



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 3, Sayı: 12, Aralık 2017, s. 310-359

Yrd. Doç. Dr. Nurten KIMTER

ÇOMÜ İlahiyat Fakültesi, nurtenkimter@comu.edu.tr

DKAB ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE YÖNELİK ALGILARI İLE MENTAL İYİ OLUŞ DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

“Anlat bana ama bil ki unutacağım. Göster bana belki hatırlarım.
Beni işin içine dahil edersen emin ol ki ne yapmam gerektiğini anlarım.”

Çin Atasözü

Özet

“Topluma hizmet” kavramından ilk kez 1960’lı yıllarda ABD’de söz edilmeye başlanmıştır. Tecrübeye dayalı öğrenmenin olumlu geri dönütlerinden hareketle zaman içerisinde ABD’de üniversite mezunu olabilmek için Topluma Hizmet Uygulaması zorunlu hale getirilmiştir. Daha sonra “Topluma Hizmet” diğer ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. Gençlerin üniversite öğrenimleri esnasında değişik şekillerde topluma hizmet etmeleri, toplumla kucaklaşabilmeleri üniversitelerin toplumla bağlarını kurmada önemli bir işlev gördüğü gibi öğrencilerin topluma hizmetleri esnasında pratik hayatla ilgili pek çok tecrübe ve öğrenmeleri kazanmalarına ve bun-

¹ Bu makale II. Sosyal Bilimler Sempozyumu’da (18-20 Mayıs, 2017/Alanya) sunulan sözlü bildiriden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ları ilerideki kariyer yaşamlarına taşımalarında da son derece etkili bir faktördür. Bilindiği üzere ruh sağlığının en önemli kriterlerinden birisi kişinin asıl icra ettiği işin veya uğraşın dışında spor, sanat, toplumsal yardımlaşma vb. gibi kendisini kişisel anlamda geliştiren ve sosyal ilişkilerini güçlendiren, özgüven duygusunu besleyen, onu üretken ve girişken hale getiren bir takım aktiviteleri icra ediyor olmasıdır. Ayrıca gerçek iyi oluş ya da mutluluk başkalarının iyi oluş veya mutluluğuna katkıda bulunabilmekle elde edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, DKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ne yönelik algıları ile Mental İyi Oluş durumları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında ÇOMÜ ilahiyat fakültesi İDKAB Bölümü'nde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ne İlişkin Algıları Ölçeği" ve "Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin bilgisayar ortamına girilmesinde ve analiz işlemlerinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Tarama (survey) yöntemi ve anket etkiği ile gerçekleştirilen ilişkisel (korelasyonel) nitelikteki bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ne İlişkin algı düzeyleri ile Mental İyi Oluş düzeyleri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: DKAB Öğretmen adayları, Topluma Hizmet Uygulamaları, Mental İyi Oluş

A STUDY RELATED TO RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTIONS OF RCMK TEACHER CANDIDATES RELATED TO SERVING THE PUBLIC COURSE AND BEING MENTALLY WELL

Abstract

Serving the Public concepts were firstly mentioned in USA in 1960s. Starting from positive feedbacks from learning based on experience; Serving the Public Practice made mandatory for graduation from Universities in USA. Later "Serving the Public" exercised in other countries too. Young people's service for public in different areas during their university education, to embrace society have an important function to establish relation with society as well as it is utmost effective factor for attaining many experience and learning related to life and carry them to future career lives. As it is known, one of the most important factor in mental health is that person should per-

form some team activities which improves him/her personally, improves social relations, support self confidence feeling, make him/her productive and sociable such as sport, arts and social solidarity. Also real well being can be obtained by making contribution to well being or happiness of others. There in this study it was tried to be understood whether there is relation between perceptions of RCMK teacher candidates regarding with Serving the Public course and being mentally well. Universe of study is formed by 3rd grade students in ÇOMU Primary School Religious Culture and Moral Knowledge department of faculty of theology im 2015-16 and Scale related to perception of teacher candidates regarding with Serving the Public course and “Warwick-Edinburgh mental Well being scale” were used. SPSS 18 package program was used for entry of survey data into computer program and for analysis processes. It was determined as result of correlational study which was implemented by survey and questionnaire method that there is positive and statistically significant relation between perception levels of teacher candidates related to Serving the Public Course and Mental well being.

Keywords : RCMK teacher candidates, Serving the Public Practice, Mental Well being

Giriş

Günümüzde gelişen bilim ve teknolojinin insan hayatına sağladığı bir takım yararların yanında bir takım olumsuz etkileri de söz konusudur. Bilim ve teknolojinin belki de en büyük olumsuz etkilerinden birisi insan ilişkileri üzerine olmaktadır. Bilim ve teknoloji çağının çocukları toplumsallaşma sorunu yaşamakta, toplumsal olaylardan habersiz bir nesil yetişmektedir (Turhan ve Sönmez, 2009:856). Oysa çocuklar yakın çevrelerinden başlayarak dünyayı tanır ve anlamlandırmaya çalışırlar. Dolayısıyla okulda öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilmesi için öğrencilerin toplumla iletişim içinde olmaları ve okul dışında da onların deneyim kazanmalarına imkan tanınması gerekir (Selanik Ay ve Deveci, 2011: 111). Bilindiği üzere Türk Milli Eğitiminin amaçlarından birisi de Türk Milletinin bütün fertlerini “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.”

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitime verdikleri önem arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Ural Keleş ve Aydın, 2011:170). Esasen insan, toplum ve dünyanın

nasıl bir şekil alacağı eğitimin temel görevlerinden birisidir (Yeşilyaprak, 2006). Başka bir deyişle eğitim; ‘nasıl bir insan, nasıl bir toplum ve nasıl bir dünya?’ sorularına verilen yanıtlara göre şekillenen bir süreçtir” (Sönmez, 2010:54). Bu bağlamda eğitimin temel hedeflerinden birisi toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bireyleri yetiştirmek ve yetişen bireyleri toplumsal yaşama katmaktır (Musolf, 2001: 286). Eğitimin diğer bir önemli amacı ise bireyleri sadece kendi sorumluluklarının farkında olan değil; aynı zamanda sosyal sorumluluklarının da farkında olan ve bunları yerine getiren iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Bkz. Ercan, 2009). Dolayısıyla eğitimin genel amacı; bilgiyi araştıran ve bulan, bulduğu bilgiyi öğrenen ve öğrendiği bilgiyi de özellikle toplumsal iyi amaçlar doğrultusunda kullanan sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir (Uğurlu, ve Kırıl, 2012:61). Çünkü bilindiği üzere NTL (National Training Laboratories) tarafından yapılan araştırmalar sonucu oluşturulan öğrenme piramidine göre de, yaparak öğrenilenlerin kalıcılık oranı %75’tir (Bkz. Polovina, 2011). Kısacası günümüzde eğitim anlayışında geçmişteki köy enstitülerinde benimsenen yeniden yapılandırmacılık kavramının özelliklerine benzer bir anlayışın söz konusu olduğu görülmektedir. Yeniden yapılandırmacı eğitim anlayışında yeni programların en önemli özelliklerinin ise uygulamaya yönelik olması, öğrencinin sosyal yönünü geliştirmesi, toplumla etkileşimi güçlendirmesi, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getiren aydın bireyler yetiştirmesidir (Ayvacı ve Akyıldız, 2009:104).

Okullar, güçlü ve sürekli arkadaşlıkların, dostlukların kurulduğu, öğrencilerin gelişim alanlarının desteklendiği, istedik yönde davranışların kazanıldığı, pekiştirildiği ve bu özellikleriyle bireyin toplumsallaşması sürecinde önemli rol oynayan ideal eğitim ortamlarıdır. (Özbesler ve Duyan, 2009:19). Bununla birlikte klasik eğitim anlayışının hakim olduğu okul düzeninde, öğrencileri geleceğe hazırlama konusunda önemli eksiklikler olduğu, bilhassa “konuyla ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda öğretmenlerin daha ziyade sınıf ve okul sınırları içerisinde görevler üstlendikleri ve topluma hizmet çaplı yeni etkinlikler üretmedikleri, okulda bireyselci çekingen davranışlar sergiledikleri; başkalarıyla işbirliği içerisinde bulunmak suretiyle toplumla beraber ve topluma yansımaları olan etkinlik projelerine ve uygulamalarına önderlik edemedikleri gözlenmektedir (Coşkun, 2009: 3-5). Oysa okul hayali bir topluma değil içinde faaliyet gösterdiği bir topluma öğrenci yetiştirmektedir. Dolayısıyla kendi toplumunu tanımayan, onun imkan ve sorumluluklarını bilmeyen topluma yabancılaşmış bireylerin hem kendilerine hem de topluma faydalı olmaları mümkün olmadığı için okul ile çevrenin birbirlerini etkileme yollarının sürekli açık tutulması gerekmektedir. Bu sebeple okullar bireyleri çağın gerekleri olan bilgi ve beceriler ile donatırlarsa etkin olabilirler. Bu durumda geçmiş yüzyılın aksine 21. yüzyılda, günümüzde eğitim ile çocuklara bir takım bilgilerin aktarılması değil, bilgiyi kendi yaşantısı ile yapılandırarak aktif bir şekilde

öğrenmesi ve yeniden öğrenmesi beklenilmektedir. Hayat boyu öğrenme tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar geçerli olmamıştır. Dolayısıyla bu çağın öğretmenlerinin de hayat boyu öğrenme ve öğretmeye istekli olması ve öğrenmeyi sürdürmesi gerekmektedir (Özdemir, 2011: 2217-2218). Aktif öğrenme yöntemleri başlığı altında yer alanların tümü, toplum temelli öğrenme fikirleri bilhassa tecrübeye dayalı öğrenme sosyal bilimcilerin ve özellikle de sosyologların son derece ilgisini çekmektedir (Mooney and Edwards, 2001:182-183).

Bu bağlamda eğitimsel olarak bir amaca yönelik olan sınıf-dışı deneyimlere öğrencilerin ilgisini arttıran üniversitelerin de güçlü bir öğrenme çevresi ve daha fazla ait olma duygusu meydana getireceği ileri sürülmektedir (Bringle and Hatcher, 1996:232). Zira küreselleşmenin yani kompleks sosyo-ekonomik değişikliklere yol açan yoğun uluslararası sosyo-ekonomik ilişkiler süreci, hem yüksek eğitimi hem de iş kuruluşlarını/firmaları derinden etkilemiştir. Yeni bilgi üretimi artarak yeni sosyal organizasyon formları içerisinde meydana gelmektedir (Subotzky, 1999:p.404). Dolayısıyla üniversitede araştırma ve öğretim, yalnızca teknolojik olarak kullanılabilir bilginin üretimi ve aktarımı üzerine olmaması gerekir. Başka bir deyişle üniversite ortamı, öğrencinin önüne engeller konulan değil, önünün açıldığı, çabasının desteklendiği, yaratıcılığının ödüllendirildiği ve kendini geliştirmek ve bunu yaparken etrafına yeni değerler katmak isteyenlerin özendirildiği ortamlar olmalıdır (Uğurlu ve Kırıl, 2012:85). Bu bağlamda 2547 sayılı kanununun 12. Maddesine göre yüksek öğretim kurumlarının topluma yönelik başlıca görevlerinin; toplumun ihtiyaçlarına uygun çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak, ülkenin ihtiyacı olan alanlarda insan gücü yetiştirmek, toplumun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak, ülkenin çeşitli alanlardaki sorunlarını öğretim ve araştırma konusu yaparak toplumun yararına sunmak, çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak vb. olduğu ifade edilmektedir (2547 sayılı yasa, Madde: 12). Zira bilgi teknolojisindeki en son yenilikler, esneklik ihtiyacı ve hızla değişen piyasa koşullarına cevap verebilme yeteneği, araştırma, üretim ve gelişim modellerini büyük ölçüde değiştirdi. Dolayısıyla bu durum, bilgi üretimini ve yüksek öğretimi de etkilemiştir. Yüksek öğretim, toplumsal ihtiyaçlara karşı daha sorumlu olma ve akademik çevrelerin fildişi kulelerde toplumdan kopuk ilgi alanları ile uzağı görememelerinden kurtulmaya çabalamaktadır. Hüküm süren ekonomik yönelimli paradigma ve küreselleşmenin destekleyici unsurları, yüksek öğretimin sosyal amaçlarıyla ve onun toplumun iyiliğine, toplumsal yenileşmeye ve temel gelişimine katkıyla direkt gerilim içerisinde (Subotzky, 1999:401-402).

Toplumun eğitecek bireylerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde bu amaçlara ulaşabilmek için bilhassa eğitim fakültelerine büyük görevler düştüğü söylenebilir. Dolay-

sıyla bilhassa eğitim fakültelerinin, eğitim kurumlarına ve bu kurumlar yoluyla topluma, eğitim bilimleri bakış açısı ile yön verebildikleri ve katkıda bulunabildikleri ölçüde toplumsal işlevlerinin ve saygınlığının artacağı düşünülebilir (Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Çalıştayı, Sonuç Bildirgesi, 2006). Çağın değişen ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretmen yetiştirmek, eğitim fakültelerinin ve üniversitelerin en önemli görevleri arasındadır. Çünkü öğretmenler, toplumun tamamını etkileyen eğitim sisteminin en önemli ögesi ve bir bakıma geleceğin mimarlarıdır (Turhan ve Sönmez, 2009:856). Bu bağlamda son yıllarda okullarda verilen eğitimle ilgili olarak standartların yükseltilmesi hususu öğretmenlerin niteliklerini yükseltme, onların sınıfta daha etkili ve verimli olmalarını sağlamaya yönelik çabaları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerinin kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren; iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlayan en etkin ve sorumlu kişiler öğretmenler olduğu için (Ataunal, 2003:58) okullardaki başarı düzeyinin ve eğitimin kalitesinin nitelikli ve ruhen sağlıklı öğretmenler olmadan yükseltilemeyeceği bir gerçektir. Dolayısıyla içinde yaşadığı topluma yabancı olan, toplumu tanımayan, toplumsal sorunlara karşı duyarsız ve çözüm üretemeyen bir öğretmen adayının meslek yaşamında başarılı olması söz konusu değildir (Ayvacı ve Akyıldız, 2009:104). Özellikle yarının avukat, doktor, mühendis, akademisyen, politikacı ve diğer meslek gruplarını yetiştirecek olan öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri bölümlerinde ruhen sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmeleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının ruhen sağlıklı ve mutlu olmaları demek, onların yetiştireceği nesillerin de ruhen sağlıklı ve mutlu olacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ruhen sağlıklı ve mutlu bireylerden oluşan bir toplumun da sağlıklı ve mutlu bir toplum olacağı, böyle bir toplumda suç oranlarının neredeyse yok denilecek kadar az olacağı, insanların güven ve huzur içerisinde birbirlerinin fikir ve düşüncelerine, haklarına saygı göstererek yaşamdan zevk alabildikleri ve yarınlara umut ve güvenle bakabildikleri bir toplum olabileceği anlamına gelecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde bir yandan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi öğretmen eğitiminin temel yeterliklerini kazanmaları gerekirken, bir yandan da toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimine katkı sağlayacak rollere uygun nitelik ve anlayışlara sahip olacak şekilde yetişmeleri büyük önem arz etmektedir (Küçüköğlü ve Coşkun, 2012:93). Öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme - öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisine ilişkin yeterliliklere sahip olması beklenirken aynı zamanda içinde yaşadığı toplumu tanıma, toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk alma gibi hususlarda da bir takım yeterliliklere sahip olması büyük önem taşımaktadır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2006:36). Dolayısıyla çocukları yaşama hazırla-

makla sorumlu olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk bilincinin gelişmiş olması, onların mesleki yaşamlarında sosyal sorumluluk duygusuyla hareket etmesini sağlayacaktır. Bu bakımdan, öğretmen adaylarında henüz eğitim sürecindeyken sosyal sorumluluk bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesi, öğretmenlerin üniversite eğitim süreçlerinde de bu anlayışla yetiştirilmesine bağlı bir durumdur (Ergül ve Kurtulmuş, 2014:223-224). Modern yaşamın beraberinde getirdiği bireyselleşme, sosyal sorumluluk ve topluma hizmet etme bilincini de zayıflatmaktadır. Bu nedenle sosyal sorumluluk alışkanlığının kazandırılması eğitim kurumlarının önemli amaçlarından birisi haline gelmiştir. Bireylerin, davranışlarını toplumsal sonuçlarını gözeterek düzenlemeleri olarak tanımlanabilen sosyal sorumluluk yaklaşımının hedefi, toplumsal fayda sağlamak, toplumda bir fark yaratmaktır. Bir bireyin veya kurumun bu hedef doğrultusunda çalışma yapmasının temelinde ise 'gönüllülük' ve 'hayırseverlik' anlayışı yatmaktadır. İnsanların herhangi bir karşılık beklemeden ve çıkar gözetmeden toplum ve dünya yararına bir takım çalışmalarda bulunmasına ise gönüllü girişimler adı verilir ve bu girişimler aynı zamanda hayırseverlik çerçevesinde değerlendirilebilir. Kültürümüzde de önemli bir yere sahip olan gönüllülük ve hayırseverlik son zamanlarda sosyal sorumluluk kavramı ile gerek özel sektör gerekse kamu kurumlarında yeni bir boyut kazanmış, yerel yönetimleri ve eğitim kurumlarını da bu yönde çalışmalar yapmaya teşvik eden güncel bir uygulama alanı haline gelmiştir. Sosyal sorumluluk bilinci ile gerçekleştirilen bu gönüllü çalışmalar, özel sektörü, kamu kurumlarını ve sivil toplum kuruluşlarını (STK) daha iyi bir toplum ve daha iyi bir çevre için gönüllü olarak katkıda bulunmak için bir araya getiren ve onları belirli bir amaç için birlikte hareket etmeye yönlendiren, olumlu sonuçları toplum tarafından paylaşılan etkinliklerdir (Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy, 2011: 3734-3735). Bu nedenle öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimlerinde içinde yaşadıkları toplumu değişik yönleriyle tanıma fırsatı bulurlarsa mezun olduktan sonra hizmet verdiği kurumda ve çevresinde ortaya çıkan ve toplumsal farklılıklardan kaynaklanan sorunlara daha kolay çözüm üretebilirler. (Turhan ve Sönmez, 2009:858). Kısacası öğretmeni toplumsal hayattan uzak tutmak suretiyle yalnızca okula hapseden bir anlayış bugünkü çağdaş öğretmenlik anlayışıyla bağdaşmamaktadır (Kesten, 2012:2125-2148). Öğretmen gittiği yerde görev alanını okulla sınırlı tutmamalı, toplumu bilgilendirme, topluma rehberlik ve liderlik etmek suretiyle geleceğe hazırlama gibi okuldışı görevleri de üstlenmelidir. Bunun için de öğretmen adaylarının okul dışında içinde yaşadıkları sosyal çevre ve toplumla ilgili görev ve sorumluluklarının farkında olma ve bunları yerine getirebilecek bir donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Kurumsal sosyal sorumluluğun temeli sanayi devrimine, amacı da kar elde etmek olan şirketlere dayanmaktadır. Bu yönetim biçiminin hâkim olduğu sanayi üretimi işçi

haklarının gözetilmemesi, çocuk işçilerin çalıştırılması, kadın çalışanların istismarı, çevrenin tahrip edilmesi gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Nihayet Amerika Birleşik Devletleri'nde 1929'da yaşanan Büyük Bunalım'da bu sorunların göz ardı edilmesinin bir etkisi olduğu bilinmektedir. Büyük Bunalım, işletmelerin çeşitli eleştirilere ve tepkilere maruz kalmasına sebep olmuş ve 1930'lu yıllarda işletmelerin sosyal sorumlulukları tartışılmaya başlanmış, ve 1950'ler ile birlikte işletmelerin kar elde etme amaçlarına sosyal sorumluluk anlayışı da eklenmiştir (Okay, Okay, 2005:475). 1990'lardan itibaren ise sosyal sorumluluk işletmelerin, halkla ilişkilerin, sivil toplum kuruluşlarının, kamu kurumlarının, üniversitelerin ve toplumsal değerleri temsil eden tüm kesimlerin benimsedikleri bir yaklaşım haline gelmeye başlamıştır (Kadıbeşegil, 2006: 334). Esasen sosyal sorumluluk ve Topluma hizmet, her ne kadar yeni bir anlayışın ürünü olarak görülse de esasında hizmet ederek öğrenmenin temelleri antik çağ düşünürlerine kadar uzanmaktadır. Çünkü Platon ve Aristo'nun klasik teorileri eğitimin amacının iyi insanı yetiştirmek olduğunu ifade ederken, onun hem bilgi sahibi hem de sahip olduğu bilgilerle –diğerleri için- iyi şeyler yapmaya gönüllü olması gerektiğini savunmuşlardır. Daha sonraki dönemlerde de Lock, Kant, Mill, Rousseau gibi modern eğitim filozofları “karakter eğitimi”, “duyarlı ve etkili eğitim”, “sivil katılımçılık” gibi yaklaşımlarla hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kuramsallaşmasına katkı sağlamışlardır. Bununla birlikte eğitimin toplumsal yapı ile olan ilişkisini en açık bir şekilde ifade eden ve İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) düşüncesi ile bu anlayışı sistematik bir yapı hale getiren ve bir eğitim uygulaması haline dönüştüren, aynı zamanda “ Okul ve Toplum” isimli eserinde de bu hususu temellendiren hiç şüphesiz John Dewey olmuştur (Akt: Küçüköğlü, 2012:216). Dolayısıyla sosyal sorumluluk ve Topluma hizmetin ilk örneklerinin 1800'lü yıllarda sosyal reform hareketlerine bağlı olarak ortaya çıktığı, temellerinin ise 1900'lerde; John Dewey ve akranlarının Şikago Üniversitesi'ndeki eğitim reformlarına dayandığı gözlenmektedir (Akt: Flecky, 2011:5). Başka bir deyişle topluma hizmet uygulamaları ya da topluma dayalı öğrenme kavramı yeni bir kavram değildir, tarihçesi 1902 yıllarında kadar dayanmakta, düşünce ve aksiyonu sınıf içinde ve gerçek yaşam ortamında bir araya getirmeyi hedefleyen John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışını temel almaktadır. İlk etapta bir felsefe olarak Dewey'in prensipleri hemen benimsenmezken 1966'da pratikte tekrar gün yüzüne çıkmış ve Barış Topluluğu ve VİSTA gibi ulusal hizmet programları tarafından popülerleştirilmiştir (Mooney and Edwards, 2001:181). Dewey'nin bilginin doğasına, topluma yönelik görüşleri ve bunlara dayanarak geliştirdiği eğitim felsefesi, uygulamacı ve pragmatik yaklaşımı esasında topluma hizmet uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Avaroğulları, 2009:22-53). 1960'ların sonu ve 1970'lerin başlarında yüksek eğitimde bir yenileşme hareketi dalgası vardı. Hal-i hazırdaki pek çok pedagojik yeni-

likler, çokkültürlülük, işbirlikçi öğrenme, toplum hizmeti ve uygulamalarını içinde barındıran bu dönemi oluşturma ve geliştirmeyi zorunlu hale getirdi. Yeni uygulanan eğitim felsefelerinden doğan bu pedagojik yeniliklerin her birisi, öğrenme için deneysel ve özgürleştirici yaklaşımlara dayanıyordu. Bu pedagojik yenilikler, Dewey'in felsefi düşüncelerinin özünü teşkil ediyordu. Topluma hizmet uygulamaları eğitimi (service-learning) kavramı ilk olarak 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından günümüzdeki anlamıyla kullanılmış ve daha çok üniversiteler ve üniversite öğrencileri vasıtasıyla ve üniversite- hükümet- sivil toplum kuruluşları işbirliği ile sürdürüldüğü çalışmalarla kendini göstermiştir. 1969 yılında Atlanta'da ilk THU konferansı toplanmıştır. Aynı yıllarda THU Ulusal Merkezinin kurulması ve Beyaz Saray Gençlik Komisyonunun toplanması ile hizmet-tabanlı eğitimin tüm ülkede yaygınlaştırılması için geniş çaplı çalışmalar başlatılmıştır. 1989 yılında THU ile ilgili olarak toplanan Wingspread Konferansı'nda eğitim ve topluma hizmet kavramlarını bütünleştirmek için uygulama ilkeleri ortaya konulmuştur. Topluma hizmet uygulamasının öğrenciye ilişkin kazanımları; (1) Motivasyonunu artırması, düşünen, sorgulayan, merak eden öğrenci profili yaratması; (2) Hayat boyu öğrenmeyi desteklemesi ve (3) Karmaşık sorunları algılama, anlama ve alternatif çözüm üretme kapasitelerini arttırması olarak sıralanmıştır. Günümüzde ABD'ndeki bazı üniversitelerde (Chicago, Boston, La Salle üniversitesi vb. gibi) Toplum Hizmeti Merkezleri'nde tüm programlardaki öğrenciler ilgilendikleri konularda topluma hizmet uygulamalarına katılmaktadır. Bazı üniversitelerin (Albany, Kuzey Texas Üniversitesi vb. gibi) lisans programlarında Toplum Hizmetleri dersleri seçmeli; bazı üniversitelerde ise (Redlands, Tennessee, California Üniversitesi vb. gibi) zorunlu olarak okutulmaktadır. Hatta bazı üniversiteler (Ohio State, Hollins, Rider vb. gibi) topluma hizmet uygulamalarını karşılıklı değişim programları ve protokollerle ülke sınırları dışında gerçekleştirme olanağı sağlamakta ve bunun içinde özel fon ayırmaktadırlar" (Wingspread Report, 2005'ten akt: Uğurlu ve Kırıl, 2012:64-65). Bir başka deyişle "topluma hizmet" kavramı terim olarak ilk kez 1966 yılında ABD'de kullanılmış, 1969 yılında düzenlenen "Atlanta Topluma Hizmet Konferansı"ndan da okul ve topluma hizmet uygulaması ilişkisinden ilk kez söz edilmiştir. Daha sonra 1990 yılında ABD'de THU'ya bir yasayla hukuksal bir çerçeve kazandırılmış, bu tarihten sonra ABD'deki üniversitelerde hızla yayılan THU son yıllarda Kanada, Meksika, Güney Kore, Avustralya, Mısır, İrlanda ve Japonya gibi ülkelerde de uygulanmaya başlanmış ve bunun sonucu olarak da ilk defa 2001 yılında yine ABD'de THU'ya yönelik sorunların tartışıldığı bir uluslar arası konferans düzenlenmiştir (Bkz.CACSL, 2009; Hatcher ve Erasmus, 2008; Butcher ve diğ., 2003). Uluslararası literatürde "Service Learning" kavramının karşılığı olarak kullanılan Topluma Hizmet Uygulaması demokratik toplumlarda vatandaşların içinde yaşadıkları topluma karşı

sorumluluklarına işaret etmektedir. 1990'lerden itibaren topluma hizmet eğitimi Amerika'da ilköğretim okullarında, lise ve üniversitelerde hızla yaygınlaşmaya başlamıştır (Kurtaslan, Barışeri ve Sevinç, 2012:407). Tarihsel süreç içerisinde THU'nun çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin; 1990 yılında ABD'de çıkarılan "Ulusal Topluma Hizmet Yasası"nda THU; öğrencilere yeni edindikleri beceri ve bilgileri toplum içindeki "gerçek yaşam durumları"nda kullanabilmelerine imkan sağlamak ve aynı zamanda bireylerin kazandıkları becerileri gelecekteki kariyerlerine ve yaşamlarına aktarabilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Quezada ve Christopherson, 2005). 1979 yılından itibaren Topluma Hizmet Uygulamalarını içeren programların Amerika'da kolej ve üniversitelerde çeşitli başlıklar altında yaygınlaşmaya başladığı (National Service- Learning Clearinghouse, 2008) 1990'lı yıllardan itibaren ise hem üniversitelerin hem de kolejlerin THU dersini içeren programlara verdikleri desteğin giderek arttığı görülmektedir (Grayy, Ondaatje ve Zakaras, 1999).

2000'li yıllardan sonra ise ABD'de üniversitelerin topluma hizmet hedeflerini gerçekleştirmekle ilgili kurum olan "Campus Compact" a üye olan üniversite sayısında hızlı bir artış olduğu görülmüştür (Ergan, ve Karadayı, 2015:172). National Commision On Service Learning 2002 yılında yayımlanan final raporunda da belirtildiği üzere ABD'de topluma hizmet uygulamaları bir öğretim metodu olarak kabul edilmektedir (Akt. Avaroğulları, 2009: 23). Toplum hizmeti pedogojik bir modeldir. O ilk önce ve en başta bir değerler modelinden ya da liderlik gelişim modelinden veya sosyal sorumluluk modelinden ziyade bir öğretim metodudur. İkincisi toplum hizmetinde, topluma hizmet uygulamasını gerçekleştirmek için akademik öğrenmeden yararlanmak ve akademik öğrenme adına toplum temelli öğrenmeden faydalanmak için yapılan niyetsel bir gayret vardır. Üçüncüsü, toplum hizmetinde akademik ve deneysel öğrenmenin iki türünün birleştirilmesi söz konusudur. Bunlardan birisi diğerini güçlendirmeye çalışır. Ve son olarak toplum hizmeti deneyimleri akademik araştırma kursları ile ilgili olmalıdır. (Howard,1998:34'ten nak: Kezar and Rhoads, 2001:156).

Bu uygulamalar ancak seksenli yılların ortalarına gelindiğinde profesyonel hale getirilmiş ve seksenli yılların sonlarında Amerika'daki yirmi eyalet başkanlığı eğitim kurumlarında toplumsal hizmet öğrenimi hayata geçirilmiştir. Doksanlı yılların başında ise hazırlanan birçok yasal düzenleme aracılığıyla dersin alt yapısı oluşturulmuştur (Sliwka,2004:6'dan nak: Özgür ve Acar Şentürk, 2016:148). 1997'de kar amacı gütmeyen geniş katımlı organizasyonlar, üniversiteler, okullar ve hükümet kuruluşları ilköğretim, lise ve lise sonrası eğitim programlarında topluma hizmet uygulaması imkanlarını inşa etmeye yardımcı olmak için eğitim ve sivil toplum üzerine girişim ortaklığı kurdular. Hem devlet bazında hem de yerel seviyede okul sistemleri hizmetiçi kurslarla ya da gönüllülük hizmetlerini teşvik etmek için kuruldu. Ve Miami ve Chica-

go okulları minimum saatte topluma hizmet uygulamasını zorunlu hale getirdi, Maryland eyaleti topluma hizmet uygulamasını üniversite eğitiminde de zorunlu hale getirdi (Niemi, Hepburn and Chapman, 2000:45-46).

Selçuklu ve Osmanlı'daki vakıflar ve köy enstitüleriyle temelleri atılan topluma hizmet uygulamasının, teoride ve pratikte Türk toplumuna hiç de yabancı olmayan bir uygulama olduğu söylenebilir (Kesten, 2012:2127). Ülkemizde topluma hizmet ile ilgili ilk uygulamaların ağırlıklı olarak köyün kalkınmasını sağlayacak öğretmenlerin yetiştirilmesini amaç edinen Köy Enstitüleri'nde görülmüştür (Erdem, Kıran ve Kırmızı, 2011: 478-479). Bu enstitülerde yetişen öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri toplumsal yaşama uygulamak suretiyle yaparak yaşayarak öğrenme imkanını elde etmeleri hedeflenmiştir (Gökçora, 2003: 2-3; Aydoğan, 2007: 53). 1940 yılında kurulan Köy Enstitülerinde yetişen öğretmenlerin ödevleri 1942 yılında çıkan 'Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda belirlenmiş ve 'okul ve kurslarla ilgili işler' ve 'köy halkını yetiştirmekle ilgili işler' diye ikiye bölünmüştür (Kartal, 2008:26). Enstitülerde teorik ve pratik eğitim birlikte alınıyordu. Yalnız temel dersler değil, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işleniyordu. Buralarda yetişen öğretmen adayları bir taraftan güçlü bir tarih eğitimi yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazanıyorlardı; diğer taraftan dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışıyorlardı. Bu anlamda Köy Enstitüleri modelinin bütün dünyada tartışılmakta olan yüksek öğretimde probleme dayalı öğretim modeline benzediği söylenebilir. (Ortaş, 2005:3-5). Köy Enstitülerindeki öğretmen adaylarına "her işte tasarruflu davranma, sıhhatlerine itina, çocuklara, kadınlara, ihtiyarlara, hastalara, düşkünlere yardım etme, buldukları yerleri çok temiz tutma vb. gibi bazı düşünce, davranış, tutum ve alışkanlıkların kazandırıldığı; öğrencilerin her türlü zorluklardan yılmayacak ve onları yenebilecek vaziyette yetiştirilmeleri, onların korkak, kararsız, iradesiz olmamalarına son derece dikkat edildiği, planlı, süratli iş görmenin ve işi başarmanın öğrenci ve öğretmenler için temel ilkelerden birisi olduğu öğretiliyordu (Kartal, 2008:33). Dolayısıyla Köy Enstitüleri projesinde köy çocuklarının hem eğitilmesi hem de gelecek hayatlarına hazırlanması söz konusuydu. Köy Enstitüleri sisteminin eğitimimize en büyük katkısı, yalnızca teorik olarak kitaplarda okutulan bilgilerin değil, öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması olmuştur. Okula ve sınıflara giremeyen eğitim ilke ve yöntemlerini, doğanın içinde hayata geçirmek bu kurumlar sayesinde mümkün olmuştur. Buralarda binlerce öğretmen adayı, yaparak ve yaşayarak pek çok bilgiyi öğrenmişler ve gittikleri okullara da bunları taşımışlardır. Yani teori ile uygulama bu kurumlarda iç içe geçmiştir (Kartal, 2008:35). Kısacası ülkemizde 1940'larda kurulan Köy Enstitüleri'nde duvar ören, tarım yapan, marangozluk, demircilik yapan, aynı zamanda dünya klasiklerini okuyan ve müzik yaparak ruhunu güzel-

leştiren, kendilerine güveni olan, kendileri hakkında farkındalık geliştiren, anlayan, düşünen, sorgulayan, üreten ve yaptığı işin verdiği mutlulukla hayatlarına anlam katabilen mutlu ve üretken insanlar yetişmiştir (Kartal, 2008:29; Ortaş, 2005:3-5).

Ülkemizde temelleri gerek Selçuklu ve Osmanlı vakıf geleneğinden gelen toplumsal yardımlaşma ve dayanışma olgusuna dayanan gerekse 1940’da kurulan Köy Enstitülerine dayanan ve eğitim tarihinde yüz yılı aşkın uygulama alanı bulan hizmet ederek öğrenmeye eğitim programlarında bir ders olarak yer verilmesi girişimlerine 2004 yıllarından itibaren rastlandığı görülmektedir. Bu bağlamda 2004 yılından itibaren üç yıl peş peşe eğitim fakültesi dekanlarının katılımı ile düzenlenen çalıştaylarda topluma hizmet uygulamasının eğitimsel temelleri atılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan MEB tarafından 2005 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nin 12.maddesinde; “öğrencilerin; ailesine, çevreye ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip, sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel, sivil toplum kurum ve kuruluşları ile iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş birer fert olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilir” denilerek topluma hizmet uygulamasının gerekliliğine ve önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2005). Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinde topluma hizmet uygulamalarının önemine işaret edilmesinde Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 2006’da gerçekleştirilen XVII Milli Eğitim Şurası’nda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmene, birey- çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluk kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksiklikleri tamamlamada yardımcı olunması gerektiği kararı alınmıştır. Aynı şurada hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitiminin gerçek yaşama yaklaştırılması ve sürecin bu yönde zenginleştirilmesi gerektiği hususu da vurgulanmıştır (YÖK, (2007). Üniversite ve toplum arasındaki kopukluğun giderilmesi amacıyla THU dersine ilişkin ülkemizde atılan önemli adımlardan birisi de 2006 yılında Ankara Üniversitesi’nde yapılan “Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi” isimli çalıştayda başlatılmış ve söz konusu çalıştayda üniversitenin temel işlevlerinden birisinin topluma hizmet olduğu vurgulanmış ve bu hizmetin nasıl gerçekleştirileceği hususu tartışılmıştır. 2009 yılında Mersin Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştay’ında ise dersin genel ilkeleri ve uygulama esasları ana ilkeleri ile belirlenmiştir (Bkz. Topluma Hizmet Uygulamaları Çalıştay (2009). Son olarak 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 (Uğurlu ve Kıral, 2012:68). İkinci önemli adım ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) 2006-2007 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinin müfredat programlarında

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) isimli bir derse yer vermiş olmasıdır. (YÖK, 2007). THU dersinin kur tanımını; “Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders olma özelliği taşımaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi; bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir.” şeklinde tanımlanmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi eğitim fakültelerinin tüm programlarında bir dönem boyunca zorunlu olarak okutulan 1 saat teorik ve 2 saat sınıf dışında uygulama olarak gerçekleştirilen, öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve öz güveni geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen bir derstir (YÖK, 2011). Eğitim fakültelerindeki tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalardaki başarısı, “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi içinde değerlendirilecektir (<http://www.yok.gov.tr/>,_erişim;20.10.2017). Bu anlamda 2006-2007 akademik yılından itibaren müfredatta yer alan ve uygulama ağırlıklı bir ders olan THU dersinin bu hususları gerçekleştirmeyi kendine hedef edinen bir ders olduğu söylenebilir (Turhan ve Sönmez, 2009:857).

“Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi, bireylerin yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarını takım çalışması içerisinde bireysel görüş ve deneyimlerini de ele alarak gerçekleştirmelerini amaç edinmektedir (Dinçer, Ergül, Şen, Çabuk, 2011:22). Esasında THU, gerek eğitim- hizmet bütünleşmesini sağlayan gerekse öğrencilerin çağdaş ve demokratik bir toplumsal yaşamın gereği olarak “toplumsal sorumluluk”, “katılımcılık” ve “demokrasi” bilinci ile yetişmesini sağlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla THU, doğası itibarıyla iki yönlü olup hem toplum hem de öğrenciye yarar sağlamaktadır. THU kamusal eğitimin bir parçası olarak aktif vatandaşlığı beslemek ve cesaretlendirmek için etkili bir yol ve her yaştaki öğrenci için uygulanabilir bir yöntemdir (Uğurlu ve Kırıl, 2012:61,70). THU, gerek hizmeti alan gerekse hizmeti yapanlar açısından kazanımları yüksek olan sosyal etkinliklerdir. Özellikle üniversite öğrencilerinin meslek hayatına başlamadan önce topluma hizmet uygulamalarında bulunmaları gerek kişilik gelişimleri açısından gerekse içinde yaşadıkları toplumu daha iyi tanıyıp yorumlayarak analiz etmelerinde son derece etkili olmaktadır (Ergan, Karadayı, 2015:171-177). Kısacası “Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, aday öğretmenlerin;

- İnsan haklarına, toplumsal konulara ve çevrelerine duyarlı, sorumlu bireyler olmalarına,
- Katılımcı demokrasi ve sivil toplumun gelişmesinde aktif yurttaşlar olarak rol almalarını sağlayacak beceriler kazanmalarına,
- Çeşitlilik ve çok kültürlülüğe olan saygı ve hoşgörülerini geliştirme ve derinleştirmelerine,
- Sivil toplum kuruluşlarına katılımlarına ve gönüllülük esasına dayalı toplumsal hizmette bulunmalarına,
- Kendi aralarında işbirliği kurma, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu toplumsal davranışlarını geliştirmelerine,
- Özgüven ve benlik saygısı geliştirmelerine, kendilerini keşfetmelerine, bilgi ve becerilerini kullanarak daha üst düzeye çıkarmalarına,
- Eğitimsel sorunların çözümüne katkıda bulunacak fikir, inisiyatif ve proje geliştirmelerine,
- Toplumsal sorunların çözümünde önderlik yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaya çalışır” (Anonim, 2009).

Genel olarak iyi oluş, yaşam memnuniyeti; mutluluk, moral gibi kavramların hepsini içerecek bir şekilde “iyi olma halini” ifade etmede kullanılan bir kavramdır (Diener ve ark, 2003: 404). Medilexicon’ın tıp sözlüğüne göre ruhsal sağlık, duygusal, davranışsal ve sosyal olgunluk ve normallik hali; ruhsal ve davranışsal bir bozukluğun yokluğu; kişinin hem kendisi hem de sosyal çevresi için kabul edilebilir içgüdüsel dürtülerinin tatmin edici bir bütünlüğe eriştiği psikolojik iyi olma durumu ve aşk, iş ve boş zaman meşguliyetleri arasında uygun bir dengenin olması halidir (<http://www.medicalnewstoday.com/articles/154543.php>, erişim:20.08.2017). Başka bir deyişle ruhsal sağlık, bizim bilişsel ve duygusal olarak iyi oluşumuzu gösterir, bu ise nasıl düşündüğümüz, nasıl hissettiğimiz ve nasıl davrandığımızın tümüdür. Eğer bir kimse ruhen sağlıklı ise bu aynı zamanda onun ruhsal bir hastalığının da olmadığı anlamına gelir. Kişinin günlük yaşamından, ilişkilerinden ve fiziksel sağlığından da etkilenen ruhsal sağlığı, kişinin yaşamdan zevk alma yetisini ve yaşam aktiviteleri ile psikolojik huzura erişme çabaları arasındaki bir dengeye ulaşmasını da içermektedir (<http://www.medicalnewstoday.com/articles/154543.php>, erişim:20.08.2017). Mutluluk, Antik Yunan Felsefesi’nden itibaren düşünce tarihinde ele alınan önemli bir konu olmuştur. Bununla birlikte Psikoloji bilimi yakın zamana kadar olumsuz duygular üzerinden hareketle ruhsal sağlığı tanımlama yoluna gitmiş ve insanın iyi oluşu hastalık yokluğu olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilhassa pozitif psikoloji bakış açısıyla

insanın ruhsal sağlığını ve iyi oluşunu olumsuz bir takım duygulardan hareketle tanımlamanın yeterli olmadığı ve iyi oluşun hastalık yokluğunun ötesinde bir anlam taşıdığı ifade edilmektedir (Dost, 2005:223). Kısacası ruhsal sağlık bireyin düşünce, moral ve davranışları açısından ruhsal fonksiyonlara ilişkin başarılı performansı olarak tanımlanırken ruhsal hastalık ise, ruhsal fonksiyonlardaki değişikliklerin çok fazla olması durumudur. (Torun, 2009:299).

Dünya Sağlık Örgütü (2004), mental iyi oluşu, “bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş yaşamında üretken ve faydalı olabilmesi ve yetenekleri doğrultusunda toplumuna katkı yapması” olarak tanımlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü’nün bu tanımına paralel olarak, pozitif psikoloji alanında çalışan bilim insanları, psikolojik iyi oluş (mental iyi oluş) kavramını ortaya atmışlardır. Konu ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar, mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin, psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Keyes, 2002; Keyes, Dhingra ve Simoes, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar, mental iyi oluşun, bireysel, çevresel ve toplumsal düzeyde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları çok az yaşamaları; yaşamlarından da yüksek düzeyde doyum almaları anlamına gelmektedir. (Bkz.Deiner, 2001: 34-43). Ruhun sağlıklı olma; olgunluk, bireylerin yaşama uyum sağlamaları ve kendilerini öznel açıdan iyi hissetmeleri demektir. Tüm bunların yanında öznel iyi oluşun bireylerin ruh sağlıklarının pozitif yanını temsil ettiği de belirtilmektedir (Bray and Gunnell, 2006:333-337). Literatürde öznel iyi oluşun pek çok psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara karşı, bireyleri koruyucu; bu rahatsızlıklardan bireyleri önleyici bir faktör olarak ele alındığı görülmektedir (Varni, Burwinkle and Szer, 2004: 2494-2500).

Psikolojik iyi oluşun tanımlamanın ise zor olduğu ifade edilmiştir. Örneğin Brown psikolojik iyi oluşun bazen yaşam kalitesi veya yaşam memnuniyeti ile ilgili olarak tanımlandığını ileri sürmüştür. Bazen de psikolojik iyi oluşun benlik saygısı, zihinsel fonksiyonlar, kişilik, mutluluk gibi pozitif ve anksiyete, depresyon gibi negatif etkileri içeren ruh hali ile ilgili olabileceğini belirtmiştir. Psikolojik iyi oluş şu anki araştırmalarda kavramlaştırılırken depresyon, öfke, düşmanlık, algılanan stres gibi negatif duyguların yokluğu ve aynı zamanda sosyal bütünlük hisleri, algılanan sağlık gibi olumlu duyguların da varlığı ile ilişkilendirilmektedir (Brown, 1992:186-187’den nakleden Hassmén, Koivula, Uutela, 2000:18). Dünya Sağlık Örgütü, sağlığın sadece hastalığın yokluğunu değil fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyi oluş durumunu kapsadığını ve mental iyi oluşun sağlık ölçümlerinde önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir (WHO, 2006:270).

Mental ya da psikolojik iyi oluşun ölçülmesi ile ilgili olarak literatürde pek çok ölçek olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerin bir kısmı mental iyi oluşun hedonik bir kısmı da eudaimonik boyutunu ölçmektedir. Oysa psikolojik iyi oluşun her iki boyutunu birden ölçen ölçek mevcut olmadığı için böyle bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuş, bunun üzerine Tennant ve arkadaşları (2007), mental iyi oluşu ölçmek üzere dizayn edilmiş, mental iyi oluşun, hem hedonik ve hem eudaimonik boyutlarını içeren 14 pozitif maddeden oluşan, öz-bildirim tarzı bir ölçek olan Warwick-Edinburg Mental İyi Oluş Ölçeği'ni (WEMİÖÖ) geliştirmişlerdir. Ölçek, iyimserlik, faydalı hissetme, gevşeme, diğer insanlara ilgi, enerjik ve canlı olma, problemlerle başa çıkma, açık-net düşünme, iyi hissetme, diğer insanlara yakın hissetme, özgüven, karar alabilme, sevgi, yeni şeylere ilgi ve neşeli olma gibi hususları içeren maddelerden oluşmaktadır (Keldal, 2015: 104-105).

Esasen literatürde tanımlanan psikolojik iyi oluşu etkileyen pek çok faktörün olduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında gelir, kişisel özellikler (yaş, cinsiyet, etnisite, kişilik), sosyal özellikler (eğitim, sağlık, iş türü, işsizlik), zamanımızı nasıl geçirdiğimiz (çalışma saatleri, başkalarına bakım sağlama, belli organizasyonlara üye olma, gönüllülük, ekzersiz, dini aktiviteler), kendine, başkalarına ve hayata karşı tutumlar, (kendi koşullarımıza karşı tutumlarımız, güvenlik, siyasi kanaatler, din), ilişkiler (evlilik ve arkadaş ilişkileri, çocuk sahibi olma, aile ve arkadaşlarla iyi ilişkiler içinde olmak), daha geniş ekonomik, sosyal ve politik çevrede bulunmak (gelir dağılımında eşitsizlik ya da sosyal adaletsizlik, işsizlik oranları, enflasyon, refah düzeyi, sigorta güvencesi, demokrasi düzeyi, iklim ve doğal çevre, şehirleşme) vs. sayılabilir. Araştırmalar sürekli olarak hem fiziksel sağlık hem de psikolojik sağlık ile öznel iyi oluş (mutluluk) arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hatta psikolojik sağlıkla öznel iyi oluş arasında fiziksel sağlıkla öznel iyi oluş arasında olduğundan daha yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Esasen psikolojik sağlıkla öznel iyi oluş arasındaki yakın uyum göz önünde bulundurulduğunda bu durum çok da şaşırtıcı değildir. Yine bazı araştırmalarda belli bir organizasyona (veya STK) olarak gönüllü bir takım faaliyetlerinde bulunma ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine bahçe işleri gibi fiziksel aktivitelerle uğraşmanın daha yüksek yaşam doyumu ile ilişkisi olabileceğine dair kanıtlar mevcuttur. Bu bağlamda özellikle bir dakikanın üzerinde fiziksel aktivitede bulunma ile depresif semptomlar arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hatta fiziksel aktivitenin sadece negatif çıktıları azaltmadığı aynı zamanda pozitif olanları da arttırdığı ortaya çıkmıştır. Yine araştırmalarda demokrasi ile yaşam doyumu arasında da yüksek bir korelasyon olduğu görülmüştür (Dolan, Peasgood and White, 2008:97-111). Genellikle iş, seyahat ve ev işleri gibi boş zaman aktivitelerinin en olumlu psikolojik sonuçları olduğu görülmektedir. Ester ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bir araştırmada 33 yaşın altında olanlarda boş zaman fiziksel

aktivitelerinin sıklığı ile mental iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ester, Leslie, Sugiyama, Owen, 2009:56).

Benzer şekilde araştırmalarda aile ve arkadaşlarla sosyal ilişkiler içerisinde bulunma ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu yalnızlık veya yalnız kalma ile öznel iyi oluş arasında ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dolan, Peasgood and White, 2008:97-111). Esasında yalnızlık algılanan yetersiz sosyal ilişkilerle en çok ilişkili olan negatif bir tecrübedir. Heikkinen ve arkadaşının gerçekleştirdiği bir araştırmada yalnızlık ile depresyon ve anksiyete arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Heikkinen and Kauppinen, 2011:34). THU dersi kapsamında gerçekleştirilen proje ve etkinlikler, arkadaş ve sosyal ilişkiler içerisinde, sosyal ortamlarda, işbirliği ve dayanışma içerisinde bulunularak gerçekleştirildiği için bu dersin psikolojik iyi oluşa ya da öznel iyi oluşa (mental iyi oluşa) katkıda bulunması beklenen bir durumdur. Zira Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre ruhsal sağlık, bireyin yeteneklerini gerçekleştirebildiği, normal yaşam stresleriyle başa çıkabildiği, üretken ve faydalı bir şekilde çalışabildiği ve böylece kendisine ve içerisinde yaşadığı topluma katkıda bulunabildiği iyi oluş durumudur (<http://www.medicalnewstoday.com/articles/154543.php>, erişim:20.08.2017).

Araştırma ve Yöntem

1.Araştırmanın Konusu ve Amacı

Bu araştırmanın konusu YÖK tarafından 2006–2007 akademik yılından itibaren yeni öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi kararlaştırılmış olan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini, İDKAB öğretmen adaylarının algılama düzeyleri ile Mental İyi Oluş düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında ÇOMÜ İlahiyat Fakültesi, İDKAB Bölümünde öğrenim gören ve THU dersini zorunlu ders olarak almış olan 3.sınıf öğrencilerinin söz konusu derse ilişkin algıları ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde bir ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır.

2. Araştırmanın Yöntemi: İDKAB öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algıları ile mental iyi oluş düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli (survey) ve anket tekniği ile gerçekleştirilen temelde korelasyonel bir araştırma olup zaman zaman başlangıçta belirlenen araştırma hipotezleri doğrultusunda betimsel bulgulara da yer verilmektedir.

3.Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2015-2016 akademik yılında ÇOMÜ İlahiyat fakültesi İDKAB Eğitimi Bölümü 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu

bölümde öğrenim gören 3.sınıf öğrencilerinin tamamının araştırmaya dahil edilmesi hedeflendiği için araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Bununla birlikte İDKAB Eğitimi Bölümü 3.sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 110 kişi olmasına rağmen öğrenci devamsızlığı ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım vb. gibi nedenlere bağlı olarak evreni oluşturan öğrencilerden 9 kişiye ulaşılammış dolayısıyla toplam 91 öğrenci üzerinden elde edilen veriler araştırmamıza temel teşkil etmiştir.

4. Araştırmanın Hipotezleri:

Hipotez 1: Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin sosyalleşmeye, kişisel gelişime, vatandaşlık bilincine, ahlaki değerleri güçlendirmeye, iletişim becerisine, özgüven gelişimine ve toplumsal sorunlara duyarlı olmaya vb. katkıda bulunduğu düşüncesine katılma durumlarına göre Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde farklılıklar olacaktır.

Hipotez 2: İDKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersine ilişkin algıları ile mental iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde pozitif bir ilişki olacaktır. Buna göre söz konusu öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin olumlu algı düzeyleri arttıkça mental iyi oluşlarında da bir artış görülecektir.

5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Elma ve arkadaşları tarafından öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine ilişkin algılarını tespit etmek için geliştirilmiş olan “Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları Ölçeği,” “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin bilgisayar ortamına girilmesinde ve analiz işlemlerinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu tarafımızdan hazırlanmış olup bu formda yaş, gelir, anne-babanın eğitim durumu, öznel dindarlık algısı vs.nin yanı sıra Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarında “vatandaşlık sorumluluğu bilinci,” “toplumsal duyarlılık ve farkındalık” kazandırıp kazandırmadığı, “ahlaki değerleri” güçlendirip güçlendirmedeği, “iletişim becerisine”, “özgüven gelişimine ve toplumsal sorunlara duyarlı olmaya” vs. katkıda bulunup bulunmadığı gibi hususları tespit etmeye yönelik bir takım soru maddelerini ihtiva etmektedir.

Elma ve arkadaşları tarafından 2009 yılında geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları Ölçeği” ise toplam 28 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipinde düzenlenmiş bir ölçektir. Söz konusu ölçeğe ilişkin 28 madde için varimax dik döndürme yöntemi ile faktör analizi yapıldığında, ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız beş faktörde toplandığı ve maddelerin faktör

yük değerlerinin 0.54 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısının ise .88 olduğu saptanmış ve böylece “Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algıları Ölçeği”nin oldukça güvenilir ve geçerli olduğu ifade edilmiştir (Elma ve arkd., 2010:238-240). Araştırmadan elde edilen veriler üzerinden bizim yaptığımız faktör analizi sonucunda da söz konusu ölçeğin orijinaline benzer yönde bulgular elde edilmiştir. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının 0,76 ve Barlett Sphericity testi sonucunun $\chi^2= 1139,555$, $df= 378$, ($p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunması verilerin faktör analizine uygun olduğu, ölçeğe ilişkin güvenilirlik ölçümü için hesaplanan Cronbach Alpha (α) katsayısının 0,79 olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı çalışmada kullanılan ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada DKAB öğretmen adaylarının mental iyi oluş düzeylerini ölçmek için de “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Mental iyi oluş ya da psikolojik iyi oluşun ölçülmesi ile ilgili olarak literatür incelendiğinde pek çok ölçek olmasına rağmen bu ölçeklerin mental iyi oluşun ya hedonik (öznel iyi oluşu, duygulara dayalı iyi oluşu) ya da eudaimonik (kendini kabul, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, özerklik, yaşamda amaç ve anlam bulma, kişisel gelişim gibi eyleme dayalı iyi oluş) boyutunu ölçtüğü görülmektedir. Bu yönüyle kavramın bütününe ölçebilecek, hedonik ve eudaimonik boyutların her ikisini de içeren bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur. Buradan hareketle Tennant ve arkadaşları (2007) Warwick-Edinburg Mental İyi Oluş Ölçeği’ni (WEMİÖÖ) geliştirmişlerdir. WEMİÖÖ, mental iyi oluşu ölçmek üzere dizayn edilmiş, mental iyi oluşun, hedonik ve eudaimonik boyutlarını içeren 14 pozitif maddeden oluşan öz-bildirim tarzı bir ölçektir. Ölçekteki maddeler, iyimserlik, faydalı hissetme, gevşeme, diğer insanlara ilgi, enerjik ve canlı olma, problemlerle başa çıkma, açık-net düşünme, iyi hissetme, diğer insanlara yakın hissetme, özgüven, karar alabilme, sevgi, yeni şeylere ilgi ve neşeli olma gibi psikolojik iyi oluşun hedonik ve eudaimonik boyutlarına ait hususları içermektedir (Tennant ve ark., 2007:50-63). Söz konusu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Keldal tarafından yapılmıştır. 16-70 yaş arası 220 kişi üzerinden toplanan veriler üzerinden ölçeğin faktör analizi için uygunluğuna bakmak için (KMO) Örneklem Uygunluk katsayısı hesaplanmış ve KMO’sunun .85 ve Barlett Küresellik Testi χ^2 değerinin ise 2110,179 ($df = 91$, $p = .000$) olduğu görülmüştür. Bu bulguların verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermesiyle AFA yapılmış ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin özgün formunda olduğu gibi tek boyutlu olduğu ve toplam varyansın % 51’nin açıklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Güvenirlik katsayısı da (Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı) 0.92 olarak bulunan ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Keldal, Gökay, 2015:103-115).

Bizim araştırma örneğimiz üzerinden toplanan veriler üzerinden de “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” için AFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin AFA için uygun olduğu (KMO = , 89; $\chi^2= 720,982$; $df=91$, $p=,000$) anlaşılmıştır. Gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin orijinalinde ve adaptasyon çalışmasında olduğu gibi tek boyutlu olduğu, faktör yük değerlerinin 0,65 ila 0,81 arasında değiştiği ve toplam varyansın %50’sini açıkladığı görülmüştür. Güvenirlik katsayısının ise (Cronbach's Alfa= 0,79) yeterli derecede yüksek olduğu görülmüş dolayısıyla söz konusu ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu kabul edilmiştir.

6. Puanlama Sistemi ve Verilerin Analizi

Daha önce de söz edildiği üzere araştırmada yirmi sekiz maddelik beşli likert tipinde düzenlenmiş olan ‘Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algıları Ölçeği’nden bir katılımcının alacağı en yüksek puan $28 \times 5 = 140$, en düşük puan ise $28 \times 1 = 28$ ’dir. Başka bir deyişle toplamda 28-140 arası puan alınan ölçekte yüksek puanlar, İDKAB öğretmen adaylarının THU Dersine İlişkin Algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği’ de 5’li likert tipinde bir ölçek olup bu ölçekten en az 14 en fazla 70 puan alınmaktadır. Ölçeğin puanlanması (1= hiç katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= biraz katılıyorum, 4=katılıyorum, 5= tamamen katılıyorum) şeklindedir. Araştırma sonucunda toplanan ham verilerin çözümlenmesinde SPSS 18.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterdiği göz önünde bulundurularak parametrik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda verileri çözümlenirken frekans dağılımı, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), (Tukey HSD) testi, pearson korelasyon, kısmi korelasyon ve faktör analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında öncelikle öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin vatandaşlık bilincine, ahlaki değerleri güçlendirmeye, sosyalleşmeye, kişisel gelişime, özgüven gelişimine ve toplumsal sorunlara duyarlı olmaya vb. katkıda bulunduğu düşüncesine katılma durumlarına göre Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi’ne yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde meydana gelen farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilecektir. Akabinde de İDKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersine ilişkin algıları ile mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilecektir.

1. İDKAB Öğretmen Adaylarının Gözünde THU Dersinin Katkılarına Dair Bulgular

Tablo 1. THU Dersinin Katkıları (Toplumsal duyarlılık, işbirliği yapma becerisi, vatandaşlık bilinci, ahlaki değerleri güçlendirme vs.)

	Değerler	N	%	Toplam	
THU Dersinde İştirak edilen etkinlik sayısı	İki	6	6,6	91	100
	Üç	34	37,4		
	Dört	33	36,3		
	Beş ve üzeri	15	16,5		
	Cevapsız	3	3,3		
THU Dersinin vatandaşlık sorumluluğu bilincini geliştirmesi	Hayır	1	1,1	91	100
	Kararsızım	1	1,1		
	Kısmen	17	18,7		
	Evet	71	78		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi ahlaki değerleri güçlendirir	Hayır	2	2,2	91	100
	Kararsızım	1	1,1		
	Kısmen	17	18,7		
	Evet	71	78		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi toplumsal duyarlık ve farkındalık kazandırır	Hayır	-	-	91	100
	Kararsızım	-	-		
	Kısmen	19	20,9		
	Evet	72	79,1		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi işbirliği yapma becerisi kazandırır	Hayır	1	1,1	91	100
	Kararsızım	2	2,2		
	Kısmen	24	26,4		
	Evet	63	69,2		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi öğretmen eğitiminde gerekli	Hayır	3	3,3	91	100
	Kararsızım	3	3,3		
	Kısmen	9	9,9		
	Evet	72	79,1		
	Cevapsız	4	4,4		
THU Dersi kişisel Gelişime katkıda bulunur	Hayır	-	-	91	100
	Kararsızım	2	2,2		
	Kısmen	14	15,4		
	Evet	75	82,4		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi iletişim Becerisi ve özgüveni geliştirir	Hayır	2	2,2	91	100
	Kararsızım	5	5,5		
	Kısmen	25	27,5		
	Evet	59	64,8		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi toplumsal sorunların farkına vardırır ve çözüm yolları düşündürür	Hayır	1	1,1	91	100
	Kararsızım	3	3,3		
	Kısmen	16	17,6		
	Evet	71	78		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi toplumu ve toplumsal kurumları yakından tanıtır	Hayır	-	-	91	100
	Kararsızım	3	3,3		
	Kısmen	23	25,3		
	Evet	65	71,4		
	Cevapsız	1	1,1		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %72'sinin THU dersi kapsamında değişik kurumlarda en az üç, dört etkinliğe katıldıkları görülmüştür. Yine İDKAB öğretmen adaylarının yaklaşık %78'i Topluma Hizmet Uygulaması (THU) Dersinin vatandaşlık sorumluluğu bilincini geliştirdiği ve ahlaki değerleri güçlendirdiğini; %79'unun toplumsal farkındalık ve duyarlılık, %69'unun işbirliği yapma becerisi kazandırdığını; %79'u bu dersin öğretmen eğitiminde gerekli olduğunu; yaklaşık %83'ünün bu dersin kişisel gelişime katkıda bulunduğunu; yaklaşık %65'inin iletişim becerisi ve özgüveni geliştirdiğini; %78'inin toplumsal sorunların farkına vardırıp çözüm yollarını düşündürttüğünü ve yaklaşık 57,2'sinin ise bu dersin toplumsal kurumları yakından tanıma-ya katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2. THU Dersinin Katkıları (Toplumsal sorunlara karşı duyarlılık, eğitim kurumları ile toplum arasında bağ oluşturma, sosyalleşmeye katkısı vs.)

	Değerler	N	%	Toplam	
THU Dersi çevreye duyarlılık, toplumsal sorunlara karşı sorumluluk kazandırır	Hayır	3	3,3	91	100
	Kararsızım	-			
	Kısmen	17	18,7		
	Evet	71	78		
THU Dersinin eğitim kurumları ile toplum arasında güçlü bağ oluşturur	Hayır	2	2,2	91	100
	Kararsızım	5	5,5		
	Kısmen	24	26,4		
	Evet	60	65,9		
THU Dersi sosyalleşmeye katkıda bulunur	Hayır	2	2,2	91	100
	Kararsızım	3	3,3		
	Kısmen	13	14,3		
	Evet	73	80,2		
THU Dersinden sorumlu öğretim üyesi yeterince ilgilendi ve rehberlik etti	Hayır	1	1,1	91	100
	Kararsızım	3	3,3		
	Kısmen	29	31,9		
	Evet	57	62,6		
	Cevapsız	1	1,1		
THU Dersi kurum tecrübesi kazandırdı mı?	Hayır	-	-	91	100
	Kararsızım	8	8,8		
	Kısmen	24	26,4		
	Evet	59	64,8		
THU Dersine öğrencilerinizi teşvik eder misiniz?	Hayır	-	-	91	100
	Kararsızım	1	1,1		
	Kısmen	7	7,7		
	Evet	83	91,2		
Sivil toplum örgütüne / Derneğe üye misiniz?	Hayır	24	26,4	91	100
	Evet	67	73,6		
Sivil toplum örgütünde / dernekte gönüllü hizmette bulunuyor musunuz?	Hayır	15	16,5	91	100
	Çok nadiren	4	4,4		
	Bazen	10	11		
	Çoğu zaman	9	9,9		
	Evet	6	6,6		
	Cevapsız	47	51,6		

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %78'inin THU Dersi çevreye duyarlılık, toplumsal sorunlara karşı sorumluluk kazandırdığını; %66'sının bu dersin eğitim kurumları ile toplum arasında güçlü bağlar oluşturduğunu; %80'ini sosyalleşmeye katkıda bulunduğu; yaklaşık %65'i bu dersin kurum tecrübesi kazandırdığını; %91'i öğretmen olduğunda bu derse öğrencilerini teşvik edeceğini; yaklaşık %74'ü bir sivil

toplum örgütüne veya derneğe üye olduğunu ve yaklaşık %7'si bir sivil toplum örgütü ya da dernekte gönüllü hizmetlerde bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin sosyalleşmeye, kişisel gelişime, vatandaşlık bilincine, ahlaki değerleri güçlendirmeye, iletişim becerisine, özgüven gelişimine ve toplumsal sorunlara duyarlı olmaya vb. katkıda bulunduğu fikrine katılma durumlarına göre Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ne yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde bir takım farklılıklar olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi yapılmıştır. Tablo 3'de görüleceği üzere bu kapsamda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının THU dersinin vatandaşlık bilincini arttırdığı görüşüne katılma durumlarına göre THU dersine ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda da söz konusu farkın THU dersinin vatandaşlık bilincini arttırdığı görüşüne "kısmen" şeklinde cevap verenlerle "evet" şeklinde cevap veren öğretmen adayları arasında meydana geldiği görülmüştür.

Okullarda verilen değerler eğitiminin amaçlarından birisi de, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak, onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata hazırlamak ayrıca "iyi insan", "iyi vatandaş" olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Esasında öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak", eğitimin en temel hedeflerinden birisidir. Zira böyle bir kişilik yapısı oluşmadan belirlenmiş olan diğer amaçlara ulaşmanın pek bir anlamı yoktur (Aydın, 2010:17). THU dersine yönelik olarak algılarını incelemek amacıyla yapılan çok sayıda çalışmada katılımcılardan çoğunun THU dersini ve bu ders kapsamında gerçekleştirilen projeleri insanlara yardım etmenin ve buna bağlı olarak vatandaşlık bilinci ve sorumluluklarını yerine getirmenin etkili bir yolu olarak gördüklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir (Ergan ve Karadayı, 2015:174). Örneğin; Turhan ve arkadaşının 2008-2009 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 125 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada THU dersinin güçlü bir vatandaşlık bilincine sahip öğretmenlerin yetişmesini sağladığı görüşüne katıldığını ve kesinlikle katıldığını ifade edenlerin oranının yaklaşık %75 olduğu görülmüştür (Turhan ve Sönmez, 2009:865). Yine Arcagök ve Şahin'in gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık % 83'ünün (223 kişi) THU dersinin aktif vatandaşlık bilincini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu çalışmada THU dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal ve kişisel becerilerinin gelişmesine

katkı sağladığı ve vatandaşlık bilincini artırdığı ortaya çıkmıştır (Arcagök ve Şahin, 2013:43-45).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Vatandaşlık Bilincini Arttırdığı Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,01$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Vatandaşlık Bilincini Arttırdığı Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Hayır	2	3,8571	,45457	9,973	,000	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	17	3,5112	,28537			
3-)Evet	71	3,8987	,32692			
TOPLAM	90	3,8246	,35240			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Öğretmen adaylarının THU dersinin ahlaki değerleri güçlendirdiği görüşüne katılma durumlarına göre THU dersine ilişkin algı düzeylerinde anlamlılık düzeyinde farklılık meydana gelip gelmediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının THU dersinin ahlaki değerleri güçlendirdiği görüşüne katılma durumlarına göre THU dersine ilişkin algı düzeylerinde anlamlılık düzeyinde farklılıklar meydana geldiği görülmüş ve anlamlılık düzeyindeki bu farklılıkların THU dersinin ahlaki değerleri güçlendirdiği fikrine kısmen katıldığını söyleyenlerle tamamen katıldığını söyleyenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Dolayısıyla THU dersinin ahlaki değerleri güçlendirdiği fikrine katılanların Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersine ilişkin algı düzeylerinin bu fikre kısmen katıldığını söyleyenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Bkz.Tablo, 4).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Ahlaki Değerleri Güçlendirdiği Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Ahlaki Değerleri Güçlendirdiği Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Hayır	3	3,6848	0,44800	7,193	0,001	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	17	3,5617	0,34661			
3-)Evet	71	3,8919	0,32040			
TOPLAM	91	3,8233	0,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin amaçlarından birisini "beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, ge-

niş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” olarak ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde ahlaki ve kültürel değerlerimiz ile vatanseverlik, iyilik, doğruluk, temizlik, çalışkanlık, paylaşımcı ve hoşgörülü olma, yardımsever olma gibi değerlerin özümsemesinde adayların projeleri bu amaçlara uygun olarak planlayıp gerçekleştirmesi gerekmektedir (Bulut, Bulut ve Bulut, 2012:357). Araştırmalar yüksek öğrenimde topluma hizmet uygulamasının değerli olduğu yönündeki iddiaları desteklemektedir. Markus, Howard, and King’in gerçekleştirdiği bir araştırmada topluma hizmet uygulaması bulunan bölümlerdeki öğrencilerin daha olumlu ders değerlendirmelerine, hizmet ve topluma yönelik daha olumlu inanç ve değerlere sahip oldukları, vize ve final sınavlarında ölçülen akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer başka araştırmalarda da bu fikrin desteklendiği, topluma hizmet uygulamasının kişisel, tutumsal, moral (ahlak), toplumsal ve zihinsel olumlu sonuçları olduğu görülmüştür (Cohen and Kinsey, 1994:4-14’den aktaran: Bringle and Hatcher, 1996:223). Rhode Island Üniversitesinde 71 lisans öğrencisine ön-test ve son test uygulayarak gerçekleştirilen bir araştırmada THU kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ahlaki gelişimlerini anlamlılık düzeyinde arttırdığı ortaya çıkmıştır (Boss, 1994:183-198).

Ülkemizde Ural Keleş ve arkadaşının 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve THU dersini alan 12 öğrenci ile gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma sonucunda, THU dersinin öğretmen adaylarına kazandırdıklarına dair görüşleri incelendiğinde; çalışma kapsamında dersin bazı öğretmen adaylarının manevi açıdan rahatlamasına ve bazı değerlerin yeniden kazanılmasına da olanak sağladığı belirlenmiştir (Ural Keleş ve Aydın, 2011:180). Bulut ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği araştırmada da THU dersi kapsamında yapılan projeler sayesinde öğretmen adaylarının yardımsever, iyi insan, iyi vatandaş olma; paylaşımcı ve hoşgörülü olma; saygılı olma; sorumluluk sahibi, samimi ve adil olma; toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma gibi değerlerini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. (Bulut, Bulut ve Bulut, 2012:356). Oğuz’un öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek için gerçekleştirdiği bir araştırmada ise, öğretmen adaylarının değerleri kazanmasında neler yapılabilir sorusuna verilen yanıtlara göz atıldığında; değerle ilgili eğitimlerin verilebileceği, staj ve topluma hizmet uygulamaları (THU) gibi derslerin sayısının artırılması ya da daha erken sınıflarda okutulması; öğretmenlere bu değerleri uygulayabilecekleri görevler, sorumluluklar ve seminerlerin verilebileceği gibi başlıkların yer aldığı görülmektedir (Oğuz, 2012:1316-1317). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, THU dersini alan 78 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen nitel bir araştırmada ise, öğ-

retmen adaylarının görüşme formlarında özellikle daha çok toplum kategorisindeki değerlere yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan 17 değer (topluma faydalı olma, birliktelik, yardımseverlik, toplumsal duyarlılık, ilgili olma, insanları bilinçlendirme, örnek olma, arkadaşlık, sosyalleşme, paylaşma, yaşlılara saygılı olma, insan sevgisi, dayanışma, aileye önem verme, toplumsal gerçeği yansıtma, evrensel barış ve eser bırakma) 281 kez (%50,7) görüşme formlarında yer almıştır. Birey kategorisinde ise 21 değer (başarma duygusunu tatma, sorumluluk, kendini geliştirme, girişimcilik, planlı olma, özgüven, problem çözebilme, sabırlı olma, yararlı birey olma, liderlik, olgun insan olma, fedakârlık, bilinçlenme, şükretme, sevgi, özverili olma, merhamet, özenli olma, ufuk açıcı olma, hayat sevgisi ve insani duyguları fark etme) 192 kez (%34,7) öğretmen adaylarınca ifade edildiği tespit edilmiştir. İletişim kategorisindeki 6 değer (iletişim kurma, empati yapma, anlayışlı olma, farklılıkları kabul etme, dinleme ve sağduyulu olma) 51 kez (%9,2); çevre kategorisindeki 2 değer (çevreye duyarlı olma ve doğa sevgisi) 30 kez (%5,4) vurgulandığı tespit edilmiştir (Yiğittir ve Orhan, 2012:289).

Tablo 5.Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Sosyalleşmeye Katkı Sağladığı Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Sosyal-leşmeye Katkı Sağladığı Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Hayır	2	3,5093	0,28987	6,679	,000	3 ile 4 arasında
2-)Kararsızım	3	3,5035	0,22938			
3-)Kısmen	13	3,5249	0,27334			
4-)Evet	73	3,8982	0,33140			
TOPLAM	91	3,8233	0,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Tablo 5'te görüleceği üzere öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersinin sosyalleşmeye katkı sağladığı görüşüne katılma düzeylerine göre Topluma Hizmet Uygulaması dersine ilişkin algı düzeylerinde de anlamlılık düzeyinde farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey (HSD) testi sonucunda da söz konusu farklılıkların bu dersin sosyalleşmeye katkıda bulunduğu fikrine kısmen katıldığını ifade edenler ile tamamen katıldığını söyleyenler arasındaki farklılıktan meydana geldiği dolayısıyla bu dersin sosyalleşmeye katkıda bulunduğu fikrine tamamen katıldığını söyleyenlerin THU dersine ilişkin algı düzeylerinin kısmen katıldığını söyleyenlerden anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların bir çoğunda da THU Dersinin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Arcagök ve Şahin'inin gerçekleştirdikleri bir araştırmada da bizim araştırma bulgularımıza benzer şekilde öğretmen adaylarının %83'ü (225 kişi) THU sosyalleşmeye katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür (Arcagök ve Şahin, 2013:38). Gökçe'nin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında topluma hizmet uygulamaları dersini alan 52 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği nitel bir araştırma sonucunda da; bu ders kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen adaylarını sosyal yönden geliştirdiği, sorumluluk, sosyal dayanışma, yardımlaşma duygusunu arttırdığı iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir (Gökçe, 2011:189). Şentürk ve arkadaşlarının ÇOMÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmada THU dersi ile ilgili olarak gerçekleştirilen projeler kapsamındaki etkinliklerden öğrencilerin yaklaşık %88'inin içinde yaşadıkları topluma karşı duyarlı bir birey olmaları gerektiğini öğrendiklerini ve bu dersin sosyal ilişkilerine olumlu değerler kazandırdığını belirttikleri görülmüştür (Şentürk, Arakoç, Cengiz, Serbes, Dohman, Söğütçü, 2014:22). Kesten'in Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümündeki beş öğretmen adayı ve beş öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirdiği bir nitel araştırmada hem öğretmen adayları hem de danışman öğretim elemanları, THU'nun sadece öğretmen adaylarının toplumla olan bağlarını güçlendirmede değil aynı zamanda onların mesleki gelişimlerine, insan ilişkilerine ve liderlik becerilerine katkısı anlamında da önemli yararlar sağladığını dile getirmişlerdir (Kesten, 2012:2136). Benzer şekilde Anadolu, Kafkas ve Marmara Üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da, " Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sayesinde işbirliği, dayanışma ve etkili iletişim becerilerimin gelişeceğine inanıyorum." ifadesine katılımcıların %66.7 oranında "tamamen katılıyorum ve katılıyorum", şeklinde cevap verdikleri görülmektedir (Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011:444).

Tablo 6'da görüleceği üzere THU dersinin toplumsal sorunların farkına varma ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeye katkıda bulunduğu fikrine katılma durumlarına göre de öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersine ilişkin algı düzeylerinde bu fikre tamamen katıldığını söyleyenler lehine anlamlılık düzeyinde farklılıklar meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey (HSD) testi sonucunda da söz konusu farklılıkların bu dersin toplumsal sorunların farkına varma ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeye katkıda bulunduğu fikrine kısmen katıldığını ifade edenler ile tamamen katıldığını söyleyenler arasındaki farklılıktan meydana geldiği dolayısıyla bu

dersin toplumsal sorunların farkına varma ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeye katkıda bulunduğu fikrine tamamen katıldığını söyleyenlerin THU dersine ilişkin algı düzeylerinin kısmen katıldığını söyleyenlerden anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Toplumsal Sorunların Farkına Varma ve Çözüm Yolları Aramaya Katkı Sağladığı Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Toplumsal Sorunların Farkına ve Çözüm Yolları Aramaya Katkı Sağladığı Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Kararsızım	4	3,6207	,53900	6,769	,002	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	16	3,5748	,29123			
3-)Evet	71	3,8908	,32613			
TOPLAM	91	3,8233	,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Toplumsal Duyarlılığa Katkı Sağladığı Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (T-testi).

Değerler	Toplumsal Duyarlılığa Katkı Sağladığı Görüşü	N	A.Ort.	Std.S.	t	df	p
THU Dersi Algı Düzeyleri Aritm. Ort.	1-)Kısmen	19	3,4716	,30337	-5,691	28,093	,000
	2-) Evet	72	3,9162	,30109			

$p > 0,01$, anlamlılık derecesinde bir fark yoktur.

Tablo 7’de görüleceği üzere benzer şekilde Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersinin toplumsal duyarlılığa katkı sağladığı görüşüne katılma durumlarına göre DKAB öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algı düzeylerinde anlamlılık derecesinde fark olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda bu görüşe katıldığını söyleyenler lehine anlamlılık derecesinde farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < 0,01$). Başka bir deyişle Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersinin toplumsal duyarlılığa katkı sağladığı görüşüne katıldığını ifade eden öğretmen adaylarının bu derse ilişkin olumlu algı düzeylerinin söz konusu görüşe kısmen katıldığını söyleyenlerden anlamlılık derecesinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin; Küçükkoğlu ve Yiğit’in gerçekleştirdiği araştırma sonucunda

THU dersinin bir taraftan etkinliklere katılan bireylerin öz niteliklerini geliştirdiği, bireylerin hem duyuşsal özelliklerini hem de toplumsal sorumluluklarını fark etmelerine ve geliştirmelerine imkân sağladığı görülmüştür (Küçüköğlü ve Koçyiğit, 2015:625). Ayvacı ve Akyıldız'ın 20 soruluk anket ve yarı yapılandırılmış mülakatla gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda THU dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da uygulanmasının; öğrencinin toplumsal duyarlılığının ve sorumluluğunun artmasında, yaparak yaşayarak yapılan etkinliklerin daha kalıcı öğrenmelere zemin oluşturmada ve iletişim becerisi yüksek öğrencilerin yetiştirilmesinde tartışılmaz bir öneme sahip olduğu okul amirleri tarafından vurgulanmıştır (Ayvacı, Akyıldız, 2009:102-119). Özdemir'in Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan yedi bölümde öğrenim gören ve son sınıfta okuyan 206 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada öğrencilerin THU dersi sayesinde toplumsal sorunlara duyarlı olma ve çözüm üretebilme, etkili iletişim kurabilme, sorumluluk sahibi olma ve kişisel gelişim sağlamaya katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Özdemir, 2011:2217-2224). Tanrıseven ve Yanpar Yelken'in 2008-2009 Bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 339 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları hakkındaki görüşlerine bakıldığında katılımcıların yaklaşık % 73'ü bu dersin toplumsal gelişmelere karşı duyarlı olmayı sağladığını ifade etmişlerdir (Tanrıseven ve Yanpar Yelken, 2011:420). Turhan ve arkadaşının 2008-2009 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 125 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada THU dersinin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık kazandırdığı hususuna katıldığını ve kesinlikle katıldığını söyleyenlerin oranının yaklaşık %81 olduğu; toplumsal sorunlara karşı farkındalık kazandırdığı hususuna katıldığını ve kesinlikle katıldığını söyleyenlerin oranının yaklaşık %83 olduğu; toplumun güncel sorunlarına çözüm üretmeyi sağladığı görüşüne katıldığını ifade edenlerin oranının %64 olduğu tespit edilmiştir (Turhan ve Sönmez, 2009:862-868). Anadolu, Kafkas ve Marmara Üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada " Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılacak etkinlikler, öğretmen adayının, toplumsal duyarlılık, toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüvenini geliştirir" şeklindeki önermeye tamamen katılıyorum ve katılıyorum diyen öğrencilerin oranı %98.9 olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, toplumsal sorunları görmemi ve bunlara karşı çözümler düşünmemi sağlar" ifadesine tamamen katılıyorum ve katılıyorum diyenlerin oranının %85,6 olduğu tespit edilmiştir (Tuncel, Kop, Katılmış, 2011:443). Benzer şekilde 2008-2009 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü 3. sınıfta okuyan ve THU dersini alan 415 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da, bu ders sayesinde “Toplumun bir ferdi olarak üzerime düşen sorumlulukların farkına vardım” ($\bar{x}=4.02$) ve “Toplumsal sorunlara çözüm önerileri getirebileceğimin farkına vardım” ($\bar{x}=4.01$) şeklindeki maddelerin öğretmen adaylarının en fazla katıldıkları ölçek maddeleri olduğu tespit edilmiştir (Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle ve Palavan, 2010:240).

Bununla birlikte öğrencilerin topluma hizmet uygulaması programında çalıştığı süre aynı şekilde sonuçlar ya da kazanımlarla ilişkili olmaktadır. Bu bağlamda Blyth ve meslektaşlarının 6.sınıflardan 12 kişi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada 10 toplum hizmet programından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bir yılda 40 saatten daha fazla toplum hizmeti gerçekleştiren öğrencilerin sosyal sorumluluk ve toplumsal ilgilerinin diğerlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak onlar çalışma saatlerinin fazlalığının tek başına pozitif sonuçları garanti etmediği konusuna da dikkat çekmişler, öğrencilere zorla kabul ettirilen ve iyi planlanmamış topluma hizmet uygulamalarının hizmet saatleri çok uzun olsa bile negatif etkileri olabileceğini ortaya koymuşlardır (Niemi, Hepburn and Chapman, 2000:51).

Tablo 8.Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Özgüven Gelişimine Katkısı Olduğu Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Özgüveni Geliştirdiği Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Hayır	7	3,6098	,36910	6,190	0,003	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	25	3,6720	,34543			
3-)Evet	59	3,9128	,32213			
TOPLAM	91	3,8233	,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Yine tablo 8’de görüleceği üzere araştırma kapsamında gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda THU dersinin özgüven gelişimine katkı sağladığı görüşüne katılma durumlarına göre öğretmen adaylarının bu derse ilişkin algı düzeylerinde anlamlılık düzeyinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılıkların nereden kaynaklandığını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonucunda ise THU dersinin özgüven gelişimine katkı sağladığı görüşüne kısmen katıldığını ifade edenlerle tamamen katıldığını ifade edenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle THU dersinin özgüven gelişimine katkı sağladığını ifade edenlerin bu derse ilişkin olumlu algı düzeylerinin kısmen katkı sağladığını ifade edenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlgili literatüre baktığımızda bizim araştırma bulgularımızla benzer yönde bulguların olduğu görülmektedir. Örneğin; Kesten'in Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği bir araştırmada THU dersinin öğretmen adaylarının olay ve fenomenleri farklı bakış açılarından değerlendirme becerisi kazanmalarına ve öz güven gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Kesten, 2012:2143). Turhan ve arkadaşının Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 125 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada THU dersinin öğretmen adayının özgüvenini kazanması için gerekli deneyimleri kazanmasını sağladığı görüşüne katıldığını ve kesinlikle katıldığını ifade edenlerin oranının yaklaşık % 77 olduğu tespit edilmiştir (Turhan ve Sönmez, 2009:871). Yine Sönmez'in Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim sosyal bilgiler Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 125 öğretmen adayı üzerinde tarama yöntemiyle gerçekleştirdiği bir araştırmada, "THU dersi sayesinde içinde bulunduğum faaliyetler ile özgüvenim arttı." maddesine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verenlerin oranının %64 olduğu tespit edilmiştir. (Sönmez, 2010:67). Tanrıseven ve Yanpar Yelken'in 2008-2009 Bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 339 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları hakkındaki görüşlerine baktığında katılımcıların yaklaşık % 71'i bu dersin öz güven gelişimine katkı da bulunduğunu; %76'sı ise bu dersin toplumsal sorumluluk bilincini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Tanrıseven ve Yanpar Yelken, 2011:420). Kesten'in Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümündeki beş öğretmen adayı ve beş öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirdiği bir nitel araştırma sonucunda öğretim elemanları THU'nun öğretmen adaylarının farklı bakış açılarıyla olayları, olguları değerlendirebilme becerilerini ve özgüven duygularını geliştirmeye katkı sağladığını da ifade etmişlerdir (Kesten, 2012:2130). Tosun'nun Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği nitel araştırmada, öğrencilerin bir kısmı bu derste yaptıkları projeler sayesinde kendilerine güvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir (Tosun, 2014:975). Sarı ve Kaf Hasırcının gerçekleştirdiği bir araştırmada da benzer şekilde öğretmen adayları THU dersine yönelik kazanımların büyük oranda gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. THU dersinin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ait en yüksek aritmetik ortalamanın ise bu dersin sosyal/toplumsal sorunlara duyarlılığı arttırdığı, özgüven, özsaygı ve empati duygusunun gelişmesine ve toplumdaki adaletsizliklerin farkına varmaya katkıda bulunduğu yönündeki maddelere ait olduğu tespit edilmiştir (Sarı ve Kaf Hasırcı, 2013:32).

Aşağıda Tablo 9'da görüleceği üzere araştırmada THU dersinin kişisel gelişime katkı sağladığı görüşüne katılma durumlarına göre öğretmen adaylarının söz konusu derse

ilişkin olumlu algı düzeylerinde meydana gelen farklılıklar da incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, THU dersinin kişisel gelişime katkı sağladığı görüşüne tamamen katıldığını söyleyenler lehine istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Kişisel Gelişime Katkısı Olduğu Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Kişisel Gelişime Katkısı Olduğu Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Kararsızım	2	3,9643	0,30305	9,201	,000	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	14	3,4844	0,31372			
3-)Evet	75	3,8829	0,32423			
TOPLAM	91	3,8233	0,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Nitekim konu ile ilgili olarak daha önce gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda da benzer yönde bulguların elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Arkün ve Seferoğlu'nun 44 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma sonucunda THU dersi kapsamında gerçekleştirilen projelerin öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ve özgüvenlerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Arkün ve Seferoğlu, 2010: 10). Sarı ve Kaf Hasırcı'nın gerçekleştirdiği bir araştırmada öğretmen adaylarının % 84,97'si (181 kişi) THU dersinin eğitim fakültelerinin müfredatında yer almasının gerekliliği ile ilgili soruya olumlu cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının buna gerekçe olarak da çoğunlukla kişisel (özgüven, empati, grupla çalışma alışkanlığı, yaratıcı düşünme vb.) ve mesleki (planlar yapıp uygulama, öğrencileri tanıma ve onlarla yaşanan sorunlara çözümler üretebilme, okulun ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesinde yararlanılabilecek kaynakları öğrenme vb.) gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Sarı, Kaf Hasırcı, 2013:30). Kılınc ve Dere'nin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan toplam 101 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada ise öğretmen adaylarının kişisel gelişim boyutunda katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok katıldıkları ifadelerin "dersin insan ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum" (= 4.21), "bu dersin empati becerimi geliştirdiğini düşünüyorum" (= 3.96) olduğu tespit edilmiştir (Kılınc ve Dere, 2014:214).

Araştırmada Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersinin başkalarıyla işbirliği yapma becerisi kazandırdığı görüşüne katılma durumlarına göre DKAB öğretmen adaylarının bu derse ilişkin olumlu algı düzeylerinde anlamlılık derecesinde farklılıklar mey-

dana gelip gelmediğini tespit etmek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının “THU Dersinin Başkalarıyla İşbirliği Yapma Becerisine Katkısı Olduğu” Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p > 0,05$).

THU Dersinin Başkalarıyla İşbirliği Yapma Becerisine Katkısı Olduğu Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Kararsızım	3	3,6848	,44800	1,870	,160	Fark yok
2-)Kısmen	24	3,7133	,37630			
3-)Evet	63	3,8628	,32715			
TOPLAM	90	3,8170	,34732			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Tablo 10’da görüleceği üzere yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında ufak tefek bir takım farklılıklar olduğu görülse de bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$) (Bkz. Tablo.10). Bununla birlikte konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların bir çoğunda THU dersinin öğrencilerin başkalarıyla işbirliği yapma becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu dair bulgular elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bizim araştırma bulgularımızla kısmen benzerlik gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin; Şentürk ve arkadaşlarının ÇOMÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmada THU dersi ile ilgili olarak gerçekleştirilen projeler kapsamındaki etkinliklerden öğrencilerin yaklaşık %83’ünün ekip arkadaşlarıyla dayanışma ve işbirliği içinde çalışmanın önemini fark ettiklerini ve bir topluluk karşısında kendilerini ifade etmeyi öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür (Şentürk, Arakoç, Cengiz, Serbes, Dohman, Söğütçü, 2014:22). Maltepe Üniversitesinde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim görmekte olan 3. Sınıf öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için Tülüce tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, öğretmen adayları sosyalleşme boyutunda ise gönüllülük kavramına pozitif algı geliştirdiklerini, sosyal yardımlaşmanın önemini kavradıklarını, yardımlaşma tecrübesi yaşadıklarını ve toplumsal sorunlara yönelik bilinçlendiklerini dile getirmişlerdir (Tülüce, 2014:13). Er Nas ve arkadaşlarının Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersine devam eden 91 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının %51’i THU dersinin daha duyarlı ve daha bilinçli yardımsever bir kişilik kazanarak yardımlaşma-

nın önemini kavramada katkısı olduğunu; yine %34'ü küçük şeyler yaparak insanları mutlu edebileceklerini ve toplum sorunlarına duyarlı olmayı öğrendiklerini; %24'ü zorluklar karşısında mücadele edebilme becerisi ve özgüven kazandıklarını; %16'sı topluma karşı sorumluluk bilinci ve iletişim becerisi kazandıklarını ve %12'si problem çözme becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. (Er Nas, Çoruhlu Şenel, Akbulut İpek, 2015:35). Gökçe'nin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında topluma hizmet uygulamaları dersini alan 52 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği nitel bir araştırma sonucunda bu dersin öğretmen adaylarına "sosyal dayanışma, yardımseverlik, işbirliği" gibi yok olmaya yüz tutan insani değerlerin hatırlatılmasını sağladığı ifade edilmiştir (Gökçe, 2011: 185).

Tablo 11.Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Toplumsal Sorunlara Karşı Sorumluluk Geliştirdiği Görüşüne Katılma Durumlarına Göre THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,001$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersinin Toplumsal Sorunlara Karşı Sorumluluk Geliştirdiği Fikri	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)Hayır	3	3,4229	0,38880	5,445	0,006	2 ile 3 arasında
2-)Kısmen	17	3,6520	0,31373			
3-)Evet	71	3,8813	0,33740			
TOPLAM	91	3,8233	0,35062			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

Diğer taraftan Tablo 11'de görüleceği üzere Topluma Hizmet Uygulaması dersinin toplumsal sorunlara karşı sorumluluk geliştirdiği görüşüne katılma durumlarına göre DKAB öğretmen adaylarının bu derse ilişkin olumlu algı düzeylerinde anlamlılık derecesinde farklılıklar meydana gelip gelmediğini test etmek için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda söz konusu dersin toplumsal sorunlara karşı sorumluluk geliştirdiği görüşüne tamamen katıldığını söyleyenler lehine istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde farklılıklar meydana geldiği görülmüştür ($p < 0,05$).

Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda da THU dersinin öğrencilerde toplumsal sorunlara karşı sorumluluk geliştirdiği tespit edilmiştir. Örneğin; Himley'in gerçekleştirdiği bir araştırmada toplum hizmetine katılan öğrenciler, topluma hizmet uygulamasının fakültenin kampüs dışında toplumla ilişkilerinde, öğrencilerin eğitim anlayışlarında ve tecrübelerinde köklü dönüşümler meydana getirdiğini belirtmişlerdir (Himley, 2004:416). Yine Ural Keleş ve arkadaşının 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve THU dersini alan 12 öğrenci ile gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma sonucunda, THU dersinin öğretmen adaylarına kazandırdıklarına dair görüşleri incelendiğinde; 12 öğ-

retmen adayının 7 tanesinin “toplumsal duyarlılığın artırılması”, 6 tanesinin “toplumdaki sorunlar hakkında bilinçlenmek” ve “toplumdaki sorunlara beraberce çözüm üretilmesi” ifadelerini kullanarak soruyu cevapladıkları görülmüştür (Ural Keleş ve Aydın, 2011:177). Benzer şekilde Tanrıseven ve Yanpar Yelken’in 2008-2009 Bahar yayınında Mersin Üniversitesi’nde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 339 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının yaklaşık %65’i bu dersin toplumun güncel sorunlarını tanımaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Tanrıseven ve Yanpar Yelken, 2011:420). Yine Ayvacı ve Akyıldız’ın 20 soruluk anket ve yarı yapılandırılmış mülakatla gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda THU dersinin öğrencilerin topluma olan sorumluluk ve duyarlılığını arttırdığını ifade edenlerin oranının yaklaşık %70 olduğu görülmüştür (Ayvacı ve Akyıldız, 2009:114). Yine Kılınç ve Dere’nin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan toplam 101 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada, “bu ders sayesinde toplumun bir ferdi olarak üzerime düşen sorumlulukların farkına vardım” (= 4.17) şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının bir hayli yüksek olduğu görülmüştür (Kılınç ve Dere, 2014:214).

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının THU Dersi Kapsamında Katıldıkları Etkinlik Sayısına Göre Mental İyi Oluş Düzeylerindeki Farklılıklar (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA $p < 0,05$; Tukey HSD $p < 0,05$).

THU Dersi Kapsamında Katılan Etkinlik Sayısı	N	A.Ort.	Std.S.	F	P	Fark
1-)İki	6	3,9167	,57573	1,248	,298	Fark yok
2-)Üç	34	3,7206	,54124			
3-)Dört	33	3,8337	,68742			
4-)Beş ve üzeri	15	4,0667	,42298			
TOPLAM	88	3,8354	,58957			

* $P < 0,05$, anlamlılık derecesinde bir fark vardır.

DKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması (THU) dersi kapsamında katıldıkları etkinlik sayısına göre mental iyi oluş düzeylerinde anlamlılık düzeyinde farklılıklar olup olmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında küçük çapta bir takım farklılıklar olsa da bunların istatistiksel olarak anlamlılık derecesine ulaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Bütün bu bulgulardan hareketle araştırmada hipotez 1’in araştırma bulguları ile tamamen olmasa da büyük çapta doğrulandığı görülmüştür (Bkz. Tablo 12).

Bizim araştırma bulgularımıza benzer şekilde Arcagök ve Şahin’in ÇOMÜ Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ve Topluma Hizmet Uygulama-

ları dersine giren 10 öğretim elemanı üzerinde karma yöntemle gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ile Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamında katıldıkları proje sayıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$F(2-266) = 2,54, p > 0,05$]. Zira söz konusu araştırmada bir projeye, iki projeye, dört veya dörtten daha fazla projeye katılan öğrencilerin THU dersine ilişkin görüşleri arasında ufak tefek bir takım farklılıklar olsa da bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılık derecesine ulaşmadığı tespit edilmiştir (Arcagök ve Şahin, 2013:49). Bununla birlikte aksi yönde araştırma bulgularının olduğu da görülmektedir. Örneğin; Kılınç ve Dere'nin İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan toplam 101 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik algılarının uyguladıkları proje sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; sosyalleşme boyutunda proje sayısı bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(2-98) = 4,23, p < 0,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($2 = 0,07$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda üç projeyi aynı anda yürüten öğrencilerle sadece bir proje yürüten öğrenciler arasında üç proje yürüten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; bunun dışında kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman boyutlarına ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Kılınç ve Dere, 2014:215).

2. DKAB Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması Dersine (THU) İlişkin Algı Düzeyleri ile Mental İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri ile Mental İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Analizi)

	Öğretmen Adaylarının Mental İyi Oluş Düzeyleri	
Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri	N	91
	r	0,437**
	P (sig)	0,000

****P<0,05 düzeyinde anlamlı**

Araştırmanın temel hipotezini teşkil eden ve iki ana değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek için gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda DKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersine ilişkin olumlu algı düzeyleri ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının söz konusu derse

ilişkin olumlu algı düzeyleri arttıkça mental iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir.

Ayrıca araştırmamızda iki ana değişken arasındaki anlamlılık düzeyindeki bu ilişkinin diğer sürekli değişkenler kontrol edildiğinde de var olup olmadığını tespit etmek için kısmi korelasyon analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda da söz konusu iki ana değişken arasındaki pozitif ilişkinin mevcudiyetini sürdürdüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bu bulgularla araştırmanın temel hipotezinin (hipotez 2) doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 15.Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri ile Mental İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kısmî Korelasyon Analizi)

Kontrol Edilen Değişkenler (Yaş, gelir, anne-babanın Eğitim Durumu, öznel dindarlık algısı, etkinlik sayısı vs.)		Öğretmen Adaylarının Mental İyi Oluş Düzeyleri
Öğretmen Adaylarının THU Dersine İlişkin Algı Düzeyleri	r	0,375**
	P (sig)	0,001
	df	78

**P<0,05 düzeyinde anlamlı

Mevcut literatüre göz atıldığında yapılan çalışmaların hiç birisinde THU dersinin doğrudan öğretmen adaylarının mental iyi oluşlarına ilişkin katkısı bağlamında bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Ve bu husustan hareketle bu araştırmada THU dersinin öğrencilerin psikolojik iyi oluş (mental iyi oluş) ya da mutluluk düzeylerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelenerek THU dersinin öğrencilere ya da öğretmen adaylarına ne gibi katkılarda bulunduğu dair araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, THU dersinin bir çok olumlu katkısının yanında öğretmen adaylarının mental iyi oluşlarına, mutluluk düzeylerine de büyük ölçüde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bizim araştırma bulgularımızla paralellik arz eden pek çok araştırma sonucunun olduğu görülmüştür. Örneğin; Kesten ve arkadaşlarının Marmara Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde THU dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri bir nitel araştırmada öğrencilere 'bu ders kapsamında yaptığınız faaliyetler size nasıl bir katkı sağladı?' Soruları yöneltilmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarından birisi "Dersin hepimize bir şeyler kazandırdığına inanıyorum. Mesela zararlı alışkanlıklarla ilgili broşür dağıtırken grupça faydalı olduğumuzu hissettik. İnsanlara faydalı olduğumuzu görmek bizi gerçekten çok mutlu etti ve zaman buldukça insanları bilinçlendirme yolunda benzeri faaliyetler yapmamızı sağladı (S2);" bir diğeri "...biz bu derste uzakta bir yerde yani Ardahan ve İzmir'de birer okul seçmiştik. Onlar için kitap toplayıp seçtiğimiz bu iki okulda kütüphane kurduk. İyi bir uygulamaydı, vicdanen rahatladık ayrıca başkalarına fayda sağla-

dığımızı görmek bizi çok mutlu etti. Bundan sonrada bu tür sorumluluklar alarak insanlara faydalı olmak isterim (M4).” şeklinde görüş bildirerek (Kesten, Köçer ve Egüz, 2014:401-402) bu ders sayesinde başkalarına faydalı olmak suretiyle psikolojik olarak kendilerini iyi hissettiklerini, başkalarını mutlu etmekten dolayı mutluluk duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayvacı ve Akyıldız’ın 20 soruluk anket ve yarı yapılandırılmış mülakatla gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında herhangi bir alanda gönüllü olarak çalışmanın kendisini mutlu ettiğini söyleyenlerin oranının yaklaşık %70 olduğu görülmüştür (Ayvacı ve Akyıldız, 2009:112).Yine Maltepe Üniversitesinde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim görmekte olan 3. Sınıf öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için Tülüce tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada, THU dersinin duygusal gelişim boyutunda olumlu katkıları olduğu, öğretmen adaylarının THU uygulamaları sırasında ve sonrasında kendilerini işe yarar hissettiklerini, öz güven, huzur, mutluluk ve gurur duyduklarını dile getirdikleri görülmüştür.Söz konusu araştırmada öğrencilerden birisi “böyle gönüllü projelerde yer almak, insanlara faydalı olmak, gönüllü olarak bir şeyler yapabilmek beni gerçekten çok mutlu ediyor.” (Ö22, R3) şeklinde görüş bildirmek suretiyle, bu dersin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşlarına da katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ilgili araştırmada öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında yürüttükleri gönüllü projelerde işe yarama, mutluluk, huzur ve gurur hislerinin ve sorunların üstesinden gelme algısının kendilerine güven duygusunu arttırmasının öğretmen adaylarının kendileri hakkında daha olumlu görüşlere sahip olmalarının bir göstergesi olarak yorumlanabileceği ifade edilmiştir (Tülüce, 2014:13). Benzer şekilde Arkün ve Seferoğlu’nun 44 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 34’ünün bu dersin bireylerin kendilerini mutlu, huzurlu ve gururlu hissetmesini sağladığını belirttikleri ve bunu 56 kez tekrar ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda örneğin katılımcılardan birisinin “ topluma hizmet uygulamalarında sergilediğimiz hizmetler bizler de iç huzur ve mutluluk hissi uyandırıyor. Bir an düşününce tüm bunları biz mi yaptık diye düşünüyorum ve yazdıkça kendimi daha da mutlu hissediyorum.” diğer bir katılımcının “topluma hizmet etmekle aslında tam olarak karşılıksız bir şey yaptığımızı düşünüyorum. Çünkü manevi olarak o kadar çok katkısı oluyor ki insana. Kendini hiç olmadığı bir biçimde mutlu hissediyorsun. [Topluma hizmet] çok güzel bir şey. İyi bir şeyler başardığımızda kendimizi gerçekten çok mutlu ve gururlu hissediyoruz.” Bir diğerinin ise “hayatımda yaptıklarımdan hiç bu projeden aldığım kadar büyük bir haz almamıştım. Hem projeye katıldığım için hem de projeyi gerçekleştirirken yeni bir şeylere katkı sağlayabildiğim için kendimi mutlu ve huzurlu hissediyorum.” şeklinde görüş bildir-

diği görülmüştür (Arkün ve Seferoğlu, 2010:7-8).Yine Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, THU dersini alan 78 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen nitel bir araştırmada öğretmen adaylarının “bu ders beraber olduğunda ortaya çok güzel sonuçlar çıktığını gösterdi, insanlara yardım etmenin mutluluğunu ve arkadaşarımla beraber olmanın güzelliğini kazandırdı. Böyle bir dersin olması beni çok mesrur etti;” “THU dersi kapsamındaki etkinliklerde çalışırken ve üzerime düşen görevleri yerine getirdikçe mutluluk duymaya başladım;” “katıldığım tüm etkinliklerden sonra kendime olan güvenim arttı. Ve insanlara ya da doğaya faydalı olmanın mutluluğunu yaşadım;” “yine çocuk yuvasına gitmek isterdim. Çocuklara yararlı olabilmek, onları dinlemek ve biraz olsun mutlu olduklarını görmek bana huzur veriyor”... şeklinde görüş belirttikleri, dolayısıyla THU Dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşlarına ya da mutluluklarına katkıda bulunduğu görülmüştür.(Yiğittir ve Ercan, 2012:290).

Benzer şekilde Bulut ve arkadaşlarının Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 81 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada THU dersi kapsamında ağaç dikimi gerçekleştiren öğretmen adaylarının bu dersle ve gerçekleştirdikleri proje ile ilgili duygu ve düşüncelerini “topluma elimizden geldiğince en iyi nasıl faydalı olabileceğimizi düşündüğümüzde biz bu kararı uyguladık. Hem kendimiz mutlu olduk hem de toplumun yararına bir şeyler yapmanın huzurunu yaşadık;” THU dersi kapsamında birleştirilmiş sınıfları olan köy okullarına kütüphane oluşturan öğretmen adaylarının “bu etkinlik kendimi iyi hissetmemi sağladı. Kütüphane oluşturulduktan sonra çocukların bize teşekkür etmesi ve o kitaplardan yararlanacak olmaları beni çok mutlu etmişti” şeklinde duygu ve düşüncelerini ifade etmiş olmaları, THU dersi kapsamında öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri etkinliklerin onların psikolojik iyi oluş ya da mutluluk düzeylerine olumlu etki düzeyinin büyüklüğünü göstermesi açısından son derece dikkat çekicidir (Bulut, Bulut ve Bulut, 2012:354).

Esasında bazı araştırma sonuçlarında THU dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin hem öğretmen adaylarının hem de etkinliğin gerçekleştirildiği kurum veya kuruluşlardaki kişilerin psikolojik iyi oluş (mental iyi oluş) ya da mutluluk düzeylerine olumlu yönde katkı da bulunduğu görülmektedir. Örneğin; Er Nas ve arkadaşlarının Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersine devam eden 8 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri mülakat sonucunda öğretmen adaylarından birisinin “bu ders sayesinde hayatın sadece bizden ibaret olmadığını, etrafımızda bizim yardımlarımıza maddi ve manevi olarak ihtiyacı olan insanlar olduğunu gördüm. İn-

sanlara yardım etmenin, onların eksiklerini gidermenin, insanları mutlu etmenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Bu ders bize mutluluk kazandırdı. Bu ders bize yardımlaşmayı çok iyi şekilde öğretti. İnsanların yüzünde azda olsa bir mutluluk görmek her şeyden çok daha değerlidir” şeklinde görüş bildirerek THU dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, projeler sayesinde öğretmen adaylarının hem başkalarını mutlu ettikleri hem de kendilerinin mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. (Er Nas, Çoruhlu Şenel ve Akbulut İpek, 2015:35). Yine Ekşi ve arkadaşlarının Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nde dersi alan 100 öğretmen adayı, 11 kurum/kuruluş yetkilisi ve 7 öğretim elemanı ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada KÖZDER yetkililerinden birinin (K18) “ bizim derneğin üyeleri doğru düzgün topluma çıkamayan insanlardır. Derneğimize gelen öğretmen adaylarının bırak proje yapmasını bizim engellilerle, özürllülerle vakit geçirmesi bile çok mutlu edici!” şeklinde görüş bildirmesi bu dersin, etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen adaylarının yanı sıra THU’da bulunan kurumlardaki kişileri de mutlu ettiğini, onların psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Ekşi ve Cinoğlu, 2012:13). Kısacası THU dersi kapsamında toplumun değişik kesimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler/ projeler sayesinde hem öğretmen adaylarının hem de etkinlikleri gerçekleştirildiği kurum veya kuruluşlardaki kişilerin psikolojik iyi oluş (mental iyi oluş) ya da mutluluk düzeylerinde artış olacağını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kişisel gelişim, ahlak ve değerler yönünde sağladığı pek çok yararın yanısıra bireysel ve toplumsal mutluluğa katkıda bulunduğu da ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi’nin vatandaşlık bilincini arttırmaya, ahlaki değerleri güçlendirmeye, sosyalleşmeye, toplumsal sorunların farkına varma ve bu sorunlara çözüm yolları üretmeye, toplumsal duyarlılığa, özgüven gelişimine, kişisel gelişime katkı sağladığı ve toplumsal sorunlara karşı sorumluluk geliştirdiği düşüncesine katılma durumlarına vb. gibi değişkenlere göre DKAB öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi’ne yönelik olumlu algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlılık derecesinde farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmen adaylarının THU dersinin başkalarıyla işbirliği yapma becerisine katkısı olduğu görüşüne katılma durumlarına göre THU dersine ilişkin olumlu algı düzeylerinde ve söz konusu ders kapsamında öğrencilerin katıldıkları etkinlik sayısına göre mental iyi oluş düzeylerinde bir takım farklılıklar meydana geldiği ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmüştür.

Diğer taraftan araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmmanın temel hipotezin doğrulandığı görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulaması dersine ilişkin algı düzeyleri ile mental iyi oluş düzeyleri arasında olumlu ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareket edilerek şu şekilde önerilerde bulunmak mümkündür:

- ❖ THU dersinin kişisel gelişim, özgüven, ahlak gelişimi, vatandaşlık bilinci ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma ve çözüm önerileri üretebilme, işbirliği yapma becerisi vb. gibi sağladığı ve pek çok teorik dersle kazandırılmayacak yararlar kazandırdığı göz önünde bulundurulduğunda ve en önemlisi de okul ile toplumsal hayat, arasında sıkı bir bağ kurularak gelecek nesilleri gerçek yaşama hazırlama ve toplumun dertlerini ve problemlerini fark eden, problem edinen sorumluluk bilincine sahip vatandaşlık bilinci ve toplumsal aidiyet duygusu gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla bu derse mümkünse orta öğretimden itibaren müfredat programlarında yer verilmesinin, ayrıca üniversite eğitiminde ise sadece öğretmen yetiştiren programlarla sınırlı tutulmayıp tüm üniversite gençliğini hedef alarak tüm fakülte ve yüksekokul müfredatlarında yer verilmesinin son derece yararlı olacağını düşünmekteyiz. Hatta başta ABD’de ve diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi belli bir saat THU’da bulunmayı üniversiteden mezun olmak ve üniversite diploması alabilmek için şart koşulmasının faydalı olacağı kanaatini taşımaktayız.
- ❖ Yine bu dersin ders AKTS’nin arttırılmasının ve bir dönemle sınırlı tutulmamasının yararlı olacağını düşünmekteyiz.
- ❖ Ayrıca başta madde bağımlılarının, toplumdışı davranışlar ve sapkınlıklar gösteren kişilerin, suç işleyen çocukların ve yetişkin mahkumların rehabilite edilmesi ve ıslah edilmesinde Topluma Hizmet Uygulamasına daha geniş bir yelpazede ve daha fazla yer verilmesinin olumlu geri dönütleri olabileceğini söyleyebiliriz. Zira yapılan araştırmalar da bu hususu teyit etmektedir.

KAYNAKLAR

- Anonim.(2009). Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Komisyonu Yayınlanmamış Öğrenci Ders Tanıtım Broşürü.
- Arcagök, Serdar; Şahin,® Çavuş. (2013). Öğretim Elemanları ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Topluma Hizmet Uygulamaları” Dersine İlişkin Görüşleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 21-54.
- Arkün, Selay; Seferoğlu, S. Sadi (2010).“Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşlenişine Yönelik Bir Örnek Uygulama ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” Gençlere topluma hizmet bilinci kazandırma çalışmaları: Üniversiteden örnek uygulamalar, 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, ss.1-13.
- Ataüinal, A. (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen. Ankara: MEB Vakfı Yayınları.
- Avaroğulları, M. (2009). “Yurt Dışında Toluma Hizmet Uygulamalarına Genel Bakış,” B. Aksoy,T. Çetin ve F. Sönmez (Editör), Topluma Hizmet Uygulamaları, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. Zeki (2010).“Okulda Değerler Eğitimi,” Eğitime Bakış Dergisi, Yıl:6, Sayı:18, Ankara, ss.16-19.
- Aydoğan, M. (2007). Köy Enstitüleri: Amaçlar, İlkeler ve Uygulamalar, Ankara: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayvacı, Hakan Şevki, Akyıldız, Salih (2009). “Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Bireye ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri,” Millî Eğitim Dergisi, Sayı 184, ss.102-119).
- Boss, Judith A. (1994). “The effect of community service work on the moral development of college ethics students,” Journal of Moral Education, Vol. 23 Issue 2, pp.183-198.
- Bray I, Gunnell D. (2006). Suicide Rates, Life Satisfaction and Happiness As Markers For Population Mental Health, Soc Psychiatr, 41, pp.333-337.
- Bringle, Robert G. and Hatcher, Julie A. (1996). “Implementing Service Learning in Higher Education,” The Journal of Higher Education, Vol. 67, No. 2, pp. 221-239.
- Brown, DR. (1992). Physical Activity, Ageing, and Psychological Well-being:An Overview of the Research. Can J Sport Sci, 17, pp.186-187.

- Bulut, Mehmet; Bulut, Neslihan; Bulut, Aykut (2012). "Öğretmen Eğitiminde Değer Eğitimi Fırsatı Olarak Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi," Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt,9, Sayı,17, ss.347-357.
- Coşkun, H. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Deiner E.(2001). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and A Proposal for A National Index. Am Psycho, 55, pp.34-43.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being:Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, pp. 403-425.
- Diñcer, Çağlayan; Ergül, Ayşegül; Şen, Müge; Çabuk, Burcu (2011). "Bir Topluma Hizmet Uygulaması Örneği: "haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım," Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:19 No:1, ss. 19-38.
- Dolan, Paul, Peasgood, Tessa, White, Mathew (2008). "Do We Really Know That Makes us Happy? A Review of The Economic Literatüre on The Factors Associated with Subjective Well-Being", Journal of Economic Psychology, 29, pp. 94-122.
- Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Çalıştayı (2006). Sonuç Bildirgesi.
- Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi,10.04.2009, Mersin; <http://toplumahizmet.mersin.edu.tr/doc/thuy.pdf> erişim:15.10.2017.
- Ekşi, Zeynep, Cinoğlu, Mustafa (2012). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi," CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı:2, ss.3-22.
- Elma, Cevat; Kesten, Alper; Kiroğlu, Kasım; Uzun, Elif Mercan; Dicle, Abdullah N. ve Palavan, Özcan (2010) "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları," Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 16, Sayı 2, ss:231- 252.
- Ercan, B. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sosyal Sorumluluk Anlayış Ve Uygulamaları Antalya Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem A. R., Kiran H., Susar K.F. (2011). "Köy Enstitüleri Mezunlarının Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma", Journal of New World Sciences Academy, 6, 1, 476-489).

- Ergan, Zafer Hüseyin; Karadayı, Sezen (2015). "Meslek Yüksekokulları Öğrencilere Yönelik Farklı Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Proje Önerileri," EJOIR – IWCEA Özel Sayısı, Cilt 3, ss.171-177.
- Ergül, H. Fazlı, Kurtulmuş, Mehmet (2014). "Sosyal sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri," Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13 Sayı:49:221-232.
- Er Nas, Sibel, Çoruhlu Şenel, Tülay, Akbulut İpek, Hava (2015). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinden Yansımalar: Özel Durum Çalışması," Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, ss. 27-43.
- Ester, Cerin, Leslie, Eva, Sugiyama, Takemi, Owen, Neville (2009). " Associations of Multiple Physical Activity Domains with Mental Well-being," Mental Health and Physical Activity 2, 55–64).
- Flecky, K. (2011). Foundations of Service Learning, Service Learning in Occupational Therapy Education Philosophy and Practice, Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Grayy, M.J., Ondaatje, E.H., Zakaras, L. (1999). Combining Service and Learning in Higher Education. Rand Education.
- Gökçora, İ.H. (2007). "Kulluktan Özgür Bireye: Üretken Eğitim ve Aydınlanma Yolunda Köy Enstitüleri", Üniversite ve Toplum Dergisi, 7 (1), ss.1-7.
- Gökçe, Nazlı. (2011). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri." Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda].Cilt 8, Sayı 2, ss.176-194, Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- Heikkinen, Riitta-Liisa, Kauppinen, Markku (2011). "Mental Well-Being: A 16-Year Follow-up Among Older Residents in Jyväskylä," Archives of Gerontology and Geriatrics 52, pp. 3–39.
- Himley, Margeret (2004). "'The Stranger' in Community Service Learning," College Composition and Communication, Vol. 55, No. 3, pp. 416-438.
- İnternet:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f, erişim;20.10.2017.
- İnternet: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/154543.php>, erişim:20.08.2017.
- İnternet: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/154543.php>, erişim:20.08.2017.
- Kadıbeşegil, Salim. (2006). İtibar Yönetimi: İtibarınızı Yönetmekten Daha Önemli Bir İşiniz mi Var?, İstanbul: MediaCat Kitapları.

- Kartal, Sadık (2008). "Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri," Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 23-36).(s.29).
- Keldal, Gökay (2015). "Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması," The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1), 103-115.
- Kesten, Alper (2012). "Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi," Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(3), ss.2125-2148.
- Kesten, Alper (2012). "The Evaluation of Community Service-Learning Course in terms of Prospective Teachers' and Instructors' Opinions," Educational Sciences: Theory & Practice - 12(3), ss.2139-2148.
- Kesten, Alper, Köçer, Mehmet, Egüz, Şule (2014). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Toplumsal Bilinç Kazandırmadaki Etkisi," Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (2), ss.393-410.
- Kezar, Adrianna and Rhoads, Robert A. (2001). " The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective," The Journal of Higher Education, Vol. 72, No. 2, Special Issue: The Social Role of Higher Education, pp. 148-171.
- Kılınç, Emine, Dere, İlker (2014). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları," Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 40, ss. 209-220.
- Kurtaslan, Zafer; Barışeri, Nurtuğ; Sevinç, Sema (2012). "Güzel Sanatlar Bölümü Öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi" e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 7, Number: 4, Article Number: D0109.
- Küçüköğlü, Adnan; Coşkun, Zehra Sedef. (2012). "Yeni Bir Çoklu Pedagojik Yaklaşım: Topluma Hizmet Uygulamaları," Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 41 (194), ss.92-108.
- Küçüköğlü, Adnan (2012). "Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Deneyimsel Bir Öğrenme Yaklaşımı," Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 1/4,ss. 214-226.

- Küçüköğlü, Adnan, Koçyiğit, Sinan (2015). "Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Yetiştirmede Etkililiği," *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), ss.610-629.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. Ankara: MEB Mevzuat Bankası.
- Mooney, Linda A. and Edwards, Bob (2001). "Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives," *Teaching Sociology*, Vol. 29, No.2, 2001, pp.181-194.
- Musolf G.R. (2001). "John Dewey's Social Psychology and Neo Pragmatism Theoretical Foundations of Human Agency and Social Reconstruction", *The Social Science Journal*, 38, 277-295).
- Niemi, Richard G., Hepburn, Mary A. and Chapman, Chris (2000). "Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills?" *Political Behavior*, Vol. 22, No. 1, pp.45-69.
- Oğuz, Ebru (2012). "Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Özel Sayı)*, 12 (2), ss.1309-1325.
- Okay, Ayla; Okay, Aydemir. (2005), *Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları*, İstanbul: Der Yayınları.
- Ortaş, İbrahim (2005). *Ülkemizin Kaçırıldığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri*, Pivolka, 4(17), ss.3-5.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2006). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlilikler.pdf>, erişim; 15.10.2017.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri. (1982-2007).Ankara:Yüksek Öğretim Kurulu Yay. Özbesler, Cengiz; Duyan, Veli (2009). "Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet," *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 34, Sayı 154, ss.17-25.
- Özdemir, Servet (2011). "Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi," *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2217-2224.
- Özgür, Selvi, Acar Şentürk, Zülfiye (2016). *Sosyal Sorumluluk Projelerinde Toplumsal Duyarlılık, "İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 18(1), ss.139-160.

- Saran, Mine; Coşkun, Gül; İnal Zorel, Fulden; Aksoy, Zeynep (2011). "Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma," *Journal of Yasar University*, 22(6), pp. 3732-3747.
- Sarı, Mediha, Kaf Hasırcı Özlem (2013). "Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Demokratik Vatanlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi," *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt,3, Sayı,5, ss.25-42.
- Selanik Ay, Tuğba; Devci, Handan (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması," *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), pp.83-115.
- Sönmez, Ömer Faruk (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi," *The Black Sea Journal of Social Sciences*, Year:2 Number: 2, ss.53-72.
- Subotzky, George (1999). "Alternatives to the Entrepreneurial University: New Modes of Knowledge Production in Community Service Programs," *Higher Education*, Vol. 38, No. 4, pp. 401-440.
- Şentürk, Uğur, Arakoç, Bilal, Cengiz, Cevdet, Serbes, Şakir, Dohman, Zeynel, Söğütçü, Türkan (2014). "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğrenci Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi," *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1-2, ss.16-27.
- Tarıseven, Işıl ve Yanpar Yelken, Tuğba (2011). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0303, 6, ss.415-428.
- Torun, Talip (2009). "Krizle İlişkin Olumsuz Alguların Finans Sorumlularının Ruhsal ve Fiziksel Sağlıkları Üzerindeki Etkisi: Algılanan Sosyal Desteğin Rolü," *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, ss.295-314.
- Tosun, Nilgün (2014). "Böte Bölümü Öğrencilerinin Proje Tabanlı Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:22, No:3, ss. 961-980.
- Turhan, Çetin, Sönmez, Ömer Faruk (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Amaç ve İçeriğine Yönelik Görüşleri-

- nin Değerlendirilmesi," GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 3, ss. 851 – 875.
- Tuncel, Gül; Kop, Yaşar; Katılmış, Ahmet (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının 'Topluma Hizmet Uygulamaları' Dersine Yönelik Görüşleri" 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey, Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Tuzlugöl Dost, Meliha; (2005). "Ruh Sağlığı ve Öznel İyi Oluş", Eurasian Journal of Educational Research, 20, ss. 223-231.
- Tülüce, Hande Serdar (2014). "İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri," İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayı2, ss. 01-18.
- Uğurlu, Zeynep, Kırıl Erkan (2012). "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri," Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt.2, Sayı: 1, ss.59-93.
- Ural Keleş, Pınar, Aydın, Süleyman (2011). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi," EÜF-BED- Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt-Sayı:4-2, ss.169-184.
- Varni JW, Burwinkle TM, Szer IS (2004). The Pedsq1 Multidimensional Fatigue Scale in Pediatric Rheumatology: Reliability and Validity, J Rheumatol, 31, pp. 2494-2500.
- World Health Organization (1997). WOQOL:Measuring Quality of Life World Health Organization: Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Yeşilyaprak B. (2006). Eğitim Bilimler Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalışmayı, 2000, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yiğittir, Süleyman, Ercan, Orhan (2012). "Sosyal Projelerde Görev Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerler Perspektifinden İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt,9, Sayı,18, ss.281-297.