TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fundanur YANIK

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Determination of Social Responsibility Levels of Candidates Teacher Taking Community Service Pratices Course and Evaluation of Their Views About the Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fundanur YANIK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ

Erzurum

Haziran, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Fundanur YANIK tarafından hazırlanan "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi ve Derse Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması 19 / 07 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğrt. Üyesi İhsan ÜNLÜ *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*	.....
Danışman:	Dr. Öğrt. Üyesi Selçuk İLGAZ *Atatürk Üniversitesi*	.....
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN *Atatürk Üniversitesi*	.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

19 Ağustos 2019

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi ve Derse Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19 / 07 / 2019

Fundanur YANIK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca tecrübeleriyle bana rehber olan, tez danışmanın Sayın Dr. Öğr. Üyesi Selçuk İlgaz'a, araştırmama yön veren ve analiz aşamasında bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Adnan Taşgın'a, Dr. Öğrt. Üyesi Ceyhun Ozan'a çalışmamın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, önerileriyle bana yol gösteren kıymetli insanlar Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep Taşyürek'e, Dr. Öğrt. Üyesi Esra Mindivanlı Akdoğan'a, Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep Cin Şeker'e, Arş. Gör. Şeyma Şahin'e, Arş. Gör.Dr. Gülşen Koçak'a, Arş. Gör. Pelin Yıldırım'a çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte manevi desteklerinden dolayı arkadaşım Esin Altun'a, meslektaşım Elif Pınar Kuzzu'ya, araştırmamı yaparken süreçteki nazik tavırlarıyla bana kolaylık sağlayan, ilgili bölüm hocalarına ve araştırma görevlilerine ve bana vakit ayırıp kıymetli düşüncelerini benimle paylaşan sevgili öğretmen adayı arkadaşlarıma en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecimde en büyük destekçim olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fundanur YANIK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fundanur YANIK

Haziran, 2019, 139 sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek ve derse yönelik görüşlerini değerlendirmektir.

Yöntem: Araştırmada nicel ve nitel metotların birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini alan, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin 3.sınıfında öğrenim görmekte olan 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, nicel veriler için "Hizmet Ederek Öğrenme ölçeği", nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, SPSS 18.0 istatistik programı kullanılmış, çözümlenen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çıkan sonuçlar frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

Bulgular: Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini gösteren görüşlerinde en yüksek katılımın gerçekleştirme ($\overline{X}$ =3.07), en düşük katılımın ise içselleştirme ($\overline{X}$ =2.77) alt boyutunda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini gösteren görüşleri cinsiyet, ailenin yaşadığı yer ve aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmazken, bölüm değişkeninde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Nitel verilere göre, öğretmen adayları, dersin teori ve uygulama kısımlarında bir takım sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç: Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğretmen adaylarında içselleştirme düzeyinde sosyal sorumluluk kazandırmakta yetersiz kalmıştır. Bu durumun nedenlerinin dersin işleniş sürecinde yaşanan sorunlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dersin daha verimli işlenebilmesi için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, öğretmen adayları, sosyal sorumluluk

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

DETERMİNATİON OF SOCİAL RESPONSİBİLİTY LEVELS OF CANDİDATES TEACHER TAKİNG COMMUNİTY SERVİCE PRATİCES COURSE AND EVALUATİON OF THEİR VİEWS ABOUT THE COURSE

Fundanur YANIK

June, 2019, 139 Pages

Purpose: The aim of this study is to determinate the social responsibility levels of candidates teacher who take Community Service Practices course and to evaluate their opinions about the course.

Method: In the study, mixed method approach which consists of quantitative and qualitative methods is used. Study group of the Research consists of 283 candidate teachers who take Community Service Practices (CSP) Lessons and have education of the 3rd grade in the department of Science Teaching, Classroom Teaching, Computer and Instructional Technology Teaching, Preschool Teaching, Mentally-Handicapped Teaching, German Teaching, English Teaching in Kazım Karabekir Faculty of Education in Erzurum Atatürk University in the second period of 2017-2018 academic year. As a data collection tool, "Learning Scale By Serving'' was used for the quantitative datum, semi-structured interview form was used for the qualitative datum. In the analysis of quantitative datum, SPSS 18.0 statistical program was used, the datum anayzed were commented by benefitting from arithmetic average, standard deviation, the analysis of Mann Whitney U test and Kruskal Walis test. Qualitative datum were analysed with content analysis. Conclusions which were deduced were presented with frequency and percentage value.

Findings: In the candidate teachers opininons which show the level of their social responsibility, it was seen that the highest participation was in the realization of subdimension of the scale ($\overline{X}$ =3.07), the lowest participation was in the internalisation of subdimension of the scale ($\overline{X}$ =2.77). While the candidate teachers' opininons which show the level of their social responsibility dont differentiate exprressively according to the gender, the place where family live and income state of the family, it was seen that department factor differentiated expressively. According to the Qualitative datum, the candidate teachers explained that they had some difficulties in theory and practice sections of the the lesson.

Results: Community Service Practices Lesson remained incapable of providing candidate teachers social responsibility in the level of internalisation. It was determined that The reasons of this situation arised from the problems during the process of teaching a lesson. According to the results of the research, suggestions were offered in order to teach a lesson efficiently.

Keywords : Community service practices, candidate teachers, social responsibility

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 6
Varsayımlar 7
Kapsam ve Sınırlılıklar 7
Tanımlar 8
İKİNCİ BÖLÜM 9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 9
Topluma Hizmet Uygulamaları, Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği 9
Topluma hizmet uygulamaları dersinin tanımı. 11
Topluma hizmet uygulamaları dersinden beklenen faydalar. 17
Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında proje hazırlama ve uygulama çalışmaları. 19
Topluma hizmet uygulamalarında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi. 22
Eğitim kurumlarının topluma hizmet işlevi ve köy enstitüleri. 24
Atatürk Üniversitesi toplumsal duyarlılık projeleri uygulama ve araştırma merkezi. 27
İlgili Araştırmalar 28
Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar. 28
Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar. 31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 35
Yöntem 35
Araştırma Modeli 35
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 37

Veri Toplama Araçları 40
Hizmet ederek öğrenme ölçeği 40
Yarı yapılandırılmış görüşme formu. 41
Süreç 42
Veri Analizi 43
Araştırmacının Rolü 51
Geçerlik ve Güvenirlik 52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 54
Bulgular 54
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular 54
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 56
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 57
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 58
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Aile Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 59
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Dersin İşlenişine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular 60
Topluma hizmet uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecinde neler yapıldığına ilişkin öğretmen adayı görüşleri. 60
Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin neler kazandırdığı ile ilgili görüşleri 63
Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlar ilişkin görüşleri. 69
Topluma hizmet uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesi için öğretmen adaylarının önerilere yönelik görüşleri. 75
BEŞİNCİ BÖLÜM 80
Sonuç, Tartışma ve Öneriler 80
Sonuç ve Tartışma 80

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma. 80
Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma. 83
Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma. 83
Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma. 86
Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık geliri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma. 87
Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının dersin işlenişine yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma. 87
Öneriler 102
KAYNAKÇA 106
EKLER 115
EK-1 Topluma Hizmet Uygulamalarının ilkeleri ve esasları 115
EK-2. Toplumsal Duyarlılık Merkezi Yönetmelik 6. madde 117
EK-3. Ölçek 119
EK-4. Görüşme Formu 122
EK-5. Anket İzni 123
ÖZGEÇMİŞ 125

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Örneklemin Cinsiyet, Bölüm, Yaşanılan Yer, Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı* 38
Tablo 2. *Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine İlişkin Veriler* 39
Tablo 3. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları* 44
Tablo 4. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri* 44
Tablo 5. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Bölüm Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları* 45
Tablo 6. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Bölüm Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri* 46
Tablo 7. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçlar* 47
Tablo 8. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri* 48
Tablo 9. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları* 48
Tablo 10. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri* 49
Tablo 11. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 54
Tablo 12. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması* 56
Tablo 13. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması* 57
Tablo 14. *Öğretmen Adaylarının "Sosyal Sorumluluk" Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması* 58
Tablo 15. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması* 59
Tablo 16. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Teori ve Uygulama Sürecinde Neler Yapıldığına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri* 60
Tablo 17. *Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Neler Kazandırdığı İle İlgili Görüşleri* 64

Tablo 18. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri:* 70
Tablo 19. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Daha Verimli İşlenebilmesi İçin Öğretmen Adaylarının Önerilere Yönelik Görüşleri* 76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Açıklayıcı ardışık desen (Creswell, 2017, s. 39) 36

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

f : Frekans

% : Yüzde

n : Sayı

p : Anlamlılık değeri

Sd : Serbestlik derecesi

Ss : Standart sapma

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

STK : Sivil Toplum Kuruluşu

THU : Topluma Hizmet Uygulamaları

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde bilgi ve buna bağlı olarak teknoloji dünyasında hızlı bir değişim ve ilerleme yaşanmaktadır. Toplumsal huzur ve refah için aynı oranda toplumsal dayanışma ve birlikteliğin de gelişmesine ihtiyaç vardır. Dünyada ve ülkemizde yaşanan değişimler, olumlu ve olumsuz pek çok özelliği içinde barındırmaktadır. Bilginin artması ve teknolojinin ilerlemesi olumlu algılanırken toplumsal dayanışmada ki azalış olumsuz algılanmaya muhtaçtır. Fromm (2003)'a göre,

> "sahip olmak" üzere kurgulanan tüm düzenler, insanı kıskançlık ve korku arasında sıkıştıracağı için mutlu etmekten ve geliştirip doğruya yöneltmekten uzaktırlar. İnsanlığın kurtulabilmesi için tek şart, insanlık bilinci ile şekillenen dayanışma ve bir olma duygusunu içinde barındıran "olmak" ilkesine geçmektir. "Sahip olmak" üzere kurgulanan günümüz toplumlarında, bilim, teknik ve ekonomik gelişmelerin artmasına rağmen bunu kendi yararına kullanamadığı için bir araç haline dönüşen insanın, mutsuz ve bunalımda olduğunu belirtmektedir." (s. 9)

Yaşadığımız çağda pek çok toplumda, bireysel istekler ön planda tutulup dayanışma duygusu arka plana itilmektedir. Toplumda yaşananlara duyarlı bir birey, diğer bir deyişle sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar, toplumsal değişimlere ayak uydurmalı ancak kaybolmakta olan birlikte yaşam ve dayanışma duygularına da sahip çıkmalıdırlar (Akkocaoğlu, Albayrak & Kaptan, 2010, s.1202).Toplumsal dayanışma ve birliktelik, ancak etkin ve sorumluluk duygusu yüksek vatandaşlar ile sağlanabilir.

Olney & Grande (1995) sosyal sorumluluğu, toplumsal dayanışma, vatandaşlık yükümlülükleri ve sosyal farkındalığı kapsayan bir kavram olarak tanımlamışlardır (s. 43). Son zamanlarda sıklıkla üzerinde durulan önemli konulardan biri olan sosyal sorumluluk, bireysel ve toplumsal anlamda küreselleşen dünyadaki arayışların bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Horzum & Bektaş, 2012). Toplumsal refah ve iyileşme için önem arzeden sosyal sorumluluk bilincinin gelişebilmesi ve toplumda yerleşik bir değer olabilmesi için toplumsal desteğe ve bunu besleyip geliştirecek eğitime ihtiyaç vardır (Hotamışlı, Çağ, Menteşe & Yörük, 2010). Topluma hizmet etmek, yani gerçek yaşam problemleriyle yüz yüze gelmek bireylerin sosyal sorumluluğunun artmasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanında topluma hizmetin eğitim-öğretimle bütünleştirilmesi ve bu hizmetlerin eğitim kurumları tarafından organize edilmesi öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinçlerinin kalıcılığını artırmaktadır.

Eğitim kurumları ve kurumun çalışanları olarak öğretmenler bireylerin eğitiminde aileden sonra en etkili unsurlardır. Eğitim kurumlarının temel amacı sadece bilgi aktarmak değidir. Schlechty (2005)'ye göre, "eğitim kurumları, belli alanlarda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, öğrencileri sosyal sorumluluğun gerekleri olan gönüllü çalışma, işbirliği yapma, paylaşmaya açık olma ve ihtiyacı olanlara yardım etme gibi davranışları da kazanacakları şekilde yetiştirmelidir" (Akt. Töremen, 2011, s. 265). Buradan hareketle öğretmenlerin, hem değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi hemde mesleğinde başarılı olabilmesi için toplumsal gerçeklerle yüz yüze gelmesi ve toplumu çeşitli yönleriyle tanıması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin hem toplumu tanıyabilmesi hem de parçası olduğu toplumun üretken ve katılımcı bir üyesi olabilmesi onların bazı bilgi ve becerilerle donanmış olarak yetişmelerine bağlıdır. İçinde yaşadığı toplumu tanımayan, toplumdan soyutlanmış, toplumsal sorunlara karşı duyarsız olan bir öğretmenin mesleğinde yeterince başarılı olması mümkün değildir (Kamer, 2009, s. 19). Öğretmenler, henüz mesleğine başlamadan, öğretmen adayı iken toplumu farklı yönleriyle tanıma imkanına sahip olurlar ise eğitimlerini tamamladıklarında toplumsal problemleri daha kolay çözebilir hale gelebilmektedirler (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Bu gerekçeler ile öğretmenlerin hizmet öncesi lisans eğitimlerinde, bu yönlerini geliştirecek derslerden biri de "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2006-2007 eğitim-öğretim yılından başlayarak eğitim fakültelerinin bütün anabilim dalı programlarına konulan üç saat iki kredilik zorunlu bir derstir. Bu ders bir saati teorik iki saati uygulama olarak planlanmıştır (YÖK, 2006).

Amerika Birleşik Devletlerinde ve birçok Batı Avrupa ülkesinde uygulama geçmişi daha eski olan Topluma Hizmet Uygulamaları'nın ülkemizdeki eğitimsel altyapısı, 2004 yılından itibaren üç yıl aralıksız yapılan ve çeşitli eğitim fakültelerinin dekanlarının katılımları ile düzenlenen çalıştaylarda oluşturulmuştur (Kesten, 2012). Ankara Üniversitesi'nde 2006 yılında eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevinin tartışıldığı "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı' nda eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevi irdelenmiştir (Dinçer, 2006). Bu amaca yönelik olarak öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık projelerine yönlendirecek zorunlu ve uygulama ağırlıklı bir dersin öğretim programlarına konulabileceği fikri gündeme gelmiştir (Öğülmüş, 2006). Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalištayı (2010)'nda dersin uygulama esasları ve aşamaları için genel bir çerçeve çizilmiş ve bir yönerge oluşturulmuştur (Uğurlu & Kıral, 2011). YÖK tarafından uygun bulunan bu yönerge tüm eğitim fakültelerine gönderilerek dersin işlenişi için ortak bir standart oluşturulmuştur.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, batılı kaynaklarda "Service Learning" olarak bilinen "Hizmet ederek öğrenme" yolunu kullanmaktadır. Hizmet ederek öğrenme yolu, deneyimsel öğrenmeyi temele alan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak her yaşta ve her öğretim seviyesinde kullanılabilecek bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Küçükoğlu & Coşkun, 2014, s.2).Yaygın olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulama alanı bulan bu anlayışın düşünsel altyapısını, Dewey'in 1900'lü yılların başında dile getirdiği fikirler oluşturmuştur. Dewey, "Okul ve Toplum" adlı eserinde, "*Ne zaman doğayla toplum sınıfta yaşayabilirse, ne zaman eğitim –öğretim yöntem ve materyalleri, deneyim cevherinin hükmü altına girerse, o zaman hayat ile eğitim arasında bir birlik beraberlik için uygun zemin hazırlanmış ve kültür demokrasi hayatı için parola halini almış olur*" (Dewey, 2010, s. 55) diyerek deneyimin yani yaparak yaşayarak öğrenmenin, eğitim ve hayatı birleştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer düşüncelere sahip olan Kolb, 1984 yılında "Deneyimsel Öğrenme: Gelişim ve Öğrenmenin Kaynağı Olarak Yaşantı" adlı eserinde hizmet ederek öğrenmeyi aktif bir öğrenme stratejisi olarak tanımlamaktadır (Hatcher & Erasmus, 2008). Öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan bu öğrenme modellerinde kavramların yaşantı yoluyla kazanılarak sürekli değiştiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle yaşantısal öğrenme modeli hizmet ederek öğrenmenin temelini oluşturur diyebiliriz. Kuram ve uygulamayı birleştiren bir ders olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile üniversite ve toplum arasında bir köprü kurulması hedeflenmektedir. Bununla birlikte bu ders ile öğretmen adaylarının, konferans, kongre, sempozyum ve panel gibi etkinliklere izleyici, konuşmacı veya düzenleyici olarak katılmasının özendirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (YÖK, THU Yönergesi, 2011). Bu ders ile toplumun sorunlarını belirleyebilen, sorunların çözümü için özgün projeler hazırlayabilen aydın öğretmenler (Çuhadar, 2008) ve öğrenmeyi öğretebilen topluma lider, öncü olabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Coşkun, 2011, s.5). Bu ders, öğretmen adayına mesleğini ve günümüz toplumsal koşullarını tanıma fırsatı sağlaması açısından son derece önemli bulunmaktadır (Dinçer, 2006).

Şeker (2009)'e göre " dersin temel amacı toplumsal sorumluluk ve dayanışma bilincini kazandırmaktır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile öğretmen adayı, sosyal sorunları ortaya çıkaran dinamikleri daha doğru anlayabilecek, sorunlara yönelik farkındalık geliştirerek sorunların çözümüne nesnel bir bakış açısı kazanabilecektir. Bu yönüyle dersin kazanımları, öğretmenlik mesleğine önemli katkılar sağlayacaktır" (s. 22). Böylelikle, eğitimin yetkin ve duyarlı vatandaş yetiştirme amacına da doğrudan ve dolaylı olarak hizmet edilecektir. Yetkin ve duyarlı vatandaş yetiştirebilme işinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerinin sahip olduğu vatandaşlık bilgi ve değerleri arasında paralellik bulunmaktadır. Bu konudaki öğretmen yeterliğinin, öğrencilerin ön bilgilerinden, eğitim

programından ve ders kitaplarından daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Branson, 2000'den Akt. Ersoy, 2007). Öğretmenler aracılığı ile özelde öğrencilerin genelde tüm toplumun sosyal sorumluluk anlayışına sahip olunması isteniyor ise öğretmen yeterliliklerinin bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Zira öğretmenin benimsemediği bir özelliği öğrencisine aktarması mümkün değildir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında faaliyetler yapan bir öğretmen adayının, mesleğine aktarılabilir birçok kazanım elde etmesi beklenmektedir. Şöyle ki öğretmen adayı bu ders kapsamında yaptığı faaliyetlerle; gittiği kurumun işleyişini ve bununla bağlantılı olarak toplumun yapısını tanıyacaktır. Toplumsal gelişmelere karşı farkındalık kazanarak öğretmenlik mesleğinin toplumu şekillendirmede ki etkisini fark edecektir. Sorunlar ile nasıl mücadele edebileceğini, sorunların çözümü için nasıl projeler geliştirebileceğini ve uygulayabileceğini öğrenecektir. Bu kazanımların yanında öğretmen adaylarının bu süreçte, grup halinde çalışma, işbirliği, etkili iletişim, empati kurma ve öz değerlendirme becerileri artarken toplumsal sorumluluk bilinci gelişecektir (Kuş, 2009, ss. 100-101).Öğrencilerine kazandıracağı değerleri önce kendisi kazanmış bir öğretmen adayının, çalıştığı kurumun amaçlarına daha fazla hizmet etme yeterliliğine sahip olacağı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında öğretmen yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmalarda topluma hizmet konusu yer almıştır. Bu çalışmalarda, öğretmen yeterlik alanları belirlenirken "Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler" başlığı altında, "öğretmenlerin, yetişkin çağdakileri eğitme, ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim hizmeti verme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini ve okulu geliştirirken aynı zanmanda okul çevre ilişkilerinin gelişimine de katkı sağlama" görevlerinin olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2002). Bu konularda öğretmenlerin meslek yaşamlarında da toplumun bütününe hizmet etmelerinin onların mesleki bir görevi olduğu ortaya çıkmaktadır .

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen yetiştirme programlarına konulmasının önemli basamaklarından ve gerekçelerinden biri de orta derecedeki okullardaki gönüllü toplum hizmeti ve kulüp çalışmalarıdır. Şöyle ki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında, öğretmenlerin rehberliğinde, uygulanan gönüllü toplum hizmeti çalışmalarının öğrencide geliştirmek istediği birtakım değerler vardır. Bu çalışmalarla öğrencilerin, " kendilerine, ailelerine ve parçası oldukları topluma karşı saygılı, yaşadıkları çevreye ve onunla ilgili sorunlara duyarlı olmaları beklenmektedir. Ayrıca başka yaşamları önemseyen, empati kurabilen ve sorunları çözebilmek için toplumsal kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde çalışabilme becerisi edinmiş bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Bu beceri ve değerlerin öğretmende olması böyle nesiller yetişmesine imkan tanıyacaktır.

Bu dersin nihai amacı, öğretmen adaylarının etkin bir vatandaş olarak içinde yaşadıkları topluma, kendi bilgi ve becerileri dâhilinde katkıda bulunmaları ve karşılık beklemeksizin hizmet etme anlayışını geliştirmeleridir. Bu durum ise bireyin toplumsal faaliyetlere katılım isteğiyle yakından ilgilidir. Bu noktadan hareketle Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplum hizmetine katılmayı nasıl tercih ettiklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu yönüyle dersin işleniş şekli ortaya çıkarılarak dersin sosyal sorumluluk geliştirmedeki etkililiğin belirlenmesi ve bu ilişkinin aydınlatılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim programıyla bütünleştirilmiş topluma hizmet faaliyetleri, öğretmen adaylarına önemli sosyal değerler ve öz yeterlilikler kazandırmaktadır. Bu ders, bireylerin hem kişisel gelişimine destek vermekte hem de bireye sosyal farkındalıklar sağlayarak sosyal sorumluluk bilincini geliştirmektedir (Küçükoğlu, 2012, s.219). Sosyal sorumluluk, bireysel davranışların, toplumsal sonuçlarını gözeterek düzenlenmesidir. Bu yönüyle sosyal sorumluluk olgusunun amacının bireylerin içinde yaşadığı toplumun yararını esas almak ve toplumda bir fark yaratmak olduğu söylenebilir (Toker & Tat, 2013, s. 36). Sosyal sorumlu olma durumu bireysel sorumluluk kazanmaktan geçer. Bireysel sorumluluğun oluşmasında ve gelişmesinde aile ve eğitim kurumları ön plandadır. Eğitim ortamlarında öncelikle öğrencilerin, gönüllü olmayı içeren davranışlardan başlayarak bireysel sorumluluklarının farkına varmalarını sağlanmaktadır. Bu bilinçle hareket etmeyi öğrenen öğrenciler, geleceğin sivil katılıma liderlik edecek yetişkinleri olabilirler. Günümüzde sosyal sorumluluk dersleriyle üniversiteler, öğrencilerine yaşam gayesi edindirmeyi ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilme yeterliliği kazandırmayı hedeflemektedir (Toker & Tat, 2013). Bu dersin nihai hedefi, etkin ve katılımcı yurttaşlar yetiştirmektir.

Yukarıda da yer alan ifadelerden hareketle bu araştırmanın amacı, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 3. sınıf öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve derse yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçtan hareketle, çalışmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır.

1. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri (keşfetme, gerçekleştirme ve içselleştirme alt boyutlarında) nedir?
2. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri ailenin yaşadığı yere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri aile gelir durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının dersin işlenişine yönelik (uygulanma süreci, karşılaşılan sorunlar, faydaları, işlenişine yönelik öneriler) görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim, birbiriyle sürekli ilişkili üç temel unsurdan oluşan sosyal bir sistemdir. Bu üç unsur öğrenci, öğretmen ve müfredattır. Bunların uyum içinde belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi eğitim sistemini verimli hâle getirirken, herhangi birinde meydana gelebilecek bir aksaklık bütünüyle sistemin verimliliğini düşürecektir (Harmandar, 2004, s. 4). Hiç kuşkusuz ki sistemin en önemli itici gücü öğretmenlerdir. Öğretmenler, toplumun, değişen şartlara uyum sağlayabilmesi için eğitim-öğretim ekinliklerini ihtiyaca cevap verebilecek şekilde yürütmelidir. Bu durum öğretmenin nitelikleriyle yakından ilgilidir. (Eşki, 2012, s. 2). Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinde ve öğretmenlerin çağın gereklerine uygun yetişitirmesinde de sorumluluk eğitim fakultelerinindir.

Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında, günün şartları ve beklentilerine göre değişiklikler yapılmaktadır. Son yıllardaki çalışmalar neticesinde de üniversitelerin eğitim-öğretim ve araştırma görevlerinin yanı sıra ürettiği bilgiyi toplumla paylaşma yani topluma hizmet işlevine destek olacak derslere ağırlık verilmesine yönelik kararlar alınmıştır (Akçamete, 2006). Bu kararlar doğrultusunda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi programlara konulmuştur. Bu ders ile hem topluma hizmet verilmesi hem de öğretmen adayında toplumsal sorumluluk bilinci geliştirilmesi hedeflenmektedir (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, THU Yönergesi, 2009). Yapılan araştırmalar gösteriyor ki ders amacına uygun etkinliklerle işlendiğinde gerçekten kazanımlarına ulaştırıyor (Çetin & Sönmez, 2009; Gürol & Özercan, 2010; Yılmaz, 2011; Çetinkaya, 2018). Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerine sosyal sorumluluk bilincini ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı öğretecek olan öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce bu değerlerle ne kadar donanmış olduklarını belirleyecek ve çalışmanın sonuçları bir anlamda araştırmanın yapıldığı fakültede uygulanan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişi hakkında da ipuçları vererek dersin verimliliğini ortaya çıkaracaktır.

Araştırmalarla gelişmesi ve büyümesi beklenen bir alan olan Topluma Hizmet Uygulamaları'na bir katkı olarak bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin beklenen boyutta (içselleştirme) olup olmadığı belirlenecektir. Çünkü dersin nihai hedefi, sosyal sorumluluğun içselleştirildiği katılımcı ve demokratik bireylerin yetiştirilmesidir (Çuhadar, 2008). Bu yönüyle çalışmamızın alanda ihtiyaç duyulan bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sosyal sorumluluğu kazandırdığı birçok çalışmada rapor edilmiştir (Akkocaoğlu, vd., 2009; Çetin & Sönmez, 2009). Ancak sosyal sorumluluk düzeyinin belirlendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının bu dersi aldıktan sonra toplum hayatına katılım tercihlerinin etkin yurttaş olma seviyesinde olması beklenmektedir. Bu yönüyle bu dersi alan öğretmen adaylarının, dersi aldıktan sonraki sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu yönüyle araştırma sonucunda elde edilecek bulguların önemli olacağı düşünülmektedir.Bu düşünceler doğrultusunda konu araştırmaya değer bulunmuştur.

Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Kullanılan ölçeğin Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almış, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği 'nde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluğa yönelik düşüncelerini yansıtabilecek nitelikte olduğu,
2. Örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu,
3. Araştırma sırasında öğretmen adaylarının soruları içtenlikle cevaplayacakları varsayılmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Atatürk Üniversitesi 2018-2019 eğitim öğretim yılında bahar yarıyılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği 'nde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden bu dersi almış 283 kişi ve aynı bölümlerden görüşme yapılan 14 kişi ile sınırlıdır.

2. Elde edilen bulgular, veri toplama araçlarındaki sorular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma ile ilgili temel kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanabilir.

Hizmet Ederek Öğrenme: *"*İlkokul, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarında, öğretim programlarına dahil edilmiş, bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşturulmuş, sosyal sorumluluğu güçlendirecek yapılandırılmış zamanları kapsayan bir öğretim metodudur*"* (The Corparation for National Service, 1990).

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: "Topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini teorik ve uygulamalı olarak kazandırmayı hedefleyen bir derstir. Bu ders, öğretmen adaylarının, uygulama sürecinde iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve bunların yanında öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi; 1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredi olan zorunlu bir ders olarak planlanmıştır" (YÖK, 2011, s. 1).

Sosyal Sorumluluk: Sorumluluk, "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" (TDK Türkçe sözlük, 1998) anlamına gelmektedir. "Sosyal sorumluluk ise bireysel davranışların toplumsal sonuçlarını gözeterek düzenlenmesidir." (Toker & Tat, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Topluma Hizmet Uygulamaları, Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği

Toplumsal değişim evreleri öğretmenliğin zaman içerisinde kapsam ve fonksiyonlarının farklılaşmasına yol açmıştır. Öğretmenlik her geçen gün önemi artan bir meslek olmaktadır. Şöyle ki Ortaçağda İlkçağdakinden daha önemli, sanayileşme döneminde Ortaçağdakinden daha önemli ve bugün de sayileşme çağındakinden daha önemli olmaktadır. Bu denli önem atfedilen mesleğin elemenlarını yetiştirmek çok boyutlu ve karmaşık bir problemdir.Öğretmen yetiştirme sürecinde, artık bilgiye kaynaklık edecek ve bilgiyi aktaracak öğretmenler yetiştirilmemektedir. Çünkü, teknolojik gelişmelerde ulaşılan düzey, öğretmeni bilginin tek kaynağı ve bilginin aktarıcısı olmaktan çıkarmıştır. Artık günümüz öğretmeninin temel görevi, öğrenciyi öğrenmeye yönlendirecek rehber rolünü üstlenmektir (Kıncal, 2009, ss. 223-227). Öğrencilerin, ne yazık ki teknolojik gelişmelere paralel olarak sosyalleşme yönü eksik kalmaktadır. Bu nedenle onları toplumla bütünleştircek değerlerle tanıştırmak öğretmenin başlıca görevleri arasında yer almaktadır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bu bağlamda öğretmen adaylarına mesleğinin duygusal boyutunu kazandırmayı amaçlamaktadır (Ekşi, 2012, s. 4).Toplumumuzu gerçek hedefe ve mutluluğa eriştirecek iki ordudan birinin, milletin geleceğini yoğuran irfan ordusu olduğunu söyleyen Mustafa Kemal Atatürk, zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesini de bu orduya bağlayarak öğretmenin omuzlarına büyük bir sorumluluk yüklemiştir. O halde sorumluluğu bu kadar ağır olan ve ülkelerin geleceğini şekillendirecek bir meslek olan öğretmen kime denir ? ve öğretmenlik nedir?

Varış (1985)'e göre, "Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını, uygulamaya koyan ve uygulama sonuçları ile bu eğitim politikasını etkileyen önemli bir kişidir.Bunun yanında öğretmen, hem eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından yararlanır hem de bu çalışmalara ve araştırmalara problem sağlar" (Varış, 1985). Sorumluluğu fazlaca olan öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir. Bu amaçlar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre şöyledir, "Öğretmenlik devletin eğitim- öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini yerine getirirken Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun davranmakla

yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleği, genel kültür ve özel alan bilgisinin yanında pedagojik formasyon ile hazırlığı sağlanan bir meslektir" ifadesi yer almaktadır (www.mevzuat.gov.tr). Genel kültür bilgisi topluma hizmet uygulamaları dersinin amaçlarını kapsamaktadır. Çünkü bu derste öğretmen adayları, toplumun acil çözüm bekleyen sorunlarına yönelik projeler hazırlar ve çeşitli sosyal projelerde gönüllü olarak yer alırlar (Ekşi, 2012, s. 4). Bir nevi hizmet edeceği toplumla hizmet öncesinde bütünleşmektedirler.

Öğretmenlik mesleği, sınıf ve okulla sınırlı olmayan, toplumla bağı kuvvetli ve etkileşim içinde olan bir meslektir. Bu mesleğin en önemli yönlerinden biri bireyin sosyalleşmesine katkı sağlayarak toplumsal uyumunu güçlendirmektir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin Toplum hizmeti çalışmaları ve esasları başlığını taşıyan 9. maddesinde "Öğrencilerin: öncelikle kendilerine, ailelerine ve üyesi oldukları topluma karşı saygılı bireyler olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte çevreye ve toplumsal sorunlara duyarlı olan, sorun çözebilen, resmî ve özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışabilme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmeleri istenmektedir. Bu amaçla okullarda gönüllü toplum hizmeti çalışmaları yürütülür." denilmektedir (https://ogm.meb.gov.tr). Yine Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Soysal Etkinlikler Yönetmeliği'ne göre sosyal etkinliklerin amaçlarından bir bölümü şu esaslara göre şekillenmiştir; ilköğretim ve ortaöğretim öğrenci kulüp ve topluma hizmet çalışmalarının öğrenci gelişim seviyelerine ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri göre belirlenmesi ve bu çalışmalarla; öğrencilerin çevrelerine karşı duyarlı, topluma önderlik yapabilecek bireyler olarak yetişmesi, demokratik ve katılımcı yurttaşlık bilincinin gelişmesine zemin hazırlayacak okul içi ve dışı etkinliklerin olması, toplumsal hayata katılma ve proje geliştirebilme donanımına sahip olmaları beklenmektedir (https://ogm.meb.gov.tr). Buradan hareketle öğrencilerin toplumla bütünleşebilmesi ve toplumun etkin bir ferdi olabilmesinde öğretmen mihenk taşıdır diyebiliriz.

Eğitim ve öğretimde amaçlar ne kadar iyi belirlenip dersin içeriği ne kadar iyi seçilerek organize edilse de; o amaçlar ve içerikler iyi öğretmenler elinde yürütülmedikçe beklenen sonuçların alınması pek olası değildir. Zira öğretme işinden en çok sorumlu olan öğretmendir. Öğretmen olmayı seçmek, gelecek kuşakların yetiştirilmesi için topluma karşı sorumluluğu kabul etmiş olmak demektir (Sünbül, 2002, s. 245). Topluma dönük değerler kazanan öğretmenler öğrendikleri teorik bilgileri uygulama imkanı bulduklarında eğitim sistemi daha da verimli işleyecektir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi öğretmen adaylarının eğitiminde, kazanımları açısından önemli bir ders olarak görülmektedir. Bu ders ile öğretmen adaylarının teorik

bilgilerini uygulamaya dönüştürüp topluma karşı bilinç ve duyarlılıklarını artırmak amaçlanmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının toplumsal şartları tanımaları ve sorunlarla başedebilmeyi öğrenmeleri beklenmektedir (Dinçer, 2006). Topluma Hizmet Uygulamaları aktif bir öğrenme ve öğretme sürecidir ve çok boyutlu kazanım sağlama gücüne sahiptir. Bu yönüyle öğretmen eğitiminde işe koşulabilecek etkin yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları, hizmet deneyimlerine katılan bireylerin çeşitli duyuşsal özelliklerini geliştirirken hizmet ettiği kurumlara da faydalar sağlamaktadır (Küçükoğlu & Koçyiğit, 2015, s. 616).

Anderson (1998)'a göre ders kapsamında yapılan uygulamaların, öğretmen eğitimindeki amaçları şunlardır:

1. Öğretmenin hizmet ederek öğrenme yolunu kendisinin bir öğretim metodu olarak uygulayabilecek seviyeye gelmesi,
2. Temel ahlak ve vatandaşlık sorumlulukları, sivil katılım, sosyal adalet gibi konularda özel ihtiyaçları olan çocukları ve aileleri bilinçlendirebilecek donanıma sahip olabilmesi,
3. Kendi eğitim öğretim kabiliyetine ve aktif eğitim uygulamalarına sorgulayıcı bakış açısı kazanabilmesi,
4. Eğitimdeki yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmesi,
5. Öğretim sürecini hızlandıracak tedbirler alabilmesi ve topluma hizmet etme konusunda aktif çalışabilen lider öğretmenler olabilmesini sağlamaktır (Akt. Yılmaz, 2011, s. 90).

Bu dersin kazanım yelpazesi oldukça geniştir. Dersi alan öğretmen adaylarına kişisel, mesleki ve akademik yönden büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin tanımı.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi "Hizmet Ederek Öğrenme" anlayışının ülkemizdeki ilk yansımasıdır (Küçükoğlu, Korkmaz, Köse, & Taşgın, 2014, s. 2). ABD Eğitim Bakanlığı "Hizmet Ederek Öğrenmeyi", "eğitim programlarına entegre edilmiş ve topluma hizmet uygulamaları ile sınıf içi etkinlikleri biraraya getiren eğitim programı temelli hizmet" olarak tanımlamaktadır (Kartal, 2015). Hizmet Ederek Öğrenme, topluma hizmet ve eğitimin birleştirildiği bir pedegojik yaklaşımdır. The Corparation for National Service (1990), hizmet ederek öğrenmeyi, "ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarında, öğretim programlarına dahil edilmiş, bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşturulmuş, sosyal sorumluluğu güçlendirecek yapılandırılmış zaman dilimleri "olarak tanımlanmıştır.

Topluma hizmet uygulamaları eğitimi, "gönüllü hizmet" veya "topluma hizmet" kavramından oldukça farklı bir kavramdır. Kavramlar arasındaki ayırt edici nokta, son iki kavramın her ikisinde de etkinlikleri gerçekleştirirken uygulayıcıların bir eğitsel kazanım amacının olmamasıdır. Bunun yanı sıra topluma ve çevreye faydalı olması ve her ikisinin de maddi bir beklentisinin olmaması bakımından benzerlik göstermektedir (Avaroğlu, 2009, s. 41). Topluma Hizmet Uygulamaları eğitimi ise bilinçli bir şekilde eğitsel kazanımlar elde etmeyi amaçlayarak tasarlanır, uygulanır, denetlenir ve değerlendirilir (Nathan & Kielsmeier, 1991). Ayrıca topluma hizmet uygulamaları eğitiminde eğitim programıyla etkinlik deneyimi arasında bağlantı kurulabilmesi için planlı ve kasıtlı bir çaba varken gönüllü hizmetlerde bu tür bir sistematik çaba görülmemektedir (Waterman, 1997). Gönüllü toplum hizmetleri ile topluma hizmet uygulamaları eğitiminin her ikisi de okul saatlerinde ve okul saatlerinden sonra yapılabilir. Ancak topluma hizmet uygulamaları eğitiminde yapılan hizmet üzerine düşünüp görüş oluşturma (yansıtıcı düşünme) bu eğitimin önemli ve vazgeçilmez bir parçası iken gönüllü hizmetlerde böyle bir durum söz konusu değildir (Witmer, 1994).

Furco (1996) çalışmasında beş tip topluma hizmet programı türünden söz etmiştir;

a. "Gönüllülük: Öğrencilerin, birincil yarar sağlayıcının hizmeti alan taraf olduğu bir hizmet etkinliğine katılmalarını ifade eder.
b. Toplum Hizmeti: Burada da odak sağlanan hizmet ve hizmeti alana sağladığı yararlardır. Evsizlere yiyecek ulaştırmak gibi çalışmalar bu kapsama girmektedir. Burada öğrenciler de değişiklik yaratabilme hissi gibi yararlar sağlarlar.
c. Stajyerlik: Öğrencilerin, herhangi bir çalışma alanı ile ilgili anlayışlarını geliştirmek ya da öğrenmeyi zenginleştirmek amacıyla pratik kazandırıcı çalışmalara katılmalarını ifade eder.
d. Alanda Eğitim: Bu çalışmalar öğrencilere eş-müfredat yoluyla formal eğitim programlarıyla ilintili fırsatlar sunar.
e. Hizmette Öğrenme (Service-Learning): Diğerlerinden farklı olarak hizmeti alanlara ve hizmeti sağlayanlara eşit düzeyde yarar sağlar" (s. 3).

Topluma hizmet uygulamaları bir eğitimi kapsar, karşılıklı öğrenmeyi içerir ve gönüllülükten farklıdır. Topluma hizmet uygulamalarında bireylerin gönüllü olması büyük önem taşımaktadır. Gönüllü çalışmalarda bulunan insanlar topluma yaralı olmanın hazzını ve doyumunu yaşarken kendilerine olan güven duyguları da artar.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin gerçek anlamda hayata geçirilebilmesi için takip edilmesi gereken süreçleri vardır. Bu süreçler, ABD Ulusal Topluma Hizmet Uygulamaları Merkezi (NSCL) (2009) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Konunun belirlenmesi
2. Planlama ve hazırlık yapılması
3. Uygulama
4. Öz değerlendirme

5. Uygulamaya katılan tüm paydaşlar tarafından uygulamadan elde edilen kazanımları paylaşılması

Yukarıdaki basamakların izlenmesi dersin etkililiğini ve amaca ulaşma düzeyini olumlu biçimde etkilemektedir (Elma, Kesten, Kıroğlu, Uzun-Mercan, Dicle & Palavan, 2010). Yansıtıcı düşünmeyi kullanan, kasıtlı öğretmeyi içeren, deneyimsel bir öğrenme süreci olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi dört aşamadan oluşmaktadır. Bazı yabancı kaynaklarda bu aşamalar planlama, uygulama, yansıtma ve değerlendirme (Jackson, 2006) olarak sıralanmıştır. Coşkun (2011), bu aşamaları inceleme, planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde düzenlemiştir. Etkinliklerin amacına uygun biçimde yürütülebilmesi için aşağıda belirtilen süreç izlenmelidir.

a. ***İnceleme:*** Bu aşamada topluma hizmet uygulamaları için toplumsal gereksinimler belirlenir. İnceleme sonuçlarına göre toplumun hangi kesiminde, hangi etkinliklerin, hangi kurum ve kuruluşlar tarafından yapılacağına karar verilir.
b. ***Planlama:*** Bu aşamada, etkinlikler haftada en az yarım günü kapsayacak şekilde plan yapılır. Öngörülen etkinliklere yönelik amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinlikleri belirlenir. Bu aşamada etkinlik programı özellikle hedef grubun özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanır.
c. ***Uygulama:*** Hazırlanan etkinlik programı, önceden belirlenen ilke ve öngörülenin ışığında uygulanır.
d. ***Değerlendirme:*** Etkinlik programının amacına ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilir. İşbirliği yapılan kurum ve kuruluşların, katılımcıların, öğretmen adaylarının görüşleri alınır (s. 59).

Hizmet ederek öğrenmenin önemli bir basamağı yansıtmadır. Bir başka deyişle kilit bileşenidir. Bu bileşen deneyimlerin sistemli bir biçimde değerlendirilmesini içerir. Hizmet ile öğrenme arasındaki bağlantıyı kurar. Yansıtma aşaması, hizmet deneyiminin öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilir. Yansıtma sürecinde Bu hizmetten amacınız ne?, Temel sorun olarak neyi algılıyorsunuz?, Deneyimden edindiğiniz bilgilerle neler yapabilirsiniz? vb. gibi sorulara cevap aranabilir. Topluma. hizmetten önceki yansıtma etkinlikleri, öğrencilerin hizmet deneyimlerinin nasıl olacağına yönelik tahminlerini içerir ve duruma hangi varsayımları getirdiklerini tahmin etmelerine odaklanabilir. Hizmet deneyimi sırasındaki ve sonrasında yapılan yansıtma, öğrencilerin ders içeriği ile ilgili deneyimlerinin gerçek sonuçlarını anlamalarına yardımcı olur (https://citl.indiana.edu).Sürecin öncesinde, sırasında ve sonunda etkili bir yansıtma yapılırsa hizmet ederek öğrenme daha kalıcı olur. Öğrenciler yansıtma sürecini günlükler, fotoğraflar, yazılı, görsel, online, porfolyo vb.ile yapabilirler (Ash & Clanton 2004'den Akt. Hoş Ecrin, 2011, s. 4). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ülkemizde

sadece bir dönem olarak uygulandığı için bu aşama genellikle göz ardı edilmiş durumdadır (Hoş Ecrin, 2011, s. 5). Proje geliştirme becerisini ön plana alan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin yansıtıcı yönü dikkatle takip edilmelidir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, teorik ve pratik çalışmaların birarada olduğu, öğrencinin daha ön planda ve aktif olarak görev aldığı; öğretim elemanının daha geri planda kalarak rehber olduğu ve öğrenci çalışmalarını gözlemlediği bir derstir. Ders etkinlikleri sınıf ortamının dışında ve sosyal ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu ders öğrencilerin ilgi duydukları, yapmak istedikleri ve sonucunun verimli olacağına inandıkları çalışma konularının seçilmesine ve uygulanmasına oldukça elverişli bir yapıya sahiptir (Erzincan Üniversitesi, THU Yönergesi, 2008, s.3).

Ders kapsamında yapılan hizmet faaliyetleri birçok etkinlikten oluşur. Her bir etkinlik proje tabanlı bir yaklaşımla tasarlanır. Öğretmen adayları, önermiş oldukları veya fakültelerce ilan edilen projelerdeki tanımlı etkinliklerden birinde görev almalıdır. Topluma Hizmet Uygulamaları projelerinde tanımlanan etkinlikler, "hedeflenen kitlenin içinde bulunduğu yetersiz koşullara bakılmaksızın okumayı özendirici, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi, ve özgüveni destekleyici olmalıdır. Aynı zamanda hedeflenen kitlede araştırmayı ve incelemeyi motive etmeli ve özgün olmalıdır" (Tezbaşaran, Balcı, Özdemir Alıcı, Gizir, Özdemir, Ergene, & Eker, 2009). Bunlarla birlikte Topluma Hizmet Uygulamaları projelerinde ve bu projelerde yer alan etkinliklerde amaçlananlar, sergilenen tavır ve verilen mesajlar, Atatürk ilke ve devrimlerini koruyucu, bilimi ve aklı rehber edinen, ulusal birlik ve bütünlüğü destekleyici özelliklerde olmalıdır (Tezbaşaran, v.d. 2009).

Yüksek Öğretim Kurulu; Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğrencilerin, "Yerel ve evrensel sorunları belirleyip çözüm olabilecek projeler üretebilmede aktif ve katılımcı olacağını, toplumu blinçlendirecek toplantılar (kongre, konferans, panel ve sempozyum) organize edebileceğini, bilimsel içerikli faaliyetler içerisinde (izleyici, düzenleyici veya konuşmacı olarak) yer alabileceğini, çeşitli toplumsal projelere gönüllü olarak dahil olabileceğini, işbirliği içinde yaratıcı düşünme becerilerini kullanıp ve öz değerlendirme becerilerini geliştirebileceğini",belirtmektedir. Bu ders kapsamında öğrenciler, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmalıdır (YÖK, 2011). Buradan hareketle dersin içeriğinin öğrencileri topluma hizmet etmede yakın çevrelerinden başlayarak uluslararası alanda işe yarar çözüm önerileri üretebilecek donanıma sahip kılmayı amaçladığı görülmektedir.

Çeşitli üniversitelerin topluma hizmet rehberlerinden çıkardığımız genel sonuca göre, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin değerlendirilmesi yapılırken diğer derslerde yapıldığı gibi ara sınav ve yarıyıl sonu sınavının yapılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının derse ve projelere katılım seviyesi ile uygulama dosyalarında yer alan çalışma raporlarının incelenerek bu dersteki başarı notlarının belirlenebileceği (Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Dersi Yönergesi, 2011; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, THU Dersi Yönergesi, 2008) belirtilmiştir. Yine başka bir yönergede, bireysel veya ekip olarak geliştirilen proje tekliflerine verilen not ile yapılan bilimsel etkinliklere ilişkin raporlara verilen notun ara sınav notu olarak değerlendirilebileceği ve başarı notunun %30 'unu oluşturacağı; proje sonuç raporuna verilen not ile proje sunumuna verilen notun ise final notu olarak değerlendirilebileceği ve başarı notunun %70 'ini oluşturacağı (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi THU Dersi Yönergesi, 2009) denilmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi genel puanı 70 ve üzeri olan öğretmen adayı yeterli; 70'in altında olan öğretmen adayı yetersiz kabul edileceğide eklenmiştir (Tezbaşaran, v.d., 2009, s. 8). İncelenen yönergelerden çıkaracağımız sonuç değerlendirmenin bir sınav sonucu olmadığı öğretmen adaylarının bu ders sürecinde başarılı veya başarısız olduğuna yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Topluma hizmet uygulamalarının kökeni ve tarihsel gelişimi.

Topluma hizmet uygulamaları eğitiminin iki önemli tarihi geleneğe dayandığını belirten Waterman (1997)'a göre, "bu geleneklerden biri deneysel eğitim anlayışı diğeri ise Amerikan halkının topluma hizmet etme alışkanlığı" dır. Hizmet ederek öğrenmenin gelişiminde rol oynayan birçok araştırmacı vardır. Bunlar deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren; öğrenmenin deneyime dayandığını dile getiren Dewey, öğrenme sürecinin aktif katılımla zenginleşeceğine vurgu yapan Lewin, zekayı çevre ile etkileşimin bir sonucu olarak nitelendiren Piaget'dir. Genel olarak kabül edilen şekliyle deneyimsel öğrenmeyi net bir çerçeveye oturtan Kolb, deneyimsel öğrenme döngüsü ile bireylerin yaptıkları üzerine düşünmelerinin onların öğrenmelerini geliştirdiğini ifade etmiştir (https://www.pfw.edu/offices/sl/student_reseources/reflection.html). Bunlarla birlikte, özellikle iki araştırmacı bu öğretim stratejisinin oluşumunda güçlü bir etkiye sahiptir diyebiliriz. Pragmatik felsefenin gelişiminde etkili olan ve ilerlemeci eğitim akımının kurucusu olan John Dewey (1954) ve Bilişsel Gelişim Teorisi'ni geliştiren Jean Piaget (1950)'dir (http://melissarheasanchez.blogspot.com). Eğitimin hayatın hazırlık aşaması olmadığını bilakis hayatın ta kendisi olduğunu belirten Dewey'in 1903 yılında kalem aldığı *"The School and Society"* adlı eseri, deneysel anlayışın ve hayatın içinde yaşayarak öğrenme ilkesinin öneminden bahsetmektedir. Bu ilkeler hizmet ederek öğrenmeye işaret etmektedir (Küçükoğlu,

2012, ss. 216-217). Eğitimin hayatın kendisi olmasına dönük çözüm arayışları hizmete dayalı öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Bunun günümüzde somutlaşmış örneği Topluma Hizmet Uygulamaları dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hizmet ederek öğrenme şeklini esas alan Topluma Hizmet Uygulamaları eğitiminin ilk izlerine 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren rastlanılmakla birlikte 20. yüzyılın ilk çeyreğinde yukarıda belirttiğimiz düşünceler doğrultusunda gelişmiştir. 1969 yılında Atlanta'da ilk topluma hizmet uygulamaları eğitimi konferansı düzenlenmiştir. Bu konferansta;

1. "Üniversiteler, öğrencileri topluma hizmet etmeye yönlendirmeleri ve bu eğitimi akademik olarak tanımalı,
2. Hükümetler, eğitim kurumları ve özel kuruluşlar gönüllü katılımı sağlamak için fon kaynakları ayırarak işbirliği oluşturmalı,
3. Sürece katılan kişi ve kuruluşların karar süreçlerine katılarak birlikte hareket etmeleri gerektiği şeklinde öneriler ortaya konmuştur" (Küçükoğlu & Coşkun, 2012, s. 99).

1990 yılına gelindiğinde ise Topluma Hizmet Uygulamalarını yasal bir zemine oturtmak üzere Ulusal ve Toplumsal Hizmet Kanunu (1990) (National and Community Service Act of 1990) çıkarılmıştır. Bu kanunla okullarda ve yükseköğretim kurumlarında topluma hizmeti desteklemek için verilecek hibeler yasallaşmıştır. Bugün ABD'de bulunan birçok üniversitede Topluma Hizmet Uygulamaları dersi zorunlu ya da seçmeli olarak verilmektedir. Sadece üniversiteler değil ilk ve ortaöğretim okullarının müfredatında da yer almaktadır.

Topluma Hizmet Uygulamaları'nın ABD ve Avrupa'da ki uygulama alanı çok daha eski iken Türkiye'de bir ders olarak uygulanması henüz çok yenidir. Topluma Hizmet Uygulamaları ile ilgili ülkemizde yapılan akademik çalışmalara baktığımızda toplum hizmeti (community-service) ve hizmet ederek öğrenme (service-learning) kavramlarının içerikleri farklı olmakla birlikte, çoğu kaynakta birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir.

Toplum hizmeti ve hizmet öğrenimi kavramlarının içeriklerine baktığımızda; toplum hizmeti; faaliyetlerine örnek olarak, yerel bir parkın temizlenmesi, yaşlı ziyaretleri ya da ihtiyacı olanlara yiyecek yardımı ve dağıtımı sayılabilir. Bu faaliyetler; müfredat tabanlı değildir, okul tarafından tanınır, zorunlu veya gönüllü olabilir, okul veya diğer organizasyonlar tarafından düzenlenebilir. (Corporation for National and Community Service, 2008, s. 9). Hizmet ederek öğrenme, sınıf içi öğretimi topluma hizmet faaliyetleriyle bütünleştiren, müfredata dayalı bir öğretim yöntemidir. Toplum hizmeti gibi, hizmet ederek öğrenme, zorunlu veya gönüllü olabilir ve okulun dışında veya içinde gerçekleşebilir. Bununla birlikte, hizmet ederek öğrenme akademik bir ders veya müfredat ile bağlantılı olarak düzenlenmiş, gerçek toplumsal ihtiyaçlara hitap eden ve öğrenme hedefleri açıkça belirtilmiş bir yöntemdir (Corporation for National and Community Service, 2008, s. 13).

Yukarıdaki açıklamalar ve örneklerden de görüldüğü üzere, hizmet ederek öğrenme, toplum hizmeti uygulamalarına göre daha yapılandırılmış, öğrenme hedefleri daha net belirlenmiş ve toplum hizmetini de içerecek şekilde eğitim programları içine alınmıştır. Hizmet ederek öğrenme etkinlikleri uygun tasarlanıp uygulandığında öğrencilere, sınıfta öğrendikleri içerikle gerçek dünyadaki yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurma becerisi sağlayacaktır. Aynı zamanda hizmet ederek öğrenme probleme dayalı öğretimi esas aldığı için öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmeyi artırırken toplumsal iyileşmeye de yardımcı olmaktadır (http://melissarheasanchez.blogspot.com)

Topluma hizmet uygulamalarının ilkeleri ve esasları.

10 Nisan 2009 tarihinde Mersin Suphi Öner Öğretmenevi'nde Mersin Üniversitesi'nin katkılarıyla gerçekleştirilen Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştayı sonucunda Eğitim Fakültelerinde uygulanacak Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi hazırlanmıştır. Her üniversite bu yönergeyi temel alarak kendi Topluma Hizmet Uygulamaları yönergelerini hazırlamışlardır. Söz konusu dersin Genel İlkeleri ve Uygulama Esasları EK 1'de verilmiştir.

Yönergede yer alan ilkelere bakıldığında Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılacak projeler ve proje etkinlikleri belirlenirken, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, yeniliklere açık, bilim ve aklı rehber edinmiş ve milli birlik ve beraberliğimizi güçlendirecek nitelikte olmasına özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dersin ölçme ve değerlendirmesinin yazılı ve sözlü sınav ile yapılmayacağı özellikle belirtilmiştir (Kamer, 2009, s.17).

Topluma hizmet uygulamaları dersinden beklenen faydalar.

Hem bireysel hem de toplumsal boyutu olan sorumluluk sadece bilgiyle kazanılamaz. Bilgi ve buna ek olarak yaşam deneyimlerinin ve içinde yaşanılan dünyada etkilenebilinecek ne varsa hepsi bir bütün olarak değerlendirilir ve sorumluluk bilinci gelişir. Sosyal sorumluluk topluma karşı yüklendiğimiz görevleri yerine getirme olarak tanımlanabilir ise bu yönüyle birey, topluma fayda sağlamak ve toplumda bir fark yaratmak için kendi davranışlarının toplumsal sonuçlarını dikkate almakta ve ona göre davranışlarını düzenlemektedir (Toker & Tat, 2013). Sosyal sorumluluğun kalıcı olabilmesi için eğitime ihtiyaç vardır.Bireylerin sorumluluğu içselleştirmeleri, toplumun istediği yönde sorumluluk bilinci kazanması ve topluma yarar sağlayacak davranışlarda bulunması için sistemli ve planlı bir şekilde eğitilmeleri gerekir. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler üniversitede Topluma Hizmet Uygulamaları bu amaca hizmet edecek derslerdir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi “hizmet ederek öğrenme” yolunu kullanmaktadır. "Hizmet ederek öğrenme anlayışı, hem bir program türü hem de bir eğitim felsefesidir. Program türü olarak hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin ilgili bir alanın yansıması olarak topluma çeşitli alanlarda hizmet sunmalarını ve bu deneyimden öğrenmelerini içerir. Bir eğitim felsefesi olarak hizmet ederek öğrenme, en etkili öğrenme yolunun sürece aktif katılmayı ve deneyime dayalı olarak gerçekleşeceğini savunur ve eğitimin sosyal sorumluluk yönünü açığa çıkarmanın önemine vurgu yapar” (Clark, 2006, s. 7). Öğrencinin öğrenmesini ve gelişmesini arttırma kapasitesi nedeniyle, hizmet ederek öğrenme birçok kolej ve üniversitenin eğitim misyonunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve çok çeşitli yüksek öğretim kurumlarının müfredatlarına başarıyla yerleştirilmiştir. Hizmet ederek öğrenme yoluyla öğretmen adaylarının, toplumsal sorumluluk bilinçlerini geliştirmek; henüz mesleğe başlamadan toplumun sorunlarını fark etmeleri ve bu sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının, özgüvenlerini geliştirmek ve mesleki doyumlarını artırmak, toplumsal duyarlılık ve farkındalıklarını geliştirmek hedeflenmektedir. Böylece öğretmen adaylarının, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerine katkı sağlanması planlanmaktadır (Küçükoğlu, 2012, s. 216). Bu yolla kazanılması beklenen nihai hedef sorumluluk bilinci kazanmış katılımcı vatandaşların yetiştirilmesidir.

Bringle ve Hatcher (1995), "Hizmet ederek öğrenme yolu, öğrencilerin, ders içeriğini daha iyi anlayabilmeleri ve ilgili disiplini daha geniş bir şekilde kavrayabilmelerini sağlar. Öğrenciler, bu eğitim deneyimi ile toplumun tanımlanmış ihtiyaçlarını karşılayan, hizmet faaliyetleri şeklinde organize edilmiş bir hizmet etkinliğine katılarak sosyal sorumluluk kazanırlar" (s. 2) diyerek hizmet ederek öğrenmenin doğasını ve işlevine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.

Bu dersten beklenen faydalar farklı çalışmalarda farklı fikirler olarak karşımıza çıkmaktadır. Witmer (1994) bu eğitimin; entelektüel gelişim, kişisel gelişim, sosyal ve medeni sorumluluklar açısından önemine vurgu yapmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları eğitiminin okul performansını/akademik başarıyı arttırdığı, entelektüel gelişimi olumlu yönde etkilediği, vatandaşlık eğitimini güçlendirdiği ve okul reformunu hızlandırdığı; bu eğitimi alan öğrencilere gelecek için gerekli becerileri kazandırdığı, kültürler arası anlayışı geliştirdiğini ve öğrencilerin kariyer planları yapmalarına fayda sağladığı çeşitli yazarlar tarafından ifade edilmektedir (Prichard, 2004; Witmer, 1994; Waterman, 1997).

Benzer şekilde Uğurlu ve Kıral (2011), “Topluma hizmet yoluyla öğrenmenin yararlarını; okuldaki öğrenime katkı sağlar, bireysel gelişimi destekler, vatandaşlık sorumluluğu ve değerlerini geliştirir ve toplum yararına hizmetler sunar” olarak ifade

etmişlerdir. Öğretmen yetiştirmedeki hedeflerden biri de etkili ve katılımcı demokratik yurttaşlar yetiştirmektir. Demokrasiyi geliştiren bir öğe olarak katılımcı yurttaşlar bu ders sayesinde yetiştirilebilir.

Topluma Hizmet Uygulaması çalışmalarına katılan öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları ve toplumda bir farklılık meydana getirebileceklerine dair inanç geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmalara katılan öğrencilerin, vatandaşlık ve iş yaşamı duyarlılıklarının arttığı, sosyal örgütlere daha fazla katıldıkları ve siyasi katılımlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Billig, 2000).

Bunun yanı sıra kaliteli bir topluma hizmet eğitimi bireylerin kişisel gelişimine, akademik başarısına ve kariyer planlamalarına olumlu yönde etki edebilir (Billig, 2014, s.187). Öğrencilere yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayat şartlarında ve kendi toplumlarında uygulama fırsatı sağlayan bu eğitim yolu, öğrencilerin eğitimlerini müfredatın ötesine taşıyarak okulda öğrenilen bilgi ve becerileri pekiştirir ve başkalarının problemleri için kaygılanma duygusunu geliştirebilir (O'Grady, 2000'den Akt. Boran & Karakuş, 2017).

Astin ve Sax (1998) çalışmalarında, üniversite eğitimleri sırasında etkinliklere katılan öğrencilerin; akademik gelişimlerinin, yaşam becerilerinin, toplumsal sorumluluk bilinçlerinin büyük oranda arttığını gözlemlemişlerdir. Bunun yansıra çalışmalarında hizmet ederek öğrenme yönteminin; işbirliğini geliştirdiğini vurgulamışlar ve ayrıca, üniversite öğrencilerinin bu ders ile toplumun acil çözüm bekleyen sorunlarına katkıda bulunurken üyesi olduğu topluma daha iyi bağlandığını dile getirmişlerdir (Vogelgesang & Astin, 2000, s. 2).

Berman (2006)'a göre topluma hizmet uygulamaları bireye zengin deneyimler sunarak toplumsal farkındalık ve uzun taahhütlü yaşam becerileri sağlamaktadır. Bunun yanında bu ders vatandaşlık bilincini geliştirerek ahlaki bilincini güçlendirmektedir (ss. 7-8). Demokratik düzenin koruyuculuğunu yapacak etkin ve duyarlı vatandaşlar yetiştirebilmek için hizmet ederek öğrenme yolunu kullanan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi yukarıda saydığımız kazanımları rahatlıkla kazandırabilecek yetkinliğe sahiptir diyebiliriz.

Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında proje hazırlama ve uygulama çalışmaları.

Üniversitelerin; "bilimsel araştırma", "eğitim-öğretim" işlevlerinin yanında "topluma hizmet" işlevleri de vardır. Topluma hizmet işlevi eğitim fakültelerinin, çağdaş ve bilimsel bir eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama yolunda üstlendiği önemli görevlerindendir (Akçamete, 2006). YÖK, eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yenileşme çalışmaları kapsamında

2006 yılından itibaren okutulmak üzere Topluma Hizmet Uygulamaları dersini programlara dahil etmiştir.

Günümüz eğitim sistemi öğrenci merkezli bir anlayışla şekillenmektedir. Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde bilgiye ulaşmada yönlendirici bir rol üstlenmektedir. Şentürk'e (2008) göre "öğrencinin öğrenme sürecine aktif katlımı demek öğrencinin süreçle içinde düşünmesi, sorgulaması, araştırma ve uygulama yapması anlamına gelmektedir. İşbirliği içinde probleme dayalı grup çalışmaları öğrencinin zihinsel gelişimini hızlandırmakta ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırmaktadır. Birlikte başarma duygusu, öğrencinin özgüvenini artırmakta ona nitelikli bir birey olma yolunu açmaktadır". Bu noktadan hareketle Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde "*öğretmen adaylarından toplumun güncel sorunlarını belirleyerek çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmaları*" beklenmektedir (YÖK, 2006).

Öğretmen adaylarının, bir problemin parçası olmak yerine problem çözen bireyler olarak yetişebilmeleri için proje üretebilme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Geliştirdikleri projeler sayesinde bilişsel araştırmalar yapıp derinlemesine bilgi edinmiş olacaklardır. Ayrıca proje geliştirme ve uygulama aşamasında öğretmen adayları, grup arkadaşları ile uyumlu çalışmayı ve ortak bir şeyler başarma duygusunu kazanacaklardır. Kısacası, proje yaklaşımı öğretmen adaylarının araştırıcı yanlarını ortaya çıkararak onların problem çözme becerilerini arttırmaktadır (Tuncer, 2009).

Bu ders kapsamında öğretmen adayları, toplumun her kesimine hizmet etmek, problem çözmek, daha iyi daha sağlıklı ve daha barışçı şartlarda yaşamak için projeler geliştirebilirler, uygulamada bulunabilirler (Erzincan Üniversitesi THU Yönergesi, 2008, s. 7). Ancak yapılan projelerde uygulama öncesi, sırası ve sonrasında uyulması gereken temel ilkeleri göz önünde bulundurmalıdırlar. Öğretmen adayları, etkinliklerini yapacakları alanlarda insanların olumsuz tepkisini çekecek davranışlardan kaçınmalı, il merkezi dışında veya dezavantajlı alanlarda proje uygulayacak adayların kendilerine gerekli olabilecek malzemeleri temin etmeleri proje uygulama öncesinde dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Öğretmen adayları; yapacakları etkinlikleri iyi bir şekilde planlamalı, etkinliklerin sorunsuz bir şekilde yürütülmesi için etkinliklerini yapacakları kurum yetkilileriyle işbirliği ve uyum içinde çalışmalıdırlar. Öğretmen adayları sadece öne çıkan kişilerle değil hedef kitlenin tüm üyeleriyle aynı ölçüde ilgilenmeye özen göstermelidir ve proje sonrasında bir araya gelinerek hem proje geneli hem de etkinlikler hakkındaki değerlendirmeler grup raporuna dönüştürülmelidir. Proje/etkinlik

önerisinin geliştirilmesinde, hedef kitlenin ihtiyaçları ve özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Erzincan Üniversitesi, THU Yönergesi, 2008, s. 8.).

Proje / etkinlik önerisi hazırlama ilkelerine baktığımızda; önerilen yeni etkinlikler, hedef kitlede bilimsel merak uyandıracak; akılcılığı, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyecek nitelikte olmalıdır. Etkinliklerde ayrıca hedef kitlede okula ve okumaya yönelik farkındalık ve istek yaratmanın, dezavantajlı çocukların (engelli çocuklar, kimsesiz çocuklar, çalıştırılan çocuklar vb.) ve özellikle kız çocuklarının okula devam etmelerinin özendirilmesinin hedeflendiği görülmektedir (Fırat Üniversitesi THU Yönergesi, 2009, s. 9-11).

Proje tabanlı olarak yürütülen bu dersin asıl amacı, topluma açık üniversite modeli çerçevesinde topluma dönük hizmetler gerçekleştirmektir. Bu ders ile öğretmen adaylarının toplumun her kesimine hizmet edebilecek, problem çözebilecek ve şartları daha iyiye taşıyabilecek projeler üretebilmesi istenmektedir. Bu anlamda topluma hizmet edilebilecek çok geniş bir alan mevcuttur. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin yapılacağı kurumlar eğitim fakültesinin bulunduğu ilin sosyo-ekonomik durumuna göre değişebilir. Örnek olması açısından hizmet edilebilecek alanları şöyle sıralayabiliriz: Resmi ve özel okullar, özellikle zihinsel engelliler okulu, görme engelliler okulu, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıfları olan köy okulları; resmi ve özel hastaneler, çocuk esirgeme kurumuna bağlı merkezler, yetiştirme yurtları, müzeler ve ören yerleri, galeriler ve kütüphaneler, belediyelere bağlı birimler, aşevi, huzurevi gibi sosyal hizmet alanları; üniversite, kamu yararına çalışan dernekler ve vakıflar, cezaevleri, çocuk ıslahevleri, basım ve yayım organları, meslek odaları, federasyonlar, muhtarlıklar, kaymakamlıklar, valilikler, Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Halk Eğitim Merkezi gibi isimleri burada sayılamayan, yasalara uygun faaliyet yapan birimlerde de öğretim elemanının uygun bulması şartıyla, bu dersin yürütülmesi mümkündür (Erzincan Üniversitesi THU Yönergesi, 2008, s. 8; Kuş, 2009, s. 98).

Eğitim fakültesi ders programlarına konulan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında etkinlikler yapan bir öğretmen adayının elde edeceği kazanımları genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

"a) Öğretmen adayı, gittiği kurumun işleyişini ve bununla bağlantılı olarak toplumun yapısını tanır.

b) Toplumsal gelişmelere karşı farkındalık kazanarak öğretmenlik mesleğinin toplumu şekillendirmede ki etkisini kavrar.

c) Sorunlar ile nasıl mücadele edebileceğini, sorunların çözümü için nasıl projeler geliştirebileceğini ve uygulayabileceğini öğrenir.

d) Grup halinde çalışma, işbirliği, etkili iletişim, ve öz değerlendirme becerisi kazanır.

e) Empati kurma becerisi artar ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişir" (Kuş, 2009, ss. 100-101).

Önerilen kurumlarda yapılabilecek etkinliklere bir kaç örnek verebiliriz:

- "Görme engellilerle rehber olmak, onlarla vakit geçirmek,
- Köy okulları, Çocuk Esirgeme Kurumu, Yetiştirme Yurtları, Çocuk Islahevi gibi yerlerde sergilenmek üzere eğitici içerikli çocuk oyunları sergilemek,
- Herhangi bir mahallenin, köyün, kasabanın ya da ilçenin çevre sorunlarına makul, kalıcı çözüm üretmek, bunun için yapılan girişimlere destek olmak,
- Çeşitli konularda düzenlenen seminer, konferans, panel, gibi toplantılara katılmak bu türden toplantıların organizasyonuna destek olmak, bizzat organize etmek,
- Huzurevindeki yaslıların sosyal ihtiyaçlarının (yemek yedirmek, kitap okumak, bahçede gezdirmek, onlara gece düzenlemek gibi) karşılanmasına yardımcı olmak,
- Şehit ailelerini ziyaret etmek, onlara psikolojik destek sağlamak,
- Müzelerde gönüllü rehberlik yapmak, Çevre kirliliğine dikkat çekmek için konuyla ilgili belgesel çekme ve yerel kanallarda yayınlatmak" (Sönmez, 2009,ss. 14-15.)

Toplumun her alanına yönelik iyileştirme ve farkındalık yaratma amaçlı bu uygulama örnekleri, çeşitlendirilip zenginleştirilebilir. Bu kurumlara gidip proje uygulayan öğretmen adayları; toplumun yapısını, kurumların işleyişini, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerini daha iyi kavrayabilirler. Bunun yansıra toplumda meydana gelen gelişmelere karşı daha duyarlı olabilirler. Hizmet öncesinde bu yönde deneyim kazanan öğretmen adayı göreve başladığında tanıdık bir toplumla yüz yüze gelebilir. Bu ders sayesinde toplumu şekillendirme görevi olan öğretmenin şekillendireceği toplumu her yönüyle tanıması sağlanmış olabilir.

Topluma hizmet uygulamalarında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi.

Sivil toplumun çok çeşitli tanımları olmakla beraber sivil toplumu genel olarak devletten bağımsız, çoğulcu bir yapıda olan gönüllü örgütlenmelerin oluşturduğu toplumsal alan olarak tanımlayabiliriz (Aslan, 2010, s. 358). Sivil toplumun tarihine baktığımızda, Batı Avrupa'ya özgü bir gelişme olarak 12 ve 13. yüzyıllara kadar götürmek mümkündür (Çaha, 1994, s. 80). Ortaçağ'da kentlerin doğuşu, kentlerle birlikte burjuvazinin ortaya çıkması sivil toplumun oluşumuna zemin hazırlamıştır (Doğan, 2002, s. 2). Bununla beraber sivil toplum sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan burjuvazi sınıfını tanımlamak için de kullanılmış ve feodal düzene alternatif yeni bir düzen öngören kapitalizm ile birlikte gelişmiştir (Çaha, 2007, s. 79-88). Sivil toplum kavramı Avrupa'da 18. yüzyıla kadar toplumun uygarlaşması ve hukuk

devleti anlamında kullanılmıştır. 18. yüzyılda ise yeniden gündeme gelmiş geleneksel toplumdan modern topluma geçişi açıklamak ve modern toplumu tanımlamak için kullanılmıştır. Bu kavram, Avrupa aydınlanmasıyla yaklaşık iki yüzyıl unutulmuş 1980'lerde Latin Amerika ve Doğu Avrupa ülkelerinin otoriter rejimlerden demokratik yapılara geçiş sürecinde yeniden gündeme gelmiştir (Aslan, 2010, s. 362). Sivil toplum oluşumu zorla toplumlara kabul ettirilen sosyalist rejimlerin çözülmesinde başrol oynamıştır. Sivil Toplum kavramı eski Sovyet Bloğu ülkelerinde totoliter rejimlerden demokrasiye geçiş için kullanılırken, gelişmiş batı ülkelerinde temsili demokrasilerin katılımcı demokrasiye dönüşümünü temsil etmektedir (Çaha, 2007, ss. 117-118). Dolayısıyla sivil toplum kavramı bu süreçte devlet-toplum-birey ilişkilerinin demokratik bir düzleme yerleştirilmesi için kullanılmıştır (Keyman, 2005, s. 65) diyebiliriz.

Sivil Toplum Kuruluşu'nu (STK) kabaca, gönüllü bireylerin belirli bir konu/toplumsal sorun etrafında, kar amacı gütmeden ortak hedeflerle hareket ettiği, devlet dışı yapılar olarak nitelendirilebiliriz. Sivil toplum ve sivil toplum kuruluşları çoğu zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Talas (2011), STK'ları, devlet örgütü dışında, birtakım siyasal, kültürel, ekonomik ve sosyal faaliyetleri yürüten gönüllü kuruluşlar olarak tanımlamıştır. Bu alanlarda bireyler ortak bir problem alanının çözümü ya da amaçları doğrultusunda bir araya gelmektedirler. Sivil toplum kuruluşları, küçük yerel dernekler de dahil olmak üzere çok geniş ve oldukça profesyonel kuruluşlara kadar son derece farklı gruplardan oluşabilmektedir.

Ekonomik alandan siyasete, eğitimden hukuka birçok alanda faaliyet gösteren sivil toplum örgütleri ülkemizde 1980'den sonra patlama göstermiş ve çoğulculuğa zemin oluşturmaya başlamıştır (Çaha, 2000). STK'lar birçok alanda olduğu gibi eğitimle ilgili çalışmalarda da etkindirler. Bunun en belirgin örneği, Milli Eğitim Şûralarında, üniversiteler, kurum ve kuruluşlar ve MEB merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir (MEB, 2010) diyebiliriz.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin ivme kazandığı ve hızlandığı günümüzde, eğitimin temel yapısı ve değerleri de bu değişimden etkilenmektedir. Kuramsal bilgilerle yoğrulmuş eğitim anlayışı önemini her geçen gün kaybetmektedir (Çankaya, 2005, s.16). Sosyal değişim ve gelişmelere bağlı olarak sadece okullarla sınırlı olan eğitim anlayışından vazgeçilmiştir. Hızla gelişen ve ilerleyerek değişen sosyal ve teknik gelişmeler hem günümüz toplumlarını hem de eğitim ve okul anlayışını değişmeye zorlamaktadır (Arcagök, 2011, s.90). Okulların daha işlevsel olabilmesi ve günümüz bilgi toplumunda verilen bu görevleri yerine getirebilmesi için STK'lar ile daha fazla işbirliğine girmesi gerekmektedir (Çankaya, 2005, ss.

16-19). Bu yönüyle Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bu işbirliğini geliştirecek ve karşılıklı etkileşimle ilişkiler gelişerek şekillenecektir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında, sivil toplum kuruluşlarında yürütülen etkinlikler öğretmenlere öğrencilerinin ilgi, yetenek ve becerileri hakkında dönüt sağlar. Öğretmenler böylece öğrencilerinin, hem teorik bilgilerini hem de teorinin uygulamaya dökülmüş halini görme ve öğrencilerinin eksikliklerini saptayabilme imkânı sağlamaktadır (Kenny & Galagher 2003, s. 3-12)

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, iyi düzenlenmiş içeriği ve titizlikle seçilmiş etkinlikleri ile bu yönde öğretmenlere büyük katkı sağlayacaktır (Çuhadar, 2008). Çuhadar, "topluma hizmet uygulamaları dersinin amacını, sivil toplumdan haberdar, katılımcılığın önemini kavramış, bir yandan mesleğini yaparken aynı zamanda bir gönüllü olarak toplumsal sorunlar ile ilgilenen öğretmenler yetiştirmek olması gerektiğini" dile getirmiştir (s.6). Bu yönüyle baktığımızda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğrencilere kurum olarak sivil toplumu tanıtırken bilinç olarak bu kavramı özümsetmektedir diyebiliriz.

Öğrencilere bireysel insiyatiflerini kullanabilecekleri birer "gönüllü" olma sıfatıyla hareket etmeleri sağlandığında öğrenci deneyimleri üzerinde büyük bir etki oluşturacağı düşünülebilir. Bu yönüyle sivil toplum, insanların gündelik yaşamlarında karşılaştığı sorunların çözümünde bir araya gelmeleri, ortak bir amaç etrafında birleşmeleri ve sorun çözüldükten sonra ayrılmalarını da içerdiğinden bir vakıf veya derneğe üye olunmadan da sivil toplum içinde yer almak mümkündür (Alinsky, 1969; Altan, 2005'den Akt. Değirmencioğlu, 2005). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılacak etkinlikler öğrencilere demokratik yurttaş olma becerisini kazandıracaktır.

Eğitim kurumlarının topluma hizmet işlevi ve köy enstitüleri.

Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940'ta Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onaylanan "3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası" ile kurulmuştur (Altunya, 2005, s. 5). Yasanın çıkarılma gerekçesinde, köy öğretmeni ile birlikte zanaat erbabı da yetiştirileceği için, bu merkez kurumlar 'Köy Enstitüsü' olarak adlandırılmıştır (Türkoğlu, 1997, s. 153).

Köy Enstitülerinin kuruluş amacı; köylerin öğretmen sorununu çözmek, okullaşma oranını yükseltmek, kız çocuklarının eğitime katılmasını sağlamak, eğitim yoluyla toplumu içten canlandırmaktır. Köy Enstitüleri 21 bölgede, şehirlerden uzak, köylerin yakınında, devlete ait boş, geniş ve işlenmemiş arazilerde kurulmuştur. Köy Enstitüleri, ürettikleriyle kendine yetebilecek bir işletme görünümündedirler. Bu kurumlar, köylerden seçilerek alınmış kız ve erkek öğrencileri yeteneklerine göre öğretmen, sağlıkçı, zanaat erbabı (demirci, yapıcı, dülger

vb.) olarak yetiştirme hedefinde olan eğitim ve yaşam kurumlarıdır (Mindivanlı Akdoğan, 2016, s. 54). Eğitim-öğretim etkinlikleri her enstitünün kurulduğu coğrafyanın kendi koşulları dikkate alınarak planlanmış; bölgeye göre tarım, bağcılık, balıkçılık, arıcılık gibi faaliyetler düzenlenmiştir. Enstitülerde her dersin iş içinde ve iş vasıtasıyla öğretilmesi amaçlanmıştır (Türkoğlu 2012, ss. 179-189).

Köy Enstitüleri ile ilgili kapsamlı araştırmalar yapan Kanadalı eğitimci Kirby (2012), Türkiye'nin eğitim davasının 'her köye bir okul, her okula bir öğretmen' gibi dar çerçeveli olamayacağını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra modern bir ulus yaratmak amacını gerçekleştirmek gibi daha geniş bir perspektife sahip olduğunu dile getirmiştir (s. 29). Köy Enstitüleri, Türkiye'nin o dönemdeki toplumsal ve siyasal şartlarından doğmuş, Türkiye'ye özgü sosyo-ekonomik koşullardan beslenmiş, başarılı olmuş, özgün, demokratik bir eğitim ve kültür hareketidir. Köy Enstitüleri, laik, demokratik, çalışkan yurttaşları aydınlık bir anlayışla yetiştiren farklı bir okul kültürü oluşturmayı amaçlamıştır (Gökçe, 2009, s. 544). Türkiye eğitim sistemini inceleyen ve fikirleri bu alanda değerlendirilen John Dewey, Köy Enstitüleri için "Tasavvurumdaki okullar Türkiye'de kuruluyor" demiştir.

Köy Enstitüleri, sadece köy öğretmeni yetiştirmekle kalmayıp, öğretmenle birlikte köye ve köylüye yarar sağlayacak sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları yetiştirmeyi amaçlamıştır. Kitabî bilgiler yerine üretim içinde beceriye ve işe dayalı bir eğitim ilkesiyle hareket etmiştir (Aydın, 2007, s. 84). Köy Enstitülerinin farklı bir okul modeli olarak görülmesindeki temel özellik, çok amaçlı olarak tasarlanmış olmasıdır. Modern bir köy gibi tasarlanmış olan bu kurumlar, kuruldukları köyleri sadece eğitim yönüyle değil ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden de kalkındırmayı amaçlamıştır. Kız ve erkek öğrenciler için kurulan, karma eğitimi benimseyen ilk yatılı ve parasız okullardır. Öğrenciler okulun temizlenmesine kadar her türlü işte görev almışlardır.

Bu kurumlarda Köy Enstitülerinin kurucusu ve kuramcısı olan İsmail Hakkı Tonguç'un "iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için eğitim" anlayışı benimsenmiştir. Teorik bilgilere dayalı eğitim yerine uygulamaya ve üretime dayanan bir eğitim felsefesi işe koşulmuştur. Okul programları ders ve ders dışı etkinlikleri kapsayacak şekilde ele alınmış ve okul yaşantısı sınıfın dar sınırlarına hapsedilmemiştir (Kıncal & Uygun, 2006'dan Akt. Arcagök, 2011). Bu yönleriyle Köy Enstitüleri için Cumhuriyet döneminin yanı sıra sınırlarını aşarak günümüz için bile farklı bir eğitim sistemini benimsemiş özgün bir eğitim kurumu diyebiliriz.

Köy Enstitüleri'nde öğrencilerin düşünsel anlamda da modernleşmesi istenmiş, Cumhuriyeti ve yenilikleri benimseyebilmesi içinde çaba sarf edilmiştir. Enstitüde öğrenci başkanlığı uygulaması ile öğrenciler başkanlarını kendileri seçmişler ve cumartesi toplantıları

ile dilek ve önerilerini idareye ileterek yönetimde söz sahibi olduklarını hissetmişlerdir. Öğretmenlerini ve müdürlerini özgürce eleştirebilmişlerdir. Bu durum demokrasinin öğretimi için güzel örneklerdir. Öğrencilere serbest okuma saatleri ile okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğretim programına konulan dersler titizlikle seçilmiştir. Öğrencilerde milli tarih bilinci oluşturmak, onları hak ve sorumluluklarını bilen etkin vatandaşlar olarak yetiştirmek için çalışılmıştır. Enstitülerde ziraat, teknik, kültür dersleri aktif öğrenme metotlarıyla işlenmiş tir. Yaparak yaşayarak öğrenme temele alınarak; öğrencileri ezberleyen değil düşünen, okuyan, üreten ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilere yaşadığı köye yönelik ödevler verilerek mevcut zenginliklerin fark edilmesi ve çevresiyle iletişiminin güçlendirilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde okul toplum bütünleşmesi de oluşturulmaya çalışılmıştır (Mindivanlı Akdoğan, 2016, ss. 179-180).

Genelde üniversiteler özelde ise eğitim kurumları bilimsel çalışmalarının yanı sıra topluma hizmet etmesi beklenen kurumlardır**.** Eğitim kurumlarının topluma hizmet uygulamalarına Türk eğitim tarihindeki en güzel örnek ise Köy Enstitüleridir. Eğitimde çözümler aranırken program ve işleyiş olarak önerilen kurumlardan biri de Köy Enstitüleri olmaktadır. Coşkun (2009), Köy Enstitülerinin toplumsal bir eğitim modeli olarak günümüze kent enstitüleri olarak uyarlanabileceğini söylemiştir. Bu sistemin uygulanmasıyla kentsel uyumda daha başarılı olunabileceği ve kentsel dönüşüm projelerinin bilinçli bir şekilde yürütülebileceğini belirtmiştir (ss. 81-84). Yani Köy Enstitüleri, toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenen okul eğitimi ile sorunların kısa zamanda kalıcı olarak çözülebildiğinin kanıtıdır diyebiliriz.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarından, toplumun güncel sorunlarını fark edebilmeleri ve bu sorunların çözümleri için projeler üretebilmeleri beklenmektedir (Tuncel, Kop & Katılmış, 2011). Bununla birlikte öğretmen adayının toplumla bütünleşmesi de sağlanmaya çalışılmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları gibi sorun merkezli programla tasarlanmış Köy Enstitüleri de toplumun ve bireyin sorunlarını çözmeye çalışmıştır. Köy enstitüleri toplumsal hizmet olarak çalışmalarını şu şekilde gerçekleştirmiştir:

- Eğitsel alan: Köy Enstitülerinde eğitim-öğretim yalnızca okulda eğitim-öğretime katılan öğrenciler için değildir. Bu kurumlardan mezun olan öğretmenler gittikleri köylerde köylüye okuma yazma öğretmek, eğitimin önemini köylüye benimsetmek, köylüyü kitap ile tanıştırmak için yoğun çaba sarf etmişlerdir. Bu da enstitülerin eğitsel alandaki toplumsal hizmetleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Siyasal alan: Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de yeni rejimi köylüye tanıtmak, cumhuriyet rejiminin önemini ve gerekliliğini anlatmak ve devlete karşı hak ve sorumluluklarını öğretmek temel görevlerindendir.
- Sanatsal alan: Köy Enstitülerinden mezun olan her öğrenci en az bir enstrüman kullanmak zorundadır. Köylüye müziği, resimi, tiyatroyu tanıtmak, onların sanatsal faaliyetlere katılmalarını sağlamak ve bu faaliyetlerin gerekliğine ve önemine inandırmak yine enstitülü öğretmenlerin görevleri arasındadır.
- Ekonomik alan: Enstitü mezunu öğretmenler tarımın nasıl yapılacağı, duvar işçiliği, demircilik, dülgerlik, vb. birçok konuda köylüye örnek olmuşlardır. Köylü istediği takdirde öğretmenden kendi yürüttüğü ekonomik faaliyet hakkında bilgi alabilir, onun sahip olduğu modern aletleri kullanabilirdi. Ayrıca bağlı olunan Köy Enstitüsü vasıtasıyla kendi yürüttüğü ekonomik faaliyeti için gerekli malzemeyi temin edebilirdi (Mindivanli Akdoğan, 2016).

Kısacası köylünün her alanda kültürünü yükseltmek, köyün ekonomisini geliştirmek, tarihi eserleri korumak, köy gençlerinin boş zamanlarını değerlendirmek gibi sorumluluklar da Köy Enstitülü öğretmene yüklemiştir (Başaran, 2006). Köy Enstitülerinin bu yönleriyle Topluma Hizmet Uygulamaları konusunda bizlere çok fazla örnek sunduğunu söyleyebiliriz. Köy Enstitüleri, öğretmen adaylarını toplum içinde, toplumla beraber, topluma dönük bir şekilde kısacası toplumla bütünleştirilmiş şekilde yetiştirmeyi amaçlamıştır. Köy Enstitüleri'nde topluma ve toplumsal sorunlara önem verilmiş, bu sorunların çözümü için okul ve dersler araç haline getirilmiştir.

Atatürk Üniversitesi toplumsal duyarlılık projeleri uygulama ve araştırma merkezi.

Atatürk Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık Projeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi 11 Kasım 2018 tarihli 30592 sayılı resmi gazetede yayınlanan yönetmelikle kurulmuştur. Merkezi'nin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz: Toplumsal duyarlılık bilincini geliştirmek ve toplumun bazı alanlardaki (sosyal, kültürel ve ekonomik) sorunlarının çözümüne yönelik bilimsel araştırma, uygulama, yayın, eğitim ve dokümantasyon çalışmaları yapmaktır. Bununla birlikte, öğretim programlarında yer alan " toplumsal duyarlılık projeleri" dersinin teknik alt yapısının oluşturulması ve uygulanmasında üniversite birimleri arasında eşgüdümü sağlamaktır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yapacakları toplumsal duyarlılık projeleri uygulamaları ile ihtiyaçlarının karşılanması için ilgili resmî, özel ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışmaktır (https://atauni.edu.tr/toplumsal-duyarlik).

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu'nun başkanlığında kurulan, Atatürk Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık Projeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi "sınıfın dışında, toplumun içinde" sloganıyla, üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının "*Toplumsal Duyarlılık*" konusunda hazırlayacakları projelere destek vermeyi hedeflemektedir. Merkezin faaliyet alanları yönetmeliğin 6. maddesine göre EK-2'de belirtilmiştir.

Bu merkez, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi gibi toplumsal duyarlılığı geliştirecek derslerin sadece Eğitim fakültelerinde değil üniversitenin tüm fakültelerinde yaygınlaşmasını amaçlamaktadır. Toplum Hizmetine dayalı öğrenme süreçlerinin bileşenleri olan sosyal, duyuşsal, akademik ve kariyere dönük (Küçükoğlu & Kaya, 2009) olarak üniversite öğrencilerinin, öğrenme alanlarını destekleyecek faaliyetleri yürütecektir. Bu merkezin oluşturulmasının, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde hali hazırda uygulanan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin verimliliğine olumlu yönde katkı sunacağı umulmaktadır. Ülkemizde bu alanla ilgili yapılan birçok araştırmada dersin işlenmesinde yaşanan aksaklıklar rapor edilmiştir. İyi organize edilememiş etkinlikler (Çetinkaya, 2018), kurumlar arası eşgüdümün sağlanamaması (Kesten, Köçer & Egüz, 2014), paydaş kurumların projelere ilgisizliği (Beldağ vd. 2015), faaliyetler aşamasında bilinçli danışmanlık yapacak birimlerin yetersizliği ve bürokratik güçlükler (Elma, Kesten, Kıroğlu, Mercan-Uzun, Dicle & Palavan, 2010) projeleri gerçekleştirmek için bütçenin kısıtlı olması (Uğurlu & Kıral, 2011) gibi birçok olumsuzluk dile getirilmiştir. Bu anlamda dersin daha iyi işlenebilmesi ve kazanımlarına tam olarak ulaşılabilmesi için faaliyetleri iyi organize edecek ve birçok alanda yardımcı olacağı düşünülen böyle bir merkezin oluşturulması umut verici ve sevindiricidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Topluma Hizmet Uygulamaları ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarına ve topluma çeşitli yönlerden katkı sağladığı ve öğretmen eğitiminde bu dersin konulmasının olumlu algılandığı farklı çalışmalarda belirlenmiştir. Ünal (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projelerinin kendilerine katkısı hakkındaki görüşleri ile topluma katkısı hakkındaki görüşlerinin paralellik gösterdiği ve olumlu olduğunu tespit etmiştir. Sosyal Sorumluluk projelerinin de henüz çok yeni olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yürütülmesinin öğretmen adaylarına ve topluma katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Yaraş (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğini toplumsal

sorumluluk taşıyan bir meslek olduğunu kabul ettikleri, bulundukları çevrenin sosyal sorunlarının farkında oldukları ancak, çözüm üretme konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal projelere katılımın faydalı olduğu kabul edilmiş bu anlamda öğretmen eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin konulmasını olumlu buldukları belirlenmiştir. Sönmez (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının bu dersi yararlı buldukları rapor edilmiştir. Ayrıca dersin özellikle sosyal beceri ve buna benzer kazanımları geliştirdiği ifade edilmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin ilke ve esaslarına uygun ve iyi organize edilmiş bir şekilde işlenmesi halinde bireyin ve toplumun gelişimine katkı sağladığı farklı çalışmalarda belirlenmiştir. Ayvacı ve Akyıldız (2009) çalışmalarında Topluma Hizmet Uygulamaları dersiyle ilgili, dersin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentilerini incelemiş ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin ilke ve esaslarına uygun işlenmesi halinde, üniversite toplum işbirliğinin üst düzeyde gerçekleşebileceğine ve üniversitelerin, bu yönde çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Küçükoğlu ve Kaya (2009) çalışmalarında Topluma Hizmet Uygulamaları sürecine katılan öğrenciler sürecin sonunda kendilerinde beceri, tutum ve değerler yönünde birtakım değişiklikler meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durum da dersin öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin gelişmesine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada iyi organize edilmiş hizmet uygulamalarının beklenen sonuçlara ulaştıracağı özellikle vurgulanmıştır. Gürol ve Özercan (2010) çalışmalarında Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dersin amaçlarından haberdar oldukları, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde yapılan etkinliklerin kendilerine mesleki yaşamlarına fayda getireceği görüşünde oldukları vurgulanmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaçlarıyla uyumlu bir şekilde işlendiğinde öğretmen adayları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu dersin öğretmen adaylarına fayda sağladığı görülmüş ve hem şimdiki hayatlarında hem de gelecekte mesleki yaşantılarında, yapmış oldukları uygulamalardan yararlanabileceklerine inandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Küçükoğlu ve Koçyiğit (2015) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin; hazırlık, uygulama, yansıtma ve değerlendirme aşamalarına sadık kalınarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, öğretmen adaylarının empatik becerilerini, eleştirel düşünme eğilimlerini, problem çözme becerilerini ve demokratik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adayları tarafından olumlu algılandığını tespit eden Elma, vd. (2010) çalışmalarında, öğretmen adaylarının algıları arasında cinsiyet ve anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Buna

karşın Kartal (2015) çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin derse yönelik algılarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Başer (2015) öğretmen adaylarının "küresel sosyal sorumluluk" düzeylerinnin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin toplumsal farkındalığı artırdığını tespit eden Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan (2010) çalışmalarında öğretmen adayları ile Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almadan önce ve dersi aldıktan sonra görüşülmüş ve iki uygulama arasında öğrenci görüşlerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, dersi alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeylerinde bir farklılaşma meydana getirdiği belirlenmiştir. Dersin uygulamasında bazı aksaklıklar yaşanmasından dolayı istenilen kazanımların tam elde edilemediğini tespit eden Yılmaz (2011) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öncelikli amacının adaylarda sosyal sorumluluk bilinci oluşturarak toplumun sorunlarına duyarlılık geliştirmek olduğunu belirtmiş ve uygulamadan kaynaklanan sıkıntılar aşılırsa dersin öğretmen eğitiminde gerçek amacına hizmet edebileceğine işaret etmiştir. Berberoğlu (2017) çalışmalarında görüşme yapılan öğretim elemanlarından toplanan verilere göre, dersler ve ders aracılığı ile yürütülen gönüllü faaliyetlerin, ağırlıklı olarak öğrencilerin katılımını teşvik edici nitelikte olmadığı ayrıca öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün sivil toplum alanında yapılan çalışmalara dair bilgi ve deneyim eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu eksikliğin öğrencilerin yaptığı gönüllülük çalışmalarının da yaygın olarak bilinen yardım odaklı faaliyetlere yönlendirmesine neden olduğunu rapor etmiştir. Çetinkaya (2018) çalışmasında İyi planlanmış bir Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, sosyal beceriler ve öz yeterlilik inançlarına olumlu katkıları olurken, iyi planlanmamış bir Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin bu tür becerilerin gelişiminde katkısı olmamaktadır. Yine çalışmasında Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, bu tür becerilerin gelişimine etki edebilecek bir ders olmasına karşın tek başına etkilidir diyebilmek için çok daha kapsamlı çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kazanım yönünden zengin bir ders olma özelliğine sahiptir. Ancak dersin iyi planlanması, ilke ve esaslarına uygun işlenmesi dersten alınan verimi etkilemektedir. Dersin özellikle sosyal sorumluluk ve toplumsal duyarlılık kazandırdığına vurgu yapılmıştır.

Çeşitli üniversiteler Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişine kaynaklık etmesi için uygulama kılavuzları, rehber ve yönerge adı altında yayınlar yapmışlardır. Çok kısa, öz ve birbirinin aynı olanlar olduğu gibi uygulamayı her aşamasıyla detaylı anlatan üniversiteye özel etkinliklerin yer aldığı rehberlerde vardır. Henüz uygulanması çok yeni bir ders olduğu için detaylı anlatımın olduğu rehberler alana daha uygun olmaktadır. Bu konuda, Karadeniz Teknik

Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Rehberi (2011), güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu rehber, örnek bir uygulama üzerinden dersin işlenişini birinci haftadan başlayarak on dördüncü haftaya kadar detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Bu yönüyle rehber, uygulamayı yapacak öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına iyi bir yol gösterici niteliktedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili kişilere kaynak niteliğinde birkaç kitap sıralayabiliriz. Bunlardan birisi, yazarın Almanya Leuphan Üniversitesi'ndeki deneyimlerinden yola çıkarak hazırladığı "Topluma Hizmet Uygulamaları Kitabı"dır (Coşkun, 2009). Kitap, YÖK'ün belirlediği ders içeriğine ve tanımına uygun olarak hazırlanmıştır. Diğer kitaplar Aksoy, Çetin ve Sönmez (2009)'in editörlüğünü yaptığı ve Kuzucu ve Kamer (2009)'in editörlüğünü yaptığı "Topluma Hizmet Uygulamaları" kitaplarıdır. Bu kitaplar da dersin temel kavramlarına, amaç ve önemine toplumsal kavramlara, ders kapsamında gidilecek sivil toplum kuruluşlarına, yapılabilecek etkinlik ve proje örneklerine yer verilmiştir. Konuyu diğer kitaplardan farklı bir bakış açısıyla ele alan Şeker (2009), dersin sosyal hizmet kısmına ve içeriğine vurgu yapmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini; sosyal sorun, küreselleşme, sosyal refah alanı, etik ve sosyal mevzuat ile ilgisi başlıkları altında incelemiştir. Kitaplar uygulayıcılarına kaynak olabilecek yeterliliğe sahiptir. Dersin işlenmesinde öğretmen adaylarına tavsiye edilmesi öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi açığını kapatabilir.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar.

Topluma hizmet programlarının öğrencilerin farkındalıklarını artırdığı ve bu deneyimi uzun süre yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlı insanların sorunlarına daha duyarlı oldukları Yates ve Younnis (1997) çalışmalarında tespit edilmiştir. Evsizlerle ilgilenen öğrencilerin, evsizlerin problemlerine ilişkin farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Yıl boyu süren hizmet programının, gençleri sadece kendi deneyimlerinin politik sonuçlarını değil, aynı zamanda toplumdaki kendi siyasi rolleri hakkında da düşünmeye teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrenciler, kendilerinin toplumsal değişmeye katkı sağlayabileceklerini ve bu konuda ahlaki sorumluluklarının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacılar, erken yaşlarda ve uzun vadeli toplumsal faaliyetlere katılan öğrencilerin farkındalıklarının arttığını, daha özgüvenli ve daha sorumluluk sahibi olduklarını rapor etmişlerdir. Araştırmacılar bu deneyimin, bireylerin katılımcı kimliğini tanımlamaya yardımcı olduğunu belirterek hem öğrencilerin hem de mezunların yemek dağıtılan kurumda vakit geçirmeyi önemli bulduğunu ve ihtiyaçlı insanların sorunlarıyla ilgilenmeye istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bulgular araştırmacıların, gençlikteki bu tür toplumsal deneyimlerin siyasi gelişim süreçlerini anlamak için değerli bir kaynak olduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Toplumun ihtiyaçlı kesimiyle yüzyüze gelen öğrencilerin sorunları fark

ettikleri ve sosyal sorumluluk bilinçlerinin geliştiği ancak kısa süreli gerçekleşen etkinliklerin sosyal sorumluluğun kalıcı olmasına yetmediğini Johnson ve Bozeman (1998) çalışmalarında tespit etmiştir. Kısa süreli uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ancak araştırmacılar, bu sürede sosyal sorumluluğun temelli gelişip gelişmediğini belirlemenin mümkün olmadığını belirterek uzun süreli etkilerinin araştırılmasını önermişlerdir. Buradan hareketle sosyal sorumluluk bilincinin gelişip yerleşmesinde sürenin önemli olduğu söylenebilir. Melchior (1999) program öncesi ve sonrası okul sitelerinden takip anketleri yaptığı çalışmasında Katılımcıların vatandaşlık ile ilgili tutumlarında ve yaşam becerilerin gelişmesine olumlu etkisi olmuş. Gençler arasında riskli davranışlarında azalma görülmüştür. Kurumsal olarak okul toplum bütünleşmesini sağlamıştır. Topluluklara etkisi ise gönüllülüğün ve topluluklar arası işbirliğinin artması; maddi kazanç olarak ise hibe miktarının artması olarak belirtilmiştir. Hizmet ederek öğrenme etkinliklerine aktif katılan öğrencilerin, katıldıkları hizmetin ahlaki yönünü daha iyi kavradıklarını ve toplumsal sorunları daha kolay fark ettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında hizmet ederek öğrenme yolunun, öğrencilere daha fazla sorumluluk duygusu kazandırdığını ve onların, sorumluluğun önemli bir değer olduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında hizmet ederek öğrenme aktivitelerine etkin katılan öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi oldukları ve aynı zamanda sorumluluğu önemli bir değer olarak algıladıkları belirtilmiştir. İyi tasarlanmış ve tam uygulanmış etkinliklere ilk yıldan itibaren devam eden gençler üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Buradan hareketle dersin süresinin yeterli olması ve dersin iyi tasarlanıp organize edilmesinin öğretmen adaylarının kazanımları üzerinde olumlu etkisin olduğu söylenebilir. Payne (2000) çalışmasında hizmet ederek öğrenmenin, öğrencilerin katılım tercihlerini değiştirdiğini ifade etmektedir. Wang ve Rodgers (2006) çalışmalarında sosyal adalet vurgusu olan derslerin bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır Bilişsel gelişime ve toplumsal değerlere önem veren eğitimciler 10 haftanın süre olarak yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle dersin süresinin uzun olması gerektiği vurgulanmıştır. Billig (2000) değişik tarihlerde ve farklı amaçlarla yapılan çalışmaların sonuçlarını tartıştığı araştırmasında, Topluma Hizmet Uygulamaları'nın birçok faydası olduğu sonucuna varmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları'nın çıktılarının, etkinliklerin yürütüldüğü çevreden etkilendiği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Topluma Hizmet Uygulamaları'ndan beklenen düzeyde akademik verim elde edilebilmesi için öğretim programlarına, sınırları açık ve net olarak belirlenmiş konu başlıklarının düzenlenerek eklenmesinin gereğini rapor etmiştir. Ayrıca etkinlikler belirlenirken öğrencilerin mesleki yaşamlarında işlerine yarayacak bilgi ve beceriler içermesine dikkat edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Yapılan araştırmalar genel olarak

değerlendirildiğinde dersin kazanım yelpazesinin geniş olduğu ancak bu kazanımlara ulaşılabilmesi için dersin iyi tasarlanmasının gerekliliği ve süresinin yeterliliğinin önemli olduğu söylenebilir. Sosyal sorumluluğun kazanılmasında demografik değişkenlerin etkili olmadığı da tespitler arasındadır. Hem yurtiçi hem de yurt dışı çalışmalarda benzer sonuçlar rapor edilmiştir.

Yukarıdaki çalışmaların benzerlik ve farklılıklarına bakıldığında; en önemli farklılığın yurt dışında yapılan araştırmaların çok daha eski tarihlere dayandığı, üniversite dışında farklı eğitim kademelerinde de uygulandığı ve araştırma yelpazesinin geniş olduğu görülmektedir. Özetle bu çalışmalarda; topluma hizmetin ergenlikte vatandaşlık eğitimine etkisini incelenmiş, okul çağı çocukları üzerinde uzun yıllara yayılmış bir topluma hizmet programının etkisi incelenmiş, hizmet ederek öğrenmenin bilişsel gelişime etkisi araştırılmış, topluma hizmet alanında değişik tarihlerde yapılmış birçok araştırma sonuçları incelenerek topluma hizmetin etkileri belirlenmiştir. Bu durum bu alanda çok daha kapsamlı araştırmalar yapıldığını göstermektedir. Bunların yanı sıra araştırmamıza benzerlik gösteren, üniversite öğrencilerinin toplum hizmetine katılım tercihlerini inceleyen araştırmalarda mevcuttur.

Yurt içinde yapılan çalışmalar henüz çok yeni olmakla birlikte her geçen gün sayısı çoğalmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar uygulamanın yeni olmasından dolayı dersin işlenişine odaklanmış durumdadır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili çalışmalar genellikle; dersin uygulanması, kazanımları, içeriği, algılanma düzeyi; öğrenci ve öğretim elemanı ve hatta kurum yöneticileri (dersin paydaşları) görüşleriyle desteklenerek incelenmiştir. Hemen hepsinde kabul gören ortak düşünceler dersin faydalı olduğu, topluma hizmet uygulamaları dersinin programa alınmasının isabetli bulunduğu, öğretmen eğitiminde önemli olduğu, olumlu algılandığı, mesleki yaşama aktarılabilir değerler içerdiği ve kesinlikle toplumsal duyarlılık ve sosyal sorumluluğu artırdığıdır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmasının derste gerçekleştirilen etkinliklere ya da bölümlere göre farklılaştığı belirtilmiştir. Bunun yanında uygulama ve planlamaya bağlı bazı sorunlar yaşandığı ve bunun dersten alınacak verimi etkilediğine yönelik bulgularda mevcuttur. Yukarıda özetlenen yurt içi çalışmalarına baktığımızda; Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin topluma ve öğretmen adaylarına katkıları, üniversite ve toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi, derse ilişkin öğretmen adaylarının algıları, dersin kazanım boyutunda değerlendirilmesi, toplumsal duyarlılık üzerindeki etkisi ve eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu gibi dersi, içeriği ve faydalarını anlamaya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra yakın tarihlerde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sosyal beceri ve öz yeterlilik inanç düzeylerine etkisi incelenmiş ve sosyal sorumluluk derslerine katılım yönüyle araştırılmıştır. Topluma hizmet

henüz farklı eğitim kademelerinde uygulanmadığı için yapılan araştırmaların hepsi üniversite düzeyinde kalmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları,veri toplama ve analizi süreci, araştırmacının rolü ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için alınan önlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada karma metot kullanılmıştır. Karma metot nicel ve nitel yöntemlerin birarada, bütünleştirilmiş şekilde kullanıldığı ölçme modellerini belirtmektedir. Creswell (2017), Karma yöntemi,

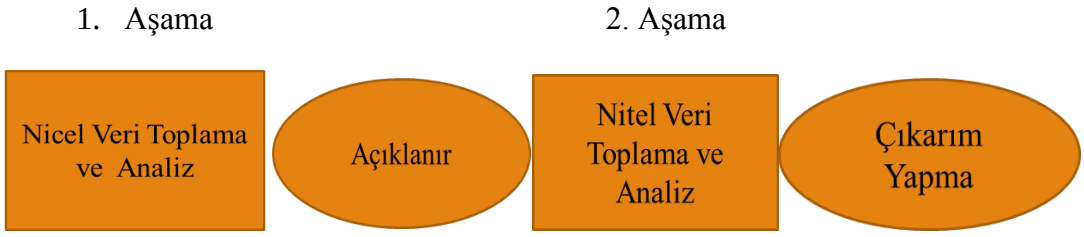
> araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel verileri (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (s. 2).

Karma yöntemler nicel desenlere nitel verilerin basitçe eklenmesi değildir. Araştırma sorularına cevap bulabilmek için nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi, her iki yöntemin güçlü yönlerinin kullanılması, verilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesini içerir (Creswell, 2017).

Nitel ve nicel araştırma yöntemleri tek başına yeterli olmadığında araştırmayı güçlendirmek için her iki yöntem birarada kullanılır. Bu araştırma çalışmasında öncelikle öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek için ölçek uygulanmıştır. Sonuçta beklenmedik bir durum ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebeplerini ortaya koymak ve açıklayabilmek için öğretmen adayları ile görüşme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü nicel araştırma kişilerin bakış açılarını derinlemesine irdelemek için uygun değildir. Nitel araştırma genelleme yapma imkânı vermez ancak derine inmek için uygundur. Karma yöntem bize iki yönteminde avantajlarını kullanma imkânı sunmaktadır. Araştırmada, nicel yöntem ile elde edilen verileri nitel yöntemle desteklemek ve daha derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayarak nicel verilerin içindeki yönelimleri ve ilişkileri açıklamak amaçlanmıştır.

Literatürde karma araştırma yöntemleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bizim araştırmamızda Creswell (2017) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Creswell (2017) karma araştırmaları; birleştirme (çeşitleme) deseni, açıklayıcı ardışık desen, keşfedici ardışık desen olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bizim çalışmamızda yukarıda verilen karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır.

Açıklayıcı ardışık desen, verinin toplanması ve analizi için nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesidir (Creswell, 2017, s.38). Bu desen birbiri üzerine inşa edilebilen, anlaşılır ve birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilecek iki süreçten gücünü alır. Bu süreçler şöyle işler; nicel veri toplanır, analiz edilir ve açıklanır. Nitel veri toplanır, analiz edilir ve çıkarım yapılır.



Şekil 1. Açıklayıcı ardışık desen (Creswell, 2017, s. 39)

Öğretmen adaylarının, sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlendiği ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırmada amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiştir.

Bu çalışmanın nicel boyutunda kullanılan tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini belirlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar daha çok "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır. Tarama araştırmalarının amacı araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak geniş bir kitleden bilgi toplamaktır ve araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2011, ss. 231-232). Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinin amacı, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2011). Çalışmamızda, mevcut olan durumu değiştirmek veya etkilemek amaçlanmadığı için tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersini aldıktan sonra dönem sonunda "Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği" kendilerine uygulanmıştır. Kurgusal olarak daha çok nicel temelli olan bu çalışmada nicel verileri desteklemek amacıyla nitel verilerin toplanmasına da ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmen adaylarının derse yönelik görüşlerini belirlemek için katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olan "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel araçlar, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Durum çalışmalarında ayrıntıya inilir ve açıklayıcı bilgiler verilir. Durum çalışması türleri farklı kişiler tarafından farklı adlarla tanımlanmıştır. Yin (2003)'de durum çalışması türlerini açıklayıcı, keşfedici ve tanımlayıcı olarak sınıflandırılmıştır (Akt. Aytaçlı, 2012). Bizim çalışmamızda görüşme tekniğini içeren açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Açıklayıcı durum çalışması ise, bir durum hakkında bilgi vermek, aşina olunmayan durumları bilindik hale getirmek ve gerçek hayat durumları ile ilgili bağlantıları açıklamak için kullanılır (Kaleli Yılmaz, 2014, s.265). Durum çalışması araştırılan konuyu derin bir şekilde incelemeyi amaçladığından katılımcı sayısının az olmasını gerektirir. Ölçeğin uygulandığı bölümlerden seçilen öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek ve kendi ifadeleriyle açıklamalarını sağlamak amacı ile nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin kullanılma nedeni ise çalışmamızın amacına uygun olarak, görüşme yapılan kişilerin derse yönelik fikirlerini keşfetmek ve açığa çıkarmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmamıza kolaylık sağlayacaktır. Çünkü yarı yapılandırımış görüşme tekniği araştırmacının önceden hazırladığı veya görüşme esnasında ortaya çıkan durumlara göre yeni ve başka soruların sorulabildiği nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir görüşme çeşididir. Araştırmacı her ne kadar araştırma konusu kapsamında sorularını hazırlamış olsa da görüşmenin gidişatına göre sorularını değiştirebilmektedir. (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013, 113). Patton (2002)'a göre araştırmacı görüşmecinin aklında bulunan şeyleri öğrenmek ister.

> "Biz görüşmeyi doğrudan gözlem yapamadığımız durumlar için kullanırız. Duyguları, düşünceleri ve niyetleri gözlemleyemeyiz. Gözlemcinin içine giremediği durumları da gözlemleyemeyiz. İnsanların dünyayı nasıl organize ettiklerini ve dünyaya yükledikleri anlamları da gözlemleyemeyiz. Bütün bunları katılımcılara sorular sorarak öğrenebiliriz. O halde görüşmenin amacı görüşme yapılan katılımcının bakış açısını öğrenmektir " (Akt: Merriam, 2013).

Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Yapılan araştırmada hem nicel hem de nitel veriler bulunduğundan dolayı karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın, çalışma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 3.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Nicel aşama örneklemi.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.112). Ölçüt örnekleme kulanılan araştırmalarda gözlem birimleri, belli özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlardan meydana gelebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen özellikleri karşılayan birimler örneklemde yer alırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, s.91). Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almış olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca araştırmanın nicel aşamasının örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği 3. Sınıfında öğrenim gören 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu bölümlerin seçilmesinin nedeni ise araştırmanın yapıldığı zaman aralığında Topluma Hizmet Uygulamaları dersini adı geçen bölümlerin alıyor olmasıdır. Nicel aşamanın örnekleminin cinsiyet, bölüm, ailenin yaşadığı yer ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Örneklemin Cinsiyet, Bölüm, Yaşanılan Yer, Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	200	70.7
	Erkek	83	29.3
	Toplam	283	100.0
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	20.8
	Sınıf Öğretmenliği	55	19.4
	İngilizce Öğretmenliği	50	17.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	48	17.0
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	10.6
	Almanca Öğretmenliği	26	9.2
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	15	5.3
	Toplam	283	100.0
Ailenin Yaşadığı Yer	Büyükşehir	86	30.4
	Şehir	82	29.0
	İlçe	71	25.1
	Köy	44	15.5
	Toplam	283	100.0
Ailenin Gelir Durumu	500-1000 TL	33	11.7
	1001-1500 TL	39	13.8
	1501-2000 TL	68	24.0
	2001 TL ve daha fazla	143	50.5
	Toplam	283	100.0

Tablo 1 incelendiğinde 283 öğrencinin 200'ü (%70,7) kız, 83'ü (%29,3) erkektir. Bölüm değişkeni bakımından ise 59 (%20,8) öğrenci fen bilgisi öğretmenliğinde, 55 (%19,4) öğrenci sınıf öğretmenliğinde, 50 (%17,7) öğrenci İngilizce öğretmenliğinde, 48 (%17) öğrenci okul öncesi öğretmenliğinde, 30 (%10,6) öğrenci bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinde, 26 öğrenci (%9,2) öğrenci Almanca öğretmenliğinde ve 15 (%5,3) öğrenci zihin engelliler öğretmenliğinde öğrenim görmektedirler. Ailenin yaşadığı yer değişkeni bakımından 283 öğrencinin 86'sının (%30,4) ailesinin büyükşehirde yaşadığı, 82'sinin (%29) ailesinin şehirde yaşadığı, 71'inin (%25.1) ilçe merkezinde yaşadığı ve 44'ünün (%15,5) ailesinin köyde yaşadığı anlaşılmaktadır. Aile gelir durumu değişkenine göre öğrencilerin dağılımı incelendiğinde 33 öğrencinin (%11,7) aile gelir durumunun 500-1000 TL arasında olduğu; 39 öğrencinin (%13,8) aile gelir durumunun 1001-1500 TL arasında olduğu; 68 öğrencinin (%24) aile gelir durumunun 15001-2000 TL arasında olduğu ve 143 öğrencinin (%50,5) aile gelir durumunun ise 2001 TL ve daha fazla olduğu görülmektedir.

Nitel aşama örneklemi.

Araştırmanın nitel boyutunun örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği 3. Sınıfında öğrenim gören 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet verileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine İlişkin Veriler*

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	8	57
Erkek	6	43
Toplam	**14**	**100**

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere araştırmada görüşme yapılan, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almış öğretmen adaylarının %57'sini kız %43'ünü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nitel aşama örnekleminin belirlenmesinde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örneklem göreli olarak daha az maliyetlidir. Bu yöntemde araştırmacı kendine uzak olmayan ve ulaşılması en kolay durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.113). Bu

yöntem doğrultusunda yapılan çalışmada zamandan ve çabadan tasarruf sağlamak için her bölümden kolay erişebildiğimiz iki öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla;

- 3. sınıf öğretmen adaylarına Küçükoğlu ve Ozan (2015a) tarafından uyarlanan 4'lü likert tipi (1= kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=katılıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanan ve 30 maddeden oluşan "Hizmet Ederek Öğrenme" ölçeği uygulanmıştır.
- Öğretmen adaylarının dersin işlenişine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Hizmet ederek öğrenme ölçeği.

Delve, Mintz ve Steawart (1990) tarafından Perry, Kohlberg ve Gilligan'ın bilişsel ve ahlaki teorilerini kullanarak oluşturulan model ve "Hizmet Ederek Öğrenmeye Katılım Ölçeği" (SSLI), hizmet ederek öğrenmenin etkilerinin gelişiminin değerlendirilmesi için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, öğrencileri hizmet ederek öğrenme etkinliklerine girerken yaşadıkları gelişim sürecini ve hizmet ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu model Olney ve Grande (1995) tarafından örnek alınarak sosyal gelişimin üç aşamada tanımlandığı "Topluma Hizmet Uygulamaları Ölçeği"ne dönüştürülmüştür. Bu ölçek 64 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığıyla sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Olney ve Grande (1995)'nin geliştirdiği ölçek, Küçükoğlu ve Ozan (2015a) tarafından 30 maddeye düşürülerek sadeleştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin kısa formu "Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği" adını almıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %43. 339'unu açıklayan ve 30 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, ölçeğin orijinaline uygun olarak keşfetme, gerçekleştirme ve içselleştirme olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin, test tekrar test korelasyon katsayıları toplam puan için .81, alt boyutlar için sırasıyla . 86, .80 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa ve test-tekrar test güvenirlik analiz yöntemleri ile elde edilen değerlerine göre de ölçekten güvenilir sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir.

Bu ölçek, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğrencilerin, sosyal sorumluluk düzeylerini ölçmektedir. Ölçek; keşfetme, gerçekleştirme ve içselleştirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Her boyut kendi içerisinde değerlendirilmektedir. Ölçekten genel bir puan elde edilmemektedir. Her boyuttan alınan puanın yüksekliği, o boyuttaki özelliğin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Puanlar 10 ile 40 puan arasında değişmektedir. 9, 10, 13, 21, 22, 25, 27. maddeler ters puanlanmaktadır. (Küçükoğlu & Ozan, 2015a).

Alt boyutları genel olarak şunları ifade etmektedir (Delve, Mintz & Steawart, 1990; Olney & Granade,1995, s.43; Küçükoğlu & Ozan, 2015a):

Keşfetme alt boyutu, sosyal sorumluluk gelişiminde ilk aşamayı ifade etmektedir. Bu aşamadaki öğrenciler daha çok eğlenmek ve akran gruplarıyla birlikte vakit geçirmek için gönüllü faaliyetlere katılmaktadırlar. Bireyler, yardım etmeye isteklidirler ancak nereye nasıl yardım edeceklerine dair odaklanmış seçimleri yoktur. Gerçekleştirme alt boyutu, öğrencilerin toplumla yüzleştiği, toplumsal sorunların farkına vardığı aşamadır. Bu aşamadaki öğrencilerin artmış bir heyecan ve bağlılıkla katıldıkları faaliyetleri yaşamlarıyla bağdaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bireylerin kendilerine ve bağlı bulundukları topluluğa yönelik düşüncelerinde değişimler görülmektedir. İçselleştirme alt boyutu ise öğrencilerin sosyal adalet konularının karmaşıklığının ve öneminin farkında oldukları aşamadır. Bu aşamadaki adayların sosyal eşitlik için çalışmaya kararlı oldukları görülmektedir. Hizmet deneyimlerini yaşamlarıyla bütünleşmiş hale getirmişlerdir. Yaşam tarzlarını ve ileriye dönük kariyer planlarını buna göre yaparlar. Bu aşamadaki bireyler, sosyal adaletsizlikle mücadele için tüm yaşamlarına yayılan bir taahhüt sunmaktadırlar. İçselleştirme aşamasına ulaşmış bireyler, sosyal farkındalıkları yüksek olduğu için sosyal adaletsizlikleri daha iyi anlayabilmektedirler. Gerçekleştirme ve içselleştirme boyutları arasında pozitif ilişki vardır ve ikisinin birden yüksek çıkması istenilen bir durumdur. Çünkü gönüllü hizmete bağlılığı yüksek olan adaylar, bu maddeleri daha yüksek derecede onaylamaktadırlar.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Araştırmada, öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla; araştırmacı tarafından 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıya önceden hazırlanan sorulara sadık kalınarak bu sorular hakkında daha detaylı ve derinlemesine bilgi alabilmek için ek sorular sorabilme özgürlüğü kazandırmaktadır. Soruların veya konuların belirlenmiş bir sıra izleme zorunluluğu yoktur. Görüşme formları, araştırma alanının tüm boyutlarını kapsamaktadır. Araştırmacı,

isterse soruların cümle yapılarıyla oynayabilmekte ve önceliğini değiştirebilmektedir. Ayrıca görüşmeyi sohbet havasında da yürütebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011)

Görüşme yöntemi, araştırmacıya esneklik, soru sıralarının sabit kalmaması, veri kaynaklarının teyit edilmesi, ortam üzerinde kontrol sağlaması ve derinlemesine bilgi elde edilmesi gibi birçok avantaj sağlamaktadır. Bunun yansıra araştırmacı, veriyi toplayan kişi olarak ortamda bulunduğundan katılımcının beden dilini rahatlıkla gözlemleyebilmekte, anlık tepkilerini kayıt altına alma imkanına sahip olmaktadır (Bailey, 1982'den Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 123).

Süreç

Araştırma sürecine uygun olarak nicel ve nitel aşama süreci anlatılmıştır

Nicel aşama süreci.

Araştırmanın nicel verileri, kaynak taraması sonucunda ulaşılan Küçükoğlu ve Ozan (2015a) tarafından uyarlanan 4'lü likert tipi olarak hazırlanan ve 30 maddeden oluşan "Hizmet ederek öğrenme ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin pilot çalışması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafında yapılmıştır. Bizim çalışmamızda da uygulama sonrasında veri toplama aracının iç güvenirlik değerinin (Cronbach Alfa) 0.80 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği uygulayabilmek için üniversite rektörlüğünden araştırma izni alınmıştır. Ölçek 3. sınıfta eğitim görmekte olan 283 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğretmen adaylarının ders saatlerinin uygunluğuna bakılmıştır. Derse giren öğretim elemanından izin alınarak dersin son 20 dakikasında uygulanmıştır.Ölçek cevaplanmadan önce öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek maddelerine EK-3'de yer verilmiştir.

Nitel aşama süreci.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan faydalanılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgilerin rehberliğinde araştırma amacına uygun olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken, soruların açık ve anlaşılır olmasına, tek amaçlı olmasına, kaynak kişinin yansız olmasına, çok boyutlu soru sormaktan kaçınılmasına alternatif sorular ve sondalar hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşme soruları hazırlanma sürecinde uzman desteği alınmıştır.

Araştırmanın kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için iki Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak 5 soruluk bir veri toplama aracı oluşturulmuş ve pilot uygulaması

yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenliğinden iki ve İngilizce öğretmenliğinden iki öğretmen adayı ile görüşmelerin pilot çalışması yapılmış ve anlaşılmayan sorular daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Örneğin; *"Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sosyal sorumluluk düzeyinizi nasıl etkiledi?"* sorusu *"Bu ders size neler kazandırdı?"* sorusu ile daha genel ve anlaşılır hâle getirilmiştir. Yapılan pilot çalışma sonucunda öğretmen adaylarının formdaki 2 soruya yaklaşık aynı cevaplar verdikleri görülmüştür. Benzer görüşleri ortaya çıkardığı tespit edilen bu soruların birleştirilmesine karar verilmiştir. Yapılan pilot uygulama neticesinde görüşme formunda yapılan son düzeltmelerle birlikte 4 soruluk nihai yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmeler, "Hizmet Ederek Öğrenme" ölçeğinden elde edilen verilerinin analizinden sonra mayıs ayı içinde yapılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler için tablolar hazırlanmıştır. Katılımcıların görüşleri frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir. Verilerin kullanımında öğretmen adayı görüşlerinden bire bir alıntı yapılmıştır. Alıntılarda öğretmen adayı isimlerinin yerine Ö1, Ö2….Ö14 gibi kodlar kullanılmıştır. Bölümlere göre öğretmen adaylarına verilen kodlar şöyledir: Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Öğretmenliği (Ö1, Ö2), Fen Bilgisi Öğretmenliği (Ö3, Ö4), İngilizce Öğretmenliği (Ö5, Ö6), Almanca Öğretmenliği (Ö7, Ö8), Okul Öncesi Öğretmenliği (Ö9, Ö10), Zihin Engelliler Öğretmenliği (Ö11, Ö12), Sınıf Öğretmenliği (Ö13, Ö14). Görüşmeler, öğretmen adayları ile önceden randevu alınarak yapılmış ve öğretmen adaylarından izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler sessiz ve güvenilir ortamlarda yapılmıştır. Yapılan görüşme süreleri 15 ile 35 dakika arasındadır. Öğretmen adayı görüşme sorularına EK-4'de yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sürecine uygun olarak nicel ve nitel veri analizi anlatılmıştır.

Nicel aşama veri analizi.

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçek sonuçları istatiksel veriler ışığında analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ayrıntılı olarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde, öncelikle ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıma

sahip olup olmadığını belirlemek için; Shapiro Wilk normallik testi ile mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir. Değerlerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiş ve non-parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinin, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için; Shapiro Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları*

Boyut	**Değişken-Gruplar**		**İstatistik**	**Sd**	**p**
Keşfetme	Cinsiyet	Kız	.950	200	.000
		Erkek	.984	83	.379
Gerçekleştirme		Kız	.980	200	.006
		Erkek	.954	83	.005
İçselleştirme		Kız	.967	200	.000
		Erkek	.963	83	.017
Toplam		Kız	.971	200	.000
		Erkek	.982	83	.280

Tablo 3'te normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı görülmektedir. Ayrıca, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Ölçekten elde edilen verilere ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri*

Alt boyut	**Değişken-Gruplar**		$\overline{X}$	**Ss**	**Ortanca**	**Çarpıklık/ Hata**	**Basıklık/ Hata**
Keşfetme	Cinsiyet	Kız	29.06	3.32	29.00	-2.098	6.105
		Erkek	28.75	2.95	29.00	-.261	-.558
Gerçekleştirme		Kız	30.91	3.99	31.00	-1.517	2.581
		Erkek	30.13	4.07	30.00	-3.337	4.510
İçselleştirme		Kız	27.80	2.97	27.86	1.406	4.166
		Erkek	27.47	3.17	27.06	1.810	2.449
Toplam		Kız	87.77	8.50	87.00	-1.029	4.049
		Erkek	86.35	8.40	87.00	-1.382	.936

Ölçekten elde edilen puanların cinsiyet değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 4'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, ancak basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin bölüm değişkeni bakımından normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Bölüm Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları*

Alt boyut	Değişken-Gruplar		İstatistik	Sd	p
Keşfetme	Bölüm	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.945	59	.010
		2.Sınıf Öğretmenliği	.956	55	.041
		3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	.937	30	.076
		4.Okul Öncesi Öğretmenliği	.925	48	.004
		5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	.941	15	.395
		6.Almanca Öğretmenliği	.974	26	.729
		7.İngilizce Öğretmenliği	.950	50	.035
Gerçekleştirme		1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.973	59	.205
		2.Sınıf Öğretmenliği	.928	55	.003
		3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	.921	30	.029
		4.Okul Öncesi Öğretmenliği	.972	48	.301
		5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	.958	15	.657
		6.Almanca Öğretmenliği	.975	26	.756
		7.İngilizce Öğretmenliği	.979	50	.496
İçselleştirme		1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.962	59	.064
		2.Sınıf Öğretmenliği	.956	55	.041
		3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	.946	30	.130
		4.Okul Öncesi Öğretmenliği	.948	48	.034
		5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	.931	15	.281
		6.Almanca Öğretmenliği	.919	26	.043
		7.İngilizce Öğretmenliği	.955	50	.056
Toplam		1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	.965	59	.090
		2.Sınıf Öğretmenliği	.962	55	.047
		3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	.980	30	.815
		4.Okul Öncesi Öğretmenliği	.941	48	.017
		5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	.941	15	.397
		6.Almanca Öğretmenliği	.988	26	.986
		7.İngilizce Öğretmenliği	.981	50	.606

Tablo 5'te normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ölçekten elde edilen verilerin bölüm değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Bölüm Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri*

Alt boyut	Değişken-Gruplar	$\overline{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık / Hata	Basıklık/ Hata
Keşfetme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	29.15	3.39	29.00	-2.797	5.024
	2.Sınıf Öğretmenliği	28.71	2.72	28.00	.947	-.867
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	29.87	2.19	30.00	-.522	-1.271
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	27.90	3.64	28.00	-2.387	3.540
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	28.80	3.91	29.00	1.037	-.338
	6.Almanca Öğretmenliği	30.20	3.55	29.50	.385	-.450
	7.İngilizce Öğretmenliği	28.92	2.99	28.06	1.697	1.404
Gerçekleştirme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	30.38	4.77	31.00	-1.643	4.824
	2.Sınıf Öğretmenliği	29.99	4.26	30.00	-3.515	4.824
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	31.45	3.06	31.00	-2.096	1.776
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	29.48	3.00	29.50	-.784	.770
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	31.07	3.83	32.00	.887	.798
	6.Almanca Öğretmenliği	31.85	4.21	32.00	-.372	-.100
	7.İngilizce Öğretmenliği	31.76	3.80	31.00	-.572	-.734
İçselleştirme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	27.80	2.88	28.00	-1.064	3.027
	2.Sınıf Öğretmenliği	27.80	3.02	27.00	2.130	1.369
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	29.04	3.91	29.00	1.264	.414
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	26.70	2.69	27.00	-1.148	.403
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	27.40	2.90	28.00	-.934	-.196
	6.Almanca Öğretmenliği	28.30	3.22	28.93	1.517	2.623
	7.İngilizce Öğretmenliği	27.43	2.57	27.00	-.768	1.321
Toplam	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	87.34	9.30	87.00	-1.848	2.714
	2.Sınıf Öğretmenliği	86.49	8.40	86.00	-.537	1.984
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	90.36	7.14	90.00	-.697	1.232
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	84.07	7.39	85.00	-2.822	3.302
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	87.27	9.11	88.00	.775	1.174
	6.Almanca Öğretmenliği	90.35	9.31	89.93	.149	.148
	7.İngilizce Öğretmenliği	88.11	7.81	86.90	.548	.244

Bölüm

Ölçekten elde edilen puanların bölüm değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 6'da incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu; ancak basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar arasında yer almadığı görülmektedir. Elde

edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda ve genel toplamda bölüm değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin ailenin yaşadığı yer değişkeni bakımından normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçlar*

Alt boyut	Değişken-Gruplar		İstatistik	Sd	p
Keşfetme	Ailenin Yaşadığı Yer	Köy	.939	44	.022
		İlçe	.951	71	.008
		Şehir	.979	82	.210
		Büyükşehir	.953	86	.004
Gerçekleştirme		Köy	.954	44	.076
		İlçe	.960	71	.023
		Şehir	.978	82	.166
		Büyükşehir	.965	86	.020
İçselleştirme		Köy	.959	44	.117
		İlçe	.955	71	.012
		Şehir	.959	82	.011
		Büyükşehir	.975	86	.087
Toplam		Köy	.934	44	.014
		İlçe	.974	71	.139
		Şehir	.991	82	.845
		Büyükşehir	.972	86	.055

Tablo 7'de normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ölçekten elde edilen verilerin ailenin yaşadığı yer değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri*

Alt boyut	Değişken-Gruplar		$\overline{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık / Hata	Basıklık/ Hata
Keşfetme	Bölüm	Köy	28.75	3.62	28.55	-2.677	3.155
		İlçe	28.54	2.71	28.00	2.540	2.555
		Şehir	29.02	3.19	29.00	-1.022	2.047
		Büyükşehir	29.39	3.41	29.00	-1.626	3.869
Gerçekleştirme		Köy	30.37	4.61	30.10	-1.943	2.415
		İlçe	30.14	4.41	30.00	-2.529	3.579
		Şehir	30.76	3.33	30.79	-.379	-1.096
		Büyükşehir	31.20	3.97	31.00	-.088	.780
İçselleştirme		Köy	27.49	2.41	27.00	-1.176	.351
		İlçe	27.22	2.99	28.00	1.291	2.278
		Şehir	27.65	2.44	27.03	1.939	2.547
		Büyükşehir	28.26	3.71	28.00	.480	1.429
Toplam		Köy	86.61	9.13	86.50	-2.812	3.678
		İlçe	85.90	8.40	87.00	.403	2.257
		Şehir	87.43	6.58	87.00	-.462	.192
		Büyükşehir	88.85	9.63	88.00	-.819	.791

Ölçekten elde edilen puanların ailenin yaşadığı yer değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 8'de incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, ancak basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda ve genel toplamda ailenin yaşadığı yer değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin ailenin gelir durumu değişkeni bakımından normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Testi Sonuçları*

Alt boyut	Değişken-Gruplar		İstatistik	Sd	p
Keşfetme	Ailenin Gelir Durumu	500-1000 TL	.890	33	.03
		1001-1500 TL	.972	39	.420
		1501-2000 TL	.949	68	.007
		2001 TL ve daha fazla	.969	143	.003
Gerçekleştirme		500-1000 TL	.954	33	.178
		1001-1500 TL	.952	39	.095
		1501-2000 TL	.886	68	.000
		2001 TL ve daha fazla	.989	143	.287

Tablo 9. *(Devamı)*

İçselleştirme	500-1000 TL	.902	33	.006
	1001-1500 TL	.903	39	.003
	1501-2000 TL	.891	68	.000
	2001 TL ve daha fazla	.978	143	.020
Toplam	500-1000 TL	.897	33	.004
	1001-1500 TL	.981	39	.756
	1501-2000 TL	.938	68	.002
	2001 TL ve daha fazla	.989	143	.358

Tablo 9'da normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin ailenin gelir durumu değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Ölçekten Elde Edilen Verilerin Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri*

Alt boyut	**Değişken-Gruplar**		$\overline{X}$	**Ss**	**Ortanca**	**Çarpıklık / Hata**	**Basıklık /Hata**
Keşfetme	Bölüm	500-1000 TL	29.12	3.52	29.00	-3.518	6.104
		1001-1500 TL	28.60	2.54	29.00	.103	-.024
		1501-2000 TL	29.16	2.92	28.06	2.003	-.005
		2001 TL ve daha fazla	28.94	3.46	29.00	-1.541	3.280
Gerçekleştirme		500-1000 TL	30.64	4.61	31.00	-1.875	2.738
		1001-1500 TL	30.31	3.71	30.00	-1.111	.051
		1501-2000 TL	31.27	3.59	31.00	-4.158	2.696
		2001 TL ve daha fazla	30.51	4.17	30.20	-.517	.235
İçselleştirme		500-1000 TL	28.00	2.72	28.00	-1.911	-.083
		1001-1500 TL	26.94	2.48	27.00	-3.478	4.341
		1501-2000 TL	27.41	2.71	27.00	3.268	7.341
		2001 TL ve daha fazla	27.99	3.33	28.00	1.719	1,166
Toplam		500-1000 TL	87.75	9.19	89.00	-3.586	5.100
		1001-1500 TL	85.85	6.23	86.00	-.820	.677
		1501-2000 TL	87.84	7.38	87.00	.369	4.592
		2001 TL ve daha fazla	87.43	9.32	87.00	-.517	.332

Ölçekten elde edilen puanların ailenin gelir durumu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 10'da incelendiğinde; medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu; ancak basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda ve

genel toplamda ailenin gelir durumu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Veri toplama aracından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde normallik testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Sadece normallik testi sonuçlarına bakmak yeterli olmayacağı için verilere ilişkin "Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis ve Skewness)" değerleri, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri de incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık (kurtosis ve skewness) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterildiği belirtilmektedir (Morgan, Leech, Glockner & Barrett, 2004). Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri de kabul edilebilir sınırlar arasında yer almamaktadır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bir diğer ölçütü olan mod, medyan ve aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında değerlerin birbirinden çok farklı olmadığı anlaşılmıştır. Mod değerlerinin verilmeme nedeni istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından dolayı verilerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yanıltıcı bilgi vermesindendir. Ayrıca Q-Q Pot grafiklerinden de verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bütün bu analiz ve grafiklerin yorumlanması sonucunda verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiş ve non-parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Nitel aşama veri analizi.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu öğretmen adaylarından alınan nitel veriler, dijital ortama aktarılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde esas yapılan işlem, birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır. İçerik analizini dört aşamada inceleyebiliriz. Birinci aşamada veriler kodlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.227). Verilerin kodlanması, metin veya görsel verileri küçük bilgi kategorileri içinde toplamaktır. Bu aşamada, farklı veri tabanlarından gelen kod için kanıt bulunur ve daha sonrasında bu koda bir ad verilir. Kodlama sürecinde elde edilen verilerden "ayıklama" yapılabilmektedir. Çünkü nitel bir çalışmada elde edilen bütün bilgiler kullanılmak zorunda değildir. Bazı bilgiler çalışmaya alınmayabilir (Creswell, 2013, 184). İkinci aşama ise; temaların bulunmasıdır. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder. Bu olguya ilişkin kodların bir araya getirilmesi ve aralarında anlamlı ilişkiler kurulması mümkün olabilir. Üçüncü aşama ise; verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanmasıdır. Bu aşama sırasında çalışmada toplanan

veriler düzenlenmektedir. Daha sonra belirli olgulara göre veriler tanımlanarak yorumlanmaktadır. Ayrıca verilerin, okuyanın anlamasını kolaylaştıracağı bir sadelikte tanımlanarak, açıklanarak ve sunularak oluşturulması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizinin son aşaması ise, bulguların yorumlanmasıdır. Yorumlama, kodların ve temaların ötesinde verilerin daha geniş anlamlarına yönelik soyutlama içermektedir. Yorumlama, kodların geliştirilmesiyle başlayarak, kodlardan temaların meydana getirildiği ve sonrasında temaların, verileri mantıklı hâle getirmek için soyutlamanın daha büyük birimleri hâlinde düzenlendiği bir süreçtir. Önseziye, anlayışlara ve sezgiye dayalı yorumlama gibi birçok çeşidi mevcuttur. Araştırmacı kendi yorumunu başka araştırmacılar tarafından geliştirilen geniş araştırma literatürüne ekleyebilmektedir (Creswell, 2013, 187).

Araştırmanın nitel boyutunda, görüşmelerin yapılabilmesi için öğretmen adaylarından randevu alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve ses kayıt cihazının kullanılması için izin alınmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı, öğretmen adaylarını yönlendirmekten kaçınmıştır. Ancak daha detaylı bilgi almak için "*neden, niçin, örnek verebilir misiniz*" gibi sözcükler kullanılmıştır.

Görüşme sırasında elde edilen ses kayıtları sonrasında tekrar dinlenerek yazılı doküman hâline getirilmiştir. 30 sayfalık doküman elde edilmiştir. Türkçe dil bilgisi kurallarına dikkat edilerek metinlerin düzenlemesi yapılmıştır. Öğretmen adayı görüşleri anlam kaybına uğratılmadan aynen aktarılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından incelendikten sonra kodlar ve temalar (kategori) meydana getirilmiştir. Verilerin sunumunda öğretmen adaylarının görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda öğretmen adaylarının isimleri yerine, verilen kodlar kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının kimlikleri gizli tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bazı sorularla ilgili öğretmen adaylarının birden fazla görüş belirtmeleri sebebiyle, oluşturulan tablolarda frekans ve yüzde değerlerinin bazıları öğretmen adaylarının sayısını değil, o soruyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin sayısını ifade etmektedir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışma sürecinde aktif bir rol üstlenmiş, çalışmanın her aşamasında çalışmanın tarafsızlığını ve güvenirliliğini koruyacak şekilde davranmış, nesnel bir tutum takınmış ve kendi öznelliğini çalışmaya yansıtmamaya özen göstermiştir. Çalışma süreci boyunca tez danışmanı ile birlikte kararlar alınmış, bilimsel ilkeler ve bilim etiğine uygun davranılması hususuna özen gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların sonuçlarının inandırıcılığı iki temel ölçüte bağlıdır. Bunlardan birisi güvenirlik diğeri ise geçerliktir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Geçerlik, bilimsel bir araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu ifade ekmektedir. Güvenirlik ise araştırmanın başka araştırmacılar tarafından benzer ortamlarda tekrar edilmesi hâlinde benzer sonuçlara ulaşılabilmesini ifade etmektedir (Le Compte & Goetz 1982'den Akt. Yıldırım & Şimşek 2011, s. 255). Bu sebeple ölçme araçlarına yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır. Bir araştırmada geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin sağlanabilmesi için, araştırma süreci araştırmacı tarafından titizlikle tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliği ve güvenirliği test edilmelidir. Araştırmacı, araştırma sonuçlarını diğer araştırmacılara, okuyuculara ve uygulayıcılara ayrıntılı bir şekilde sunmalıdır (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışmaya başlamadan önce, görüşmede kullanılacak soruların ve görüşmecinin pilot uygulanmasının yapılması araştırmanın güvenirliğini artırması açısından gereklidir. Bunun yanında araştırmanın güvenirliği için görüşme sırasında kaydedilen verilerin yazıya dökülme aşamasında tutarlılık sağlanmalıdır. Araştırmacı görüşme sırasında tuttuğu notları katılımcıyla birlikte doğrulayarak kontrol etmesi güvenirliği artırmak için etkili bir yoldur. Görüşmede yer alan soruların kapsam geçerliliği sağlanmalıdır. Hazırlanan soruların kapsam geçerliliği uzman görüşlerin de başvurularak teyit edilmelidir (Cansız Aktaş, 2015).

Bizim araştırmamızda karma araştırma yöntemi kullanıldığı için hem nicel hem de nitel araştırma kapsamında kullanılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bir arada sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak ve araştırma sonuçlarını inanılır kılmak için şu çalışmalar yapılmıştır. Araştırmamızda geçerliği sağlayabilmek için, farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması ve araştırma amacına uygun veri toplama araçlarının kullanılmasında ve geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı bizzat çalışma ortamında bulunmuştur. Ölçeğin uygulanması sırasında gerekli açıklamaları yapmıştır. Görüşmeler sırasında birebir etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların sözel olmayan davranışlarını da gözlemlemiştir. Katılımcıların kendini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmış, kayıtla birlikte araştırmacı tarafından alınan notların katılımcı tarafından teyidi sağlanmıştır. Görüşme esnasında kaydedilen veriler aynen ve anlam kaybına uğratılmadan yazıya aktarılmıştır. Çalışma grubu araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. Yeterli büyüklükte örneklem seçilmiştir. Nitel aşama için her bölümden Topluma Hizmet

Uygulamaları dersini almış, gönüllü 2 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde yöntem kısmında açıklanmıştır.

Araştırmamızda güvenirliği sağlayabilmek için, nitel araştırma aşamasında kullanılan veri toplama aracı hazırlanırken pilot uygulaması yapılmış ve görüşme soruları belirlenirken Sosyal Bilgiler eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır ve sorulara son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının istedikleri yer ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Nicel araştırma aşamasında ise uygulama yapıldıktan sonra elde edilen verilerin iç güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.80 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004) bu değerin 0.80 ile 1 arasında olmasının ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir (s. 633). Çalışmamızda kullandığımız ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Her iki aşamada da verilerin analiz edilmesi sürecinde uzman desteğine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların doğrulanabilmesi için, araştırma sürecinde toplanan tüm veriler ve verilerin analizleri, çalışma ile ilgili tüm belgeler araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen görüşlerinin araştırılmasından sonra elde edilen verilerin analiz işlemleri ve sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur. Araştırma alt problemlerine göre analizler yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler, non-parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi ve nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Maddeler	N	$\overline{X}$	ss	
Keşfetme	1.Birlikte çalıştığım arkadaşlarım olsa da olmasa da gönüllü faaliyetlerde yer alırım.	283	2.95	.77	$\overline{X}$ =2.90 ss=.32
	2.Proje çalışmamı yaparken, grup üyelerinin aldıkları karara uyarım.	283	3.28	.62	
	3.Gönüllü çalışmalarım sayesinde ne kadar öğrenebileceğimin farkına varmaya başladım.	283	3.07	.70	
	4. Hayır kurumları için maddi yardımlarda bulunmak, o kurum için doğrudan ve sürekli olarak çalışmak kadar önemlidir.	283	3.05	.72	
	5."Yoksun" olarak düşündüğüm insanlardan öğrenebileceğim şeylere hayret ettim.	283	2.91	.80	
	6.Katıldığım topluma hizmet çalışmalarının kariyerim üzerinde çok fazla etkisi olacağından emin değilim.	283	2.51	.93	
	7.Gönüllü çalışmam, hayatın bazı insanlar için ne kadar adaletsiz olabileceğini daha iyi anlamamı sağladı.	283	3.02	.74	
	8.Topluma hizmet faaliyetleri insanlara karşı davranışlarımı olumlu yönde etkiledi.	283	3.11	.69	
	9.Yardıma ihtiyaç duyan o kadar yer ve durum var ki, nereye yardım etmem gerektiğini şaşırıyorum.	283	1.97	.71	
	10.Topluma hizmet uygulamalarında yerel kurumları tercih etmemin nedeni çalışmalarımdan çevremdeki insanların yararlanmasını sağlamaktır.	283	3.09	.65	

Tablo 11. *(Devamı)*

Gerçekleştirme	11.Çoğu sosyal konunun nedenlerinin çok karmaşık olduğunun farkındayım	283	3.09	.67	
	12.Sosyal problemleri çözmek için daha fazla zaman, para ve toplumsal çaba gerektiğine inanıyorum; ulusal veya küresel düzeyde değişim için de çalışmamız gerekiyor.	283	3.39	.66	
	13.Hizmet projeleri, topluma hizmet uygulamaları dersi için bir zorunluluk olmasaydı, bu tür faaliyetlere katılmazdım	283	2.96	.93	
	14.Ailem ya da arkadaşlarım onaylamasa bile gönüllü faaliyetlere katılmaktan vazgeçmem.	283	2.91	.74	
	15.Topluma hizmet çalışmalarında yer almamda kişisel faktörlerimin ne derece etkili olduğunu sık sık sorgularım.	283	2.91	.63	$\overline{X}$ =3.07
	16.Yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı en temel sorumluluğum, topluma hizmet çalışmalarına düzenli olarak katılarak onlara yardımcı olmaktır.	283	3.06	.62	ss=.40
	17.Sosyal adalet konusunda nasıl bir farklılık yaratabileceğimi düşünürüm.	283	3.08	.66	
	18.Gönüllü çalışmamı en başarılı olabileceğim bir konu hakkında seçerim	283	3.20	.73	
	19.Topluma hizmet çalışmalarından yararlanan kişilerden bir şeyler öğrendim.	283	3.04	.76	
	20.Topluma hizmet faaliyetlerini birlikte çalışmaktan zevk aldığım grup arkadaşlarım olmaksızın, tek başıma yürütmek zorunda kalsam dahi, bu faaliyetlere katılmak isterim.	283	3.04	.73	
İçselleştirme	21.Topluma hizmet çalışmalarımın zaman zaman hayal kırıklığıyla sonuçlanması beni hayrete düşürüyor.	283	2.28	.81	
	22.Çok fazla zamanımı almasa, topluma hizmet çalışmalarına daha fazla katılırım.	283	3.04	.69	
	23.Mağdur insanların topluma hizmet çalışmalarına ne kadar ihtiyaç duyduğunu bildiğim için bu çalışmalara katılırım.	283	3.16	.65	
	24.Bundan sonra, sosyal adalet konularına yönelik çalışmalarda yer almak istiyorum.	283	3.06	.68	
	25.Zaman zaman sosyal sorunların karmaşıklığından bunalıyorum.	283	2.15	.84	
	26.Sosyal sorunları, bu sorunlarla ilgilenen kurumlardan daha fazla önemsediğimi düşünüyorum.	283	2.82	.81	$\overline{X}$ =2.77 ss= .30
	27.Öncelikle, birlikte çalıştığım arkadaşlarımı hayal kırıklığına uğratacağımı düşündüğüm için, topluma hizmet çalışmalarını aksatmak istemiyorum.	283	2.27	.86	
	28.Sosyal adaletsizlikle mücadelede kararlı olduğum için, çok sayıda gönüllü çalışmaya katılırım.	283	2.86	.73	
	29.İmkânı olan insanların, ihtiyacı olan insanlara yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum.	283	3.51	.64	
	30.Topluma hizmet çalışmalarım zaman zaman beni hayal kırıklığına uğratsa da, bu durum beni fazla rahatsız etmez.	283	2.57	.84	

Öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeyleri Tablo 11'de incelendiğinde keşfetme alt boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri ifadenin "Proje çalışmamı yaparken, grup üyelerinin aldıkları karara uyarım." ($\overline{X}$ =3,28) olduğu, en az katılım gösterdikleri ifadenin ise "Topluma hizmet uygulamalarında yerel kurumları tercih etmemin nedeni çalışmalarımdan çevremdeki insanların yararlanmasını sağlamaktır." ($\overline{X}$ =1,97) olduğu; gerçekleştirme alt boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri ifadenin "Sosyal problemleri çözmek için daha fazla zaman, para ve toplumsal çaba gerektiğine inanıyorum; ulusal veya küresel düzeyde değişim

için de çalışmamız gerekiyor." ($\overline{X}$ =3,39) olduğu, en az katılım gösterdikleri ifadelerin "Ailem ya da arkadaşlarım onaylamasa bile gönüllü faaliyetlere katılmaktan vazgeçmem." ($\overline{X}$ =2,91) ile "Topluma hizmet çalışmalarında yer almamda kişisel faktörlerimin ne derece etkili olduğunu sık sık sorgularım." ($\overline{X}$ =2,91) olduğu; içselleştirme alt boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri ifadenin "İmkânı olan insanların, ihtiyacı olan insanlara yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum." ($\overline{X}$ =3,51) olduğu, en az katılım gösterdikleri ifadenin ise "Zaman zaman sosyal sorunların karmaşıklığından bunalıyorum." ($\overline{X}$ =2,15) olduğu anlaşılmaktadır. Üç alt boyutun aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyutun gerçekleştirme alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Keşfetme	Kız	200	144.03	28805.00	7895	-.650	.516
	Erkek	83	137.12	11381.00			
Gerçekleştirme	Kız	200	145.71	29142.50	7557.5	-1.188	.235
	Erkek	83	133.05	11043.50			
İçselleştirme	Kız	200	144.08	28975.00	7725	-.923	.356
	Erkek	83	135.07	11211.00			
Toplam	Kız	200	144.62	28923.50	7776.5	-.836	.403
	Erkek	83	135.69	11262.50			

Öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($U_{keşfetme}$=7895, Z=-.650, p=.516; $U_{gerçekleştirme}$=7557,5, Z=-1.188, p=.235; $U_{içselleştirme}$=7725, Z=-.923, p=.356; U_{toplam}=7776,5, Z=-.836, p=.403).

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına lişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

	Değişken-Gruplar	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p	Farklılık
Keşfetme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	152.00	12.817	6	.046	3>4
	2.Sınıf Öğretmenliği	55	131.37				
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	169.85				
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	48	117.99				
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	15	130.67				
	6.Almanca Öğretmenliği	26	169.00				
	7.İngilizce Öğretmenliği	50	137.59				
Gerçekleştirme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	138.18	14.438	6	.025	7>4
	2.Sınıf Öğretmenliği	55	130.69				
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	163.55				
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	48	112.47				
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	15	146.93				
	6.Almanca Öğretmenliği	26	166.37				
	7.İngilizce Öğretmenliği	50	160.22				
İçselleştirme	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	147.88	9.504	6	.147	
	2.Sınıf Öğretmenliği	55	138.79				
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	169.17				
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	48	118.27				
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	15	142.73				
	6.Almanca Öğretmenliği	26	160.40				
	7.İngilizce Öğretmenliği	50	135.28				
Toplam	1.Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	143.61	17.290	6	.008	3>4
	2.Sınıf Öğretmenliği	55	131.05				
	3.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	30	177.65				
	4.Okul Öncesi Öğretmenliği	48	109.83				
	5.Zihin Engelliler Öğretmenliği	15	143.10				
	6.Almanca Öğretmenliği	26	169.63				
	7.İngilizce Öğretmenliği	50	146.94				

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin bölüm değişkeni açısından ölçeğin keşfetme ve gerçekleştirme alt boyutu ile genel toplamda anlamlı

olarak farklılaşırken (X^2 Keşfetme(6) =12.817, p<.05; X^2 Gerçekleştirme(6) =14.438, p<.05; X^2 toplam(6) =17.290, p>.05). İçselleştirme alt boyutunda ise farklılaşmamaktadır (X^2 İçselleştirme(6) =9.504, p>.05). Farklılığa ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise keşfetme alt boyutunda öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni bakımından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ile okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler arasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler lehine (p< .05); gerçekleştirme alt boyutunda öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni bakımından İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ile Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler arasında İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler lehine (p< .05); genel toplamda ise öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni bakımından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ile Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler arasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler lehine (p< .05) farklılaştığı görülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. *Öğretmen Adaylarının "Sosyal Sorumluluk" Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

	Değişken-Gruplar	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Keşfetme	1.Köy	44	141.33	4.025	3	.259
	2.İlçe	71	126.73			
	3.Şehir	82	144.51			
	4.Büyükşehir	86	152.55			
Gerçekleştirme	1.Köy	44	138.16	2.162	3	.540
	2.İlçe	71	132.57			
	3.Şehir	82	142.49			
	4.Büyükşehir	86	151.28			
İçselleştirme	1.Köy	44	138.81	3.406	3	.333
	2.İlçe	71	131.87			
	3.Şehir	82	139.06			
	4.Büyükşehir	86	154.80			

Tablo 14. (*Devamı*)

Toplam	1.Köy	44	139.74	4.181	3	.243
	2.İlçe	71	127.42			
	3.Şehir	82	143.17			
	4.Büyükşehir	86	154.08			

Tablo 14 incelendiğinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen Adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin ailenin yaşadığı yer değişkeni açısından ölçeğin 3 alt boyutunda ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (X^2 keşfetme(3) =4.025, p>.05; X^2 gerçekleştirme(3) =2.162, p>.05; X^2 içselleştirme(3) =3.406, p>.05; X^2 toplam(3) =48.129, p<.05).

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Aile Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının "Sosyal Sorumluluk" düzeylerinin aile gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinden Elde Edilen Puanların Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

	Değişken-Gruplar	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**sd**	**p**
Keşfetme	1.500-1000 TL	33	150.91	1.006	3	.800
	2.1001-1500 TL	39	131.96			
	3. 1501-2000 TL	68	143.28			
	4. 2001 TL ve daha fazla	143	142.07			
Gerçekleştirme	1.500-1000 TL	33	143.06	2.553	3	.466
	2.1001-1500 TL	39	136.01			
	3. 1501-2000 TL	68	155.32			
	4. 2001 TL ve daha fazla	143	137.06			
İçselleştirme	1.500-1000 TL	33	157.50	5.029	3	.170
	2.1001-1500 TL	39	125.46			
	3. 1501-2000 TL	68	130.58			
	4. 2001 TL ve daha fazla	143	148.36			
Toplam	1.500-1000 TL	33	155.76	2.557	3	.465
	2.1001-1500 TL	39	125.95			
	3. 1501-2000 TL	68	145.40			
	4. 2001 TL ve daha fazla	143	141.59			

Tablo 15 incelendiğinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının "sosyal sorumluluk" düzeyleri ailenin gelir durumu değişkeni açısından ölçeğin 3 alt boyutunda ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (X^2 keşfetme(3)

=1.006, p>.05; X^2 gerçekleştirme(3) =2.553, p>.05; X^2 içselleştirme(3) =5.029, p>.05; X^2 toplam(3) =2.557, p<.05)

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Dersin İşlenişine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen bulgular analiz edildikten sonra; sonuçlar yarı yapılandırılmış görüşme ile desteklenerek daha ayrıntılı veriler elde etme yoluna gidilmiştir. Bu durumda sosyal sorumluluğun beklenilen düzeyde olmamasının sebeplerini ortaya çıkarabilmek için dersin işleniş süreci ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmen adaylarına Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili 4 soru yöneltilmiştir. Bu görüşlerin içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve bu temalar çerçevesinde örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecinde neler yapıldığına ilişkin öğretmen adayı görüşleri.

Öğretmen adaylarına, "Topluma hizmet uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecinde neler yaptınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde teori sürecinde dört tema, uygulama sürecinde altı temanın ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Tablo 16'da belirlenen bu temalar, frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur.

Tablo 16. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Teori ve Uygulama Sürecinde Neler Yapıldığına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*

Öğretmen Adayı Görüşleri	**f**	**%**
Teori sürecinde yapılanlar		
Grup ve etkinliklerin belirlenmesi	12	40.1
Dersin içeriği ve yapılacaklarla ilgili bilgi verilmesi	9	30.1
Yapılanların paylaşılması	5	16.5
Devam takibinin yapılması	4	13.3
Toplam	30	100
Uygulama sürecinde yapılanlar		
Video, Poster ve Pano hazırlanması	5	38
Okulda öğretmene yardımcı olunması	3	23
Okulda kaynaştırma öğrencisinin çalıştırılması	2	15
Kütüphaneye gidilmesi	1	8
Rehabilitasyon Merkezine gidilmesi	1	8
Öğrencinin özgün projesini uygulanması	1	8
Toplam	13	100

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dersin teori sürecinde, gurup ve etkinliklerin belirlendiğini ifade etmişlerdir. Dersin içeriği ve yapılacaklar ile ilgili bilgi verildiği ve ders kapsamında yapılanların sınıf ortamında paylaşıldığı dile getirilmiştir. Sadece dersi devam takibi olarak işleyen öğretmen adayı da olmuştur. Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere öğretmen adayları dersin uygulama sürecinde, daha çok alanlarıyla ilgili bilgilendirici video, poster ve pano hazırlamışlardır. Gittikleri okulda kaynaştırma öğrencisini çalıştırmış ve öğretim sürecinde okulda öğretmene yardımcı olmuşlardır. Kütüphaneye giden, rehabilitasyon merkezine giden adaylar olduğu gibi son sırada yer alan kendi özgün projesini uygulayan bir öğretmen adayı da vardır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecinde neler yapıldığına dair öğretmen adayı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Teorik olarak fazla bir şey işlemedik genel olarak bize ödevler verildi. 9 farklı gruba ayrıldık. Her grup ortalama 4-5 kişiden oluşuyor. Biz bilgisayar öğretmeni olduğumuz için elektronik ortamlarda insanların ihtiyaç duyabileceği alanlara yönelik görevler verdi. Bizim grup Google hazırladı 1. sınıf matematik öğretmenliği öğrencilerinin anlattık. Çoğu öğrenci üniversite düzeyinde olmasına rağmen birçok uygulamayı kullanmasını bilmiyordu. Kısa videolar hazırladık videolarımız programları daha rahat kullanabilmeleri için kısa ama önemli bilgiler içeriyordu. YouToube'a yükledik aynı fakültedeydik. Bizde en yakın olarak mat1 öğrencilerini seçtik Google'ı 3 hafta süreyle anlattık. Farklı konuları anlatan arkadaşlar oldu. Hepimiz üniversite içindeydik ders yoğunluğumuz fazla dışarıya gidip gelmek vakit alıyordu üniversitede seçtiğimiz bazı bölümlerde alanımızla ilgili hizmet verdik." **(Ö 2)**

"Bize üç alanda seçim yapabileceğimiz söylendi. Kütüphane, Rehabilitasyon merkezi ve göçmen ailelere yardımdı. Ben rehabilitasyonu tercih ettim. Her hafta kuruma gittim ve oradaki hocalarıma yardımcı oldum. Kurum ve stajer hocalarımız çok donanımlı ydı bize çok yardımcı oldular sorun yaşamadım kendi hocamız da sürekli bizimle çok ilgiliydi. Ağır zihinsel engelliler olduğu için fazla bir etkinlik yapamadık sadece 23 Nisan'da bunu yapabilecek yeterlilikte olan öğrencilerle bir köşe hazırladık." **(Ö 8)**

*"Hocamız ilk ders geldi sınıfı iki gruba ayırdı özel öğretim ile ilgili kurumlara gidin kurumları kendiniz ayarlayın çocuklarla ilgilenin 14 hafta boyunca yaptığınızı etkinlikleri not alın dedi buna yönelik bir form verdi. Bizim gruptakiler işitme engelli çocuk vardı yetimhanede kalıyorlardı hocalarından öğrendiğim kadarıyla çocuklar yapacağımız etkinlikler için malzemelerimiz alıyorduk oradaki görevli öğretmen bize gerekli olan malzemeleri söylüyordu çocuklara ilk hafta 15 öğrenciydi resim boyama yaptık Sonra tenis oynamayı götürdük Mehmetçiklerle ilgili resim çizdik."***(Ö 11)**

"Bize seçenek sunuldu kitap seven bir insanım isteyerek gittim kütüphaneye. İki gruba ayrıldık gruplarımız kalabalıktı. Dönem başında kuruma hocamızla gittik. Orada yapmamız yada yapmamız gerekenler hakkında bilgi verdi. Kurumda daha önce yaşanan sıkıntılardan bahsetti. Sabah 9'dan 12'ye kadar orada görevdeydim kurumun işleyişini öğrendim. Memur gibi çalıştım." **(Ö 7)**

"*Öğretmenimiz genel bir izlence oluşturmuştu. lk ders saatimiz de izlenceyi işleyerek geçirdik ve dönem boyunca ne yapacağımızı bize gösterdi sonrasında topluma hizmetle ilgili ne amaçla neler yapıldığı ile ilgili bilgi verdi teorik işledik ve sonra biz neler yapabiliriz diye düşünmeye başladık. İki görev yerine getirdik mikro öğretim yaptık, videolar çekip You Toube kanalında paylaşıma açtık. Bazı programlar var insanlar tarafından çok kullanılıyor; ancak bilgi eksikleri fazla insanlar tarafından ihtiyaç duyulduğunu videolara gelen yorum ve beğenilerden anladık. Aldığımız dönütler bu yöndeydi. ... adıyla oluşturduğumuz kanalımıza yükledik programlarla ilgili kısa bilgi içeren videolar çektik bunları seçmemizi öğretmenimiz önemle istedi. Çünkü sadece bizim bölüm tarafından değil başka bölüm öğretmenleri de bunları bilsin ve uygulasın Böylelikle ders daha verimli hale gelecektir. Hocamız süreçte hep bizimleydi."* **(Ö 1)**

Öğretmen adayı dönem başında içerikle ilgili bilgilendirildiğini ve bilgilendirilmeden sonra kendisini neler yapılacağı hususunda sorgulamaya başladığını ifade etmiştir. Grup ve etkinliklerin kura yoluyla belirlendiğini belirtmiştir.

"Kurumlar belirlenmişti bizim şansımız olmadı Kurumu biz seçmedik ama orada yapacağımız etkinlikleri biz belirledik üç proje yapmamız gerektiği kurumdakiler tarafından söylendi projeleri belirlemek için okulumuzu gezin eksiklikleri görün dediler. Eksiğimiz var durumu yetersiz öğrencilerimiz var materyal eksiğimiz var siz topluma hizmet ediyorsunuz engelli öğrenciler vard.ı Biz bire bir işin içine giremiyorduk, anca hocalara yardımcı oluyorduk. Fakülte hocamızdan değil kurumda çalışanlardan bilgi aldık, sonraki haftalar hocamızla görüşme imkanımız oldu ... Gittiğimiz okulda, derslere girdik hocalarımıza yardımcı olduk engelli bireylere karşı çok tedirgindim ama çok şey öğrendim." **(Ö 9)**

"Etkinlik seçme fırsatı verilmedi hatta biz staj yaptığımız okulda aynı gün topluma hizmet dersini de de işlemiş olduk. Disleksi öğrenci ile birebir okulda çalıştık." **(Ö 13)**

"Dersin içeriği ile ilgili yüzeysel bilgi verildi herhangi bir toplantı yapılmadı. Okullarda öğrenci çalıştıracağımız söylendi staj yaptığımız okulda 4. saat yani son saat kaynaştırma öğrencisine alıp çalıştırdım. Hocamıza danışıyordum Onun söylediklerini sadık kalacak şekilde internetten faydalanıp özgür etkinlikler belirleyebiliyordum kısıtlama yoktu.

Öğretim elemanımız ilgiliydi staj ilgili sürekli sorular soruyordu süreçte aktiftim her hafta farklı bir etkinlik yapıyordum." **(Ö 14)**

"*Bize seçenek sunuldu herkes KPSS çalıştığı için kimin kolayına ne gelirse onunla ilgili poster hazırladık. Vizede finalde de. Millet orada ne yazdığını konunun ne olduğunu çalışmadı kısa ve özet bir şekilde 5 dakika bir sunum yapıldı kimse orada ne yazdığımı umursamadı Herkes yaptığını gösterdi geçti. Yapmak istediğim materyali yaptım. Grup arkadaşlarımla bir sorun yaşamadım zaten. Grup arkadaşlarımızı kendimize seçmiştik bir arkadaşımız malzeme için para verdi hiç daha bir şeye karışmadı çalışmamızı bitirdik en son hocaya teslim ettik süreçte bizimle değildi ne yaptığımızı bile bilmiyordu dönem boyunca derste pek bir şey işlemedik başlangıçta birkaç dersimizde bilgilendirme yapıldı. Posterlerini yapanlar sınıfa getirip tanıtım yaptığı 10-15 dakika sürüyordu."* **(Ö 3)**

"Derse girmediğimiz için nasıl işlendiğini bilmiyoruz. Biz okula gönderilen ilk gruptuk yeni başlandığı için uygulamada birtakım aksaklıklar yaşandı. Dersin olduğu gün okula gitmiyorduk gün bize kalıyordu, okula iki kez gittik. Dönem başında ve dönem sonunda imza atıp çıktık öğretim görevlisi hazırladığımız panoya sonradan gidip bakmış ve geçme puanımızı verdi, materyaller hazırladık koridorlara astık." **(Ö 5)**

Bir öğretmen adayı da ders kapsamında herhangi bir etkinlik yapmadığını dile getirmiştir.

"Uygulama günü okula gidip imza atıp çıktık. Uygulamanın olduğu gün boşu boşuna geçti imza atmak için erken kalkıp gidiyorduk gereksiz ve sıkıcı oldu Ancak değerlendirme notumuz devam takibine göre verildi." **(Ö 6)**

Öğretmen adayları ders kapsamında sınıf ortamında video, poster ve pano hazırlamışlar. Gittikleri okulda eğitim öğretim etkinliklerinde öğretmene yardımcı olmuş ve okulda kaynaştırma öğrencisini çalıştırmışlardır. Kütüphane ve rehabilitasyon merkezlerine giden öğretmen adayları da olmuştur. Dersin temel amacı öğretmen adaylarında proje geliştirme becerisi kazandırmaktır. Sadece bir öğretmen adayı özgün proje yaptığını belirtmiştir.

Ben dersin amacını biliyordum. Devam zorunluluğumun olmadığını da biliyordum. Hocaya sormuştum. Kuruma gittim. Eksiği gördüm. Projemi oluşturup gelir uygularım dedim." **(Ö 10)**

Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin neler kazandırdığı ile ilgili görüşleri.

Öğretmen adaylarına, Topluma hizmet uygulamaları dersi size neler kazandırdı? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde olumlu ve

olumsuz olmak üzere toplam sekiz temanın ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Tablo 17'de belirlenen bu temalar, frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur.

Tablo 17. *Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Neler Kazandırdığı İle İlgili Görüşleri*

Öğretmen Adayı Görüşleri	**f**	**%**
Olumlu		
Mesleki ve akademik gelişime katkı **s**ağlaması	24	39.3
Manevi doyum sağlaması	10	16.3
Okulu ve toplumu daha yakından tanıma imkanı **s**ağlaması	10	16.3
Farkındalık kazandırma**sı**	9	14.7
İşbirliği ve birlikte çalışma becerisi kazandırması	6	9.8
İletişim becerisini artırması	2	3.2
Toplam	61	100
Olumsuz		
Olumsuz duygular yaşatması	20	58.8
Kazanımının olmaması	14	41.1
Toplam	34	100

Tablo 17'de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğunluğu Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin; mesleki ve akademik gelişimlerine katkı yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, hizmet deneyimleri sayesinde toplumu yakından tanıma ve sorunlarını fark etme imkânı bulduklarını ve bu deneyimler sonucunda manevi doyum yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra bu dersin, iletişim ve işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, bu dersin onlara öğretmenlik deneyimi kazandırdığını ve öğretmenlik mesleğinin kendilerine uygun olup olmadığına karar verebilme yönünde düşündürdüğünü de söylemişlerdir Ancak bu dersin olumsuz duygular yaşattığını ve hiçbir katkısının olmadığını vurgulayan ifadelerin de az olmadığı dikkate değerdir. Bu durum bölümlerde dersin işlenişinin aynı standartlara sahip olmadığı ve bu dersin işlenme süreçlerinin her bölümde farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarının, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kazandırdıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bu ders öğretmen adaylarının mesleki ve akademik yönlerine katkı yapmaktadır. Şöyle ki:

"*Memurluğu öğrendim. Sabah 9'dan 12'ye kadar orada görevdeydim. Kurumun işleyişini öğrendim gelen misafirlerimize nasıl yardımcı olacağımızı ve onları nasıl yönlendireceğimizi öğrendim. Kitapları nasıl tavsiye edebileceğimi öğrendim, insanların*

kendilerine nasıl uygun kitap seçeceği hususunda farkındalığım gelişti. Daha önce farkında değildim. Kütüphane bilgi ve insan kalabalığının fazla olduğu bir yer çocukları nasıl bilinçlendireceğimi öğrendim. Çocuk grupları geliyordu her kitap her yerde dağılmış durumda çocuğu bilinçlendirmek gerekiyor onlara nasıl tavsiyeler yapacağımı onlarla nasıl iletişim kurabileceği öğrendim bu süreçte." **(Ö 7)**

"*Fakültede bir dersimizde BEP planı hazırlarken burada öğrendiğim bilgiler etkili oldu bizim grup, planı hatasız yaptı. Okuldaki başarıma katkısı oldu diyebilirim*". *"Öğretmenliğe uygun olduğumu gördüm. Mesleki becerim arttı."* **(Ö 9)**

"Kaynaştırma eğitiminde öğrenciye nasıl yaklaşacağımızı öğrendik." **(Ö 13)**

"*Emek harcadık memmun edici bir durumdu. Bize faydası yoksa yapmak istemeyiz, mutsuz oluruz, yaparız geçmek için ama o kadar. Topluma hizmet uygulamaları dersinde yaptığımız etkinlikler bize fayda sağladığı için yorulsak da yorulmayız. İlimizde robotik kodlama yokken biz bunu derste yaptık bize büyük bir tecrübe kazandırdı ileriki hayatımızda kullanabileceğimiz bir şeydi zaman kaybı olarak görmeyiz. Alanımla ilgili olunca faydası olunca geliştiriyor bizi.*"**(Ö 1)**

"*İşitme engelli öğrencilerden işaret dili öğrendik, bizde bildiklerimizi onlara öğrettik. Eksik bilgilerimi gördüm ve bölüm olarak çok eksiğimizin olduğunu fark ettim. Ancak işitme engelli biriyle nasıl iletişim kurabileceğimi de bu sayede öğrenmiş oldum."* **(Ö 11)**

"Sınıfımdaki kaynaştırma öğrencileri ile nasıl ilgilenebileceğinizi öğrendim. Benim öğrencimin anne babası çok ilgisizdi. Öğretmenin tek başına yeterli olmadığını gördüm. İlgili ailelerin çocuklarında ki farklı gözlemledim. Bizden ilgi görünce bizim gitmemizi dört gözle bekliyordular. Bu dersi başta çok gereksiz görüyordum. Staj var buna ne gerek var diyordum aynı okulda olduğu için, ama süreçte fikrim değişti. Çünkü bize olan ihtiyaçlarını görünce yardım edip sonuçlarını alınca mutlu olduk ve dersin gerekli olduğuna inancım arttı." **(Ö 13)**

"Fiziksel engel iyi idare edilebilirse azaltılıp ortadan kaldırılabiliyormuş. Bu anlamda çok donanımlı bir kurumdu zaten bunu öğrenmiş oldum." **(Ö 8)**

"Kurumla ilgili her şeyi öğrendim insanların ihtiyaçlarını hemen karşılayabiliyordum. Bu durum beni çok mutlu ediyordu. Artık yerimden kalkmadan kitap ve raf numarasını verebilir hale gelmiştim. Kitap tozuna alerjim varmış bunu öğrendim. İnsanlara yardımcı oldum. Kendim bilinçlendim ve hafızamı kontrol edebilmeyi öğrendim. Bunlar beni mutlu etti Öğretmen olduğumda öğrencilerimi daha çok kitaba yönlendiririm." **(Ö 7)**

"Çocuklarla boyama etkinlikleri yaparken yardımcı oldum. Alanın dışına çıkmadan boya yapabilmelerini sağladım, fiziksel destekte bulundum. İşitme engellilerin özel

çalışmalarda bazı becerilerinin geliştiğini gördüm çocuklara yönelik resim çizme boyama etkinliklerini nasıl yapacağımı öğrendim." **(Ö 12)**

Bu ifadelere bakarak; ders sürecinde öğretmen adayları, alanlarıyla ilgili bilgi ve donanımlarının seviyesini fark etmişler, gittikleri kurumun işleyişini ve memurluğu öğrenmişler, okul derslerine yönelik bilgi transferi yapabilmişler, dersin önemini kavramışlar ve mesleklerine yönelik becerilerini geliştirmişlerdir diyebiliriz. Ayrıca işaret dili öğrendiğini söyleyen bir öğretmen adayımız dersin karşılıklı öğrenmeye hizmet ettiğini de dile getirmiştir.

Ders sürecine yapılan etkinlikler, öğretmen adaylarına çeşitli hazlar yaşatarak manevi doyuma ulaşmalarına katkı yapmıştır. *"Hiperaktif öğrencilere daha fazla insiyatif tanınmalı. Oyun ve etkinlikler çok az zaten, çocuklar sıkılıyor tenefüslerde çocuklarla ilgileniyordum. Çocuklar sakinleşiyordu, bu tarz çocuklara artık tepkiler standartlaşmış kimse ilgilenmiyor ilgi görünce çocuk mutlu oluyordu bunu yaşadım vicdani olarak rahatladım."* **(Ö 13)** derken öğretmen adayı yaşadığı manevi hazzı dile getirmiştir. Aynı öğretmen adayı, "*Benim öğrencimin anne babası çok ilgisizdi öğretmenin tek başına yeterli olmadığını gördüm. İlgili ailelerin çocuklarında ki farkı gözlemledim bizden ilgi görünce bizim gitmemizi dört gözle bekliyorlardı. Bu dersi başta çok gereksiz görüyordum. Staj var buna ne gerek var diyordum aynı okulda olduğu için, ama süreçte fikrim değişti çünkü bize ihtiyaçlarını görünce yardım edip sonuçlarını alınca mutlu olduk ve dersin gerekli olduğunu inancım arttı."* Diyerek ders sürecinde yaşadıklarının derse yönelik tutumun değiştirdiğini dile getirmiştir. Diğer öğretmen adayı *"... Öğrencilerdeki değişimi görünce bir şeyler başarabildiklerine şahit olunca çok mutlu oldu,k kimse onları yönlendirmemiş. Biz bir farkındalık oluşturduk uygulamadan herkes memnun kaldı hayatlarının devamında da kullanacaklarını söylediler. Alanımızla ilgili akranlarımıza bir şeyler öğrettiğimiz için mutlu olduk amacımıza ulaştık*". "*öğrendiklerimi öğretmem gerekiyor öğrencilerin bundan fayda sağlamasını görmek güzel bir duygu. Bir şeyler öğretmek zevkliydi. Diğer dersler gibi sadece geçmekti amaç; ancak uygulamaya başlayınca öğrencilerin bir şeyler öğrendikten sonraki mutluluğunu görmek zevk veriyordu."* **(Ö 2)**

"Benim alanım e-hizmet sürekli biz uygulama yapıyoruz mat 2. sınıflara legolarla robot yaptık mesela matematikte kullanılan şekillere uyarladık sınıfa uyguladık. Her ikisi de benim için çok değerlidir yüz yüze geldiğim ya da sadece beğeni aldığım video bana aynı hazzı yaşattı. Kahoot 20000 kişi tarafından beğenilmiş. 10000 görüntülenen videolarımız var. Arkadaşımın videosuna şöyle bir yorum gelmişti "Çok teşekkür ederiz bunu çok aramıştık. Siz kısa sürede çabuk öğrenmemizi sağladığınız." Toplumun gerçekten bunlara ihtiyacı varmış ... olumlu dönütler almamız bizi mutlu ediyor." **(Ö 1)**

"Bu dersin bana en büyük kazanımı biz bazen pireyi deve yapıyormuşuz, bazı insanların ne dertleri varmış bunu fark ettim şükrüm arttı." **(Ö 8)**

Bazı öğretmen adayları, dersin grupla çalışma becerilerini artırdığını dile getirmişlerdir:

"*Bireysel ya da grupla çalışabildiğimiz projelerimiz oldu. Grupta çalıştığım derslerimde benim bilmediğimi arkadaşım biliyor, birbirimizi tamamlıyoruz bir işi görevi en kısa sürede en güzel nasıl yapabiliriz. Bir görevi tek başına yerine getirmek ayrı bir mutluluk kaynağı ama grupla yerine getirmek apayrı bir haz bölüm hocalarımız da grup bilincimizi artırmak için çabalar mesela sunduğumuz ödevde bir bölümü beğenmezler burayı kim yaptı biz de söylerdik Meğer kızarmış isim vermek değil biz diyeceksiniz diye uyarıdı. Yanlış veya doğru biz yaptık beraber çalışmış bir şeyler ortaya koymuşuz."* **(Ö 1)**

"Grupla çalışma bilinci kazandırdı watsapp grubu oluşturduk bir şey yapmak istiyorduk ama sonra onu değiştirdik mesela bunun için fikir alışverişinde bulunduk ortak bir karar aldık." **(Ö 3),** *"Grupla işbirliğimiz vardı. Her şeyi bölüştük."* **(Ö 9)**

Bazı öğretmen adayları, ders kapsamında yaptıkları etkinliklerin, okulu ve toplumu daha yakından tanıma fırsatı sağladığını dile getirmişlerdir.

"Bu videoları çekerken halkın diline ve seviyesini indik. Yani herkesin anlayabileceği basitlikte hazırladık videoları. Toplumdaki eksiği gördük. Hanghoust uygulamasını yükledik çok beğeni aldı şaşırmıştım. Bunu bu kadar insan mı kullanıyor diye. Sade bir dille anlatarak insanlara sunduğumuz zaman gerçekten beğeni alabiliyormuşuz. Konuyu ne kadar bildiğimizi anladık bu kadar basite indirgeyebilmemiz konuyu çok iyi kavradığımız anlamına geliyor mesleki ve akademik katkısı oldu farklı bir deneyim oldu toplumun bu yönde bir ihtiyacı olduğunu anladık." **(Ö 1)**

"Diğer normal çocukların içinde BEP'li öğrencilerin yaşadığı sıkıntılara şahit oldum akran zorbalığı küçümseme gibi, bir öğretmenin kesinlikle öğrencisini gözünden kaçırmaması gerektiğini düşünüyorum. Kaynaştırma öğrencisi etiketlenmiş ve bir kenara itilmiş derslerde en azından bunu gözlemledim öğretmen olduğumda buna dikkat ederim proje geliştirmeyi öğrenemedim, grup ruhumuz gelişmedi bireysel olarak çalıştık." **(Ö 14)**

"Tolumun farklı kesimlerinden insanlarla karşılaştım….Kurumun işleyişini öğrendim." **(Ö 7)**

"*Gözlem yapıp eksiği fark ettim. Uygulamam güzel geçti okulun olduğu yer iyiydi, materyal eksikliği de yok gibiydi çocuklar dışarı çıkmayı çok istiyorlardı Biz de onları doğa ile buluşturmayı istedik. At çiftliğine götürdük, fidan diktik çok mutlu oldular. Hayvanların*

taklitlerini yaptılar….Attan korkanlar bir daha binmek istiyorlardı çocuğun gelişim alanlarını destekledik projemizle." **(Ö 10)**

Bazı öğretmen adayları ders sürecinde farkındalıklarının arttığını ve iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

"Farklı sorunlara daha farklı bakabilmeyi öğrendim. Google uygulamasını alırken aslında şöyle bir şüphe vardı üniversite 1 öğrencisi zaten yatkındır diye düşündüm etkinliği yaptıktan sonra çoğu kişinin bilgisayarı açıp kapatmayı bile bilmediğini gördüm. Daha temel'den alınabilirmiş çok eksiği olan öğrenciler vardı." **(Ö 2)**

"*Ağır zihinsel engelliler olduğu için fazla bir etkinlik yapamadık. Sadece 23 Nisan'da bunu yapabilecek yeterlilikte olan öğrencilerle bir köşe hazırladık. Etkinliği yaparken hayatta ilk kez toplum tarafından kabullenip bir olayın içinde bulunmuş gibiydiler, bunu gözlemledim. Toplum içinde olmaları zor kendileri farklı oldukları ve toplumdan dışlandıkları için birbirlerine bağlılıkları artmış dışarıda ve içerideki tavırları çok farklıydı. Biz hemen kaynaştık. İleride böyle bir öğrenci ile karşılaşırsam nasıl ilgilenmem gerektiğini öğrendim. Hizmete başlamadan önce onlarla nasıl ilgileneceğime dair biraz önyargım vardı ama bu süreçte değişti."* **(Ö 8)**

"İşitme engellilerin….girişteki düşüncem bu çocuklara daha fazla bir şey öğretilemez diye düşünüyordum; ama süreçte düşüncem değişti. Çocuklar tanıdıktan sonra düşüncelerim değişti." **(Ö 12)**

"Gitmeden önce biraz tedirgindim işaret dilini bilmiyorum nasıl iletişim kurabilirim diye. Her hafta kendimi sorguladım bu çocuklar için neler yapabilirim diye. Konuşmalarımda kırıcı olur muyum? Çocuklara video fotoğraf gösteriyorduk aile özlemlerini gördüm. yetimhanedeki çocuklar da sevgiye çok ihtiyaçları vardı." **(Ö 11)**

"*Ben ve arkadaşlarım 60 video hazırladık ve gerçekten çok zordu tekrar tekrar başa alıyorduk; ama hepimiz çok mutlu olduk insanların faydasına olduğunu görmek gerçekten güzel bir duyguydu. Öğrendiklerimizi aktarmak güzel bir duyguydu. Derslerde öğrendiklerimizi sınavlarda kullanıyoruz yalnızca. Fakat bu topluma hizmet dersinde, öğrendiklerimizi birilerine anlatmak hem iletişim yönümüzü kuvvetlendirdi hem de öğrencilerin mutlu olduğunu görmek bizi mutlu etti."* **(Ö 2)**

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işleniş sürecindeki eksikliklerinden ve yanlış uygulamalarından dolayı bazı öğretmen adaylarında olumsuz duygular geliştirmiştir: *"Bu ders benim için ne kadar çok para o kadar iyi bir puan demek oldu. Materyal geliştirme becerim arttı!!!! "* **(Ö 3)** Demiştir.

*"Farkındalığım vardı ama ders artı bir şey katmadı bana, ilk haftalarda çok severek istekli gittim ama hocaların bize karşı tavırları şevkimi bitirdi diyebilirim."***(Ö 14)**

"Stajda aynı gün yapmış olmam ve aynı kurumda çalışmak olumsuz bir durumdu. 2.saate kadar okul deneyimi 3. ve 4. saat topluma hizmet olduğu zaman hoşuma gidiyordu hemen bitmesi ama; şimdi düşününce iki ders için de fazla bir şey kazanabildim diyemem. Her ikisi de yarım kalmış sanki. Okuldaki derslerimiz de çok yoğundu ama keşke farklı iki güne yayılsaydı. Bizde daha fazla çaba gösterirdik." **(Ö 13)**

"... Kardeşim ……. Üniversitesi'nde okuyor anlatıyor neler yaptıklarını şuraya gittik buraya gittik diye. Biz hiçbir şey yapmadık arada dağlar var sınıftan dışarı çıkamadık." **(Ö 3)**

"*Bu dersin olumsuz kazanımı oldu çünkü hazırladığımız materyal maddi imkanlarımızla bağlıydı. Pahalı materyal yapan yüksek puanı aldı biz öğrenciyiz bu anlamda olumsuz etkilendim ... Kardeşimden duyduğum şeylere göre beklentim yüksekti ama sonuç sıfır benim için. Öğrenci psikolojisi olarak dersin boş geçmesi bazen hoşumuza gitti. Ancak genel olarak sıkıldık. Topluma hizmet dersi bana posteri hatırlatıyor başka bir kazanımı yok. Ders ne kadar çok para harcarsan o kadar iyi puan alırsın mantığını kazandırdı."* **(Ö 4)**

"Öğretim elemanı çok huysuz bir insandı hiçbir şey konuşamıyorduk. Not kaygısı çok yaşadık .... hocanın odasına gidip her hafta imza atıyorduk." **(Ö 11)**

"Kesinlikle okul dışına çıkılması gerekiyor. Okul içinde hedef kitlemiz akranlarımızdı ortaokul ve lise düzeyi olsaydı toplum gerçeğini daha iyi görebilirdik. Aynı kurumda olmamız iyi olmadı. Farklı bir okul olabilirdi, köydeki ev hanımları olabilirdi. İngilizce'de okuyan bir arkadaşım Araştırma Hastanesi'ne gitmişti oradaki hastalara yardımcı olmuştu Benim de beklentim öyleydi farklı kurumlara insanlara yardım edeceğimizi düşünüyordum." **(Ö 2)**

*"... uygulamanın olduğu gün boşu boşuna geçti imza atmak için erken kalkıp gidiyorduk gereksiz ve sıkıcı oldu."***(Ö 6)**

Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlar ilişkin görüşleri.

Öğretmen adaylarına, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yaşadığınız sorunlar nelerdir? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde on bir temanın ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Tablo 18'de belirlenen bu temalar, frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 18. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri:*

Öğretmen Adayı Görüşleri	**f**	**%**
Ders kapsamında yapılan etkinliklerin dersin amacına hizmet etmemesi	15	15.78
Öğretim elemanı ve Kurum yetkililerinin rehberliğinin yetersiz olması	15	15.78
Kurum ve etkinlik seçeneğinin kısıtlı olması	13	13.68
Dersin içeriği, amacı ve işlenişi hakkında yeterli bilgi verilmemesi	10	10.52
Sürecin değil sonucun değerlendirilmesi	10	10.52
Not kaygısı yaşanması	6	6.31
Çalışma alanının olmaması	6	6.31
Sürenin yetersiz olması	6	6.31
Kurum izin ve onayının gecikmesi	6	6.31
Maddi zorluklar yaşanması	5	5.26
Öğretim elemanının alana uygun olmaması ve derse karşı isteksiz olması	3	3.15
Toplam	95	100

Tablo 18'den anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının görüşlerinin büyük çoğunluğu ders kapsamında yapılan etkinliklerin dersin amacına hizmet etmediğini yönündedir. Kurum çalışanları ve öğretim elemanlarının rehberliğini yetersiz bulmaktadırlar. Kurum ve etkinlik yelpazesinin geniş olmaması ve yapılan etkinliklerin sınıf içinde olmasını sorun olarak görmektedirler. Dersin içeriği, amacı ve işlenişi hakkında yeterli bilgi alamadıklarını ve sürecin gözlenmeyerek sonuç odaklı bir değerlendirmenin yapıldığını ifade etmişlerdir. Çalışma alanlarının olmadığını ve sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kurum izinlerinin geç çıktığını ve maddi zorluklar yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretim elemanlarının alana uygun, gönüllü ve istekli olmaması da sorun olarak düşünülmüştür.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin uygulanması sürecinde öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri:

"Bana proje değil materyal yapma becerisi kazandırdı. Derste hazır baskı posterlerin kullanılmasının bir verimi ve bir katkısı yok. Bana da hiçbir şey kazandırmadı … Ama bu dersin bana katkısı sıfır diyebilirim…Materyal hazırlamayı öğrendim. Böyle bir dersim zaten var. Üstelik hazırladığım posterler ortaokulu seviyesinde değildi. Kime ve nereye ulaştığını da bilmiyorum. Eline geçenlerin mutluluğuna ortak olamadım. Köy okullarına gönderileceği söylendi. Araç tutup hocamızla birlikte gidebirdik…Sınıf dışına çıkamadık. Tam bir topluma hizmet olsaydı yarım dönem yeterli olmazdı. Posteri 2 saat içinde hazırlayabilirsin. Bilgisayarda hazırlayıp çıktısını al reklamcı hazırlasın bitti…Üniversiteden mezun oluyorum ama bir öğretmen gözüyle toplumu tanıyamadım diyebilirim. Kendi alanımla ilgili daha kapsamlı bilgi sahibi olup toplum için neler yapabilirim, onu öğrenemedim maalesef." **(Ö 3)** Öğretmen adayı ders kapsamında yaptığı etkinliğin kendisine hiçbir şey kazandırmadığını dile

getirirken dersin amaca hizmet etmediğini açıkça ortaya koymaktadır. Yaptığı materyalin hedef kitlesiyle yüz yüze gelemediğini onların yaşadığı sevince ortak olamadığını ifade etmiştir. Onun ifadesiyle tam bir topluma hizmet olamamıştır. Ders öğretmen adaylarını toplumla karşılaştıracak etkinlikler şeklinde planlanırsa amaçlarına ulaşabilir.

"Bu ders bana materyal hazırlama becerisi kazandırdı, toplumsal sorunlara bakışmı etkilemedi. Çünkü toplumla yüz yüze gelmedim. ... Bu sene laboratuvara koyduğumuz materyaller yok demekki gönderilmiş. Olumsuz kazanımı oldu. Çünkü hazırladığımız materyal maddi imkanlarımızla bağlıydı pahalı materyal yapan yüksek puanı aldı, biz öğrenciyiz bu anlamda olumsuz etkilendim ilkini beğenmeyip ikincisini istediği de oldu düşük puan aldım değerlendirme adil değildi. Yaptığım materyalin bilgisine ben zaten sahibim Bu anlamda bir şey kazandırmadı, ders materyal dersine döndü zaten… Sınıf içinde kaldık, posteri de biz yapmadık reklamcılara yaptırdık zaten ... Etkinlikler yapılsa iyi bir şekilde işlenseydi bir dönem yeterli olmazdı sanırım." **(Ö 4)** Aynı bölüm öğrencileri benzer ifadelerde bulunmuştur. Farklı gruplarda olmalarına rağmen aynı etkinlikler yapılmıştır. Öğretmen adayı maddi zorluklar yaşadığını dile getirmiştir.

"Hocanın odasına gidip her hafta imza atıyorduk geç kalsak sorun oluyordu şehir dışında olan arkadaşımız bile sırf imza için geliyordu ……. Ancak bazen hocayı bulamıyorduk Nereye gittiğimizi biliyordu ama kuruma hiç gelmedi bir kere telefonla aramış." **(Ö 11)**

"Bence bizi bilinçlendirir göndersinler. Yani maddi olarak sizden bir şey isteyemezler gibi sınırları çizseler sizin sınıfta yalnız bırakamazlar gibi diyelim ki ben iyi ilgili bir yere denk geldim arkadaşım gelmedi Ne olacak işimiz şansı bırakıldı denetim eksik di." **(Ö 9)**

"Öğretmenimiz ilgili değildi. Kurumları bile biz bulduk. 4 hafta uğraştık izin belgelerini çıkardık izin almamıza bile yardımcı olmadı. Çok istekli olduğumuz için izin çıkmadan kuruma gidiyorduk. Kurum yetkilileri bizi kovuyorlardı izinden sonra da çok ilgilenmediler… kurum yetkilileri ile bir kere görüşebildik hepimizle değil aramızdan seçtikleri birkaç kişiyi odaya aldılar. Çok da seviyeli bir sohbet değil gırgır şamata oldu. Çocuklara sunduğumuz fırsatları beğendiniz mi? dediler hocanın kulağına gider korkusu vardı onlarda yanlışlar var gördük ama söyleyemedik." **(Ö 11)**

"Tek başıma bir proje hazırlayıp yürütsem sanki daha mutlu olurdum… Daha zor işler olunca grup iyi olabilir ama bunlar tek başına yapılabilecek basit şeyler. Grup olmaya gerek yoktu." **(Ö 3)** Öğretmen adayı, dersin grupla çalışma bilinci kazandırma noktasında gereksiz ve yetersiz olduğunu düşünmektedir.

"Ders topluma hizmetten çok müdüre, öğretmene hizmet oldu" (**Ö 9**). Öğretmen adayının görev tanımı yapılmadığı için amaçtan uzaklaşıldığı düşünülmektedir.

"*Biz de olmadı ama arkadaşlarımdan bu yönde bir şeyler duymuştum işte yıl sonu gösterilerinde öğrenci hazırlanması için kermes düzenlenmesi istenmiş toplanan para ile yıl sonu gösterisine bar ekibi getirmişler. Bu anlamda arkadaşımın psikolojisi bozulmuştu. Yani iş gönüllülükten çıkıp yapmak zorunda oldukları bir şeye dönüşmüştü. yani o gelen öğrencilere okulun eksiklerini tamamlatanlar var işte aranızda para toplayın anneler günü'ne siz organize edin yazıcıya kartuş alın gibi bir şeyler duymuştum". " arkadaşlarımın grubunda önce proje belirleyin denmiş. kurumda sonra fikir değiştirmişler. Yıl sonu gösterisinde bana yardımcı olurunuz denmiş."* **(Ö 9)** Öğretmen adayları, kurumlarda yapacakları işler hakkında tam olarak bilinçli olmadıkları için plansız hareket edilmiştir. Görev tanımları yapılmadığı için ve kurum yetkilileri bilgiye sahip olmadıkları için yanlış uygulamalar yaşanmıştır.

"Bu dersin proje geliştirmek gibi bir amacının olduğunu ilk defa sizden duyuyorum. Biz bu dersi ihtiyacı olanlara yardımcı olacağımızı düşündük, gönüllülük gelişti. Vicdan olarak yapmam gerekir diye düşündüm. Bu dersin bir kitabı olduğundan da haberim yok" (Ö 13). Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde, dersin içerik ve amaçları hakkında tam bilgilendirilmediklerini dile getirmişlerdir. Dersin içerik ve amaçlarını ve ders kapsamında neler yapılabileceğine dair bilgileri içeren kaynak kitaplardan da habersiz oldukları görülmüştür.

"Okulun dışına çıkıp uygulama şansımız olsaydı keşke. Biz zaten stajda okullara gideceğiz topluma hizmet kapsamında okulları değil de farklı kurumlara gönderseydiler daha iyi olurdu." **(Ö 9)**

"Bazı arkadaşlar posterlerle o kadar uğraşmıştır ki not da işin içine girince herkes birbiriyle rekabet halindeydi haftalarca aylarca çalışan arkadaşlarımız vardı hocamızın bize iyi not vermesi için çabaladık. En kötü olanı biz yapmıştık herhalde. 100 alanlar vardı biz 92 adık. Çan eğrisi 92'yle bile düşük bir harf notu alabilirdik." **(Ö 4)**

"Not kaygısı çok yaşadık. Keşke deselerdi Hepiniz zaten geçeceksiniz İlla AA alacaksınız denmeseydi de sizin çocuğa neler aktarabildiğiniz önemli denseydi süreç gözlemlenseydi." **(Ö 11)**

" Not kaygısı vardı. Yapamazsanız atanamazsın dendi." **(Ö 14)** Öğretmen adayları süreçte not kaygısı yaşamışlardır. Bu durum derse bakışlarını olumsuz etkilemişlerdir.

"Projelerimizi yapabileceğimiz özerk bir alanımız yoktu. Kantinde çalıştık teori kısmı çok fazla işlenmedi dersle ilgili bir kitabın olduğunu bile bilmiyorum." **(Ö 4)**

"Çalışmamızı yapacağımız bir alan olursa daha iyi olurdu. Hazırladığımız materyalleri araç tutup sınıfla topluca götürebilirdik. Posterlerin kime ve nereye ulaştığını bilmiyorum. tam bir topluma hizmet olsaydı yarım dönem yeterli olmazdı ". "materyalleri yaparken belli bir çalışma alanımız yoktu kantinde çalıştık ders işlenmedi zaten bana göre teori kısmı da uygulama kısmı da eksik kaldı." **(Ö 3)** Öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ait bir çalışma alanı olmadığından ders etkinliklerini grupla hazırlarken sorun yaşamışlardır.

"Zaman fazla olsaydı öğrencilere yönelik farklı yöntemler, kişiye özel kullanabilirdik. Böyle olunca hedef kitlenin genel özelliklerine göre anlattık." **(Ö 2)**

"Üniversitede kendi seviyemizde arkadaşlarımıza anlattığımız için farklı bir kurumu tanımak isterdim…Aynı kurumda olmamız iyi olmadı." **(Ö 2)**

"Bu ders bence stajdan daha önemli ancak zamanımız çok kısıtlıydı. Stajla aynı gün ve aynı okulda aldık bu dersi stajda aynı gün yapmış olmam ve aynı kurumda çalışmak olumsuz bir durumdu. 2 saat okul deneyimi 2 saat topluma hizmetti. Böyle olduğu zaman hoşuma gidiyordu, hemen bitmesi ama şimdi düşününce iki ders için de fazla bir şey kazanabildim diyemem. Her ikisi de yarım kalmış sanki okuldaki derslerimiz çok yoğundu. Ama keşke farklı iki güne yayılsaydı bizde daha fazla çaba gösterirdik." **(Ö13)**

"*Uygulama dersleri için buradaki hocalarımız da okulda ki hocalarımızda sürenin yetersiz olduğundan şikayetçi idi… dosya hazırladık her hafta yaptığımız etkinliği rapor ettik çalıştığımız öğrencilerle fotoğrafımızı koyduk. Danışman hocalarımız okuldaki bizden çok memnun kalmışlar staja göre de bir değerlendirme yapılmış olabilir sanırım. Yaptığımız dosya değerlendirildi ama adil değildi Çok çabalayan ya da hiç çaba göstermeyen biri aynı puanı alabilir son gün çok güzel bir dosya hazırlayıp gelebilir. 13 hafta yatıp 14. hafta dosya hazırlayıp geçenler oldu okuldaki hocamız bizi genel olarak değerlendirdi."* **(Ö 13)** Öğretmen adayı staj ile topluma hizmet dersini aynı gün ve aynı kurumda yapmıştır. Değerlendirmenin neye göre yapıldığı açık değildir. Süreç değil sonuç değerlendirilmiştir.

"Öğretmenler odasında aynı anda çalışmaya çalışıyorduk karmaşaya sebep oluyordu, seslerimiz birbirine karışıyordu okulda hocalar da böyle olmaz diyordu ama dönem sonuna kadar böyle gitti maalesef müdüre söyledik ancak boş bir alan yoktu." **(Ö 14)**

"Projelerimizi yapabileceğimiz özerk bir alanımız yoktu. Kantinde çalıştık teori kısmı çok fazla işlenmedi dersle ilgili bir kitabın olduğunu bile bilmiyorum." **(Ö 4)**

"Çalışmamızı yapacağımız bir alan olursa daha iyi olurdu. Hazırladığımız materyalleri araç tutup sınıfla topluca götürebilirdik. Posterlerin kime ve nereye ulaştığını bilmiyorum. tam

bir topluma hizmet olsaydı yarım dönem yeterli olmazdı ." "...materyalleri yaparken belli bir çalışma alanımız yoktu kantinde çalıştık ders işlenmedi." **(Ö 3)** Öğretmen adayları özel bir çalışma alanları olmadığını dile getirmişlerdir.

"Daha önce hastanelerde yapılan topluma hizmet uygulamaları bizim dönemimizde okullarda olması için öğretmenlerimiz tarafından istekte bulunulmuş, oradan cevap vermesi çok uzun sürdü. Yazı geç geldi okula gidemedik. Öğretim görevlisi gayretliydi ama işe yaramadı." **(Ö 5)**

"Kurumlara gitmeme nedenimiz 15 Temmuz sürecinden sonra kurumlara gitme konusunda sıkıntılar yaşanıyordu izin alma uzun süreç gerektiriyor. Zaman kısıtlı bir şekilde dersi işlemek zorundayız. O yüzden hocamız da böyle bir karar aldı zaten kuruma gitmek istemezdim. Benim alanım e-hizmet sürekli biz uygulama yapıyoruz." **(Ö 1)**

"Kurumu yetkilileri ilgiliydi her şeyi tek tek öğrettiler. Grupta bir arkadaşımız öğrendiği bilgiyi bir arkadaşlarımızla da paylaşırdı hep birlikte öğrendik. Bize yardımlarınızdan dolayı teşekkür ettiler memnun kaldılar. Kurum yetkileri ilk gittiğimiz gün oryantasyon sağladılar zaten. Biz kuruma kolayca adapte olduk her şeyi içerik olarak anlattılar sonra gün gün uygulamaya geçtik. Ondan sonra bize teslim ettiler bundan sonra hazırsınız. Şimdi siz yapın dediler uygulama ve öğretim bir arada ilerledi." **(Ö 7)**

Öğretmen adayları, kurumlara gidememe nedenlerinin kurumdan izinlerin geç gelmesi ya da 15 Temmuz'dan sonra kurumlardan izin alınmasının zorlaşması olarak ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanı ve kurum işbirliğinin olduğunu ifade eden adaylar olmuştur. *"Hocamız ve kurum yetkilileri ilgiliydi. Öğretim elemanı arada bir gelip bizi kontrol ediyordu."* **(Ö 7)** Öğretim elemanı ve kurum işbirliğinin olmadığını belirten adaylar da olmuştur. *"hocamıza dedik ki gelin bize bir bakın bar ekibi için nasıl kermes yaparsınız bunu fark ederdi gelseydi."* **(Ö 9)** *"Hocamız kurumu bir kere telefonla aramış. Ama kurumdakiler sürekli aradığını söylüyorlardı. Gelmemezlik etmeyelim diye. Kuruma geldiğini görmedik."* **(Ö 11)** şeklinde ifade etmişlerdir.

"Gruplar kalabalıktı, izin işlemleri uzun sürüyormuş. Ders yoğunluğundan dolayı Gezici kütüphane çıkartacaktık çıkaramadık izin alınması uzun sürüyormuş diye söylendi ama gitmek isterdim." **(Ö 7)** Öğretmen adayları izin işlemlerinin uzun sürdüğünü ve dersin uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

"Özel eğitim dersini topluma hizmetten sonra aldık. Madem böyle birşey yapacağız bu dersi aldıktan sonra gitseydik ... Dersin hazırlık aşaması olmalı. Keşke 1. Dönem hazırlık 2. Dönem uygulama olsa güzel olurdu. Normal bir ders bile anlatacak durumda değilken

kaynaştırma öğrencilerine ders anlattık. Takıldığımız yerlerde arkadaşlarımıza soruyorduk…Süre yeterli değil. Dönüt almaya vaktimiz olmadı. Sadece haftada 1 saat çocukla ders işledik." **(Ö 14)** Öğretmen adayı ders etkinliklerinin iyi planlanmadığını belirterek, yapacağı etkinlik için önceden hazırlık aşaması olmamasından dolayı sıkıntı yaşamıştır. Bilgi, deneyim eksikliği ve sürenin yetersizliği sorun olmuştur. Danışacak kişilerinde olmaması sorun olarak ifade edilmiştir. Yine aynı öğretmen adayı "*değerlendirmede süreç değil sonuç değerlendirildi. Süreç gözlenmedi.*" Demiştir. Değerlendirmenin de doğru yapılmamasının sorun olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

"Belli bir disiplin olsa böyle olmazdı. Sonradan dosyayı hazırladık. Her hafta bir şeyler yapmış gibi hocaya verdik." **(Ö 13)**

"*Arkadaşlarla anlaşıyorduk. Bir hafta onlar bir hafta biz gidiyorduk. Birbirimizi idare ediyorduk…Dönem sonuna doğru öğretim elemanı bir dosya attı bize. Bizde hatırladığımız kadarıyla yaptığımız etkinlikleri yazdık. Her hafta yazmadığımız için unuttuğumuz şeyler oldu. Hepimiz ortak bir dosya oluşturup hocaya teslim ettik. Devamsızlık yapan ve etkinliklere çok fazla katılmayanlarda aynı puanı aldık."* **(Ö 11)** Öğretmen adayları süreçte yeteri kadar denetlenmediği için disiplinsizlik olmuştur. Öğretim elemanı ve kurum yetkililerinin ilgisi eksik kalmıştır.

"Topluma hizmet stajdan önce olsaydı. Orada öğrendiklerimi aktarabilirdim. Stajda işitme engellilere gitmiştim." **(Ö 11)**

"Öğretim elemanı bu işin eğitimini alsın." **(Ö 10)**, *"Hocamız kendi dersinde son derece iyi ve mükemme;l ancak topluma hizmete uygun olduğunu düşünmüyorum. Alanında uzman biri olsaydı daha fazla verim alabilirdik."* **(Ö4)**, *" Öğretim elemanı gönüllü değildi ve dersi fazlaydı."* **(Ö 6)** Öğretmen adayları dersi veren öğretim elemanını bu alanda deneyimli ve ders yükü az olanlardan seçilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesi için öğretmen adaylarının önerilere yönelik görüşleri.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin daha verimli işlenebilmesi için önerileriniz nelerdir? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde altı temanın ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Tablo 19'da belirlenen bu temalar, frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur.

Tablo 19. *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Daha Verimli İşlenebilmesi İçin Öğretmen Adaylarının Önerilere Yönelik Görüşleri*

Öğretmen Adayı Görüşleri	**f**	**%**
Dersin, süresi daha uzun olmalı ve hazırlık aşaması olmalı	20	32.8
Kurum ve etkinlikler belirlenirken seçenek sunulmalı	17	27.9
Dersin içeriği ile ilgili yeterince bilgi verilmeli	7	11.5
Öğretim elemanı ve kurum yetkililerinin yeterli rehberliği olmalı	7	11.5
Dersin değerlendirilmesi objektif olmalı ve süreç gözlenmeli	6	9.8
Ders etkinliklerinin yapılacağı, alana özgü atölyeler olmalı	4	6.5
Toplam	61	100

Tablo 19'dan de anlaşılacağı üzere, yapılan öneriler arasında ilk sırada dersin süresinin uzun olması gelmektedir. Seçilen kurum ve belirlenen etkinliklerde seçenek şanslarının olması yönünde görüşleri ikinci sırada yer almaktadır. Derin içeriği hakkında yeterli bilgi verilmesi, öğretim elemanı ve kurum yetkililerinin rehberliği, değerlendirmenin objektif yapılması öneriler arasındadır. Grupla çalışılacak etkinliklerin yapılmasında bu derse yönelik özerk alanların olması yönünde öğretmen adayları öneride bulunmuştur. Bazı öğretmen adayları çalışma alanları olmadığını belirterek *"Bowling salonunda çalıştık"* (Ö4, Ö2) demişlerdir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesi için öğretmen adaylarının önerilere yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"*Bizim bölümde uygulamalı derslerin daha fazla olması gerekir Hatta topluma hizmet dersi bizim bölüm için 1 ve 2 şeklinde olsa ve keşke süresi daha fazla olsa ve her alan için olsa işitme, görme, zihin engelli bölümlerini ayrı ayrı yapabilsek 1.2.3.4. sınıfta olsa mesleki beceri mi geliştirecek dersler daha fazla olsa gereksiz bir çok ders var. Zihin engellilerin sadece staj da gittik ama diğerlerini hiç görmedim hocaların bu alanda daha ilgili olmasını isterdim. Hiç değilse iki dönem olsaydı bir dönem işitme bir dönem görme zaten zihin engelliler benim alanımdı staja gitmiştik."***(Ö 11)*** Görüşme yapılan öğretmen adaylarının bir çoğu dersin süresinin yetersiz olduğundan ve konulduğu dönemden şikâyetçi olmaktadır. Öğretmenlik bölümlerinde topluma hizmet gibi uygulama ağırlıklı derslere daha fazla önem verilmesinin mesleki becerilerini artıracağını ve toplumu tanıma imkanı sunacağını dile getirmişlerdir.

"Okul içinde hedef kitlemiz akranlarımızdı. Üniversitede konuyu anlattığımız için bu ders kapsamında farklı bir kurumu tanımak isterdim. Ortaokul ve lise düzeyi olsaydı toplum gerçeğini daha iyi tanıyabilirdik. Aynı kurumda olmamız iyi olmadı…1. sınıftan beri olsa çok daha iyi olurdu. Son sınıflarda geç kalınmış bence, mesleğimizi tanımamız açısından iyi olurdu." **(Ö2)**

"Topluma hizmette öğretmenlikte hayata yönelik bir meslek. Biz sadece okul öncesi kurumlarına değil de farklı kurumlara gitseydik. Yetimhaneler, huzur evlerine de gidebilirdik. Bundan sonra zaten hep okulda olacağım. Farklı boyutlara yönlendirilseydik." **(Ö 10)**

"Sonuç değil süreç değerlendirilseydi…Araç tutup hep birlikte gitseydik. Materyalin tanıtımını da yapardık. Mutlu olurduk. Sosyal projede hiç yer almadım. Derside işlyemedik .Merakım arttı. Toplumu öğretmen gözüyle tanısaydım….Kendi alanımla ilgili topluma hizmet etmeyi çok isterdim. Kendimin ve yapabileceklerimin farkına varırdım." (Ö 4)

"….Belli bir disiplin olsa böyle olmazdı…." **(Ö 13)** *"Dersin hazırlık aşaması olmalıydı. Staj yaptığımız gün değil de farklı bir gün ve farklı bir kuruma gidilebilirdi, daha uzun süre olabilirdi. Ders verdiğimiz çocuğun yetersizlikleri hakkında bilgilendirilseydik iyi olurdu… Yapacağım etkinlikler kendim karar verseydim…Not kaygısı yaşamasaydım…"* **(Ö 13)**

" Öğretim elemanı bunun eğitimini alsın, 14 hafta gidilecek bunun 3 haftası teori olsun, topluma hizmetin amacı uygulamalarını nasıl yapılacağı anlatılsın . Sonra gidin okulunuzu görün bana bir rapor getirin ne eksik gördünüz, sonra projenizi yapın toplantı yapalım, neredesiniz bunu görelim desin biz başıboş bırakıldık. Dersin içeriği hakkında yeterli bilgi verilmedi. Altım boş, bilgi yok ben toplum hizmeti gidiyorum." **(Ö 10)**

"*Yüzeysel bir bilgi verildi herhangi bir toplantı yapılmadı okulda öğrenci çalıştıracağım söylendi. Kaynaştırma öğrencisini alıp 4. saat yani son saat çalıştırdık. Çocuğun bildiği konularda yaptık bu çalışmayı hoca bize bu hususta bilgi vermedi Yani şu konuları bilmiyor Ona ağırlık verin gibi bir şey söylemedi. Staj okulunda aynı gün yaptık. Öğretim görevlisi geldi ilk hafta, sonrasında gelmedi okul deneyimi olduğu için her hafta farklı bir sınıfa girdik. Öğretmenle bir diyaloğumuz gelişmedi çok yakınlık kuramadık 1. sınıflardan bir öğrenci belirledik ama sınıf öğretmeni ile bile diyalog kuramadık öğrenci ile her hafta kendi belirlediğiniz bir etkinliği yapıyorduk. Daha önce hiç yapmadığımız bir şeydi takıldığımız yerde arkadaşımıza soruyorduk daha bilgili sorabileceğim biri yoktu. Ayrı bir çalışma alanımız yoktu her arkadaşım bir öğrenci ile öğretmen odasında aynı anda çalışmaya çalışıyorduk karmaşaya sebep oluyordu seslerimiz birbirine karışıyordu.*" **(Ö 14)**

"Bowling salonunda çalıştık özel bir çalışma alanımız yoktu. Her bölümde topluma hizmet odası olmalı. Nasıl ki deney atölyeleri, laboratuarlar varsa bu alana yönelik grupla çalışabileceğimiz alanlar olmalı" . "*Öğretim elemanı hocamız bu alana uygun seçilmeli aynı bölüm hocası olmamalı. Kurumları kendimiz belirleseydik, çalışma alanım sevdiğim alandan seçmek isterdim grupları oluştururken bizim fikrimiz alınsaydı, çalışmak istemeyen arkadaşlarımız vardı."* **(Ö4)**

"Yaşadığımız olumsuzluklara rağmen hevesim kırılmadı. Her şey olumlu olsaydı daha güzel projeler çıkarabilirdik diye düşünüyorum. Okul temizleme ya da kütüphaneye gönderilmesi saçma geliyor şiddet istismar gibi dezavantajlı çocuklara yönelik olabilir topluma hizmet. Biz topluma hizmet de aileye yönelik bir şeyler yapsak kurumlar ile ihtiyacı olanlar arasında bir bağ kurabiliriz, süreçte onların yanında olabiliriz, onları yönlendirebiliriz. Okulun dışına çıkıp uygulama şansımız olsaydı keşke. Biz zaten stajda okullara gideceğiz topluma hizmet kapsamında okulları değil de farklı kurumları görseydik daha iyi olurdu." **(Ö9)**

"Dersin tanımı ve içeriği hakkında daha detaylı bilgi verilebilir. Sınıf dışı etkinlikler planlanabilseydi çok daha fazla verim alınabilir diye düşünüyorum. Staj yaptığımız okullarda ödev hazırlamalarında öğrencilere yardım edebilir, staja daha önce gidip gördüğümüz sorunların çözümüne yönelik olabilir, staj önce topluma hizmet sonra olabilirdi." **(Ö3)**

"Uygulamaların artırılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler belki ilgilerine göre gerçek hayatta karşılaştığımız durumlarla karşı karşıya getirilmelidir." "Bu dersin 1. Sınıfta konulması öğretmenlik bilinci kazanmamız açısından güzel olabilirdi. Hem geldiğimiz şehri tanırdık hem de mesleki bilincimiz artardı." **(Ö 5)**

"*Bu ders bölümlerin ders yoğunlukları düşünülerek 1.2.3. veya 4. Sınıfta verilebilir. Uygulamalı ve zaman alan bir ders olduğu için bizim bölümde 4.sınıf daha iyi olurdu. 3. Sınıf dil bölümü için uygun değil değil ders yoğunluğumuz fazla."* **(Ö 6)**

"*Dersin kapsamı genişletilmeli. Gerçek yaşamla daha çok bağdaştırabilirsek daha başarılı olabilirdi ... Öğretmen olarak yardım etmenin yanısıra sorumlu bir vatandaş olarak yer almak isterdim. Akademik olarak öğrenmenin ötesinde ... Devlete bağlı tüm kurumlara gidebilsek. Aşevlerinden yiyecek alan ailelerin çocuklarıyla ilgilenseydik çok faydalı olurdu. Kendim keşfedip bulsaydım ihtiyacı. Sınırlarımı kendim belirleseydim. Kontrollü bir sınırlılık olsaydı."* **(Ö 10)** Öğretmen adayı diğerlerinden farklı olarak dersin vatandaşlık bilincine etkisi olabileceğini dile getirmiş. Bu dersin nihai hedefi budur ancak öğretmen adayı bu bilince ders kapsamında erişmemiştir. Yaptığımız görüşmede ailesiyle birlikte sivil toplum kuruluşuna üyeliği olduğunu ve bu tür çalışmalara sürekli katıldığını vurgulamıştır. Zaten bu ders kapsamında özgün proje yapabilme becerisine erişmiş tek bir öğretmen adayı olduğu anlaşılmaktadır.

"Yapılan etkinlikler aynı standarta sahip alanlardan seçilseydi daha etik olurdu. Yani zorluk dereceleri eşit olsaydı. Çünkü herkes aynı notla geçti. Not kaygısı yaşamadım ama bir grup zor diğeri kolay olmasaydı." **(Ö 8)**

"*En iyi şekilde işlediğimizi düşünüyorum."* **(Ö 1)**, "*İşlenmesi gerektiği gibi olduğunu düşünüyorum. Herkes üzerine düşeni yaptı."* **(Ö 7)**

Genel olarak öğretmen adaylarının önerileri incelendiğinde, bu dersin uygulama zamanı uzun olmalı, bu ders ilk yıllardan itibaren konulmalı, not kaygısı olmamalı, öğretim elemanı ve kurum yetkilileri iyi rehberlik yapmalı, ayrı bir çalışma alanı olmalı, değerlendirme objektif olmalı ve süreç değerlendirilmeli, fakültelerin her bölümünde ders olarak konulmalı, kesinlikle sınıf dışına çıkılmalı, okulun ilk yıllarından itibaren konulmalı ve dersin hazırlık aşaması olmalı gibi öneriler dikkat çekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular özetlenecek, sonuçlar benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacaktır. Ayrıca elde edilen bulgulara dayanılarak, araştırmacılara ve dersin işlenişine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada doğrudan dersin işleniş süreci incelenmemiştir. Ancak araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan sonucun, dersin işleniş sürecinden kaynaklı olduğu düşünülmüştür. Araştırmaya bu yönde destek sağlayabilmesi için görüşme verilerinin eklenmesi gerekli görülmüştür. Bu bölümde öncelikle nicel araştırma sonuçları tartışılacaktır. Daha sonra nitel araştırma sonuçları tartışılacak ve bu iki sonuç birbiriyle ilişkilendirilecektir.

Bu çalışmada, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri belirlenmiş, çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve dersin işlenişine yönelik öğretmen adayı görüşleri değerlendirilmiştir. Aşağıda ulaşılan sonuçlar ilgili literatütr ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk anlayışındaki değişimi yansıtacak 30 maddeden oluşan ölçek, öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Eğitim Fakültesi'nde 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri alt boyutlara göre şöyledir:

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen ölçek maddelerinde **keşfetme alt boyutunda** en yüksek katılım gösterdikleri ifadelerin "Proje çalışmamı yaparken, grup üyelerinin aldıkları karara uyarım." ($\overline{X}$ =3,28) ve "Topluma hizmet faaliyetleri insanlara karşı davranışlarımı olumlu yönde etkiledi." ($\overline{X}$ =3,11) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, akranlarıyla ortak bir çalışma yaparken grup kararlarına uyacakları sonucunu çıkarabiliriz. Bunun yanında, öğretmen adaylarının, topluma hizmet faaliyetlerinin insanlara karşı davranışlarını olumlu etkilediğini düşündükleri sonucuna ulaşabiliriz. Öğretmen

adaylarının en az katılım gösterdikleri ifadenin ise "Yardıma ihtiyaç duyan o kadar yer ve durum var ki, nereye yardım etmem gerektiğini şaşırıyorum." ($\overline{X}$ =1,97) maddesidir. Öğretmen adaylarının, yardıma ihtiyacı olan yer ve durumların farkına vardığı ancak kişisel tercih olarak hangisine öncelik vereceği yönünde bir kararı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda henüz toplumun gerçek ve önemli ihtiyaçlarının tespitine yönelik bilgi eksikliği olduğu anlamına gelebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen ölçek maddelerinde **gerçekleştirme alt boyutunda** en yüksek katılım gösterdikleri ifadenin "Sosyal problemleri çözmek için daha fazla zaman, para ve toplumsal çaba gerektiğine inanıyorum; ulusal veya küresel düzeyde değişim için de çalışmamız gerekiyor." ($\overline{X}$ =3,39) olduğu, en az katılım gösterdikleri ifadelerin "Ailem ya da arkadaşlarım onaylamasa bile gönüllü faaliyetlere katılmaktan vazgeçmem." ($\overline{X}$ =2,91) ile "Topluma hizmet çalışmalarında yer almamda kişisel faktörlerimin ne derece etkili olduğunu sık sık sorgularım." ($\overline{X}$ =2,91) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, toplumsal sorunların çözülebilmesi için toplumsal çabaya paralel olarak maddi imkânların da artırılması ve çözüm için ulusal ve uluslararası düzeyde çalışılması gerektiği düşüncesinde oldukları sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmen adaylarının, topluma hizmet çalışmaları sürecinde kendilerine ve yapabileceklerine yönelik bir farkındalıklarının olmadığını ve gönüllü faaliyetlere katılmak için arkadaş onayına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları anlamına gelebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirleyen ölçek maddelerinde **içselleştirme alt boyutunda** en yüksek katılım gösterdikleri ifadenin "İmkânı olan insanların, ihtiyacı olan insanlara yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum." ($\overline{X}$ =3,51) olduğu, en az katılım gösterdikleri ifadenin ise "Zaman zaman sosyal sorunların karmaşıklığından bunalıyorum." ($\overline{X}$ =2,15) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal adalet konusunda düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının sosyal sorunların karmaşıklığını anlayamamış olmaları ve sosyal sorunlara yönelik farkındalıklarının tam olarak gelişmediğini düşünebiliriz.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini gösteren alt boyutlarda, en yüksek ortalama ve puana sahip gerçekleştirme ($\overline{X}$ =3.07, ss=.40) en düşük ortalama ve puana sahip ise içselleştirme ($\overline{X}$ =2.77, ss= .30) alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarından beklenen sonuç ile uyum göstermemektedir. Beklenen sonuç, sosyal sorumluluğun üst düzeyde olduğu gerçekleştirme ve içselleştirme boyutlarının her ikisinin de yüksek çıkmasıdır (Johnson & Bozeman, 1998; Payne, 2000; Wang, 2003). Keşfetme aşaması

sosyal sorumluluk düzeyi açısından birinci aşamadır. Ayrıca bu aşama öğrencilerin temelde, eğlenmek, herhangi bir akran grubunun bir parçası olmak ya da yüksek puanlar almak için etkinliklere katıldığını göstermektedir. Bu açıdan keşfetme alt boyutunun, içselleştirme alt boyutundan daha yüksek ortalama ve puana sahip olması olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Johnson ve Bozeman (1998) öğrencilerin sosyal sorumluluk becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında, topluma hizmet kursu alan ve almayan öğrencileri karşılaştırmış ve topluma hizmet kursu alan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin almayanlara göre sadece içselleştirme boyutunda arttığını tespit etmiştir. Bu durum bizim çalışmamızla örtüşmemektedir. Benzer olarak Payne (2000), topluma hizmet veren bir kursa dâhil olan öğrencilerin katılım tercihlerindeki değişimi ölçtüğü çalışmasında öğrencilerin ilk uygulamada keşif ve bağlanma alt boyutu (bizim çalışmamızda keşfetme alt boyutuna işaret eder) ortalamaları yüksek çıkmıştır. İkinci uygulamada deneme alt boyutu (bizim çalışmamızda gerçekleştirme alt boyutuna işaret eder) sabit kalmış ve asimilasyon alt boyutu (bizim çalışmamızda içselleştirme alt boyutuna işaret eder) ortalaması yüksek çıkmıştır. Ölçek bizim çalışmamızda ön test olarak uygulanmamıştır. Bu anlamda farkı yorumlayamayız; ancak her iki çalışmada da hizmet deneyimi olan adaylara uygulanmıştır. Sonuçta bizim çalışmamızda içselleştirme boyutu hâli hazırda düşük ortalama ve puana sahiptir. Bu yönüyle çalışmamızı desteklememektedir.

Wang (2003) topluma hizmet uygulamaları dersi alan ve almayan öğrencileri karşılaştırdığı ve "Hizmet Ederek Öğrenme Katılım Ölçeği"ni kullandığı deneysel çalışmasında topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerini üç boyutta da artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda keşfetme ve gerçekleştirme boyutlarının yüksek çıkması çalışmayı desteklemektedir. Ancak içselleştirme boyutunun yüksek çıkması çalışma sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durumun ülkeler arası uygulama farkından kaynaklandığı veya bizde yapılan uygulamaların içselleştirme boyutuna yönelik olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Küçükoğlu ve Ozan (2015b)'ın "Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği"ni geliştirmek için yaptıkları çalışma sonuçlarında görülen en yüksek ortalamaya sahip alt boyut, keşfetme alt boyutudur. Bu çalışmada ise en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut, gerçekleştirme alt boyutudur. Ancak her iki çalışmada da içselleştirme alt boyutu düşük bir ortalamaya sahiptir. Sonuçların benzer olmasının, her iki çalışmanın da eğitim fakültelerinde yapılması ve aynı ölçeğin kullanılmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma.

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Araştırmamızda farklı bölümlerden 200 kız, 83 erkek öğrenci olmak üzere 283 öğrencinin verilerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal sorumluluk düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan bazı araştırmalarda bizim bulgumuzu destekler niteliktedir. Ekşi (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tilki (2010) çalışmasında, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini algılama düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Kartal (2015) çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin derse yönelik algılarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Başer (2015) öğretmen adaylarının "küresel sosyal sorumluluk" düzeylerinnin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kırılmaz, Kılıç Kırılmaz, Demir ve Marakçı (2018) çalışmalarında kız öğrencilerin tüm boyutlarda küresel sosyal sorumluluğa ait puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer sonuçlardan hareketle bizim çalışmamızda da cinsiyet değişkeninin Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemede önemli bir değişken olmadığını söyleyebiliriz. Ancak buna karşın Elma vd. (2010) çalışmalarında sosyalleşme boyutunda kız öğretmen adaylarının görüşlerinin erkek öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu bulmuşlardır. İlgili çalışmada, öğretmen adaylarının algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla örtüşmemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma.

Eğitim Fakultesi'nde öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin **bölüm** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı incelendiğinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal sorumluluk düzeyleri içselleştirme alt boyutunda benzerlik göstermektedir. Bu durumda bölümler arasında öğretmen adaylarının bu alt boyutta görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal

sorumluluk düzeyleri bazı bölümlerde keşfetme ve gerçekleştirme alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Keşfetme alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir. Gerçekleştirme alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler arasında İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir. Genel toplamda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir.

Bu durumun nedeni öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yaplan etkinlikler öğrenci görüşleri alınarak ve toplumla yüzyüze gelebilecek şekilde planlanmıştır. Bunun yanında öğretim elemanı ve kurum yetkilileri süreçte öğretmen adayına rehberlik yapmıştır. Öğretmen adayı süreçte gözlenmiş ve durumu hakkında geri bildirim almıştır. Kazanım boyutunda en fazla yanıt alınan bölüm Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü olmuştur. Bunun yanında yaşadıkları sorunlar konusunda en fazla yanıt alınan bölümlerden biri Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüdür. İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmenliği arasında farklılaşmanın nedeni ise görüşme yaptığımız öğretmen adaylarından İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir öğretmen adayı uygulama okuluna sadece imza atmak için gittiğini diğer öğretmen adayı ise dönem başı ve dönem sonunda iki kere gittiğini ve herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul Öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları her hafta gittiklerini ve birçok sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum uygulamaya giden bölümün süreçte olumsuzluklar yaşamasından kaynaklı olabilir. Arcagök (2011) çalışmasında Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapıan proje sayısına göre öğretmen adaylarının algılama düzeylerinde farklılık tespit etmiştir. Araştırmada, iki projeye katılan öğrencilerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin veriminin artırılmasına yönelik algılarının daha olumlu olduğu, dört veya daha fazla projeye katılanların olumsuz algıya sahip oldukları rapor edilmiştir.Bu durumun sebebinin ders kapsamında gittikleri kurum ve kuruluşlar hakkında detaylı bilgiye sahip olmamaları ve yürütülen projelerin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek özelliklerden uzak olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda da diğerleri kadar etkinliğe katılmayan İngilizce bölümünün her hafta etkinlik yapan Okul Öncesi bölümünden yüksek çıkmasını süreçte Okul Öncesi Bölümünün yaşadığı olumsuzluklara ve yanlış öğrenmelere bağlayabiliriz.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarına katkı sağladığını ortaya koyan araştırma bulgularının yanında yaşanan sorunlar nedeniyle sosyal sorumluluk etkinliklerinin öğretmen adaylarında yeterince katkı sağlayamadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Ergül & Kurtulmuş, 2014; Kesten v.d. 2014; Sevim, 2011). İlgili araştırmalarda, yaşanan sorunlar; etkinliklere yeterli katılımın sağlanamaması, sadece bir dersin çok etkili olmaması, kurumlar arası işbirliğinin yetersizliği sürenin bir dönemle sınırlı olması gibi nedenler sıralanabilir.

Bu durum yani bölümler arasındaki farklılık, bölümlere göre uygulama alanlarının ve ders kapsamında yapılan proje ve etkinliklerin değişiklik göstermesi, dersi işleyen öğretim elemanlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bölümlere göre yapılan etkinlikler ve projeler şöyledir: Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler, Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi, Gençlik Merkezi, Engelsiz Yaşam Merkezi, Özel Eğitim Merkezi, İş Uygulama Okullarına gidip kurum içerisindeki faaliyetlere katılmışlardır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üniversite öğrencilerine etkileşimli video, infografi, alanlarıyla ilgili sunum hazırlama teknikleri gibi konularda tanıtım için seminer vermiştir. Almanca öğretmenliği bölümü öğrencileri kütüphane, göçmen ailelere yardım, rehabilitasyon merkezinde topluma hizmet etmiştir. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri, ilkokul öğrencilerine destek eğitimi vermiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler köy okullarında kullanılmak üzere ders materyali (poster ve maket) hazırlamışlardır. Ayrıca üniversite içinde proje ofisinde hocalarına yardımcı olmuşlardır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler anaokuluna gitmiş ve oradaki öğretmene yardımcı olmuşlardır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri uygulama için gittikleri okulda kullanılmak üzere ortaokul seviyesinde okul panosu hazırlamıştır.

Çoban, Kaşkaya ve Ağırbaş (2010) çalışmalarında bölümler arası bir karşılaştırma yapmışlardır. Sonuç olarak da bölümler arası farklılıkların Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde gerçekleştirilen etkinliklerdeki farklılıklardan kaynaklandığı, benzer etkinlikler yapılan bölümler arasında ise fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bölümler arası karşılaştırmada anlamlı farklılıklar bulan Elma v.d. (2010) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin beklenen sonuçlara ulaşabilmesi için süreçte öğrencilerin daha aktif kılınması ve uygulama süresinin artırılmasının önemli olduğunu rapor etmişlerdir. Yine ilgili çalışmada Okul Öncesi öğretmenliği' nin uygulama saatinin daha fazla ve etkinliklerinin (Köylerde gönüllü olarak anne-baba eğitimi verme, yılsonu sergisi, konser, çocuk tiyatrosu) daha çeşitli ve alanlarına uygun olmasının sonuçların bu bölüm lehine yüksek çıkmasında etkili olduğuna

vurgu yapılmıştır. Çalışmamızda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencilerinin etkinliklerinin daha çeşitli olduğu ve sürece daha aktif katıldıkları söylenebilir. Ayrıca kendi uzmanlık alanlarına göre hizmet etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Ortalamalarının yüksek çıkmasında bunun etkisi olabilir.

Sönmez (2010) çalışmasında her bölümün kendi uzmanlık alanına göre topluma hizmet etmesinin dersten beklenen verimi daha da artırabileceğini ve bu şekilde toplumun her kesimine ulaşılabileceğini dile getirmiştir. Aynı zamanda dersin felsefesine uygun olarak üniversite-toplum bağının kuvvetleneceğini ve üniversite-toplum arasında işbirliğinin artacağını ifade etmiştir.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma.

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3.sınıf öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin **yaşantının en çok geçtiği yer** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin **yaşantısının en çok geçtiği yere** göre dağılım incelendiğinde öğrenci yaşantıları büyükşehir, şehir, ilçe ve köy sıralamasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal sorumluluk düzeylerinde yaşantısının en çok geçtiği yere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer sonuç Tilki (2011) çalışmasında rapor edilmiştir. İlgili araştırmada öğrencilerin yaşantısının en çok geçtiği yere göre algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.Yine benzer bir sonuç Kartal (2015)'te rapor edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bir kısmının geçtiği ikamet yerlerine göre derse ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Başer (2015) öğretmen adaylarının "küresel sosyal sorumluluk" düzeylerinin lisans eğitimilerine başlamadan önce ailesiyle birlikte yaşadığı yerin nüfus büyüklüğü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit etmiştir. İlgili çalışmada orta büyüklükteki şehirlerde yaşayanların görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Bu sonuç bizim bulgularımızla örtüşmemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık geliri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışma.

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3.sınıf öğretmen adayları sosyal sorumluluk düzeyleri **aile aylık geliri** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir düzeylerinin daha çok 2000 ve üzeri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal sorumluluk düzeylerinde aile aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer sonuç Tilki (2011)'de de rapor edilmiştir. İlgili araştırmada ailelerin aylık gelir düzeylerinin öğrencilerin algısını etkilemediği ve anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başer (2015) öğretmen adaylarının "küresel sosyal sorumluluk" düzeylerinin aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını rapor etmiştir. Kırılmaz vd. (2018) çalışmalarında öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre "küresel sosyal sorumluluk" düzeylerinde tüm boyutlarda anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında algıladıkları sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet, ailenin yaşadığı yer ve aile gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu durum cinsiyet, ailenin yaşadığı yer ve aile gelir durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyi algıları açısından önemli faktörler olmadıkları ve öğretmen adaylarının benzer görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Küçükoğlu ve Ozan (2015b) çalışmalarında program ve ağırlıklı genel not ortalaması değişkenlerinin de öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyi algıları açısından önemli faktörler olmadıklarını tespit etmişlerdir. Tilki (2011) çalışmasında cinsiyet, ailenin yaşadığı yer ve aile gelir durumu değişkenlerinin öğrencilerin algılarında bir farklılık oluşturmadığını rapor etmiştir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızı da desteklemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının dersin işlenişine yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırma kapsamında görüşme yaptığımız öğretmen adaylarının dersin işleniş sürecine, dersin kazandırdıklarına, dersin işlenişi sırasında yaşadıkları sorunlara ve dersin daha verimli işlenebilmesi için önerilere yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar ilgili alan tazın sonuçlarıyla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adayları dersin teori sürecinde büyük çoğunlukla (% 40.1) gurup ve etkinliklerin belirlendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum teori sürecinde dersin içeriği hakkında yeterli bilgi verilmediği anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevapların %13.3'nün "Devam takibinin yapılması" temasında yer alması, dersin teori kısmında devam takibi yapıldığı ve aktif bir şekilde işlenmediğini göstermektedir

Öğretmen adayları dersin uygulama sürecinde büyük çoğunlukla (%38) video, poster ve pano hazırlandığını ifade etmişlerdir. Bu durum uygulama sürecinde okul dışı etkinliklerin daha az olduğu büyük çoğunluğun sınıf içi etkinlikler şeklinde planlandığı göstermektedir.

Öğretmen adayları süreçte etkinlik yapmışlar fakat sınıf içinde kaldıkları için toplumla biararya gelememişlerdir. Dolayısıyle amaca hizmet etmeyen etkinlikler yapıldığı anlaşılmaktadır. Ders içeriği topluma hizmet kapsamındaki kazanımlara ulaştıracak şekilde uygulanmamıştır. Poster hazırlayan öğretmen adayları hazırladıkları posterlerin nereye ve kime ulaştığından haberdar değillerdir. Bunu olumsuz bir duygu olarak görüşmelerde yansıtmışlardır. Bunun yanında toplumla karşılaşmamalarını da olumsuz duygularına eklemişlerdir. Dersin öncelikli amaçlarından olan proje geliştirme ve uygulama öğretmen adayı görüşlerinde son sırada yer alması da dikkat çekicidir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen adayının toplumsal kurumlarda bireysel ya da grupla gerçekleştirebileceği projelerini yapılabilmesi sağlanmalıdır. Bu dersin en önemli unsuru özgün projelerdir. Öğretmen adayı toplumda gördüğü bir eksikliği ya da sorunu eğitim aldığı alana göre projeler geliştirip durumu iyileştirmeye çalışmalıdır. Bu projeler yolu ile ders kazanımlarına ulaşmaktadır. Araştırmamızda öğretmen adaylarının kazanımlara tam olarak ulaşamamasının sebepleri arasında bu durum gösterilebilir.

Hoş Ecrin (2011) dersin teori aşamasında "yapılanların paylaşılması, devam takibinin yapılması, dersin içeriği hakkında bilgi sunulması ve sorunlaın tartışılması" yapıldığını tespit etmiştir. Bu bulgular bizim bulgularımızla örtüşmektedir. İlgili araştırmada uygulama kısmında yapılanlar daha çok sınıf dışı sosyal faaliyetlerden oluşmaktadır. Farklı araştırmalarda dersin uygulama sürecinde huzur evi ziyareti, kan bağışı kampanyası, ağaçlandırma çalışması, sesli kitap (Kocadere & Seferoğlu, 2013), kitap toplama, belediye kurslarında öğretmenlik yapmak (Gökçe, 2011), özgün ve kapsamlı projeler (Talas & Karataş, 2012) gibi sınıf dışında ve çok farklı alanlarda gerçekleştirilebilirdi. Bu durum bizim bulgularımızla örtüşmemektedir.Ders etkinlikleri topluma hizmet etme amacında olmalı ve öğretmen adayını toplumla karşılaştıracak

şekilde planlanmalıdır. Deneyimsel öğrenmeyi pratiğe dökmek için kullanılan bir yöntem olarak hizmet ederek öğrenmeyi esas alan Topluma Hizmet Uygulamaları etkin bir şekilde işlenmeli ve daha çok sınıf dışı etkinlikler olarak planlanmalıdır.

Aynı kurumda hem staj yaptığını hem de son ders saatinde topluma hizmet uygulaması olarak bir öğrenciyi ders çalıştırdığını söyleyen bir öğretmen adayı, iki uygulamanın da yarım kaldığını dile getirmiştir. Özdemir ve Tokcan (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının iki uygulama dersinin aynı dönemde alınmasının sorun olduğunu rapor etmiştir. İlgili araştırmada da bu çalışmada da bu uygulama şekline sınıf öğretmenliği bölümünde rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerden yola çıkarak; dersin teorik kısmında daha çok yapılacaklarla ilgili bilgi verildiği, grup ve etkinliklerin belirlendiği anlaşılmaktadır. Dersin uygulama kısmında ise sınıfta yapılan faaliyetler ağırlık kazanırken kurumlarda da etkinlikler yapıldığı anlaşılmaktadır. Genelde sınıf etkinlikleri yapıldığı ve gidilecek kurum yelpazesinin geniş olmadığını da söyleyebiliriz. Thomsen (2006)'a göre etkili bir Topluma Hizmet Uygulamasının gerçekleştirilebilmesi ve öğrenciden beklenen verimin alınabilmesi için, uygulamaların çok çeşitli alanlarda yapılması gerekmektedir. Uygulamalar belirlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ilgi ve yeteneklerine göre başarılı olacakları alanları seçme şansı verilmelidir. Öğretmen adayı görüşlerinden yola çıkarsak gurup ve etkinliklerin öğretim elemanı tarafından belirlendiğini söyleyebiliriz. Çeşitli nedenlerden dolayı kurum seçenek sayısınında az olduğu anlaşılmaktadır.

Yılmaz (2011) çalışmasında ders sosyal sorumluluk kazandırmayı amaçlıyorsa öğretmen adaylarını toplumla yüz yüze getirecek etkinlikler planlanması gerektiğini ve kurum seçeneğinin artırılmalısı gerektiğini ifade etmiştir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin kazandırdıklarına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının dersin kazanımlarına yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz kategorilerde toplanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde olumlu kategoride , öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu(% 39.9) dersin kendilerine mesleki ve akademik yönden geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dersin en önemli kazanımı olan sosyal sorumluluk ve farkındalık (%14.7) ilk sıralarda yer alması gerekirken 4. sırada yer almaktadır. Bu durum dersin farkındalık kazandırmada yetersiz kaldığını ve ders kapsamında yapılan etkinliklerin bu yönde planlanmadığını göstermektedir. Ayrıca dersin amacının pek fazla anlaşılmadığı anlamına da gelebilir. Bazı öğretmen adayları da uygulamaya ön yargılı başlayıp süreç içerisinde ön

yargılarının kırıldığını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının ders sürecinde duygu ve düşüncelerinin değiştiğini, etkinlikler sayesinde toplumdaki eksiği görebildiklerini ve ne yapabileceklerine dair kendilerini sorguladıkarını ifade etmelerini farkındalıklarının geliştiği şeklinde yorumlayabiliriz. Öğretmen adayları, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin genel olarak iletişim, işbirliği içinde çalışma ve grup olma bilinçlerini geliştirdiğini böylelikle kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Dersin hiçbir kazanımı olmadığını da ifade eden öğretmen adayları yaşanan aksaklıkların derse bakış açılarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirdikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda bizim çalışmamızı destekler nitelikte bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bizim çalışmamızda görüşme yaptığımız öğretmen adayları; Topluma Hizmet uygulamaları dersinin mesleki ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını, özgüven, ekiple çalışma ve iletişim becerileri gibi kişisel gelişimlerini artırdığını ifade etmişlerdir (Uğurlu & Kıral,2011),toplumu tanıyıp toplumdaki sorunları fark ettiklerini böylelikle toplumsal duyarlılık kazandıklarını dile getirmişlerdir (Özdemir & Tokcan, 2010). Bunun yanında öğretmen adayları çeşitli konularda bilgi ve becerilerinin arttığını ve ders sürecinde manevi doyum yaşadıklarını (Gökçe, 2011), insanlara fayda sağlamanın blincine vardıklarını, vicdanen rahatladıklarını sorumluluk bilinçlerini geliştirdiklerini (Kesten, Köçer & Egüz,2014) ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının özellikle süreçte sabır, sevgi, yardımseverlik, duyarlılık ve merhamet (Coşkun, 2012) gibi farkındalık değerlerini kazandıkları da anlaşılmaktadır.Yapılan çalışmalar bizim çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Olumsuz kategoride görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (% 41.1) dersin hiçbir kazanımının olmadığını dile getirmiş ve dersin kendilerine olumsuz duygular yaşattığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adayları dersin işleniş sürecinden kaynaklı olumsuz öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir. Uygulamaya büyük bir heyecan ve şevkle başlayıp, ancak süreçte karşılaştıklarından dolayı bıkkınlık yaşadıklarını belirtenlerde olmuştur. Kazanım elde edemediğini söyleyen öğretmen adaylarının aynı bölümlerde olmaları, bölümlere göre uygulama farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Bu durumun fakültenin bölümlerinde standartlaşmış uygulama planı olmadığını göstermektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kazanımları çok geniş alanları kapsayan bir derstir. Etkinlikler iyi planlanırsa elde edilen kazanım sayısı artırılabilir. Öğretmen adaylarının süreçten kazanımlarının farklı olması ve olumlu olumsuz ifadelere yer verilmesi etkinlik türlerinden, gidilen kurumlardan ve süreçte yaşanan durumlardan kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Yılmaz (2011), Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde etkinlikler belirlenirken öğretmen adaylarının ilgilerinin ön planda tutulması gerektiğini vurgulayarak dersin yararlı bir

ders olduğunu ancak yaşanan sıkıntılardan dolayı öğretmen adaylarının kendilerine herhangi bir yararının olmadığını belirttiklerini ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda da öğretmen adaylarıyla yaptığımız sohbetler sonucunda, dersin sadece formaliteden ibaret olduğunu ifade edenler olmuştur. Çetinkaya (2018) iyi planlanmış Topluma Hizmet Uygulamaları dersi etkinliklerinin arzu edilen sosyal becerileri kazandırdığını aksi halde istenilen sonucun alınmayacağını belirtmiştir.

Çetin ve Sönmez (2009)'a göre Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin içeriği öngörüldüğü şekilde işlendiği zaman; ancak dersin temel kazanımları olan toplumsal duyarlılık işbirliği, etkili iletişim, öz değerlendirme becerilerini destekleyebilir. Sosyal sorumluluk kazandırıp öz güven oluşturma hedefine ulaşabilir. Gürol ve Özercan (2010) Topluma hizmet uygulamaları dersi uygun bir şekilde işlendiği zaman öğretmen adaylarına yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı görüşleri incelendiğinde sosyal sorumluluk bilinci kavramından daha az bahsettikleri görülmüştür. Bu durum dersin amaçlarının tam olarak anlaşılamadığı anlamına gelebilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (% 15.78) ders kapsamında yapılan etkinliklerin dersin amacına hizmet etmediğini ve öğretim elemanı ve kurum yetkililerinin rehberliğinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu durum dersin planlamasında hataların olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşırız. Dersin içeriği ve amaçları hakkında yeterli bilgi verilmemesi dersin hedeflerinden uzaklaşılmasına sebep olmuştur. Öğretmen adayları alanla ilgili kaynak kitaplardan bile haberdar değildir. Süreçte kurum yetkililerinin ve danışman öğretim elemanının rehberliği yetersiz kalmıştır. Öğretmen adayları yaşadıkları sorunları dile getirmelerine rağmen sorunları çözümsüz kalmıştır. Öğretmen adaylarının süreç boyunca yaşadıkları not kaygısı onları tedirgin etmiştir. Grupların kalabalık olması ve kurumların fiziki şartlarının uygun olmaması öğretmen adaylarının sorun yaşamasına neden olmuştur. Öğretmen adayları kurumda yapacakları ile ilgili bilgilendirilmeden kurumlara gönderilmişlerdir. Kurum seçeneklerinin fazla olmaması ve etkinliklerin öğretmen adaylarını toplumla yüz yüze getirecek şekilde planlanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları etkinliklerin iyi planlanmadığını ve yapılanların tam bir topluma hizmet olmadığını düşünmektedirler. Bunların yanısıra öğretim elemanın dersi ciddiye almadığı, isteksiz olduğu dile getirilirken öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması ve

buna bağlı bir isteksizlik ve ilgisizlik olabileceği de belirtilmiştir. Dersin hazırlık aşamasının olmaması öğretmen adaylarının süreçte zorlanmasına sebep olmuştur.

Ergül ve Kurtulmuş (2014)'ün yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sosyal sorumluluklarını geliştirmede etkili ve yeterli olmadığını ifade ettiklerini belirtirken dersin amacına hizmet edemediğini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları bunun gerekçesi olarak da; dersi geçmek amacıyla teorikten öteye gitmeyen uygulamaları ve öğretim elemanının isteksizliği gibi etkenleri göstermektedirler.

Gürol ve Özercan (2010) çalışmalarında, öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersi etkinlikleri planlanırken insanlarla daha yakın ilişkide olunacak etkinliklerin seçilmesi ve toplumun sorunlarına yönelik faaliyetler yapılması yönünde görüş bildirirken dersin amacına hizmet eden etkinliklerin planlanmasına vurgu yapmışlardır. Bizim araştırmamızda da bazı öğretmen adayları yapılan etkinliğin kendilerine hiçbir şey kazandırmadığını ve bir öğretmen gözüyle toplumu tanıma imkânları olmadığını ifade etmişlerdir. Böylelikle dersin amacından uzaklaştığını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları nın bu ders kapsamında toplumla yüz yüze gelemediklerini söyleyebiliriz. Bu durum dersin planlama ve uygulama aşamalarında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Benzer sonuçlara Yılmaz (2011)'da rastlanmıştır. İlgili araştırmada dersin planlanma ve hazırlık aşamasından kaynaklı sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Arcagök (2010) çalışmasında, kurum/kuruluş yetkililerine göre uygulamaların belirli bir plan ve içerik dahilinde yürütülmemesini en çok karşılaşılan sorun olarak vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları yaşadıkları sorunlarda, kurum ve etkinlik seçeneğinin kısıtlı olduğu, dersin içeriği, amacı ve işlenişi hakkında yeterli bilgi verilmediğini ve sürecin değil sonucun değerlendirildiği ifadelerine ilk sıralarda yer vermişlerdir. Öğretmen adayları, süreçte not kaygısı yaşamalarını, çalışma alanlarının olmamasını, sürenin yetersiz olmasını, kurum izin ve onayının gecikmesi, maddi zorluklar yaşanması ve öğretim elemanının alana uygun olmaması ,derse karşı isteksiz olmasını da sorun olarak dile getirmişlerdir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır.

Ekşi (2012) çalışmasında öğretim elemanlarının yeterli rehberlik yapmadığı ve ilgisiz olduğu, ders süresinin yetersiz olduğu, dersin planlanmasında sorunlar olduğu ve ölçme değerlendirmede belirli bir standartın oluşturulmadığını belirtmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının ekonomik sorunlar yaşadığını ve bu konuda yetkililerden yardım alamadıkları da dile getirmiştir.

Boran ve Karakuş (2017) çalışmalarında, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını çalışmalarından haberdar olması ve çalışmalarını yakından takip etmesi, süreçte sık sık geri

dönüt alması ve kurum yetkilileri ile irtibat halinde olmasının çalışmaların aksayan yönlerinin tespit edilmesini ve çözülmesini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kurumla irtibatın olmasının dersin sürecini olumlu yönde etkileyeceğini rapor etmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmen adayı "… *öğretim elemanı bilinçsiz di maalesef dersinin tanımı amacı sınırları belirlenmedi müdürün insafına bırakıldık ... bi arkadaşım okulda kermes düzenleyip yıl sonu gösterisi için para topladı. okul öğretmeni bu parayı bar ekibi getirtmek için kullandı …. Hocamız gelseydi bunu görürdü*." **(Ö9)** demiştir. Öğretim elemanının belirli aralıklarla kurumu ziyaret etmesi hem yanlış uygulamaları engeller hem de öğretmen adayının süreçte neler yaptığını gözlemleme imkânı sağlar. Bu şekilde yapılan değerlendirme de, sürece göre yapılmış olur. Çünkü öğretmen adayları genellikle son hafta teslim edilen ve grupça yapılan bir dosyaya göre değerlendirilmektedir. Bireysel gelişimleri ve çabaları göz önüne alınmamaktadır. Üstelik süreçte çok da aktif olmayan bazı grup üyeleri aktif olan adaylar ile aynı notu almaları öğretmen adayları arasında hoş karşılanmamıştır.

Gürol ve Özercan (2010) çalışmasında yaşanan sorunlarda, etkinliklerin yeteri kadar planlı olmaması ve amacın yeteri kadar kavrananamış olması ifade edilmiştir. Aynı araştırmada uygulamaların istenilen düzeyde gerçekleşmesi için idari işlemlerden kaynaklı sorunların kısa sürede halledilmesi ve maddi sorunların çözülmesinin gerekliliği rapor edilmiştir. Ekşi (2012), çalışmasında, resmi süreç ve yazışmalarda sorunlar yaşandığı, izin yazılarının kurumlara geç gittiği, kurum yetkililerinin ilgisiz olduğu ve öğretmen adaylarını ciddiye almadıklarını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaca hizmet edebilmesi ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi ancak planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme süreçlerinin gerçek anlamda hayata geçirilmesi ile mümkün olabilecektir (Kesten vd., 2014). Topluma fayda sağlayacak herhangi bir etkinliğin Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamı içerisinde yer alabilmesi için;

1. Toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi;

2. Uygulama sürecinin yetkililer tarafından titizlikle planlanıp gözlemlenmesi;

3. Proje ve etkinliklerin hem okul hem toplumdaki kişilerin dahil olacağı şekilde planlanması ve birlikteliğe dayanarak hayata geçirilmesi;

4. Öğrencilerin karar süreçlerinde aktif olacakları ve yaptıkları proje/ etkinliği içselleştirecekleri bir ortam sağlanması;

5. Sınıf içerisinde panlanan etkinlikler ile gerçek hayat arasında bir bağlantının olması,

6. Öğrencilerin proje/ etkinlik uygulama süresince elde edecekleri bilgi ve edindikleri tecrübeler hakkında birbirleri ile tartışıp, yapılanları değerlendirecekleri bir zaman aralığının planlanması gerekmektedir (National and Community Service Act, 1990; Nathan ve Kielsmeier,1991;Witmer ve Andersen, 1994; Waterman, 1997). Dersin bu kriterlere göre planlanması amaca hizmet etmesinde etkin rol oynayacaktır.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (% 32.8) dersin süresinin daha uzun olma**sını** ve hazırlık aşamasının olmasının dersin verimliliğini artıracağını düşünmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının süreçte en çok bu konuda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Dersin uygulama ağırlıklı olmasından dolayı hazırlık aşamasının olması ve detaylı ve tam anlamıyla işlenebilmesi için zaman aralığının uzun olması gerekmektedir.

Bir öğretmen adayı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.“*ne konuda ne yapacağımızı bilmiyorduk ... dersin içeriği hakkında yeterli bilgi verilmedi altım boş ,bilgim yok ben toplum hizmetine gidiyorum* …” **(Ö10)** diyen öğretmen adayı, dersin içeriği hakkında bilgilendirilmediğini ve dolayısıyla yeterli bir hazırbulunuşluğu olmadığını belirtmiştir. Kesten vd. (2014) çalışmalarında, uygulamalar sırasında öğrencilerin ön hazırlıksız olduklarını ve planlama yapmamalarının dersin verimini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşırız. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesi için öğretmen adayları bu dersin süresinin daha uzun olmasını ve okulun ilk yıllarından itibaren programa konulmasını önermişlerdir. Ayrıca kurumlar ve etkinlikler belirlenirken seçenek sunulmasına ve gönüllülük esasına göre hareket edilmesinin verimi artıracağından bahsetmişlerdir. Dersin içeriği hakkında yeterli bilgi verilmesi ve öğretmen adaylarının gittikleri kurumlarda neler yapacakları ile ilgili bilgi sahibi olmalarının yanlış uygulamaların önüne geçeceğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının ve kurum yetkililerinin sürecin her aşamasında rehberlik yapması gerektiği ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra ders kapsamında yapılacak etkinlik/projeler için bu derse özgü sesli ve grupla çalışabilecekleri alanların olması da dile getirilen önerilerdendir. Temalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının süreçte yaşadığı sorunları da tahmin etmek mümkündür.

Dersin süresinin yetersiz olduğunu belirten öğretmen adayları dersin süresinin uzun olmasının hem kendilerinin dersi daha iyi benimsemelerine hem de ders kapsamında yapılacak faaliyetlerin topluma daha faydalı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu dersin

ilk yıllarda olmasının yeni geldikleri bir şehri daha kolay tanımalarına yardımcı olacağını da dile getirmişlerdir. Reed, Jernstedt, Hawley,Reber, & DuBois (2005) sürenin yetersiz olması durumunda Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden beklenen amaca ulaşılamadığını belirlemişlerdir. ABD Topluma Hizmet Ulusal Komisyonu raporunda, topluma hizmet çalışmalarının her yaş ve eğitim seviyesinde uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu araştırmada öğretmen adayları, eğitimlerinin ilk yıllarında bu dersi almak istemeleri ve daha önce böyle bir deneyim yaşamadıklarını dile getirmeleri öğretmen adaylarının yaş aralığı göz önüne alınırsa ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde toplum hizmeti çalışmalarının gerekliliği (MEB, 2005) belirtilmesine rağmen toplum hizmeti çalışmalarına yer verilmediği anlamına gelebilir. Kocadere ve Seferoğlu (2013), dersin daha erken yaşlarda veya üniversite öğretim programlarında ilk yıllarda verilmesini önermişlerdir. Bu öneri bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Benzer sonuçlar Ayvacı ve Akyıldız (2009) çalışmasında rastlanmaktadır. İlgili araştırmada bizim çalışmamızda ulaşılan sonuçları destekler nitelikte, Topluma Hizmet Uygulamaları eğitiminin bilişsel süreçler göz önüne alınarak daha erken yaşlarda verilmesi gerektiğini dile getirerek sosyal sorumluluk bilincinin temellerinin çok daha önce atılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ergül ve Kurtulmuş (2014) çalışmalarında, öğretmen adaylarına sosyal sorumluluğun kazandırılmasında tek dönemlik Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca bu dersin ilk yıllardan başlayarak lisans eğitimi boyunca verilmesini ve bu yönde aynı içeriğe sahip farklı derslerin konulmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında sosyal sorumluluğun kalıcı ve sürekli olmasının daha uzun vadede gerçekleşeceğine vurgu yapmışlardır. Külekçi ve Özgan, (2015)' da çalışmalarında, sosyal sorumluluk projelerinin yaygınlık kazanması ve sosyal sorumluluk kazandırabilecek derslerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Vernon ve Ward (1999)'ın çalışmalarında sürenin yetersiz olması hâlinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin hedeflerine ulaşmadığını belirlemişlerdir. İlgili araştırmada uzun süreli uygulamaların öğrenci üzerinde daha etkili olduğu ve yaptıkları projelerini daha fazla sahiplendikleri rapor edilmiştir. Bizim çalışmamızda da sürenin yetersiz olduğu öğretmen adayları tarafından dile getirilmiş ve %32.8'lik bir oranla ilk sırada yer alan öneri olmuştur. Dersin istenilen düzeyde sosyal sorumluluk kazandıramamasında süre yetersizliğinin de etkisi olabilir.

Akkocaoğlu, vd. (2010), çalışmalarında öneriler kısmında yazan şu ifade dersin etkililiği hakkında bilgilendiricidir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin 1. sınıftan başlayarak çeşitli uygulama, proje ve çalışmalarla yürütüldüğü takdirde öğretmen adaylarının toplumsal

duyarlılıklarına daha fazla etki edeceğinin düşünüldüğünü belirmişlerdir. Berle (2006), geniş bir topluma hizmet uygulaması programının yavaş yavaş başlaması ve giderek daha kapsamlı deneyimlerle öğrenciye sunulması gereğine vurgu yapmıştır. Böylece aşamalı bir şekilde hem öğrenci hem fakülte topluma hizmet uygulamalarını öğrenme fırsatı bulmuş olacaktır. Bunun yanında Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kazanımları yönünden esasında güçlü bir ders olduğunu; fakat uygulamalardaki özensizliğin ve isteksizliğinin bunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmada, sosyal sorumlulukların geliştirilmesi amacıyla yapılan bu tür uygulamaların tek bir dönemlik ders şeklinde değil lisans eğitimi boyunca devam etmesi gerektiği önerilmektedir.

Ders kapsamında yapılan etkinlikler ve gidilen kurumlarda öğrenci ilgi ve tercihleri dikkate alınmalıdır. Çünkü, herhangi bir konuda davranış değişikliği oluşturmak veya sosyal sorumluluk bilinci geliştirilmek isteniyorsa o konudaki uygulamaların bireyin kendi özgür seçimlerinden oluşması ve kendi içsel motivasyonundan kaynaklanması gerekmektedir. Dışa bağımlı bir motivasyonun sadece geçici bir davranış değişikliğine yol açtığı düşünülmektedir (Deci & Ryan, 2000'den Akt. Töremen, 2011, s. 264). Bir öğretmen adayı, "*keşke kendim keşfedip bulsaydım ihtiyaçlı olan yerleri. Sınırlarımı kendin belirleseydim kontrollü bir sınırılılık olsaydı."* **(Ö7)** Derken ders kapsamında içerikler belirlenirken öğrencilerin özgürce seçim şanslarının olması ve görüşlerinin alınmasının gerekliliğine açıkça vurgu yapmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında "kurum ve etkinlikler belirlenirken seçenek sunulmalı" teması %27.9'luk oranla ikinci sırada yer almaktadır. Küçükoğlu, vd.(2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının uygulama öncesinde gitmeyi düşündükleri kurumlar ile yapmayı planladıkları projelerin uygulama sonrasında benzer olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğrenci görüşleri genelde olumlu yöndedir. Çünkü kendi ilgi alanlarına göre yapmak istedikleri şeyi yapmışlardır. İlgili araştırmada kazanımların ilk sırasında toplumsal farkındalık yer almaktadır. Bizim araştırmamızda son sıralarda yer almaktadır. Bu durumda gösteriyor ki öğrenci ilgi, istek ve beklentileri karşılandığında hedeflenen kazanıma ulaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersini diğer bazı derslerden daha önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının "…. *mesleki becerimi geliştirecek dersler daha fazla olsa gereksiz bir çok ders var…*" **(Ö11)** ifadesi bu anlamda dikkate değerdir. Bu tarz derslerin uygulamaya dönük olduğu için kendilerine tecrübe kazandıracağını belirtmişlerdir. Bu yönüyle benzer içeriklere sahip sosyal sorumluluk derslerinin sayısının artırılması yerinde bir karar olabilir. Bunun yanında, öğretmen adayları topluma hizmet gibi uygulama ağırlıklı derslere daha fazla önem verilmesinin mesleki

becerilerini artıracağını ve bu sayede toplumu daha iyi tanıma olanağı bulacaklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları kurumlarda yapacakları işin belli edilmesi ve görev tanımlarının yapılmasının yanlış uygulamaların önüne geçeceğini ifade etmişlerdir. Rehberliğin yapılmasının önemli olduğu dile getirilmiştir. Kurum ve üniversite bağının iyi kurulması ve öğretim elemanının kurumu ziyaretinin sıklıkla gerçekleştirilmesini istemektedirler. Al Barvani, Al Meklafi ve Nagaratman (2003) çalışmalarında, Topluma Hizmet Uygulamalarının başarısız olmasını, kurumsal, fakülte, müfredat, öğrenci ve toplum boyutlarından kaynaklana bir takım nedenlere dayandırmışlardır. Bunlar arasında kurumsal, fakülte ve müfredatla ilişkili nedenlerin etkisinin öğrenciler ile ilgili nedenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Akt. Beldağ vd. 2015). İlgili çalışmanın bulgularında da Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin verimliliğini etkileyen % 15.78'lik oranla ikinci sırada yer alan "Öğretim elemanı ve Kurum yetkililerinin rehberliğinin yetersiz olması" diğer bir ifadeyle kurum yetkililerinin ve danışman hocanın ilgisizliği yer almaktadır. Küçükoğlu, vd. (2014) çalışmalrında ders kapsamında karşılaşılan sorunlarda kurum yetkililerinin ilgisizliği ve bilgi eksikliğini rapor etmişlerdir. Bu bulgular çalışmamızı desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmen adayları dersin teori kısmında bilgi verildiğini ifade etmişlerdir. Ancak önerilerde sıklıkla yeteri kadar bilgi verilmediğini dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının süreçte yaşadıkları sıkıntıların sebebini verilen bilginin yetersiz olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adayları, dersin değerlendirilmesinin objektif olması ve değerlendirmede not değil de başarılı başarısız olarak değerlendirmenin kendilerinin süreçte yaşadığı not kaygısından kurtarabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının not kaygısı yaşamaları süreçte daha endişeli olmalarına neden olmuştur. Ekşi (2012), Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde öğrencilere not vermek yerine proje çalışmalarındaki performanslarına bakılarak başarılı veya başarısız şeklinde değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Gökçe (2011), öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarını not kaygısıyla yapmamaları gerektiğini vurgulayarak gönüllülük esasına göre yapılmasının dersin faydasını arttıracağını belirtmiştir

Öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde çalışmamızda Topluma Hizmet Uygulamaları ile igili yapılan çalışmalarda yaşanan sorunlara benzer sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Kocadere ve Seferoğlu (2013), çalışmalarında, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin müfredattaki diğer derslerden farklı olduğunu ve uygulama ağırlıklı olarak tasarlandığını dile getirmişlerdir. Bu yönüyle dersin işleniş şeklinin ders

kapsamında yapılan etkinliklerin türü ve dersi veren öğretim elemanın derse yönelik tutumunun dersin amacına ulaşması açısından büyük öneme sahip olduğunu rapor etmişlerdir (s.85).

Beldağ, vd. (2015), danışman öğretim elemanın derse yönelik tutumlarının dersin etkin ve verimli işlenmesini engellediğini rapor etmiştir. İlgili araştırmada, dersin hâlihazırdaki gibi işlenmeye devam etmesi durumunda dersin etkililiğinin gittikçe düşeceği de vurgulanmıştır (s.170). Bizim araştırmamızın yapıldığı fakültede de dersin bu hâliyle işlenmeye devam etmesi durumunda dersin amaçsız ve boş bir ders olmaktan öteye gidemeyeceği düşünülebilir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde sürenin yetersiz olduğu dile getirilirken *"tam bir topluma hizmet olsaydı yarım dönem yeterli olmazdı."* **(Ö4)** Denilmesi bile dersin tam olarak işlenemediği anlamına gelebilir.

Tosun (2014), dersin yürütülmesinde iyileştirilmeler yapılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun projelerin geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dersin sorumlu öğretim elemanının dersi önemsememesi, hazırlık yapmaması, öğretmen adaylarının ne yapılabileceği yönünde görüşlerinin alınmaması, yönlendirilen kurumların yeterli bilgiye sahip olmaması gibi durumların dersin etkilerinin azalmasına neden olduğu belirtilmektedir.

Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy (2011), Topluma Hizmet Uygulamaları dersi için proje hazırlama, sunum ve değerlendirme şablonu oluşturulması, çeşitli sivil toplum örgütleri ve projede destek istenecek kurumlar ile anlaşma konusunda tek noktadan iletişim kurulması gibi önlemlerin dersteki verimliliği artıracağını dile getirmişlerdir. Atatürk Üniversitesi bünyesinde oluşturulan Toplumsal Duyarlılık Merkezi'nin işin tek elden yürütülmesini sağlayarak dersin verimliliğine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen adayının toplumsal kurumlarda bireysel ya da grupla gerçekleştirebileceği projelerin yapılabilmesi sağlanmalıdır. Bu dersin en önemli unsuru özgün projelerdir.. Öğretmen adayı toplumda gördüğü bir eksikliği ya da sorunu eğitim aldığı alana göre projeler geliştirip durumu iyileştirmeye çalışmalıdır. Bu projeler yolu ile ders kazanımlarına ulaşmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında, dersin uygulama kısmında yapılanların içinde en son sırada yer alan etkinlik özgün bir projenin yapılması olmuştur.

Gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenler bu ders sayesinde toplumun sorunlarına daha uzun vadeli ve kapsamlı çözümler üretecek çalışmalar içinde bulunabilirler. Sevim (2011), öğretmen adaylarının çoğunluğunun topluma hizmet içeren etkinliklerin daha geniş kapsamlı çalışmalar için ufuklarını açıcı olduğuna inandıkları bulgusunu elde etmiştir. Deveci ve Eryılmaz (2016), öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamladıktan sonra mesleğe

başladıklarında katıldıkları projeleri devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu da gösteriyor ki sosyal sorumluluk projelerine katılım daha sonraki dönemlere aktarılabilir bir deneyimdir. O halde öğretmenlerin öğrencilerine sosyal sorumluluk bilinci kazandırabilmesi için öncelikle kendisinin bu bilinci kazanmış olması gerekmektedir. Bu bilinci kazanabilmeleri için de dersin tüm paydaşlarının amaca hizmet edecek özveride olanlardan seçilmesi gerekmektedir. İş yükü fazla olan öğretim elemanlarına bu dersin verilmemesi, ders içi etkinlikler belirlenirken öğrenci fikirlerinin alınması, gönüllülük esasına uygun hareket edilmesi ve kurumlar arası iletişimin güçlendirilmesi, dersin sürece yayılması gerekmektedir.

Alanda yapılan daha eski yıllarda ki çalışmalar ile hala benzer olumsuz sonuçlara ulaşmamız manidar ve dikkat çekicidir. Bu durum yapılan araştırma sonuçlarının yetkililer ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınmadığı anlamına gelebilir.

Başer (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alma durumu değişkenine göre "Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği" alt ölçeklerinde toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. İlgili araştırmada Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin küresel sosyal sorumluluk kazandırmada faydalı olup olmadığını düşündüğünü dile getirmiştir. Kırılmaz vd (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin tüm boyutlarda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi gibi sosyal sorumluluk vurgusu olan derslerin verilmesinin üniversite düzeyinde sosyal sorumluluk üzerine anlamlı bir etkisi olmayacağı dile getirilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da bu yaştaki öğrencilerin değer ve düşüncelerinin büyük ölçüde oturmuş olacağını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle hali hazırda uygulanan dersin içeriğinin ve uygulama şeklinin gözden geçirilmesi gerektiği ve sosyal içerikli derslerin üniversite öncesinde ve özellikle değerlerin daha çok şekillendiği orta öğretimden itibaren verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak yaptığımız araştırmada, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının istenilen ve beklenilen boyut olan içselleştirme boyutunda sosyal sorumluluk kazanamadıkları tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk düzeyinin bu şekilde çıkmasının çok çeşitli sebepleri olabilir. Ancak bu alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki kazanımlara ulaşılamama nedeni dersin işleniş şeklinden kaynaklanmaktadır. Bunu temele alarak öğretmen adayları ile dersin işleniş süreci hakkında daha detaylı bilgi edinmek için görüşmeler yapılmıştır. Yaptığımız görüşmelerde daha sağlıklı karar verebilmemiz için bir çok veriye ulaşılmıştır. Şöyle ki,

Dersin teori kısmı gerektiği gibi işlenememiştir. Öğretmen adayları dersin amacı, içeriği ve kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Dersin uygulama kısmı genelde sınıf içi etkinlik şeklinde planlanmıştır ve amaçtan uzaklaşılmıştır.

Dersin kazanım yelpazesi çok geniştir ve en başta gelen kazanımları sosyal sorumluluk ve toplumsal farkındalıktır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bu kazanımlar son sıralarda yer almaktadır. Genellikle mesleki ve akademik kazanımlar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları yapılan etkinliklerden kaynaklı olarak hiç bir kazanım elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Ders kapsamında alanına uygun etkinlik yaptığını ve bundan memmun olduğunu dile getiren bölümün (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri) keşfetme boyutunda yüksek ortalamaya sahip olması, hiç etkinlik yapmayan bölümün (İngilizce) gerçekleştirme boyutunda yüksek ortalamaya sahip olması yapılan etkinliklerin istenilen kazanımlara ulaştırmaktan çok uzak planlandığını ortaya çıkarmaktadır. Bölümlere göre uygulama alanı farklılığından ve derse giren öğretim elemanının tutumundan kaynaklı olarak elde edilen kazanımlar değişmektedir. Bu farklılık fakülte bazında minimize edilerek uygulama şekline belirli bir standartın getirilmesi ortak ve daha yeterli kazanımlar elde edilmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların başında ders kapsamında yapılan etkinliklerin amaca hizmet etmemesi gelmektedir. Etkinlikler yapılırken sınıf içinde kalınmıştır. 15 Temmuz sürecinden sonra kurum izinleri zorlaşmış olabilir ve öğretim elemanının ders yükünün fazla oması ve zamanın yetersiz olmasından dolayı böyle bir yol izlenmiş olabilir. Ancak kurum dışı etkinlikler yapan öğretmen adayları da gittikleri kurumlarda sorunlar yaşamışlardır. Kurumlarda ne yapacaklarının belli olmaması, kurum yetkililerinin ilgisizliği ve olumsuz tavırları, öğretim elemanının kurumla bağının zayıf olması ve ilgisizliği sınıf dışı etkinliklerden de istenilen verimi azaltmıştır. Buradan hareketle ders sürecinin iyi planlanmadığı ortaya çıkmıştır. Dersin işleniş süreci ve içeriğinin gözden geçirilmesi ve uygulamaya dönük örnekler ile pekiştirilmesi faydalı olacaktır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi genel olarak öğretmen adayları tarafından olumlu algılanmaktadır. Ancak planlamadaki hatalar yüzünden olumsuz duygular kazanılmış ve süreçte yanlış öğrenmeler gerçekleşmiştir. Kurumlar ve etkinlikler belirlenirken öğretmen adaylarının fikirleri alınmalı, onların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir. Sosyal sorumluluk, başkaları için endişe duymayı ve onlarla empati kurmayı gerektirir. Öğretmen adaylarının bu yönü geliştirilmek isteniyor ise onları toplumla yüzyüze getirecek etkinlikler planlanmalıdır. Öğretmen adayına toplumdaki sorunu görebilme ve onu kendi donanımıyla çözebilme fırsatı sunulmalıdır. Öğretmen adayının süreçte gelişim aşamaları gözlenmelidir. Grupların kalabalık

olması, gidilen kuruma yük olabilir ve kurumun işleyişini bozabilir. Bu yüzden gurup sayısı azaltılmalı ve gönderilen kurumların fizksel şartları dikkate alınmalıdır. Öğretmen adayları yapacakları faaliyetler hakkında detaylı bilgilendirilmelidir. Ders iyi planlanmalıdır. Eğitim-öğretim yılının başında, ders kapsamında gidilecek kurumlar belirlenip gerekli izinler alınmalı ve yapılacak işler belirlenmelidir. Birinci dönem dersin hazırlık aşaması olarak planlanabilir ve teorik alt yapı oluşturulabilir. İkinci dönem uygulama yapılabilir. Araştırma yaptığımız fakültede bölümlerin öğretim programlarında yer alan "Sosyal Proje Geliştirme" adlı dersin içeriği Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik olarak biçimlendirilebilir.

Ders planlama, uygulama, yansıtma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamlardan herhangi birinde yaşanak aksaklık dersin bütününden sağlanacak faydayı azaltmaktadır. Dersin amaca hizmet edebilmesi için tüm aşamalarının titizlikle ve dikkatlice planlanması gerekmektedir. Topluma yarar sağlayacak herhangi bir etkinliğin topluma hizmet uygulamaları kapsamında değerlendirilebilmesi için yukarıda (bkz. 93.s.) belirttiğimiz bazı kriterlere sahip olması gereklidir. Araştırma yaptığımız bölümlerde ki uygulama etkinliklerinin bu özelliklerin bazılarını taşımadığı ortaya çıkmış ve bu yüzden tam bir topluma hizmet uygulamaları eğitimi gerçekleşmemiştir. Bunun için dersten beklenilen kazanımlara yeteri kadar ulaşılmamıştır diyebiliriz.

Son söz olarak derse ve işlenişine yönelik şunları söyleyebiliriz. Bireysel ve toplumsal faydaya dönük olan bu ders; kişileri, bireysel davranışlarının toplumsal sonuçlarını gözeterek hareket eden, etkin ve demokratik değerleri kazanmış, devletiyle ve milletiyle bağı kuvvetli yurttaşlar olarak yetiştirmek için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bunun için bir araç olarak kullanılabilir. Sosyal sorumluluk bilinci bireyin kendi yakın çevresinden başlayarak tüm ülke bireylerine karşı sorumlu olmayı gerektirir. Ülke genelindeki yaşanan tüm olumsuzlukların önlenebilmesi, bireylerdeki sorumluluk duygusunun etkili bir tepkiye dönüşmesine bağlıdır. Sosyal sorumluluk bilinci vatandaşlık değerleri ile içiçedir. Barber'a göre, "güçlü demokrasi ve demokratik yurttaşlık idealini gerçekleştirecek olanlar büyük liderler değil yetkin ve sorumlu vatandaşlardır." (Akt. Çuhadar, 2008). Gençlere önemli deneyimler kazandıran bu ders bir nevi vatandaşlık uygulaması olarak görülebilir. Çünkü gençler bu ders ile seçme şansı ve karar verebilme özgürlüğüne sahip olacak ve topluma yönelik olarak sorumluluk alacaktır. Genç nesil bu ders ile, devletimizin sosyal devlet olma yönündeki faaliyetlerine gerçek ve ciddi destek olabilirler. Ders bu şekilde organize edilebilirse faydası daha da artırılabilir. Bu ders basite indirgenmemeli yapılacak düzenlemeler ile gerçekten işe yarar hale getirilmelidir. Artık günümüzde toplumsal iyileşme ve refah için yapılacak hizmetler, keyfiyete bırakılamayacak kadar önemli ve acil bir duruma gelmiştir ve günümüzde vatandaşlığın boyutları

zenginleşmiştir. Devlet eliyle yapılacak düzenlemeler ile bu ders kapsamındaki faaliyetler vatandaşlık ödevi haline getirilebilir. Bunun için dersin, yetkili birimlerden yapılabilecek yasal düzenlemelere ihtiyacı olduğunu söleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarımızdan hareketle dersin kazanımlarına ulaşılabilmesi için dersin verimliliğinin artırılmasına ihtiyaç vardır. Araştırma sonuçlarından faydalanarak hâli hazırdaki durum tespit edilmiştir. Dersin daha etkili işlenebilmesi için aşağıda öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Çalışmamızın bulguları ışığında araştırmacılara yönelik önerilerimiz.

1. Araştırmanın yapıldığı fakültede, dersin verimliliğini etkileyen sebeplerin tespit edilebilmesi için tüm paydaşları içeren (öğretim elemanı, kurum, öğretmen adayı) daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğretim elemanı ve kurum boyutunda görüşlerin alınacağı araştırmalara ihtiyaç vardır.
2. Araştırmamızda kullandığımız ölçeğin ön test ve son test olarak uygulanacağı bir çalışma yapılıp dersin sosyal sorumluluk kazandırmadaki etkililiği daha detaylı ortaya çıkarılabilir.
3. Farklı üniversitelerde ve araştırmanın yapıldığı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk algıları incelenebilir ve farklılıkların nedenleri ortaya konulabilir. Kapsam genişletilebilir.
4. Bu derslerin üniversite seviyesine gelinmeden daha erken dönemlerde ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde verilmesi dersin etkililiğini artıracaktır. Çünkü üniversite öğrencisin değerlerinin bu yaşlarda şekillenmiş olacağı düşünülmektedir. Özellikle ortaokul seviyesinde planlanmış dersin etkililiğine bakılabilir.

Çalışmamızın bulguları ışığında dersin işlenişine ve uygulayıcılara yönelik önerilerimiz.

1. Tek başına Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sosyal sorumluluğun içselleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu yönüyle Topluma Hizmet Uygulamaları dersine benzer, uygulama ağırlıklı sosyal sorumluluk kazandırmayı amaçlayan derslerin sayısı artırılmalıdır. Bu dersler uygulama ilke ve esaslarına uygun organize edilmelidir.
2. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin süresi yarım dönem ile sınırlandırılmamalıdır. Öğretmen adayının daha fazla kurumu tanıması ve

projesini sahiplenebilmesi için dersin süresinin en az iki dönem olarak planlanması dersin kazanımlarına ulaşılmasını da kolaylaştıracaktır.

3. Üniversite ve kurum bağı güçlendirilmelidir. Kurumlar arası eşgüdüm sağlanmalı ve bürokratik engellerin zaman kaybına neden olmasının önüne geçilmelidir.
4. Derse girecek öğretim elemanları belirlenirken öğretim elemanının bu alanda uzmanlaşmış olmasına, gönüllü olmasına ve ders yükünün az olmasına ve gönüllü olmasına dikkat edilmelidir. Bu kriterlere göre seçilen öğretim elemanları dersin daha verimli işlenmesine büyük katkı sağlayacaktır.
5. Topluma hizmet edilecek kurumlar belirlenirken öğretmen adayının görüşleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarının kendini daha iyi ifade edebileceği, daha başarılı olacağı kurumları ve etkinlikleri seçmesine izin verilmelidir.
6. Topluma hizmet edilecek kurumlar belirlenirken öğretmen adayının sorunları ve eksikleri fark edebileceği yeterlilikte olmasına özen gösterilmelidir. Kurum yetkilileri dersin işlenişi hakkında yeterince bilgilendirilmeli ve öğretmen adayının görev tanımı yapılmalıdır. Kurumda yapacağı işler belirlenmiş olmalıdır. Bu durum öğretmen adayının görevi dışındaki alanlarda kullanılmasının önüne geçecektir.
7. Yapılacak projeler /etkinlikler belirlendikten sonra öğretmen adaylarının gurupça rahatlıkla çalışabilecekleri alanlar bu ders kapsamında üniversite bünyesinde tahsis edilmelidir.
8. Ders kapsamında yapılan proje/etkinliklerde bölümler arasındaki fark minimize edilmeli ve belli bir standartlık sağlanmalıdır.
9. Öğretmen adayları, öğretim elemanları ve kurum yetkililerinin dersin içeriği, amacı ve işleyiş süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olması sağlanmalıdır. Öğretmen adayları için dersin teori kısmı aktif işlenmeli ve yapılacak etkinlikler için yeterli hazırbulunuşluğu sağlanmalıdır. Kurumlara açıklayıcı yönergeler gönderilip öğretim elemanlarının ziyaretleriyle bilgilendirme yapılmalıdır.
10. Öğretmen adaylarıyla süreçle ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve alanla ilgili yazılı dokümanlar paylaşılmalıdır. Dersin işleniş sürecinde rehber olabilmesi için öğretmen adaylarına bu alana yönelik hazırlanmış ders kitaplarının tanıtımı, sürecin başında kesinlikle yapılmalıdır.
11. Değerlendirme yapılırken sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme yapılmalıdır. Süreçte öğretmen adaylarına projelerinin her aşamasında destek sağlanmalı öğretmen adayı süreçte gözlenmeli ve ara değerlendirmeler ile durumu hakkında bilgilendirilmelidir.

12. Öğretmen adayının okulun bulunduğu çevreyi tanıyıp daha kolay uyum sağlayabilmesi için üniversitenin ilk yıllarında dersin verilmesi daha faydalı olacaktır. Bununla birlikte ilk yıllar daha hevesli olan öğrencilerin zamanla ders yoğunluğuna bağlı olarak yılgınlık hissetmeleri ve son yıllara yakın dönemlerde atanma endişeleri taşımaları derse yönelik olumlu tutumu aksi yöne çevirebilir.
13. Topuma Hizmet Uygulamaları dersi yardım eden bireylerin süreçten öğrenmesi ve süreç üzerinde düşünmesini gerekli kılar. Faaliyetlere katılan öğretmen adaylarına yansıtıcı kompozisyonlar yazdırılabilir. Öğretmen adayı faaliyetler sırasında neler yaptınız?, neler gözlemlediniz? bu deneyim size neler hissettirdi?, Bir dahaki sefere farklı olarak ne yapacaksın? Gibi sorulara cevap vererek hem yapmış oldukları hizmeti hem de kendilerini değerlendirme imkanı bulabilirler.
14. Dersin zaman alan proje temelli bir ders olmasından dolayı; öğretmen adaylarına proje hazırlama becerilerinin teorik olarak kazandırılacağı ve derse hazırlık yapılacağı bir zaman aralığı planlanmalıdır. Bu zaman aralığı, dersin verildiği yarıyıldan önceki yarıyıl olabilir.
15. Yıl sonunda yapılan çalışmaların fakültenin geneliyle paylaşılacağı toplantılar yapılabilir. Bu durum, uygulamayı yapan öğretmen adaylarına geribildirim sağlayacağı gibi henüz dersi almamış öğretmen adaylarına da fikir verebilir. Dersin içerik ve amaçlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
16. Araştırmamızda kullandığımız "Hizmet Ederek Öğrenme" ölçeği öğrencilerin gönüllü çalışmalara gösterdiği bağlılık seviyesini ortaya çıkarmaktadır. Bu ölçek, Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında yapılacak etkinlikler belirlenmeden önce ugulanabilir ve etkinlikler bu sonuçlara göre planlanabilir.
17. Bu ders sadece Eğitim Fakültlerinde değil üniversitenin bütün bölümlerinin müfredatına konulabilir. Böylelikle her bölüm kendi uzmanlık alanına göre topluma hizmet etmiş olur. Bunun yanında diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerle ortak toplum hizmetleri planlanıp bu ders kapsamı genişletilebilir. Üniversite toplum bütünleşmesi sağlanabilir. Topluma hizmet programlarının daha işe yarar hale gelebilmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nde örneğini gördüğümüz yasallaşmış hibe programı belirlenebilir.

Dersin ilk uygulama örneklerinin görüldüğü Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1990'da Ulusal Kamu Hizmeti Yasası'nda topluma hizmet için kurumlara devlet eliyle yapılacak hibe programları belirlenmiştir. ABD ve Batı Avrupa ülkelerinde hizmet ederek öğrenme faaliyetleri okullar bünyesinde kurumsallaşmış ve işlerlik kazanmıştır. Bu yöndeki çalışmalara bizim ülkemizde de ihtiyaç vardır. Ders kapsamında yapılacak etkinlikleri

finanse edecek yasal bir fon olmalıdır. Fon eksikliği okullar bazında bu uygulamaların istenilen düzeyde gerçekleşmemesine ve geri plana atılmasına neden olabilir. Dersin bizim ülkemizde uygulanma geçmişi henüz çok yeni olduğu için uygulamada hatalar olması normal karşılanabilir. Ancak hataları ortaya çıkaran araştırma sonuçları dikkate alınmalı ve düzeltme yoluna gidilmelidir. Bu şekilde eğitim programlarıyla bütünleştirilmiş topluma hizmet faaliyetlerinin, bireysel ve toplumsal anlamda gerçekten bir fark ortaya çıkarabilecek kaliteye yükselebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. A. (2006). Açılış konuşması. Ç. Dinçer, (Ed.). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı* içinde (ss. 3-5). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Akdoğan Mindivanlı, E.(2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 429630)

Aksoy, B., Çetin, T. & Sönmez, Ö.F. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem

Albayrak, A., Akkocaoğlu, N., & Kaptan, F. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisi üzerine bir inceleme: "Hacettepe Üniversitesi ilköğretim bölümü örneği". Seferoğlu, S. S., Bayrak, F., Güler, Ç., Mazman, S.G.,& Özdinç, F. (Yay. Haz.). *Uluslararası öğretmen yetiştirme poitikaları ve sorunları sempozyumu II* içinde (ss. 1201-12139). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Altunya, N. (2002). *Köy enstitüsü sisteminin düşünsel temelleri.* Ankara: Uygun Basım.

Arcagök., S. (2011). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalı'ndaki topluma hizmet uygulamaları'nın değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 308950)

Aslan, S. (2010). Sivil toplum ve demokrasi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15* (2), 357-374.

Astin, A., W., & Sax. J., L., (1998). " How undergraduates are affected by service participation", *Journal of College Student Development, 39* (3), 251-262.

Atatürk Üniversitesi (2018). Toplumsal duyarlılık projeleri uygulama ve araştırma merkezi yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181111-6.htm adresinden edinilmiştir

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi. (2011). Topluma hizmet uygulamaları yönergesi. https://atauni.edu.tr/thu-dersi-yonergesi-1 adresinden edinilmiştir.

Atlanta Service-Learning Conference (1970). *Atlanta service-learning conference report (ED 072718).* N.W.Atlanta: Georgia

Avaroğlu, M. (2009).Yurt dışında topluma hizmet uygulamalarına genel bakış. B., Aksoy, T., Çetin, & Ö.F., Sönmez, (Ed.), *Topluma hizmet uygulamaları* içinde (1.baskı, ss. 22-47). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. M. (2007). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayvacı, H. Ş. & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi, 38* (184), 102-119.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (1), 1-19.

Atlanta Service-Learning Conference. (1970). Atlanta service-learning conference report. Atlanta, Georgia: Southern Regıonal Educatıon Board

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED072718.pdf adresinden edinilmiştir.

Baki, A. & Gökçek, T. (2012) Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (42), 1-22.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayınevi

Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.(Tez No: 395051)

Beldağ, A., Yaylacı, A.F., Gök, E., & İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi ,16* (2), 161-178.

Berberoğlu, E. (2017) *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 114706021).

Berman, S. (2006). S*ervice learning: a guide to planning, ımplementing, and assessing student project* (2nd Ed). California: Corwin Press.

Billig, S. H. (2000). Research on k-12 school- based service –learning the evidence builds. *Phi Delta Kappan,* May 2000, 658-664.

Boran, M. & Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Ercıyes Journal Of Educatıon. 1* (1), 22-41.

Borden.W. A. (2007). The ımpact of service-learning on ethnocentrism in an ıntercultural communication course. *Journal of Experiential Education. 30* (2), 171–183.

Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan journal of community service learnimg, 2* (1), 112-122

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel., F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. Baskı, ss.337-371). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Clark, M. What is Service Learning?.

http://www.uu.edu/centers/faculty/resources/article.cfm?ArticleID=42 adresinden erişilmiştir.

Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun, Z. S. (2012). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 319687)

Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir *çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi.

Cüceoğlu Önder, G. & Kızıldeli Salık, N. (2013). Müzik eğitimi lisans programında yer alan topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenci kazanımları açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (3), 190-197.

Corporation for National ve Community Service. (2008). Community Service and Service-Learning in America's Schools.

https://www.nationalservice.gov/pdf/08_1112_lsa_prevalence.pdf adresinden edinilmiştir.

Çaha, Ö. (2005). *Sivil toplum ve demokrasi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (3), 851-875.

Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler ve Araştırma Dergisi. 8* (3), 623-635.

Çoban, B., Kaşkaya, A., & Ağırbaş, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının diğer bölümler ile karşılaştırılması (Erzincan üniversitesi örneği).* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs) içinde (ss. 484-488.). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Çoşkun, S. Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.319687).

Çuhadar, A. (2008). *Topluma hizmet uygulamaları aracılığı ile yurttaş öğretmen yetiştirmek.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulan Bildiri, 2-4 Mayıs, Çanakkale.

Değirmencioğlu, S. (2005). Demokraside çocuk ve gençlere yer açmak: kamusal başarı modeli. II. Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi (15-16 Ekim) içinde (ss.150-161). Çanakkale. TÜBİTAK

Deveci, H. & Eryılmaz, Ö. (2016). Öğretman adaylarının sosyal sorumluluk projesine katılımlarına ilişkin görüşleri: let's do it! Türkiye örneği. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7* (25),163-185.

Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum* (H. A., Başman *çev.ed*.). Ankara: Pegem Akademi.

Delve, C. I., Mintz, S. D., & Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: a design. C. I. Delve, S. D. Mintz, & G. M. Stewart,(Ed.). *In community service as values education* içinde. (ss. 7-29). San Francisco: Jossey-Bass.

Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım", *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19* (1), 19-38.

Doğan, İ. (2002). *Özgürlükçü ve totaliter düşünce geleneğinde sivil toplum*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi, Z., (2012). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 326875)

Elma, C. Kesten, A. Kıroğlu, K., Uzun, E.M ve Dicle ,A.N., & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 62, 231-252.

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (2008). Topluma hizmet uygulamaları rehberi. https://fatihegitim.files.wordpress.com/2011/02/thu-erciyes.pdf adresinden edinilmiştir.

Ergül, F. H. & Kurtulmuş, M.(2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (49), 221-232.

Ersoy, F. A. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 205766)

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). Where's the learning in service-learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning, 6* (1), 142-143

Fromm, E. (2003).*Sahip olmak ya da olmak* (A. Arıtan, *çev. ed.*). İstanbul: Arıtan Yayınevi

Furco, A. (1996). Service learning: a balanced approach to experiential education. (B. Taylor *Ed.*) *Expanding Boundaries: Service and Learning* içinde (ss. 2-6). Washington DC: Corporation for National Service.

Gökçe, N. (2009).Sosyal bilgiler öğretiminde topluma hizmet uygulamaları. (M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. Baskı, ss.543-567). Ankara:Pegem Akademi.

Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (2), 176-194

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yay.

Gürol, A. & Özercan, M.G. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu* (20-22 Mayıs) içinde (s. 539-544). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Hatcher, J. A., & Erasmus, M.A. (2008). Service-learning in the united states and south africa: a comparative analysis informed by john dewey and julius nyerere.*Michigan Journal of Community Service Learning*, s. 49-61.

Horzum, M.B. & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memmuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (1), 341-361.

Hoş-Ercin, N. (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.300392)

Hoş, N. (2013).*Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul. İdeal Kültür Yayıncılık

Hotamışlı, M., Çağ, A., Menteşe, A., & Yörük, E. (2010). Kurumsal sosyal sorumluluk bilinci: afyon kocatepe üniversitesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 9* (34), 280-299.

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi. http://inonu.edu.tr/tr/omer.temizer/1395/content adresinden erişilmiştir.

Jackson, J. M. (2006). Service learning overview, model & outcomes. http://www.sallt.org/pdfs/SALLT_model_outcomes.pdf adresinden edinilmiştir.

Johnson, S. D., & Bozeman., M. (1998)." service learning and the development of social responsibility". *The Annual Convention of the Central States Communication Association,* ED: 425 483, 2-5 April 1998, 1-17.

Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1. Baskı, 261-285). Ankara: Pegem Akademi

Kamer, S. T. (2009). Topluma hizmet uygulamalarının tanımı, ilkeleri, önemi ve amacı. K. Kuzucu & S. T. Kamer (Ed.) *Topluma hizmet uygulamaları* içinde (ss. 1-29). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel

Kartal, M. (2015). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin algılarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.(Tez No: 425224)

Keny, E. M., & Galagher, L.A. (2003). *Teenegars and community service: a guide to the issues.* Westpord: Greenwood Publishing Group.

Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (3), 2125-2148.

Kesten, A., Köçer, M., & Ergüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (2), 393-410.

Keyman, F. (2004). *Sivil toplum, sivil toplum kuruluşları ve Türkiye.* A. Karamani (Yay. Haz.). Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları (No.4). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi.

Kılınç, E., & Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.

Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Kirby, F. (2012). *Türkiye'de köy enstitüleri* (N. Berkes, *çev. ed.*). İstanbul: Tarihçi Kitabevi

Kocadere, A.S, & Seferoğlu, S.S (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-89.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kuş, Z. (2009). Öğretmen yetiştirme programlarındatopluma hizmet uygulamaları ve uygulama alanları. B. Aksoy, T., Çetin & Ö. F.Sönmez (Ed.) *Topluma hizmet uygulamaları* içinde (1. Baskı, ss. 94-101). Ankara: Pegem Akademi.

Kuzucu, K., & Kamer, S.T.(2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem.

Küçükoğlu, A., & Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 92-107.

Küçükoğlu, A., & Kaya, H. İ. (2009). Toplum hizmetine dayalı bir öğrenme uygulaması olarak THU. C. Demirli (Ed.). *1. Ulusal İyilik Sempozyumu* içinde (ss. 73-80). Elazığ: Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Küçükoğlu, A., & Koçyiğit, S. (2015) Topluma hizmet uygulamaların öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11* (2), 610-629.

Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A., & Ozan, C. (2010). Öğretmen yetiştirmede sosyal girişimciliği ve katılımcılığı destekleyen bir yaklaşım olarak topluma hizmet uygulamaları. D. Köksal (Başkan), *II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı,* içinde (s. 1090-1102). Antalya: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Küçükoğlu, A. & Ozan, C. (2015a). *Hizmet ederek öğrenme ölçeği-kısa versiyon.* Türkiye ölçme araçları dizini. https://toad.halileksi.net/olcek/hizmet-ederek-ogrenme-olcegi-kisa-form adresinden edinilmiştir.

Küçükoğlu, A., & Ozan, C. (2015b). *Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin "topluma hizmet uygulamaları dersi bağlamında" bir analiz.* 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Antep.

Külekçi, E. & Özgan, H. (2015).Üniversite öğrencilerinin algılarına göre sosyal sorumluluk alanında görev alma nedenleri ve sonuçları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3* (2), 1-15.

MEB. (1973). Milli eğitim temel kanunu (1739 S.K.). *Resmi Gazete*, Sayı:14574

MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı, 25699.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010*). Millî eğitim müdürlükleri ile sivil toplum kuruluşlarının ilişkisi.* Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan *çev*. *ed*.). Ankara: Nobel

Melchior, A. (1999). *Summary report: national evaluation of learn and serve america school and-based programs, final report.* (MA Center for Human Resources, Brandeis University). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437575.pdf adresinden edinilmiştir.

Mirzelioğlu, D., Özcan, G., Akdağ, I., & Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı), 37-45.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K. C. (2004*). SPSS for introductory statistics: use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associetes.

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim fakültesi. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi. https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/72787?AspxAutoDetectCookieSupport=1 adresinden edinilmiştir.

Nathan, J., & Kielsmeier, J. (1991). The sleeping giant of school reform. *Phi Delta Kappan International,72* (10), 738-742.

Olney, C., & Grande, S. (1995). Validation of a scale to measure development of social responsibility. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 43-53.

Öğülmüş, S. (2006). *Eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı.* D.F. Çağlayan (Yay. Haz.) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları (No. 200).

Özdamar. K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (genişletilmiş 5. Baskı). Eskişehir: Kaan kitabevi.

Özdemir, S. M., & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmenadaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.

Öztürk, T. & Kaymakçı, S. (2009). Topluma hizmet uygulamalarında proje hazırlama. B. Aksoy, T., Çetin & Ö.F. Sönmez (Ed.) *Topluma hizmet uygulamaları* içinde (1. Baskı, ss.104-144). Ankara: Pegem Akademi.

Payne, C. A. (2000). Changes in involvement as measured by the community service ınvolvement preference ınventory. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*, 41-46.

Pritchard, F. F., & Whitehead, G. I. (2004). Serve and learn ımplementing and evaluating service-learning in middle and high schools. *Lawrence Erlbaum Associates Publıshers*. Mahwah, New Jersey.

Quezada, R. L., & Christopherson R. W. (2005). Adventure-based service learning: university students' self reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education, 28* (1), 1-16.

Reed, V.A., Jernstedt, G. C., Hawley, J. K., Reber, E. S., & DuBois, C. A. (2005). Effects of a small-scale, very short-term service-learning experienceon college students. *Journal of Adolescence, 28*(3), 359-368.

Reflection in Service Learning, https://citl.indiana.edu/teaching-resources/teaching-strategies/reflection-service-learning/ adresinden erişilmiştir.

Ryan, M. (2012). Service-learning after learn and serve america: how five states are moving. https://www.ecs.org/clearinghouse/01/02/87/10287.pdf adresinden edinilmiştir.

Saran, M., Coşkun, G., İnal-Zorel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar Üniversity, 22* (6), 3732-3747.

Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: atatürk üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi,* 48,293-302.

Simons, L., & Cleary, B. (2005). Student and community perceptions of the "value added" for service-learners. *Journal of Experiential Education, 28* (2), 164-188.

Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences, 2* (2), 53-72.

Sünbül, M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö., Demirel & Z., Kaya (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. (2. Baskı, ss. 243-278) Ankara: PegemA Yayıcılık.

Şeker, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları

Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (3), 487-506.

Şirin, H. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (1), 301-316.

Talas, M., Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World Turks 4* (1),107-124.

Tanrıseven, I., & Yelken, T.Y., (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *e- Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences, 6* (1), 415-428.

Tezbaşaran, A., A., Balcı, A., Özdemir Alıcı, D., Gizir, S., Özdemir, O., Ergene, O., & Eker, N. (2009). *Eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamaları yönergesi* (4.sürüm). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

The Corparation For National Service (1990).

https://www.nationalservice.gov/about/legislation adresinden erişilmiştir.

Thomsen, K. (2006). *Service-learning in grades K-8: experiential learning that builds character and motivation.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tilki, F. (2011). *Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 328013)

Toker, H. & Tat, M. (2013). Sosyal sorumluluk: kamu ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi düzeyleri ve algılarının ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 8* (1), 34-56.

Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü ögrencilerinin proje tabanli topluma hizmet uygulamalari dersine iliskin görüslerinin incelenmesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Egitim Dergisi, 22* (3), 961-980.

Töremen, F.(2011). Öğretmen adaylarının sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (1), 263-277.

Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme ile problem tabanlı öğrenmenin fark ve benzerlikler. *e-Journal of New World Sciences Academy, 4* (2), 395- 409

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük* (9. Baskı).Ankara: TDK Yayınları.

Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Uğurlu, Z., ve Kıral, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2* (1), 59-93.

Ünal, F. (2009). *Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projelerinin topluma kattığı değer hakkındaki görüşleri*. C. Demirli. (Ed.). *1. Ulusal İyilik Sempozyumu* (20-21 Haziran 2009) içinde (s. 81- 89). Elazığ: Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri FakültesiYayınları (No. 146).

Vernon, A., & Ward, K. (1999). Campus and community partnerships: assessing impacts and strengthening connections. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 30-37.

Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.

Wang., Y. (2003). Socıal responsıbılıty and ıntellectual development as outcomes of servıce-learnıng courses (MSc thesis, The Ohio State University). http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.6210&rep=rep1&type=pdf adresinden edinilmiştir.

Wang., Y., & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-317.

Waterman, A., S. (1997). *Service learning: applications from the research.* Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Witmer, J. T., & Anderson, C. S. (1994). *How to establish a service-learning program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Yaraş, Z. (2009). Öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara karşı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. C. Demirli (Ed.). *1. Ulusal İyilik Sempozyumu* (20-21 Haziran 2009) içinde (s. 588-595). Elazığ: Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yates, M., & Younnıs, J. (1997). Community service and political ıdentity development in adolescence. *Journal of Social Issues, 54* (3), 495- 512.

Yıldırım, A., Şimşek,H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitim Bilim, 4* (2), 86-108.

YÖK, (2006). *Dersler ve içerikleri.* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu

YÖK, (2007). Öğretmen *yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi).* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

YÖK, (2011). *Eğitim fakültelerinde uygulanan topluma hizmet uygulamaları yönergesi*. Ankara.

EKLER

EK-1 Topluma Hizmet Uygulamalarının ilkeleri ve esasları

- "Topluma Hizmet Uygulamaları, projelerinde ve bu projelerde yer alan etkinliklerde amaçlananlar, sergilenen tavır ve mesajlar, Atatürk ilke ve inkılâplarını koruyucu, bilim ve aklı rehber edinen, ulusal birlik ve bütünlüğünü destekleyici nitelikte olmalıdır.
- Topluma Hizmet Uygulamaları, öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve öz güveni geliştirmeyi ve desteklemeyi hedeflemelidir.
- Topluma Hizmet Uygulamaları projelerinde tanımlanan etkinlikler, hedef kitlede -içinde bulunduğu olumsuz veya yetersiz koşullara bakılmaksızın- okumayı özendirici; bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi ve öz güveni destekleyici; öğrenmeyi, araştırmayı, incelemeyi ve gelişmeyi güdeleyici olmalıdır.
- Topluma hizmet uygulamaları dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde yazılı ya da sözlü sınav yapılmamalıdır.
- Topluma hizmet uygulamaları projeleri birçok etkinlikten oluşur. Her bir etkinlik proje tabanlı bir yaklaşımla tasarlanır.
- Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yapılacak etkinliklerin hangi il veya illerde yapılacağına, öğretmen adayının bağlı bulunduğu fakültenin "Topluma Hizmet Uygulamaları Koordinatörler Kurulu"nca karar verilir.
- Ulusal düzeyde (il dışında) planlanan uygulamalarda Yükseköğretim Kurulu ile ilgili Bakanlıklarca yapılan işbirliği protokollerine, yerel düzeyde (il içinde) planlanan uygulamalarda ise Rektörlük ve Valilik arasında yapılan işbirliği protokollerine uyulur.
- Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları etkinlikleri, dekan/bölüm başkanınca atanan danışman ve koordinatör tarafından planlanır.
- Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında, etkinliğin yapılacağı kurum ve kuruluşların olağan işleyişinin aksatılmamasına özen gösterilir.

- Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerindeki giderlerin karşılanması ve hedef kitlenin bulunduğu kuruma yapılması düşünülen kimi yardımların sağlanması için üniversitede düzenlenen etkinliklerden elde edilen bağışlar kullanılabilir. Diğer toplulukların yanı sıra bu etkinliklerin düzenlenmesinde yardımcı olmak ve üniversitenin diğer bölümlerinden de öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamak amacıyla bir öğrenci topluluğu kurulabilir.
- Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerindeki giderlerin karşılanması için proje ve etkinliklerle ilgili çalışmalar, üniversitenin Sağlık Kültür Daire Başkanlığı bütçesinden desteklenebilir veya üniversitenin diğer kaynaklarından yararlanılabilir. Öğretmen adaylarının gerçekleştirecekleri projeler için gerekecek ön hazırlıkları yapabilmeleri, etkinlik malzemelerini geliştirmeleri ve depolamaları amacıyla koşullar çerçevesinde üniversite/fakülte bünyesinde etkinlik atölyeleri/çalışma alanları kullanılabilir.
- Fakültelerde, Topluma Hizmet Uygulamaları Koordinatörler Kurulu tarafından "Topluma Hizmet Uygulamaları Proje Havuzları" oluşturulur; önerilen projeler internet ortamında yayınlanarak paylaşıma açılır.
- Eğitim fakülteleri ve fakültenin kendi bölümleri arasında proje bazında paylaşma, dayanışma, öğrenci değişimi, ortaklaşa proje geliştirme vb. alanlarda işbirliği sağlanabilir.
- Her öğretim yılı sonunda "Proje Şenlikleri" düzenlenir ve en iyi projeler belirlenip ödüllendirilebilir (KKEF Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2011, s.2-3)
- Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamında yapılacak etkinlikler, aşağıda A,B ve C grubunda belirtilen kuruluşlarda gerçekleştirilir.

A Grubu Kuruluşlar: Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ile diğer her düzeyden yatılı okullar Birleştirilmiş sınıflı köy okulları,

B Grubu Kuruluşlar: Gecekondu bölgelerindeki okullar Engellilere yönelik okullar Bağımsız sınıflı köy okulları,

C Grubu Kuruluşlar: Şehir, kasaba ve belde merkezlerinde bulunan gündüzlü okullar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı yetiştirme yurtları, huzurevleri vb. kuruluşları" (Tezbaşaran, Balcı, Özdemir Alıcı, Gizir, Özdemir, Ergene & Eker, 2009, s. 5).

EK-2. Toplumsal Duyarlılık Merkezi Yönetmelik 6. madde

a. "Toplumsal duyarlılık bilincinin yaygınlaştırılması konusunda kamuoyunu bilgilendirici tanıtım ve eğitim etkinliklerinde bulunmak.
b. Üniversitedeki toplumsal duyarlılık projeleri dersleri için öğretim programlarını hazırlamak.
c. TDP uygulamalarına ilişkin paydaşlar arasında genel koordinasyonu sağlamak.
d. TDP uygulamalarında görev alacak danışman öğretim elemanları ve öğrencilerin proje ihtiyaçları yönünde, hedef kitle özelliklerine uygun olarak eğitimlerini sağlamak için simülasyon ve atölye çalışmaları yapmak.
e. Üniversitenin fakülte ve yüksekokullarından gelen proje önerileri, proje hazırlık ve bitirme raporlarını değerlendirmek.
f. TDP ile ilgili izinlerin alınması ve projelerle ilgili kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlamak.
g. TDP'nin topluma duyurulmasında gerekli olan görsel ve yazılı dokümanların temini ve medya ile olan ilişkilerini Üniversitenin ilgili birimi ile koordineli olarak yürütmek.
h. Sosyal, ekonomik, hukuksal ve kültürel araştırmalarla toplumun sorun ve ihtiyaçlarını belirleyerek toplumsal duyarlılık projeleri konularının belirlenmesi için gerekli bilgi altyapısını sağlamak ve proje konuları havuzu oluşturmak.
i. Toplumsal duyarlılık projeleri ile ilgili konularda ulusal ve uluslararası nitelikte konferans, sempozyum, kollegyum, seminer, çalıştay, sergi ve benzeri çalışma ve etkinliklerde bulunmak.
j. Merkezin amacının gerçekleşmesine hizmet edecek konularda, Türkçe ve/veya yabancı dillerde yayınlar yapmak.
k. Merkezin çalışma alanıyla ilgili konularda faaliyette bulunan ulusal ve uluslararası, resmî, sivil veya özel kurum ve kuruluşlarla işbirliğinde bulunmak ve ortak çalışmalar yapmak.
l. TDP ile ilgili ihtiyaçların karşılanması için Üniversitenin ilgili birimleri ile koordinasyon içerisinde kaynak yaratmak.
m. Sivil toplum kuruluşlarına TDP ile ilgili eğitim programları düzenlemek.
n. Türkiye ve dünyadaki sivil toplum kuruluşları ve sivil toplum alanında çalışan akademik birimlerle ulusal ve uluslararası düzeyde bir elektronik iletişim ağı kurmak.
o. İlgili mevzuat hükümleri çerçevesinde danışmanlık, bilirkişilik ve benzeri faaliyetlerde bulunmak.

p. Amacıyla ilgili konularda yapılacak araştırma, inceleme ve eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesinde yerli ve yabancı uzmanlardan yararlanmak.

q. İlgili mevzuatla verilen diğer faaliyetlerde bulunmak" (http://www.resmigazete.gov.tr)

EK-3. Ölçek

Değerli öğretmen adayları,

"Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi" adlı bir araştırma yapmaktayım. Bu ölçek sizlerin bu sosyal sorumluluk düzeylerinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçek sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Elde edilecek sonuçların Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin daha etkin ve verimli geçmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı için isminizi yazmanız gerekmemektedir. Ölçeği cevaplarken sizlerden istenilen, kişisel bilgiler bölümünü doldurduktan sonra, aşağıda maddeler halinde verilmiş olan soruların cevap şıklarından en uygun olanını X işareti ile işaretlemenizdir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fundanur YANIK
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrenci

Hizmet Ederek Öğrenme Ölçeği

Cinsiyet	**Kız ( ) Erkek ( )**				
Bölüm					
Sınıf	**3. ( ) 4. ( )**				
THU uygulama alanı					
Yaşantınızın en çok geçtiği yer	**Köy ( ) İlçe ( ) Şehir ( ) Büyükşehir ( )**				
Aile aylık gelir düzeyi	**500-1000 ( ) 1001-1500 ( )** **1501-2000 ( ) 2001 ve üzeri ( )**				
Önermeler		**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
1. Birlikte çalıştığım arkadaşlarım olsa da olmasa da gönüllü faaliyetlerde yer alırım.		1	2	3	4

2. Proje çalışmamı yaparken, grup üyelerinin aldıkları karara uyarım	1	2	3	4
3. Gönüllü çalışmalarım sayesinde ne kadar öğrenebileceğimin farkına varmaya başladım.	1	2	3	4
4. Hayır kurumları için maddi yardımlarda bulunmak, o kurum için doğrudan ve sürekli olarak çalışmak kadar önemlidir.	1	2	3	4
5. "Yoksun" olarak düşündüğüm insanlardan öğrenebileceğim şeylere hayret ettim.	1	2	3	4
6. Katıldığım topluma hizmet çalışmalarının kariyerim üzerinde çok fazla etkisi olacağından emin değilim	1	2	3	4
7. Gönüllü çalışmam, hayatın bazı insanlar için ne kadar adaletsiz olabileceğini daha iyi anlamamı sağladı.	1	2	3	4
8. Topluma hizmet faaliyetleri insanlara karşı davranışlarımı olumlu yönde etkiledi.	1	2	3	4
9. Yardıma ihtiyaç duyan o kadar yer ve durum var ki, nereye yardım etmem gerektiğini şaşırıyorum.	1	2	3	4
10. Topluma hizmet uygulamalarında yerel kurumları tercih etmemin nedeni çalışmalarımdan çevremdeki insanların yararlanmasını sağlamaktır.	1	2	3	4
11. Çoğu sosyal konunun nedenlerinin çok karmaşık olduğunun farkındayım.	1	2	3	4
12. Sosyal problemleri çözmek için daha fazla zaman, para ve toplumsal çaba gerektiğine inanıyorum; ulusal veya küresel düzeyde değişim için de çalışmamız gerekiyor	1	2	3	4
13. Hizmet projeleri, topluma hizmet uygulamaları dersi için bir zorunluluk olmasaydı, bu tür faaliyetlere katılmazdım	1	2	3	4
14. Ailem ya da arkadaşlarım onaylamasa bile gönüllü faaliyetlere katılmaktan vazgeçmem	1	2	3	4
15. Topluma hizmet çalışmalarında yer almamda kişisel faktörlerimin ne derece etkili olduğunu sık sık sorgularım	1	2	3	4
16. Yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı en temel sorumluluğum, topluma hizmet çalışmalarına düzenli olarak katılarak onlara yardımcı olmaktır.	1	2	3	4
17. Sosyal adalet konusunda nasıl bir farklılık yaratabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4
18. Gönüllü çalışmamı en başarılı olabileceğim bir konu hakkında seçerim.	1	2	3	4

19. Topluma hizmet çalışmalarından yararlanan kişilerden bir şeyler öğrendim.	1	2	3	4
20. Topluma hizmet faaliyetlerini birlikte çalışmaktan zevk aldığım grup arkadaşlarım olmaksızın, tek başıma yürütmek zorunda kalsam dahi, bu faaliyetlere katılmak isterim.	1	2	3	4
21. Topluma hizmet çalışmalarımın zaman zaman hayal kırıklığıyla sonuçlanması beni hayrete düşürüyor.	1	2	3	4
22. Çok fazla zamanımı almasa, topluma hizmet çalışmalarına daha fazla katılırım.	1	2	3	4
23. Mağdur insanların topluma hizmet çalışmalarına ne kadar ihtiyaç duyduğunu bildiğim için bu çalışmalara katılırım.	1	2	3	4
24. Bundan sonra, sosyal adalet konularına yönelik çalışmalarda yer almak istiyorum	1	2	3	4
25. Zaman zaman sosyal sorunların karmaşıklığından bunalıyorum.	1	2	3	4
26. Sosyal sorunları, bu sorunlarla ilgilenen kurumlardan daha fazla önemsediğimi düşünüyorum	1	2	3	4
27. Öncelikle, birlikte çalıştığım arkadaşlarımı hayal kırıklığına uğratacağımı düşündüğüm için, topluma hizmet çalışmalarını aksatmak istemiyorum.	1	2	3	4
28. Sosyal adaletsizlikle mücadelede kararlı olduğum için, çok sayıda gönüllü çalışmaya katılırım.	1	2	3	4
29. İmkânı olan insanların, ihtiyacı olan insanlara yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4
30. Topluma hizmet çalışmalarım zaman zaman beni hayal kırıklığına uğratsa da, bu durum beni fazla rahatsız etmez.	1	2	3	4

EK-4. Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu "Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve derse yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi" adlı çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili görüşleriniz çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. Cevaplarınız sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İsimleriniz çalışmamızda kesinlikle kullanılmayacak ve kayıtlar gizli tutulacaktır. Zamanı daha iyi kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak için izin verirseniz görüşmeyi sesli kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fundanur YANIK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarih: Saat: Yer:

1)Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin teori ve uygulama sürecinde neler yaptığınızla ile ilgi bilgi verir misiniz?

2) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin size katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?

3) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin uygulanma sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaştınız ?

3) 4) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin daha verimli işlenebilmesi için önerileriniz var mı? Varsa neler olabilir bahseder misiniz?

EK-5. Anket İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.1800147339
Konu : Anket İzni (Fundanur YANIK)

14.05.2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi 10030407021 nolu Fundanur YANIK'ın ***"Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Duyarlılıklarına Etkisi"*** konulu anket çalışmasına cevaben Fakültenin 14.05.2018 tarihli ve 29202147-300-E.1800146432 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 14.5.2018 tarihli 29202147-300-E.1800146432 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTA
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odairc@atauni.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=99857F5

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 29202147-300-E.1800146432
Konu : Anket İzni (Fundanur YANIK)

14.05.2018

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30.04.2018 tarihli ve 88179374-300-E.1800135319 sayılı belge.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi 10030407021 nolu Fundanur YANIK'ın ***"Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Duyarlılıklarına Etkisi"*** konulu çalışmasının anket uygulamasını 09.05.2018–18.05.2018 tarihleri arasında Fakültemizin aşağıda isimleri belirtilen bölümlerin öğrenclerine ders akışını bozmayacak şekilde bizzat kendisi yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Kemal DOYMUŞ
Dekan

1-Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

2-Temel Eğitim Bölümü

3-Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Lütfi Yaşar TUTUK
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=4847AD7

ÖZGEÇMİŞ

1978 yılında Erzurum'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Erzurum'da tamamladı. Lisans öğrenimini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlayarak 2007 yılında mezun oldu. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak göreve başladı. Hâlen bu görevi yapmaktadır. Evli ve ikiz çocuk annesidir.