırdığını söyleyebiliriz.

4.2.2.2. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri

Yapılan etkinliklerden neler anladıkları şeklinde sorulan ilk soruya öğrenciler; sorumluluk (7), saygı (14), sevgi (12), doğruluk(12), yardımseverlik (13) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Dürüst olmayı, doğru söylemeyi, otobüste yaşlılara yer vermeyi, yalan söylememeyi, yardıma muhtaç olanlara yardım etmeyi, yatağımızı toplamamız gerektiğini öğrendim. Büyüklere saygılı olmayı, küçükleri sevmeyi öğrendim. Her insanın sorumluluğunu yapması gerektiğini öğrendim.” (Ö1)

“Sorumluluk sahibi olmayı, yardımsever biri olmayı, saygılı olmayı, sınavlarda kopya çekmememiz gerektiğini, arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi, hoşgörülü olmayı ve en çok kendimize saygılı olmayı öğrendim.” (Ö4)

“Doğruluğu anladım. Yardım numaralarını öğrendim. Çocukları ve öğretmenlerimi daha çok seviyorum. İnsanlara saygılı olmayı öğrendim.” (Ö6)

“Yardımseverliği, doğruluğu öğrendim. Saygılı arkadaşlığı öğrendim. Arkadaşıma yardım etmem gerektiğini öğrendim. Herkese doğruyu söylemeliyiz. Van’da deprem olduğunu bilmiyordum. Oraya sizlerle yardım treni yapınca öğrendim. Herkese sevgiyle yaklaşmamızı, kardeşliği ve sorumluluklarımızı öğrendim.” (Ö8)

“Sevgi ve saygıyı öğrendim. Kendime saygı duymayı öğrendim. Yalana söylememeliyiz. İşlerimizi ertesi güne ertelememeliyiz.” (Ö13)

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, etkinliklerden neler anladıklarını sorduğumuzda; sorumluluk, saygı, sevgi, doğruluk ve yardımseverlik konularında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda projenin amacına ulaştığını söyleyebiliriz.

Yapılan etkinliklerin onlara katkı sağlayıp sağlamadığını sorulan ikinci soruya öğrenciler; sorumluluklarını (7), saygılı olmayı (7), yalan söylemediklerini (5), arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi yönde değiştiğini (4), yardımlaşmayı (5) ve sevgi dolu olmayı (7) öğrendikleri şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Fazla sorumluluk sahibi değildim. Artık daha çok dikkat ediyorum. Arkadaşlarımla daha iyi geçiniyorum. Yalan söylemiyorum.” (Ö4)

“Katkısı oldu. Mesela küçükler yukarıdaki eşyalara ulaşamıyorlar ben onlara yardım ediyorum. Küçükleri daha çok sevmeye başladım. Ödevlerimi yapıyorum.” (Ö10)

“Katkısı oldu. Daha çok derslerime çalışıyorum. Davranışlarıma dikkat ediyorum. Yuvadaki kardeşlerimin hepsine en iyi şekilde davranmaya çalışıyorum.” (Ö11)

“Eskisi gibi sinirli değilim. Saygılı olmaya uğraşıyorum. Sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışıyorum. Yalan söylemiyorum. Artık daha çok yardım edeceğim. Eskisi gibi arkadaşlarımla kavgada etmiyorum.” (Ö13)

“Çocuklar yere düşünce onlara yardım edip, kaldırıyorum. Küçük bebekler benden oyuncak isteyince veriyorum. Kavga edenleri ayırıyorum. Daha çok kitap okuyorum. Ödevlerimi artık zamanında yapıyorum. Odamı topluyorum. Arkadaşlarımla eşyalarımı paylaşıyorum” (Ö15)

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, yapılan etkinliklerin onlara katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna; sorumluluklarını, saygılı olmayı, yardımlaşmayı, sevgi dolu olmayı öğrendiklerini, artık yalan söylemediklerini ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda proje sürecinde yapılan etkinliklerin öğrenciler için etkili olduğunu ve projenin amacına ulaştığını söyleyebiliriz.

Yapılan etkinlikleri tekrar yapacak olsaydık bize önerileriniz neler olurdu sorulan üçüncü soruya öğrenciler; memnun kaldım (8), daha çok oyun (6) ve sürekli gelmenizi isterdik (3) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Her şeyden memnun kaldım. Oyunların daha çok olmasını isterdim sadece.” (Ö2)

“Her şeyi beğendim.” (Ö3)

“Sürekli gelmenizi isterdik. Daha çok oyun oynamalıydık.” (Ö4)

“Hepsini beğendim. Hepsi çok güzeldi.” (Ö7)

“Hepsini çok beğendim önereceğim bir şey yok.” (Ö9)

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, etkinlikleri tekrar yapacak olsaydık önerileriniz neler olurdu sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunlar haricinde daha çok oyun ve sürekli gelinmesini şeklinde görüş belirten öğrencilerde bulunmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin yapılan projeden memnun kaldığını ve projenin amacına ulaştığını söyleyebiliriz. Nitekim bu bulguları literatürdeki çalışmalar da desteklemektedir (Dinçer ve diğer. 2011).

4.2.2.3. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler tek tek okunduktan sonra kodlamalar yapılarak, temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Bu projeden neler öğrendiniz? Size katkısı ne oldu? şeklinde sorulan ilk soruya öğretmen adayları; öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmek gerektiği (7), mesleki deneyim (3), sabır (4), sevgi (3), sorumluluk duygusu (3), duyarlı olmak (2), saygı (2), hoşgörü (2) ve iletişim becerisi (2) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bu projeye her çocuğun farklı özelliklere sahip olduğunu öğrendim.” (ÖA25)

“...Bu proje ileriki meslek hayatımda karşılaşılabileceğim zorluklar için bir tecrübe oldu.” (ÖA24)

“Özel eğitim öğrencilerinin çok daha fazla ilgi ve sevgiye muhtaç olduklarını gördüm. Eğer onlarla iyi bir şekilde ilgilenilirse çok yol katedebileceklerini gördüm. Özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgilenmek, diğer çocuklarla ilgilenmekten daha zor olduğu için çok daha sabırlı ve sevecen olunması gerektiğini öğrendim.” (ÖA26)

“...Onlara bir şeyler öğretmek çok zor. Ama sabredilirse ve çaba harcanırsa öğrenemeyecekleri hiçbir şey olmadığını gördüm.” (ÖA11)

“Kişilerin bu tür etkinliklerden duyarsız kalmaması gerektiğini öğrendim. İnsanların sorumluluk duygusunu geliştiren bir proje.” (ÖA16)

“İnsanlarla doğru iletişimin, kendini ifade etmenin ne kadar gerekli ve güç olduğunu gördüm. Proje bana bazı değerlerin önemini hatırlattı; saygı, hoşgörü, sevgi, yardımın gerçek anlamı ve iletişim konusunda yeterli olmanın önemi.” (ÖA12)

“Değer öğretimini nasıl gerçekleştireceğimi öğrendim. Değerleri öğretirken aynı zamanda benimde yanlışlarımı, yanlışlarımı görmüş oldum. Bunu fark ettim. Bu da benim için büyük bir kazanç oldu.” (ÖA5)

“Yuvalarda kalan çocuklara, nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik. Değer öğretirken aynı zamanda bizde eksikliklerimizin farkına vardık. Her şeyden önce sabretmeyi öğrendik.” (ÖA9)

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, projelerden neler öğrendiniz size katkıları oldu mu şeklinde sorulan soruya öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmek gerektiği, mesleki deneyim, sabır, sevgi, sorumluluk duygusu, duyarlı olmak, saygı, hoşgörü ve iletişim becerisi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda THU dersinin öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığını söyleyebiliriz. Bu katkıları akademik, sosyal ve duyuşsal özelliklere katkı şeklinde sıralayabilmek mümkündür (Billig, 2000). Bu bulgu araştırmanın nicel ve nitel verilerini desteklemektedir.

Topluma hizmet için gerçekleştirdiğiniz amaçlara ulaşabildiniz mi? şeklinde sorulan ikinci soruya öğretmen adayları amaçlarına ulaştıkları (11) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Çocuklardan aldığımız dönütler ve gözlenen davranışlara göre hedefimize ulaştığımızı gördük.” (ÖA4)

“Evet ulaştık. Gönderdiğimiz malzemelerin çocuklara ulaştığında onların gözlerindeki mutluluğu fotoğraflarla gördük. Ayrıca okulumuzda ve çevremizde yardımlaşma ve dayanışma duygularını yeniden canlandırdık. Toplum olmanın gereklerini hatırladık.” (ÖA12)

“Evet. Yaptığımız etkinliklerin yerini bulduğunu düşünüyorum. İstenilen amaçlara ulaşıldığını söyleyebilirim. Yaptığımız etkinlikler insanlara faydalı olan,

onları hayata bağlamaya yardımcı olan, biraz olsun destek sağlamak amaçlı olduğundan dolayı bu amaçlara ulaşabildik.” (ÖA16)

“Ulaştık. Amacımız özel eğitime muhtaç öğrencilerle eğlenceli, eğitici bir vakit geçirmektir. Ayrıca onlara bir şeyler öğretmeyi de amaçlıyorduk. Amacımıza bu anlamda ulaştık. Bir diğer amacımızda farkındalık tanımak ve onları tanımaktı. Meslek hayatımızda böyle öğrencilerimiz olursa nasıl bir eğitim vereceğimizi, nasıl davranacağımızı öğrendik.” (ÖA15)

“Ulaştık. Bizim amacımız, özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgilenmek onlara bir şeyler öğretmek ve onları eğlendirmektir. Bütün bunları yaparken zorlansak da 6 hafta boyunca çok güzel etkinlikler yaptık. Onlara ve kendimize bir şeyler katabildik.” (ÖA26)

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının hepsi topluma hizmet için gerçekleştirdikleri amaçlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının THU dersinde geliştirdikleri projeler sayesinde topluma hizmet etme fırsatı kazandıklarını ve amaçlarını gerçekleştirdiklerini söyleyebiliriz.

Uygulamış olduğunuz topluma hizmet deneyiminin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? şeklinde sorulan üçüncü soruya öğretmen adayları evet yararlı buluyorum (11) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Kesinlikle yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuklar bizim geleceğimizdir. Onlara önemli olan değerleri aşılamanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca yuvadaki çocukların sevgi ve ilgiye ihtiyaçlarının fazla oluşundan dolayı, onlara bir nebze olsun katkı sağlamak paha biçilemez bir mutluluktur.” (ÖA4)

“Kesinlikle düşünüyorum. Yapmış olduğumuz proje bence çok dolu bir projeydi. Geleceğin insanlarına, önemli bir şey olan değerlerimizi kazandırdık. Toplumun kalkınabilmesi için her şeyin küçükten verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden oldukça yararlı bir proje gerçekleştirdik.” (ÖA5)

“Tabi ki yararlı olduğunu düşünüyorum. Eğitime katkı olmak için yapılan bu projenin okyanusta bir damla niteliğinde de olsa geleceğe ışık tuttuğuna inanıyorum.” (ÖA17)

“Kesinlikle yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü yardımları gönderdiğimiz okulun öğretmeni ile görüştim çok mutlu olduğunu ve yardımların çok işlerine yaradığını söylüyordu. Ayrıca çekmiş oldukları fotoğraflardan da o çocukların yüzlerindeki tebessüm her şeyi anlatıyordu.” (ÖA16)

“Yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu dersi almadan önce bu öğrenciler hakkına hiçbir bilgimiz yoktu. Onları tanıdık nasıl iletişim kurmamız gerektiğini öğrendik. Onlara bir şeyler öğretirken hangi yollara başvurmamız gerektiğini öğrendik. Bu yönlerden çok yararlı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA15)

“Düşünüyorum. Hem çocuklara hem de bizlere yararlı oldu. Bu sayede, özel eğitime muhtaç çocukları daha yakından tanıma imkânı bulduk. İlerde bazı sorunlarla karşı karşıya geldiğimiz de o sorunlarla nasıl baş edeceğimizi öğrendik.” (ÖA26)

“Evet, yararlı olduğunu düşünüyorum. Toplumun bir parçası olarak gördüğümüz özel eğitim öğrencilerine “toplumun parçası” olduklarını hissettirdiğimiz ve topluma kazandırmaya çalışıp, sonuçlarını gördüğümüz için faydalı bir çalışma olduğunu düşünüyorum.” (ÖA25)

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmen adayları uygulamış oldukları topluma hizmet deneyiminin yararlı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu deneyimi hem toplum için hem de kendileri için yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Edindiğiniz deneyimleri hayatınızda nasıl kullanacağınızı düşünüyorsunuz? şeklinde sorulan dördüncü soruya öğretmen adayları; mesleki deneyim kazandıkları (11), yardımseverlik duygularının arttığı (2), değer öğretimi hakkında bilgi kazandıkları (4) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Soyut bir kavram olan değerlerimiz konusunu, bu projeden kazandığım deneyimlerle öğretmen olduğumuzda öğrencilerimize daha kolay öğretebileceğimizi düşünüyorum.” (ÖA4)

“Burada kazandığım deneyimler kesinlikle meslek hayatımın iyi olmasıyla doğru orantılı. Bu projeye çocukları biraz daha tanıdım. Gelecekteki hayatımda da bu deneyimler doğrultusunda hareket ederim.” (ÖA5)

“Sınıf öğretmeni olacağımız için ilerde bizimde böyle yuvadan gelen öğrencilerimiz olabilir. Onlara nasıl yaklaşacağımı öğrendim.” (ÖA9)

“Öğretmen olunca kendi öğrencilerimi de yardımlaşmaya teşvik edeceğim. Onlarında yardımsever insanlar olarak yetiştirmek isterim. Onların da kitapları olmayan arkadaşlarına okudukları kitapları göndermelerini isterim. İnsani ve vicdani sorumluluğu gelişmiş bireyler yetiştirmek isterim.” (ÖA16)

“İlerde öğretmen olarak işe başladığımda da aynı şekilde eğer zor koşullardaki bir okulda görev alırsam çeşitli yardımlar almak bazı kurum ve kuruluşlara ve eğitim fakültelerine başvuracağım.” (ÖA17)

“İleriki meslek hayatımda özel eğitime muhtaç çocuklarla karşılaşma olasılığımız var. Bu tip öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğimi nasıl davranmam ve neler yapmam gerektiğini öğrendim için bu bilgileri kullanabilirim. Özel eğitime muhtaç çocuklara yardımcı olabilirim.” (ÖA24)

“Özel eğitim konusunda çok güzel bir deneyim kazandım. Yaparak, yaşarak hissederek öğrendim. Bu doğrultuda sınıfımdaki bir özel eğitim öğrencisine de sabırla yardımcı olabilirim.” (ÖA25)

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmen adayları edindikleri deneyimleri meslek hayatlarında kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca artık yardımseverlik bir birey olacaklarını ve değer öğretiminin nasıl olması gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bunlar haricinde eklemek isteginiz başka bir şey var mı? şeklinde sorulan son soruya ilişkin aşağıda öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Topluma hizmet uygulamaları dersi her fakültenin zorunlu dersi olmalıdır.” (ÖA25)

“Topluma hizmet uygulamaları dersi sayesinde gerçekten topluma hizmet ettiğimiz faaliyetler gerçekleştirdik. Bu durum hem toplumumuz için hem de biz toplum üyeleri için son derece yararlıdır.” (ÖA24)

“Topluma hizmet uygulamaları dersi sayesinde sabretmeyi, karşıdaki insanlarla iletişim kurabilmeyi, yardım etmenin hazzını yaşadım. Çok verimli bir çalışma oldu.” (ÖA15)

“Her yıl daha güzel projeler geliştirilmesini ve dersin amacına ulaşmasını isterim.” (ÖA16)

“Topluma hizmet uygulamaları dersinin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Fakat bu bilincin üniversite yıllarında değil de ilköğretim kademesinde yavaş yavaş temelinin atılması taraftarıyım.” (ÖA17)

“Güzel bir projeydi ve bize her yönden çok şey kattı.” (ÖA5)

“Çok güzel haftalar geçirdik. Yuvadaki çocuklara yönelik bir proje geliştirmekle en doğrusunu yapmışız diye düşünüyorum. Çocuklarla ilgilenmek onları tanımak beni çok mutlu etti.” (ÖA9)

“Yuvadaki çocuklarla güzel vakit geçirdik. Toplumun bir gerçeğiyle karşılaştık. Onlarla vakit geçirmek, ilgilenmek bizi çok mutlu etti. Eğlenceli ve verimli bir proje olduğunu düşünüyorum.” (ÖA6)

“Sabır ve sevgiyle aşılmayacak hiçbir engelin kalmayacağını öğrendim.” (ÖA12)

“Bu çalışmaların topluma hizmet etmek anlamında son derece faydalı olduğunu düşünüyorum ve bu çalışmaların devamının olması gerektiğine inanıyorum.” (ÖA4)

“Böyle bir projede çalışmış olmaktan gurur duyuyorum. Çocukların yüzünü güldürmekten ve onlara gerçekten özel olduklarını hissettirmekten çok büyük haz duydum.” (ÖA26)

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından verilen doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmen adayları THU dersinin her fakültede zorunlu olması gerektiğini, THU dersinin ilköğretimden itibaren olması gerektiğini, projelerinin amacına ulaşmış olmasından büyük haz duyduklarını ve sabretmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen tüm bulguları destekleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Leming, 1998; Özdemir ve Tokcan, 2010; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011;

Uğurlu ve Kıral, 2011). Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler araştırmanın nicel ve nitel bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.3. Araştırmacının Proje Süreci Boyunca Yapmış Olduğu Gözlemlerin Analizi

THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini incelemek üzere yapılan bu araştırmada, araştırmacı projeler süreci boyunca katılımcı gözlemci olarak öğretmen adaylarını gözlemlemiştir. Aşağıda gözlem verileri gözlem esnasında kaydedildiği şekliyle ilk önce proje öncesinden ve sonrada projelerin haftalarına göre maddeler halinde sıralanmıştır.

Projelerden Önceki Dersler

- Grupları bir önceki dönem kendileri oluşturduğu için grup arkadaşlarından memnunlar.
- Bu hafta THU dersinin fakülte koordinatörü tarafından ders hakkında bilgi aldılar. İşledikleri diğer derslere benzemediği için hem heyecana hem de strese kapıldılar.
- Proje danışmanlığını yürüttüğüm 3 grubun elemanlarıyla da ayrı teorik dersler işledik. Neler yapabiliriz diye fikir alışverişlerinde bulunduk. Projeleri netleştirdikten sonra izin yazılarımızı yazdık.
- Proje süreci boyunca günlük tutmaları gerektiğini söyledim. Bir sonraki hafta nasıl günlük tutacaklarına ilişkin teorik ders saatimizde ders işleyeceğimizi söyledim.

1. Hafta

- Bu haftaki teorik derslerde her proje grubuyla ayrı ayrı yansıtıcı günlüklerini nasıl tutacakları hakkında ders işlendi. Örnek günlükler incelendi.
- Uygulama saatinde ise her grupta ayrı günlerde etkinliklerin gerçekleşeceği paydaş kurumlardan randevu alarak tanışma ve gözlem yapmaya gidildi.
- “Yeşeren Değerlerimiz” projesi için her hafta Cuma günleri gitmeye karar verildi. Tanışma ve gözlem yapmak için kuruma gidilen ilk hafta öğretmen adaylarının hepsi çok heyecanlıydı. Hangi yaş gruplarından kaç çocuk orda onları bekliyor merak içindeydiler. Kuruma gidildiğinde okulda olan öğrenciler henüz gelmemişti kurum müdürüyle ve öğretmenlerle tanışarak çocuklar hakkında bilgiler alındı. Biraz vakit

geçtikten sonra öğrenciler gelmeye başladılar. Öğretmen adayları tek tek çocuklarla ilgilenmeye başladılar. Hepsinin gözlerinde heyecan ve merak vardı. Kurumdan dönerken hepsi bir sonraki hafta neler yapabiliriz diye tartıştılar. Ailelerinden uzak o kadar çocuğu ilk defa bir arada gördüklerini söylediler ve onlar için üzüldüler. Kurum müdürünün söyledikleri doğrultusunda da proje süreci boyunca çocuklara özel hayatlarıyla ilgili soru sormamaları gerektiğini öğrendiler.

- “Her Çocuk Özeldir” projesi için her hafta pazartesi günleri gitmeye karar verildi. Bu hafta tüm grup beraber okula giderek öğretmenlerle ve öğrencilerle tanışıldı. Öğretmen adayları için çok farklı bir ortamdı. Özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilk defa bir araya geliyorlardı. Hepsi onlara nasıl davranacakları konusunda kaygı duymaya başladı. İki tane özel eğitim sınıfı olduğu için öğretmen adayları kendi aralarında iki gruba ayrılıp her bir sınıfa 3'er hafta girmeye karar verdiler. Özel eğitim sınıfında ne tür etkinlikler yapabiliriz diye danıştıkları öğretmenler öğretmen adaylarına onların yönlendirmelerine ihtiyaç duyacağımızı söylediler ve öğretmen adayları bir sonraki haftanın planını yapmak için öğretmenlerden ayrıntılı bilgi aldılar. Hepsi bir sonraki haftayı büyük bir merak ve heyecan içinde beklediler.

- “Bir Kitap Bin Umut” projesinin fakültemizde gerçekleşmesi gerektiğine karar verilmiş ve gereken izinler alınmıştı. Pazartesi gününden başlayarak fakültenin öğrenci girişine bir kitap standı açıldı. Her gün ikişer kişi şeklinde öğretmen adayları stantta beklediler. Kitap ve yardım toplayan öğretmen adayları fakültede de büyük ilgi gördüler. Bir haftanın içerisinde hepsi büyük bir titizlikle ve hassasiyetle çalıştılar. Her gün biraz daha yardım toplayınca tüm proje grubu mutlu oluyordu.

2. Hafta

- “Yeşeren Değerlerimiz” projesinin ilk etkinliği sorumluluk değeri ile ilgiliydi. Cuma günü gitmeden önce etkinlik sorumluları yanıma gelip neler yapacaklarını danıştılar. Onlarla beraber etkinlikleri belirledik. Cuma günü yuvaya gittiğimizde çocuklar henüz gelmemişti. Onlar gelmeden etkinlikleri gerçekleştireceği ortamı düzenlediler. Sorumluluk değeriyle ilgili yazıları ve resimleri duvarlara astılar. Öğrenciler geldikten sonra etkinliklere başladılar. İlk hafta olduğu için öğretmen adayları biraz heyecanlıydılar. Tanımadıkları bir öğrenci grubuna ilk defa sunum yapıyorlardı. Bazen kontrolü kaybettikleri oldu ama sonra toparladılar. Öğretmen adaylarının hepsi bu işin ne kadar sabır gerektiren bir iş olduğunu düşündüler. Herkes

kendi üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdi. Etkinliklerin kalıcı olması için her hafta pano bırakmaya karar verilmişti bu hafta sorumluluk panosu yuvaya hediye edildi.

- “Her Çocuk Özeldir” projesinin ilk haftası öğretmen adayları oldukça merak içinde etkinliklerin nasıl geçeceğini bekliyorlardı. Özel eğitime muhtaç öğrencilerine nasıl davranacakları konusunda endişeye kapıldılar. İlk hafta olduğu için onlarla iletişim kurmakta biraz zorlandılar. O yüzden etkinliklerden ziyade çocuklara kendilerini alıştırdılar ve onların sevgi ve güvenlerini kazandılar. Öğretmenlerin yönlendirmeleriyle de etkinlikleri tamamladılar. Etkinliklerin sonunda beklediklerinden daha çok sabırlı olunması gerektiğini vurguladılar.

- “Bir Kitap Bin Umut” projesinin bu haftaki etkinliği kermes düzenlemektir. Kermes gününden önce öğretmen adaylarıyla neler yapılacağı konuşuldu. Alışveriş yapıldı. Tüm hazırlığı kendileri yapmak istediler. Kermes günü herkes azimle kampanya için çalıştı. Fakültemizde de bir ilk gerçekleşti. Daha önce hiç böyle bir faaliyet olmadığı için tüm hocalar, memurlar ve öğrenciler büyük ilgi duydu. Öğretmen adaylarının hepsi toplanan yardımdan dolayı çok mutluydu.

3. Hafta

- “Yeşeren Değerlerimiz” projesinde bu hafta saygı değeriyle ilgili etkinlikler yapıldı. Etkinlik sorumluları çok güzel hazırlanmışlardı. Bir önceki hafta öğrencileri etkinliklere daha çok katmalıyız şeklinde bir fikir oluşmuştu. Bu yüzden saygı değerinin etkinliklerinin hepsinde öğrenciler aktifti ve çok büyük bir ilgi gösterdiler. Hep beraber saygı ağacı oluşturuldu. Saygı panosunu yuvaya bıraktılar. Öğretmen adayları için çok güzel bir hafta oldu. Hem öğrencilere alışmışlardı hem de daha sabırlı ve sevecendiler.

- “Her Çocuk Özeldir” projesinde bu hafta öğretmen adayları kendilerine daha çok güvenerek kuruma gittiler. Öğrencilerde onları çok güzel bir şekilde karşıladılar artık onlarda alışmıştı. Bir önceki haftaya göre öğretmen adayları daha sabırlıydı. Bir grup basit den deneyleri, diğer grupta ilk okuma yazma etkinlikleri gerçekleştirdiler. Deney sonuçlanınca öğrenciler çok mutlu oluyordu öğretmen adayları da bu sevinci paylaştılar. İlk okuma yazma etkinliklerini oyunlar yoluyla gerçekleştirdikleri için öğrencilerden olumlu tepkiler alan öğretmen adayları bu hafta etkinliklerden daha büyük bir verim aldılar. Öğrencilere karşı daha ilgili ve sevecen olduklarını gözlemledim.

- “Bir Kitap Bin Umut” kampanyasında bu hafta toplanan yardımlarla köy okulunun ihtiyaçları temin edildi. Toplanan kitapların seçimi uzmanlar tarafından yapıldı ve uygun olan kitaplar belirlendi. Öğretmen adayları emeklerinin ürünlerini gördükleri için çok mutluydular.

4. Hafta

- “Yeşeren Değerlerimiz” projesinin bu haftaki etkinliği sevgi değeriyle ilgiliydi. Sevgi değeri anlatılacağı için her şeyden öte öğretmen adaylarının hepsi sevgi doluydular. Etkinlik sorumluları yine öğrencileri aktif kılacak etkinlikler planlamışlardı. Dünya maketi üzerine çocukların en çok sevdikleri şeyleri yazıp ve yapıştırdılar. Öğretmen adayları yapmış oldukları sevgi panosunu yuvaya bıraktılar. Her geçen hafta öğretmen adayları daha sabırlı, hoşgörülü ve sevgi dolu olmaya başladılar.

- “Her Çocuk Özeldir” projesinde bu hafta öğretmen adayları öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacakları sağ- sol, önünde- arkasında, içinde- dışında gibi kavramları öğretme etkinlikleri gerçekleştirdiler. Öğrencilerin zihninde bu kavramların daha iyi oturması için somutlaştırdılar. Onlara bir şeyler öğretmenin mutluluğunu yaşadılar. Öğrencilerde artık sınıflarına gelen bu misafirlere çok alıştılar.

- “Bir Kitap Bin Umut” projesinde bu hafta bütün yardımlar köy okuluna gönderildi. Öğretmen adayları projelerini tamamlamanın haklı gururunu yaşadılar. Projenin haberi yerel gazetede yayınlandı. Projelerini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları bu hafta diğer projelerine de başladılar. “Eğitim Engel Tanımaz” projesi kapsamında bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfında özel eğitime muhtaç öğrencilerle etkinlikler gerçekleştirecek olan öğretmen adayları bu hafta tanışmak ve gözlem yapmak için kuruma gittiler. Gidilen okulda bir tane özel eğitim sınıfı vardı ve öğrenci sayısı azdı. Bu yüzden ikişerli gruplar halinde önümüzdeki beş hafta boyunca gelmeleri kararlaştırıldı. Bu hafta öğrencileri yakından tanımak için öğretmen adayları derslere girdi. Onlar için çok farklı bir deneyim oldu. Gelecekleri hafta neler yapabileceklerini öğretmenle kararlaştırdılar.

5. Hafta

- “Yeşeren Değerlerimiz” projesinin bu haftaki etkinliği doğruluk değeriyle ilgiliydi. Doğruluk değeri etkinlik sorumluları yine öğrencileri aktif kılacak etkinlikler planlamışlardı. Pinokyo masalını dinlettiler. Yalancı çoban şarkısını söylediler ve hikâyesi üzerine tartıştılar. Doğruluk kulübü oluşturdular ve öğrencileri kulübe üye

yaptılar. Öğretmen adayları öğrencilerden dönüt aldıkça yaptıkları işten daha çok zevk aldılar. Öğretmen adayları yapmış oldukları doğruluk panosunu yuvaya bıraktılar.

- “Her Çocuk Özeldir” projesinde bu hafta öğretmen adayları, öğrenciler ve öğretmenler hep beraber pazara gitme etkinliği gerçekleştirdiler. Öğrenciler için çok farklı bir etkinlikti bu yüzden çok heyecanlıydılar. Aralarında fiziksel engeli olan öğrencilerde bulunduğu için pazara giderken zorlandılar. Öğretmen adayları engelliler için yolların hiç uygun olmadığını ve bunun ilgililere söylenerek düzeltilmesi gerektiğini düşündüler. Engellilere karşı duyarlılıklarının arttığını gözlemledim ve onlarla zaman geçirmekten büyük zevk aldıklarını fark ettim.

- “Eğitim Engel Tanımaz” projesinde bu hafta etkinlik yapacak iki öğretmen adayı ilk hafta olduğu için çok heyecanlı ve tedirgindiler. Onlarla okuma yazma etkinlikleri gerçekleştirdiler. Sabır gerektiren bir meslek olduğuna kanaat getiren öğretmen adayları öğrencilerle güzel vakit geçirmenin mutluluğunu yaşadılar.

6. Hafta

- “Yeşeren Değerlerimiz” projesinin bu haftaki etkinliği yardımseverlik değeriyle ilgiliydi. Yardımseverlik değeri etkinlik sorumluları yine öğrencileri aktif kılacak etkinlikler planlamışlardı. Depremzedeler için yardım çadırı ve yardım treni yaptılar. Öğrenciler ve öğretmen adayları insanlara yardım etme fikrinden bile çok mutlu oldular. Öğretmen adayları yapmış oldukları yardımseverlik panosunu yuvaya bıraktılar. Bu hafta proje tamamlanmış oldu. Çocuklardan ayrılmak öğretmen adayları için zor oldu. Kurum yetkililerinden yuvaya bıraktığımız bu panoları sürekli güncelleştirmelerini istedik.

- “Her Çocuk Özeldir” projesinde bu hafta bir grup el becerilerini geliştirmeye yönelik bir müzik aleti yaparken, diğer grupta bilgisayarda oyun oymaları için öğrencilere yardım etti. Son hafta olduğu için onlarla vakit geçirmenin tadını çıkardılar. 6 hafta boyunca öğretmen adaylarında gözle görülür değişiklikler fark ettim. Artık daha sabırlı ve duyarlıydılar. Böyle bir projeye başlarken çok tedirgindiler ama artık meslek hayatlarında özel eğitime muhtaç bir öğrencileri olursa ona nasıl yaklaşacaklarını bildikleri için kendilerini çok şanslı hissediyorlardı.

- “Eğitim Engel Tanımaz” projesinde öğretmen adayları etkinlikleri gerçekleştireceği haftalar özel eğitim sınıfına gittiler. Hepsi ilk derslerle oldukça tedirgindi çünkü ilk defa özel eğitim öğrencileriyle karşılaşıyorlardı. Ama özel eğitim

öğrencilerinin onlara karşı yakın ilgi ve sevgileri sayesinde öğretmen adayları da onlara çabuk alıştılar. Bu proje öğretmen adaylarına öncelikle sabretmeyi öğretti. Meslek hayatları için çok önemli bir deneyim kazandıklarını düşünen öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç kişilere karşı duyarlılıklarının artması da bu projenin amacına ulaştığını gösterir.

Araştırmacının projeler süreci boyunca yapmış olduğu gözlemlerin analizleri doğrultusunda bu projelerin öğretmen adaylarının değer kazanımlarında olumlu yönde bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Projeler süresince öğretmen adaylarının sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, hoşgörü ve merhamet gibi değerlerinde olumlu değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Nitekim bu bulguyu destekleyen araştırmalara literatürde rastlamak mümkündür (Sönmez, 2010; Tanrıseven ve Yelken, 2011). Yapılan gözlemler araştırmanın nicel ve nitel bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, araştırmanın nitel kısımda elde edilen bulgular, araştırmanın nicel bulgularını destekleme ve derinlemesine inceleme fırsatı sunmuştur. Nicel bulgularda deney grubunun kontrol grubuna göre değer kazanma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştu. Nitel bulgularda öğretmen adaylarının kazandığı bu değerlerin neler olduğunu açıkça göstermiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının THU dersinde sorumluluk, saygı, sabır, sevgi, hoşgörü, merhamet, yardımseverlik, duyarlılık, mesleki deneyim, özgüven, özsaygı gibi değerler kazandıklarını söyleyebiliriz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel veriler bir araya getirilir, veriler hem nicel hem nitel veri analiz yöntemleri kullanarak birleştirilir ve ilgili olan olayın daha iyi anlaşılması için veriler birlikte yorumlanır. Bu yüzden araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara yer verilirken verileri birleştirip yorumlama yoluna gidilmiştir.

THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olan etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada deney ve kontrol grubuna bu dersi almadan önce araştırmanın ölçme aracı olan PDA ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonucunda deney ve kontrol grubu arasında $p<0.005$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani THU dersini almadan önce deney ve kontrol grubunun değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Daha sonra ders süresinde deney grubu doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler olan projeler geliştirip uygulamamıştır. Kontrol grubu ise içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler olmayan projeler geliştirip uygulamıştır. THU dersi sonunda deney ve kontrol grubuna PDA son test olarak uygulanmıştır. Son test sonucunda deney ve kontrol grubu arasında $p<0.005$ önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık deney grubunun lehine sonuçlanmıştır. Yani içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunan projeler geliştiren deney grubunun, içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunmayan projeler geliştiren kontrol grubuna göre değer kazanımlarında olumlu değişiklikler olmuştur. Bu olumlu değişiklikleri anlamlandırmak için THU dersi süresinde nitel veriler toplanmıştır.

Sonuç olarak hem nicel hem de nitel veriler göstermektedir ki:

1. İçerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunan projeler geliştiren deney grubunun, içerisinde doğrudan değer kazandırmaya yönelik etkinlikler bulunmayan projeler geliştiren kontrol grubuna göre değer kazanma düzeyleri daha yüksektir.

2. Deney grubu kontrol grubuna göre, kendilerini sosyal açıdan daha güçlü ve toplumda belirli bir otoriteye sahip olarak görmüşlerdir.

3. Deney grubu kontrol grubuna göre, kendilerini daha başarılı görmüşlerdir.

4. Deney grubu yapmış oldukları etkinlikler sayesinde, kontrol grubuna göre hayattan daha fazla zevk ve tat almışlardır.

5. Deney grubu kontrol grubuna göre, yeniliklere daha açık, cesur ve özgüvenleri daha yüksektir.

6. Deney grubu kontrol grubuna göre daha yaratıcı, meraklı ve kendilerine saygıları daha yüksektir.

7. Deney grubunun kontrol grubuna göre hoşgörü, eşitlik, toplumsal adalet, anlayışlılık değerlerini algılama düzeyleri daha yüksek ve daha açık fikirlidir.

8. Deney grubunun kontrol grubuna göre yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini algılama düzeyleri daha yüksektir.

9. Deney grubu kontrol grubuna göre daha alçakgönüllü, geleneklere daha saygılı ve yapmış oldukları projelerden daha yüksek manevi doyum kazanmışlardır.

10. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha kibar, itaatkâr ve anne, baba, çocuk ve yaşlılara değer verme düzeyleri daha yüksektir.

11. Deney grubunun kontrol grubuna göre iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olma değerlerini algılama düzeyleri daha yüksektir.

12. Deney grubu projeler sırasında; öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan sorunlar, özel eğitime muhtaç öğrencilerle iletişim kurma sorunu, öğrencilerin isteksizliği, fiziksel mekân yetersizliği, hava şartları, ulaşım ve paydaş kurum yetkililerinin ilgisizliği gibi sorunlarla karşılaşmıştır.

13. Projeler deney grubunun duyuşsal özelliklerine katkı sağlamıştır. Bunlar: Sabır, Sevgi, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk, Doğruluk, Duyarlılık, Merhamet, Güvenlik ve Hoşgördür.

14. Deney grubu kendilerini değerlendirdiklerinde projelerin amacına ulaştığı, etkinliklerin bir sonraki haftalar için yol gösterici olduğu, öğrencilerin bilgilerinin davranışlarına yansıdığı, güven kazandıkları ve ön bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

15. Deney grubu projeleri yeniden kurgulayacak olsaydı; değişiklik önermezdim, katılımı artıracak etkinlikler ağırlık verme, öğrencilerin ilgilerini daha çok çekecek etkinliklere yer verme, öğrenciler hakkında daha detaylı ön bilgi alma, fiziksel mekânlarda düzenleme yapma, teknolojiden faydalanma, etkinliklerin saatini değiştirme, projelerin süresini artırma, etkinlikleri tanıtıcı panel düzenlemek istediklerini belirtmişlerdir.

16. Paydaş kurum yetkilileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, projelerin hedef kitlesi olan öğrencilerde olumlu yönde değişiklikler olmuştur.

17. Paydaş kurum yetkililerine göre deney grubu; mesleki deneyim, sabır, sevgi, merhamet, hoşgörü ve sosyal sorumluluk kazanmıştır.

18. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, etkinliklerden sorumluluk, saygı, sevgi, doğruluk ve yardımseverlik konularını anlamışlardır.

19. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, yapılan etkinlikler onlara; sorumluluk, saygılı olmak, yardımlaşmak, sevgi dolu olmak, doğruluk ve arkadaşlar ilişkilerinde iyi yönde değişiklik kazandırmıştır.

20. Deney grubunun içinden görüşme yapmaya gönüllü olan öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere göre projeler onlara; öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmek gerektiği, mesleki deneyim, sabır, sevgi, sorumluluk duygusu, duyarlı olmak, saygı, hoşgörü ve iletişim becerisi yönlerinden katkı sağlamıştır.

21. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, öğretmen adaylarının hepsi topluma hizmet için gerçekleştirdikleri amaçlarına ulaşmıştır.

22. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, öğretmen adaylarının hepsi uygulamış oldukları topluma hizmet deneyiminin yararlı olduğunu düşünmektedir.

23. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, öğretmen adayları THU dersinin her fakültede zorunlu olması gerektiğini, THU dersinin

ilköğretimden itibaren olması gerektiğini, projelerinin amacına ulaşmış olmasından büyük haz duyduklarını ve sabretmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir.

24. Araştırmacının projeler süreci boyunca yapmış olduğu gözlemlere göre bu projelerin öğretmen adaylarının değer kazanımlarında olumlu yönde bir etkisi olmuştur.

Bu sonuçlara dayanarak THU dersinin öğretmen adaylarının değer kazanımlarına olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öneriler:

1. THU dersinde geliştirilen projelerin konularına dikkat edilerek öğretmen adaylarının akademik, sosyal, duyuşsal ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak projelere yer verilebilir.

2. Fakültelerde dersin bölüm koordinatörlüğü ve proje danışmanı olan öğretim elemanları sürekli iletişim halinde olunarak ve fakültede dersin uygulanışında belirli bir standardın oluşmasına özen gösterilebilir.

3. THU dersini ilgili fakültelerde yürütmeye gönüllü olan öğretim elemanlarıyla ders işlenebilir. Şüphesiz çalışmaların önemine inanan öğretim elemanları hem öğretmen adaylarına daha iyi örnek olacak hem de daha iyi bir rehberlik yapacaktır.

4. Projelerin seçimi sırasında öğretmen adaylarının ilgi ve beklentileri dikkate alınmalıdır.

5. THU dersinin amaçları arasında olan akademik ve öğretmenlik alan becerilerinin geliştirilmesine yönelik projelere yer verilebilir.

6. Fakültelerde THU dersi öğrenci kulüpleri kurularak, geliştirilen projelerin devamı bu şekilde sağlanabilir.

7. THU dersine eğitim fakültelerinin her anabilimdalının öğretim programlarında yer verebilirler.

8. Her yıl dersi alan öğretmen adaylarından özgün öneriler alarak fakülte bünyesinde proje havuzu oluşturulabilir.

9. Dersin yürütüleceği paydaş kurumlarla iletişimler önceden sağlanarak sürekli işbirliği halinde olunabilir. Paydaş kurum yetkililerine dersin içeriği ayrıntılı bir şekilde anlatılabilir.

10. Paydaş kurumlarda da kurum koordinatörlüğü uygulamasına geçilebilir. Bu kurum koordinatörleri sayesinde uygulamalarda yaşanan aksaklıkların önüne geçilmesi sağlanabilir.

11. Dersin uygulama saati artırılmalıdır.

12. Öğretmen adayları THU dersinin amaçlarından biri olan “panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yâda düzenleyici olarak katılma” ile ilgili olarak kendi geliştirdikleri projelerle ilgili çalışmalar yapabilirler. Projeler geliştirildikten sonra proje tanıtımı, bittikten sonra da proje sonuçlarını paylaşacakları bilimsel etkinlikler düzenlenebilir.

13. THU'nun paydaşları olan öğretmen adayları, öğretim elemanı, fakülte ve kurumlar arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

14. Dönem sonlarında iyi THU örneklerinin sergileneceği sergiler ve uygulamaların paylaşılacağı çalıştaylar düzenlenebilir.

15. Dönem sonunda koordinatörlük, iyi proje örnekleri ve temsilcileri, ilgili öğretim elemanları ve kurum temsilcilerinin THU sürecini anlattıkları yansıtıcı toplantılar düzenlenerek, gelecek dönem dersi alacak olan öğretmen adaylarına ve diğer öğretim elemanlarına dersin tanıtımı yapılabilir. Ardından da ilgili fakülte koordinatörlükleri tarafından gelecek yılın planlaması yapılabilir.

16. Dersin resmi altyapıya kavuşturulabilmesi için YÖK ile bakanlıklar ve ya rektörlükler ile valilikler arasında işbirliği protokolleri imzalanmalıdır.

Topluma hizmet uygulamaları çalışacak araştırmacılara ilişkin öneriler:

1. Araştırmacılar kontrol grubunun proje danışmanlığını da yürüterek olası örtük öğrenmelerin önüne geçebilirler.

2. Araştırmacılar kontrol grubuna da yansıtıcı günlükler tutturabilirler böylece onlarında sürece ilişkin görüşlerini ve farkındalıklarını öğrenebilirler.

3. Araştırmacılar THU dersinin öğretmen adaylarının akademik, sosyal ve mesleki gelişimlerine olan katkılarını araştırabilirler.

4. Araştırmacılar THU'nun yurtdışındaki örnek uygulamaların analizlerini yaparak ülkemizdeki uygulamalara ışık tutabilirler.

5. Araştırmacılar yurtdışı uygulamaları ile ülkemizdeki uygulamaların karşılaştırıldığı araştırmalar yaparak ülkemizdeki uygulamaların aksayan yönlerini bulabilirler.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında toplumsal yaşama katkısı alıştay alt grubu raporu. Yayına hazırlayan F. . Dinçer, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi alıştayı*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200.
- Akkocaoğlu, N., Albayrak, A. ve Kaptan, F. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir alışma (HÜ ilköğretim bölümü örneği). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 1201-1213, 16–18 Mayıs 2010, Beytepe, Ankara.
- Aksoy, B., etin, T. ve Sönmez, Ö. F. (Ed.). (2009). *Toplum hizmet uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akujobi, C. and Simmons, R. (1997). An assessment of elementary school service-learning teaching methods: Using service-learning goals. *NSEE Quarterly*, 23(2), 19-28.
- Allen, R. F. (1997). School-based community service learning: Developing civic commitment through action. *The Social Studies*, 88(5), 196.
- Anderson, V., Kinsley, C., Negroni, P., and Price, C. (1991). Community service-learning and school improvement in springfield, massachusetts. *Phi Delta Kappan*, 72, 761-764.
- Arkün, S. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Gençlere topluma hizmet bilinci kazandırma alışmaları: Üniversiteden örnek uygulamalar. *7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 17–18 Nisan 2010, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Atlanta Service-Learning Conference (1970). *Atlanta service-learning conference report*. Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED072718.pdf> adresinden 05 Mayıs 2011’de alınmıştır.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, Z. M. ve Gürler, A. Ş. (2012). *Okullarda değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayvacı, H. Ş. ve Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 102-120.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 597-610.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3 Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1991). Okulun geliştirilmesinde öğretmenin rolü, eğitimde nitelik geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı, İstanbul.
- Balcı, F. A. ve Yelken, Y. T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balciüniéné, I. and Mazeikienė, N. (2008). Benefits of service-learning: evaluations from students and communities. *Socialiniai tyrimai /Social Research*, 1 (11), 53-66.
- Bender, G. and Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about community service-learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631-654.
- Berkas, T. (1997). *Strategic review of the w.k. kellogg foundation's service-learning projects, 1990-1996*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Bhaerman, R., Cordell, K., and Gomez, B. (1998). *The role of service-learning in educational reform*. Raleigh, NC: National Society for Experiential Education and Needham, MA: Simon and Shuster, Inc.
- Bilgin, N. (1999). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Billig, S. and Conrad, J. (1997). *An evaluation of the new hampshire service-learning and educational reform Project*. Denver, CO: RMC Research.
- Billig, S., Jesse, D., Calvert, L. and Kleimann, K. (1999). *An evaluation of jefferson county school district's school-to-career partnership program*. Denver, CO: RMC Research.
- Billig, S., and Kraft, N. (1998). *Linking federal programs and service-learning: A planning, implementation and evaluation guide*. Lancaster, PA: Technomic Publishers. Blyth, Dale, Rebecca Saito.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Bilsky, W. and Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *Journal of Personality*, 8(3), 163-181.
- Boyte, H. C. (1991). Community service and civic education. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 765-767.
- Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Smith, S. G., Mcfadden, M., Mcmeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003). Teacher education, community service learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 31(2), 109-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Cairn, R. (1992). Another way of learning. *Generator*, 22-23.

- Calabrese, R. and Schumaer, H. (1986). The effect of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21, 675-687.
- Conrad, D. and Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 743-749.
- Conway, J. M., Amel, E. L., and Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Council of Chief State School Officers (1994). *The service-learning planning and resource guide*. Washington, DC: Author.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. Yayına Hazırlayan: M. Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. Baskı). Trabzon: Ofset Yayınları.
- Çoban, B., Kaşkaya, A. ve Ağırbaş, Ö. (2010). Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının diğer bölümler ile karşılaştırılması: Erzincan üniversitesi örneği. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 484-488, 20- 22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çuhadar, A. (2008). Topluma hizmet uygulamaları aracılığı ile yurttaş öğretmen yetiştirmek. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, 2-4 May 2008, Çanakkale.
- Dean, L. and Murdock, S. (1992). The effect of voluntary service on adolescent attitudes toward learning. *Journal of Volunteer Administration*, 5-10.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the portrait values questionnaire*. Unpublished manuscript, Ankara: Middle East Technical University.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 17-25.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınılanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınılanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Dixon, B. J. (2009). A formative experiment investigating the use of reflective video journals to increase high school students metacognition. *A dissertation submitted to the faculty of san diego state university and the university of san diego in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education*. San Diego State University, San Diego.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi* (1 Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (1. Baskı) içinde (256-286). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duckenfield, M. and Wright, J. (Eds.). (1995). *Pocket guide to service-learning*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Duda, M. A. and Minick, V. (2006). Easing the transition to kindergarten: demonstrating partnership through service-learning. *Teaching of Psychology*, 14(1), 111–121.
- 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 Dergisi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(2), 231-252.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.
- Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (2008). *Toplum hizmet uygulamaları rehberi*. Web: <http://egitim.erciyes.edu.tr/formlar/thu.pdf> adresinden 14 Aralık 2011’de alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw- Hill.
- Eyler, J. and Giles, D. E. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fernandes, L. (1999). *Value personalisation: a base for value education*. 15 Ocak 2012, from ERIC database, Service No. ED 434 880.
- Follman, J. (1998). *Florida learn and serve: 1996-97 outcomes and correlations with 1994-95 and 1995-96*. Tallahassee, FL: Florida State University, Center for Civic Education and Service.

- Ford, L. (1995). Active citizenship today: Final evaluation report cited in Perry, James (1999). *The Grantmakers' Forum Community and National Service Research Task Force Report*. Bloomington, IN: University of Indiana.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, Boston, MA.
- Freeman, N. K. and Swick, K. J. (2003). Preservice interns implement service-learning: Helping young children reach out to their community. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 107-112.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. B. Taylor, (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service.
- Gedik, G. E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Goodlad, J. (1998). Schools for all seasons. *Phi Delta Kappan*, 670-671.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi- kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürol, A. ve Özercan, M. G. (2010). Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 539-544, Elazığ.
- Güven, S. (1999). *Toplum bilim*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Düşünce tarihi* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Hodder, I. (2000). *The interpretation of documents and material culture. handbook of qualitative research* (Second Edition). N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, (Eds.), United Kingdom: Sage Publications.
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Howard, J. P. F. (1998). Academic service-learning: a counternormative pedagogy. In R.A. Rhoads and J.P.F. Howard, (Eds.), *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 21-29. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howe, H. (1997). Acting and understanding what service-learning adds to our academic future. *Education Week*, 56.
- İmamoğlu, E. O. ve Karakitapoğlu, A. Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-18.

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve chwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59–76.
- Kaltsounis, T. (1987). Teaching social studies in the elementary school the basics for citizenship. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kathleen, K. (1989). Community service and civic education. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. Web: <http://www.ericdigests.org/pre-9212/civic.htm> adresinden 15 Şubat 2011’de alınmıştır.
- Kinsley, C. (1997). Service-learning: a process to connect learning and living in service-learning: Leaving footprints on the planet. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 1-7.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüköğlü, A. (2011). Opinions of pre-service teachers towards community service-learning experiences. *Perspectives in Education*, 29 (2). 80-89.
- Küçüköğlü, A. ve Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A. ve Ozan, C. (2010). Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımcılığı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları. *II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı*, 1090-1102, 29 Nisan-2 Mayıs 2010, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Küçüköğlü, A. ve Kaya, H. İ. (2009). Toplum hizmetine dayalı bir öğrenme uygulaması olarak topluma hizmet uygulamaları. *Elazığ Valiliği-İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Fırat Üniversitesi İşbirliğiyle Düzenlenen I. İyilik Sempozyumu*, 73-80, 20-21 Haziran 2009. Elazığ.
- Lake, V. E. and 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.
- Leming, J. (1998). Adding value to service-learning projects. *Insights on Global Ethics*, 7.
- Loesch, G. D., Petrides, L.A. and Prat. C. (1995). *A comprehensive study of project yes- rethinking classrooms and community: Service-learning as educational reform*. San Francisco, CA: East Bay Conservation Corps.
- Mcmillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th Edition). 517, London, UK.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meglino, B. M. and Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-390.
- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of learn and serve america*. Waltham. MA: Center for Human Resources, Brandeis University.

- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları yönergesi, topluma hizmet uygulamaları ulusal çalıştayı*. Web: http://www.mersin.edu.tr/uploads/files/facs/2/517976t_h_u_yonerge_calistay.pdf adresinden 14 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Mirzelioglu, D., Özcan, G., Aktağ, I. ve Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: Projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). 7. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi*, 25- 27 Mayıs 2011. Van.
- Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. and Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 18-26.
- Morgan, W. and Streb, M. (1999). How quality service-learning develops civic values. *Bloomington, IN: Indiana University*.
- Munoz, J. S. (2003). Community resource mapping an exciting tool for decision making in the social studies classroom. *Social Studies*, 94(1), 20-22.
- Myry, L. and Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 20(1), 26.
- National Commission on Service-Learning. (2002). *Corporation for national service*. Web: http://nslp.convio.net/site/DocServer/executive_summary.pdf?docID=1202 adresinden 20 Mart 2011'de alınmıştır.
- Naylor, D. T. and Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- O'Bannon, F. (1999). Service-learning benefits our schools. *State Education Leader*, 17, 3.
- Ohio State Department of Education. (1990). Character education in ohio: sample strategies. *Guides-Non Classroom Use 055-Test Evaluation Instruments*, 20 Ocak 2012, from ERIC database, Service No. ED350 196.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Owen, D. (2000). Service learning and political socialization. *American Political Science Association*, 33(3), 638.
- Owens, T. and Wang, C. (1997). *Community-based learning: A foundation for meaningful educational reform*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilim* (10. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.

- Özdemir, M. N. ve Tokcan, H. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmene adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* (5 Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özlem, D. (2002). Değerler sorununda nesnelcilik/mutlakçılık ve öznelcilik/rölativizm tartışması üzerine. *Bilgi ve Değer, Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Özsoy, S. (2007). Değerlere dayalı bir ortam yaratmak eşittir daha iyi bir dünya yaratmak. *İlköğretmen Dergisi*, 14, 30-34.
- Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (2009). Eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamaları yönergesi. Web: <http://egitim.pau.edu.tr/belgeler/PAU%20Topluma%20Hizmet%20Yonergesi.pdf> adresinden 14 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Perry, A. D. and Wilkenfeld, B. S. (2006). Using an agenda setting model to help students develop and exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2, 303-312.
- Pethia, R. F. (1970). Values in positive and normative administrative theory: a conceptual framework and logical analysis. S.M. Wortman and F. Luthans, (Eds.), *Emerging Concepts in Management*, (10-25). London: The Macmillan Company.
- Pritchard, F. F. and Whitehead, G. I. (2004). Serve and learn implementing and evaluating service-learning in middle and high schools. *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*. Mahwah, New Jersey.
- Ridgell, C. (1994). Students' perceptions before and after student service-learning, college park, Md: University of maryland cited in perry, james (1999). *The Grantmakers' Forum Community and National Service Research Task Force Report*. Bloomington, IN: University of Indiana.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (1th Ed.). New York: Free Press.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13-21.
- Sandler, L. and Vandegrift, J. (1994). Students serving rizona: 1994 serve- america evaluation report cited in perry james (1999). *The Grantmakers' Forum Community and National Service Research Task Force Report*. Bloomington, IN: University of Indiana.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scales, P. and Blyth, D. (1997). Effects of service-learning on youth: What we know and what we need to know. *Generator*, 6-9.

- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications [basic human values: theory, measurement, and applications]. *Revue Française De Sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. and Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Shaffer, B. (1993). Service-learning: an academic methodology. stanford, ca: Stanford university department of education. cited in r. bhaerman, k. cordell, and b. gomez (1998). *The Role of Service-Learning in Educational Reform*. Raleigh, NC: National Society for Experiential Education and Needham, MA: Simon and Shuster, Inc.
- Shumer, R. (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*, 17(4), 357-367.
- Sigmon, R. (1994). Serving to learn, learning to serve. *Linking Service with Learning*, Council for Independent Colleges Report.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji: Davranış bilimi* (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Simons, L. and Cleary, B. (2005). Student and community perceptions of the "value added" for service-learners. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 164-188.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2 (2), 53-71.
- Speck, B.W. and Hoppe, L. S. (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Praeger Publishers.
- Stephens, L. (1995). *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston, MA: Allyn and Bacon Publishers.
- Suh, B. K. and Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: building learning communities. *The Clearing House*, 74(5), 261-264.
- Switzer, G., Simmons, R., Dew, M., Regalski, J. and Wang, C. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15, 429-455.
- Şen, Ü. (2007). *Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M. (1981). *Toplum bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tanrıseven, İ. ve Yelken, Y. T. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 415-428.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tilki, F. (2011) *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri: sakarya örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. and Brahler, J. (2004). *An annotated history of service-learning*. Dayton, OH: University of Dayton. Available at Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse. Web: <http://www.servicelearning.org> adresinden 15.03.2011'de alınmıştır.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Toole, J. and Pamela T. (1992). *Key definitions: Commonly used terms in the youth service field*, roseville. MN: National Youth Leadership Council.
- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 435-447, 27-29 Nisan 2011, Antalya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 720-734, 27-29 April, 2011 Antalya.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünal, C. (1980). *Genel tutumların veya değerler psikolojisi üzerine bir araştırma*. 1, Ankara: DTCF Yayınları.
- Wade, R. C. (1997). Community service-learning in the social studies. R.C. Wade, (Eds.), *Building Bridges*, 9–24. Washington, NCSS.
- Waterman, A. S. (1997). Service-learning: Applications from the research. *Matwahn*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. and Rovner, A. (1998). *An evaluation of K–12 service-learning in california: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.
- Wilczenski, F.L. and Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. Springer Science-Business Media, LLC 233 Spring Street, NY.

- Witmer, J. T. and Anderson, C. S. (1994). *How to establish a service-learning program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yalmanlı, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Kaya, S. (2008). Okulöncesi Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları. Web: http://www.oop.anadolu.edu.tr/Guide/yeni_kilavuz/okul_top_hiz_uyg.pdf adresinden 17 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Yates, M. and Youniss, J. (1996). Community service and political-moral identity in adolescents. *Journal of Research in Adolescence*, 6 (3), 271-284.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitime genel bir bakış*. Web: <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/articles/article20.pdf> adresinden 24 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 86-108.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Web: http://www.yok.gov.tr/content/view/16/lang,tr_TR/ adresinden 23 Mart 2011'de alınmıştır.
- YÖK, (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*. Ankara.

Ek 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI**PAYDAŞ KURUM YETKİLİLERİYLE YAPILAN GÖRÜŞMELERE AİT FORM**

SORU 1: Sizce bu dönem kurumunuzda gerçekleşen thu projelerinin öğrenciler için bir faydası oldu mu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 2: Sizce bu dönem kurumunuzda gerçekleşen thu projelerinin öğretmen adayları için bir faydası oldu mu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÖĞRENCİLERLE YAPILAN GÖRÜŞMELERE AİT FORM

SORU 1: Sizlerle gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden neler anladınız?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 2: Yapılan etkinliklerin size faydası oldu mu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 3: Etkinlikleri tekrar yapacak olsaydık bize önerileriniz neler olurdu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA YAPILAN GÖRÜŞMELERE AİT FORM

SORU 1: Bu projeden neler öğrendiniz? Size katkısı ne oldu?

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 2: Topluma hizmet için gerçekleştirdiğiniz amaçlara ulaşabildiniz mi?

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 3: Uygulamış olduğunuz topluma hizmet deneyiminin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 4: Edindiğiniz deneyimleri hayatınızda nasıl kullanacağınızı düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 3: Bunlar haricinde eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 3: ARAŞTIRMA İZİNLERİ

T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü

Sayı : B.17.4.ASM.0.08.00.00/102.99- 3020
Konu : Toplum Hizmet Uygulamaları

18 / 06 / 2012

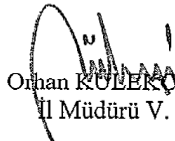
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : 15.05.2012 tarih 1009 sayılı yazımız

İlgi yazınızda; Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan bir ders kapsamında Prof.Dr. Mehmet DUMAN'ın proje danışmanlığını yürüttüğü ekli listede isimleri belirtilen öğrencilerin Müdürlüğümüze bağlı Murgul Çocuk Yuvasındaki çocuklara 6 hafta süreyle sosyal faaliyet düzenleyebilmeleri için izin talep edilmiştir.

Talebiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüş, konu hakkında Valilik Makamı Oluru alınmış ve Olur ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Orhan KULEKÇİ
İl Müdürü V.

EK:
- Valilik Makamı Oluru (1 adet)

L
Eğitim Fak. Dekanı
28 / 06 / 12
Arş. Gör. Z. Sebahat Çoşkun
Duygunsuzcu
18.06.2012 / K

ARTVİN VALİLİĞİ	
Y. İ. Müdürlüğü	
GELİR EVRAK	
TARİH:	15.06.2012
SAYI:	2692

EĞİTİM FAKÜLTESİ	
GELEN EVRAK	
Tarih:	18.06.2012
Sayı:	524

T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü


Sayı :B.08.4.MEM.0.08.12.00.160.99-1798
Konu :Topluma Hizmet Uygulamaları

15./03/2012

GAZİ İÖÖ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Makamının 14/03/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.08.00.160.99/1760 sayılı oluru.

Okulunuz Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerine yönelik Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan ÖMES 310 kodlu Topluma Hizmet Uygulamaları hakkında alınan İl oluru ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.


Şakir FAZLIOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

EK :
Olur (1 adet)

DAĞITIM :
Gazi İÖÖ, Çoruh İÖÖ. Müd.

T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.08.12.00.160.99-1798
Konu :Topluma Hizmet Uygulamaları


15./03/2012

ÇORUH İÖÖ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Makamının 14/03/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.08.00.160.99/1760 sayılı oluru.

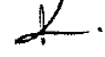
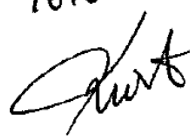
Okulunuz Özel Eğitim Sınıfı Öğrencilerine yönelik Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan ÖMES 310 kodlu Topluma Hizmet Uygulamaları hakkında alınan İl oluru ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.


Şakir FAZLIOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

EK :
Olur (1 adet)

DAĞITIM :
Gazi İÖÖ, Çoruh İÖÖ. Müd.


16.03.2012


160/150

Ek 4: PROJE RESİMLERİ
YANSITICI DERS SAATLERİ



PROJE İÇİN HAZIRLIK





BİR KİTAP BİN UMUT PROJESİ







YEŞEREN DEĞERLERİMİZ PROJESİ











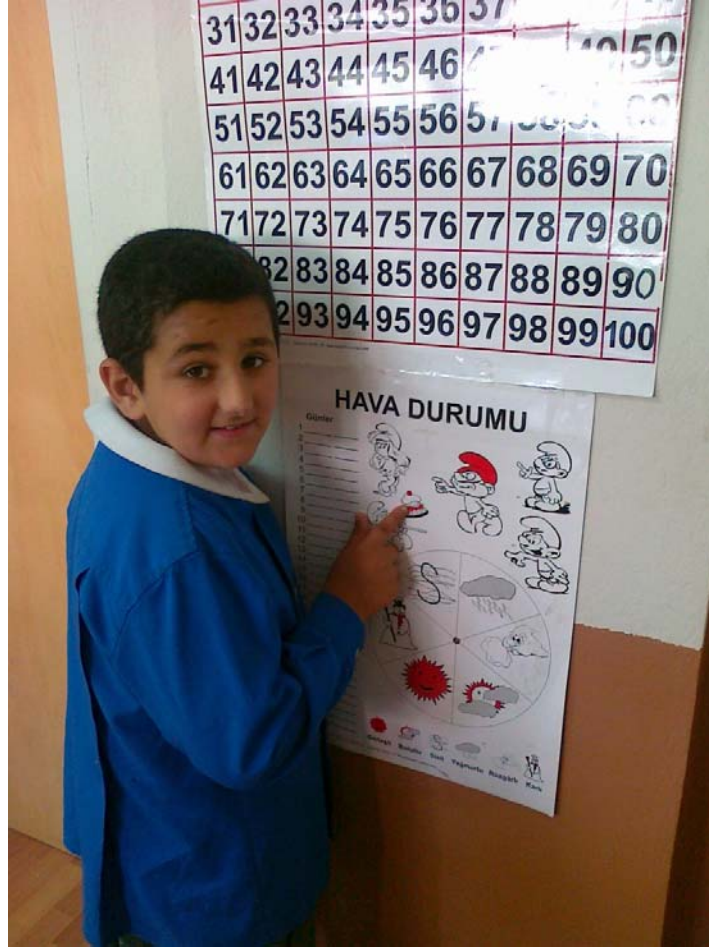
HER ÇOCUK ÖZELDİR PROJESİ







EĞİTİM ENGEL TANIMAZ PROJESİ





Ek 5: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİNLİK PLANLARI

DERS PLANI

1) Dersle Giriş:

a. Güdüleme: Bu bölümde bir hikaye anlatılarak, sorumluluk kavramı güdülenir ve tanımı yapılır.

* Çalınan bisiklet (Syf.10) ⇒ Tanım ver.

* 2. Hikaye: Diken Eken Adam (Syf.16)

b. Kazanım: Her bir çocuğa birer kâğıt, kalem verilerek bir gün içerisinde yapmaları gereken sorumluluklarının neler olduğunu yazmaları istenir. Öğrencilerin aklına gelmeyenler öğretmen tarafından eblenir.

Slayt Sunumu: - Gnlük Hayattaki Sorumluluklarımız
- Resim, Video vs...

+ Eger sorumluluk sahibi olursak / Olmazsak nelerle karşılaşacağımız vurgulanır.

~~Tanımlama / Pepee - 2 (Gnl. Ağlayın)~~ (Canlandırma) Syf.46

c. Etkinlik: Ağustos böceği ile karınca öyküsünün metni dağıtılır. Hikaye okunduktan sonra, fototopideki eleştirel okuma raporunun cevablanması istenir. Sonra değerlendirilir.

Şiir (4ocuklara)

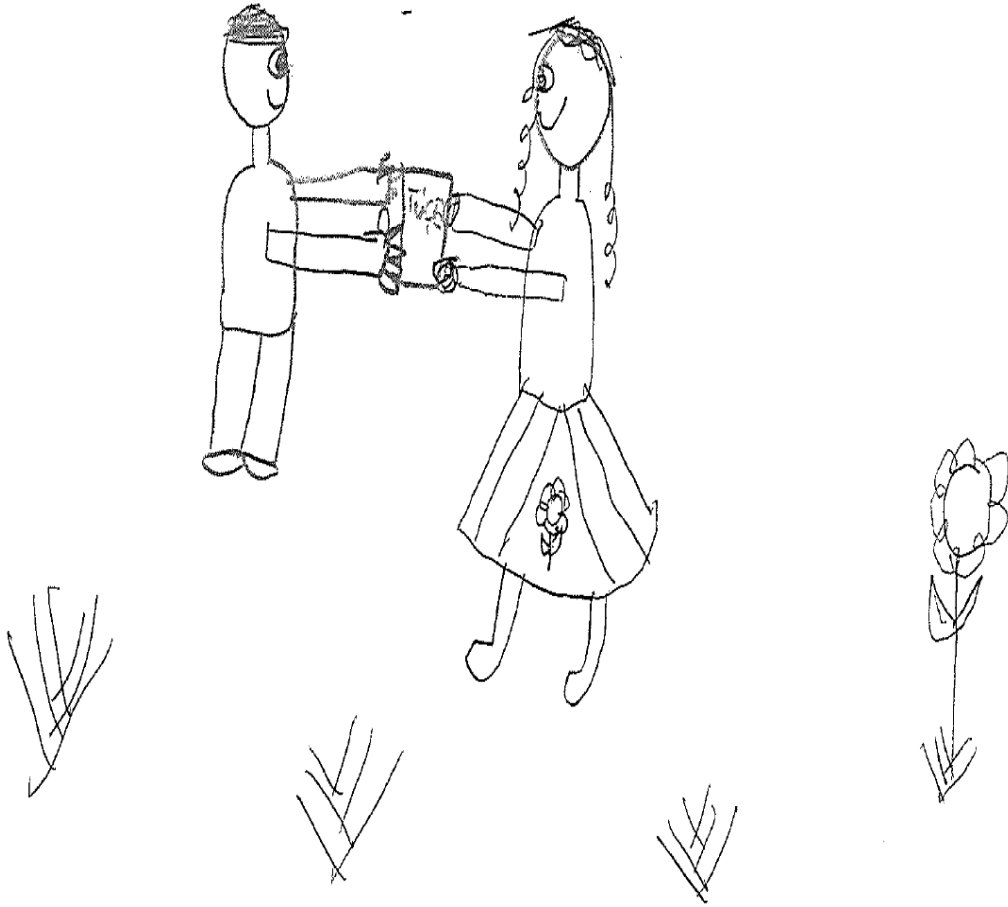
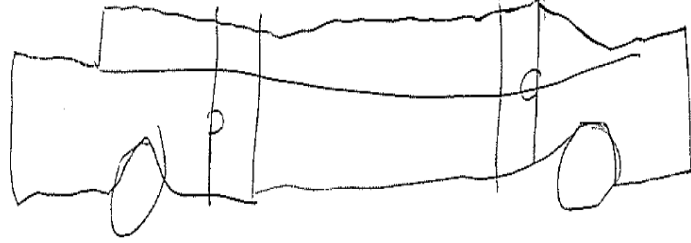
d. Canlandırma: Sayfa 46'deki etkinlik canlandırılır.

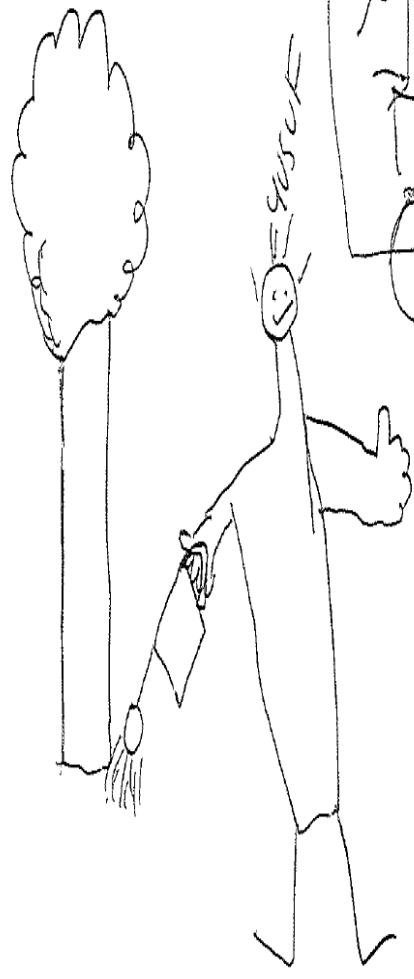
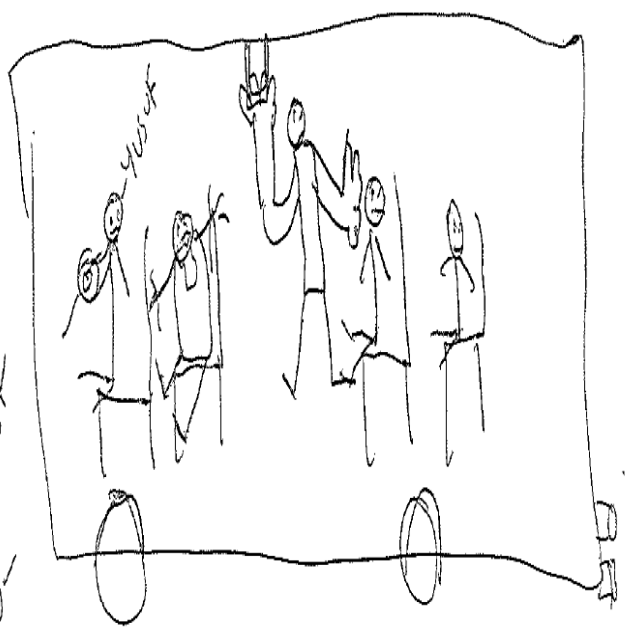
~~Fredde canlandırma (Syf.46)~~

e. Oyunlaştırma: Sayfa 51'deki "Bil babatım" oyunu oynatılır.

f. Değerlendirme: Sayfa 64'deki "Bitirirken..." etkinliği uygulanır.

↳ Ödev: Resim-Şiir

Ek 6: ÖĞRENCİLER İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ





1. Odaqlarini yoqma
2. Sabah yotquni topama
3. Kofga etmemek
4. Ognatmani dinlemek
5. Zamanida olula gitme
6. Oluldan aknes dinet ari gitme
7. Kuyubloning saygisi alma
8. Esyalarni sahip celme

SİZCE ?

Aşağıdaki soruları öğrendiğimiz bilgilerden faydalanarak cevaplayınız.

- Sorumluluk nedir?


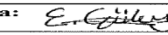
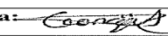
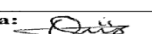
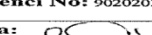
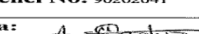


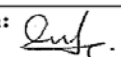


Adını... tabiri... ee... adını... tenis... tutmak...
 ee... denmesi... ya... ee... çareleri... tenis... tut...
 ee... tutmak... ee... tutmak... ee... tutmak...

- Sizin sorumluluklarınız neler? Gerekli gibi yerine getiriyor musunuz?


çareleri... ee... tutmak... çareleri... tenis... tut...
 ee... tutmak... ee... tutmak... ee... tutmak... ee... tutmak...
 ee... tutmak... ee... tutmak... ee... tutmak... ee... tutmak...

EK 7: PROJE ÖNERİ TEKLİF FORMU ÖRNEKLERİ

EK 4. PROJE/ETKİNLİK TEKLİF FORMU

Projenin Önerildiği Tarih: 23. 02.2012		
Proje Adı: Yeşeren Değerlerimiz		
Proje Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet DUMAN		
Proje Koordinatörü: Fatma]		
Proje Ekibi: KÜBRA FETTAH ÖMER ESRA GONCAĞÜL FATMA MERVE ÖZLEM SULTAN RAŞİT AKGÜL		
ÖĞRETMEN ADAYI (1)		
Adı Soyadı: KÜBRA	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202062
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (2)		
Adı Soyadı: ESRA	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202010
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (3)		
Adı Soyadı: GONCAĞÜL	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202031
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (4)		
Adı Soyadı: MERVE ÖZLEM	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202037
E-posta adresi:	Telefon: 055	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (5)		
Adı Soyadı: RAŞİT	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202038
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (6)		
Adı Soyadı: AKGÜL	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202041
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (7)		
Adı Soyadı: FETTAH	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202045
E-posta adresi:	Telefon:	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (8)		
Adı Soyadı: ÖMER	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202046
E-posta adresi: moonstar38@gmail.com	Telefon: 05	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (9)		
Adı Soyadı: FATMA	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202054
E-posta adresi:	Telefon: 05	İmza: 
ÖĞRETMEN ADAYI (10)		
Adı Soyadı: SULTAN	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90202063
E-posta adresi:	Telefon: 05	İmza: 
Hedef Kurum/Kuruluş/Kitle: Murgul Çocuk Yuvasındaki 9- 10 Yaş Aralığındaki Çocuklar		
Amacı: Murgul Çocuk Yuvasında kalan çocuklara aile ortamında kazanmaları gereken ama özel durumlarından dolayı kazanamadıklarını düşündüğümüz değerleri kazandırmaktır.		
Konusu: Murgul Çocuk Yuvasındaki çocuklara değer kazandırmaya yönelik sosyal faaliyetler düzenlemek.		
Süresi: 6 Hafta (1 Hafta Tanışma ve Gözlem, 5 Hafta Etkinlikleri Uygulama)		
Başlangıç Tarihi: 5 Mart 2012	Bitiş Tarihi: 13 Nisan 2012	
Proje/Etkinliğe Katkı Sağlayacak Kurum ve Kuruluşlar:		
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu		
Murgul Çocuk Yuvası		
Kullanılacak Materyal, Araç ve Gereçler:		
Kartonlar, Balonlar, Kuklalar, Kostümler, Oyuncaklar, Fotoğraf Makinesi		
Proje Danışmanı Onayı:		
 Prof. Dr. Mehmet DUMAN		

EK 4. PROJE/ETKİNLİK TEKLİF FORMU

Projenin Önerildiği Tarih: 24. 02.2012		
Proje Adı: "Her Çocuk Özeldir"		
Proje Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ		
Proje Koordinatörü: Safa		
Proje Ekibi: BAHATTİN , EMİNE , ESRA , SAFA , NURSEN İ , MURAT , PAMUK ERCAN , GÜLŞAH , MELTEM İ		
ÖĞRETMEN ADAYI (1)		
Adı Soyadı:	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201006
E-posta adresi:	Telefon:	İmza:
ÖĞRETMEN ADAYI (2)		
Adı Soyadı: ESRA	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201007
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: em?
ÖĞRETMEN ADAYI (3)		
Adı Soyadı: SAFA	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201015
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: Jhd
ÖĞRETMEN ADAYI (4)		
Adı Soyadı: NURSEN DOKUR	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201024
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: Nurdur
ÖĞRETMEN ADAYI (5)		
Adı Soyadı: MURAT	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201030
E-posta adresi:	Telefon: 053	İmza: Murat
ÖĞRETMEN ADAYI (6)		
Adı Soyadı: PAMUK	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201031
E-posta adresi:	Telefon: 053	İmza: Pamuk
ÖĞRETMEN ADAYI (7)		
Adı Soyadı: BAHATTİN	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201013
E-posta adresi:	Telefon: 053	İmza: Bahattin
ÖĞRETMEN ADAYI (8)		
Adı Soyadı: EMİNE	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201044
E-posta adresi:	Telefon: 054	İmza: Emine
ÖĞRETMEN ADAYI (9)		
Adı Soyadı: ERCAN	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201046
E-posta adresi:	Telefon: 053	İmza: Ercan
ÖĞRETMEN ADAYI (10)		
Adı Soyadı: GÜLŞAH	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201049
E-posta adresi:	Telefon: 050	İmza: Gulshah
ÖĞRETMEN ADAYI (11)		
Adı Soyadı: MELTEM MİŞRAKLI	Bölümü: Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci No: 90201053
E-posta adresi:	Telefon: 053	İmza: Meltem
Hedef Kurum/Kuruluş/Kitle: Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar		
Amacı: Özel eğitim sınıfında bulunan çocuklar için çeşitli etkinlikler yaparak onların sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır.		
Konusu: Özel eğitim sınıfındaki çocuklar için sosyal faaliyetler düzenlemek.		
Süresi: 6 Hafta		
Başlangıç Tarihi: 12 Mart 2012		Bitiş Tarihi: 27 Nisan 2012 (14 Nisan ve 22 Nisan arası Vize Haftası Etkinlik yapılmayacak)
Proje/Etkinliğe Katkı Sağlayacak Kurum ve Kuruluşlar: Gazi İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfı		
Kullanılacak Materyal, Araç ve Gereçler: Kuklalar , Kostümler, Kartonlar, Fotoğraf Makinesi, Müzik Çalar, vs.		
Proje Danışmanı Onayı:  Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ		

Ek 8: ETKİNLİK SONUÇLANDIRMA FORM ÖRNEKLERİ

EK 5. PROJE/ETKİNLİK SONUÇLANDIRMA FORMU

Proje Dönemi: <u>Bahar Dönemi</u>	
Proje Adı: <u>Yeseren Değerlerimizi Profesi</u>	
Proje Danışmanı:	
Proje Koordinatörü:	
Proje Ekibi: <u>Fatma</u> , <u>Sultan</u> , <u>Fatih</u> , <u>Ömer Faruk</u> , <u>Merve</u> , <u>Cancağıl</u> , <u>Atıl</u> , <u>Basit</u> , <u>Kübra</u>	
Adı Soyadı: <u>Fatma</u>	Bölümü: <u>Sınıf Öğretmenliği</u>
E-posta adresi:	Öğrenci Numarası: <u>090202054</u>
Telefon: <u>054</u>	İmza: <u>[İmza]</u>
Hedef Kurum/Kuruluş/Kitle: <u>Cowk Yuvası</u>	
Projenin Amacı: <u>Murgul Cowk Estergene Yurdundaki hedef kitleye belirlenen değerlerin kazandırılmasıdır.</u>	
Projenin Konusu: <u>Değerlerimiz</u>	
Projenin Özeti: <u>İlk hafta öğren ve tanışma yapıldı. Diğer baş hafta ikişerli grup halinde belirlenen değerlerin kazandırılması için etkinlik ve çalışmalar yapıldı.</u>	
Projenin süresi: <u>6 Hafta</u>	
Proje Ekibinin İş Dağılımı: <u>Ömer Faruk</u> , <u>Fatma</u> , <u>Atıl</u> , <u>M.Özlem</u> , <u>Cancağıl</u> , <u>Sultan</u> , <u>Seygi</u> , <u>Esra</u> , <u>Kübra</u> , <u>Basit</u>	
Proje Katılı Sağlayan Kurum ve Kuruluşlar: <u>Artvin Çoruh Üniversitesi</u> , <u>Cowk Yuvası</u>	
Projede Kullanılan Materyal, Araç ve Gereçler: <u>Kartonlar, balonlar, kutular, sesli sistemler, ayna, cdp kutusu, bayrak, canlı çiçek, video, slayt, kartlar, bayana kalemleri, resim kağıtları, resimler,</u>	
Proje ekibinin yaptığı etkinlikler: <u>Ayırma Etkinliği</u> , <u>Drama</u> , <u>Değerlik Kulluğu</u> , <u>Yardım Treni</u> , <u>Hikaye</u> , <u>Cdp Kutusu Etkinliği</u> , <u>Dünya Modeli</u> , <u>Değerlik Satıcı</u> , <u>Kızlay Cadiri</u> , <u>Slayt</u> , <u>Bayrak Etkinliği</u> , <u>Seygi Çiçeği</u> , <u>Fışt Çalma</u> , <u>Bayana</u> , <u>Yasıl yapma</u> , <u>Seygi Ağacı Etkinliği</u> , <u>Seygi treni</u> , <u>(Değerlik Değeri)</u> , <u>(Yardımsızlık Değeri)</u> , <u>(Sorumluluk Değeri)</u> , <u>Resim Panoosu Etkinliği</u> , <u>(Seygi Değeri)</u> , <u>Drama Etkinliği</u> , <u>(Seygi Değeri)</u>	
Aşağıdaki soruları gerçekleştirdiğiniz projeyi/etkinlikleri göz önünde bulundurarak cevaplayınız.	
Ne tür zorluklar ve problemlerle karşılaştınız? Nasıl başa çıktınız? <u>Zehirli hava şartlarından dolayı ulaşım problemlerimizle karşılaştık. Havanın değişmesiyle sorun çözüldü. Oturma odasından karnakların iletim kaputluğu "U" düzenli oturma planıyla giderildi. Kutular malzemeler yakın çevreden temin edilerek eksiklikler giderildi. Anonim ve slaytın montajından dolayı karnakların isteksizliğini engellemek ve onları aktif kılın etkinliklerle gerçekleştirildi. Farklı iş grubundaki çocuklar ile ilgili her neyse birer etkinlikler yapılması çözüldü.</u>	
Bu çalışma ve etkinliklerden neler öğrendiniz? Size ne kattı? <u>Çocuk psikolojisindeki ve yaşları çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini öğrendim. Çocukların ilgi ve dikkatlerini nasıl topladığımızı öğrendim. Oturma odasının sorununu öğrenil şekilde ettilediklerini öğrendim. Oturma odasının sorununu öğrenil şekilde ettilediklerini öğrendim. Oturma odasının sorununu öğrenil şekilde ettilediklerini öğrendim. Oturma odasının sorununu öğrenil şekilde ettilediklerini öğrendim. Oturma odasının sorununu öğrenil şekilde ettilediklerini öğrendim.</u>	
Bu etkinlik sırasında yardım aldınız mı? Belirtiniz. <u>Bilgi edinme aşamasında internetten, kitaplardan faydalandık. Arkadaşlarla fikir alışverişinde bulunduk. Oturma odasının düzenlenmesinde arkadaşlardan yardım aldık. Aynı zaman da drama etkinliklerinde arkadaşlardan ve diğerlerinden katılımı sağladık.</u>	
Bu proje/etkinlikleri yeniden planlasaydınız ne tür değişiklikler önerirdiniz? <u>Çalıştırma etkinlikleri sırasında daha çok deneyimleri katmak gerektiğini düşünüyorum. Çayın yanında olunca, verilmek isteneni daha iyi verebiliyoruz. Biz başka çok hoşur diğer sunarak fikirlerini almaya çalıştık. Fakat onlardan farklı öneriler istiyorduk. Ufuklarını başka çok açabiliydik. Yaratıcılıklarını daha iyi ortaya çıkarabiliydik. Her bir değerleri anlatırken, Yuvadaki öğretmenlerden ne tür etkinliklerin onları ne kadar ilgilendirdi konusunda çocukların fikrini almalıydık. Çocuklarla ders dışında da ilgilenmeliydik. Bizim almamız zamanlarındaki olumlu davranışlarını biz geliştirmeye çalıştık. Toplumna Hizmet için gerçekleştirmek istediğiniz amaçlara ulaşabildiniz mi? Açıklayınız. <u>Cocuklardan alınan öneriler doğrultusunda anaokula ulaştığımızı düşünüyorum. Yapılan gözlemler sonucunda çocuklarda oluşan bazı davranış değişiklikleri anaokula ulaştığımızı gözlemledik.</u></u>	

Eğer bu etkinliğe devam ederseniz bir sonraki aşamada ne yapmak istersiniz?

Sunumların dışında çocuklara daha fazla vakit ayırmayı isterim, Anlatımların etkisini gözlemlemek isterim, Anlatılan değerlerin günlük yaşama uygulanıp uygulanmadığını kontrol ederim.

Uygulamış olduğunuz topluma hizmet etkinliğinin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

Kesinlikle yararlı olduğunu düşünüyorum. Toplum yararlı bir birey olmaları için değerlerimizle korumaları gerekir, aynı zaman da hoş vakit geçirmelerini sağlayarak mutlu etmeye çalıştık. Her şeyin en iyisini hak eden çocuklara yaptığımız etkinliklerle yarar sağladığımızı düşünüyorum.

Edindiğiniz deneyimleri hayatınızda nasıl kullanacağınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Bölgemizdeki hedef kitlelerine hitap etmesi için gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum. Proje kapsamında çalıştığımız sunumları, bir başka sunumda aynı sunumlarla karşılaşmanlık için deneyimi kazandı. Etkili öğretimi yapmak için gereken koşulların nasıl olması gerektiğini yaşamış olduk.

Ekleme istediğiniz açıklamalar varsa yazınız.

Çalışmalarımızın verimli geçtiğini düşünüyorum. Hem yararlı hem de zevkli olduğunu düşünüyorum.

Ek 9: ÖĞRETMEN ADAYLARININ KATILDIKLARI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

“Eğitim Odağında Artvin” Sempozyumu

Öğrenci Görevli-Dinleyici Belgesi

Görevli-Dinleyici Öğrenci	
Adı Soyadı	Merve
Programı:	Okul Öğretmenliği
Katılım Belgesini Onaylayan	
Adı Soyadı	Şehra Şedef ÇAKUN
Görevi:	A.Ş. Gör.
İmza	Şakun
BİLDİRİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
Bildiri Sahibinin Adı Soyadı	Musa ÖKSÜZ
Bildirinin Konusu	Artvinli Akılların Sürülerinde geçen Eğitim Etkinliği ile ilgili kavramlar
Bildiri Tarihi/Saati ve Yeri	01.06.2012 - 13:40 - Kırmızı Salon
Bildiri Sahibinin Adı Soyadı	Turan AKSAKAL
Bildirinin Konusu	Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin Coğrafya dersine ilişkin ilgi Düzeylerinin incelenmesi
Bildiri Tarihi/Saati ve Yeri	01.06.2012 - 13:55 - Kırmızı Salon
Bildiri Sahibinin Adı Soyadı	Hilseyin AKYÜZ
Bildirinin Konusu	Artvin Merkez İktisadi ve İktisadi Eğitim Okulları Öğrencilerine göre DİCAB dersinde Yardımcı araç-gereç kull.
Bildiri Tarihi/Saati ve Yeri	01.06.2012 14:10 - Kırmızı Salon
Bildiri Sahibinin Adı Soyadı	Yavuz TOPKAYA - Ufuk SİMŞEK - Cihan KARA
Bildirinin Konusu	Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri
Bildiri Tarihi/Saati ve Yeri	01.06.2012 - 15:05 - Kırmızı Salon
Bildiri Sahibinin Adı Soyadı	Abdülkadir KARADENİZ - Yavuz TOPKAYA
Bildirinin Konusu	Öğretmen adaylarının bilgisayar eğitiminin yeterliliklerini
Bildiri Tarihi/Saati ve Yeri	01.06.2012 - 15:15 - Kırmızı Salon

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ
ETKİNLİK KATILIM BELGESİ

Öğretmen Adayının		
Adı-Soyadı	Kübra	
Numarası	090202002	
Sınıfı	3.Sınıf	
Öğrenim Türü	<input type="checkbox"/> Normal Öğretim	<input checked="" type="checkbox"/> İkinci Öğretim
Etkinliğin		
Adı	Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Düni, Bugünü ve Yarını Konulu Konferans	
Tarihi	08/05/2012	
Yeri	Artvin Çoruh Üniversitesi Konferans Salonu	
Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Konferans	<input type="checkbox"/> Kongre
	<input type="checkbox"/> Sempozyum	<input type="checkbox"/> Panel
	<input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Belirtiniz)	
Katılım Türü	<input checked="" type="checkbox"/> İzleyici	<input type="checkbox"/> Konuşmacı <input type="checkbox"/> Düzenleyici
Araç	Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin dünü, bugünü ve yarını hakkında bilgi vermek. Dersin kapsamıyla ilgili geçmişten günümüze yapılan hizmetler hakkında bilgi vermek.	
Konferansa İlişkin Görüş ve Önerileriniz (THU dersi ile ilişkisi, topluma katkısı vb.)	Yapılan konferansın çok başarılı ve berekli olduğunu düşünüyorum. Bu dersi alan biz öğrencilere dersin amacı ve içeriği anlatılmış oldu.	

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ
ETKİNLİK KATILIM BELGESİ

Öğretmen Adayının		
Adı-Soyadı	Esra	
Numarası	090201007	
Sınıfı	3. Sınıf	
Öğrenim Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Normal Öğretim	<input type="checkbox"/> İkinci Öğretim
Etkinliğin		
Adı	Kanserle Mücadele ve Sigaranın Zararları Konulu Konferans	
Tarihi	08/03/2012	
Yeri	A22 Amfisi	
Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Konferans	<input type="checkbox"/> Kongre
	<input type="checkbox"/> Sempozyum	<input type="checkbox"/> Panel
	<input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Belirtiniz)	
Katılım Türü	<input checked="" type="checkbox"/> İzleyici	<input type="checkbox"/> Konuşmacı <input type="checkbox"/> Düzenleyici
Amacı	Kanser hakkında insanları bilgilendirmektir. Kanserden korunma yolları konusunda insanları bilgilendirmek diğer bir amaçtır. Bir başka amaç, kansere neden olan etkenler konusunda bilgi vermektir.	
Konferansa İlişkin Görüş ve Önerileriniz (THU dersi ile ilişkisi, topluma katkısı vb.)	Çok güzel bilgiler verildi. Konferans veren kişi çok su içiyordu. Kendisine yöneltilen soruları güzel ve açık bir şekilde cevapladı. Slayttan anlatım yapıldı. Görsellerle yazılar uyumluydu. Bilgiler çok faydalı oldu. Kanser konusunda daha çok bilgilendik.	

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ
ETKİNLİK KATILIM BELGESİ

Öğretmen Adayının	
Adı-Soyadı	Emine
Numarası	090201044
Sınıfı	3. Sınıf
Öğrenim Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Normal Öğretim <input type="checkbox"/> İkinci Öğretim
Etkinliğin	
Adı	Obezite, Diyabet ve Tuz Tüketiminin Azaltılması Konulu Konferans
Tarihi	29/03/2012
Yeri	A22 Amfisi
Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Konferans <input type="checkbox"/> Kongre <input type="checkbox"/> Sempozyum <input type="checkbox"/> Panel <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Belirtiniz)
Katılım Türü	<input checked="" type="checkbox"/> İzleyici <input type="checkbox"/> Konuşmacı <input type="checkbox"/> Düzenleyici
Amacı	Obezite, Diyabet ve tuz tüketiminin azaltılması konulu konferansta bu konuların çok önemli olduğunu öğrendim. Beslenmemize dikkat etmemiz gerektiğini, hamilelerin ileride çocukların sağlığı için beslenmelerine dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamak.
Konferansa İlişkin Görüş ve Önerileriniz (THU dersi ile ilişkisi, topluma katkısı vb.)	Konferans, bizim için çok yararlıydı. Konuşmacıyı dikkatli bir şekilde ve dikkatle dinledim. Çünkü, bahsedilen konu ilgimi çeken bir konuydu. Konuşmacı iyi bir şekilde sundu bilgilerini.

Ek 10: GAZETE HABERİ

Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmene, genç aday öğretmenler katkı sağladı

"Bir Kitap Bin Umud" adlı projelerini tamamlayan Eğitim Fakültesi öğrencileri, dün yardımlarını Muş'un Çınarardı İlköğretim Okuluna gönderdiler.

Yrd. Doç. Dr. Yüksel Gündüz ve Arş. Gör. Zehra Sedef Coşkun'un proje danışmanlığı, Öğr. Görevlisi Turan Aksakal'ın fakülte koordinatörlüğünü yürüttüğü grup bir hafta Artvin Çoruh Üniversitesinde stand açtılar ve öğretim elemanlarından ve öğrenci arkadaşlarından yardım ve kitap topladılar. Bir günde kermes düzenleyen grup elemanları, daha sonra toplanan yardımları köy okulunun ihtiyaçlarını karşıladılar.

Proje kapsamında birleştirilmiş sınıflı Çınarardı İlköğretim Okulu'na fotokopi makinelik bir yazıcı, 56 öğrencinin tüm kırtasiye ihtiyaçları, sınıflarının seviyesine uygun yardımcı kaynaklar, tüm öğrencilere kıyafet alan grup üyeleri, yaptıkları bu yardımdan dolayı çok mutlu olduklarını ifade ettiler.

Bu köy okulunun seçilmesinin ise özel bir nedeni var. Çünkü bu okulun öğretmeni de Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun olmuş esici bir öğrenci. 2010 yılında bu fakülteden mezun olan İbrahim



Sönmez, şimdi Çınarardı İlköğretim Okulunun müdür yetkili öğretmeni olarak görev yapıyor. İbrahim Sönmez'in mezun olduğu Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki yeni öğrencilerde geçmiş dönemde mezun olmuş ve bugün öğretmenlik yapan arkadaşlarının öğrencilerine de destek olmuş oldular.

Bu projede yer alan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri olan Yıldız Kavuncuoğlu, Elif Merve Ertan, Mustafa Özşahin, Nazlı Karoçam, Uğur Özümçü, Neslihan Karaslan, Esmâ Yılmaz,

Safiye Altay, Hasan Mahmutkalfa, İpek Özen ve Fıdan Özdemir de bu güzel çalışmalarıyla eğitime yaptıkları katkı nedeniyle çok mutlu olduklarını ifade söylediler.

Kampanyaya desteklerini veren Artvin Çoruh Üniversitesi çalışanlarına, öğrencilerine, Menekşe Kırtasiyeye, Taşkınlar Mağazasına, Akanlar Kırtasiyeye, Nil Kırtasiyesine büyük özveriyle çalışan öğretmen adaylarına ve hocalarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

08 HABER

Ek 11: İÇERİK ANALİZİ ÖRNEKLERİ

Gözetim Raporu -2.

12 Mart 2012

Cuma

Yer: Murgul Çocuk Yuvası "2. Hafta Analizi"

Proje: "Yeşeren Değerlerimiz"

Bu hafta etkinliklerin yapılacağı ilk haftadır. Haftanın değeri sorumluluk. Etkinlik sorumluları yola çıkmadan yanıma geldi. Neler yapacaklarını söylediler. Beraber düzenlemeleri yaptık. Daha net somutlaştırmalarını istedim. Herkes toplandı ve yola çıktık. Çocuklar henüz gelmemişti; yuvaya ulaştığımızda. Öğretmen adayları etkinlikleri yapacakları ortamı düzenledi; Sorumlulukla ilgili yazıları veresimleri duvara astılar. Herkes heyecanlıydı. Sunum esnasında birkaç aksaklık oldu. Öğrencileri tanımadıkları için onları nasıl davranacaklarını bilmiyorlardı, ama zamanla topaladık. Sabır gerektiren bir proje olduğunu onları hepisi. Grup olarak herkes sorumluluğunu yerine getirdi. Etkinlik sorumluları yaptıkları pano yuvaya hediye etti. İlk hafta olduğu için öğrencilerle ilgili bir konuyu haric ön bilgilendirme her şey güzel. Öğretmen adayları bu hafta sorumluluklarını yerine getirdi ve gayet sabırlı durandı.

öğrencilerle

Z. Sedat Coşkun

18:00

Öğrenci 1. + Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği

Soru 1. Sizlerde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden neler öğrendiniz?

İlk geldiğimizde önce tanıştık. İsmimizi söyledik, Bize etkinlikler yaptınız. Doğru olmayı, doğru söylemeyi, otobüste yapılara (Doğruluk) (Doğruluk) (Saygı) yer vermeyi, yalan söylememeyi, yardıma muhtaç olanlara (Doğruluk) (Yardımselilik) yardım etmeyi, yatağımızı toplamamıza, gerektiğini öğrendim (Sorumluluk) Bayıtlara saygıyı, küçükleri sevmeyi öğrendim. Her insanın (Saygı) sorumluluğunu yapması gerektiğini öğrendim. (Sorumluluk)

Soru 2. Yapılan etkinliklerin size katkısı oldu mu? Yatağımı toplamıyordum öğrendiklerim sayesinde topluyorum. Sorumluluklarımızın hepsini öğrendim. (Sorumluluk)

Soru 3. Etkinlikleri tekrar yapacak olsaydık, bize önerileriniz neler olurdu?

Herşeyden memnun kaldım. Oyunların daha (Memnun) (Oyun isteği) çok olmasını isterdim sadece. Geldiğiniz için teşekkür ederim.

Ö1 Analiz Sorucu

Soru 1: Doğruluk (3); Saygı (2); Sorumluluk (2); Yardımselilik (1); Sevgi (1)

Soru 2: Sorumluluk (1)

Soru 3: Memnun kaldım (1)

Daha çok oyun (1)

ÖZ GEÇMİŞ

21. 03. 1988 yılında Erzurum'da doğan Zehra Sedef COŞKUN, ilkokulu Erzurum da, ortaokulu Artvin de ve liseyi Erzurum da tamamlamıştır. 2005 yılı eğitim öğretim döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimine başlayarak 2009 yılında bu programdan mezun olmuştur. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda, yüksek lisans programına kabul edilen COŞKUN, 2012 yılında bu programdan mezun olmuştur. Artvin Çoruh Üniversitesi'nin 2011 yılında açmış olduğu Araştırma Görevliliği sınavında başarılı olarak bu üniversiteye Araştırma Görevlisi olarak kabul edilmiş, halen aynı üniversitede Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.