# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMDA ÇALIŞMALARI İLE BEDEN FARKINDALIĞI, PSİKOSOSYAL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ İLİŞKİSİNİN KARMA YÖNTEM İLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Alida Musaoğlu
191195112

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
Psikoloji Anabilim Dalının Adı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikası
Danışman: Doç. Dr. Havva Özden Bademci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMDA ÇALIŞMALARI İLE BEDEN FARKINDALIĞI, PSİKOSOSYAL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ İLİŞKİSİNİN KARMA YÖNTEM İLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Alida Musaoğlu
191195112
ORC-ID: 0000-0002-0448-3084

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
Psikoloji Anabilim Dalının Adı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikası
Danışman: Doç. Dr. Havva Özden Bademci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022



# JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# TEŞEKKÜR

Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji programı koordinatörü ve tez danışmanım Doç. Dr. Özden Bademci'ye yüksek lisans eğitimim boyunca sağladığı fırsatlar ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden beri birbirimize dayanak olduğumuz sınıf arkadaşlarımdan özellikle Psk. Latife Özgüleryüz, Psk. Burcu Özcan, Psk. Buse Toprakcı, Psk. Yağmur Özcan, Psk. Sümeyye Yar ve Psk. Kubilay Taner'e sonsuz teşekkürü borç bilirim. İyiki sizleri tanıdım ve iyiki sizinle beraber okuma şansım oldu.

Araştırmamın her aşamasında, bana destek olan SOYAÇ ekibi ve sınıf ekiplerinde bulunan öğrencilere kıymetli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, projede dirsek dirseğe çalıştığımız ve herkesin birbirini desteklediği 6C sınıfının ekip üyelerinin her birine değerli çabaları için teşekkür ederim.

Son olarak, sevgili aileme beni her koşulda yardımlarını esirgemeden destekledikleri için minnettarım.

Alida Musaoğlu

Şubat, 2022

# ÖZ

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMDA ÇALIŞMALARI İLE BEDEN FARKINDALIĞI, PSİKOSOSYAL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ İLİŞKİSİNİN KARMA YÖNTEM İLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Alida Musaoğlu
Yüksek Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı Adı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikası
Danışman: Doç. Dr. Havva Özden Bademci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Araştırmacılar hızla değişen dünyada yetişkin olmanın getirdiği sorumluluklara ve mesleki gelişimlerine eş zamanlı uyum sağlamak için sadece bilginin yeterli olmadığını uyumlanma, psikolojik açıdan esneklik kazanma, değişimlere hazır olma, yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin eğitim ile kazandırılmasını savunmaktadırlar. Üniversite öğrencilerinin gelişimini çok yönlü destekleyen toplum temelli eğitim uygulamaları gelişmiş ülkelerde uygulanmaktadır. Türkiye'de Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Araştırma ve Uygulama Merkezi (SOYAÇ), yüksek öğrenim ile toplum temelli uygulamaları birleştirerek eğitim niteliğine ve topluma katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, SOYAÇ ve Üsküdar Kaymakamlığı işbirliği ile okul terk oranının yüksek olduğu bir ortaokulda 2020-2021 eğitim öğretim yılında "Okuldayız: Üsküdar" projesine dahil olan psikoloji, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, hemşirelik, beslenme ve diyetetik öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Proje boyunca üniversite öğrencileri yaratıcı drama gibi etkinliklerle de desteklenmişlerdir. Disiplinlerarası bir ekiple, düzenli süpervizyon desteği ile toplumda çalışmanın öğrencilerin psikososyal ve mesleki gelişimlerine, beden farkındalıklarına etkilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada karma desen kullanılmıştır. 26 Üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın nicel analizlerde, proje başlangıcı ve bitişindeki psikososyal ve beden farkındalığı gelişimini analiz etmek adına Beck Anksiyete Envanteri, Beck, Depresyon Envanteri, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına farklı bölümlerden 11 öğrenci ile yapılan derinlemesine görüşmelerin tematik ve yorumlayıcı analiz yöntemleriyle analizleri sonucunda ulaşılmıştır. Nitel bulgular üniversite öğrencilerinin deneyimlerinden kişisel gelişim, mesleki gelişim, disiplinlerarası ekip ile çalışmak ve toplum temelli üniversite eğitimi alanlarında kazanımlar elde ettiklerine ulaşılmıştır. Kişisel gelişim bağlamında, öz-farkındalık, uyumlanma, motivasyon kaynağı gibi psikososyal gelişim ve sosyal destek becerileri ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim kapsamında, deneyimsel öğrenme sayesinde teorik bilgiyi uygulama, yaratıcı çözüm üretme, iletişim becerileri görülmektedir. Disiplinlerarası ekip ile çalışmanın, ekip desteği, çok yönlü düşünme becerileri kazandırmıştır. Toplum temelli üniversite eğitimi kapsamında, toplumda olmak, sosyal adalet, üniversite ve toplumun çok yönlü kazancı konularında gelişilmiştir. Nicel analizlerin bulgularında anksiyete ($t(25) = .03$,

*p*> .0), depresyon(t(25) =.34, *p*> .05), utangaçlık(t(25) =.22, *p*> .05), sosyal karşılaştırma(t(25) =.52, *p*> .05), beden farkındalığı alt boyut düzeyleri proje başlangıcı ve sonlanması arasında pozitif değişim olsa da anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın bulguları, toplum temelli eğitim uygulamalarının, üniversite öğrencilerinin yurttaşlık bilinci dahil gelişimine çok boyutlu fayda sağladığına ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yurttaşlık bilincine sahip yetişkinler olabilmeleri için toplumu deneyimlemeleri, becerilerini geliştirmeleri ve toplumsal sorunların farkında olmaları gerekmektedir, bu nedenle yükseköğretim kurumlarında toplum temelli eğitim yaklaşımlarının uygulanması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** toplum temelli üniversite eğitimi, psikososyal gelişim, mesleki gelişim, disiplinlerarası yaklaşım, beden farkındalığı, SOYAÇ modeli.

# ABSTRACT

# A MIXED METHOD RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKING IN THE COMMUNITYAS UNIVERSITY STUDENTSANDBODY AWARENESS, PSYCHOSOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: SOYAÇ MODEL

Alida Musaoğlu
Master Thesis
Psychology Department
Clinical Psychology/ with Body Psychotherapy Certificate Programme
Thesis Advisor: Assoc. Prof. H. Özden Bademci
Maltepe UniversityGraduate School, 2022

Researchers argue that in order to simultaneously adapt to the responsibilities of adulthood and professional developmentin a rapidly changing world, knowledge alone is not enough and that skills such as adapting, gaining psychological flexibility, being ready for changes, and lifelong learning should be gained through education. Community-based education practices that support the development of university students are implemented in developed countries. In Turkey, Research and Application Centre for Children Living and Working on the Streets (SOYAÇ) aims to support the quality oflearning and society by combining higher education with community-based practices.

This researchcarried out in the 2020-2021 academic year with psychology, social work, child development, nursing, nutrition and dietetics students who worked in a middle school with a high dropout rate in the extent of the "We are at School: Üsküdar" Project which was cooperation of SOYAÇ and Üsküdar District Governorship.During the project, university students were also supported with activities such as creative drama. The purpose of the study is to evaluate the effects onstudents' psychosocial and professional development and body awareness who worked as supervised interdisciplinary teams in communitywith a mixed method design. In the quantitative analysis of the study, in which 26 university students participated, levels of Beck Anxiety Inventory, Beck Depression Inventory, Shyness Scale, Social Comparison Scale and Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness-II were examined in order to analyze the psychosocial and body awareness development at the beginning and end of the project. The qualitative findings were reachedby using thematic and interpretive analysis on in-depth interviews with 11 students from different departments. Qualitative findings revealed that university students gained skills in the fields of personal development, professional development, working with an interdisciplinary team, and community-based university education. In the context of personal development, psychosocial development and social support skills such as self-awareness, adaptation and motivation have discovered. Within the scope of professional development, applying theoretical knowledge, producing creative solutions and communication skills can be acquired by experiential learning. Working with an interdisciplinary team has provided team support and multidimensional thinking skills. Within the scope of community-based university education, being in the community,

social justice, multi-faceted benefits for university and community has developed. According to the qualitative results, mean comparisons of anxiety (t (25) =.03, p> .0), depression (t (25) =.34, p> .05), shyness (t (25) =.22, p> .05), social comparison (t (25) =.52, p> .05), body awareness' sub-dimension levels show insignificant positive changes between the beginning and the end of the project.

The findings of the study reveal that community-based education practices provide multidimensional benefits to the development of university students, including civic consciousness. In order to become adults with civic awareness, students should experience community, develop skills and be aware of communal problems,so that it is recommended that community-based education approaches to be implemented in higher education institutions.

**Keywords:** community-based university education, psychosocial development, professional development, interdisciplinary approach, body awareness, SOYAÇ approach.

# İÇİNDEKİLER

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI** ii
**ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI** iii
**TEŞEKKÜR** iv
**ÖZ** v
**ABSTRACT** vii
**İÇİNDEKİLER** ix
**TABLOLAR LİSTESİ** xi
**KISALTMALAR** xii
**ÖZGEÇMİŞ** xiii
**BÖLÜM 1.GİRİŞ** 1

1.1. Değişen Dünyada Genç Yetişkin Olmak 2

1.1.1. Sosyal Karşılaştırma ve Utangaçlık 3
1.1.2. Depresyon-Anksiyete ve Beden Farkındalığı 5
1.1.3. Toplum Temelli Eğitim ile Psikososyal ve Mesleki Gelişim İlişkisi 7

1.2. Üniversite-Toplum İşbirliği 8

1.2.1. Toplum Temelli Eğitim 10
1.2.2. Deneyimsel Öğrenme 11
1.2.3. Çok Yönlü Kazanç 12
1.2.4. Türkiye'de Üniversitelerde Toplum Temelli Eğitim 14
1.2.5. SOYAÇ Modeli 15
1.2.5.1.Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları 17
1.2.5.2.Toplumda Disiplinlerarası Çalışmak 18

1.3. Araştırmanın Amacı 19

**BÖLÜM 2.YÖNTEM** 20

2.1. Araştırma Deseni: Karma Desen 20

2.1.1. Nitel Araştırma 21
2.1.2. Nicel Araştırma 22

2.2. Evren ve Örneklem 23
2.3. Verileri Toplama Yöntemleri 24

2.3.1. Nitel Veri Toplama Yöntemleri 24
2.3.2. Nicel Veri Toplama Yöntemleri 24

2.4. İşlem 26
2.5. Araştırmada Analiz Yöntemleri 28

2.5.1. Nitel Analiz Yöntemleri 28
2.5.2. Nicel Analiz Yöntemleri 29

2.6. Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz-düşünümsellik 29
2.7. Araştırmada Etik Hassasiyet 31

**BÖLÜM 3. BULGULAR** 33

3.1. Nitel Bulgular 33

3.1.1. Kişisel Gelişim ... 33
3.1.1.1.Psikososyal Gelişim ... 34
3.1.1.1.1.Öz-değerlendirme/Farkındalık ... 35
3.1.1.1.2.Zorluklarda Uyumlanma ... 36
3.1.1.1.3.Motivasyon Kaynağı ve Doyum ... 37
3.1.1.2.Sosyal Destek ... 39
3.1.2. Mesleki Gelişim ... 40
3.1.2.1.Deneyimleyerek Öğrenmek ... 42
3.1.2.1.1.Teorik Bilgiden Uygulamaya Geçiş ... 43
3.1.2.2.Yaratıcı Düşünme ve Çözüm Üretme ... 44
3.1.2.2.1.Fırsat ve Sınırlılıklarıyla Çevrimiçi Çalışma ... 47
3.1.2.3.İletişim ... 48
3.1.3. Disiplinlerarası Ekip ile Çalışmak ... 49
3.1.3.1.Ekip Desteği ... 50
3.1.3.2.Çok Yönlü Düşünme ... 51
3.1.4. Toplum Temelli Üniversite Eğitimi ... 53
3.1.4.1.Çok Yönlü Kazanç ... 54
3.1.4.2.Toplumda Olma ... 56
3.1.4.3.Sosyal Adalet ... 57
3.1.4.3.1.Eşit Haklar ... 58
3.1.4.3.2.Eleştirel Düşünme ... 58
3.2. Nicel Bulgular ... 59
**4. TARTIŞMA VE SONUÇ** ... 68
4.1. Tartışma ... 68
4.2. Sonuç ... 75
4.2.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler ... 76
**EK'LER** ... 78
**KAYNAKÇA** ... 87

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Nitel Araştırma Örneklemi* ..... 23

Tablo 2. *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği Ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ortalama Değerleri* ..... 60

Tablo 3. *Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri* ..... 60

Tablo 4. *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ve Çok Boyutlu Beden Farkındalığı Değerlendirmesi-Iı Alt Faktörlerine Ait Ön Testler Arasındaki Korelasyon* ..... 64

Tablo 5. *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ve Çok Boyutlu Beden Farkındalığı Değerlendirmesi Alt Faktörlerine Ait Son Testler Arasındaki Korelasyon* ..... 65

Tablo 6.*Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları* ..... 66

Tablo 7.*Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği alt boyutlarının ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları* ..... 66

# KISALTMALAR

**SOYAÇ** **:** Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Araştırma ve Uygulama Merkezi

**YÖK** **:** Yükseköğretim Kurulu

**ÇBBFD** **:** Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği

# ÖZGEÇMİŞ

**Alida Musaoğlu**

**Psikoloji Anabilim Dalı**

**Eğitim**

| *Derece* | *Yıl* | *Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı* |
|---|---|---|
| Y.Ls. | 2022 | Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı |
| Ls. | 2013 | Exeter Üniversitesi, Yaşam ve Çevre Bilimleri Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı |
| Lise | 2007 | Özel Galileo Galilei İtalyan Lisesi |

**İş/İstihdam**

| *Yıl* | *Görev* |
|---|---|
| 11.2020-06.2021 | Stajyer Klinik Psikolog. SOYAÇ, Maltepe Üniversitesi |
| 02.2021-03.2021 | Stajyer Psikolog. Moodist Psikiyatri Hastanesi |
| 2013-2019 | Tedarik Yönetimi. Jerse Örme San. Ve Tic. A.Ş. |
| 08.2010-09.2010 | Stajyer Psikolog.Ekip Norma Razon Danışmanlık Merkezi |

# BÖLÜM 1.GİRİŞ

Günümüzde eğitime ayırdığımız süre geçmişe kıyasla hayatımızın daha uzun bir bölümünü almaktadır. Artık çoğu genç, ergenliğin sonlarından 20'li yaşların ortalarına kadar olan dönemi, evlenmek ve aile kurmak gibi uzun vadeli yetişkin rollerini gerçekleştirmek yerine farklı deneyimler deneyerek, aşk ve iş hayatlarında kademeli bir şekilde kalıcı seçimlere ulaşmaya çalışarak geçirmektedir (Arnett, 2007). Bunun sebebi, bireylerin beklentisinin iş ve özel yaşamlarında süregelen hayat standartlarını sağlama çabasından kaynaklanabilir. Örneğin, Villani ve Atkins'e göre (2000), geleneksel eğitim yöntemleri ile yetişen öğrenciler, güncel ve ülkenin sorunları karşısında memnuniyetsiz ve yetersiz kalmaktadır.

Bajis, Chaar, ve Moles (2020), günümüzde eğitimin sadece bilgi ve beceri fırsatları sağlamanın yanında sosyal, kişisel gelişim ve esneklik gibi nitelikleri öğrencilere kazandırması gerektiğinden bahsetmektedir. Ayvacı ve Akyıldız'ın (2009) ifade ettiği gibi *"Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine ve üretilen bilgiyi kullanmaya dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirir."* (p.103-104). Dahası, Villani ve Atkins (2000) ebeveynler, idareciler, politikacılar, iş dünyasının önde gelenleri ve çocukların/gençlerin eğitiminde söz sahibi olan yetişkinlerin, mevcut geleneksel eğitim bakış açılarını değiştirmesi ve eğitimin yaşam boyu öğrenen bireyleri yaratma süreci olarak görmeleri gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, Walsh ve Woodward (1989), etkili ve sürekli mesleki gelişim için iş rolünü yerine getirmek adına bilgi ve becerinin sistematik olarak sürdürülmesi, iyileştirilmesi ve genişletilmesiyle birlikte kişisel niteliklerin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir (akt. Postle, Edwards, Moon, Rumsey ve Thomas, 2002). Bununla birlikte, De Sousa'ya (2021) göre akademisyenler, sürdürülebilir gelişim için eğitimin deneyimsel, uygulama odaklı, disiplinlerarası, farklı bakış açılarının var olduğu ve sorgulamaya dayalı yetkinlikler geliştirmesini teşvik etmelidir. Bu sayede, eğitimi ve öğrenimi hayatları boyunca devam ettirebilen ve sürekli gelişen bireyler ve toplumların oluşması sağlanabilir.

Villani & Atkins (2000) öğrencileri geleneksel eğitim kalıplarına sokma çabasını bırakıp yaratıcı, eleştirel düşünceyi ve yüksek standartları bünyesinde barındıran

vatandaşların doğal olarak ortaya çıkmasına olanak sağlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Böylece, sürekli ve kendi kendini geliştiren toplumların ortaya çıkması hedeflenebilir. Bununla birlikte, üniversitelerin sadece bünyesinde bulunan öğrencilerin değil, bulunduğu yerel halkın da eğitim-öğretimden, sosyal hizmetten, sanatsal ve kültürel faaliyetlerden faydalanmasını sağlayarak üniversite öğrencilerinin toplumla iç içe olup aktif olmaları ve toplum bilinci oluşturma gayreti içinde olmaları gerekir (Ayvacı ve Akyıldız, 2009). Buna göre, üniversite öğrencilerinin, toplum temelli çalışmalar içerisinde bulunması, toplum ve üniversitenin birbirinden öğrenmesini ve toplum bilincinin gelişmesini sağlayabilir.

## 1.1.Değişen Dünyada Genç Yetişkin Olmak

Melaville, Berg ve Blank'e (2006) göre, birçok öğrenci hırslı kariyer ve yaşam hedeflerine nasıl ulaşacağını bilmiyor. Bu sebeple, beliren yetişkinlik döneminde olan ve kimliklerini bulmayı hedefleyen gençler potansiyel iş olanaklarına ulaşmak adına yükseköğretime yönelmiştir (Arnett, 2006). Üniversite mezuniyetinden sonraki birkaç yıllık süreç olarak tanımlanan beliren yetişkinlik dönemi, gençler hayattaki seçenekleri keşfetmeye zaman harcarken kendileri dahil işverenler, kariyer danışmanları, yüksek öğretim kurumları için büyük bir zorluk haline geldi (Murphy, Blustein, Bohlig ve Platt, 2011). Dahası, beliren yetişkinlik, arada kalmışlığın hissedildiği yaşıdır, çünkü beliren yetişkinlerin çoğu artık ergen olmadıklarını ancak henüz tam olarak yetişkin olmadıklarını düşünür ve kimlik arayışında olur (Reifman, Arnett ve Colwell, 2007). Ayrıca, O'Connor ve arkadaşları (2011), beliren yetişkinlik dönemini riskli davranışların ve ruh sağlığı sorunlarının görülme sıklığının nispeten yüksek olduğu bir dönem olduğu kadar, yaşam seyrinde olumlu değişimlere açılan bir fırsat penceresi olarak tanımlanmıştır.

Bir gencin sosyal bağlantılar, hedefler, gelecek planları ve karar verme mekanizması oluşturması adına "sosyal sermayeye" yani ortak değerlere, bilgilere, rehberliğe ve bağlantıları sağlayacak sosyal destek ağına erişimi gerekmektedir (Melaville, Berg ve Blank, 2006). Ek olarak, geçmişte kariyer başarısı ve istihdam edilebilirliğe odaklanan akademiler, bugün psikolojik başarı, kariyer hazırlığı, sürdürülebilirlik ve esneklik gibi konulardan bahsedilmektedir (Baruch, Szűcs ve Gunz, 2015). Bu amaca yönelik Seligman tarafından oluşturulmuş 'pozitif eğitim' kavramı örnek verilebilir (Bajis, Chaar ve Moles, 2020). Pozitif eğitim, pozitif psikolojinin

eğitimle birleşmesinden oluşup öğrencinin olumlu duyguları, sorumluluğu, ilişkileri ve uzun süreli mutluluğun ve iyi oluşun anlamı ve başarılması üzerine oluşmuştur (Bajis, Chaar ve Moles, 2020). Bu sayede, önceden bahsedildiği gibi değişen yaşam kriterlerine uyum sağlayabilmek adına alınan eğitimden mesleki ve kişisel sürdürülebilir gelişim (Postle ve ark., 2002; de Sousa, 2021), sosyal destek ağı erişimi (Melaville, Berg ve Blank, 2006), psikolojik başarı ve esneklik (Baruch, Szűcs ve Gunz, 2015) gibi kazanımlar elde edilebilir.

Melaville ve arkadaşlarının (2006) bahsettiği üzere, hayat başarısı elde etmek adına öğrenciler, yalnızca bilgi edinmemeli, aynı zamanda bilgiyi kullanabilmeli, karşılaştığı sorunları etkili şekilde değerlendirebilmeli ve çözebilmeli ve beceriler geliştirebilmelidir. Böylece, toplumun ihtiyacı olan şefkatli, bağımsız ve eleştirel düşünen toplum üyeleri haline gelebilirler (Melaville, Berg ve Blank, 2006). Öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişim için sosyal ve duygusal yeterlilik geliştirdikleri eğitim süreci, onları 'hayat sınavları' ile başa çıkmak için kaynak ve araçlarla donatırken akademik, sosyal ve duygusal olarak büyümeye ve gelişmeye devam ederler (Cefai ve ark., 2018). Bu sebeple eğitimcilere, öğrencilerin öğrenme sürecine ve kendi kuvvetli yönlerine odaklanabilmeleri için kişisel tatmin fırsatlarını ve iyi oluş durumunu arttırmaya yönelmesi tavsiye edilmektedir (Bajis, Chaar ve Moles, 2020). Bu sayede, öğrenciler kendi yeterlilik ve becerilerini keşfederek bunu kişisel ve mesleki gelişimlerine yansıtabilir. Ek olarak, üniversite ve toplumun işbirliği içinde olduğu projelerde üniversite öğrencileri sosyal bağlantılar kurarak kendini tanıma, birey olma, kendini yönetme ve yönlendirme, bağımsız karar verme, planlama ve problem çözme deneyimi, demokratik değerler, bireysel ve sosyal etik, hoşgörü ve empati, kişilerarası ve sosyal gözlem, dinleme, verme ve alma becerileri, müzakere etme ve değerlendirme, kişisel sosyal ihtiyaçları ve başkalarının ihtiyaçlarını anlama gibi kazanımlara ulaşabilmektedir. (Bademci, Karadayı ve Tekin, 2011). Bununla beraber, öğrencilerin okul dışındaki yaşantısına karşı anlayışlı ve duyarlı olan eğitim deneyimleri ile öğrenme arasında pozitif bir ilişki görülmektedir (Smith ve Sobel, 2010).

### 1.1.1. Sosyal Karşılaştırma ve Utangaçlık

Beliren yetişkinlik döneminde, gençler sıklıkla ilişkilerinde ve sosyal etkileşimlerinde değişiklikleri (örn. üniversiteye veya iş gücüne girme, romantik ilişkiler geliştirme) yönlendirme zorluğuyla karşı karşıya kalırlar (Jorgensen ve Nelson,

2018).Araştırmalara göre, beliren yetişkinliğe geçiş sürecinde sosyal desteğin iyi oluş haline ulaşmada kolaylaştırıcı olduğu, bu desteğin eksikliğinin ise iyi oluşu, benlik saygını ve uyumlanmayı azalttığı ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Murphy, Blustein, Bohlig ve Platt, 2011). Sosyal desteğin etkileri gibi sosyal karşılaştırma yapılma derecesine göre de benzer durumlar oluşmaktadır. Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma teorisine göre kişi kendi durumunu değerlendirirken tarafsız olabilmek adına diğer insanlarla kendini karşılaştırma eğilimindedir (Çivitçi ve Şahin Baltacı, 2018). Ek olarak, sosyal karşılaştırmalar, benlik hakkında bilgi edinmek adına gereklidir ve genellikle, insanlar fikirlerini ve yeteneklerini değerlendirmek, performans ve potansiyellerini geliştirerek özgüvenlerini artırmak için bu bilgilere güvenmektedir (Schneider ve Schupp, 2014).

Bireyin başkalarının öz-değerlendirmelerine aşırı ilgili olması, ilişkide güvensizlik, kaygı ve depresyon ve madde kullanımı gibi olumsuz davranışları içerebilen sosyal baskılara karşı artan duyarlılıkla ilişkili olduğundan bahsetmektedir (Allan ve Gilbert, 1995; Jorgensen ve Nelson, 2018). Bununla birlikte, yüksek oranda sosyal karşılaştırma yapma eğilimi olan kişilerde ruh sağlığının etkilenerek benlik saygısı, iyimserlik ve olumlu duygulanım düzeylerinin azaldığı; kaygı, sosyal kaygı, depresyon düzeylerinin ise arttığı görülmektedir (Çivitçi ve Şahin Baltacı, 2018).

Allan ve Gilbert'a (1995) göre, insanlar sosyal karşılaştırma yaparken (a) güç ve agresiflik karşılaştırmaları yani, kavgaları ve çatışmaları kazanma ve zorluklara göğüs germe yeteneği ve (b) sosyal çekicilik ve yetenek yani bir takım, iş, arkadaş ya da sevgili olarak seçilmek boyutlarındaki sıralamaya göre değerlendirmektedir. Araştırmalara göre, bu karşılaştırmalar üstünlüğe göre değil aynı veya farklı olma açısından yapılmakta ve sıkça sosyal karşılaştırma yapan depresif özellikler gösteren bireylerde küçümsenme, diğerlerinden farklı olma ve uyum sağlayamama gibi korkular olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, sıklıkla sosyal karşılaştırma eğilimi ile yaşanan olumsuz duygulanımlar nedeniyle duygu durumu, sosyal davranış ve değerler etkilenmektedir. Ait ve diğerleri gibi olma arayışında olan kişiler, aşırı sosyal karşılaştırma yapmaktan kaynaklanan stres sonucunda reddedilme korkusu, marjinalleşme, yabancılaşma ve destek kaybıyla ilişkili durumlarla karşılaşmaktadır (Allan ve Gilbert, 1995). Hopko ve arkadaşlarına (2004) göre, fizyolojik, bilişsel ve

davranışsal etkileri olan sosyal kaygı deneyimleri utangaçlık ile benzer deneyimler göstermektedir.

Henderson, Gilbert ve Zimbardo (2014), utangaçlığı, "sosyal uygunluk" kavramına dayandırarak tanımlamaktadır. Zimbardo (1982) utangaçlık, kişinin kendine odaklı bir biçimde sosyal değerlendirmeyle aşırı ilgilenme ile karakterize edilen ve bunun sonucunda utangaç kişinin katılımcı olmaması, geri çekilmesi ve kaçınması ile karakterize edilen yüksek bir bireyselleşme durumu olarak tanımlanmıştır (Henderson, Gilbert ve Zimbardo, 2014). Utangaçlık, Hopko ve arkadaşları (2004) tarafından diğer bireylerin varlığında hissedilen rahatsızlık ve çekingenlik olarak tanımlanmıştır. Ek olarak, araştırmalara göre utangaçlık ölçümleri depresyonla, sosyal ve somatik anksiyete ile ilişkili bulunmuştur (Hopko, Stowell, Jones, Armento ve Cheek, 2004). Bahsi geçen çalışmalara dayanarak, sıklıkla sosyal karşılaştırma yapmak, kişilerde utangaçlık kaynaklı olumsuz duygulanımlar olarak etki gösterdiğine ulaşılmaktadır.

### 1.1.2. Depresyon-Anksiyete ve Beden Farkındalığı

Sosyal ilişkilerin bireysel iyi oluş üzerinde etkisinin önemini fark eden araştırmacılar, yetişkinliğe adım atan gençlerin yeni sosyal ortamlara (üniversite, iş, aile evinden ayrılmak, şehir değiştirmek vb.) girdiklerinde yeni ve kontrol edemedikleri etkileşimlere daha fazla karşı karşıya geldiğinden bahsetmektedir (Etkin, Bowker ve Scalco, 2016). Bununla beraber, kariyer fırsatlarının artması ve aile kurmak gibi yetişkinliğe ait sorumlulukların ertelenmesiyle birlikte, gelişmekte olan pek çok yetişkin, üniversiteden çıkarken,seçeneklerin çokluğunu heyecan verici ve güçlendirici olarak deneyimlerken, bazıları ise psikolojik olarak paralize veya kaygılı hale gelebilir ve kimliklerini bulmak adına üniversiteden ayrılırken depresyona girerler (Murphy, Blustein, Bohlig ve Platt, 2011). Dahası, çocukluk, ergenlik ve beliren yetişkinlik döneminde utangaçlık gibi sosyal geri çekilme davranışları, psikososyal uyumsuzlukların (depresyon, anksiyete, akran zorbalığı, ilişkisel zorluklar ve duygu düzenleme bozukluğu gibi) ortaya çıkma riskini arttırmaktadır (Etkin, Bowker ve Scalco, 2016). Bahsi geçen araştırmalara göre, sosyal karşılaştırma sıklığı sonucunda utangaçlık, utangaçlık ise kişinin ruh sağlığını etkileyerek depresyon ve anksiyete gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Ayrıca, utangaçlık ile ilişkilendiren depresyon ve anksiyete, somatik kaygı belirtileriyle de ilişkilendirilmektedir (Hopko ve ark., 2004).

Bireyler ve ulusların ortalama mutluluk seviyesi dünyadaki gelişmelere uyum sağlayamadığından depresyon ve anksiyete/kaygı yaygın olarak görülmektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009). Beck ve Alford'a (2014) göre, depresyon (a) ruh halinde belirli bir değişiklik: üzüntü, yalnızlık, ilgisizlik; (b) kendini suçlama ve kendini suçlama ile ilişkili olumsuz bir benlik kavramı; (c) regresif ve kendini cezalandıran arzular: kaçma, saklanma veya ölme arzuları; (d) istem dışı oluşan değişiklikler: anoreksi, uykusuzluk, libido kaybı; (e) aktivite düzeyinde değişiklik: yavaşlama veya ajitasyon gibi niteliklerle tanımlanmıştır. Anksiyete ise, tehdit edici veya tehlikeli olarak algılanan bir duruma veya uyarana yanıt olarak ortaya çıkan disforik düşünceler, hoş olmayan duyumlar ve fiziksel değişikliklerden oluşan bir duygu olarak tanımlanmıştır (Raglin, 2004).

Beden farkındalığı, bireyin benlik oluşumunun önemli parçasını oluşturmaktadır yani, kişinin kendi bedenini ve diğer bedenleri algılaması, bilmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Paulus ve Stein, 2010). Rothschild'in (2000) ifadesine göre bütün deneyimlemelerimiz ve dünyayı algılamamız iki ana duyu sistemi aracılığıyla gerçekleşiyor. Dış algı sistemini (exteroceptive system) görme, duyma, koklama, tatma ve dokunma gibi beş duyuyu algılamakta kullanıyoruz. İç algı sistemi (interoceptive system) ise öz-duyumdan (proprioception) oluşur ve bedenimizin hangi bölümü nerede konumlanıyor (kinesthetic sense), iç organsal rahatsızlıklar, kalp atışı, kas gerilmesi gibi bedensel durumları (internal sense) ve dengeli beden postürünü muhafaza etmek için gerekli bildirimleri algılamamızı sağlar (Rothschild, 2000). Buna ek olarak, bahsedildiği gibi deneyimlerimizi duyularımız sayesinde algılıyoruz ve bunları somatik duyular olarak hem örtük belleğe hem de açık belleğe kodluyoruz (Rothschild, 2000). Dahası, iç organsal duyumsamaları algılayabilmek, duygusal farkındalığın temelini oluşturur (Van Der Kolk, 2014). Ayrıca, Damasio'nun Somatik İşaret Teorisine göre bedensel duyumsamalar ve duyguların farkındalığı mantıklı karar vermemiz için bize rehberlik eder (akt. Rothschild, 2000). Bununla beraber, belleğimiz yeni durumlarda bize rehberlik eder ve deneyimlerimizi anlamlandırmamızı ve yeni bilgileri organize etmemizi sağlar (Levine, 2015). Yani, bedensel ve duygusal farkındalığın yoksunluğunda mantıklı karar verme ve doğru algılama yetkinliğimiz etkileniyor. Dahası, bedeni ve beden farkındalığını bir kaynak olarak kullanmamızın faydasını deneyimlerimizi anlamlandırırken çokça görürüz. Örneğin, bedenin yolladığı sinyalleri

görmezden gelmek ya da çarptırmak, neyin tehlikeli ve zararlı veya neyin güvenli ve sağlıklı olduğunu tespit etmemizi engeller (Van Der Kolk, 2014).

Lopez ve Moore (2019), bireylerin benlik saygısında düşme, değişmiş bir benlik deneyimi üretme veya içsel algılama (interoception) bilgilerini değerlendirme yeteneklerini azalma olduğu için depresyon ve anksiyetenin içsel algıyla ilgili bozukluklar olarak kavramsallaştığından bahsetmektedir. İçsel algılama, vücudun fizyolojik durumuna ilişkin ağrı, sıcaklık, kaşıntı, gıdıklama, tensel dokunma, kas gerginliği, mide rahatsızlığı ve bağırsak gerginliği gibi bilgiler sağlayan bir dizi duyumu içerir (Paulus ve Stein, 2010). Dahası, içsel algılarla elde edilen somatik bilgiler, kişinin kendi durumu hakkında gerçekliği kişinin inançlarına dayanarak ortaya çıkardığından ruh sağlığı açısından önemli bir rol oynamaktadır (Lopez ve Moore, 2019). Bu sebeple, psikolojik iyi oluş açısından bilincin önemi uzun bir zamandır vurgulandığından bedenin de bilinç seviyesine getirilerek beden farkındalığının oluşması (Weiss, 2015) bireyin değişmiş benlik inançlarının düzenlemesinde yardımcı olacaktır (Kurtz, 2015).

Seligman ve arkadaşlarına (2009) göre, iyi oluş seviyesinin yüksek olması ile daha iyi öğrenmenin karşılıklı etki içindedir. Beliren yetişkinlik döneminde olumsuz ruh haline girme olasılığı olan gençlerin (Etkin ve ark., 2016; Murphy ve ark., 2011) bedensel deneyimleri ve duyumsamaları hakkında farkındalık oluşturmaları kendilerini ve dünyayı daha net algılamalarını sağlayarak (Kurtz, 2015; Weiss, 2015) uyumlanma sürecini destekleyecektir. Ek olarak, olumlu ruh hali ile dikkat artışı, daha yaratıcı ve bütünsel düşünmeyi ortaya koymaktadır (Seligman ve ark., 2009). Bunlarla ek olarak, akademik başarı yordayıcılarından biri olan gerçek dünya veya toplum içinde eğitim deneyimi, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleriyle birlikte, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini de geliştirmelerini sağlamaktadır (Smith ve Sobel, 2010).

### 1.1.3. Toplum Temelli Eğitim ile Psikososyal ve Mesleki Gelişim İlişkisi

Gençlerin yetişkinliğe geçiş döneminde yetişkin rollerini başarılı bir şekilde üstlenme kapasitesi toplum için sosyal ve ekonomik açıdan büyük önem taşır (O'Connor ve ark., 2011). Yetişkinlik dönemine geçiş sürecinde olan gençlerin okul ve iş hayatları boyunca izledikleri yollar büyük farklılıklar gösterir; ve bu farklılıklar onların bulundukları yaşam evresindeki deneyimlerini güçlü bir şekilde etkilemektedir

(Hamilton ve Hamilton, 2006). Bunun sebebi, sosyal ve politik değişimler, küreselleşme, teknolojik gelişmeler, kuruluşların yeniden yapılanması ve finansal krizler gibi hızlı değişimlerin iş dünyasına önemli bir etkisi olması gösterilebilir (Baruch, Szűcs ve Gunz, 2015). Üniversitede yetişkinliğe ve iş hayatına hazırlanmayı hedefleyen öğrenciler, bu değişen dünyadan etkilenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme üzerinde kontrolünü daha az hisseden öğrenciler daha kaygılı, yaratıcılık ve motivasyonları düşük olup, verimsiz çalışmaktadır (Melaville, Berg ve Blank, 2006). Gerstenblatt ve Gilbert'a (2014) göre, toplum temelli eğitim sayesinde öğrencilerin öz-yeterliliklerinin ve değişime etki sorumluluğu artmaktadır. Deneyimleyerek öğrenilen toplum temelli eğitim modelleri sayesinde öğrenciler eleştirel düşünen ve etki edebilen bireyler olarak yetişmektedir (Curwood ve ark., 2011; Mooney ve Edwards, 2001).

Ek olarak, işverenler, deneyim kazanarak öğrenim gören öğrencilerin diğer yeni işe alınanlara kıyasla daha az eğitime ihtiyaç duyduklarını, takım olarak daha iyi çalışıp iş etiğine sahip olduklarından bahsetmektedir (Melaville, Berg ve Blank, 2006). Ek olarak, öğrenciler, gelişen becerileri sayesinde toplumun sorumlu ve özgür bireyleri olarak yetişmiş olurlar (Villani ve Atkins, 2000). Dahası, bireylerin iyi oluş durumunun ve gelişiminin sürekliliği adına üniversite eğitiminin yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini savunan Alsop (2013), istihdam edilebilmeye yardımcı olan özelliklerinden bahsetmektedir: (a) bilgi/bilişsel yeterlilik, (b) işlevsel yeterlilik, (c) kişisel davranışsal yeterlilik ve (d) değerler ve etik yeterlilik. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde böylesi beceriler geliştirmesi ve geliştirmeye devam etme becerisi kazanması onları psikososyal ve mesleki açıdan olumlu etkileyecektir. Bu doğrultuda, üniversitede toplumla işbirliği içinde eğitim alan öğrenciler, mesleki becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal yaşamın tüm yönlerine daha etkin bir katılımcı olarak sosyal ve duygusal olarak gelişim göstermektedir (Bademci, Karadayı ve Tekin, 2011). Bununla birlikte, toplum temelli çalışmalardan edinilen yeterlilik, eleştirel düşünce ve etki etme sorumluluğu (Curwood ve ark., 2011; Gerstenblatt ve Gilbert, 2014; Mooney ve Edwards, 2001) gibi beceriler ile değişen dünyanın etkilerini daha rahat karşılayabilirler.

## 1.2. Üniversite-Toplum İşbirliği

Üniversiteler arasında, aktif ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar yetişmesi amacıyla toplumu içine katan uygulamalar ve programlar yükseköğretim alanlarında

teşvik ediliyor (Schulzetenberg, Wang, Hufnagle, Soria, Maruyama ve Johnson, 2020). Dünyada üniversite ve toplumun bir arada çalıştığı akademik programlara ilgi artmakta (Strier, 2013) ve bu oluşumlar, özellikle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sıkça görülmektedir (Downes, 2011; Curwood ve ark., 2011; Gerstenblatt ve Gilbert, 2014; Davis ve Roswell, 2013). İlaveten, Gronski ve Pigg (2000) yüksek öğretim müfredatında topluma hizmet eden öğrenim biçimlerinin bulunması mesleki gelişimin yanı sıra öğrencilerin vatandaşlık sorumluluğu geliştirdiğini savunmaktadır. Yani, üniversitenin toplumla işbirliği içinde olduğu programlar yükseköğretime katkı sağlarken topluma da fayda sağlamaktadır. Üniversite-toplum işbirlikleri, akademik ve sosyal alanları ilgilendiren dahası, üniversitelerin ve toplumların ortaklığı farklı hedeflere ulaşmalarına fırsat yarattığından dolayı böylesi yükseköğrenim programlarının önemini artmaktadır (Strier, 2013).

Kötüleşen sosyoekonomik altyapılar, çocukların ihtiyaçlarının aileleri ve okulları tarafından karşılamada sınırlı kalmaları toplumun bocalamasına, hatta düşük eğitim seviyesi, zihinsel ve bedensel sağlık problemleri, yüksek suç oranları ve zayıf işgücü gibi sosyal sorunlar ile baş etmesine sebep veriyor (Tourse ve ark., 2008). Zira, aile ve okulların karşı karşıya kaldığı sosyal problemleri çözmek adına limitli kalınması üniversite-toplum işbirliği ile aşılabilir. Bu sebeple, Buys ve Bursnall (2007), üniversite-toplum işbirliği sayesinde üniversiteler eğitim ve araştırma amaçlarına fayda sağlarken içinde bulunduğu toplumun artan sosyal ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstlendiğini savunmaktadır (akt. Lewis, Kusmaul, Elze ve Butler, 2016). İlaveten, üniversite-toplum işbirliği, üniversitelere akademik hedeflerini kuvvetlendirme olanağı sağlarken, toplumlara da kendi sosyal gündemlerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Strier, 2013).

Russel ve Flynn (2001) üniversite-toplum işbirliği terimini toplum temelli araştırma, üniversite-toplum eğitimi kurumları ve toplum temelli eğitim programları gibi unsurlardan oluşan geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır (akt. Strier, 2013). Bu tür eğitim programları sayesinde üniversite, toplumda çalışmalar yaparken, öğrenciler mesleki ve kişisel becerilerini geliştirebiliyorlar. Bunları yaparken de akademinin imkanları ile toplumun kalkınmasını sağlayacak adımlar atılabilir. Melaville, Berg ve Blank'e (2006) göre üniversite ve toplum işbirliğine dayanan eğitim programlarında üniversite öğrencilerinin kendi toplumunun nerelerde ve nasıl yaşadığını kullanarak

öğrenmeleri ve eyleme geçmeleri odak alınır. Böylece, öğrencilerin, yetişkin yaşamlarında gereken beceri ve bilgileri geliştirmesi sağlanmış olur (Melaville ve ark., 2006).

Üniversite-toplum işbirliği, öğrencilerin toplum fayda sağlayan ve toplum bilinci geliştiren vatandaşlar olmasını teşvik ederken, onlara mesleki ve kişisel yaşamlarında destek olacak becerileri geliştirmesini de sağlamaktadır. Ancak, Gronski ve Pigg'e (2000) göre, bu işbirliği sayesinde gelişecek beceri ve davranışların oluşabilmesi için çoğu üniversitenin bilgiye bakış açısının ve mezunları insan toplumunun sorunlarından izole etme eğiliminde değişiklik olmalıdır. Dahası, akademinin öğrencileri mesleki araçlarını kazanmaları ve vatandaşlık sorumluluğu ile çalışmayı öğrenmeleri için toplum temelli eğitim stratejilerine yönelmek gerekmektedir. Buna ulaşabilmenin yolu da üniversite müfredatına sorumluluk bilincinin deneyimsel öğrenme ile entegre edilmesidir (Gronski ve Pigg, 2000).

### 1.2.1. Toplum Temelli Eğitim

Dewey (1938), düşünce ve eylemin, sınıf ve gerçek yaşam ortamında bir araya geldiği bir eğitim çeşidi olarak "gelişen eğitim" değerlerinden bahsetmektedir (Mooney ve Edwards, 2001). Bugün toplum temelli eğitimi, düşünce, yani teorinin eylem ile bir araya geldiği öğrenme biçimlerinden biri olarak tanımlayabiliriz. Mooney ve Edwards'a (2001) göre toplum temelli eğitim, toplum ve öğrenme sürecinin ortaklık yaptığı bir eğitim bilimi aracıdır. Dahası Boyer (1996), toplum temelli eğitimi, üniversitenin zengin kaynaklarını en baskın sosyal, sivil ve etik sorunlarımıza, çocuklara, okullara, öğretmenlere ve şehirlerimize aktarmamızı sağlayan araç olarak tanımlamaktadır (akt. Curwood ve ark., 2011).

Toplum temelli eğitim, Villani ve Atkins'e (2000) göre öğrencinin çevresindeki toplumun ihtiyaçlarının farkına varma ve destekleme becerisine odaklanır. Bu sayede, üniversite öğrencileri yaşadıkları toplumun sorunları hakkında kaynaklarını kullanmayı öğrenir ve böylece toplum bilinci artmış olur. Yani, öğrenciler topluma ait sorunları ve endişelerini ifade etme, geliştirme ve çözme özgürlüğünden kaynaklanan değerleri topluma sağlama sorumluluğu geliştirmiş olurlar (Villani & Atkins, 2000). Dahası, eğitimde böylesi bir yaklaşım keşfetme, sorgulama, analiz etme ve harekete geçme konusunda ilham verir ve sosyal gelişim için motive edici güç oluşturur (Davis & Roswell, 2013). Böylece, üniversite öğrencileri sınıflarda öğrendikleri teorileri gerçek

hayat şartlarına uygulayarak deneyim kazanır ve alanlarında beceri geliştirir. Bunun yanı sıra, toplumsal sorunlar akademinin sağladığı kaynaklar sayesinde fark edilir ve çözüme yolları aranması sağlanır. Örneğin, Curwood ve arkadaşları (2011) etkili bir toplum temelli eğitim girişiminde, eğitim kurumları ve toplum üyeleri karşılıklı fayda sağlanacak sonuçlar için birlikte çalıştığından bahsetmektedir.

Ek olarak, Melaville ve arkadaşları (2006) toplum temelli eğitim, akademik temelli toplum hizmeti, yurttaşlık eğitimi, çevre eğitimi, mekanda öğrenme ve iş temelli öğrenme gibi öğrenme stratejilerinden oluştuğundan bahsetmektedir. Tüm bu bahsi geçen öğrenme stilleri öğrencilerin gerçek yaşamda deneyim kazanarak eğitim almalarını amaçlamaktadır. Mooney ve Edwards'a (2001) göre tüm toplum temelli eğitim girişimleri deneyimsel öğrenme biçiminden oluşmaktadır. Bu öğrenme biçimi de 1984'te Kolb tarafından geliştirilen deneyimsel öğrenme teorisi ile açıklanabilir (Kolb ve Kolb, 2005).

### 1.2.2. Deneyimsel Öğrenme

Deneyimsel öğrenme yönteminin yükseköğretime önemli katkı sağladığı belirtilmektedir (Kruger, Kruger ve Suzuki, 2015). Araştırmalara göre, aktif öğrenme yöntemlerinden olan deneyimsel öğrenmenin etkili olduğu uygulamalı alanlara sosyoloji (Mooney ve Edwards, 2001), sosyal hizmet (Lewis, Kusmaul, Elze ve Butler, 2016; Gerstenblatt ve Gilbert, 2014), ruh sağlığı (Downes, 2011), sosyal ve sağlık bilimleri (Bayne-Smith, Mizrahi ve Garcia, 2008; Mooney ve Edwards, 2001) örnek verilebilir. Bu sebeple, eğitim bilimi, deneyimsel öğrenme uygulamalarını akademik müfredata eklenmesini teşvik etmektedir (Kruger, Kruger ve Suzuki, 2015).

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme modeline göre öğrenme, değişim ve büyümek, burada ve şimdi deneyimini takip eden veri toplama ve deneyimi gözlemleme gibi bütünleşmiş bir süreç ile sağlanabilir (Kruger, Kruger ve Suzuki, 2015). Bu yöntem, öğrencinin öğrenim sürecine aktif olarak katılımı ile destekleyen ve sınıf ile gerçek yaşam arasındaki deneyim farkını ortadan kaldıran bütünleştirici bir mekanizmadır (Mooney ve Edwards, 2001). Bu model dört adımda açıklanmaktadır: (1) somut deneyimlerde yer almak, (2) gözlemleri ve deneyimleri kaydedip yorumlamak, (3) genelleme yapılabilen ve deneyimlere uygulanabilen terimler geliştirmek, (4) Ortaya çıkan kavramların anlamlarını test etmek ve yeni ortamlarda uygulamak (Kruger, Kruger ve Suzuki, 2015).

Toplum temelli eğitim ile deneyimsel öğrenme, akademinin yetiştirdiği öğrencilerin hem kişisel hem de mesleki olarak yeni beceriler geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin, Jacoby'e (2009) göre sosyal ve toplumsal ihtiyaçlar ile çalışmayı sağlayan toplum temelli fırsatlar, deneyimsel öğrenmenin bir biçimidir ve öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemektedir (akt. Gerstenblatt ve Gilbert, 2014). Ayrıca, öğrencilerin sınıflarda öğretilen teorik bilgileri, gerçek hayat deneyimleriyle uygulama fırsatının olması rekabetçi iş ortamında öne çıkmalarını kolaylaştıracaktır (Kruger, Kruger ve Suzuki, 2015). Dahası, toplum temelli eğitim ile deneyimleyerek öğrenen bireyler, öz-farkındalık ve çevrelerindeki dünyaya karşı duyarlılık geliştirmektedir (Harfitt ve Chow, 2020). Bunlara ek olarak, deneyimsel öğrenme, vatandaşlık bilincinin gelişmesini ve topluma daha büyük fayda sağlanmasına olanak tanımaktadır (Gerstenblatt ve Gilbert, 2014).

### 1.2.3. Çok Yönlü Kazanç

Harfitt ve Chow'a (2020) göre toplum temelli deneyimsel öğrenme, katılan öğrencilere ve topluluk ortaklık için karşılıklı fayda sağlamalıdır. Önceden bahsedildiği gibi üniversite-toplum işbirliği ile uygulanan toplum temelli eğitim şekli toplumun sorunları ile ilgilenirken üniversite ve öğrencilerinin gelişimini hedefler (Lewis, Kusmaul, Elze ve Butler, 2016; Gronski ve Pigg, 2000; Strier, 2013). Örneğin, Schulzetenberg ve ark.'nın (2020) bahsettiği gibi eğitime toplumun katılımı, duyarlı vatandaşlığı aşılamak için bir araç olarak gösterilirken gelişmiş akademik sonuçlar ortaya koymuştur. Dahası, Altman'a (1996) göre öğrenciler, yükseköğretim kurumlarının gözetimi altında kurumlarla işbirliği yaparak ortak çözümler oluşturmaya ve topluluk tarafından belirlenen ihtiyaçları karşılamaya çalışırlar (akt. Schulzetenberg ve ark., 2020). Bu sayede, öğrenciler içinde yaşadıkları toplumu tanıma ve fikir edinme fırsatı bulmuş olur. Zira, Melaville ve arkadaşlarına (2006) göre, toplum temelli eğitim, gençlerin topluluklarını fiziksel olarak keşfetmeleri ve sözü geçen yerel halkı, ilgili devlet çalışanları gibi kişilerle etkileşim kurmaları için yapılandırılmış fırsatlar ve araçlar sağlar. Bu şekilde öğrenme, keşfetme ve toplumsal zenginleşme teşvik edilmiş olur ve keşifler toplumu geliştirmek amaçlı uygulanabilir, dahası sınıf içi öğrenme ile gerçek dünya uygulamaları arasındaki bağlantıları güçlenmiş olur (Schulzetenberg ve ark., 2020).

Kruger, Kruger ve Suzuki'nin (2015) çalışması, toplum temelli eğitim ile öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gerçek dünya deneyimlerine çevirdiklerini, kültürel yeterliliklerini artırdıklarını ve kendi alanlarında daha iyi uygulayıcılar haline geldiklerini ortaya koymaktadır. Dahası, Melaville ve arkadaşlarına (2006) göre, toplum temelli eğitim sayesinde gençler, yeni becerileri uygulama ve bunları yeni ortamlarda deneyimlemesine olanak tanır. Öğrenciler, toplum temelli gözlem, tartışma ve problem çözme yoluyla hem vakaları hem de çoklu bakış açılarını tecrübe ederek mevcut bilgi ve becerilerini geliştirir (Melaville ve ark., 2006). Böylece, öğrenciler iş hayatına atılmadan deneyim kazanmış ve akademik olarak daha gelişmiş şekilde eğitim almış oluyorlar. Örneğin, Gerstenblatt ve Gilbert (2014) toplumla öğrenmenin öğrencilerin ders hedeflerine ulaşma yeteneklerine yardımcı olduğundan, öğrencilerin kültürel farkındalığını ve eğitimsel büyümeyi artırdığından bahsetmektedir.

Üniversite öğrencilerinin, kendi toplumunun sosyal meselelerini yerinde deneyimleme fırsatı, onların vatandaş olarak toplumda var oluş biçimine de etki etmektedir. Örneğin, Bean ve Eaton'a (2001) göre, öğrencilerin, toplumu sosyal etkileşim ile deneyimlemesi, içinde bulundukları toplumu sahiplenme duygusunu arttırmaktadır (akt. Schulzetenberg ve ark., 2020). Ayrıca, de Sousa'nın (2021) araştırmasına göre deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla toplumla sosyal etkileşimde bulunmak eleştirel düşünme, bir mesele üzerinde işbirliği içinde çalışırken problem çözme, fikir ayrılıklarıyla baş etmek gibi becerilerin geliştiğini ortaya koymaktadır. Dahası, bu araştırmaya göre öğrenciler, problem çözme becerilerinin açık iletişim ve karşılıklı saygı ile geliştiğini; çeşitli bakış açıları sayesinde daha fazla çözüm olasılığının ortaya çıktığını deneyimlemişlerdir (de Sousa, 2021).

Schulzetenberg ve arkadaşlarına (2020) göre, toplum temelli eğitim, iyileşen akademik sonuçların yanı sıra, sosyal sorumluluk sahibi liderlik gelişimini ve gelişmiş vatandaşlık bilincini desteklemektedir. Çünkü Mooney ve Edwards (2001), eğitimin toplumla işbirliği içinde olması, öğrencilerin eleştirel düşünceyi uygulamayı, sınıf ve toplum ortamlarından edinilen bilgileri sentezlemeyi ve sosyal sorunlar karşısında devletin yapısal ve kurumsal süreçlerini inceleme olanağı yarattığından bahsetmektedir. Dolayısıyla, öğrenci akademinin dışına çıkarak toplumdaki işleyişi deneyimleyerek öğrenmiş olur. Dahası, sınıfta öğrenilen bilgiyi, akademinin sınırlarını aşarak gerçek dünya ihtiyaçlarına uygulamak, kişinin kaderi üzerindeki kontrol duygusunu

geliştireceği ön görülmektedir (Schulzetenberg ve ark., 2020). Bu durum, Gerstenblatt ve Gilbert'in (2014) araştırma bulguları olan, toplum temelli öğrenim ile öğrencilerin vatandaşlık sorumluluğunun artması, araştırma yürütürken daha rahat, ilgili olması ve değerlendirme yapması, öz-yeterlilik ve değişime etki sorumluluğunun artması ile açıklanabilir.

Villani ve Atkins'e (2000) göre, toplum temelli eğitim, demokratik toplumda tanık olunan eşitlik esasına dayanmaktadır. Yani, önceden bahsi geçen aileler ve okulların çocukların ihtiyaçları karşısında sınırlı kalmaları durumunda üniversite kaynakları ile eşitliğe ulaşılabilir. Örneğin, Marullo ve Edwards (2000), eleştirel ve toplum temelli eğitimde sosyal adalet yaklaşımını teşvik eder, dahası üniversite faaliyetlerinin öğrencileri ve fakülteyi, toplumda değişime etken bireyler olarak işlev göstermesini sağlayacak şekilde dönüştürmekten bahsetmektedir (akt. Curwood ve ark., 2011). Bu sayede, yükseköğretim kurumları, toplumunu ve ihtiyaçlarını tanıyan ve bu konuda eyleme geçebilen bireyler yetiştirmiş olur. Dolayısıyla, toplumun ve akademinin sürekli gelişimi sağlanmış olur. Ek olarak, toplum temelli eğitim, öğrencilerin sosyal değişim araçları olarak işbirliği içinde hareket ettikleri ve çeşitli beceriler, politik farkındalık ve vatandaşlık bilincinin gelişmesine olanak sağlayan girişimler olarak tanımlanabilir (Mooney ve Edwards, 2001).

### 1.2.4. Türkiye'de Üniversitelerde Toplum Temelli Eğitim

Üniversiteler tarafından sunulan yükseköğretim ile bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine fayda sağlamanın yanı sıra topluma da fayda sağlanması hedeflenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1981) 2547 numaralı kanununun 12. Maddesine göre Yükseköğretim Kurumlarının (YÖK) amaç ve ilkeleri tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, çağdaş ve uygar eğitim-öğretim esaslarını benimseyerek ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması adına insan gücü yetiştirmek; ve bu kaynakları toplumun kalkınması, modernleşmesi ve gelişmesini sağlayacak şekilde topluma aktarmalıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1981). Üniversite ile toplum işbirliğinin sağlanması halinde toplum temelli eğitimin yükseköğretim kurumları tarafından benimsenmesi bu kanun ile belirtilen her bir amaca hizmet edecektir. Örneğin, eğitim bilimi bu tür uygulamaları akademik müfredata eklenmesini desteklerken (Kruger ve ark., 2015), Amerika Birleşik Devletleri'nde toplumu eğitime katarak öğrenme girişimleri hemen hemen her kampüste kurumsallaşmıştır (Davis ve Roswell, 2013). Türkiye'de bu

doğrultuda Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarına 'Topluma Hizmet Uygulamaları' adlı zorunlu bir ders eklenmiştir (Ayvacı ve Akyıldız, 2009). Toplumu dersin içine katan bir uygulamanın yükseköğretim müfredatına eklenmiş olması hem akademiye hem de topluma fayda sağlayacaktır. Ancak, toplum temelli eğitimin yükseköğretimin başka alanlarında da uygulanması akademinin daha da kuvvetlenmesini sağlayacaktır. Tüm dünyada, toplum temelli eğitimin uygulandığı çeşitli disiplinlere sosyoloji (Mooney ve Edwards, 2001), sosyal hizmet (Lewis ve ark., 2016; Gerstenblatt ve Gilbert, 2014), ruh sağlığı (Downes, 2011), sosyal ve sağlık bilimleri (Bayne-Smith, Mizrahi ve Garcia, 2008; Mooney ve Edwards, 2001) gibi alanlardan örnek verilebilir. Zira, farklı disiplinlerin toplumu içine alarak eğitimin uygulanması toplumun farklı ihtiyaçlarının belirlenmesinde yol gösterici olacaktır.

Türkiye'de bazı üniversitelerde toplum temelli girişimler uygulanmaktadır. Örneğin, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde kurulan Sivil Toplum Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi çeşitli sivil toplum projeleri yürütmektedir (STÇM, t.y.). Ancak, bu denemeler üniversite müfredatında değil, gönüllülük esasına dayandırılmaktadır. Bunun yanı sıra, T.C. Maltepe Üniversitesi'nde kurulan Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SOYAÇ) ait toplum temelli projelerde öğrenciler eğitim müfredatı kapsamında çalışma ve öğrenme fırsatı bulmaktadır.

### 1.2.5. SOYAÇ Modeli

T.C. Maltepe Üniversitesi bünyesinde 2010 yılında kurulan Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ), erken okul terkini önlemeye öncelik vererek risk altında olan çocuklarla (sokakta yaşayan veya çalışan, şiddet gören, cezaevindeki ve okul terki riski olan çocuklar vb.) sosyal ve duygusal öğrenimlerine katkı sağlamak amacıyla proje çalışmaları gerçekleştirmektedir. SOYAÇ, alanda çalışanlar ve akademisyenler arasında karşılıklı öğrenme ve travma bilgisine dayalı disiplinlerarası yaklaşım ile toplumu merkez alan, projeler ve araştırmalar gerçekleştirmektedir (SOYAÇ, t.y.). Dahası, SOYAÇ çalışmalardan edinilen deneyim ve bilgileri sempozyum, konferans ve eğitimlerle topluma ulaştırmaktadır (Karadayı ve ark., 2021; SOYAÇ, t.y.).

Bütüncül ve sistematik yaklaşım ile çocukların çevrelerindeki kişileri (öğretmen, aile vb.) kapsayarak topluma ait kurumlarla (okul, kaymakamlık, sosyal hizmet merkezi gibi) işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütmektedir (Bademci, 2018). Bu çalışmalar,

üniversitenin çeşitli bölümlerinde eğitim gören öğrenciler tarafından kendi alanlarında inisiyatif alarak ilişki odaklı sistematik yaklaşımla yürütmektedir. Bunun sebebi, SOYAÇ projelerinde, çocukların duygusal, sosyal ve fiziksel açıdan güvenli bir ortamda olması hedeflenerek onlarla çalışırken güvenli ilişki kurmak büyük önem taşımaktadır (Bademci, 2018). Ek olarak, ortaokul öğretmenleriyle beden odaklı çalışmalar, velilerle bilgilendirici toplantılar ve okuma-yazma seferberliği gibi etkinliklerle okul ve çevresinin kapsanması güvene dayalı ilişkilerin kurulmasını desteklemektedir (Karadayı, ve ark., 2021).

SOYAÇ projeleri, sokakta yaşama riski ya da risk geçmişi olan çocukları ve gençleri odak alarak onların ailelerini, bakım verenlerini, öğretmenlerini kapsayan sürekli gelişen ve genişleyen çalışma alanları için fırsat oluşturmaktadır (Bademci, 2020). Bu projelerde, Psikoloji, Sosyal Hizmet, Beslenme ve Diyetetik, Hemşirelik ve Çocuk Gelişimi Bölümleri dışında İletişim, Felsefe ve Mimarlık gibi farklı disiplinlere ait üniversite öğrencileri seçmeli ders ve gönüllülük kapsamında görev almaktadır. Üniversitede eğitimine devam eden Psikoloji öğrencileri seçmeli ders (Klinik Dışı Ortamlarda Psikolojik Müdahalelere Giriş Ve Uygulamalı Psikanalitik Düşünceye Giriş) kapsamında, Hemşirelik ve Sosyal Hizmet stajları kapsamında ve diğer bölüm öğrencileri gönüllülük esasına dayanarak projeye dahil olmaktadır. Öğrenciler, riskli grupta bulunan çocuklar/gençler için akran danışmanlığı, etkinlikler ver atölyeler düzenlemek; onların, ailelerinin ve öğretmenlerinin çeşitli ihtiyaçları karşısında yol gösterici olmak gibi görevler üstlenmektedir. Bu sayede, bahsi geçen çocukların/gençlerin, duygusal ve sosyal olarak gelişim gösterebileceği ve güvenli ilişkiler kurabileceği rol modeller ve akran danışmanları ile iletişim içinde olmaları hedeflenmiştir (Bademci, 2020). Projede, kolaylaştırıcı görevi olan Toplum Temelli Klinik Psikoloji Uygulamaları dersi kapsamında, Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji yüksek lisans öğrencilerinin, sınıf psikoloğu olarak koordine ettiği disiplinlerarası sınıf ekipleri, bahsi geçen bölümlerde eğitimine devam eden üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Üniversite öğrencileri, bu görevleri yaparken üniversite öğretmenleri tarafından düzenli eğitim, atölyeler, mentorluk ve süpervizyon alarak desteklenmektedir (Karadayı, ve ark., 2021). Yaratıcı drama, meditatif resim atölyeleri gibi üniversite öğrencilerinin gelişimini destekleyici etkinliklere örnek verilebilir. Böylece, toplumda çalışan üniversiteli gençlerin sosyal sorumluluk ve eleştirel/analitik

düşünme gibi becerileri ve deneyim kazanmaları sağlanmış olur (Bademci, 2020). Üstelik, toplumun yüksek riskli üyeleriyle travma bilgisine dayalı yaklaşımı benimseyen disiplinlerarası bir projede deneyimleyerek öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadırlar.

#### 1.2.5.1. Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları

Chafouleas, Johnson, Overstreet, & Santos'a (2016) göre, geçmişten günümüze, akademik başarı değerlendirmeleri okulun etki alanlarına odaklanmıştır, ancak sosyal, duygusal, davranışsal ve zihinsel sağlık durumları arasındaki bağlantının akademik başarıya yönelik kolaylaştırıcılar veya engeller olduğu kabul görmeye başlamıştır. Travma bilgisine dayalı eğitim yaklaşımı, gelişimsel travma ile öğrenme yetenekleri arasındaki ilişki sebebiyle, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen okulda kendini güvende hissetmeyi sağlayan eğitim programlarının gerekliliğinden bahsetmektedir (Bademci, Karadayı ve Tekin, 2011).Dahası, bir çocuğun travmaya verdiği tepkinin beyin gelişimi, öğrenme ve davranışlarına etki edebileceği, dolayısıyla bunların hepsinin bir çocuğun akademik başarısı ve genel okul ortamı üzerinde potansiyel bir etkisi olduğu belgelenmiştir (McInerney ve McKlindon, 2021). Bu bağlantının kabul görmeye başlamasıyla eğitimde travma bilgisine dayalı yaklaşımın benimsenmesine yol açmaktadır.

The National Child Traumatic Stress Network (NCTSN)'ün A.B.D. genelinde travma geçirmiş çocuklar, aileleri ve topluluklar için bakım standardını yükseltmek ve hizmetlere erişimi iyileştirmek amacıyla geliştirdiği Çocuk Refahı Travma Eğitim Araç Seti, travma bilgisine dayalı yaklaşıma rehberlik etmesi adına çocuk refahı uygulamasının temel unsurlarını tanımlamaktadır: a. çocuğun güvenlik duygusunu en üst düzeye çıkarmak, b. çocuklara bunaltıcı duygularını azaltmada yardımcı olmak, c. çocuklara, travma geçmişlerine ve mevcut deneyimlerine yeni anlamlar kazandırmasında yardımcı olmak, d. travmanın etki alanını ve buna bağlı olarak çocuğun değişen davranışı, gelişimi ve ilişkileri belirlemek, e. diğer kurumlarla hizmetleri koordine etmek, f. hizmetlere rehberlik etmek için çocuğun travma deneyimlerinin ve bunların çocuğun gelişimi ve davranışı üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir değerlendirmesinden faydalanmak, g. çocuğun hayatındaki olumlu ve istikrarlı ilişkileri desteklemek ve teşvik etmek, h. çocuğun ailesine ve bakım verenlerine destek ve rehberlik sağlamak ve i. mesleki ve kişisel stresi yönetmek (Ko ve ark., 2008). Böylesi bir yaklaşım ile toplumda adaletli fırsatlar ortaya çıkması sağlanır.

Çünkü okul yöneticileri, öğretmenler ve personel, travmayı anlayarak ve bunlara yanıt vererek, travmanın olumsuz etkisini azaltmaya, eleştirel öğrenmeyi desteklemeye ve daha olumlu bir okul ortamı yaratmaya yardımcı olabilir. (McInerney ve McKlindon, 2021). Bu durumda, travma bilgisine dayalı yaklaşım sonucunda elde edilen bilgilerin uygun şekilde kullanılması adına toplumla disiplinlerarası çalışmanın olumlu etkileri olabilir.

#### 1.2.5.2. Toplumda Disiplinlerarası Çalışmak

Bittlingmayer'a (2005) göre başarı ancak bilginin etkin kullanımı ile elde edilebilir, bu nedenle, üretim ve hizmet alanında strateji kaynağı olarak akademi merkezli ve disiplinlerarası üretilen bilgi kullanımı gittikçe artmaktadır (akt. Bademci, Karadayı ve Tekin, 2011). Dünyada üniversite ve devlet kurumlarının işbirliği yaptığı toplumsal çalışmalar artmakta ve bu çalışmalarda, üniversitelerin disiplinlerarası yaklaşımın faydasını görülmektedir (Bronstein, Mizrahi, Korazim-Korosy ve McPhee, 2010). Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri ve uluslararası toplum temelli çalışmalar, çeşitli disiplinlerden hem akademik hem de uygulamalı sosyal ve sağlık bilimleri gibi çeşitli disiplinlere dayandırılmaktadır (Bayne-Smith, Mizrahi ve Garcia, 2008). Bronstein ve arkadaşları (2010) disiplinlerarası çalışmayı, profesyonel bireyin tek başına ulaşamadığı hedeflere ulaşmasına yardımcı olan kişiler ve disiplinlerarası işbirliği süreci olarak tanımlamaktadır. Dahası, bu süreç, iletişim, koordinasyon, koalisyon ve ortaklık gibi yakın kişilerarası ilişkileri barındırmaktadır (Bronstein ve ark., 2010).

Toplum temelli bir çalışmaya disiplinlerarası yaklaşmanın etkisi elde edilen akademik bilgi ve topluma katkı olarak gözlemlenebilir. Örneğin, Downes (2011) erken yaşta okul terkinin önlenmesinde multidisipliner ve disiplinlerarası ekipler halinde çalışmanın önemli bir rol oynadığı Avrupa çapında kabul gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca, Gerstenblatt ve Gilbert (2014) sosyal hizmet eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım sayesinde hem öğrenciler öğrenirken hem de toplum fayda sağladığından bahsetmektedir. Yani, böylesi çalışmalar toplumun gelişimine katkı sağlanırken üniversite öğrencilerinin deneyim kazanarak becerilerinin geliştirmektedir. Hall ve Weaver'a (2001) göre, ekipçe işlevsel olmak, iletişim ve ekip içi anlaşmazlıkla baş etme becerileri disiplinlerarası çalışmanın önemli noktalarını oluşturmaktadır (akt. Downes, 2011)

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, SOYAÇ tarafından yürütülen "Okuldayız: Üsküdar" projesine dahil olan üniversite öğrencilerinin toplum temelli eğitim uygulamasından edindikleri psikososyal ve mesleki deneyimlerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu projede, travma bilgisine dayalı disiplinlerarası yaklaşımla, erken okul terkini önlemek amacıyla, devamsızlığın en yüksek olduğu ortaokul öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurarak çalışılmıştır. Bu bağlamda projede, hemşirelik, çocuk gelişimi, psikoloji, sosyal hizmet, beslenme ve diyetetik bölümü öğrencilerinde oluşan sınıf ekipleri toplum temelli çalışmalar yürütmüşlerdir. Buna göre, sınıf ekiplerine dahil olan üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışmanın amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Üniversite öğrencilerinin projeye dahil olarak deneyimlediği toplum temelli eğitimden edindiği deneyimleri, psikososyal ve mesleki gelişimi araştırmak.
2. Üniversite öğrencilerinin, proje başlangıcı ve sonunda sosyal benlik karşılaştırması, utangaçlık, depresyon, anksiyete ve beden farkındalıkları düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak.
3. Üniversite öğrencilerinin, proje başlangıcı ile sonundaki sosyal benlik karşılaştırması, utangaçlık, depresyon, anksiyete ve beden farkındalıkları düzeyleri arasındaki değişimi araştırmak.

Toplum temelli eğitim uygulamaları ve bu çalışmalarını konu alan araştırmaların sayısı batı ülkelerinde oldukça yaygındır (Downes, 2011; Curwood ve ark., 2011; Gerstenblatt ve Gilbert, 2014; Davis ve Roswell, 2013). Bunun yanı sıra, ülkemizde bu tür uygulamalar oldukça sınırlıdır (örn. Ayvacı ve Akyıldız, 2009; Bademci, 2020; Ulupınar, Gürel, Şenyuva ve Kaya, 2019). Dahası, bahsi geçen çalışmalar çoğunlukla toplumsal kazanımlar ya da eğitim sonucu oluşan mesleki gelişime odaklanmaktadır. Mevcut araştırmada, bu kazançlarla beraber üniversite öğrencilerinin kişisel kazanımlarına da odaklanmaktadır. Ayrıca, araştırmanın katılımcıları, üniversitenin çeşitli bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden oluştuğundan, toplum temelli eğitimin etkisinin disiplinlerarasında araştırılması fırsatı oluşturmaktadır. Bahsi geçen bağlamlar göz önüne alındığında, bu araştırma, Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim uygulamaları adına ve uluslararası literatüre katkısı olacaktır.

# BÖLÜM 2.YÖNTEM

## 2.1. Araştırma Deseni: Karma Desen

20. yüzyılın başlarında yaşanan bilimsel teorilerle birlikte bilimin nesnel, genellenebilir ve evrensel bilgi üretme anlayışı tartışılmaya başlanmış ve öznel bilgiyi vurgulan anlayışlar benimsenmeye başlanmıştır (Baltacı, 2019). Ayrıca, insan davranışı ve düşünceleri sabit olmayıp karmaşık ilişkiler arasında değişimini sürdürmeye devam ettiğinden dolayı insanı anlamak için daha bütüncül bir yaklaşım gerekmektedir (Karataş, 2015). Baltacı (2019), insanı sadece deneysel veya nicel yaklaşımlarla anlamaya çalışmak yerine insanın dinamik yapısını çeşitli yönleriyle ortaya koymak adına nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemin yaygınlaştığından bahsetmektedir. Bu sebeple, bu araştırmanın yönteminde karma desen kullanılmıştır.

Sosyal, davranış ve sağlık bilimleri araştırmalarında artarak kullanılan karma yöntem, araştırma sorularını hem nicel hem de nitel verileri tek bir çalışmada veya uzun vadeli bir araştırma programında analiz ettiği ve bütünleştirdiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Patton (2001), yöntemlerin birlikte yani çeşitli nitel ve nicel yöntemlerinin ve verilerinin kullanıldığı araştırmayı güçlendiren "üçgenleme" yaklaşımının araştırmalarda kullanılmasını savunmaktadır (akt. Golafshani, 2003). Karma desen yöntemi ile McKim'e (2017) göre nicel ve nitel yaklaşımı birlikte kullanmayan çalışmalara kıyasla, bir olgu hakkında daha derin ve daha geniş bir anlayış kazanılır. Karma desen araştırmalarında nicel yani nesnel, genellenebilir ve evrensel bilgi, nitel yani duygu ve derinlik gibi farklı bakış açıları içeren bilgi birleşir ve üretilen bilginin etkisi ve inandırıcılığı artmış olur (Baltacı, 2019). Dahası, karma yöntem ile farklı türdeki bilgiler entegre edilmiş olur, böylece okuyucunun bu çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara olan güveni artar (McKim, 2017). Ek olarak, karma desen gelecek araştırmalar için fikirlerin geliştirilmesine yardımcı olur (McKim, 2017). Bu sayede, araştırma konusu farklı yönleriyle kapsanmış olur ve araştırmanın gelişime açık yönlerinin daha doğru saptanması sağlanır.

Bu araştırmanın deseni karma olarak oluşturulmuştur yani nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Dahası, karma yöntemin Yakınsayan Paralel Desen (Convergent Parallel Design) yaklaşımı ile çalışılmıştır. Bu yaklaşıma göre araştırmacı

hem nitel hem de nicel verileri ayrı ayrı toplar, analiz eder ve sonrasında bulguların birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığını görmek adına karşılaştırır (Creswell, 2013).

### 2.1.1. Nitel Araştırma

Nitel araştırmada ilgilenilen olgu manipüle edilmeye çalışılmadığı, doğal ortamı gibi koşullarda olguları anlamaya çalışan bir yaklaşımdır (Golafshani, 2003; Baltacı, 2019). Nitel araştırma bir olgunun 'ne', 'nasıl' veya 'niçin' sorularına cevap vererek insanın deneyimini ve tutumunu anlamayı amaçlar (McCusker ve Gunaydin, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmadan çoğunlukla üç tür veri elde edilir:

1. Çevreyle ilgili veri; araştırmanın yapıldığı çevrenin psikososyal, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklerine ilişkindir.

2. Süreçle ilgi veri; araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir.

3. Algılara ilişkin veriler ise; araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (sf. 40) (akt. Karataş, 2015).

Bu tür verileri toplamak amacıyla genellikle görüşme, gözlem, doküman ve söylev gibi materyaller analiz edilir (Karataş, 2015). Ek olarak, nitel yöntemler, veri olarak sayıları analiz etmek yerine sosyal yaşamı anlayarak ilişkilendirmek adına kelimeler üreten bir yaklaşım biçimidir (McCusker & Gunaydin, 2015). Elde edilen veriler analiz edilirken araştırmanın olgusu kendi koşulları çerçevesinde, yorumlayıcı bir yaklaşım ile kişilerin olgulara yüklediği anlamlara odaklanır (Baltacı, 2019).

Silverman (2016), nitel araştırmaların araştırmacı odaklı olduğundan dolayısıyla bu tür araştırmaların öznel ve araştırmacının kişisel görüşlerinden etkilenebileceğinden bahsetmektedir (akt. Baltacı, 2019). Bu sebeple, nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik ilkeleri literatürde öne çıkan tartışma konularındandır. Golafshani'nin (2003) bahsettiği üzere güvenilirlik kavramı nitel araştırmada konu dışı olarak değerlendirilmektedir, çünkü nicel bir araştırma açıklama amaçlı olarak çalışılırken, nitel araştırma anlam üretme amaçlı çalışılmaktadır. Örneğin, Lincoln & Guba'ya (1985) göre nicel paradigmalarda güvenilirlik ve geçerlilik terimleri veri kalitesi için temel kriter iken, nitel paradigmalarda inandırıcılık (credibility), tarafsızlık (neutrality) veya onaylanabilirlik (confirmability), tutarlılık (consistency) ve uygulanabilirlik

(applicability) veya aktarılabilirlik (transferability) terimleri nitel verilerin kalitesi için temel kriterler olmalıdır (Golafshani, 2003). Ek olarak, Golafshani'nin (2003) güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri, nitel araştırmalarda dürüstlük (trustworthiness), özen (rigor) ve kalite (quality) ile kavramsallaştırılmasını savunmaktadır. Bunun yanı sıra, Creswell (2013), üçgenlemeyi, yakınsayan paralel desen kullanılan yöntemlerde bir geçerlilik prosedürü olarak tanımlamaktadır. Böylece, bu çalışmada karma desen kullanılarak nitel verilerin geçerliliğinin artması sağlanmış olur.

### 2.1.2. Nicel Araştırma

Nicel araştırma genellikle sosyal gerçekliği ölçmeye odaklanır (Sukamolson, 2010). Bu tür araştırmalar araştırılan problemi veya kavramı tanımayı ve bazen de test edilecek hipotezlerin tanımlanmasına olanak sağlayabilir (Golafshani, 2003). Üretilen bilgiler araştırılan konu hakkında sayısal değişimlerin belirlenip tanımlanması, başka benzer durumlara genellenebilmesi, tahminlerin ve nedensel ilişkileri açıklanması amacıyla kullanılır (Salkind, 2010). Bunun yanı sıra, nicel araştırmalarda (1) davranışın olgusal gerçekleri ve nedenlerinin üzerinde durulur, (2) bilgi, nicelleştirilebilen ve özetlenebilen sayısal biçimdedir, (3) sayısal verilerin analizi için matematiksel süreç ilkeleri vardır, (4) bulgular, istatiksel terimlerle ifade edilir (Golafshani, 2003).

Nicel araştırma yöntemleri tarama (survey) araştırması, ilişkisel (correlational) araştırma, deneysel (experimental) araştırma ve nedensel-karşılaştırmalı (casual-comperative) araştırma olarak sınıflandırılabilir (Sukamolson, 2010). Bu araştırmanın nicel tarafında deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Bu tür araştırma yönteminde "Sebep-sonuç ilişkisini test etmek amacıyla geçerli ölçütlere uygun verilerin araştırmacının kontrolü altında üretildiği, değerlendirildiği, değişkelerin kurgulandığı ortam düzenlemesidir. Deney, yapay ya da doğal ortamlarda araştırmacının kontrolü altında gerçekleşmektedir." (Demirel, 2018, sf. 112). Ayrıca, bu araştırmada ön deneysel desen yöntemlerinden tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Bu desen, bir öntesti takiben müdahaleden ya da manipülasyondan sonra uygulanan sontest ile aradaki farkın incelenmesidir (Creswell, 2013). Ek olarak, nicel araştırmalar genellenebilir olması amacıyla güvenilirlik ve geçerlilik değerleri büyük önem taşımaktadır. Güvenilirlik, sonucun tekrarlanabilir olup olmadığını; geçerlilik ise, ölçme araçlarının esin olup olmadığını ve gerçekten ölçmeyi amaçladıkları şeyi ölçüp ölçmediği ile ilgilidir (Golafshani, 2003).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Üsküdar Kaymakamlığı işbirliğiyle, SOYAÇ tarafından geliştirilen "Okuldayız: Üsküdar" (2020-2021 yılı) projesi kapsamında çalışan disiplinler arası sınıf ekibi üyelerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel araştırmanın örneklemi, gönüllülük veya ders kapsamında projeye katılarak sınıf ekiplerinde görev alan T.C. Maltepe Üniversitesi Psikoloji, Sosyal Hizmet, Hemşirelik ve Çocuk Gelişimi Bölümleri ve Marmara Üniversitesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Proje başlangıcında ön test ölçeklerine katılım gösteren öğrenci sayısı 43 iken, bunların arasından son teste katılanların sayısı 26 olmuştur. Bu sebeple, son teste katılmayan katılımcılar analize dahil edilmemiştir ve 26 katılımcı ile analizler yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 18-23 arasında olup ortalama yaşları 21,67 olarak bulunmuştur ve 3 Beslenme ve Diyetetik, 4 Çocuk Gelişimi, 3 Hemşirelik, 10 Psikoloji ve 6 Sosyal Hizmet Bölümünde eğitimine devam eden öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bunun yanı sıra, araştırmanın nitel kısmının örneklemi ise nicel örneklem arasından sınıf ekip kolaylaştırıcılarının gözlem ve tavsiyesi doğrultusunda ve "Okuldayız Üsküdar: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ Modeli" sempozyumunda konuşmacı olarak yer alan öğrenciler arasından seçilmiştir. Nitel araştırmaya katılan üniversite öğrencileri Tablo1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1**. *Nitel Araştırma Örneklemi*

| | **Yaş** | **Cinsiyet** | **Üniversite Bölümü** | **Projeye Dahil Olunan Süre** |
|---|---|---|---|---|
| **Katılımcı 1** | 19 | Erkek | Hemşirelik | 1 dönem |
| **Katılımcı 2** | 21 | Kadın | Çocuk Gelişimi | 3 dönem |
| **Katılımcı 3** | 22 | Erkek | Psikoloji | 2 dönem |
| **Katılımcı 4** | 23 | Kadın | Hemşirelik | 1 dönem |
| **Katılımcı 5** | 23 | Kadın | Sosyal Hizmet ve Psikoloji | 3 dönem |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Katılımcı 6** | 23 | Kadın | Psikoloji | 3 dönem |
| **Katılımcı 7** | 22 | Kadın | Sosyal Hizmet | 3 dönem |
| **Katılımcı 8** | 23 | Kadın | Çocuk Gelişimi | 2 dönem |
| **Katılımcı 9** | 23 | Kadın | Beslenme ve Diyetetik | 2 dönem |
| **Katılımcı 10** | 21 | Erkek | Psikoloji | 2 dönem |
| **Katılımcı 11** | 22 | Erkek | Beslenme ve Diyetetik | 2 dönem |

## 2.3. Verileri Toplama Yöntemleri

### 2.3.1. Nitel Veri Toplama Yöntemleri

Niteliksel veri toplama teknikleri, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlemler ve görüşmeler, belgeler ve görsel materyallerden oluşmaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri görüşmedir. Görüşme sayesinde öznel deneyimlerin, bakış açılarının, duyguların, düşüncelerin, değerlerin ve algıların güçlü bir şekilde ortaya konması sağlanır (Karataş, 2015). Görüşmeler yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış veya nadiren tercih edilse de yapılandırılmış sorulardan oluşabilir (Salkind, 2010). Bu sorular genellikle açık uçlu olup katılımcıya tam anlamıyla cevap verme şansı tanır ve anlam ve yorum keşfini amaçlar (Salkind, 2010).

Bu araştırmanın nitel bölümünde veri toplamak amacıyla, demografik bilgi soruları ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular (bkz. Ek1) kullanılarak Zoom programı üzerinden çevrimiçi görüşmeler kaydedilmiştir. Bu görüşmeler, projede sınıf ekibi kolaylaştırıcısı olan T.C. Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji (Beden Psikoterapisi Sertifikası) bölümü öğrencileri tarafından yapılmıştır ve aynı sınıf ekibinde olmayan öğrenciler eşleşerek gerçekleştirilmiştir.

### 2.3.2. Nicel Veri Toplama Yöntemleri

Bu araştırmada nicel veriler toplama amacıyla demografik bilgilerin ardından Beck Anksiyete Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği,

Utangaçlık Ölçeği ve Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde, kullanılan ölçekler hakkında bilgi ve Cronbach alpha değerleri verilmiştir.

**Beck Anksiyete Envanteri** (bkz. Ek 2)

Beck, Epstein, Brown, ve Steer (1988) tarafından geliştirilen Beck Anksiyete Envanteri Ulusoy, Şahin, ve Erkmen (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanter, ankisyete seviyesini ölçmek amacıyla, 21 öz-değerlendirme cümlesinden oluşmuştur. 21 maddenin puanlaması azdan çoğa doğru artan 0-3 arası Likert ölçeği ile yapılmaktadır. Beck Anksiyete Envanterinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1998) tarafından yapılmıştır ($\alpha$ = .93).

**Beck Depresyon Envanteri** (bkz. Ek 3)

Beck ve arkadaşları (1961) tarafından geliştirilen Beck Depresyon Envanteri, Hisli (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beck Depresyon Envanteri, depresyon belirtilerinin derecesini ölçmek amacıyla, kendini değerlendirme cümlelerinden oluşmuştur (Beck ve ark., 1961). Orijinal envanterde olduğu gibi 0-3 arası Likert ölçeği ile puanlanan 21 maddeden oluşmuştur. Beck Depresyon Envanteri'nden 17 ve üstü puan almış bireylerin depresyon riski taşıdığı belirtilmektedir. Envanterin yarıya bölme yöntemi ile güvenilirliği r=.74, madde analizinde bulunan Cronbach alfa katsayısı ise .80 ve geçerlilik katsayısı .63 olarak bulunmuştur (Hisli, Beck Depresyon Envanterinin Geçerliği Üzerine Bir Çalışma, 1989).

**Utangaçlık Ölçeği** (bkz. Ek 4)

Cheek ve Buss (1981) tarafından geliştirilmiş Utangaçlık Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması Güngör (1999) tarafından yapılmıştır. Orijinali 13 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe uyarlamasına 7 madde eklenerek 20 maddeden oluşmuştur. Ölçek, kişinin kendisini ne kadar utangaç olarak algıladığını 5'li Likert ölçeğinden seçimi ile puanlanmaktadır. Güngör (1999) tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına göre güvenilirlik katsayısı .83, Cronbach alfa değeri .91 ve geçerliliği için "Benzer Ölçekler Geçerliği" yöntemi uygulanarak aradaki ilişki .78 olarak bulunmuştur.

**Sosyal Karşılaştırma Ölçeği** (bkz. Ek 5)

Allan ve Gilbert (1995) tarafından biçimlendirilen ölçek, Türkçe uyarlamasında Şahin ve Şahin'in (1992) yapmış olduğu bir çalışma sonucu bazı maddelerin eklenmesi ile 18 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizi Öksüz ve Malhan (2004) tarafından tekrarlanmıştır. 1-6 arası Likert tarzında puanlanan bir ölçektir. Yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret eder.Toplam puan için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .893, test-tekrar test güvenilirlik değeri .918, iç tutarlılık değeri .878 ve Spearman-Brown split half değeri .892 olarak bulunmuştur.

**Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği (ÇBBFD)** (bkz. Ek 6)

Mehling, Acree, Stewart, Silas ve Jones (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Mungurlar ve Kahya (2020) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek, bedensel farkındalığın çoklu boyutlarda ölçmek amacıyla 37 maddeden oluşup 8 faktör olarak değerlendirilmektedir. Puanlama Fark etmek, Dikkati Dağıtmamak, Endişelenmemek, Dikkati Düzenlemek, Duygusal Farkındalık, Öz-düzenleme, Bedeni Dinleme, Güvenmek faktörlerinin ayrı ayrı ortalaması alınarak yapılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçekte araştırmacı kaynaklı 'dürüst hata' meydana geldiğinden dolayı Endişelenmemek, Dikkati Düzenlemek faktörleri işleme alınmamıştır ve 6 faktör ile analiz yapılmıştır.

## 2.4. İşlem

Üsküdar Kaymakamlığı işbirliğiyle, SOYAÇ tarafından geliştirilen "Okuldayız: Üsküdar" projesi kapsamında üniversite öğrencileri İstanbul'da yüksek oranda okul devamsızlığının olduğu Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu'nda akran temelli yaklaşımla çalışarak okul terki riski bulunan öğrencilerin, toplumda bilinçli vatandaşlar olarak var olabilmeleri hedeflenmiştir. Bu projenin çalışma alanlarından birisini disiplinlerarası sınıf ekipleri oluşturmaktadır. Hilmi Çelikoğlu Ortaokulunda bulunan her sınıf için Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji bölümünde eğitimine devam eden öğrenciler tarafından koordine edilen Psikoloji, Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Sosyal Hizmet ve Çocuk Gelişimi öğrencilerinin bulunduğu ekipler oluşturulmuştur. Ekipler, disiplinlerarası çalışarak travma bilgisine dayalı okul modelini oluşturmayı amaçlamışlardır. 2020-2021 yılı süresince, COVID-19 sebebiyle sınıf ekipleri çalışmalarını çevrimiçi ortamda gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, ekip

üyelerinin her biri bulunduğu sınıfın öğrencilerinden birkaçı ile eşleşerek öğrenciyi, derse katılımını ve ailesinin durumunu gibi bilgileri takip etmek amacıyla öğrenci ve aile ile güvene dayalı ilişkiler kurulması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, ekipler ortaokul öğrencileriyle her hafta çevrimiçi ortamda etkinlikler gerçekleştirmekte ve ortaokul sınıf öğretmeninin dahil olduğu ekipçe yapılan haftalık toplantılarda her üyenin edindiği bilgileri aktarıp uygun aksiyon planı oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca, proje çalışmaları süresince psikoloji ve çocuk gelişimi öğrencilerinin katıldığı eğitsel oyun atölyeleri sayesinde okulda uygulanan etkinlikler tasarlanmıştır, ekip üyeleri kendi bölümlerine ait öğretim üyeleri tarafından süpervizyon alarak desteklenmektedir ve sınıf ekibinin yaptığı çalışmaları raporlayarak iletmektedir.

Bu araştırmada, sınıf ekiplerinde bulunan Psikoloji, Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Sosyal Hizmet ve Çocuk Gelişimi üniversite öğrencilerine projedeki çalışmalarının başlangıcında bahsi geçen ölçekler ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonrasında, öğrencilerin proje çalışmalarının sonlanması takiben aynı ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Demografik bilgiler, bahsi geçen ölçekler ve bilgilendirilmiş onam formları (bkz. Ek 7), Google Forms uygulaması ile oluşturulup Whatsapp mesajı olarak iletilmiş ve araştırmaya katılımcı olarak davet edilmişlerdir. Bunun yanı sıra, son testin uygulanmasının ardından belirlenen üniversite öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapılacağı öğrencilerle araştırmacı iletişime geçerek görüşmeye katılım onayı ve bilgilendirilmiş onam formları alınmış ve görüşmeciler ile gönüllü katılımcılar arasında ortak bir zaman belirlenmiştir. Derinlemesine görüşmeler, farklı sınıflara ait T.C. Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji bölümü öğrencisi olan ekip kolaylaştırıcıları tarafından yaklaşık 30 dakika sürecek şekilde yapılmıştır. Bu sayede, görüşmeyi yapan öğrenciler hem görüşme tekniklerine hem de proje çalışmalarına hakim kişilerden oluşmuştur. Görüşmeler, Zoom programı kullanılarak çevrimiçi yapılmış ve görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Ayrıca, güvenli bir ortam oluşturulması adına görüşmeye katılan öğrencilerin isimlerinin ve görüntülerinin paylaşılmayacağı bilgisi görüşme öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

## 2.5. Araştırmada Analiz Yöntemleri

### 2.5.1. Nitel Analiz Yöntemleri

Bu araştırmada iki nitel analiz yöntemi kullanılarak daha kapsayıcı bilgilerin üretilmesi hedeflenmiştir. Çoğulculuk yaklaşımıyla tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri kullanılarak araştırmanın analizleri yapılmıştır. Psikoloji araştırmalarında çoğulculuk terimi ile genellikle çeşitli araştırma yöntemlerinin (nitel ve nicel) bir arada kullanılmasından bahsedilirken çeşitli nitel yaklaşımların bir olgunun daha kapsamlı anlaşılmasını adına birlikte kullanılması teşvik edilmektedir (Frost, 2011).

Kuvvetli felsefi temelleri olan fenomenolojik araştırma, araştırmacının bir olguya ya da fenomeni, insan deneyimlerinin özünü analiz ederek tanımladığı nitel bir yöntemdir (Creswell, 2013). Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, örneklemin deneyimini kendi bakış açısıyla keşfetmeyi amaçlarken bu keşfin araştırmacı ile katılımcının kendi dünya görüşlerinin etkileşiminden doğması gerektiğini kabul eder (Willing, 2008). Moustakas (1994) fenomenolojik analizin aşamaları aşağıdaki gibi ele almıştır:

1. Araştırmacının fenomenle ilgili kendi deneyiminden bahsedilmesi. Bu sayede, araştırmacının kişisel deneyimleri bir kenara konulabilir ve araştırmanın odağı katılımcılara yönlenebilir.
2. Önemli ifadelerin listesinin oluşturulması. Araştırmacı, kişilerin konuyu nasıl deneyimlediğini liste halinde analiz ederken, tekrara düşmeyen ya da kesişmeyen ifadeleri listeleyebilir.
3. Önemli ifadelerin geniş gruplara ayrılması. Bu gruplar temalar olarak da adlandırılan yorumlamaya temel sağlayan kümelerdir.
4. Katılımcıların fenomen hakkında "ne" deneyimlediklerinin tanımlanması. Bu aşama, deneyimin ne olduğunu içeren dokusal açıklama olarak adlandırılabilir.
5. Deneyimin "nasıl" gerçekleştiğine dair taslak oluşturulması. Bu aşama, yapısal açıklama olarak adlandırılır ve araştırmacı fenomenin deneyimlendiği ortam ve koşullar hakkında derinlemesine düşünür.

6. Fenomenin birleşik tanımının yazılması. Bu aşama, hem dokusal hem de yapısal açıklamalardan oluşan, deneyimin özünü temsil eden fenomenolojik çalışmanın tepe noktasıdır. (akt. Creswell ve Poth, 2018)

Tematik analiz ise verileri anlam kalıplarına yani temalara göre sistematik olarak tanımlamaya, organize etmeye ve anlayış sunmaya yönelik bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2012). Tematik analiz aşamaları Braun ve Clarke (2012) aşağıdaki gibi ele almıştır:

1. Araştırmacının veri hakkında bilgi sahibi olması
2. Başlangıç kodlarının oluşturulması
3. Tema araştırılması
4. Potansiyel temaların gözden geçirilmesi
5. Temaların adlandırılması ve açıklanması
6. Rapor oluşturulması

Tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analizin birlikte kullanımı araştırmanın verileri çoklu bakış açısıyla analiz etmesini sağlamaktadır. Böylece, elde edilen verilerle araştırma sorusu derinlemesine açıklanabilir.

### 2.5.2. Nicel Analiz Yöntemleri

Çalışmada nicel verileri analiz etmek amacıyla istatistiksel analizler SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yürütülmüştür. Çarpıklık ve baskınlık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını gösteren kriter olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonrasında, ön testler ve son testlerden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve değişimi incelemek amacıyla da bağımlı gruplar t-test analizi yürütülmüştür. Ayrıca, bulgularda $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamı kabul edilmiştir.

## 2.6. Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz-düşünümsellik

Günümüzde öz-düşünümsellik bazı araştırma alanlarda (örn. psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik) önemli bir rol alırken, diğerlerinde (örn. sağlık, tıp) daha az rol alarak

birçok alanın araştırma literatürüne konu olmuştur (Dodgson, 2019). Düşünümsellik, araştırmacının yöntemde kullandığı yaklaşımları seçerken ve gerekçelendirirken sahip olduğu temel inanç ve değerlerin bilinçli olarak açığa çıkarılması olarak tanımlanır (Reid, Brown, Smith, Cope, & Jamieson, 2018). Dahası, Dodgson (2019) Düşünümselliği, kişinin araştırma içindeki konumunu ve bunun çalışılan ortam ve insanlar üzerindeki etkisinin, sorulan soruların, toplanan verilerin ve yorumlanmasının farkına varması ve bunun sorumluluğunu alması için araştırmacı merceğinin kendisine geri dönmesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı, veri toplama ve analiz etmede birincil "araç" olduğundan, düşünümsellik nitel araştırmalarda öne çıkmaktadır ve araştırmacıların, görmelerini neyin engelleyebileceğinin yanı sıra neyin görmelerine izin verdiğinin farkına varabilmelerini sağlamaktadır (Watt, 2007). Nitel araştırmacıların çalışmalarında titizliği ve kaliteyi sağlamalarının yollarından biri olarak ve güvenilirliği belirlemek için öz-düşünümsellikten faydalanılır (Dodgson, 2019). Ayrıca, araştırmacının konumu ve potansiyel önyargıları ve varsayımları hakkında şeffaflık, nitel araştırma analizlerinin ve bulguların gerçekliğini değerlendirmek için hayati önem taşır. (Reid, Brown, Smith, Cope, & Jamieson, 2018).

Araştırmacı, Maltepe Üniversitesi'nin Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans eğitimini alırken, başlangıçta gönüllü olarak, sonrasında programın bir parçası olarak SOYAÇ tarafından yürütülen "Okuldayız: Üsküdar" projesine sınıf psikoloğu olarak dahil olmuştur. Araştırma konusu belirlemeden önce toplum temelli yaklaşımı eğitimi kapsamında deneyimleyen araştırmacı, kendi kazanımlarının farkına varmıştır. Dahası, bu kazanımları diğer öğrencilerde de gözlemleme fırsatı bulmuştur.

Araştırmacı, toplumda, dezavantajlı ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla travma bilgisine dayalı eğitim yaklaşım ile çalışmıştır ve bulunduğu ortaokula bu yaklaşımın entegre edilmesinde görev almıştır. Bu çalışmalarda, araştırmacı, profesyonellerle iletişim kurmuş ve terapötik yaklaşımı deneyimlemiştir. Ayrıca, toplumun dezavantajlı kesimiyle birlikte çalışmanın vatandaşlık bilincini geliştirdiğini düşünmektedir. Bu sebeplerden, araştırmacı, konu belirlerken, kendi deneyimlediklerinde yola çıkmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında, aynı yüksek lisans programında eğitimine devam eden ve SOYAÇ çalışmalarına dahil olan sınıf psikologlarından destek

alınmıştır. Bu desteğin alınması, nitel verilerin toplanmasını kolaylaştırmıştır. Fakat, nicel verilerin uygulanması planlanan katılımcı sayısının yüksek olması ve birebir iletişim kurulmaması nedeniyle, çokça verinin kaybına sebep olmuştur. Ek olarak, nitel verilerin deşifre edilmesi sürecinde, diğer sınıf psikologlarının ve katılımcıların ses kayıtlarını dinlerken, araştırmacı onların katkılarının farkına vararak desteklendiğini hissetmiştir.

Verilerin analizi süresince, araştırmacı detaylı ve kapsamlı bir çalışma ortaya koymaya çalışmıştır. Bulgulara, tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemiyle ulaşan araştırmacı, oluşan ana tema ve alt tema başlıklarının diğer başlıkların kapsamına girdiğini gözlemlemiştir. Ulaşılan temaların, birbirini etkileyen kavramlar olmasından dolayı, araştırmacı nihai bulguları belirlemekte zorlanmıştır. Bu sebeple, nitel analiz bulguları, tez danışmanına ve 3 yüksek lisans öğrencisine danışılmıştır. Bunun yanı sıra, ulaşılan bulgular sonucunda, katılımcıların kazanımlarının olması araştırmacıyı heyecanlandırmıştır.

Son olarak, toplum temelli eğitim yaklaşımının etki alanı çok geniş olduğundan, literatür taraması yaparken çokça yabancı kaynağa ulaşılmıştır. Türkçe literatürde, bu konunun kısıtlı olması sebebiyle, gelişime çok açık bir alan olduğu düşünülmüştür.

## 2.7. Araştırmada Etik Hassasiyet

İnsan bilimlerinde, araştırma etiği, bilim insanlarının hassasiyet gösterdiği ve bilimsel ilginin odak noktasındadır (Salkind, 2010). Elmes ve arkadaşlarına (1995) göre nitel ve nicel araştırmalarda aynı etik değerlendirmeler geçerlidir: (a) bilgilendirilmiş onam alınması, (b) çalışmada aldatma olmaması, (c) çalışmadan geri çekilme hakkı, (d) çalışma süreci hakkında bilgilendirme, (e) katılımcı bilgileri hakkında gizlilik (akt. Willing, 2008). Ayrıca, Salkind, (2010) bilim insanlarının verdiği hemen hemen her kararın etik sonuçları olabileceğini, ancak araştırma etiğinin başlığı altında en sık ele alınan konular şu şekilde gruplandırılabilir: (a) yönergeler ve gözetim, (b) özerklik ve bilgilendirilmiş onam, (c) standartlar ve görecelik (relativism), (d) çıkar çatışmaları ve (e) etik yargılama sanatı. Dahası, Creswell ve Poth (2018) nitel araştırmalarda etik, çalışma yapılmadan önce, çalışmanın başlangıcında, veri toplama sırasında, veri analizi yapılırken, veriler raporlanırken ve çalışma yayınlanırken dikkate alınması gereken bir konudur.

Bahsedilen etik değerleri gözetmek adına, bu araştırma etik kurul onayı kapsamında yürütülmektedir. Dahası, hem nitel hem de nicel veri toplama süreçleri öncesinde katılımcılar sözlü olarak bilgilendirilip rızası alındıktan sonra yazılı olarak da bilgilendirilmiş onam formu imzalanmıştır. Bilgilendirilmiş onam formlarında, araştırma hakkında bilgi almak için araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmıştır ve araştırmadan hiçbir açıklama yapmadan ayrılma hakkının olduğu belirtilmiştir. Ek olarak, nicel veri toplama anonim olarak yapılırken, nitel veri toplama süresince katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı beyan edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılarda oluşabilecek herhangi bir zararı önlemek adına görüşmeciler Klinik Psikoloji öğrencileri arasından seçilmiştir. Ayrıca, araştırmacının çıkarları etkisini ortadan kaldırmak adına nitel görüşmeler araştırmadan bağımsız görüşmeciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı analiz yöntemleri, araştırmacıyı dahil eden yaklaşımı benimsemesine rağmen, araştırmacı oluşabilecek yönlendirmeleri ortadan kaldırmak adına görüşmeleri kendisinin yapmamasını kişisel tercihi olmuştur. Bu bağlamda çok yönlü analiz yapılarak da çıkar amacı güdülmeden sağlam bilgi üretilmeye çalışılmıştır.

# BÖLÜM 3. BULGULAR

## 3.1. Nitel Bulgular

Bu araştırmanın nitel bölümünde SOYAÇ tarafından yürütülen 'Okuldayız: Üsküdar' toplum temelli eğitim projesine dahil olan üniversite öğrencileriyle yapılan derinlemesine görüşmeler analiz edilmiştir. Toplamda 11 katılımcı katılmıştır ve bunlar 2 hemşirelik, 2 çocuk gelişimi, 3 psikoloji, 2 sosyal hizmet ve 2 beslenme ve diyetetik bölümlerine devam eden öğrencilerden oluşmuştur (bkz. Tablo 1). Derinlemesine görüşmelerde eğitimleri kapsamında SOYAÇ projesinde toplum temelli çalışan öğrencilerin mesleki ve psikososyal deneyimlerini araştırılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik yöntemileri kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun sonucunda, "kişisel gelişim", "mesleki gelişim", "disiplinlerarası ekip ile çalışmak" ve "toplum temelli üniversite eğitimi" ana temalarına ve bunlara ait alt temalara ulaşılmıştır(bkz. Tablo 2).

**Tablo 2.** *Ana Temalar Ve Alt Temalar*

**1. Kişisel Gelişim**
- 1.1 Psikososyal Gelişim
  - 1.1.1 Öz-Değerlendirme/Öz-Farkındalık
  - 1.1.2 Zorluklarda Uyumlanma
  - 1.1.3 Motivasyon Kaynağı ve Doyum
- 1.2 Sosyal Destek

**2. Mesleki Gelişim**
- 2.1 Deneyimleyerek Öğrenmek
  - 2.1.1 Teorik Bilgiden Uygulamaya Geçiş
- 2.2 Yaratıcı Düşünme ve Çözüm Üretme
  - 2.2.1 Fırsatları ve Sınırlılıklarıyla Çevrimiçi Çalışma
- 2.3 İletişim

**3. Disiplinlerarası Ekip ile Çalışmak**
- 3.1 Ekip Desteği
- 3.2 Çok Yönlü Düşünme

**4. Toplum Temelli Üniversite Eğitimi**
- 4.1 Çok Yönlü Kazanç
- 4.2 Toplumda Olmak
- 4.3 Sosyal Adalet
  - 4.3.1 Eşit Haklar
  - 4.3.2 Eleştirel Düşünme

### 3.1.1. Kişisel Gelişim

Katılımcılar üniversite eğitimleri kapsamında toplum temelli çalışmalara dahil olmuşlardır. Bu temada, katılımcıların ifadelerinden ulaşılan kişisel gelişim deneyimlerinin analizi yer almaktadır. Bu doğrultuda, katılımcılarla yapılan görüşmeler

sırasında “kişisel gelişim” ana temasına “psikososyal gelişim” ve “sosyal destek” alt başlıklar elde edilmiştir. Buna ek olarak, bazı alt temalara ait diğer alt temalara ulaşılmıştır.

Değişime uğrayan bir dünyada beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencileri, içinde bulundukları toplumda çalışırken bir çok yeni deneyimle karşılaşmaktadır. Öğrenciler, bu deneyimlerden kişisel olarak da etkilenmektedir ve gelişmektedir. Katılımcıların, ifadelerinde kişisel gelişimleri üzerinde durmuşlardır. Bu ifadelere göre, projeye dahil oldukları süreç içerisinde psikolojik rahatlama, farkındalık, yaratıcı düşünme ve çözüm üretme, motivasyon, doyum ve sosyal destek alanlarında kazanımları edinmişlerdir. Örneğin, aşağıdaki katılımcı, toplum temelli eğitim projesine dahil olması itibariyle kişisel gelişimine etki eden duygusal ve sosyal kazanımlardan bahsetmektedir:

> *“Ben çok zor bir dönemimdeydim. ‘İnsanlara güvenmiyorum ben.’ falan diyordum. Belki şeyinde verdiği bir şey olabilir, üniversiteye yeni başlamışsın. Çünkü üniversiteye yeni başladım; direkt projedeydim. O yüzden bana mesleki olarak çok şey kattı diyemiyorum. Çünkü öncesinde kişisel gelişimi tamamlamam gerekiyordu galiba. Tabii ki sosyal hizmet bölümünde okudukça gelişiyorum ama psikolojik olarak arkadaş kazandırdığı için de mutluyum. ...Daha çok kişisel olarak geliştiğimi düşünüyorum; çocuklarla iletişim, etrafımdaki insanlarla bağ kurma, onlara güvenme vesaire...”* (Katılımcı 7)

#### 3.1.1.1. Psikososyal Gelişim

Üniversiten öğrencileri, hızla değişen dünyada şartları içinde yetişkinliğe girer ve sorumluluk almaya başlarlar. Bu süreçte, yeni dünya şartlarını deneyimlerken psikososyal açıdan etkilenmektedirler. Örneğin, COVID-19 pandemisi gibi tüm dünyanın hızlı değişimini deneyimlemiştir ve oluşan şartlar psikolojik ve sosyal etkilere sebep olmuştur. Üniversite öğrencileri, “Okuldayız: Üsküdar” projesine dahil olarak benlik oluşumlarını geliştirebilecek öz-değerlendirme ve öz-farkındalık, psikososyal zorluklarda çözüm odaklı olabilme, sosyal destek, motivasyon ve doyum alanlarında kazanımlar sağladıklarına ulaşılmıştır.

Toplumda eğitimlerinin kapsamında çalışan öğrenciler, mesleklerini gerçek hayat içerisinde deneyimlerken, yetişkinliğe girdikleri bu dönemde psikososyal gelişimleri desteklenmiştir. Aşağıdaki katılımcılar, toplum temelli çalışmalarda

deneyimledikleri psikolojik süreci ve sonrasında oluşan rahatlama duygusunu ifade etmektedir:

> *"Psikolojik olarak büyüttü beni bu proje aslında. Çünkü bir şeyler yapıyorsun; her şey senin elinde olmuyor. Çünkü insanlarla yaptığın bir şey ya da toplumla ilgili bir şey ve senin bir tek çabanla ya da ekipçe bir şey yapmanla değiştiremediğin şeyler olabiliyor. Bunları fark ediyorsun; bunları fark edip de bırakmıyorsun. Yine bir şekilde bir şeyler yapmaya çalışıyorsun."* (Katılımcı 3)

> *"Evdeyken de bir şeyler yapabilme, insanlara faydalı olabilme duygusu beni psikolojik olarak rahatlattı."* (Katılımcı 9)

Bununla birlikte, bir gruba dahil olup diğer ekip üyelerinin ortak deneyimler yaşaması öğrencilere, destek ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilecekleri alanı tanımaktadır. Aşağıdaki katılımcıların ifadelerinden ortak paylaşımlar yaparak psikolojik iyi oluş durumunun geliştiği görülmektedir.

> *"Ve ekibe yaslanabilmek, arkanda birilerinin olduğunu bilmek güzel bir his aslında. Seni güvende hissettiriyor. Her zaman danışabileceğin birileri var aynı grupta olup, aynı çocuklarla karşılaştığın insanların olduğunu bilmek çok rahatlatıcıydı."* (Katılımcı 10)

> *"Başına neler gelebileceğini hiç bilmiyorsun ama bunun hep olmadığını bilmek, hep yaşamadığını bilmek hem çok iyi hissettiriyor, hem güç veriyor, hem de moral veriyor. Çok destek aldım ben ekibimden bu noktada. Düşmüyorsun ya da düşecek gibi olduğunda biri elinden tutabiliyor. Birisi senin daha iyi bir şeye odaklanmanı sağlıyor ya da sana destek olabiliyor."* (Katılımcı 3)

#### 3.1.1.1.1. Öz-değerlendirme/Farkındalık

'Okuldayız: Üsküdar' projesine eğitimlerinin parçası olarak dahil olan üniversite öğrencileri, deneyimleri ve gözlemledikleri hakkında süpervizyon almaktadır. Böyle bir süreç içinde olmaları kendilerini değerlendirmelerini ve öz-farkındalık geliştirmelerine sağlamaktadır. Katılımcılardan bazıları ifadelerinde öz-değerlendirme süreçlerini ve sonucunda oluşan farkındalık sayesinde edindiği kazanımlardan bahsetmektedir:

> *"Aslında genel olarak mesela böyle ben kendi açımdan diyeyim 'İşe yarıyor muyum mesela?'. Öyle bir bakışım var veya hani böyle 'Herhangi birine fayda sağlayabiliyor muyum?'. ...Mesela burada eksiklerim olduğunu düşündüm. Yani hani acaba diyorum 'Bir işe yarıyor muyum, bir fayda sağlıyor muyum?' kısmında."* (Katılımcı 1)

> *"Arkadaş ilişkilerim çok gelişti. Yani empatiye her zaman şey derdim, ya insan der ya 'Empati kurulması gerekiyor.'. Mutlaka herkes der, ama kurmaya geldiğinde zorlanırlar. Gerçekten onu edinmek gerekiyor. Ben empati kurabiliyorum diyen bir insandım ama meğerse kuramıyormuşum. Ben SOYAÇ'tan sonra empati kurmayı öğrenmişim. Çok çok etkili."* (Katılımcı 4)

Projede yer alan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş hali, yapılan çalışmaların verimliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Çünkü üniversite öğrencileri, Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu öğrencileri ile birebir görüşerek akran danışmanlığı yürütmektedir. Alınan süpervizyonlar sayesinde üniversite öğrencileri kendilerini analiz ederek bir değerlendirme yapmaktadır. Böylece, verim alamadığı durumlarda kendini uyumlama fırsatı elde etmiş olur. Aşağıdaki katılımcı projeye verimli bir şekilde devam edebilmek adına deneyimlediği uyumlanma sürecinden bahsetmektedir:

> *"Kendi hayatımı aslında bir yandan da duygularımı kontrol etmeyi de öğrenmiş oldum. ...Bir de şöyle yetersiz hissettiğim bir alan olabiliyor, yapamadığım bir alan olabiliyor bu noktada şöyle bunu yapabiliyorum yaptığım şeylerden doğru olanlara odaklanıyorum. ...Küçük bir şeyden bile mutlu olabiliyorum bunu da öğrendim. Bir çocuk hiç bilgisayarının mikrofonunu açmasa bile hiç ulaşamıyorsan da cepten bir şeyler yazması bile baya bir mutluluk sebebi olabiliyor."* (Katılımcı 3)

Farkındalığın peşinden gelen uyumlanma sürecinin sonunda öğrenci mesleki olarak verimliliğini artırırken iyi oluşa da katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, aşağıdaki katılımcının azalan kaygı ve suçluluk duygularını ifade etmesinden gözlemlendiği gibi üniversite öğrencileri psikolojik olarak gelişim gösterdiğine ulaşılmıştır.

> *"Ben kendimde şunu fark ettim otomatikman daha az yargılayıcı oldum, daha az sinirlenen bir insan oldum. Bir de bende çok mükemmeliyetçi bir yapım vardı o biraz azaldı. ...Karşıdakinin ihtiyaçlarını gözetmeye başladım. Yani neye ihtiyacı var da böyle yapıyor? Onun üzüldüğü ya da endişe duyduğu şey ne otomatik olarak bunları düşünerek yaklaşıyorsun insanlara ve bundan dolayı mükemmeliyetçilik doğal olarak azalıyor. Kendime karşı da daha az suçlayıcı oldum. .... Evet işte bütün bu saydığım sebeplerden dolayı ben de daha az kaygılı oldum. Daha az mükemmeliyetçi oldum. Kendimle daha barışık oldum. Çünkü ben o an onu yapmışım belki. En basitinden çok geçmişi bile düşünsem ama o an öyle olmuş yani, napalım. Ben şimdi ne yapayım yani. Ölene kadar onu mu şey yapayım. O an gerçekten öyle olmuş."* (Katılımcı 10)

#### 3.1.1.1.2. Zorluklarda Uyumlanma

Öz-farkındalık geliştiren öğrencilerin ifadelerinden proje başlangıcında kaygı, korku, üzüntü, çekinmek ve yetersizlik duygular gözlemlenmektedir. Verimlik ve işlevselliğin sürdürülebilir olması adına öğrenciler psikososyal değişim sürecin deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Rahatsızlık verici duyguları azaltmanın ve onları psikososyal olarak zorlayan hayat şartlarına karşı çözüm üretmeye çabalamışlardır.

Aşağıdaki katılımcıların ifadelerinden deneyimledikleri duygusal ve sosyal zorluklarla baş edebilemek adına uyumlanma becerisi geliştirdiklerine ulaşılmıştır.

> *"Bir noktada insan üzülüyor. Ama daha sonra üzüntüyü bırakıyorsun; ne yapabiliriz o çocuklara ne katabiliriz."* (Katılımcı 2)

> *"Psikolojik olarak güçlendim. Çünkü bu proje de şöyle bir şey çok oluyor. Bazen sen elinden gelen her şeyi yapsan da bir şey olmuyor, bir şeyi değiştiremiyorsun, ileriye götüremiyorsun. Bunu ben daha önce hiç deneyimlemedim. ...Benden bağımsız bir şey olduğu için bununla baş etmek ilk başta çok zordu. Yetersiz hissediyorsun kendini, başarısız hissediyorsun, bir şey yapamadım, yapamıyorum gibi bir his geliyor. Bu çok büyük bir kazanım kişisel olarak baktığımızda bunu aşmış oldum aslında. Çünkü onu fark ettim bazen sen her şeyi yapsan da bu senin elinde olmuyor, seninle ilgili bir durum değil."* (Katılımcı 3)

Ek olarak, COVID-19 pandemisi hem projede hem de hayatlarımızda çokça belirsizliğe sebep olmuştur. Bunun etkisinden doğan projedeki zorluklar ve engeller ile öğrencilerin baş etme yöntemleri geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Aşağıdaki katılımcı, bu dönemde deneyimlediği psikolojik zorluklara karşı geliştirdiği çözüm üretme sürecinden bahsetmektedir:

> *"Daha sonra projenin ikinci döneminde pandemi hala devam ediyordu ve biz bu sorunla nasıl başa çıkmamız gerektiğini öğrenmiştik aslında. Yani çocuklara nasıl ulaşacağımızı, ilk çıktığında pandemi hiç bir çocuğa ulaşamıyorduk, hepimiz depresyonda gibiydik falan, çok kötü durumdaydık. Ama daha sonrasında ne yapabiliriz de düşündüğümüzde, o ani gelen şok etkisi geçtiğinde artık biraz daha çocuklara ulaşabildik"* (Katılımcı 6)

#### 3.1.1.1.3. Motivasyon Kaynağı ve Doyum

Üniversite öğrencileri, içinde bulundukları dönemde çeşitli ve bireysel psikososyal zorluklar deneyimlerle karşılaşmışlardır. Böyle bir süreçte faaliyetlere katılımın devamlılığı adına motivasyon ve doyum alabilmek önemlidir. Aşağıdaki katılımcılar, aktif olarak çalıştıkları toplum temelli disiplinlerarası projede uyumlanmak adına keşfettikleri motivasyon kaynaklarından bahsetmişlerdir:

> *"Çok boş bir dönemdeydim. Kendimi çok kötü hissediyordum. Sonra Eylül'de projeye devam etme kararı aldım, haftada bir gün bile olsa. Zaten ara ara başka işlerde oluyordu yürütmemiz gereken. Ama beni böyle hayatta tutan bir şey vardı herhalde. Bu proje de olmasaydı baya boşluktan ne yapardım, bilmiyorum. O açıdan iyi ki bu süreç içerisinde projeye dahil oldum. Psikolojik olarak iyi bir noktada değildim yani. Orada çocuklarla kurduğumuz ilişki, ekibin güzelliği beni çok bağlayıcı oldu ve iyi ki bu süreci böyle geçirdim diyorum."* (Katılımcı 5)

*"Ekip tarafından destekleniyor olmak beni motive ediyordu. Büyük bir destekti."* (Katılımcı 11)

Bir iş veya bir eğitim gibi bir alanda faaliyet gösterirken, yapılan şeyden bireyin doyum sağlayabilmesi, bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Dahası, bu motivasyon kaynakları sayesinde, bireyin faaliyete dahil olması, devam edebilmesi ve yapılan işin kalitesinin artması gibi kazanımlar oluşturmuştur. Katılımcılar dahil oldukları toplum temelli projeden çeşitli doyumlar elde etmiştir. Aşağıdaki katılımcılar, projeden aldığı manevi doyumun, iyi oluşa etkisinden bahsetmektedir:

***"****Bir mesleği seçerken bile evet, maddi olarak bir şey önemlidir ama manevi açıdan seni doyurmayan bir şeye devam etmek bence çok zordur. Bu projenin bu yönü bence çok ağır. ...Çok detaylı, çok farklı kolları olduğu için bu beni çok mutlu ediyor."* (Katılımcı 2)

*"En azından projenin içinde küçük bir çocuğa fayda sağladığımızı bilmek sizi zaten yüceltiyor, iyi hissettiriyor. O yüzden gerçekten harika bir proje. ...Yani yaşanması gereken bir yol diye düşünüyorum."* (Katılımcı 4)

Bununla birlikte, bu projede katılımcılar, çeşitli üniversite bölümü öğrencileri ve öğretim üyelerinin yanı sıra kurumlarla da çalışma fırsatı bulmuşlarıdır. Eğitim alırken böylesi bir projenin parçası olan öğrenciler yaptıkları çalışmalardan doyum almışlardır ve motive olarak çalışmışlardır. Dahası, aşağıdaki katılımcının ifadelerinden, böyle bir toplumun içerisinde yetkin kişilerle çalışmanın iyi oluşa etkisi gözlemlenmektedir:

*"Kendimle gurur duyuyorum, bir yandan okurken böyle bir şeylerin parçası olabildiğim için. ...Kendimi çok şanslı hissediyorum o grubun bir üyesi olduğum için çünkü, grupta herkes kendi alanına hakim ve herkesin bir ideali var, bir şeyler yapmak istiyor."* (Katılımcı 3)

Öğretim üyelerinden alınan süpervizyon desteği öğrencileri bir çok yönden desteklemektedir. Örneğin, aşağıdaki katılımcı, çalışmalara dair motivasyonu düştüğünde, devam edebilmek adına süpervizyonda aldığı mesleki desteğin ruh haline olan etkisinden bahsetmektedir:

*"Ben ilk dönem çok mutsuzdum, COVID'in çıktığı ilk dönem çok mutsuzdum. Tam bir hayal kırıklığıydı benim için. Çünkü çok hevesliydim bu proje için. Sonra biraz sakinleştim, F. Hoca'nın desteğiyle. ...F. Hoca'dan aldığımız süpervizyonlar her anlamda bizi çok destekliyor, en çok sevdiğim gerçek bir profesyonelden yardım almak. Süpervizyonların beni inanılmaz desteklediğini düşünüyorum."* (Katılımcı 6)

Dahası, yetkin meslektaşlarıyla çalışan üniversite öğrencileri, projede bulundukça yeterlilik hissiyatları artarak olumlu benlik algısı geliştirmişledir. Aşağıdaki

katılımcı bu psikososyal gelişimi, kişisel veya mesleki olarak hayatına etki ettiğine ulaşılmıştır.

> *"Youtube'da videolarım var ve Youtube kanalı açmama neden oldu bu. Benim özgüvenim yerine getirdi" (Katılımcı 7)*

Katılımcıların ifadelerinden, öğrencilerin, projeye dahil oldukları sırada oluşan duygusal ve sosyal olumsuzluk hislerinde zamanla azalma olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, süpervizyon sayesinde, öz-değerlendirme ve öz-farkındalık geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Böylece, öğrenciler, toplum temelli çalışmalar sırasında kişisel gelişimlerini destekleyebilmek adına motive eden doyum kaynakları oluşturmuş ve zor şartlara uyumlanma becerileri geliştirmişlerdir.

#### 3.1.1.2. Sosyal Destek

Böylesi kapsamlı bir projede, üniversite öğrencileri çeşitli rollerden bir çok bireyle ve toplulukla iletişime geçmektedir. Yeni ortamlara girerek yeni kişilerle iletişim kurmayı deneyimleyen öğrenciler uyumlanma çabasına girmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre özellikle, bu uyumlanma sürecinde deneyimledikleri ekip içi iletişimden sosyal destek sağlandığı sıkça gözlemlenmiştir. Projenin katılımcıları, projede beraber çalıştıkları disiplinlerarası ekibin sağladığı sosyal desteğin psikolojik iyi oluşa etkisinden bahsetmektedir:

> *"Bana sosyal olarak çok iyi geldi her hafta birilerini görebilmek güzel bir şey oldu benim için. Onlarla bir etkinlik yapmak, oyunlar oynamak, hem çocuklarla hem onlarla, o açıdan çok güzel."* (Katılımcı 3)

Bununla birlikte, projede disiplinlerarası ekipler halinde çalışan öğrenciler, birbirlerinden sosyal destek alma fırsatı bulmaları, onların psikolojik iyi olma durumuna etkisi olmuştur. Katılımcıların ifadelerine göre proje başlangıcında hissedilen rahatsız edici duygular, ekipten alınan sosyal destek sayesinde güvene dayalı ve daha rahat bir çalışma deneyimine dönüşmüştür.

> *"Bir aile ortamı kurmuş olduk. Bu sıcaklığı, güveni hissedince insan haliyle rahatlıyor. O sene başındaki korku, stres yerine normal hayat rutinine bırakmış oldum. O açıdan psikolojik olarak yıprattığını söyleyemem, sene başı hariç. Orada bir değişim oldu. İlk dönem ve ikinci dönem değişti. Bu açıdan güzel oldu."* (Katılımcı 11)

> *"Öncelikle iyi ki böyle bir ekipteyim. Gerçekten, çok aşırı derecede beni hem motive ettiler. Ben en başta çekinerek yaklaştım, konuşamadım. Bir şeyler yapamadım, çünkü ilk defa böyle bir proje içerisinde yer aldım. O yüzden bir*

*afalladım. Ama afalladığımda beni çok iyi kaldırdılar. Yani bir şeyleri yapamazsam da bana, "Şu an yapamıyorsun ama bak, bunun çok başındayız; bunu sen tamamlayacaksın, olacak yapacaksın. Biz arkandayız, vesaire vesaire..." dedikleri için en büyük açılmamın benim bu proje için. Bu kadar istekli olmamın sebebi gerçekten çalıştığım ekip ayrı ayrı hepsi muazzam insanlar. ...O yüzden ekibimle çalıştığım için çok mutluyum. Hepsinden farklı farklı şeyler öğrendim."* (Katılımcı 8)

Kalabalık bir topluluğa girmek çekimserlik, utangaçlık veya korku gibi duygular deneyimlenmesine sebep olabilir. Aşağıdaki katılımcı kurduğu iletişim ve sosyal destek sayesinde deneyimlediği psikososyal gelişimden bahsetmektedir:

*"İlk başta çok çekiniyordum grupta, hani çok sessizdim. Daha sonra ikinci dönem daha çok açıldım. Çünkü artık ortamı tamamıyla benimsediğim için ekip arkadaşlarımdan tutun, çocuklar; hepsiyle artık daha fazla konuşuyordum. Hani bu açıdan benim için bir ilerleme oldu diyebilirim. Daha fazla aktif olmamı sağladı."* (Katılımcı 2)

Ek olarak, projeye dahil olan öğrenciler çatışmalarla karşılaştığında ya da bireysel rahatsızlıklarını iletişim becerilerini geliştirerek çözüme ulaştırmışlardır. Böylece, bu beceriler sayesinde olumsuzluklar karşısında uyumlanarak psikososyal gelişimlerine katkı sağlayabilmişlerdir.

*"Biz öncelikle birbirine çok bağlı bir ekibiz, birkaç tane olumsuzluk yaşadığımız zamanlar oldu tabii ki ama, birlikte birbirimize bağlı bir şekilde bu sorunları hallettik. ....Sürekli olarak etkileşimdeydik ve sadece proje kapsamında bir şeyler paylaşmıyorduk. Biz kendi özel hayatımıza dair, mesleki kaygılarımıza dair de çok şeyler de paylaştık. Bu yüzden tatlı bir ekip de bizim ekibimiz tabii ki her ekipte olduğu gibi olumsuzluklar oluyor ama biz kendi bireysel ilişkilerimizle de bunları atlattık."* (Katılımcı 6)

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin ifadelerden proje süresince değiştiklerine ve hayat şartlarını uyumlanma adına beceriler geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden, öz-değerlendirme ve öz-farkındalık, zorlayıcı hayat şartlarına uyumlanma, sosyal destek, motivasyon kaynağı ve doyum alma becerileri geliştiğine ulaşılmıştır. Ayrıca, bu beceriler sayesinde öğrencilerin psikososyal değişimi deneyimledikleri ve kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir.

### 3.1.2. Mesleki Gelişim

SOYAÇ'ın geliştirdiği 'Okuldayız: Üsküdar' projesine katılan üniversite öğrencileriyle yapılan derinlemesine görüşme analizlerine göre 'mesleki gelişim' ana teması ve 'deneyimleyerek öğrenme', 'yaratıcı düşünme ve çözüm üretme' ve 'iletişim' alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya katılan üniversite öğrencileri, toplumun ve

topluma ait kuruluşların desteğini alan bir projeye eğitim süreçlerinde dahil olmuşlardır. Böylesi bir projede çalışma fırsatı bulan öğrenciler, yaklaşan mesleki hayatlarında bu çalışma deneyimlerden fayda göreceklerini ifade etmişlerdir. Yetişkinliğe adım atmaya hazırlanan üniversite öğrencileri, beklentilerin değiştiği ve yükseldiği iş hayatını eğitimleri sırasında deneyimlemiş olacaktır. Aşağıdaki katılımcı, toplum temelli çalışmaların akademik katkısının yanı sıra, ileride mesleki destek sağlayacağından bahsetmektedir:

> *"Bu projelerin devam edebilmesini çok isterim ve gerçekten hem kişisel olarak hem üniversite öğrencisi olarak akademik olarak da çok büyük destekleri var. Herhangi bir yerde işe başvurduğunda, bu seni kalkındırabilecek bir şey. Çünkü belli başlı bir projedesin ve köklü bir proje bakıldığında, köklü bir projede olmak sana kişi olarak, akademik olarak bir sürü artı sağlayabilir."* (Katılımcı 8)

Mesleklerini toplum temelli eğitim uygulamaları ile deneyimleyen öğrenciler, mesleğe başladıklarında onları nelerin bekleyebileceğini önceden görme ve tecrübe etme fırsatı yakalamışlardır. Aşağıdaki katılımcılar, projeye dahil olarak mesleklerini tanıdıklarını ve kendilerini bu doğrultuda uyumlama fırsatı bulduklarından bahsetmektedir:

> *"Aynı zamanda mesleki hayatımda devamında da çocuklarla ilgilenmek istediğim için biraz beni o profesyonel hayata da hazırladığını nelerle karşılaşabileceğimi gösterdiğini düşünüyorum bu projenin."* (Katılımcı 6)

> *"Tez canlı bir insandım, işte hemen her şey olsun, bitsin isterdim. Hemşirelikte de böyle olur diye düşünüyordum. Hastayı tedavi edeceğiz ve yollayacağız sonuçta diye. Ama tedavide, psikolojik tedavide de cerrahi tedavide de aslında beklemenin, beklemden hiç bir şey olmadan karşılığını alamayacağımızı gördük." (Katılımcı 4)*

> *"Sosyal hizmet merkezinin iç yüzünü görebiliyorum. Şimdi mesela staj yapacağım, 4 sınıfta. Sosyal Hizmet Merkezi çıkarsa neler yapabildiklerini, sınırlarının neler olduklarını görebildim."* (Katılımcı 7)

Dahası, yetişkin olmaya başlayan üniversite öğrencileri mesleki çalışma ortamını deneyimlerken, oluşan yeni sorumlulukları mezun olmadan deneyimlemiş olur. Böylece, mesleki sorumluluklarının farkına varmış ve sorumluluk alabilen bireyler olarak mesleki hayatlarına başlayabilirler. Aşağıdaki katılımcı aldığı mesleki sorumluluk bilincinin gelişiminden bahsetmektedir:

> *"Birlikte hareket etmek gerekiyor. Farklı sorumluluklarım var. Mesela sen bir derse girmeyebilirsin. Kendin içindir, 'Girmeyeyim' diyebilirsin. Ama burada çok farklı, burada senden daha üst bir şey bu proje ama burada daha farklı*

*şeyler düşünmen gerekiyor. Arkadaşlarıma karşı sorumlusun Orada herkes bir saat için geliyor ve senin de gelmen gerekiyor. ...Aslında herkesin hem kendi sorumluluğu var hem de birbirinden sorumlu."* (Katılımcı 3)

Toplumun içinde çalışan üniversite öğrencileri mesleki açıdan ihtiyaç duydukları yönleri keşfederek, gelişmeye açık yönlerine odaklanabilmişlerdir. Bu sayede, mesleki gerekliliklere uyumlanma becerisi geliştirmeleri sağlanabilir.

*"Yargının da en aza inmesi de çok büyük bir mesleki gelişim. Bir psikoloğun kesinlikle önyargısız olması gerekiyor ya da olabildiğince arkasındaki sebepleri görebilmesi gerekiyor."* (Katılımcı 10)

*"Gerçekten herkes en ince ayrıntısına kadar düşünüyordu. Bizim için aslında tecrübe olan kısım oydu. Bir çalışmanın hangi detaylarının düşünülmesi gerektiği yani hiç beklemediğim bir detayda bunu atlamayalım mesela deniyordu bana ve ben şok oluyordum. Bir de hitap ettiğimiz kesim öğrenci ve küçük çocuklar olduğu için çok önem verildi."* (Katılımcı 4)

Bununla birlikte, böyle bir projede, üniversite öğrencileri aldıkları sorumluluğun sonucunu ve işe yaradığını deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Böylece, ileride yapacakları mesleğe dair kendi yeterliliklerinin geliştiğini gözlemlemiş olurlar.

*"Tabii bir insana yardım edebiliyor olmak güzel bir şey ve umut verici ama bunu mesleki bağlamda düşününce daha da bir motive edici hale geliyor. Ben bunu yapabiliyorum dedim."* (Katılımcı 10)

*"Birine iyi gelmek, gerçekten bir şeyleri değiştirebildiğini görmek çok güzel bir şey çocuklar açısından. İlk başlarda iki çocuk gelirken bu sayının dokuz, on olduğunu görmek, böyle bir şeyin parçası olmak çok güzel bir şey."* (Katılımcı 3)

*"Dediğim gibi bunların gerçek hayatta olduğunu ve karşılaştığım zaman nasıl ilerlemem gerektiği ile ilgili fikir sahibiyim. ...Bu tarz durumların daha fazla yaşandığı ve bu tarz kurumlara ulaşmanın çok zor olduğu yerlerde de görev alabiliriz. Ve öyle durumlarda bir sağlıkçı rolünden çıkmanız gereken zamanlar olabilir. Çünkü, insanların tek umudu siz olabiliyorsunuz. Bu yüzden bana çok şey kattı diyebilirim."* (Katılımcı 9)

#### 3.1.2.1. Deneyimleyerek Öğrenmek

Akademik eğitimin amaçlarından biri öğrencileri iş hayatına hazırlamaktır. Bunun en etkili yollarından biri de deneyimleyerek öğrenmekten geçer. Bu alt temada, toplum temelli eğitim projesinde çalışma öğrencilerin mesleklerini deneyimleyerek kazanımlar elde ettiğine ulaşılmıştır. Aşağıdaki katılımcı mesleki hayatında toplumun her kesiminden insanlarla çalışacağını ve bunu önceden deneyimleyerek tanıma fırsatından bahsetmektedir:

*"Bizim meslekte ilk sene bizim bölüm başkanının kurduğu cümle şuydu, "Size kendi isteği ile glütensiz ve laktozsuz beslenmek istediği için gelen insanlar olduğu kadar, ayda bir kere bile et yiyemeyen insanlar da gelecek. O yüzden her şeyi öğrenmeniz gerekiyor.". Gerçekten öyle, toplumun her kesimine dokunulması gerektiğine inanıyorum. Her meslek için çünkü karşımıza nasıl bir profil geleceğini kestiremiyorsunuz projenin başında ben böyle bir aile ile çalıştığımda nasıl davranacağım hakkında çok net bir bilgim yoktu."* (Katılımcı 9)

Ayrıca, projede üniversite öğrencileri, disiplinlerarası ekipler halinde çalışmıştır. Böylece, takım çalışması, takım desteği ve takım iletişimini deneyimleme fırsatı edinmişlerdir. Aşağıdaki katılımcı, toplum temelli çalışma sayesinde bun deneyimin mesleğine nasıl katkı sağlayacağını gözlemlemiştir.

*"İleriki meslek hayatımızda da bir diyetisyen bir psikologla işbirliği yapabilecek ya da başka bir bölümle. Bir provası yapılmış gibi olabiliyor aslında. Bu açıdan farklı ekiplerle çalışmış olmanın bir avantajı var. ...İlerde de mesleğimiz bu olacak, karşılaşacağımız danışanlar var, hastalıkları ve sorunları oluyor. Bunlarda nasıl bir iletişim kurmamız gerektiğini önceden görmüş oluyoruz bence. Böyle bir faydası oluyor."* (Katılımcı 11)

#### 3.1.2.1.1. Teorik Bilgiden Uygulamaya Geçiş

Üniversite öğrencilerinin sınıfta öğrendikleri teorileri kariyerlerine başlamadan uygulama fırsatı bulmaları mesleki gelişimleri adına önem taşımaktadır. Bu teorileri gerçek hayat şartlarında uygulayan öğrenciler, mesleklerini mezun olmadan tecrübe etmiş olurlar. Aşağıdaki katılımcı, sınıf ortamında öğrenilen bilgileri eğitimin bir parçası olarak uygulamaya geçirmenin mesleğine olan katkısından bahsetmektedir. Teorilerin uygulanabilir olduğunu deneyimleyen katılımcının yeterlilik hissinin desteklendiğine ulaşılmıştır.

***"****Görüşme teknikleri dersi aldım mesela. Onu da uygulayabiliyorum. Böyle çok genel bir pratik dersinin olması çok güzel bir şey. Çünkü bütün öğrendiklerimizi içinde kullanabiliyoruz. Çok fazla psikoloji bilgisi gerektiriyor. Otomatik olarak bunları içselleştirmiş oluyorsun çünkü uyguluyorsun. Sen uyguluyorsun teorileri, bu yaklaşımları. ...Bu anlamda çok katkısı oldu ve tabii ki öğrendiğim teorilerin işlevsel olduğunu görmek iyi hissettirdi bana. O teorilere de güveneceğim demek ki bol bol, pratikte kullanmak için."* (Katılımcı 10)

Dahası, akademide öğretilen bilgiyi uygulama sırasında oluşabilecek durumları gözlemleme fırsatı edinmiş olurlar. Aşağıdaki katılımcı aldığı eğitimin kurumlarda uygulanış şeklini deneyimlemesi ile kazanımları olduğundan bahsetmektedir:

*"Sosyal hizmet eğitiminde işleyiş, mevzuat vesaire muazzam bir şekilde olması gerekiyor gibi, eğitim boyunca öyle bir şey veriyorlar. Sanki dünyayı*

*kurtaracaksın, müthiş hissediyorsun falan. Yani, mevzuat konusunda bana inanılmaz katkısı oldu. Çünkü işleyişin öyle öğretildiği gibi olmadığını en iyi burada anladım. Özellikle, SHM'nin işleyişi konusunda, o bana gerçekten çok fazla şey kattı mesleki anlamda."* (Katılımcı 5)

Bunun yanı sıra, teorileri eğitimlerinin bir parçası olarak toplumda uygulayan öğrenciler akademisyenlere danışma fırsatı bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri, proje süresince süpervizyon ile desteklediklerinden dolayı gelişimleri ve yeterlilikleri artmıştır. Çünkü, ihtiyaç duyduklarında desteklenmiş ve işleyişi devam ettirmiş olurlar. Aşağıdaki katılımcı, teoriyi uygulamaya taşıdığı süreçten bahsetmektedir:

*"Bu zamana kadar, ben hep teorik bilgi almıştım. İlk defa bunu kullanabileceğim bir yer doğmuş oldu aslında. ... Hem teorik bilgimi kullandım hem de pratik kazandım; sürekli daha da gelişiyorum. Çünkü çocuklarla insan bir şeylerle çalışıyor, başına nelerin geleceğini bilmiyorsun, çok farklı olaylar oluyor. O yüzden bunları hem yaşayıp hem de süpervizyona danışıp, sürekli bir gelişme var. Bir şeyler yaşıyorsun bunu aşmaya çalışıyorsun."* (Katılımcı 3)

Tüm bunlarla birlikte, akademisyen ile yan yana toplum içinde çalışma fırsatı olan öğrenciler, onların çalışma biçimini gözlemleyebilir ve kendi durumu ile karşılaştırabilir.

*"O yüzden bizim işimiz onlara göre biraz daha kolaydı, çok bürokratik kısımlarla ilgilenmediğimiz için." (Katılımcı 1)*

Yüksek öğrenimleri süresince gerçek yaşam ortamında mesleklerini deneyimleme fırsatı yakalayan öğrencilerin ifadelerinden kazanımları gözlenmektedir. Hem teorinin uygulanabilmesi hem de bunu yaparken akademisyenlerin gözetiminde olunması, öğrencilerin yeterliliğini geliştirdiğinden, meslekleri adına kendilerine güvenlerinin de artmasını sağlamaktadır.

#### 3.1.2.2. Yaratıcı Düşünme ve Çözüm Üretme

Üniversite eğitimi kapsamında toplumla çalışan öğrenciler, karşılaştıkları zorlukları hem ekiplerine, hem de süpervizyon aldıkları akademisyenlere danışmışlardır. Bu süreçte, akademisyenlerle beraber çalışma fırsatı bulan öğrencileri, bir problem karşısında nasıl bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği hakkında fikir edinmiş olurlar. Böylece, yaratıcı düşünerek çözüm üretme ve çözüme ulaşma becerileri gelişmiş olur.

***"****Çocuklara ulaşabilmek için neler yapabiliriz bunlar üzerine konuştuk sürekli ve bir buçuk, iki ay sonra ulaşabildik çocuklara."* (Katılımcı 6)

Yaratıcı düşünme becerisi geliştiren öğrenciler, oluşan ihtiyaca göre uyumlanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Projede çalışan öğrenciler, aynı amaç doğrultusunda Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu öğrencileriyle bir araya gelmişlerdir ve bu süreçte farklı roller benimsemişlerdir. Aşağıdaki katılımcılar, ihtiyaca göre geliştirdikleri rollerini aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

> *"Yani ben çok güler yüzlü olmak zorundayım, çünkü karşımdakiler çocuk ve çocukların bence en çok hak ettiği şey içten bir sevgi, içten bir gülüş ve onların her zaman yanında olduğumuzu hissettirebilmemiz. Yani benim projede üstlendiğim rol 32 diş."* (Katılımcı 8)

> *"Multidisipliner anlayışıyla çocuklara her yönden yardım etmeye çalışan bir proje. Güvenli grup ortamı oluşturmaya çalışıyor ve çocuklara birlikte, denk ilişkiler kurmayı amaçlıyor. Onların bilişsel sosyal süreçlerinde gelişim sağlaması amaçlanıyor. Okulu sevmeleri de burada asıl amaç değil ama bunlar olduğu zaman bence öğrenmeyi ve okulu da sevmiş oluyor çocuklar. En azından yatkın oluyorlar ona. Öğrenmeye teşvik ediyoruz bence"* (Katılımcı 10)

> *"Bir çocuğun hayal kurmasına yardımcı olabilmek diyebilirim. Perspektifini geliştirmek olabilir detaylandırmak gerekirse onların düşündüklerinden farklı bir hayatın da var olduğu ve bunu elde edebileceklerine dair umut aşılamak."* (Katılımcı 9)

Dahası, disiplinlerarası üniversite öğrencilerinden oluşan sınıf ekip üyeleri kendi bölümlerine ait öğretim üyelerine ihtiyaç duyduklarında danışabilmektedir. Deneyimsel eğitim olması, öğrencilerin mezun olmadan ve hayata atılmadan bu desteği alabiliyor olması ileride karşılaşacakları mesleki durumlarda uygulayabilecekleri yaklaşımları tanımalarına olanak sağlamaktadır. Aşağıdaki katılımcının ifadesinde, proje kapsamında yaratıcı düşünme ve çözüm üretme becerisinin gelişiminden bahsedilmektedir:

> *"Süpervizyonlar alıyoruz her disiplinden ayrı ayrı bu noktada neler yapabiliriz, orda işi daha doğru bir şekilde öğrenmiş oluyoruz hem destek almış oluyoruz. ...Sorunlarla karşılaşıyorum; kendim bir şekilde çözüm bulmaya çalışıyorum, süpervizyon hocamı arıyorum soruyorum neler yapabilirim diye."* (Katılımcı 3)

Üretilen çözüm önerilerini uygulamaya çabalarken gözlem yapan öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında duruma göre uyumlanarak mesleki çözümleri geliştirmeye devam etmişlerdir. Aşağıda katılımcılardan bazıları, çözümleri topluma uyumlayabilmek adına izledikleri yollardan bahsetmektedir:

> *"Kendi yemeğini hazırlayabilen bir grup değil, bir şekilde bir ebeveyne bağlı ve siz ne anlatırsanız anlatın ebeveyne dokunamadığınız noktada aslında çocuğa veriminiz çok da ciddi anlamda olmuyor..... Bu noktada elimizden geldiğince yine de çocuklara anlattık. Aile çalışmalarında belki bir noktada yardımcı olduk. Ailelerle yani hem çocuklarla hem ailelerle çalışmanın önemini bir kere daha*

*anladım. Bireysel destek olduğumuz çocuklar oldu, mesela benim takip ettiğim çocuk ebeveynleri çalışıyordu, Hani kendisinin hazırlayabileceği tarzda neler olabilir bunu deneyimledim diyebilirim."* (Katılımcı 9)

Dahası, "Okuldayız: Üsküdar" projesinde, üniversite öğrencileri ekipleriyle beraber inisiyatif alarak çalışmaktadır. Bu süreçte, çözüm üretmeye teşvik edilen öğrencilerin, bu bağlamda daha yaratıcı ve işlevsel düşünme becerileri geliştirdiği gözlemlenmiştir. Aşağıdaki katılımcılar, toplumla çalışırken karşılaştıkları gelişime açık durumlar karşısında geliştirdikleri yaklaşımlardan bahsetmektedir:

*"Bizi yaratıcı olmaya da sevk etti biraz. Bazen neler yapabileceğimiz konusunda yaratıcı olmak gerekiyordu. Görüşmeler içerisinde yaratıcı olmaya sevk etti. Hep düşündük neler yapabiliriz diye. Bunun böyle bir ihtiyacı var işte ama bunu nasıl sağlayabiliriz. Nasıl davranışı tersine döndürebiliriz. Bunun için yaratıcı olmak gerekiyordu."* (Katılımcı 10)

*"Seneye de mutfak atölyesi yapacağız mesela. O çocuklar ve öğrencilerle etkileşimi artıracak bir şey. Çocuklara bilgiyi veriyoruz biz ama nasıl uygulayacağını göstermeden. Bilgiyi aşılamak tam anlamıyla mümkün olmuyor. TÜBİTAK'a başvurduk biz. Orda çocuklar ve aileleriyle Zoom'dan veya yüz yüze bir araya gelip farklı sağlıklı tarifler deneyeceğiz, onlarla beraber yapacağız bunları. ...Bu şekilde yapıp onların da öğrenmiş olmasını sağlayacağız. Çünkü uygularken öğrenme daha başka bir şey, daha etkili oluyor. Hem de pratiğe döküp öğrenmelerini sağlayacağız."* (Katılımcı 11)

Bunlarla birlikte, dezavantajlı bir toplumla çalışmayı deneyimleyen öğrenciler, duygusal olarak etkilendiklerinden mesleki açıdan zorlandıkları gözlemlenmiştir. Fakat, toplum temelli eğitim projesine dahil olan katılımcılar, duygularla birlikte profesyonel olma ve duyguların işlerini zorlaştırmasına izin vermeme çabasıyla ürettikleri çözüm süreçlerinden bahsetmektedir:

*"Olayları, yaşadıklarımı üçüncü bir pencereden bakabiliyorum artık daha bir dış taraftan. Kendimi bağımsız tutup hani 'Bu olay böyle; ben bunları bunları yapabiliyorum. Benim kısmım buydu. Ben bunları yaptım ama sonucu değiştiremem.' gibi bir yerden sonra sen bir şey yapamıyorsun. ...Burada kendi moralimi düşürmek yerine olayı bir tarafa bırakıp yine daha kendi yapabileceklerime odaklandım. Bununla ilgili yapabileceğim bir şey varsa yine devam ettirdim."* (Katılımcı 3)

*"Yani size anlatamayacağım kadar duygusal bir proje ki bu. Yani bir yandan profesyonel olmanız gerekiyor, bir yandan duygusallığınızı paylaşıp çok kuvvetli bir bağ kurmamanız gerekiyor. ...Yani o yüzden her alanda tecrübeydi benim için."* (Katılımcı 4)

Toplumun içinde mesleklerini deneyimleyen üniversite öğrencileri akademisyenlerin desteği ile yaratıcı düşünmeye teşvik edilerek çözüm üretme

becerilerini geliştirme fırsatı bulmuş oluyorlar. Böylece, mezun olup mesleki hayatlarına başladıklarında bu katkıyı uygulamaya başlayabiliyorlar.

#### 3.1.2.2.1. Fırsat ve Sınırlılıklarıyla Çevrimiçi Çalışma

Üniversite öğrencilerinin Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu'na giderek projede çalışması planlanmışken pandemi sebebiyle eğitim çevrimiçi olarak devam edildiğinde projeye de çevrimiçi devam edilmesi kararı alınmıştı. Bu bölümde, sahada mesleklerini deneyimlemeyi öngören öğrencilerin çevrimiçi toplum temelli çalışmalara uyum sağlama süreçleri ele alınmıştır. Aşağıdaki katılımcı yüz yüze eğitim devam ederken projeye dahil olup pandemide çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimleri ifade etmektedir:

> *"Ben okulda yüz yüze olarak da gördüğüm için projeyi, biraz üzülüyorum. Tabii ki pandemi dolayısıyla. Çünkü birebir ilişki kurmak, ailelere çocukları okula getirirken görüyordum. Orada ayaküstü de olsa bir sohbete edebiliyordum. Bu daha iyiydi. Bir dönem orada bulabildim. Daha sonra pandemi oldu ve kesildi. Ama bence pandemiyi çok güzel kullandığımızı düşünüyorum. Özellikle, haftada bir çocuklarla bir araya gelirken. Evden katılması biraz da motivasyona arttırmış olabilir. Çünkü evde güvenilir bir yer. Aslında, dezavantajlı çocuklara çalışıyoruz ama evlerinde rahat olamayan falan riskli durumda olan. Bunları bilemiyoruz tabii. Ama gördüğüm kadarıyla çoğu çocuk 'Ya hocam, şimdi uyandım ama katılasım geldi.' deyip katıldığını da biliyorum"* (Katılımcı 7)

Çevrimiçi eğitimin nasıl olacağını kimsenin bilediği bir dönemde bu projeye devam edebilmek öğrencilere hem kişisel hem de mesleki olarak katkı sağlamıştır. Belirsizliklerin artmakta olduğu bir süreçte, üniversite öğrencileri, mesleklerini deneyimlemeye devam etmenin yollarını bularak uyumlanma becerilerini geliştirdiklerine ulaşılmıştır.

> *"Bana yol ve zaman açısından çok büyük bir katkısı oldu pandemi süresince; yani kendi kişisel çıkarlarımıza bakacak olursak. Ama dediğim gibi yüz yüze olursak, çocuklara dokunabilsek, onlarla bu yaptığımız etkinlikleri yüz yüze gerçekleştirebilsek çok güzel oldurdu. Ama bu kısımda da, madem yüz yüze yapamıyoruz diye bırakıp gitmek yerine bize sağladığı katkıları da teknolojiyi kullanarak onlara katkı sağlamak, pandemi süresi olsa dahi onlara dokunabilmek, evlerine konuk olabilmek. Çünkü normalde çok mümkün olan bir şey değil bu. Onların evlerine konuk olabilmek, onlara dokunabilmek; gayet güzel oldu."* (Katılımcı 1)

Değişen dünyaya ayak uydurarak eğitime ve mesleklerine devam eden öğrenciler sorunlara rağmen fırsat yaratmayı başarmışlardır. Böylece, mesleki açıdan

önemli olan uyumlanma, çözüm üretme, sorunları çözüme ulaştırabilme ve engellere rağmen devam edebilmek için esneklik gibi beceriler kazanmış olurlar.

#### 3.1.2.3. İletişim

"Okuldayız: Üsküdar" gibi kapsamlı bir projede başarılı sonuçlar alabilmek adına kurumlara bilgi aktarmak ve onu koordine etmek önem taşımaktadır. Bu sebeple, iletişim becerisinin çalışmaların etkisi üzerinde büyük bir rolü vardır. Aşağıdaki katılımcının ifadesinden projedeki iletişim ağının fayda sağlayabilmesi için nasıl bir oluşuma yöneldikleri gözlemlenmektedir.

> *"Birlikte hareket ettik. Yani benim ihtiyaç duyduğumda bir noktada başkası yardımcı oldu; onun ihtiyaç duyduğunda ben yardımcı oldum. Bir faydamız olsun, bir şey yapmış olalım, bir şey başarmış olalım. Kim ne yapabilecek, ona odaklandık; hep birlikte hareket ettik. İyi anlaşıyoruz, çok çabuk koordine olup karar verebiliyoruz. Projede bu çok gerekli oluyor. Aniden hemen ne yapabiliriz deyip akıl yürütüyoruz."* (Katılımcı 3)

Bunun yanı sıra, ekip içi veya ekipler arası yaşanılan iletişim problemleri de olmuştur. Fakat, sorumluluk bilinci oluşan üniversite öğrencileri, projenin sekteye uğramaması adına iletişimi en etkili şekilde devam ettirmeye çalışmışlardır. Aşağıdaki katılımcı, çalışmaların etkili şekilde devam edebilmesi adına iletişim becerilerini geliştirerek ulaştıkları çözümlerden bahsetmektedir:

> *"Bazen iletişim anlamında sorunlar olabiliyor ama bunları gidermek için de ayrı ayrı çözüm stratejisi, çözüm odağı geliştirdiğimiz için kişisel olarak bize de katkı yapıyor. ...Dışarıdan bakınca zor iletişim olarak görünüyordu."* (Katılımcı 1)

Dahası, mesleklerini eğitimleri süresince deneyimleme fırsatı bulan öğrenciler, bunu sınıfta vaka çalışması yerine gerçek ortamda ve gerçek kurumlarda deneyimlemişlerdir. Bu sayede, mesleklerine katkı sağlayacak iletişim dilimi de öğrenmiş olurlar.

> *"Sosyal Hizmet Merkezindeki Müdür Yardımcısıyla ya da oradaki sosyal çalışmacıyla bir mail dilini öğreniyorsun bir kere. Çünkü çoğu zaman telefonla da açmıyorlar ya da sana mailden teşekkür ediyor. Mail dilini bir kere kavrıyorsun, yani kurumsal bir yapıyla. Bunlar bana avantaj."* (Katılımcı 7)

Toplum temelli projede çalışan üniversite öğrencilerinin, mesleklerini deneyimleme fırsatı yakalayarak bir çok beceri geliştirmesi sağlanmış olur. Bu çalışmada, mesleki gelişim açısından deneyimleyerek öğrenmenin katkısı önemli

derecede gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar, iletişim ve çözüm üretme becerilerinin de mesleki gelişime etkisinden bahsetmektedir.

### 3.1.3. Disiplinlerarası Ekip ile Çalışmak

SOYAÇ, "Okuldayız: Üsküdar" projesini disiplinlerarası çalışma prensiplerine dayandırarak oluşturmuştur. Bu çalışmaya dahil olan öğrenciler, toplum temelli projede farklı disiplinlerle çalışma fırsatı bulmuştur. Bunun sonucunda, 'disiplinlerarası ekip ile çalışmak' ana temasında 'ekip desteği' ve 'çok yönlü düşünme' alt temalarına ulaşılmıştır.

Bir duruma veya olaya disiplinlerarası yaklaşım ile müdahale etmek çok daha kapsayıcı ve etkili sonuçlar çıkaracaktır. Bu sebeple, böyle bir ekibin üyesi olarak çalışma fırsatı bulan öğrencilerin çeşitli kazanımları olmuştur. Aşağıdaki katılımcı, disiplinlerarası ekibi deneyimleyerek farklı insanlar ve farklı çalışma prensiplerini tanımasından bahsetmektedir:

> ***"****Farklı disiplinlerin bir arada olması bence, yani işe girmeden onu deneyimlemiş gibi bir şey oldu. Çünkü farklı insanlar, herkesin kendi mesleğinden getirdiği bir şey var, ortama uyum sağlama, bunların hepsini bizzat gözlemlediğim için deneyim sağladım. O yüzden bu bana çok artı olduğunu düşünüyorum. İşe girmeden farklı statüler, farklı insanlar olacak; bunu bizzat gözlemlemiş oldum, kendi bölümüm dışında."* (Katılımcı 2)

Çoğu meslekte disiplinlerarası müdahale etme gereksinimi duyulmaktadır, çünkü bir işi tek açıdan sonuca ulaştırmak zordur. Bu projede, öğrencilerin farklı disiplinlerle ekip olmayı deneyimleme fırsatı yakalaması onların mesleki ve kişisel gelişimi için önem taşımaktadır. Aşağıdaki katılımcılar, kendi alanı dışında bir ihtiyaç olduğunda yaşadığı deneyimleri aktarmaktadır:

> *"Hastanelerde, bir hemşire olarak doktorla çalışıyoruz, diyetisyenle çalışıyoruz, bir sürü sağlıkçıyla çalışıyoruz, psikologlarla çalışıyoruz. Çünkü hastanın psikolojik desteğe ihtiyacı oluyor. Bunları hastanede yaşamadan önce böyle bir projede yaşayıp tecrübe edinmek, çünkü psikologlarla da çalıştık mesela bir öğrencinin desteğe ihtiyacı oldu ve biz yönlendirdik. O yüzden bu konuda da çok şey kattı hepimize."* (Katılımcı 4)

> *"Yani sadece akran danışmanlığı üzerinden gidilseydi ben bir çok çocuğa hala ulaşamayacaktım. Çünkü tableti olmayacaktı, sosyal hizmet olmadığı için veya bazı çocukların uyku problemleri oluyordu, çok yaygındı. Burada bazen hemşirelik yardım edebiliyordu."* (Katılımcı 10

> *"Bu açıdan farklı meslekleri görmek, onların neler yaptıklarını görmek bence çok farklı, fazla şeyler katıyor. Şu anda ben farkına varmasamda, belki farklı bir*

*projede olduğumda bunun daha belki anlamını kavrayacağım. ....Nasıl davranmam gerektiğini daha çok yönlü öğrendim. Muhakkak bana yıllar sonra bunun getirisi çok olacak."* (Katılımcı 2)

Bununla birlikte, öğrenciler kendi bilgi ve yetkisi dışında kalan bir durum olduğunda; bunu bir sorun olarak yaşamak yerine ekip arkadaşları ile rahatlıkla çözüme ulaşabilmektedir.

*"Ekip çalışmalarıyla da alakalı bir çok şey kazandım. Birlik olmanın ne demek olduğunu, birinin açığını kapatmanın nasıl bir şey olduğunu bu üç dönemde gördüm."* (Katılımcı 6)

Ayrıca, disiplinlerarası ekip içinde çalışmayı deneyimlemek öğrencilere sınırlarını koruyarak mesleklerini prensipli ve yetkin bir şekilde yapmalarını sağlamaktadır. Aşağıdaki katılımcı, disiplinlerarası ekiplerle çalışırken takım olmak ve takım içinde iletişim kurmayı deneyimlemesinden bahsetmektedir:

*"Farklı bölümlerle iletişime geçiyoruz ve onların sınırını geçmemeye çalışıyoruz, onların bilgisinin olduğu sınırları. Burada o sınırları belirleme noktasında biraz faydası oluyor. Yani herkesin belli bir alanı var ve biz bu sınırları geçemeyiz."* (Katılımcı 11)

#### 3.1.3.1. Ekip Desteği

Toplum temelli bir projede disiplinlerarası ekipler halinde çalışan üniversite öğrencilerinin ifadelerine göre ekip desteğinin süreçteki katkısı göz ardı edilemez. Çeşitli disiplinlere mensup ekiplerle kapsayıcı bir projenin içinde bulunmak öğrencilerin hem mesleki hem de kişisel yönlerden gelişmelerini sağlamıştır. Aşağıdaki katılımcı disiplinlerarası ekibe dahil olmanın kişisel ve mesleki açıdan rahatlatıcı etkilerinden bahsetmektedir:

*"Bu çok uzun ve zaman ayırman gereken bir projeydi aslında ve tek kişi olsaydın o ayırman gereken vakit çok daha artacaktı. Her şey senin yapman gerekecekti. O işin içinden çıkılmaz bir hale gelecekti. Ekip olmak bunu gerçekten çok kolaylaştırıyor, sorumluluk bölüyor. Bir de iyi bir ekipsen, bunu doğal yolla yapıyor aslında. Hadi sen şunu yap, sen bunu yap değil de herkes zaten yapması gerekeni yapıyor gibi."* (Katılımcı 10)

Disiplinlerarası ekiplerin işleyişinde iletişimin etkisi, katılımcıların ifadelerinde sıkça rastlanmaktadır. İletişimin ekipler arasında etkili biçimde olması, böylesi kapsamlı bir projede büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, bir sınıf ekibinin uyguladığı etkili bir yaklaşımı başka sınıf ekipleri de uygulayabilmektedir.

*"İşte ara sıra ben etkinlik yaptırdım. Hatta insan hakları konusunu hep örnek veririm. Çünkü çok etki yarattı. İnsan hakları ile ilgili bir oyun var demiştim. Sonra diğer ekipler de istedi."* (Katılımcı 7)

Böylesi bir projede, üniversite öğrencileri farklı disiplinlerle iletişimi deneyimlerken farklı disiplinlerden oluşan ekipler halinde, ekipçe iletişim kurmayı da deneyimlemiş oldular. Yani, farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencileri birbirini destekleyen yeni topluluklar oluşturmuşlardır. Aşağıdaki katılımcıların ifadelerinde disiplinlerarası ekipler halinde çalışmanın iletişim açısından katkıları gözlemlenmektedir.

*"Yeşilay'da staj yaptım mesela orada da hep birey odaklıydı ve sadece orada da psikolog vardı, sosyal hizmet uzmanı vardı. Bunlar da birlikte çalışıyorlardı ama genel olarak aslında farklı olarak bakabileceğimiz disiplinler işin içinde yoktu, İkincisi de grup içinde olma olayı yani bu çalıştığımız öğrencilerde grup içinde olduğu için bireysel görüşmelerde tabii ki oldu. Ama genel olarak, hem çalıştığımız arkadaşlarım diyeyim farklı mesleklerden olan arkadaşlarım, hem de çalıştığımız grup olarak ve çocuklar bir grup şeklinde. Böyle bir şeyi ilk kez yaşadım. O açıdan da bana iletişim anlamında, anlaşma anlamında bir katkısı olduğunu düşünüyorum."* (Katılımcı 5)

*"Disiplinlerarası çalışma olmasını, yani en büyük noktası o kesinlikle. Yani bunu sadece şey noktasında değil; fikir paylaşımı, evet belli bir noktada var ama, iletişim kurabilmek mesela. Sosyal bilimler ağırlıklı bir proje. Ben sağlıkçıyım, yani baktığımız perspektifler çok farklı. Aynı yere ulaşmak için farklı yollardan yürüyoruz. Hangisinin daha avantajlı olduğunu bulmak için de diyalog kurmamız gerekiyor. Bu noktada beni geliştirdiğini düşünüyorum."* (Katılımcı 9)

İçinde bulunduğu toplumu her yönüyle kapsamayı hedefleyen 'Okuldayız: Üsküdar' projesi ile üniversite öğrencileri disiplinlerarası ekipler halinde çalışarak diğer disiplinleri destekleme ve iletişim açısından gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

### 3.1.3.2. Çok Yönlü Düşünme

Üniversite eğitimi sırasında öğrenciler kendi bölümleriyle ilgili konulara odaklanırlar. Fakat, iş ortamında tek bir disipline bağlı kalarak ilerlemek zor olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin diğer disiplinleri de tanıması ve etkileşimde olabilmesi mesleki gelişimleri adına önem taşımaktadır. Böylece, bir olayı çok yönlü ele alabilir ve alternatif çözümler üretebilir.

Toplum temelli bir projede disiplinlerarası çalışarak öğrenciler, çeşitli disiplinlerin prensiplerini gözlemleme ve bu disiplinleri tanıma fırsatı bulurlar. Kendi

yetki alanları dışı bir durumla karşılaştıklarında, o duruma bir farklı açıdan yaklaşmayı ve alternatif yolları belirleme becerisi geliştirebilir. Bu sayede, durumlara çok yönlü değerlendirebilir. Aşağıdaki katılımcılar, disiplinlerarası ekiple çalışmanın bu yöndeki etkilerinden bahsetmektedir:

> *"Proje, ekip vs. kapsamında bakarsak da farklı disiplinlerle çalışmanın da bir soruna çok daha farklı noktalardan bakabilme, yani disiplinlerarası çalışmanın önemini bir kez daha anladım diyebilirim."* (Katılımcı 9)
>
> *"Çünkü mesleğiniz sadece bir ilaç, bir hastane, bir hastadan ibaret olmadığını ve insan psikolojisinde çok önemli bir rolümün olduğunu öğrendim. O da gerçekten gururumu okşadı diyebilirim. O yüzden çok şey kattı diyebilirim." (Katılımcı 4)*
>
> *"Tabii ki bir psikoloji öğrencisi gibi, çocuk gelişimi gibi tam anlamıyla bir akran danışmanlığı yapamamıştım. Ama haftalık aramalarımla gördüğüm hissettiğim sorunları ekibe ileterek beraber veya başka, mesela beslenmeci bir arkadaşımız vardı ona ileterek kendi alanım dışındakileri öyle bir yol izledim."* (Katılımcı 1)

Bununla birlikte, üniversite öğrenicileri fikir çeşitliliğini uygulamaya etkili bir biçimde dönüştürme becerisi kazanmaktadır. Örneğin aşağıdaki katılımcılar, disiplinlerarası ekipten çıkan çok yönlü düşünceleri etkinliklere nasıl yansıttıklarını ifade etmektedir:

> *"Mesela en basitinden, beslenme ile ilgili bir çalışma yapmak istiyoruz. Beslenme bölümünden diyetisyen ortaya bir çalışma sunuyor. Ama oyunla birleştirebiliyoruz. Yani, biz bir şeyi belirlerken bile onu hepimiz kararlaştırıyorduk. Yani farklı yanlarından alıp tek bir etkinlik çıkarabiliyorduk. Böyle olunca çok güçlü bir etkisi oluyor çocuk üzerinde."* (Katılımcı 10)
>
> *"Ekibimde de bir sürü kişi var. Herkes farklı alanlara hakim ve 'Akıl akıldan üstündür.' dedikleri gibi bir anda farklı farklı fikirler çıkıp farklı yerlere gelinebiliyor. ...Ben daha önce hiç ekip olmamıştım. Her şeyi burada öğreniyorsun; grupça bir şey yapmayı burada öğrenmiş oldum. Ortak bir amaç için bir araya gelip bir grubun parçası olmamıştım. Bunu aslında ben de burada tecrübe etmiş oldum."* (Katılımcı 3)
>
> *"Ben benim bölümümden bir etkinlik getireceksem onların önerisini alıyorum yani onların yorumunu da alıyorum. Onun üstüne de bir şeyler katarak çocuklara o şekilde sunuyorum. Bu açıdan avantajlı. ...Sonuçta ben beslenme alanından bir şeyler yapıyorum ama onlara soruyorum, onlarla etkileşime giriyorum, onların onayını, desteğini alıyorum. Bu şekilde bu açıdan güzel oluyor."* (Katılımcı 11)

Disiplinlerarası ekipler halinde projeye dahil olan üniversite öğrencileri, farklı disiplinlerin çalışma prensiplerini gözlemleme ve deneyimlemişlerdir. Katılımcıların

ifadelerine göre böyle bir ekibin içinde bulunmak onlara destek sağlarken, olayları çok yönlü değerlendirebilmelerini sağlayarak bakış açılarını genişletmiştir.

### 3.1.4. Toplum Temelli Üniversite Eğitimi

"Okuldayız: Üsküdar" projesinde, sınıf ekiplerine dahil olan farklı bölümlerde eğitimine devam eden öğrencilere yapılan görüşmelere dayanarak "toplum temelli üniversite eğitimi" ana teması altında "kazan-kazan", "toplumda olma" ve " sosyal adalet" alt temalarına ulaşılmıştır.

Katılımcılar, toplum temelli projeleri, üniversite öğrenciliği sırasında deneyimlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece, yetişkinliğe geçmekte olan gençler yaşadıkları toplumu tanımış, ihtiyaçlarını veya sorunlarını keşfetmiş ve kendilerini bu yönde uyumlama fırsatı elde etmiş oluyor. Aşağıdaki katılımcı böyle projelere dahil olmanın toplumu tanımasında etki ettiğini ifade etmektedir:

> *"Sosyal sorumluluk projeleri ile bence her öğrencinin hayatında en az bir kere de olsa tanışması gerekiyor. Sonuçta toplum bilinci oluşuyor insanda. Üniversitenin de bunu destekliyor oluşu güzel bir şey."* (Katılımcı 5)

Okul devamsızlığının en yüksek olduğu okullardan birinde yürütülen bu projede üniversite öğrencileri toplumda var olan sorunlara dair daha derinlemesine farkındalık geliştirebiliyor.

> *"Burada, maddiyattan dolayı devamsızlık yapan var, elektronik ekipmanı olmadığı için devamsızlık yapan var, canı istemediği için devamsızlık yapan var, aile destek vermediği için devamsızlık yapan var, aile ilgilenmediği için devamsızlık yapan var ya da evlenmek istediği için devamsızlık yapan, okula devam etmeyen var ya da zorla evlendirilen var. Yani bir sürü sorun var, arkasında yatan bir sürü sebep var. Bu gibi bakış açısından bakıyoruz. Bu sorunların aslında çocuktan kaynaklı değil farklı bir sürü sorun olduğunu görmemizi sağlıyor"* (Katılımcı 11)

Toplum temelli çalışan öğrencilerin, toplumu ve gelişime açık yanlarını gözlemleyerek toplum bilinci geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Aşağıdaki katılımcı, toplumla çalışma yaklaşımlarının nasıl olması ve hangi eksikliklerin giderilmesi gerektiğine dair fikir geliştirmesinden bahsetmektir:

> *"Bir aileyle çalışırken bireylere, seninle çalışıyorum çünkü senin iyileşmen gerekiyoru hissettirerek çözülmez bu. Toplumla çalışarak, toplumla dayanışmayı sağlayan toplum merkezli çalışarak onun geliştirmesi lazım. En başta da insan hakları eğitimi verilmeli. Bu konuda da SOYAÇ'ın çok önemli olduğunu*

*düşünüyorum. Herkesle çalışıyorsun ve bir sistem çerçevesinden bakıyorsun. O çok iyi bence ve destekliyorum."* (Katılımcı 7)

Dahası, öğrenciler içinde bulundukları toplumu, sınıfta vaka çalışması olarak değil, gerçek olayları deneyimleyerek tanıma fırsatı edinmiş oluyorlar. Aşağıdaki katılımcı, toplumla çalışması sırasında deneyimledikleri hakkında düşüncelerinden bahsetmektedir:

*"Bu yüzü de olduğunu hayatın, gerçekten bir yerlerde hala insanın çok basit gördüğü şeyler için çabalayan çocukların olduğu ve bunun bir televizyon dizisi olmadığını gördüm diyebilirim. Bunlar için de çalışılması gerektiğini ve İstanbul gibi bir ilin Üsküdar gibi bir ilçesinde durum bu durumdaysa yetişmemiz gereken kaç tane çocuk var? Bu da benim için çok büyük soru işaretidir."* (Katılımcı 9)

Toplum temelli üniversite eğitimi ile öğrenciler çeşitli mesleki ve kişisel katkılar sağlarken toplumu tanımış ve deneyimlemiş olarak mezun oluyorlar. Böylece, içinde yaşadığı toplumun bilincinde yetişkin vatandaşların yetişmesi sağlanabilir. Bununla birlikte, üniversite bilgisini topluma aktarabiliyor ve toplumun gelişmesine olanak sağlayan ortamlar oluşuyor. Bu sayede, bilgi ve olanaklar akademinin sınırını aşarak tüm toplumun eşit olarak faydalanabileceği bir forma bürünüyor.

#### 3.1.4.1. Çok Yönlü Kazanç

Toplum temelli eğitimle toplumun ve üniversitenin karşılıklı ve çeşitli alanlarda fayda sağlaması hedeflenmiştir. Toplum sorunları ve eksiklikleri giderilip gelişirken, üniversite ve öğrencileri sahada çalışıp gerçek hayat deneyimleri kazanmış olur. Projede, sınıf ekibinde çalışmış katılımcılar hem kendilerinin hem de bulundukları toplumun kazanımlarından aşağıdaki gibi bahsetmektedir:

*"Hem kendi açımızdan hem de çocuklar açısından faydalı olduğunu değerlendirirdim. Genel olarak faydalı hem iki taraflı yani iki yönlü. İletişim de iki yönlüydü, fayda da iki yönlü."* (Katılımcı 1)

*"Çok karşılıklı bir süreç sadece çocuklara değil; bize de çok şey öğretiyordu bu proje"* (Katılımcı 10)

*"Hem ayrı öğreniyorsun hem birilerine yardım etmiş oluyorsun. Birde de aslında bir sürü insan kazanmış oluyorsun hani ekip arkadaşların oluyor, çocuklarla ilişki kurmuş oluyorsun, oradan da bir şey öğrenebiliyorsun. ...Proje sadece şey değil; ben arkadaş kazandım ya da SOYAÇ çocuklara bir şey yaptı ya da toplum için faydalı bir şey yaptı; bu çok güzel bir şey. Ama sadece bununla da sınırlı değil. Bunun çok daha dışında bir şey, toplum için bir şey yapıyorsun"* (Katılımcı 3)

Travma bilgisine dayalı eğitim yaklaşımını benimseyen SOYAÇ projelerinde dezavantajlı bir toplumla çalışırken proje ile oluşan yeni topluluğun, güvene dayalı bir ilişki kurması büyük önem taşır. Katılımcı öğrencilerin ifadelerinde herkesin rahat ve güven içinde olabildiği ortamda yapılan çalışmaların topluma katkısı gözlemlenmektedir:

> *"Bu projede olabildiğince Roman çocuklara yardımcı olmaya çalışıyoruz eğitimlerine ve okula devamlılıklarına destek olmaya çalışıyoruz. Aileye de destek olmaya çalışıyoruz. Böyle bir sosyal sorumluluk projesi gibi anlatırdım. Hem aynı zamanda kendimizi de geliştirebileceğimiz bir alan olduğunu da söyleyebilirdim. Mesela diyetisyen olsun, psikolog olsun kendilerini orda ifade edebiliyorlar. Farklı bir alan sonuçta. Bir ifade etme alanı."* (Katılımcı 11)

> *"Güven yaratmak en önemlisi aslında çünkü zaten onun dışında bir grubun parçası olduğunu hissettiğinde oyun grupları da çok faydalı şeyler. Bizim bence en önemli yaptığımız şeyler bağ ve güven. Oyun gruplarını düşünüyorum mesela. Bir sürü insan var orda ve hepsi kendi hayatlarından bir şeyler getiriyorlar. Mutlaka çok fazla alternatif gözlemleyebiliyorsun, bu aslında benim dediğim. Evet model olmak önemli ama sosyal öğrenme var ve kesinlikle herkes birbirinden öğreniyor."* (Katılımcı 10)

Ayrıca, üniversite öğrencileri toplumla disiplinlerarası çalışarak öğrenirken, bu öğrendiklerini topluma aktarıp bilinçli vatandaşların yetişmesini sağlamaktadır.

> *"Ben inşallah karşılaşmam ama bir çocukla ilgili, bir kız çocuğu ile ilgili olumsuz bir durumla karşılaşırsam nasıl ilerlemem gerektiğini biliyorum artık. Nereye başvurmam gerektiğini biliyorum gibi. Hem toplum temelli çalışma önemli çünkü o toplumla çalışacağız o toplumun içinde olacağız, hem de disiplinlerarası noktası. Bu yarın, bir gün karşımıza böyle bir olay gelirse ne yapmamız gerektiği hakkında bilgimiz olacak, yani sosyal hizmet ne yapıyor bileceğiz."* (Katılımcı 9)

Bunların yanı sıra, bir üniversitenin toplum temelli uygulamalara destek vermesi, topluma ve öğrencinin gelişimine fayda sağlarken akademik açıdan diğer üniversiteler arasında ayrıştırıcı bir özellik olarak bahsedilmiştir:

> *"Böyle bir projeye destek veriyor olması nasıl söylesem diğer üniversitelere karşı daha bir önde. Çünkü toplumla iç içe olmak ya da o sorunu görüp nasıl desem el atmaya çalışmak, çözmeye çalışmak herkesin yapabileceği bir şey değil, ya da destek vereceği bir şey değil."* (Katılımcı 2)

> *"Eskiden dersler iyi, hocalar iyi yazabilirsiniz filan derdik. Ama şu an tamamen üniversitenin böyle bir konu hakkında çalışmalarını sürdürmesinden kaynaklı üniversitenin nelere önem verdiğini az çok yeni yeni fark ediyorum."* (Katılımcı 4)

Projenin katılımcılarının ifadelerinden hedeflenenin topluma fayda sağlamak olduğuna ulaşılmaktadır. Fakat, bunu yaparken üniversite öğrencileri hem topluma kazandırıyor hem de toplumdan kazanıyor, öğreniyor. Yükseköğretimleri süresince öğrenciler, bilgi edinirken, çözüm yolları bulurken bilgi de üretiyor. Bilgiyi üreten akademinin sınırlarını genişleterek toplumla karşılıklı fayda ve kazanç sağlanmış oluyor. Böylece, toplumda bireylerin birlik içinde gelişmesine ve kalkınmasına fırsat oluyor.

#### 3.1.4.2. Toplumda Olma

Bu projede üniversite, okul, dernek ve kaymakamlık gibi kurumlarla işbirliği içinde çalışmıştır. Böylece, sadece okula gelen öğrencilere değil tüm okul çevresinde bulunan topluma etki edebilme fırsatı oluşmuştur. Böylesi bir etkinin sağlanabilmesi için üniversite öğrencilerinin ayrı bir kurum olmak yerine toplumun içinde ve toplumun bir parçası olarak faaliyet gösterdiğinden bahsedilmiştir:

> *"Gerçekten toplumun içerisinde olduğunu hissediyorsun o açıdan bence gerçekten güzel bir şey."* (Katılımcı 11)

> *"Çalıştığımız kişi çocuk olduğu için söylüyorum çocuk merkezde ama çocuğu sadece merkeze alan sadece çocukla çalışan bir iş yapmıyoruz yani gerçekten onun etrafındaki bütün çevreyi de işin içine katıyoruz. Okula bakıyoruz, öğretmene bakıyoruz, aileye bakıyoruz diğer durumları değerlendiriyoruz. Ama onun öncesinde diğer yaptığım stajlarda dediğim gibi bir kişi var hep o kişiyle çalışıyoruz. Çevre olayı işin içine girmiyordu ve burada en net bunu hissedebiliyorum o yüzden farklı olduğunu düşünebiliyorum zaten."* (Katılımcı 5)

Bu projede birey, içinde bulunduğu toplumdan ayrıştırılamayacağı için toplum ve üniversite toplum oluşturarak bir bütün olarak çalışılmıştır. Aşağıdaki ifadede katılımcılar toplumun içinde olmanın ve topluma ait olmanın, ötekileştirmeyi ortadan kaldırdığından hatta, birleştirici etkisi olduğundan bahsetmektedir:

> *"Belki başkası dışarıdan derse 'Ya, işte o doçent', 'Ya, o mahalledeki biri'; böyle bir ayrım artık kalkıyor. Çünkü neden her ikisi de aslında olumlu bir şey için çaba gösteriyor. Bu açıdan o statüler kalkar gibi geliyor."* (Katılımcı 2)

> *"Eşitlik ve bilgi aktarımı oldu. Mesela biz Roman Derneği'nden bilgiler aldık, mesela bizim erişemediğimiz noktalar oldu. Oradan bilgi aldık; biz onlara bilgiler verdik. Mesela yine aynı şekilde sosyal hizmet gelmişti, bazı konularda şöyle bilgilere ulaşıldı dendi ama aslında o bilgi bizde yoktu. ...Eşitsizlik kalkıyor çünkü herkes aynı olgu için, aynı durum için, aynı yönde oldukları için hani kalktığını düşünüyorum."* (Katılımcı 2)

Toplum ve üniversite işbirliğini oluştururken topluma ait kurumlar büyük önem taşımaktadır. Yukarıda da katılımcının bahsettiği gibi projenin gerçekleştiği mahalledeki çoğunluğu temsil eden Roman Derneği buna örnek verilebilir. Bununla birlikte, Hilmi Çelikoğlu Ortaokulu'nun sınıf öğretmenlerinin etkisi katılımcıların ifadelerinde belirtilmiştir:

> *"Ama sınıf öğretmenimizin etkisi çok büyüktü, o kadın inanılmaz hırslı bir kadındı. Her şeyi yaptı, her şeyini verdi ve birçok çocuğa ulaştık."* (Katılımcı 6)

> *"Biz arıyoruz diye bir kenara bırakmıyordu sınıf öğretmeni. O da kendisi de haftada bir aileleri arıyordu. Bize de bildiriyordu gruptan. 'Şu, şu olmuş. Bilginiz olsun.' diye. ... O da toparlayıcı rolündeydi. Hani ekip lideri var, akran danışmanı var ama, sınıf öğretmeni çok toparlayıcıydı."* (Katılımcı 7)

Katılımcıların ifadelerinden görüldüğü gibi kurumlar uyumlu ve birlik içinde çalışarak toplumun içinde daha etkili bir şekilde bulunabiliyor. Toplum temelli eğitimin önemli bir unsuru olan toplum-üniversite işbirliği bu şekilde sağlanmış oluyor. Ayrıca, tüm toplumun birlik içinde hareket ettiği bir ortamda ötekileştireme ortadan kalkmış ve birlikte gelişebilen bir toplum oluşmuş oluyor.

#### 3.1.4.3. Sosyal Adalet

Bir toplumun gelişebilmesi adına demokratik ve eşit haklara sahip bilinçli vatandaşların var olması büyük oranda önem taşımaktadır. Bu projede, üniversite öğrencileri toplum temelli eğitim sayesinde toplumu ve toplumun gelişmeye açık yönlerini deneyimlemiş olurlar. Böylece, bu yönde fikir ve çözüm üretebilen toplum bilinci gelişmiş yetişkinler olmaları sağlanmıştır. Yani, üniversiteler toplum temelli eğitim ile toplumun eşit haklara sahip olabilmeleri adına eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme olanağı elde etmiş olur. Aşağıdaki katılımcılar, toplum temelli eğitimin bireysel yargılama yaklaşımlarına olan etkisinden bahsetmektedir:

> *"Kendimi birden Roman kültürünü ve o çocukları savunurken buldum. Yani öyle bir şey yok, hepimiz aynıyız, hepimiz eşitiz. Aksine onlar haksızlığa uğruyor diye savunurken buldum ve adalet duygusunu da çok geliştiren bir proje olduğu için hakkı, hukuku hepimize güzelce anlattı. O yüzden ön yargılarımız kırıldı."* (Katılımcı 4)

> *"Bir aile çalışarak bireylere seninle çalışıyorum çünkü senin iyileşmen gerekiyoru hissettirerek çözülmez bu. Topluma çalışarak, toplumla dayanışmayı sağlayan toplum merkezli çalışarak onun geliştirmesi lazım. En başta da insan hakları eğitimi verilmeli. Bu konuda da SOYAÇ'ın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Herkesle çalışıyorsun ve bir sistem çerçevesinden bakıyorsun. O çok iyi bence ve destekliyorum. Evet, yazılı olarak hukukumuz var ama bence*

*uygulanmıyor ve politikalar da çok yeterli değil. ...En azından topluma farkındalık yaratma, bu konuda çok önemli bence"* (Katılımcı 7)

Toplumla toplumun içinde çalışmayı deneyimlemiş öğrencilerin topluma daha adil ve yargılamadan yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu sayede üniversite öğrencileri toplum bilinci gelişmiş ve toplumu ötekileştirmeden yaklaşabilen yani, sosyal adalet kavramını benimseyen vatandaşlar olarak hayata ve kariyerlerine adım atamış oluyor.

#### 3.1.4.3.1. Eşit Haklar

Eğitimlerinin bir parçası olarak toplumun içinde çalışan ve öğrenen üniversite öğrencileri, kendilerinin aldığı eğitim seviyesi ile bulundukları toplumun eğitim seviyesini karşılaştırmaktadır. Bu çalışmada, toplumda her bireyin eşit haklara sahip olması adına en çok öne çıkan konulardan biri de eğitimdir. Aşağıdaki katılımcılar bu konuda proje deneyimlerinden edindikleri fikirlerini paylaşmışlardır:

*"Kendi düşüncem her çocuk okul konusunda eşit olmak zorunda diye düşünüyorum ben, ne olursa olsun, hangi şartlar altında olursa olsun, eşit şekilde eğitim almaları taraftarındayım."* (Katılımcı 8)

*"Engelli olan arkadaşlarım olduğu için söylüyorum. Çok daha erişilebilir bir hale getirilirse uzaktan eğitim, çok daha kapsayıcı ve eşit olabilir"* (Katılımcı 7)

Dahası, aşağıdaki katılımcı toplumun her kesiminin, kendisini kalkındırması adına eşit fırsat ve haklara sahip olmasından ve bu yolda uygulanabilecek fikirlerinden bahsetmektedir:

*"Bence çok güzel bir şey, elimde olsa kendimde bir üniversitede yüksek lisans öğretim görevlisi olursam bu tarz projeler peşinde koşturmaya devam ederim. Çünkü sadece okumakla bir şeyler olmuyor, karşıdaki insanlara yardım edebilmek de aslında okumanın en temel kurallarından bir tanesi. Çünkü sen kendini kalkındırmışsın, ama onlarda kalkındırılmayı bekleyen, gerçekten senin elini tutman gereken İnsanlar var. Bu yüzden gerçekten bu projelerin olabildiğince sadece İstanbul bazında değil, her yerde burada sadece bu tarz çocuklar yok buradan başka şehirlere gitsek bir sürü bu şekilde çocuk var. Olabildiğince bu projeleri daha da çoğaltmak isterdim ben."* (Katılımcı 8)

#### 3.1.4.3.2. Eleştirel Düşünme

Bu projede yer alarak toplum temelli eğitimi deneyimleyen üniversite öğrencileri toplumu tanıyarak toplumdaki sorunları ve gelişmeye açık taraflarını gözlemlemiş olur. Bu konuda fikir edinen bireyler, doğru işlemeyen sisteme fayda sağlayacak doğrultuda düşünmeye başlar. Sonuç olarak, eğitimin toplum temelli uygulamalar içermesi öğrencinin yapıcı olarak düşünmeye yönlendirir.

Projede çalışan üniversite öğrencileri içinde bulundukları toplumun sistemindeki sorunları göz ardı etmeyerek gelişime açık yönlerini tespit edebilmişlerdir.

> *"SHM'ler işbirliği içerisinde, güzel. Evet, ilgileniyorlar vesaire ama çözüm kısmında çok yetersiz kaldığını düşünüyorum. Çok fazla çocuklara sosyal hizmet anlamında bir destek sağlayabildiğimizi ben hissedemedim. Çok fazla tatmin olamadım bu sene, en azından öyle bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum."* (Katılımcı 5)

Dahası, aşağıdaki katılımcı toplumun gelişebilmesi adına yapıcı bir şekilde eleştirerek çözüm düşüncesinden bahsetmektedir:

> *"Evde sadece bir telefonumuz varsa ben bu telefonu alıp bir yere kilitlemem. Bu telefon burada kalmalı ve ben ona bir internet bulmalıyım bir şekilde yemeyip içmeyip ve benim çocuğum eğitim almalı. Çünkü zaten sonrasında kendini kalkındırdıktan sonra ben zaten bunu düşünmeyeceğim. Çünkü çok güzel bir eğitim vermiş olacağım çocuğum kendi ayakları üzerinde durabilir. Yani bizim sıkıntımız buydu."* (Katılımcı 8)

Toplum temelli üniversite eğitimi ile öğrenciler toplumun içinde, yaşadıkları toplumu deneyimleyerek öğrenir ve gelişirler. Bu deneyimler, sınıfta öğrenilen vakalardan farklı olarak gerçek hayat deneyimleri olduğundan öğrencileri toplumun gelişmeye açık yönleri hakkında eleştirel düşünmeye teşvik eder. Bununla birlikte, kendi deneyimledikleri ortam için daha adil ve eşit haklara sahip toplumlar oluşturma çabasında olurlar. Sonuç olarak, katılımcıların ifadeleri, yaşadığı topluma farkındalıkla bakan ve sosyal adalet arayışında bilinçli vatandaşların yetiştiği görülmektedir.

## 3.2. Nicel Bulgular

İstatistiksel analizin başında araştırmanın ilk aşamasına dahil olan 43 katılımcının 26'sı araştırmanın ikinci aşamasına dahil olmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasına dahil olmayan katılımcıların verileri çalışmanın dışında bırakılmıştır. Ek olarak, Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ), Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Utangaçlık Ölçeği (UÖ), Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ) ve Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği (ÇBBFD)'nin kullanılan altı alt boyutunda (fark etme, dikkati dağıtmamak, duygusal farkındalık, öz düzenleme, beden dinleme ve güvenmek) eksik ve kayıp veriler kontrol edilmiş, eksik veya kayıp veri bulunmamıştır. Bu çalışmada ÇBBFD ölçeği, araştırmacı kaynaklı 'dürüst hata' olduğundan dolayı, orijinal ölçekten farklı olarak altı alt boyut üzerinden değerlendirilmiş, bu ölçeğin kullanılan Fark Etme, Dikkati Dağıtmama, Duygusal Farkındalık, Öz Düzenleme, Beden Dinleme

ve Güvenmek faktörlerinin proje öncesi ve sonrası ölçümleri ile analizler yürütülmüştür. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi yürütülüş, Tablo 3 ve 4'te bu değerler gösterilmiştir. Çarpıklık ve baskınlık değerinin -1.5 ve +1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını ifade ederek (Tabachnick & Fidell, 2013) bu araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir.

**Tablo 2.** *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği Ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ortalama Değerleri*

| | **N** | **$\bar{X}$** | **Sd** | **Skewness** | **Kurtosis** |
|---|---|---|---|---|---|
| Beck Anksiyete Ölçeği Ön Test | 26 | 34,50 | 11,06 | 1,01 | 0,17 |
| Beck Depresyon Ölçeği Ön Test | 26 | 3404 | 9,34 | 1,21 | 1,29 |
| Utangaçlık Ölçeği Ön Test | 26 | 4877 | 13,81 | 0,29 | -0,57 |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ön Test | 26 | 65,19 | 15,78 | -1,05 | 0,28 |
| Beck Anksiyete Ölçeği Son Test | 26 | 35,38 | 13,71 | 1,11 | 0,35 |
| Beck Depresyon Ölçeği Son Test | 26 | 33,11 | 11,79 | 0,87 | -0,37 |
| Utangaçlık Ölçeği Son Test | 26 | 47,85 | 17,18 | 0,89 | 0,97 |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Son Test | 26 | 63,04 | 18,02 | -0,46 | -0,81 |

**Tablo 3.** *Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Değerleri*

| | **N** | **$\bar{X}$** | **Sd** | **Skewness** | **Kurtosis** |
|---|---|---|---|---|---|
| Fark etmek Ön Test | 26 | 18,38 | 5.48 | -1,04 | 1,07 |
| Dikkati Dağıtmamak Ön Test | 26 | 9,31 | 5.75 | 0,26 | -0,63 |
| Duygusal Farkındalık Ön Test | 26 | 20,15 | 4.14 | -1,03 | 0,99 |
| Öz-düzenleme Ön Test | 26 | 13,96 | 4.97 | -0,54 | -0,70 |
| Bedeni Dinleme Ön Test | 26 | 9,88 | 4.09 | -0,47 | -0,16 |
| Güvenmek Ön Test | 26 | 10,96 | 4.00 | -1,08 | 0,81 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Fark etmek Son Test | 26 | 18,15 | 4.43 | -0,24 | -0,64 |
| Dikkati Dağıtmamak Son Test | 26 | 10,35 | 6.75 | 0,65 | -0,02 |
| Duygusal Farkındalık Son Test | 26 | 19,04 | 4.38 | -0,02 | -1.05 |
| Öz-düzenleme Son Test | 26 | 14,23 | 4.74 | -0,83 | 0,42 |
| Bedeni Dinleme Son Test | 26 | 9,04 | 4.54 | -0,45 | -0,62 |
| Güvenmek Son Test | 26 | 11,54 | 2.80 | -0,21 | -1,05 |

Uygulanan proje ile ilişkili olarak Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Çok Boyutlu Beden Farkındalığı Değerlendirmesi-II (ÇBBFD) ölçeğine ait alt boyutları için ön testte elde edilen puanların ilişkisini incelemek için Pearson Korelasyon analizi yürütülmüş (bkz. Tablo 5). Beck Depresyon Ölçeği ön test puanı, hem Beck Anksiyete ölçeği ön test puanı ($r$ = .60, $p$<.01) hem de Utangaçlık Ölçeği ön test puanı ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki göstermiştir ($r$ = .67, $p$<.01). Ek olarak, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ön test puanı ile Beck Anksiyete Ölçeği ($r$= -.51, $p$<01), Beck Depresyon Ölçeği ($r$ = -.84, $p$<.01) ve Utangaçlık Ölçeği ($r$ = -.69, $p$<.01) ön test puanları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Dahası, ÇBBFD ölçeği Fark Etme alt boyutu ön test puanı ile Beck Depresyon Ölçeği ( r= -.70, $p$<.01) ve Utangaçlık Ölçeği (r = -.62, $p$<.01) ön test puanları ile anlamlı ve negatif ilişki bulunurken, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ön test puanıyla pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (r = .59, $p$<.01). Öz-düzenleme ön test puanı ile Beck Depresyon Ölçeği (r = -.48, $p$<.05), Utangaçlık Ölçeği (r = -.52, $p$<.01)ön test puanları ile anlamlı ve negatif; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (r = .60, $p$<.01) ön test puanı ile anlamlı ve pozitif yönde ilişki göstermektedir. Bununla birlikte, Bedeni Dinleme alt boyutunun ön test puanı da benzer olarak Beck Depresyon Ölçeği (r = -.44, $p$<.05) ve Utangaçlık Ölçeği (r = -.41, $p$<.05) ön test puanlarıyla negatif ve anlamlı; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (r = .53, $p$<.01) ön test puanı ile pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Güvenmek alt boyutu ön test puanı ile Beck Depresyon Ölçeği (r = -.60, $p$<.01) ve Utangaçlık Ölçeği (r = -.47, $p$<.05) arasında anlamlı ve negatif; Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (r = .64, $p$<.01) ile Anlamlı ve pozitif ilişkiler görülmektedir. Ayrıca, fark etmek boyutu ön test puanı, duygusal farkındalık ($r$ = .74, $p$<.01), öz-düzenleme ($r$ = .67, $p$<.01), bedeni dinleme ($r$ = .73, $p$<.01) ve güvenmek ($r$ = .75,

*p*<.01) alt boyutlarının ön test puanı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkide olduğu bulunmuştur. Dikkati dağıtmamak alt boyutu ön test puanı hiçbir alt boyut ile anlamlı ilişki göstermemiştir (*p*>.05). Duygusal farkındalık alt boyutunun, öz-düzenleme (*r* = .60, *p*<.01),bedeni dinleme (r = .75, *p*<.01) ve güvenmek (*r* = .76, *p*<.01) alt boyutları ön test puanları ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, öz-düzenleme alt boyutu ön test puanı beden dinleme (*r* = .83, *p*<.01) ve güvenme (*r* = .88, *p*<.01) alt boyutları ön test puanlarıyla pozitif ve anlamlı korelasyon göstermiştir. Bedeni dinleme alt boyutu ön test puanı ile güvenme alt boyutu ön test puanının da pozitif yönde ve anlamlı ilişkide olduğu bulunmuştur (*r* = .87, *p*<.01).

Son test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek adına aynı ölçekler arasından Pearson Korelasyon analizi yürütülmüştür (bkz. Tablo 6). Beck Depresyon Ölçeğinin son test puanı ile Beck Anksiyete Ölçeği son test puanı ile anlamlı ve pozitif bir ilişkide olduğu gözlemlenmiştir (*r* = .69, *p*<.01). Benzer olarak Utangaçlık Ölçeği son test puanı Beck Anksiyete Ölçeği (*r* = .56, *p*<.01) ve Beck Depresyon Ölçeği (*r* = .67, *p*<.01) son test puanları ile pozitif anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ancak, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği son test puanı, Beck Anksiyete Ölçeği (*r* = -.48, *p*<.05), Beck Depresyon Ölçeği (*r* = -.83, *p*<.01) ve Utangaçlık Ölçeği (*r* = -.74, *p*<.01) son test puanları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur.Ayrıca, ÇBBFD ölçeği Fark Etme alt boyutu son test puanı ile Sosyal Karşılaştırma Ölçeği son test puanıyla pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (r = .43, *p*<.01). Öz-düzenleme son test puanı ile Beck Depresyon Ölçeği (r = -.43, *p*<.05) son test puanları ile anlamlı ve negatif yönde ilişki göstermektedir. Ek olarak, fark etmek alt boyutu ile duygusal farkındalık (*r* = .61, *p*<.01), öz-düzenleme (*r* = .43, *p*<.05), bedeni dinleme (*r* = .47, *p*<.05) ve güvenmek (*r* = .62, *p*<.01) alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Benzer olarak, duygusal farkındalık alt boyutu son test puanı ile öz-düzenleme (*r* = .43, *p*<.05), bedeni dinleme (*r* = .61, *p*<.01) ve güvenmek (*r* = .73, *p*<.01) alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, öz-düzenleme ile bedeni dinleme (*r* = .80, *p*<.05), güvenmek (*r* = .71, *p*<.05) ve bedeni dinlemek ile güvenmek (*r* = .70, *p*<.05) son test puanları arasında da pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Katılımcıların proje öncesi ve sonrası Beck Anksiyete Ölçeğinde, Beck Depresyon Ölçeğinde, Utangaçlık Ölçeğinde, Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinde ve Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II ölçeğinin fark etme, dikkati dağıtmama, duygusal farkındalık, öz-düzenleme, bedeni dinleme ve güvenmek faktörlerindeki değişimlerini karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-test analizi yürütülmüştür. Sonuçlara göre, Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği için ön test puanları son test puanlarına kıyasla daha yüksek olmasına rağmen, gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır, $p>.05$ (bkz. Tablo 7). Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II ölçeğinin alt boyutları için bu farklılık uygulanan bağımlı gruplar t-test analizi uygulandığında da ise dikkati dağıtmamak, öz-düzenleme ve güvenmek boyutu dışında proje öncesi elde edilen puanlar proje sonrasında elde edilen puanlara göre daha yüksektir. Ancak bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $p>.05$ (bkz. Tablo 8).

**Tablo 4.** *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ve Çok Boyutlu Beden Farkındalığı Değerlendirmesi-Iı Alt Faktörlerine Ait Ön Testler Arasındaki Korelasyon*

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beck Anksiyete Ölçeği Ön Test | 1 | | | | | | | | | |
| Beck Depresyon Ölçeği Ön Test | .60** | 1 | | | | | | | | |
| Utangaçlık Ölçeği Ön Test | .31 | .67** | 1 | | | | | | | |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ön Test | -.51** | -.84** | -.69** | 1 | | | | | | |
| ÇBBFD Fark Etmek Ön Test | -.26 | -.69** | -.62** | .58** | 1 | | | | | |
| ÇBBFD Dikkati Dağıtmamak Ön Test | -.15 | -.14 | -.09 | .08 | -.03 | 1 | | | | |
| ÇBBFD Duygusal Farkındalık Ön Test | .09 | -.34 | -.25 | .31 | .74** | -.12 | 1 | | | |
| ÇBBFD Öz-düzenleme Ön Test | -.38 | -.48* | -.52** | .60** | .67** | -.05 | .60** | 1 | | |
| ÇBBFD Bedeni Dinleme Ön Test | -.16 | -.44* | -.41* | .53** | .73** | -.05 | .75** | .83** | 1 | |
| ÇBBFD Güvenmek Ön Test | -.30 | -.60** | -.47* | .64** | .76** | .08 | .76** | .88** | .87** | 1 |

*Not.* *$p < .05$. **$p < .01$.

**Tablo 5.** *Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Ve Çok Boyutlu Beden Farkındalığı Değerlendirmesi Alt Faktörlerine Ait Son Testler Arasındaki Korelasyon*

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beck Anksiyete Ölçeği Son Test | 1 | | | | | | | | | |
| Beck Depresyon Ölçeği Son Test | .69** | 1 | | | | | | | | |
| Utangaçlık Ölçeği Son Test | .56** | .67** | 1 | | | | | | | |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Son Test | -.48* | -.83** | -.74** | 1 | | | | | | |
| ÇBBFD Fark Etmek Son Test | .16 | -.33 | -.19 | .43* | 1 | | | | | |
| ÇBBFD Dikkati Dağıtmamak Son Test | -.21 | -.10 | -.01 | -.06 | -.17 | 1 | | | | |
| ÇBBFD Duygusal Farkındalık Son Test | .32 | -.12 | -.04 | .34 | .61** | -.24 | 1 | | | |
| ÇBBFD Öz-düzenleme Son Test | -.28 | -.43* | -.30 | .32 | .43* | .04 | .43* | 1 | | |
| ÇBBFD Bedeni Dinleme Son Test | -.08 | -.28 | -.28 | .32 | .47* | -.07 | .61** | .80** | 1 | |
| ÇBBFD Güvenmek Son Test | .07 | -.26 | -.04 | .38 | .62** | -.10 | .73** | .71** | .70** | 1 |

*Not.* *$p < .05$. **$p < .01$.

**Tablo 6.***Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

| | **Gruplar** | **N** | **$\bar{X}$** | **SS** | **SD** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Beck Anksiyete Ölçeği | Ön Test | 26 | 34,50 | 11,06 | 25 | 0,03 | 0,98 |
| | Son Test | 26 | 34,39 | 13,71 | | | |
| Beck Depresyon Ölçeği | Ön Test | 26 | 34,04 | 9,34 | 25 | 0,34 | 0,74 |
| | Son Test | 26 | 33,16 | 11,79 | | | |
| Utangaçlık Ölçeği | Ön Test | 26 | 48,77 | 13,81 | 25 | 0,22 | 0,83 |
| | Son Test | 26 | 47,84 | 17,19 | | | |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği | Ön Test | 26 | 65,19 | 15,78 | 25 | 0,52 | 0,61 |
| | Son Test | 26 | 63,04 | 18,02 | | | |

**Tablo 7.***Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II Ölçeği alt boyutlarının ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

| | **Gruplar** | **N** | **$\bar{X}$** | **SS** | **SD** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fark etmek | Ön Test | 26 | 18,38 | 5,49 | 25 | 0,18 | 0,86 |
| | Son Test | 26 | 18,15 | 4,43 | | | |
| Dikkati Dağıtmamak | Ön Test | 26 | 9,31 | 5,75 | 25 | -0,71 | 0,48 |
| | Son Test | 26 | 10,35 | 6,75 | | | |
| Duygusal Farkındalık | Ön Test | 26 | 20,15 | 4,14 | 25 | 1,08 | 0,29 |
| | Son Test | 26 | 19,04 | 4,38 | | | |
| Öz-düzenleme | Ön Test | 26 | 13,96 | 4,98 | 25 | -0,19 | 0,85 |
| | Son Test | 26 | 14,23 | 4,74 | | | |
| Bedeni Dinleme | Ön Test | 26 | 9,89 | 4,09 | 25 | 0,66 | 0,52 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Son Test | 26 | 9,04 | 4,53 | | | |
| Güvenmek | Ön Test | 26 | 10,96 | 4,01 | 25 | -0,58 | 0,57 |
| | Son Test | 26 | 11,54 | 2,80 | | | |

# 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

## 4.1. Tartışma

Bu bölüm, araştırmadan elde edilen nitel ve nicel sonuçların yorumlanması, değerlendirilmesi ve literatüre olan katkısını içermektedir. Bu çalışma, SOYAÇ tarafından yürütülen toplum temelli eğitim uygulaması olan "Okuldayız: Üsküdar" projesinde sınıf ekiplerinde yer alan öğrencilerle yapılmıştır. Katılımcıların toplum temelli eğitim uygulamalarını deneyimleyerek edindiği psikososyal, mesleki ve beden farkındalığı gelişimleri değerlendirilmiştir.

Nitel analizler, SOYAÇ tarafından yürütülen "Okuldayız: Üsküdar" projesinde sınıf ekiplerine dahil olan, 11 katılımcı ile yapılan derinlemesine görüşmeden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Buna göre, elde edilen ana tema başlıkları şu şekilde sıralanabilir: (1) Kişisel Gelişim, (2) Mesleki Gelişim, (3) Disiplinlerarası Ekip ile Çalışma ve (4) Toplum Temelli Üniversite Eğitimi. Bahsi geçen temalar ayrı ayrı incelenmesine rağmen, katılımcılara etkisinin bütünsel olduğu görülmektedir. Çünkü farklı temalarda katılımcıların benzer kazanımlar edindiğine veya bir temada ifade edilen kazanımlar bir diğer temayı da desteklediğine ulaşılmıştır. Nitel analizlerin yorumlanması, bu ana temalardan elde edilen bulgular bağlamında ele alınmıştır.

Katılımcıların, travma bilgisine dayalı ve okul temelli toplum çalışmalarına dahil olmaları sayesinde kişisel gelişimleri açısından bireysel iyi oluş ve benlik oluşumunu destekleyici beceriler ve gelişimler etrafında oluşmaktadır. Bu bağlamda elde edilen alt temalar, psikososyal gelişim ve sosyal destek kişisel gelişim becerileri elde ettiğine ulaşılmıştır. Katılımcılar ifadelerinden, eğitimleriyle paralel olarak projede çalışmayı deneyimlerin ortak olması ve güvenilir bir ortamda bulunmalarından dolayı olumsuz duygularda azalma olduğuna ulaşılmıştır. Yetişkinliğe geçiş döneminde sosyal destek eksikliğinin benlik saygısı, uyumlanma ve iyi oluşu azalttığı ortaya çıkmıştır (Murphy ve ark., 2011). Katılımcıların ifadelere göre, projeye dahil oldukları süreç içerisinde psikolojik rahatlama, farkındalık, zor şartlara uyumlanma, motivasyon, doyum ve sosyal destek alanlarında kazanımlar edinmişlerdir. Bajis ve arkadaşlarının (2020) kişisel gelişim tanımına göre, yalnızca yeterlilik değil, aynı zamanda öz-değerlendirme, öz-

farkındalık geliştiren aktiviteleri de kapsayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bununla birlikte, alınan süpervizyonun da etkisiyle katılımcıların öz-değerlendirme yaparak farkındalıklarının ve uyumlanma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu sayede, olaylara olumsuz duyguların etkisinde kalmadan yaklaşabilmiş ve karşılaştıkları zorluklarda çözüm üretme becerilerinin geliştiği ve duruma göre uyumlanabildikleri gözlemlenmiştir. Melaville, Berg ve Blank (2006), toplum içinde hizmet ederek öğrenim görmenin yeterlilik, öz-saygı, farklılıkları kabul etmek ve riskli davranışlara karşı koruma becerileriyle ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca, bahsi geçen deneyimlerden kaynaklı olarak yeterlilik, gurur ve başarma hissi gibi duyguların oluştuğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda, katılımcıların toplum temelli eğitim uygulamalarına dahil olarak motive edici ve doyuma ulaştıkları deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonu üzerine yapılan araştırmalara göre, gençlerin kendi yeteneklerini değerlendirebilecekleri sosyal etkileşimler, öz-yeterlilik ve benlik algısı artmasına veya azalmasına sebep olur ve verilen dikkat ve çabanın kalite düzeyini etkiler (Melaville, Berg ve Blank, 2006). Bunlarla birlikte, ifadelerden sosyal desteğin çekingenlik ve utangaçlık gibi duyguları azalttığı ve dolayısıyla daha rahat iletişim kurulmaya başlandığı gözlemlendiğinden kişisel gelişime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hopko ve arkadaşlarının (2004) tanımına göre, diğer bireylerin varlığında duyulan rahatsızlık ve çekimserlik hislerinde artışa ve psikolojik iyi oluşta düşüşe sebep olmaktadır. Bajis ve arkadaşları (2020), eğitimin sağladığı yeterliliğin sadece bilgiye dayalı olmasındansa kişisel ve sosyal yeterlilikten (öz-düzenleme, motivasyon, öz-farkındalık, sosyal beceri ve empati) oluşan duygusal zekayı desteklemesini savunmaktadır. Dolayısıyla, katılımcıların ifadelerinden toplum temelli eğitim deneyimlerinin kişisel gelişimini destekleyecek beceriler kazandırdığına ulaşılmıştır.

Bu projeye dahil olan öğrencilerin profesyonel kazanımlarının bilginin uygulanabilirliği ve katılımcıların mesleklerini gerçek yaşama adapte etme süreçleri bağlamında ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Mooney ve Edwards (2001) toplum temelli eğitim uygulamalarının deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştiğinden ve sınıf ile gerçek yaşam arasındaki deneyim farkını ortadan kaldıran bütünleştirici bir mekanizma olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden deneyimleyerek öğrenmek, yaratıcı düşünme ve çözüm üretme, ve iletişim alanlarında mesleklerine fayda

sağlayabilecek beceriler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Üniversitede öğrenilen teorileri gerçek hayatta uygulama fırsatı yakalayan katılımcıların ifadelerinden, deneyimleyerek öğrenme ve mesleki sorumlulukların fark etmeleri sayesinde, bu kazanımları mesleki gelişimlerine yansıtabildikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmalara göre, toplum temelli eğitim yaklaşımının benimsenmesi, öğrencinin katılımını, deneyimleyerek öğrenimi, bu sebeple, başarısını ek olarak, toplum için sorumluluk duygusu gelişimini arttırdığını göstermektedir (Smith ve Sobel, 2010). Öğrenciler, projede öğretim üyelerinin süpervizyonluğunda öğrendikleri bilgileri gerçek hayata uygulamışlardır. Bu bilgilerin uygulanabilir olduğunu deneyimleyen öğrencilerin, bilgiye güveni arttığı ve kendilerini mesleki açıdan yeterli hissettiklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin yeni öğrendikleri şeyler ile halihazırda bildikleri veya doğrudan deneyimleyebilecekleri (örneğin, deney, araştırma veya proje aracılığıyla) arasında ilişki kurma fırsatı varsa, onlara sunulan beceri ve bilgileri uygulama ve bu becerilerde ustalaşma olasılıkları daha yüksek olacaktır (Smith ve Sobel, 2010). Ek olarak, öğrenciler yeni mesleki ortamlara girmiş ve yeni meslektaşlarıyla tanışmışlardır. Bu sayede, mesleki iletişim biçimini öğrenmiş ve bu becerilerini geliştirerek mesleğine katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin, başkalarıyla çalışarak onlarla anlamlı konuşmaların içinde bulunmak, kişinin yeni deneyimler hakkında farklı bakış açıları kazanmasını sağlamaktadır (Alsop, 2013). Dahası, yaratıcı düşünme becerisi, Seligman ve arkadaşlarına (2009) göre, iyi oluşa ve daha iyi öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Mesleki hayatlarında karşılaşabilecekleri sorunları ve engelleri deneyimleyen öğrenciler, süpervizyon desteğiyle inisiyatif alarak yaratıcı düşünmeye teşvik edilmiş ve çözüm üretme olanağı bulmuşlardır. Böylece, mesleki açıdan önemli olan uyumlanma, çözüm üretme, sorunları çözüme ulaştırabilme ve engellere rağmen devam edebilmek için esneklik gibi beceriler kazanmış olurlar. Öğrencilerin bilgi kazanmasının yanı sıra, bilgiyi kullanabilmesi, sorunlarla karşılaşıldığında değerlendirebilmesi ve çözebilmesi, ve beceriler geliştirebilmesinin teşvik edilmesi savunulmaktadır (Melaville ve ark., 2006). Araştırmalara göre, meslekte sınırsızlık, sadece fiziksel olarak hazır olmak değil, aynı zamanda zihinsel olarak hazır olmak ve durumlar karşısında esneklik göstererek harekete geçme kabiliyetinin olması önemlidir (Baruch ve Bozionelos, 2011). Bununla birlikte, mesleki gelişimin sürekliliği adına yeni bilgi ve beceriler edinip bunların uyarlanabilmesi, esneklik, yaratıcılık, değişime hazırlıklı olma ve kişisel tatmin ile sağlamak mümkündür (Alsop, 2013).

Disiplinlerarası ekip ile çalışmak ana teması ekip deneyimleri ve düşüncenin çeşitliliği etkisi bağlamında oluşmaktadır. Buna göre, katılımcıların, ekip desteği ve çok yönlü düşünme sayesinde beceriler geliştirdiği ve hem kişisel hem de mesleki kazanımlar elde ettiğine ulaşılmıştır. Bronstein ve arkadaşları (2010), disiplinlerarası çalışmaları, hedefe ulaşılamadığında başka bir profesyonelle yardımcı olması adına yapılan işbirliği olarak tanımlamaktadır. Toplum temelli disiplinlerarası yaklaşım ile öğrenciler, kendi alanları dışında insanlarla iletişime geçmişlerdir ve sonucunda vizyonlarını genişletecek farklı bakış açılarıyla tanışmışlardır. Disiplinlerarası yaklaşım iletişim, işbirliği ve bunların koordine edilmesini barındırmaktadır (Bronstein ve ark.,2010). Dahası, katılımcıların, kendini yetkili görmediği bir alanda hangi disipline ihtiyacı olduğu ve ihtiyacı olan desteği planlayıp alabilme becerisini geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Bu konuda, ekip desteği, takım olarak çalışma, ekip içi ve ekipler arası iletişim önemli rol oynamaktadır (Downes, 2011). Proje genelinde, bu iletişim ağının etkili işlemesi, öğrencilerin toplum temelli çalışmalarında büyük oranda destek sağladığına ulaşılmıştır. Ek olarak, toplumu içinde bulunarak deneyimleyen öğrenciler, karşılaştıkları durumlara disiplinlerarası yaklaşmışlarıdır. Bu yaklaşım sayesinde üretilen çözümler çok yönlü, her disiplinin alanını kapsayarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Böylece, farklı fikirleri değerlendiren ünivertise öğrencilerinin çok yönlü düşünme becerisinin geliştiğine ulaşılmıştır. Toplum temelli disiplinlerarası çalışma sayesinde toplumun ihtiyaçlarına disiplinlerarası ekipler halinde yaklaşabildiği için ortaya çıkan sonuçların etkili ve kapsayıcı olduğu katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkmaktadır. Toplum temelli disiplinlerarası çalışma sayesinde üniversite öğrencilerinin öğrenmesi ve toplumun fayda sağlaması artmaktadır (Gerstenblatt ve Gilbert, 2014).

Toplum temelli üniversite eğitimi ana teması, toplumun ve üniversitenin işbirliği sayesinde ortaya çıkan kazanımları kapsamaktadır. Bu kazanımlar, üniversite öğrencilerinin gerçek anlamıyla toplumun içinde var olmaları sayesinde onların sosyal adalet kavramının pekişmesi, sonucunda hem üniversitenin hem de toplumun gelişmesidir. Böylesine etkili bir projeye dahil olan katılımcılar, çok yönlü kazanç sağlamışlardır. Toplumda çalışarak hem kişisel ve mesleki kazanımlar edinmişlerdir, hem de topluma fayda sağlamışlardır. Üniversitede öğrenilen bilgileri, topluma aktararak toplumun gelişmesini sağlarken, öğrenciler de bu bilgilerin gerçek hayatta

uygulanabilir ve geçerli olduğunu deneyimleyerek mesleki yeterliliklerinin farkına varmaktadır (Mooney ve Edwards, 2001). Toplum temelli eğitim uygulamaları sayesinde, üniversite öğrencileri toplumdan bilgiler ve becerileri edinir; ve bunları yetişkinlikte kullanmak adına geliştirir (Melaville ve ark., 2006). Bu sebeplerden dolayı, katılımcılar, toplum temelli eğitim uygulamalarının üniversitelerde deneyimlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Değişen dünyayı, toplumun içinde deneyimleyen katılımcılar, kendileriyle birlikte toplumun gelişmeye açık yönlerine farkındalık geliştirerek uyumlanma sürecine yönelmektedir. Toplum temelli uygulamalar, içinde bulunulan toplumun ihtiyaçlarının farkına varma ve destekleyici çözümler üretme becerisine odaklanır (Villani ve Atkins, 2000). Böylece, topluma duyarlı ve toplum bilinci gelişmiş vatandaşlar ortaya çıkması sağlanmış oluyor. Ayvacı ve Akyıldız (2009) üniversitelerin toplumla iç içe olarak bilgiyi aktarılmasını ve toplum bilinci gelişmiş bireylerin oluşmasının teşvik edilmesini savunmaktadır. Dahası, Curwood ve arkadaşları, (2011) toplum temelli eğitim uygulamalarında eleştirel düşünerek sosyal adalet kavramının teşvik edildiğinden; ve toplumun gelişime açık yönlerinin değişmesinde etkili olacak bireylerin oluşmasını sağladığından bahsetmektedir. Toplum temelli çalışmalara dahil olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştiği ve sonucundan toplumda sosyal adalet ve eşit haklar arayışında vatandaşların oluştuğu gözlemlenmiştir. Toplumun içinde çalışan üniversite öğrencileri, toplumsal sorunlara farkındalık geliştirerek bilinçli vatandaşlar olarak yetişkinlik sürecine girmektedir. Ayrıca, farkındalık geliştiren ve eleştirel düşünen bireylerin, tüm toplum adına sosyal adalet ve eşit hak arayışında olduklarına ulaşılmıştır. Freire'nin eleştirel pedagoji yaklaşımı, eğitim ile öğrencilerin sosyal değişimi, demokrasiyi ve eşitliği sağlayabilmeleri için güçlenmelerinden bahsetmektedir (Shor, Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy, 2004). Bu yaklaşıma göre eğitim bireyin kendini yönetebildiği bir yaşam için hazırlıktır ve bunun için eğitimin üç hedefi olmalıdır: kişinin kendini tanıyarak yansıtabilmesi; içinde yaşadığı dünyayı ekonomik, politik ve sosyal boyutlarda tanıması; ve kendilerini ve toplumsal dünyayı dönüştürebilmek adına yeni yaşam koşulları üretebilme gücüdür (Giroux, 2010).

Araştırmada, nicel analizler, nitel bulguları desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel bulgularda, toplum temelli projeye katılmış öğrencilerin, proje başlangıcı (ön test) ve bitişindeki (son test) anksiyete, depresyon, utangaçlık,

sosyal karşılaştırma ve beden farkındalığı düzeyleri arasındaki ilişki ve değişim karşılaştırmaları incelenmiştir. Buna göre, hem başlangıçta hem de bitişte anksiyete, depresyon ve utangaçlık düzeyleri aynı yönde değişirken, sosyal karşılaştırma düzeyi ters yönde değişmektedir. Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinde, yüksek puanlar olumlu benlik şemasını ifade ettiğinden, diğer ölçeklerle ters yönde ilişki göstermiştir. Dahası, proje başlangıcında beden farkındalığı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi (ÇBBFD) Ölçeğine ait alt boyutlarından fark etmek, öz-düzenleme, bedeni dinleme ve güvenme ile depresyon ve utangaçlıkla düzeyleriyle aynı yönde anlamlı değişim gösterirken, sosyal karşılaştırma ile ters yönde anlamlı değişim göstermektedir. Ön ve son testlerde ÇBBFD Ölçeğinin hiç bir boyutu ile anksiyete düzeyi arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. ÇBBFD Ölçeğinin son test korelasyon analizine göre, fark etmek alt boyutu ile sosyal karşılaştırma aynı yönde, öz-düzenleme ile depresyon ters yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Ek olarak, ÇBBFD Ölçeğinin ön test ve son test analizine göre dikkati dağıtmamak dışında, tüm alt boyutlar arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anskisyete, depresyon, utangaçlık düzeylerinin ön test düzeyine göre son testte düştüğüne ulaşılmıştır, fakat sonuçlar anlamlı bulunmamıştır. Dahası, beden farkındalığına ait dikkati dağıtmamak, öz-düzenleme ve güvenmek alt boyutların puanlarında artış gözlemlese de anlamlı bulunamamıştır. Hopko ve arkadaşlarına (2004) göre, depresyon, utangaçlık, sosyal ve somatik anksiyete birbirleriyle ilişkili bulunmuştur. Dahası, aşırı düzeyde sosyal karşılaştırma yapmanın anksiyete, sosyal anksiyete ve depresyon gibi olumsuz duygulanım düzeyini arttırdığı görülmektedir (Çivitçi ve Şahin Baltacı, 2018). Bu araştırmanın bulgularına göre, anksiyete, depresyon, utangaçlık ve sosyal karşılaştırma arasındaki ilişki adına belli ölçüde benzer özelliklere ulaşılmıştır. Dahası, depresyon ve anksiyete, beden farkındalığı olarak tanımlanan, bedensel algılama sonucunda oluşan bilgileri değerlendirme yeteneğinin azalması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Lopez ve Moore, 2019). Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre, depresyon ve beden farkındalığı arasında benzer ilişkiler bulunmuştur.

Nicel bulgular incelendiğinde, anlamlı bulunan ilişkiler sebebiyle nitel bulgulara ait ‘kişisel gelişim’ temasının kısmen destekleyen ifadeler görülmektedir. Örneğin, ifadelere göre katılımcılar kaygılı deneyimlerini yeterlilik hissiyle veya içe kapanma deneyimlerini utangaçlıkla ilişkilendirip bu süreçte karşılaştıkları zorluklar karşısında

kişisel becerilerini geliştirerek uyumlandıklarından bahsetmişlerdir. Nitel bulgularda bahsi geçen bu kavramlar, nicel bulgularda depresyon, anksiyete, utangaçlık ve sosyal karşılaştırma arasındaki anlamlı ilişki ile açıklanabilmektedir. Dahası, katılımcıların proje başlangıcı ile bitişi arasında iyi yönde psikososyal gelişim ve değişim ifadeleri görülmektedir. Ancak, katılımcıların ifadelerinden ulaşılan bu değişimin istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Depresyon ve anksiyete seviyelerindeki değişim nicel bulgularda anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen nitel bulgularına ait 'kişisel gelişim' temasında bu alanda değişim ifadeleri sıkça yer almaktadır. Bununla birlikte, utangaçlık değişimi için anlamlı nicel bulgulara ulaşılamamıştır fakat, bu değişim 'kişisel gelişim' ana temasına ait 'sosyal destek' alt temasında gözlemlenmektedir. Ayrıca, sosyal karşılaştırma ile ölçülmesi hedeflenen benlik algısının, 'kişisel gelişim' ve 'mesleki gelişim' ana temalarına ait alt temalarda katılımcıların ifadelerinden olumlu yönde geliştiğine ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların ifadelerinden projede deneyimledikleri süpervizyon, raporlama ve grup desteği gibi destekler sayesinde öz-farkındalıklarının arttığı gözlemlenmektedir. Fakat, beden farkındalığı oluşumunun birkaç alt boyutunda bu gelişime ulaşılsa da istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin toplumda çalışarak psikososyal ve mesleki açıdan destekleyecek beceriler ve yetkinlikler geliştirdiklerine ulaşılmışıtr. Bu gelişimler, beliren yetişkinlik döneminde olan gençlerin hızla değişen dünyaya uyumlanma süreçlerinde kolaylaştırıcı olacaktır. Çünkü uyumlanma süreci için profesyonel ve sosyal yaşamda ihtiyaç duyulan çözüm üretme, zorluklarda uyumlanma, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerileri toplumda çalışarak üniversite öğrencilerinin edindiği görülmektedir. Bu beceri ve yetkinlikler, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşuna da katkı ettiğine ulaşılmıştır. Ek olarak, öğrenciler, eğitimlerinin bir parçası olarak toplumda çalışırken edindikleri kazanımları topluma aktarmayı amaçladıklarından sosyal adalet ve demokrasi oluşumunun desteklendiği ifadelerde görülmektedir. Freire, eğitim ile öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımından ziyade, öğrencilerin sosyal aktörler olabilmesi adına toplumu öğrenebilecekleri ve toplumsal sorunlara eleştirel yaklaşmalarını destekleyecek uygulamalara dahil olmalarını savunmaktadır (Shor, 2004).

## 4.2. Sonuç

Araştırmanın bulgularından, T.C. Maltepe Üniversitesi SOYAÇ tarafından yürütülen disiplinlerarası toplum temelli eğitim uygulamasına dahil olan üniversite öğrencilerinin kişisel, mesleki ve topluma dair kazanımları olduğu bulunmuştur. Kişisel gelişim kapsamında, katılımcıların farkındalıklarının, zor şartlara uyumlanma becerilerinin, doyumlarının ve motivasyonlarının artmasıyla psikososyal olarak gelişim göstermişlerdir. Ek olarak, ekipler halinde toplum temelli eğitim projesinde çalışan öğrencilerin birbirlerinden aldıkları sosyal desteğin de kişisel gelişimlerine katkısı olmuştur. Araştırmalar, eğitimin bilgi odaklı olmasının yanında duygusal ve sosyal gelişimi de kapsaması gerektiğinden bahsetmektedir. Buna ek olarak, mesleki başarı kriteri olarak değişime uyumlanma ve hazır olma, esneklik ve sürdürülebilirlik gibi kişisel beceriler ortaya çıkmaya başlamıştır. Hızla değişime uğrayan dünyada, yetişkinliğe giren gençlerin şartlara uyum sağlayabilmesi iyi oluşları adına önem taşımaktadır. Ayrıca, toplumun içinde çalışırken katılımcıların başarma ve yeterlilik hislerinin desteklendiği ve doyum aldığı, dolayısıyla bu zorlu çalışmaları sürdürebilmesi adına motive olduğu gözlemlenmiştir. Toplum temelli çalışmalar sayesinde katılımcıların birçok alanda fayda sağlayabilecekleri kişisel beceriler geliştirmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kişisel becerileri geliştirmiştir. Bu sebeple, projede çalışarak kişisel olarak gelişen katılımcıların, bu kazanımları mesleki gelişimlerine de yansıdığı söylenebilir. Mesleki gelişim bağlamında, deneyimleyerek öğrenme, iletişim, yaratıcı düşünme ve çözüm üretme becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Toplum temelli uygulamalarda deneyimleyerek öğrenme yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu sayede öğrenciler, sınıftaki bilgiyi gerçek yaşam şartlarında uygulama fırsatı yakalayarak bilginin etkisini deneyimlemiş ve daha iyi öğrenmiş olur. Ayrıca, toplumda çalışırken karşılaştıkları zorlukları, alınan süpervizyon desteğiyle çözmeye çalışan katılımcılar yaratıcı düşünmeye teşvik edilmişlerdir. Ek olarak, deneyimleyerek öğrenen öğrenciler, kurumlarla ve birçok profesyonelle iletişime geçerek mesleki katkılar sağlayabilecek sosyal bağlar oluşturmaktadır.

Disiplinlerarası çalışmayı deneyimleyen katılımcılar, ekip desteği ve çok yönlü düşünme bağlamında kazanımlar edinmişlerdir. Bu kazanımlar, öğrencilere hem mesleki hem de kişisel olarak geliştirmiştir. Katılımcılar ekip desteği sayesinde takım olmak, takım içi iletişim, takımın koordinasyonu gibi beceriler geliştirmişlerdir. Dahası, farklı disiplinlerin çalışma prensiplerini gözlemleme fırsatı olan katılımcıların olaylara yaklaşımı ve bakışı gelişmiştir. Böylece, toplumda çalışan öğrenciler bir sorunu ele alırken perspektifi genişlemiş ve kapsamlı bir şekilde çözüm arayışına gitmesi sağlanmıştır.

Toplum temelli üniversite eğitiminin etkisinin çok boyutlu olduğuna ulaşılmıştır. Toplum temelli uygulamalarla üniversite, üniversite öğrencisi ve toplum ve bireyleri fayda sağlamaktadır. Üniversitenin toplumda olması ya da toplumla işbirliği yapması karşılıklı bilgi aktarımı sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri toplumun içerisinde çalışarak toplumun gelişime açık yönlerini keşfeder ve farkındalık geliştirir. Bu projede, toplumu tanıyan öğrenciler, toplum bilinci gelişmiş vatandaşlar olarak üniversite desteği ile çözüm arayışına girmektedir. Bu sayede, eleştirel düşünme becerisi desteklenen ve toplumun eşit haklara sahip olması adına sosyal adaleti benimseyen öğrenciler, mezun olduktan sonra toplumda bilinçli vatandaşlar olarak yer almaktadır.

### 4.2.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler

Toplum temelli disiplinlerarası projeler oluşturanSokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Araştırma ve Uygulama Merkezi (SOYAÇ), çalışmalara dahil olan öğrencilerin yükseköğretim programlarında bulunan dersler kapsamında ya da gönüllülük esasına dayanarak belirlemektedir. Toplum temelli uygulamalarda çalışan üniversite öğrencilerinin kazanımları, çok katmanlıdır. Dahası, bu kazanımlar üniversiteleri aşarak, topluma etki etmektedir. Türkiye'de böylesi kapsamlı bir uygulama başka eğitim kurumlarında bulunmamakla birlikte, hemşirelik, tıp ve öğretmenlik gibi alanlarda nadir toplum temelli uygulamalara rastlamak mümkündür. Zira, gelişmiş batı ülkelerinde, eğitimde toplum temelli uygulamalar sıkça yer almaktadır. Bu sebeplerle, bu araştırma, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının toplum temelli uygulamalar geliştirmesine ön ayak olacak niteliktedir.

Nitel bulgularda, katılımcılar anksiyete, depresyon, utangaçlık ve soysal karşılaştırma değerlendirmelerinin iyi yönde gelişim ve değişim gösterdiğine ulaşılsa da

bu değişim nicel analizler sonucunda anlamlı bulunmamıştır. Nitel ve nicel sonuçlar arasında uyuşmazlık olması müdahale/program etkilerini anlamak için kritik olabilir, çünkü bu gibi durumlarda, çalışma bulgularının farklılıklarını ele almanın, genellikle tek bir yöntemin tek başına kullanılmasıyla sağlanabilecek olandan daha nüanslı yorumlarla sonuçlanmasıdır (Jimenez, Waddington, Goel, Prost, Pullin, White, Lahiri ve Narain, 2018). Araştırma süresince, projenin çok kapsamlı olması ve projeye dahil olan kişilerin değişime uğramasından dolayı, nicel analizlerde katılımcı sayısı ön test ve son test arasında azalmış olması buna sebep olabilmektedir. Salkind'e (2010) göre, karma desen araştırmalarda uyuşmayan sonuçlar, bulguların güvenilirliğini göstermektense, genellikle araştırma sorusunun çok boyutluluğu için daha derin bir değerlendirmesine ve yeni araştırma yollarına işaret eder. Dahası, beden farkındalığı ve ilişkili kavramları, yabancı literatürde sıkça bulunsa da Türkçe literatürde henüz yaygınlaşmamıştır. Bunun sonucunda, katılımcıların bu kavramlara yabancı olmasından dolayı nicel bulgulara etki edebileceği düşünülmektedir.

Nitel ve nicel bulgular arasında uyuşmazlık olduğunda Creswell (2013), karma yöntem araştırmacılarının analize geri dönmesini ve verileri daha derinlemesine keşfederek farklılıkları çözmek için ek bilgiler toplanmasını tavsiye etmektedir. İleride yapılacak olan araştırmalarda, bu çalışmada bahsedilen sınırlılıklar göz önüne alınarak tasarlanması tavsiye edilmektedir. Ayrıca, araştırmanın nicel bölümünde yapılan analizlerde psikososyal gelişime odaklanılmıştır. Toplum temelli uygulamaların kazanımlarını daha kapsamlı analiz edebilmek adına akademik başarı, mesleki gelişim ve sosyal adalet kavramlarının ve toplum temelli çalışmaların uygulandığı toplumların araştırılması önerilmektedir. Katılımcılardan, kişisel ve mesleki gelişim, disiplinlerarası ekip ile çalışma becerileri ve toplum temelli kazanımların elde edildiğine ulaşılmıştır. Bunun sonucunda, eğitim sistemine benzer uygulamaların dahil edilmesi önerilmektedir.

# EK'LER

## EK 1. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME SORULARI

1. "Okuldayız: Üsküdar" projesini hiç bilmeyen birine nasıl anlatırsınız?
2. Projeyi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Projede üstlendiğiniz rol ve sorumluluklarınızı nasıl tanımlarsınız?
4. Üyesi olduğunuz disiplinlerarası sınıf ekibinin çalışmaları hakkında nasıl düşünüyorsunuz?
5. Bu projede görev almış olmanın size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
    - Kişilerarası ilişkilere etkileri
    - Bireysel gelişime etkileri (düşünce, davranış, duygu)
    - Mesleki gelişime etkileri
    - Psikolojik iyi oluşa etkileri
6. Projenin hangi yönlerinin sizi en fazla desteklediğini düşünüyorsunuz?
7. Üniversite eğitiminin toplum temelli çalışmalar ile desteklenmesi konusunda nasıl düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
8. Projede yer almanız sosyal sorunlara bakış açınızı etkiledi mi? Etkilediyse nasıl?
9. Özellikle Covid-19 salgın sürecinde böyle bir projeye dahil olmanız hakkındaki düşünce ve duygularınızı paylaşır mısınız?

# EK 2. BECK ANKSİYETE ENVANTERİ

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir.
Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin BUGÜN DAHİL SON BİR (1) HAFTADIR sizi ne kadar rahatsız ettiğini yandakine uygun yere (x) işareti koyarak belirleyiniz.

| | Hiç | Hafif düzeyde Beni pek etkilemedi | Orta düzeyde Hoş değildi ama katlanabildim | Ciddi düzeyde Dayanmakta çok zorlandım |
|---|---|---|---|---|
| 1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma | | | | |
| 2. Sıcak/ ateş basmaları | | | | |
| 3. Bacaklarda halsizlik, titreme | | | | |
| 4. Gevşeyememe | | | | |
| 5. Çok kötü şeyler olacak korkusu | | | | |
| 6. Baş dönmesi veya sersemlik | | | | |
| 7. Kalp çarpıntısı | | | | |
| 8. Dengeyi kaybetme duygusu | | | | |
| 9. Dehşete kapılma | | | | |
| 10. Sinirlilik | | | | |
| 11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu | | | | |
| 12. Ellerde titreme | | | | |
| 13. Titreklik | | | | |
| 14. Kontrolü kaybetme korkusu | | | | |
| 15. Nefes almada güçlük | | | | |
| 16. Ölüm korkusu | | | | |
| 17. Korkuya kapılma | | | | |
| 18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi | | | | |
| 19. Baygınlık | | | | |
| 20. Yüzün kızarması | | | | |
| 21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan) | | | | |

**Toplam BECK-A skoru:.....**

# EK 3. BECK DEPRESYON ENVANTERİ

Bu form son bir (1) hafta içerisinde kendinizi nasıl hissettiğinizi araştırmaya yönelik 21 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin karşısındaki dört cevabı dikkatlice okuduktan sonra, size en çok uyan, yani sizin durumunuzu en iyi anlatanı işaretlemeniz gerekmektedir.

| | | |
|---|---|---|
| **1** | ❑ | (0) Üzgün ve sıkıntılı değilim. |
| | ❑ | (1) Kendimi üzüntülü ve sıkıntılı hissediyorum. |
| | ❑ | (2) Hep üzüntülü ve sıkıntılıyım. Bundan kurtulamıyorum. |
| | ❑ | (3) O kadar üzgün ve sıkıntılıyım ki, artık dayanamıyorum. |
| **2** | ❑ | (0) Gelecek hakkında umutsuz ve karamsar değilim. |
| | ❑ | (1) Gelecek için karamsarım. |
| | ❑ | (2) Gelecekten beklediğim hiçbir şey yok. |
| | ❑ | (3) Gelecek hakkında umutsuzum ve sanki hiçbir şey düzelmeyecekmiş gibi geliyor. |
| **3** | ❑ | (0) Kendimi başarısız biri olarak görmüyorum. |
| | ❑ | (1) Başkalarından daha başarısız olduğumu hissediyorum. |
| | ❑ | (2) Geçmişe baktığımda başarısızlıklarla dolu olduğunu görüyorum. |
| | ❑ | (3) Kendimi tümüyle başarısız bir insan olarak görüyorum. |
| **4** | ❑ | (0) Herşeyden eskisi kadar zevk alıyorum. |
| | ❑ | (1) Birçok şeyden eskiden olduğu gibi zevk alamıyorum. |
| | ❑ | (2) Artık hiçbir şey bana tam anlamıyla zevk vermiyor. |
| | ❑ | (3) Herşeyden sıkılıyorum. |
| **5** | ❑ | (0) Kendimi herhangi bir biçimde suçlu hissetmiyorum. |
| | ❑ | (1) Kendimi zaman zaman suçlu hissediyorum. |
| | ❑ | (2) Çoğu zaman kendimi suçlu hissediyorum. |
| | ❑ | (3) Kendimi her zaman suçlu hissediyorum. |
| **6** | ❑ | (0) Kendimden memnunum. |
| | ❑ | (1) Kendimden pek memnun değilim. |
| | ❑ | (2) Kendime kızgınım. |
| | ❑ | (3) Kendimden nefrete ediyorum. |
| **7** | ❑ | (0) Başkalarından daha kötü olduğumu sanmıyorum. |
| | ❑ | (1) Hatalarım ve zayıf taraflarım olduğunu düşünmüyorum. |
| | ❑ | (2) Hatalarımdan dolayı kendimden utanıyorum. |
| | ❑ | (3) Herşeyi yanlış yapıyormuşum gibi geliyor ve hep kendimi kabahat buluyorum. |
| **8** | ❑ | (0) Kendimi öldürmek gibi düşüncülerim yok. |
| | ❑ | (1) Kimi zaman kendimi öldürmeyi düşündüğüm oluyor ama yapmıyorum. |
| | ❑ | (2) Kendimi öldürmek isterdim. |
| | ❑ | (3) Fırsatını bulsam kendimi öldürürüm. |
| **9** | ❑ | (0) İçimden ağlamak geldiği pek olmuyor. |
| | ❑ | (1) Zaman zaman içimden ağlamak geliyor. |
| | ❑ | (2) Çoğu zaman ağlıyorum. |
| | ❑ | (3) Eskiden ağlayabilirdim ama şimdi istesem de ağlayamıyorum. |
| **10** | ❑ | (0) Her zaman olduğumdan daha canı sıkkın ve sinirli değilim. |
| | ❑ | (1) Eskisine oranla daha kolay canım sıkılıyor ve kızıyorum. |
| | ❑ | (2) Herşey canımı sıkıyor ve kendimi hep sinirli hissediyorum. |
| | ❑ | (3) Canımı sıkan şeylere bile artık kızamıyorum. |

**11**
- ❑ (0) Başkalarıyla görüşme, konuşma isteğimi kaybetmedim.
- ❑ (1) Eskisi kadar insanlarla birlikte olmak istemiyorum.
- ❑ (2) Birileriyle görüşüp konuşmak hiç içimden gelmiyor.
- ❑ (3) Artık çevremde hiçkimseyi istemiyorum.

**12**
- ❑ (0) Karar verirken eskisinden fazla güçlük çekmiyorum.
- ❑ (1) Eskiden olduğu kadar kolay karar veremiyorum.
- ❑ (2) Eskiye kıyasla karar vermekte çok güçlük çekiyorum.
- ❑ (3) Artık hiçbir konuda karar veremiyorum.

**13**
- ❑ (0) Her zamankinden farklı göründüğümü sanmıyorum.
- ❑ (1) Aynada kendime her zamanklinden kötü görünüyorum.
- ❑ (2) Aynaya baktığımda kendimi yaşlanmış ve çirkinleşmiş buluyorum.
- ❑ (3) Kendimi çok çirkin buluyorum.

**14**
- ❑ (0) Eskisi kadar iyi iş güç yapabiliyorum.
- ❑ (1) Her zaman yaptığım işler şimdi gözümde büyüyor.
- ❑ (2) Ufacık bir işi bile kendimi çok zorlayarak yapabiliyorum.
- ❑ (3) Artık hiçbir iş yapamıyorum.

**15**
- ❑ (0) Uykum her zamanki gibi.
- ❑ (1) Eskisi gibi uyuyamıyorum.
- ❑ (2) Her zamankinden 1-2 saat önce uyanıyorum ve kolay kolay tekrar uykuya dalamıyorum.
- ❑ (3) Sabahları çok erken uyanıyorum ve bir daha uyuyamıyorum.

**16**
- ❑ (0) Kendimi her zamankinden yorgun hissetmiyorum.
- ❑ (1) Eskiye oranla daha çabuk yoruluyorum.
- ❑ (2) Her şey beni yoruyor.
- ❑ (3) Kendimi hiçbir şey yapamayacak kadar yorgun ve bitkin hissediyorum.

**17**
- ❑ (0) İştahım her zamanki gibi.
- ❑ (1) Eskisinden daha iştahsızım.
- ❑ (2) İştahım çok azaldı.
- ❑ (3) Hiçbir şey yiyemiyorum.

**18**
- ❑ (0) Son zamanlarda zayıflamadım.
- ❑ (1) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 2 Kg verdim.
- ❑ (2) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 4 Kg verdim.
- ❑ (3) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 6 Kg verdim.

**19**
- ❑ (0) Sağlığımla ilgili kaygılarım yok.
- ❑ (1) Ağrılar, mide sancıları, kabızlık gibi şikayetlerim oluyor ve bunlar beni tasalandırıyor.
- ❑ (2) Sağlığımın bozulmasından çok kaygılanıyorum ve kafamı başka şeylere vermekte zorlanıyorum.
- ❑ (3) Sağlık durumum kafama o kadar takılıyor ki, başka hiçbir şey düşünemiyorum.

**20**
- ❑ (0) Sekse karşı ilgimde herhangi bir değişiklik yok.
- ❑ (1) Eskisine oranla sekse ilgim az.
- ❑ (2) Cinsel isteğim çok azaldı.
- ❑ (3) Hiç cinsel istek duymuyorum.

**21**
- ❑ (0) Cezalandırılması gereken şeyler yapığımı sanmıyorum.
- ❑ (1) Yaptıklarımdan dolayı cezalandırılabileceğimi düşünüyorum.
- ❑ (2) Cezamı çekmeyi bekliyorum.
- ❑ (3) sanki cezamı bulmuşum gibi geliyor.

***Toplam skor:*** ☐

# EK 4. UTANGAÇLIK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki durumlarda hissettiğiniz duygu ve düşüncelerden yola çıkarak size en uygun ifadeyi işaretleyiniz.

| | Bana hiç uygun değil | Uygun değil | Kararsızım | Bana uygun | Bana çok uygun |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.İyi tanımadığım kişilerle birlikte iken kendimi tedirgin hissederim | | | | | |
| 2.Toplumsal ilişkilerde hiç rahat değilim | | | | | |
| 3.Başkalarından herhangi bir konuda bilgi istemek bana zor gelir | | | | | |
| 4.Arkadaş toplantıları ve diğer sosyal etkinliklerde genellikle rahat değilimdir | | | | | |
| 5.Başkaları ile birlikte iken konuşacak uygun konuları bulmakta güçlük çekerim | | | | | |
| 6.Yeni girdiğim bir ortamda utangaçlığımı yenmek uzun zaman alır | | | | | |
| 7.Yeni tanıştığım insanlara doğal davranmakta güçlük çekerim | | | | | |
| 8.Yetkili bir kişi ile konuşurken kendimi gergin hissederim | | | | | |
| 9.Sosyal yeterliliğim konusunda kuşkularım var | | | | | |
| 10.Karşımdaki kişinin gözlerinin içine bakmak bana zor gelir | | | | | |
| 11. Sosyal ortamlarda kendimi baskı altında hissederim | | | | | |
| 12.Tanımadığım kişilerle konuşmak bana güç gelir | | | | | |
| 13. Karşı cinsten kişilerle birlikte iken daha utangaç olurum | | | | | |
| 14.Topluluk önünde konuşmakta güçlük çekerim | | | | | |
| 15.Kalabalıkta herkesin bakışlarını üzerimde hissetmekten rahatsız olurum | | | | | |
| 16.Başkalarının yanında bata yapmaktan çekinirim | | | | | |
| 17.Birisinden bir şey ödünç isterken güçlük çekerim | | | | | |
| 18.Tek başıma alışverişe gitmekten çekinirim | | | | | |
| 19. Başkalarına duygularımı açıklamakta güçlük çekerim | | | | | |
| 20. Birisine ödünç verdiğim bir şeyi geri istemekten çekinirim | | | | | |

# EK 5. SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ

Sizin de bildiğiniz gibi hepimiz zaman zaman kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve bazı değerlendirmeler yaparız.

Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz.

Sizin de mutlaka kendinizle ilgili bazı görüşleriniz vardır.

Lütfen aşağıdaki sıfatların her birinde, sizi en iyi yansıtan rakamın yanındaki daireye işaret koyunuz.

① Sıfatın Sol Sütundaki Boyutuna Daha Yakınsınız

⑥ Sıfatın Sağ Sütundaki Boyutuna Daha Yakınsınız

| | SOL SÜTUN | ⟷ | SAĞ SÜTUN |
|---|---|---|---|
| 1 | Yetersiz | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Yeterli/Üstün |
| 2 | Beceriksiz | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Becerikli |
| 3 | Başarısız | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Başarılı |
| 4 | Sevilmeyen Birisi | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Sevilen Birisi |
| 5 | İçedönük | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Dışadönük |
| 6 | Yalnız | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Yalnız değil |
| 7 | Dışta bırakılmış | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Kabul edilmiş |
| 8 | Sabırsız | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Sabırlı |
| 9 | Hoşgörüsüz | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Hoşgörülü |
| 10 | Söyleneni yapan | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | İnisiyatif sahibi |
| 11 | Korkak | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Cesur |
| 12 | Kendine güvensiz | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Kendine güvenen |
| 13 | Çekingen | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Atılgan |
| 14 | Dağınık | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Düzenli |
| 15 | Pasif | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Aktif |
| 16 | Kararsız | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Kararlı |
| 17 | Antipatik | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Sempatik |
| 18 | Boyun eğici | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ | Hakkını arayıcı |

*Öksüz E, Malhan S. Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizi. VI.Ulusal Aile Hekimliği Kongresi, 4-7 Mayıs 2004 Bursa, Konge Kitapçığı 2004: 182*

*Allen S, Gilbert P. A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. Personality and Individual Differences. 1995: 19(3): 293-299. DOI:10.1016/0191-8869(95)00086-L*

# EK 6. ÇOK BOYUTLU BEDENSEL FARKINDALIK DEĞERLENDİRMESİ – II

**Aşağıda belirli ifadeler göreceksiniz. Lütfen ifadelerin günlük hayatınıza ne sıklıkla uyduğunu belirtiniz**

| | Her bir sırada bir sayıyı yuvalak içine alınız | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hiçbir zaman | | | | | Her zaman |
| 1. Gergin olduğum zaman, gerginliğin bedenimin neresinde olduğunu fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Bedenimin içinde rahat hissetmediğimde, bunu fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Bedenimin hangi bölgesinde rahat hissettiğimi fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nefes alışverişimdeki değişikleri fark ederim, örneğin nefes alışverişimin yavaşlayıp veya hızlandığını. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bedenimdeki fiziksel gerginliği veya rahatsızlığı daha fazla şiddetlenene kadar yok sayarım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Rahatsızlık hislerinden uzaklaşmak için dikkatimi dağıtırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Acı veya rahatsızlık hissettiğimde üstesinden gelmeye çalışırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Acı hissini yok saymaya çalışırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Rahatsızlık hislerini başka şeylere odaklanarak uzaklaştırmaya çalışırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Keyif vermeyen beden duyumları hissettiğimde, kendimi başka bir şey ile meşgul ederim, böylelikle onları hissetmek zorunda kalmam. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Fiziksel acı hissettiğimde mutsuz olurum. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Rahatsızlık hissettiğimde bir şeylerin yanlış olduğunu düşünerek endişelenmeye başlarım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Keyif vermeyen bir beden duyumunu endişelenmeden fark edebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Acı ve rahatsızlık hissettiğimde, endişelenmem ve sakin kalabilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Rahatsızlık veya acı içinde olduğumda, bunları aklımdan çıkaramam. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Etrafımda olup bitenlere dikkatimi dağıtmadan nefesime odaklanabilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. Etrafımda pek çok şey olup bitiyorken bile içsel bedensel duyumlarıma olan farkındalığımı sürdürebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Biriyle sohbet ederken, duruşuma dikkat edebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Dikkatim dağıldığında, farkındalığımı bedenime döndürebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Dikkatimi düşüncelerimden, bedenimi hissetmeye yöneltebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Bir tarafım ağrılı veya rahatsız olsa bile tüm beden farkındalığımı sürdürebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Bedenimin tümüne bilinçli bir şekilde odaklanabilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Kızgın olduğumda bedenimin nasıl değiştiğini fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Hayatımda bir şey yolunda olmadığında, bunu bedenimde hissederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Huzurlu bir deneyimden sonra bedenimin daha farklı hissettirdiğini fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Rahat hissettiğimde, nefesimin daha kolaylaştığını fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mutlu veya neşeli hissettiğimde bedenimin nasıl değiştiğini fark ederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Her şeyin üst üste geldiğini hissettiğimde, içimde huzurlu bir yer bulabilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Farkındalığımı bedenime yönlendirdiğimde, sakinlik hissederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Nefesimi, gerginliği azaltmak için kullanırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Düşüncelerim arasında kaybolduğumda, nefesime ve bedenime odaklanarak zihnimi sakinleştirebilirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Bedenimi, duygusal durumumla ilgili bilgi almak için dinlerim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Üzgün olduğumda, bedenimin nasıl hissettirdiğini keşfetmek için zaman ayırırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Bedenimi, ne yapmam gerektiği konusunda beni bilgilendirmesi için dinlerim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Bedenimin içinde evdeyim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Bedenimin güvenli bir alan olduğunu hissediyorum. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Beden duyumlarıma güvenirim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

# EK 7. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

| maltepe üniversitesi | BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU | Doküman No | FR-088 |
|---|---|---|---|
| | | İlk Yayın Tarihi | 20.12.2017 |
| | | Revizyon Tarihi | |
| | | Revizyon No | |
| | | Sayfa | 2/2 |

../../20..

**LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ**

Sizi Alida Musaoğlu tarafından yürütülen "Üniversite Öğrencilerinin Toplumda Çalışmalarının Beden Algılarına, Psikososyal ve Mesleki Gelişimlerine Etkilerinin Karma Yöntem Ile Araştırılması: SOYAÇ Orneği" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkına sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. **Araştırmayla İlgili Bilgiler:**

a. Araştırmanın Amacı:

SOYAÇ'ın geliştirdiği OKULDAYIZ: Üsküdar projesinde sınıf ekiplerinde disiplinler arası çalışan üniversite öğrencileri ile proje kapsamında çalışmanın kişisel ve mesleki katkı ve etkilerini araştırmak.

b. Araştırmanın İçeriği:

Bu araştırmanın katılımcılarını yukarıda bahsi geçen projede sınıf ekiplerinde çalışan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda projeye katılım başlangıcında ve sonlandığında anket doldurulacaktır. Daha sonrasında, ankete katılımış rastgele 10 öğrenci ile araştırmayı desteklemek amacıyla Zoom üzerinden 1 görüşme yapılacaktır. Bu görüşmeler kayıt altına alınacak ve katılımcının bilgileri gizli tutularak görüşme sırasında alınan cevaplar sadece tez araştırması kapsamında kullanılacaktır.

2. **Çalışmaya Katılım Onayı:**

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
İmzası:

**(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;**

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

İmzası:

# KAYNAKÇA


Allan, S., & Gilbert, P. (1995). A Social Comparison Scale: Psychometric Properties and Relationship to Psychopathology. *Personality and Individual Differences, 19* (3), 293-299.

Alsop, A. (2013). *Continuing Professional Development in Health and Social Care: Strategies for Lifelong Learning.* John Wiley & Sons.

Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives, 1* (2), 68-73.

Arnett, J. J. (2006). The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? J. J. Arnett, & J. L. Tanner içinde, *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (s. 303–330). American Psychological Association.

Ayvacı, H. Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma Hizmet Uygulamalari Dersinin Bireye ve Topluma Kazandırdıkları Ve Toplumun Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi, 39* (184), 102-119.

Bademci, Ö. (2018). Attachment Based Eco-Systematic Approach in School: Trauma Informed Practice. *International Conference "Policies and practices for prevention of Early School Leaving"*, (s. 31-35).

Bademci, Ö. (2020). The SOYAÇ Approach with Street Involved Children and Young People in Turkey. C. Cefai, D. Regester, & L. A. Dirani içinde, *Social and Emotional Learning in the Mediterranean* (s. 151–158). Leiden: Brill.

Bademci, Ö., Karadayı, F., & Tekin, U. (2011). University-Community Partnership In Working with Street Involved Children: Accounts Given by Students. *T.C. Maltepe Ünivetsitesi Fen-Edebiyat Dergisi, 1* (2), 134-158.

Bajis, D., Chaar, B., & Moles, R. (2020). Rethinking Competence: A Nexus of Educational Models in the Context of Lifelong Learning. *Pharmacy (Basel, Switzerland), 8* (2), 81.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 5* (2), 368-388.

Baruch, Y., & Bozionelos, N. (2011). Career Issues. S. Zedeck içinde, *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 2. Selecting and Developing Members for the Organization* (s. 67-113). American Psychological Association.

Baruch, Y., Szűcs, N., & Gunz, H. (2015). Career studies in search of theory: The rise and rise of concepts. *Career Development International, 20,* 3-20.

Bayne-Smith, M., Mizrahi, T., & Gracia, M. (2008). Interdisciplinary Community Collaboration: Perspectives of Community on Successful Strategies. *Journal of Community Practice, 16* (3), 246-269.

Beck, A. T., & Alford, B. A. (2014). *Depression.* University of Pennsylvania.

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 56,* 893-897.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An Inventory for Measuring Depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, 561-571.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher içinde, *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (Cilt 2, s. 57-71). American Psychological Association.

Bronstein, L., Mizrahi, T., Korazim-Korosy, Y., & McPhee, D. (2010). Interdisciplinary Collaboration in Social Work Education in the USA, Israel and Canada: Deans' and Directors' Perspectives. *International Social Work, 53* (4), 457-473.

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Social and Emotional Education:A Systemic, Whole School Approach. *International Conference "Policies and practices for prevention of Early School Leaving"*, (s. 19- 24).

Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., & Santos, N. M. (2016). Toward a Blueprint for Trauma-Informed Service Delivery in Schools. *School Mental Health, 8,* 144-162.

Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Personality and Social Psychology, 41* (2), 330-339.

Çivitçi, N., & Şahin Baltacı, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Zaman Perspektifi, Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 107-116.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4 b.). California: SAGE Publications Ltd.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches* (4 b.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Curwood, S. E., Munger, F., Mitchell, T., Mackeigan, M., & Farrar, A. (2011). Building Effective Community-University Partnership: Are Universities Truly Ready? *https://eric.ed.gov/?id=EJ967603#:~:text=Michigan%20Journal%20of%20Community %20Service%20Learning, 17* (2), 15-26.

Davis, S. W., & Roswell, B. S. (2013). *Turning Teaching Inside Out: A Pedagogy of Transformation forCommunity-Based Education.* New York: Palgrave Macmillan.

De Sousa, L. O. (2021). Learning Experiences of a Participatory Approach to Educating for Sustainable Development in a South African Higher Education Institution Yielding Social Learning Indicators. *Sustainability, 13* (3219).

Demirel, E. T. (2018). Nicel Araştırma Tasarımı. Ş. Aslan içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Nicel, Nitel ve Karma Tasarımlar için Bir Rehber* (s. 105). Ankara: Eğitim Yayın Evi.

Dodgson, J. E. (2019). Reflexivity in Qualitative Research. *Journal of Human Lactation*, 1-3.

Downes, P. (2011). *Multi/Interdisciplinary Teams for Early School Leaving Prevention: Developing A European Strategy Informed By International Evidence And Research.* St. Patrick's College. Dublin: Research Paper For Europenean Commission Network of Experts on the Social Aspects of Education and Training (NESET).

Etkin, R. G., Bowker, J. C., & Scalco, M. D. (2016). Associations Between Subtypes of Social Withdrawal and Emotional Eating During Emerging Adulthood. *Personality and Individual Differences, 97*, 239-244.

Frost, N. (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches.*New York: Open University Press.

Gerstenblatt, P., & Gilbert, D. J. (2014). Framing Service Learning in Social Work: An Interdisciplinary Elective Course Embedded within a University-Community Partnership. *Social Work Education: The International Journal, 33* (8), 1037-1053.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education, 8* (6), 715-721.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report, 8* (4), 597-606.

Gronski, R., & Pigg, K. (2000). University and Community Collaboration: Experiential Learning In Human Services. *American Behavioral Scientist, 43* (5), 781-792.

Güngör, A. (1999). Utangaçlık ÖlçeğininGeliştirilmesiGeçerlik veGüvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (15), 17-22.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, Work, and Emerging Adulthood. J. J. Arnett, & J. L. Tanner içinde, *Emerging Adults in America: Coming of Age in The 21st Century* (s. 257-277). American Psychological Association.

Harfitt, G., & Chow, J. M. (2020). *Employing Community-Based Experiential Learning in Teacher Education.* Singapore: Springer.

Henderson, L., Gilbert, P., & Zimbardo, P. (2014). Shyness, Social Anxiety, and Social Phobia. S. G. Hofmann, & P. M. DiBartolo içinde, *Social Anxiety* (s. 95-115). Academic Press.

Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Geçerliği Üzerine Bir Çalışma. *Psikoloji Dergisi, 22*, 118-126.

Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliği Güvenirliği. *Psikoloji Dergisi, 23*, 3-13.

Hopko, D. R., Stowell, J., Jones, W. H., Armento, M. E., & Cheek, J. M. (2004). Psychometric Properties of the Revised Cheek and Buss Shyness Scale. *Journal of Personality Assessment, 84* (2), 185-192.

Jimenez, E., Waddington, H., Goel, N., Prost, A., Pullin, A., White, H., et al. (2018). Mixing and Matching: Using Qualitative Methods toImprove Quantitative Impact Evaluations (IEs) and Systematic Reviews (SRs) of Development Outcomes. *Journal of Development Effectivensess, 20* (4), 400-4 21.

Jorgensen, N. A., & Nelson, L. J. (2018). Moving Toward and Away From Others: Social Orientations in Emerging Adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 58*, 66-76.

Karadayı, F., Bademci, Ö., Haydari, N., Çalık, B., Bağdatlı Vural, N., Aktaç, Ş., et al. (2021). Okuldayız Üsküdar: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ Modeli Sempozyumu. İstanbul.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 62-80.

Ko, S. J., Ford, J. D., Kassam-Adams, N., Berkowitz, S. J., Wilson, C., & Wong, M. (2008). Creating Trauma-Informed Systems: Child Welfare, Education, First Responders, Health Care and Juvenile Justice. *Professional Psychology, 39* (4), 396-404.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning &Education, 4* (2), 193-212.

Kruger, J., Kruger, D., & Suzuki, R. (2015). Assessing the Effectiveness of Experiential Learning in a Student-Run Free Clinic. *Pedagogy in Health Promotion,1*(2), 91-94.

Kurtz, R. (2015). Bodily Expression and Experience in Body Psychotherapy. G. Marlock, H. Weiss, C. Young, & M. Soth içinde, *The Handbook of Body Psychotherapy and Somatic Psychology* (s. 411-418). North Atlantic Books.

Levine, P. A. (2015). *Trauma and Memory.* Berkeley: North Atlantic Books.

Lewis, L. A., Kusmaul, N., Elze, D., & Butler, L. (2016). The Role of Field Education in a University-Community Partnership Aimed at Curriculum Transformation. *Journal of Social Work Education, 52* (2), 186-197.

Lopez, A. L., & Moore, S. (2019). Dimensions o fBody-Awareness and Depressed Mood and Anxiety. *Western Journal of Nursing Research, 41* (6), 834-853.

McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research Using Qualitative, Quantitative or Mixed Methods and Choice Based on the Research. *Perfusion, 30* (7), 537–542.

McInerney, M., & McKlindon, A. (t.y.). *Unlocking the Door to Learning: Trauma-Informed Classrooms and Transformational Schools.* Education Law Center: https://www.elc-pa.org/resource/unlocking-the-door-to-learning-trauma-informed-classrooms-and-transformational-schools/ adresinden alınmıştır

McKim, C. A. (2017). The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research, 11* (2), 202–222.

Mehling, W. E., Acree, M., Stewart, A., Silas, J., & Jones, A. (2018). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness, Version 2 (MAIA-2). *PLoS ONE, 13* (12).

Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (2006). Community-Based Learning: Engaging Students for Success and Citizenship. *Partnerships/Community* , 40.

Mooney, L. A., & Edwards, B. (2001). Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology, 29* (2), 181-194.

Mungurlar, K., & Kahya, Y. (2020). *Çok Boyutlu Bedensel Farkındalık Değerlendirmesi-II.* 2021 tarihinde Osher Center for Integrative Health: https://osher.ucsf.edu/sites/osher.ucsf.edu/files/inline-files/MAIA_Turkish.pdf adresinden alındı

Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2011). The College-To-Career Transition: An Exploration of Emerging Adulthood. *Journal of Counseling & Development, 88* (2), 174-181.

O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., et al. (2011). Predictors Of Positive Development In Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 860-874.

Öksüz, E., & Malhan, S. (2004). Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. *VI. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi.* Bursa.

Paulus, M. P., & Stein, M. B. (2010). Interoception in Anxiety and Depression. *Brain Structure and Function, 214*, 451-463.

Postle, K., Edwards, C., Moon, R., Rumsey, H., & Thomas, T. (2002). Continuing Professional Development After Qualification - Partnerships, Pitfalls and Potential. *Social Work Education, 21* (2), 157-169.

Raglin, J. S. (2004). Anxiety and Optimal Athletic Performance. C. D. Spielberger içinde, *Encyclopedia of Applied Psychology* (s. 139-144). Elsevier.

Reid, A., Brown, J. M., Smith, J. M., Cope, A. C., & Jamieson, S. (2018). Ethical Dilemmas and Reflexivity in Qualitative Research. *Perspectives on Medical Education, 7* (2), 69-75.

Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. (2007). Emerging Adulthood: Theory, Assessment and Application. *Journal of Youth Development, 2* (2), 37-48.

Rothschild, B. (2000). *The Body Remembers.* New York: Norton.

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of Research Design.* California: SAGE Publications, Inc.

Scheider, S., & Schupp, J. (2014). Individual Differences in Social Comparison and Its Consequences for Life Satisfaction: Introducing a Short Scale of the Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure. *Social Indicators Research, 115*, 767-789.

Schulzetenberg, A. J., Wang, Y. C., Hufnagle, A., Soria, K. M., Maruyama, G., & Johnson, J. (2020). Improving Outcomes of Underpresented College Students Through Community-Engaged Employement. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 8* (1), 18719.

Shor, I. (2004). Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. P. McLaren, & P. Leonard içinde, *Paulo Freire* (s. 24-35). Routlegde.

Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based Education in Schools.* New York: Routledge.

SOYAÇ. (t.y.). *Merkez Hakkında*. https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/merkez-hakkinda adresinden alınmıştır

STÇM. (t.y.). 06 18, 2021 tarihinde http://stcm.bilgi.edu.tr/ adresinden alındı

Strier, R. (2013). Fields of Paradox: University–Community Partnerships. *High Education, 68* (2), 155-165.

Sukamolson, S. (2010). *Fundamentals of Quantitative Research.* Thailand: Language Institute, Chulalongkorn University.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Fidell Using Multivariate Statistics* (6 b.). Boston: Pearson.

Tourse, R. W., Mooney, J. F., Shindul-Rothschild, J., Prince, J., Pulcini, J. A., Platt, S., et al. (2008). The University/Community Partnership: Transdisciplinary Course Development. *Journal of Interprofessional Care, 22* (5), 461-474.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1981). *Resmi Gazete, 21*, 3.

Ulupınar, S., Gürel, E., Şenyuva, E., & Kaya, H. (2019). Toplum Temelli Hemşirelik Eğitimi. *International Journal of Human Sciences, 16* (3), 700-711.

Ulusoy, M., Şahin, N. H., & Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 12* (2), 163-172.

Van Der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps The Score.* Penguin.

Villani, C. J., & Atkins, D. (2000). Community-based Education. *School Community Journal, 10* (1), 39-44.

Watt, D. (2007). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report, 12* (1), 82-101.

Weiss, H. (2015). Consciousness, Awareness, Mindfulness. G. Marlock, H. Weiss, C. Young, & M. Soth içinde, *The Handbook of Body Psychotherapy and Somatic Psychology* (s. 402- 410). North Atlantic Books.

Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method.* Berkshire: Open University Press.