

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ
ALAN ÖĞRENCİLERİN UYGULAMA SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa ÖZTÜRK

**Danışman
Doç. Dr. Cemre BOLGÜN**

MANİSA-2025

MUSTAFA
ÖZTÜRK

UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ ALAN
ÖĞRENCİLERİN UYGULAMA SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

2025

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ
ALAN ÖĞRENCİLERİN UYGULAMA SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa ÖZTÜRK

**Danışman
Doç. Dr. Cemre BOLGÜN**

MANİSA-2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zeka ve program kullanmadığımı beyan ederim.

Mustafa ÖZTÜRK



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Mustafa ÖZTÜRK

**Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Cemre BOLGÜN

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında avantajlar sağladığı gibi dezavantajlar da içermektedir. Bu araştırmanın temel amacı uzaktan eğitimle verilen sosyal hizmet eğitimi kapsamında uygulama kurum danışmanlığı yapan meslek elemanlarının sosyal hizmette uzaktan eğitime dair değerlendirmelerini belirlemektir.

Araştırma niceliksel yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma evrenini uzaktan eğitimle sunulan sosyal hizmet programlarında eğitim almakta olan öğrencilerin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde gerçekleşen uygulamalarına danışmanlık yapan meslek elemanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına erişilmesi hedeflenmiştir. Toplamda 109 meslek elemanı araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin işlenmesi ve çözümlenmesi sürecinde IBM SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, uzaktan eğitimin erişilebilirlik ve esneklik gibi avantajlarının yanı sıra, özellikle pratik becerilerin kazanılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi açısından ciddi zorluklar taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, sosyal hizmet eğitiminin teorik ve pratik bileşenlerinin dengeli bir şekilde harmanlanmasının ne kadar kritik olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, uzaktan eğitimin sosyal hizmet eğitiminde taşıdığı potansiyel avantajların yanı sıra, özellikle pratik becerilerin kazanılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi açısından ciddi sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kurum danışmanı, sosyal hizmet eğitimi, süpervizyon, uygulamalı eğitim, uygulamalı eğitim.

2025, 83 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Mustafa ÖZTÜRK

**Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Social Work**

Supervisor: Assoc. Prof. Cemre BOLGÜN

Distance education, when compared to traditional education, offers both advantages and disadvantages. The primary aim of this research is to determine the evaluations of professionals who provide consultancy in practice institutions within the scope of social work education provided through distance education.

The research was designed using a quantitative method. The research population consists of professionals who provide consultancy to students enrolled in social work programs offered through distance education during their internships within the Ministry of Family and Social Services. The study aimed to reach the entire population, and a total of 109 professionals participated in the research. The research data were collected through a questionnaire, and IBM SPSS 27.0 software was used for data processing and analysis.

The findings of the research indicate that while distance education offers advantages such as accessibility and flexibility, it also presents significant challenges, particularly in acquiring practical skills and developing professional competencies. These findings once again emphasize how critical it is to balance the theoretical and practical components of social work education.

In conclusion, while distance education has potential advantages in social work education, it also carries significant limitations, particularly in terms of acquiring practical skills and developing professional competencies.

Keywords: Institutional consultant, social work education, supervision, field education, applied education.

2025, 83 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulunda yüksek lisans eğitimine başlamamda beni ikna eden değerli hocam Sayın Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA'ya,

Yarım bırakmak zorunda kaldığım yüksek lisans eğitimine tekrar devam etmem konusunda beni motive eden ilk tez danışmanlığımı yürüten Sayın Prof. Dr. Fatih ŞAHİN'e,

Yüksek lisans tezi hazırlama döneminde yaşadığım sorunlar nedeniyle tekrar bırakmışken beni yeniden başlamaya cesaretlendiren destekleyen Sayın Prof. Dr. Hakan BAYDUR'a

Yeniden başladığım süreçte tez danışmanlığımı üstlenen bilgi, deneyimi ile bana her aşamada destek olan Doç. Dr. Cemre BOLGÜN'e;

Veri çözümleme sürecime büyük katkı veren Arş. Gör. Dr. Hakan SAKARYA ve bu dönemin her aşamasında yanımda olan Dr. Gizem BIYIKLI'ya, Fatih ÇETİN'e;

Tez savunma jürimde yer almayı kabul ederek beni onurlandıran Prof. Dr. Melih Kaan SÖZMEN'e

Çalışmama katılmayı içtenlikle kabul ederek büyük destek veren değerli meslektaşlarıma çalışma arkadaşlarıma;

Çok erken kaybettiğim babam Şevket ÖZTÜRK'e, geçen yıl yitirdiğim yaşam kahramanım annem Fati ÖZTÜRK'e; Kardeşlerime, varlıkları ile beni daima mutlu eden eşim Ayten ÖZTÜRK'e oğullarım Deniz ve Çağlar ÖZTÜRK'e

TEŞEKKÜR EDERİM...

Mustafa ÖZTÜRK

Manisa,2025

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

IASSW	International Association of Schools of Social Work – Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği
SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SHU	Sosyal Hizmet Uzmanı
UKD	Uygulama kurum danışmanı



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. UKD'lerin cinsiyet ve yaş özellikleri.....	34
Tablo 2. UKD'lerin mesleklere göre dağılımı.....	34
Tablo 3. UKD'lerin çalışma alanlarına göre dağılımı *	36
Tablo 4. UKD'lerin mesleki deneyim süreleri dağılımı	36
Tablo 5. UKD'lerin kendi kurum danışmanlığı süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri	37
Tablo 6. UKD olarak izledikleri öğrenci sayısı ve ideal öğrenci sayısına ilişkin görüşleri.....	38
Tablo 7. UKD'lerin kurum danışmanlığı faaliyetlerine ilişkin durumları ve görüşleri.....	39
Tablo 8. UKD'lerin uygulama yapan öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri	40
Tablo 9. UKD'lerin öğrencilerin uygulama deneyimleri ve yetkinliğine ilişkin değerlendirmeleri	41
Tablo 10. Uzaktan eğitim öğrencilerinin olumlu motivasyon nedenleri	44
Tablo 11. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin çalışıp –çalışmama durumlarının eğitim motivasyonuna etkisi.....	44
Tablo 12. Uzaktan sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama-staj sürelerinin danışmanlarca yeterli bulunup –bulunmaması durumu	45
Tablo 13. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uygulama sürelerini yeterli bulma durumları	45
Tablo 14. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin mesleki müdahale bilgilerinin danışmanlarınca değerlendirilmesi.....	46
Tablo 15. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin uygulama sonrası mesleki müdahale yapabilme becerisi kazanma durumlarının danışmanlarınca değerlendirilmesi.....	47
Tablo 16. Danışmanların uygulama öğrencileri hakkında mesleki bilgi ve değerleri sahip olma durumlarını değerlendirmesi	48
Tablo 17. Mesleki süreçleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma becerisi açısından danışmanların uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerini değerlendirmesi	49

Tablo 18. Bazı sosyodemografik özellikler ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması	53
Tablo 19. Danışmanın çalıştığı alan ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması	55
Tablo 20. UKD'lerin danışmanlık sürecine ilişkin görüşleri ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması	57



İÇİNDEKİLER

ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	V
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	VI
TABLolar DİZİNİ	VIVII
İÇİNDEKİLER	IIIX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

I. KURAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1. Sosyal Hizmetlerin Tarihi Gelişimi	3
1.1.1. Dünyada Sosyal Hizmetlerin Tarihsel Gelişimi	4
1.1.2. Türkiye’de Sosyal Hizmetlerin Tarihsel Gelişimi	8
1.2. Sosyal Hizmet Mesleği ve Disiplini	12
1.2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı	13
1.2.2. Sosyal Hizmetin Amacı	13
1.2.3. Sosyal Hizmetin Temelleri	14
1.2.4. Sosyal Hizmetin Rollerı	16
1.2.5. Sosyal Hizmette Müdahale Yöntemleri	17
1.2.6. Sosyal Hizmet Eğitimi	19
1.2.7. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi Modelleri	22
1.2.8. Araştırmanın Problemi	25
1.3. Araştırmanın Amacı	27
1.4. Araştırmanın Önemi	28
1.5. Araştırmanın Etik Yönü	29

İKİNCİ BÖLÜM

II. YÖNTEM	30
------------------	----

2.1. Araştırmanın Tipi	30
2.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı	30
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	30
2.4.Araştırmanın Veri Toplama Araçları	30
2.4.1. Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği.....	31
2.4.2. Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği (Birey, Grup, Toplum bilgisi puanı).....	31
2.4.3. Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği (birey, grup, toplum müdahale becerisi puanı).....	31
2.4.4. Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği (uygulama alanlarına göre değerlendirme puanı).....	32
2.5. Araştırmanın Değişkenleri.....	32
2.5. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi.....	33
2.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. BULGULAR	34
3.1. Tanımlayıcı bulgular.....	34
3.1.1.Sosyodemografik özellikler.....	34
3.1.2. UKD'lerin kurum danışmanlığı sürecine ilişkin görüşleri	37
3.1.3. UKD'lerin kurum danışmanlığını yaptıkları öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri	40
3.1.4. Danışmanların nitel değerlendirmeleri.....	51
3.2. Analitik bulgular.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. TARTIŞMA	60
4.1. Tanımlayıcı Bulgulara İlişkin Tartışma	60
4.2. Kurum Danışmanlarının Sosyal Hizmet Eğitimi Alan Uygulama Öğrencilerine İlişkin Değerlendirmeleri	62

4.3. Analitik Bulgulara İlişkin Tartışma	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
ALTINCI BÖLÜM	
VI. KAYNAKLAR.....	70
YEDİNCİ BÖLÜM	
VII. EKLER	75
Ek 1. Veri toplama formu	75
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....	82

GİRİŞ

Sosyal hizmet mesleği ve disiplini bireyi bütüncül olarak ele alan bir disiplin ve uygulamalı meslektir. Bireyi bio-psiko-sosyal hatta ruhsal yanları ile değerlendiren bir yaklaşıma sahiptir. Bu bütüncül yaklaşım ve disiplinler arası bilgiye sahip olmak sosyal hizmet eğitiminin önemli ayırıcı bir özelliğidir. Meslek; bireyin güçlendirilerek sorunlarının çözümünü amaçlamaktadır. Sorunların doğru tespit edilmesi sağlıklı çözümler üretilmesi iyi bir sosyal hizmet eğitimi alınması ile mümkün olacaktır.

Dünyadaki gelişimi ikinci yüzyıla evrilen, ülkemizdeki gelişimi yarım yüzyılı geçen sosyal hizmet eğitiminin, Türkiye’de son yirmi yıldaki gelişimi beklenenin çok ötesinde bir hız göstermiştir. Çok uzun yıllar sadece Hacettepe Üniversitesi bünyesinde meslek yüksekokulu olarak sürdürülen eğitim 2002 yılından itibaren baş döndürücü bir hızla yaygınlaşmıştır. Ülkenin çeşitli illerinde sosyal hizmet akademisyeni bulunmayan 60’ı aşkın sosyal hizmet bölümü açılmıştır. Özel üniversitelerde de birçok sosyal hizmet bölümünün açıldığı bir süreç izlenmiştir. Uygulamalı bir meslek olan sosyal hizmet eğitimi verilen bu Üniversitelerin bazılarında sosyal hizmet müfredatlarında uygulama dersleri bulunmamaktadır. Bütün bu bölümlere ek olarak uzaktan eğitimle sosyal hizmet diploması veren iki program açılmıştır. Dahası, ne amaçla ve ne şekilde istihdam edileceği netleşmeyen iki yıllık sosyal hizmetler programları da çeşitli üniversitelerde öğrenci almaya devam etmektedir.

Bu kontrol edilemeyen süreç maalesef sosyal hizmet eğitiminin de ülkemizde çok sağlıksız bir şekilde sunulmasına neden olmuştur. Ortak bir müfredatın olmayışı her üniversitenin kendi müfredatını oluşturması içinden çıkılmaz sorunları ortaya çıkarmıştır.

Sosyal hizmet mesleği uygulamalı bir meslek olmasına karşın uzaktan eğitim programlarının açılması mevcut eğitim sorunlarının katlanarak çığ gibi büyümesine neden olmuştur. Yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan akademik kadroların yetiştirdiği, mesleki bilgi, beceri ve değer temelleri inşa edilmeyen binlerce meslek elemanı ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet mesleği için çok ciddi bir mesleki yeterlilik sorunu doğmuştur. Bu yeterlilik sorunu sadece uzaktan eğitimin bir sorunu değil örgün sosyal hizmet eğitiminin de bir sorunu olarak mesleki tartışmalarda yer bulmuştur.

Üniversitelerde eğitim maliyetinin ailelerce karşılanmasında zorluk çekildiği günümüz ekonomik koşullarında uzaktan eğitimi yok saymak mümkün görünmemektedir. Uzaktan eğitimin uygulamalı mesleklerde ne şekilde kullanılabileceği düşünülmelidir. En azından genel teorik eğitimin uzaktan eğitimle verilebileceği, mesleki teorik derslerin ve uygulamalı derslerin ise örgün eğitimle planlanabileceği model arayışları içine girilebilir.

Sonuçta, sosyal hizmette uzaktan eğitim konusu tartışılacak birçok boyuta sahiptir ve literatürde uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan sosyal hizmet öğrencilerinin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kuruluşlarda gerçekleştirdikleri uygulamalı eğitim süreçlerinin değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığında görevli, uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilere Uygulama Kurum Danışmanlığı (UKD) yapan meslek elemanlarının öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve değerleri kullanım düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ülkemizdeki 81 ilde bulunan tüm UKD meslek elemanlarına ulaşılmıştır. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin sosyal hizmet alanlarına göre yeterlilikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda kavramsal çerçeve bölümünde sosyal hizmet eğitimi, uzaktan eğitim, sosyal hizmetin tarihsel gelişimi ikinci bölümde araştırmanın yöntemi, üçüncü bölümünde araştırmanın bulguları, dördüncü bölümde ise tartışma ve beşinci bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

I. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Sosyal Hizmetlerin Tarihi Gelişimi

Sosyal hizmetlerin tarihsel gelişimini irdelerken toplumsal yaşamdaki ekonomik, sosyal, ideolojik gelişim ve değişimlerin de bu tarihsel gelişime yön verdiğini gözden kaçırmamalıyız. Bu pencereden bakıldığında tarihteki büyük olayların, gelişmelerin de sosyal hizmetlerin gelişimine etki ettiği için incelenmesinde ve değerlendirilmesinde fayda vardır.

Dünya tarihindeki süreçlere bakıldığında on üçüncü yüzyıla kadar devam eden haclı seferleri, matbaanın bulunmasına kadar giden birçok buluş, özellikle matbaanın yarattığı bilgi paylaşımının Avrupa'daki düşünsel hareketliliğe dönüşmesi, bunun sonrasında İtalya'da başlayıp tüm Avrupa'ya yayılan Rönesans hareketi, coğrafi keşifler, on yedinci yüzyılda yine Avrupa'da yaşanan reform süreciyle tüm dünyayı etkileyen bir aydınlanma süreci yaşanmıştır. Bu aydınlanma süreci Fransız Devriminin ve Amerikan Devriminin oluşmasında en önemli etken olmuştur. Böylelikle toplumların sosyal ekonomik ve demografik yapıları büyük bir değişim göstermiştir.

İngiltere'de başlayan Sanayi Devrimi'nin ardından tarımdan sanayiye geçiş ile yaşanan dönüşüm sonrası tarım işçiliğine duyulan ihtiyacın azalması ile köylerden kentlere doğru göç süreci de başlamıştır. Yaşanan bu göçler sonrası şehirlerde barınma sorununun yanında çok ciddi sosyal ekonomik sorunlar yaşayan işçi sınıfı bunun karşısında da sermaye ve fabrika sahibi burjuva sınıfı oluşmuştur. Düşük ücret, kötü iş koşullarının eşlik ettiği sosyal ekonomik sorunlar yaşayan işçi sınıfının bilinçlenmesiyle birlikte daha iyi yaşam koşulları için başlattığı hak arama mücadelesi giderek hızlanmıştır. Sosyalist hareketin içinde yer bulan işçi hareketi 1929 yılındaki Dünya Ekonomik krizine kadar belirli bir ilerleme kaydetse de batı dünyasındaki liberal politikalar altında ezilmiştir. Bu dönemde yükselen sosyalist akıma karşı Bismack'ın 1883'te aldığı Sağlık Sigortası önlemleri gibi yaklaşımlar söz konusu olmuşsa da (Alp, 2009) Keynes' in sosyal devlet sosyal refah yaklaşımına kadar önemli sosyal refah politikası gelişmesi olmamıştır.

Tüm dünyada yaşanan ekonomik buhran sonrası batı uygarlığı sosyal refah politikalarını uygulamaya başlamıştır. Ancak 1973 yılında yaşanan petrol krizi ile

Stagflasyon Krizi sonrası sosyal refah politikaları tekrar askıya alınmıştır. Neo liberal politikalarla birlikte liberal politikalar tekrar uygulamaya geçirilmiştir (Alp, 2009).

Sosyal Hizmetlerin tarihi ve sosyal hizmet disiplini ve mesleğinin gelişimindeki önemli gelişmeleri dönemimin içinde bulunduğu önemli sosyal ekonomik gelişmeler içerisinde değerlendirmek gerekmektedir (Kut, 1988). Bu açıdan bakıldığında meslekleşme sürecinin önemli aşamalarının İkinci Dünya Savaşından sonra görülmesi rastlantı değildir.

1.1.1. Dünyada Sosyal Hizmetlerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal hizmet mesleği en genel ifadesi ile insana yardım etme mesleğidir. Bu sebeple geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. En ilkel kabile toplumlarında bile aile ve kabile reislerinin rolü yardım ve koruma olmuştur. İnsanlar tarihleri boyunca engelliler, yoksullar gibi toplumdaki dezavantajlı kişilere yardım etmeyi düşünmüştür (Kongar 1972). İnsanların yerleşik hayata geçmesiyle dini öğretiler çerçevesinde bu yardım hizmetlerinin din adamlarının sorumluluğunda başladığı bilinmektedir. Sosyal hizmetlerin gelişiminde dini inancın önemini belirten Friedlander (1966) tanrının sevgisini kazanmak ve sonsuz hayat kazanma amacı ile yardımların yapıldığını aktarmıştır.

Tarih boyunca ihtiyaç sahiplerine yardım etme davranışı incelendiğinde yardım davranışının altında mahiyetindekini koruma, dini gerekçeli yardım severlik, hak temelli yaklaşımlar ve ayrıcalıklı grupların menfaatlerinin korunması gibi çeşitli gerekçeler olduğu görülmektedir (Bolgün, Şahin ve Baydur, 2016). Batı dünyasında Hristiyanlığın kabulü ile kilise bünyesinde yaşlı, sakat, çocuk ve hastalara yardım sürecinin başladığı bilinmektedir. Orta Çağda Avrupa’da muhtaç gruplara yönelik kral, dük ve aristokratların girişimleri ile kurulan Hosbitals (Hotels de Dieu) hayırseverliğin başlıca kurumudur (Friedlander, 1966). Diğer taraftan, Şarlman’ın 800’lü yıllarda sağlıklı insanların dilenmesini önlemek için çıkardığı para cezası içeren yasada ise yardıma ihtiyacı olmayanların yardım almasını önlemek amaçlanmıştır.

Orta Çağın ardından Reform hareketlerinin etkisi ile kiliselere olan güven azalmış Katolik kiliseleri ile devletlerarasında sorunlar yaşanmaya başlamıştır. Martin Luther 1520 yılında düşkünlere yardım için mahallelerde “mahalle yardım sandıkları” kurulması fikrini söylemiş hemen akabinde buna benzer programlar Avrupa’nın çeşitli yerlerinde uygulamaya geçirilmiştir (Friedlander, 1966). Bu anlamda ilk defa sosyal

yardım sorumluluğu mahalli idarelere geçmişse de Katolik kiliseleri üstlendikleri rollerini sürdürmüştür.

Sanayi devrimi sonrası yaşanan göç sonrası yoksulluk, işsizlik, kötü yaşam ve çalışma koşulları gibi sorunlar çığ gibi artmıştır. Bu durumda hayırseverlik temelli yardım hizmetleri ihtiyacı karşılayamamıştır. Bütün bunların üzerine Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının sonuçları eklenince profesyonel sosyal hizmet mesleğine olan ihtiyaç iyice artmıştır.

Sanayi devriminin İngiltere’de başlaması sosyal hizmet mesleğinin gelişimi ve tarihi açısından İngiltere’yi mihenk taşlarından bir yapmıştır. İngiltere’de her ne kadar sosyal yardımlar kiliseler eliyle yapılmaya başlasa da tıpkı Selçuklularda olduğu gibi tüccar ve sanatkârların oluşturduğu lonca sisteminin de varlığı görülmektedir. Bu loncalar kuraklık döneminde fakir halkı doyurmuş barınma desteği sağlamıştır.

İngiltere’de 14. yüzyılın ortalarında yaşanan veba salgını çalışma hayatını etkilemiş, ekonomik hayatı bozmuş tarla sahipleri topraklarını ekmeme ya da yüksek işçi ücreti ödeme ile karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte Kral 3. Edward işçiler talimatnamesi (Ordinance of Labourers) yayınlayarak işçilerin iş bırakmasını yasaklamıştır. Aynı talimatname ile dilencilere verilen yardımlar da yasaklanmış ve işverenin iş teklifini işçilerin kabul etmesi zorunluluğu getirilerek ekonomik hayata müdahale etmiştir (Friedlander 1966). Bu talimatname parlamento ile desteklenmişse de yaşanan sorunların çözümünü sağlamamıştır.

Yünlü dokumanın on beşinci yüzyılda gelişmesi ile hayvancılık tarımdan daha kazançlı bir konuma gelmiştir. Tarım işçilerinin işsiz kalıp kentlere göç etmesi ile dilencilik şehirlerde artmıştır. Bu yüzyılda loncaların etkisini kaybetmesi VIII. Henry’nin kilisenin mallarına el koyup manastırları kapatması sorunların artmasına yol açmıştır. Sorunların artmasından dolayı 1563 yılında gönüllü bağışlar zorunlu hale getirilmiş 1572’de Kraliçe Elizabeth fakirlere yardım için genel bir vergi ve memur grubu oluşumu için parlamentodan çıkan kararı imzalamıştır. Yine aynı sene içinde oluşturulan ıslahevlerinde sakat olmayan genç ve fakirler zorla çalıştırılarak yün, kenevir ve demir gibi hammaddelerin işlenmesi sağlanmıştır.

İngiltere’de Kraliçe Elizabeth’in yoksullar yasası yoksullukta hükümet yardımını öngörmesi açısından sosyal hizmet tarihi açısından büyük önem taşır (Şahin, 2000).

Hollanda’da 1669 Çalışma Evi Kanunu çıkarılarak çalışma evlerinde kalanlar fabrikalara yerleştirilmiş, reddedenlerin yardımı kaldırılmıştır. Bu kanun işçileri köleleştirerek aile yapılarını da bozmuştur. Friedlander (1966) aile bireylerinin bu evlere gitmemek için çok zor koşulları kabullendiğini söylemektedir. Sonrasında Gilbert Kanunu ile evlerde zorunlu çalıştırılma kanunu kaldırılmış bireyleri iş edindiren ailelerinin geçimini sağlayacak kadar yardım verilmesi kararı verilmiştir. Bu kanunla tüm yoksullara yardım verilmesi yasal olarak düzenlenmiştir (Yolcuoğlu, 2012)

On dokuzuncu yüzyılda Rahip Thomas Chalmers (1780-1847) kişisel ve toplum yardımı yaklaşımı ile bir mahallede bulunan 1000 ihtiyaç sahibini dört yıl gibi bir süre sonunda 20 kişiye indirmiş sosyal yardımın israf olduğunu, toplumsal ve çevresel destekleri engellediğini ve muhtaç grubu artırdığını ifade etmiştir (Friedlander, 1966). Sonrasında, 1834 Yılında Fakirler Kanunu Reformu ile yardımların sadece hasta, yatalak, yaşlı, küçük çocuklu ve eşi ölmüş olanlara verilmesi kararlaştırılmıştır.

Halk sağlığını önceleyen Edwin Chadwick yoksulluğun sebebinin işçilerin arasında yayılan hastalıklar olduğunu söylemiştir. Edwin fakir mahallelere kanalizasyon yapılması, işçilerin aşılınması, çevresel düzenlemelerin yapılmasını tavsiye etmiştir. Bu uğraşlar 1848 yılındaki Halk Sağlığı Kanununa temel oluşturmuştur. Yine 19. yüzyılda İngiltere Londra’da ilk toplum merkezi olan Tonybee Hall açılmıştır. Kuruluş amacı yoksullara eğitim desteği ile birlikte sosyal ekonomik destek sağlamak, zenginlerin fakirlerin ihtiyaçları konusunda farkındalığını artırmak olmuştur (Abel, 1979; Reinders, 1982).

Yirminci yüzyıl sosyal refahın ve sosyal devletin şekillendiği yüzyıl olmuştur. 1911 yılında hastalık ve işsizliğe karşı ulusal sigortaya, 1925’te eşinden ayrılan, eşi ölen ve emeklileri kapsayan sigorta ilave edilmiştir. 1934 yılında ise her işsiz işsizlik sigortasından faydalanması sağlanmıştır (Kongar, 1972).

Günümüz sosyal refah hizmetlerinin temelleri sosyal devlet fikrini ortaya atan Keynes’den etkilenen Sir William Beveridge tarafından hazırlanan rapor ile atılmıştır. Bu raporla kişisel ve ekonomik problemlerin tespit edilmesi ve bu yolla halkın süregelen muhtaçlık durumunun önlenmesi hedeflenmiştir (Friedlander, 1966).

İngiltere’de 1945 yılında iktidara gelen İşçi partisi raporu benimsemiş ve 1948 yılından itibaren raporu uygulamaya koymuştur (Yolcuoğlu, 2012).

Sosyal hizmetlerin tarihsel gelişim sürecinde Amerika Birleşik Devletleri’nin de çok büyük katkıları olmuştur. 1800’lü yıllarda Amerika nüfusunun büyük bölümü Birleşik Krallıktan göç eden bireylerdi. Bunun sonucu olarak bu yoğun grup kültürlerini de beraber getirmişti. İngiliz kültüründe dilencileri ve işsizleri suçlu gören bir anlayış vardı. Bu anlayışın yoksullara karşı aşırı olumsuz bir tavra dönüştüğü bilinmektedir (Friedlander 1966). İngilizler başa çıkamadıkları işsiz ve suça sürüklenmiş fertlerini Amerika’ya ve sömürgelerine gönderme davranışını tarih boyunca sürdürmüşlerdir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde de sosyal hizmetler yirminci yüzyıla kadar hayırseverlik ve gönüllülük anlayışıyla sürdürülmüştür. 19. Yüzyılın sonlarında sosyal hizmet uygulamaları ve kurumları giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Yardımların verilmesindeki idari kargaşayı önlemek için Massachusetts eyaletinde bir komisyon oluşturulmuş, komisyon Dr. Samuel Howe başkanlığında yoksullara insanca tedavi ve daha organize idari bir yapı önermiştir (Friedlander, 1966).

19. yüzyılda yaşanan sorun ve ihtiyaçların karşılanmasında resmî kurumların ve hayırsever grupların yetersiz kalması ile birlikte fakirliğin sebeplerini araştırmak, rehabilite imkanlarını geliştirmek amacı ile 1817 yılında New York Düşkünlüğü ve Başboşluğu Önleme Cemiyeti çalışmalarına başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk toplum merkezi 1887 yılında Stanton Coit Charles B. Stover tarafından New York City Toplum Merkezi ismi ile açılmıştır. New York Borsasındaki kriz ile başlayan ekonomik buhran Amerika’daki sosyal hizmetlerde ve özellikle de yoksullara yönelik yardım hizmetlerinde büyük değişimlere sebep olmuştur. Ülkedeki memurlar, çiftçiler ve çalışanlar bu krizden çok olumsuz etkilenmiş sosyal hizmetlere olan ihtiyaç giderek artmıştır. Bu krizde açlıktan ölmeye kadar giden sorunlara karşı işsizlik yardımları yapılmıştır. Sosyal yardım kuruluşları ve gönüllüler yardım veremeyecek duruma gelmiş ve New York’ta Acil Yardım idaresi oluşturulmuştur. Üç yıl direnen Başkan Hoover 1932 Acil Yardım Takviye Kanununu imzalamak zorunda kalmıştır. 1932 başkan seçilen Roosevelt Federal Acil Yardım kanununu yürürlüğe koymuştur (Friedlander, 1966).

Avrupa ve Amerika’da yaşanan sosyal sorunlar devam ederken patlak veren İkinci Dünya Savaşı’nın ağır ve yıkıcı faturası sonrası sosyal hizmet mesleğine duyulan ihtiyaç daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmış ve meslekleşme süreci hız kazanmıştır.

1.1.2. Türkiye’de Sosyal Hizmetlerin Tarihsel Gelişimi

Türklerde İslamiyet’in kabulü ile beraber tıpkı dünyadaki gelişime paralel dini öğretiler çerçevesinde hayırseverlik, yardım severlik duyguları ile sosyal hizmetlerin sunulduğu görülmektedir. Dini inanışlar ve kültürel değerlerin egemen olduğu bir süreç yaşanmıştır. Yani inanç kişisel tutum ve davranışların şekillenmesinde ve sosyal yardımlar konusunda ana tetikleyici faktör olmuştur. Bununla birlikte Kongar (1972), temeli ekonomiye dayanan sosyal hizmet uygulamalarına da değinmektedir. Bunlar Selçuklu Devleti’ndeki Ahilik teşkilatı, Osmanlı Devleti’ndeki lonca sistemi, bunların yanı sıra kurulan hanlar, hamamlar, kervansaraylar olarak dönemin sosyal hizmet uygulamaları arasında sıralanabilir. On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı Devleti’nde ve sonrasında Türkiye’de korunmaya muhtaç çocuklar, yaşlılar, dilenciler gibi muhtaç gruplara yönelik çalışmaların ve düzenlemelerin sosyal hedefleri yanında siyasi ve ekonomik hedefleri de içerdiği muhakkaktır.

Anadolu’da ve Orta Asya’da sosyal hizmetlerin tarihsel gelişimine bakıldığında Milattan önce 1280 yılında Etilerin çocuk koruma ile ilgili ilk vakfı kurduğu, on ikinci yüzyılda Uygurluların benzer bir vakıf kurduğu görülmektedir (Türkmen, 2015). İlk dönem Türk devletlerinde de benzer yapılar olduğu bilinmektedir. Cengiz Han yasalarında yoksul ve yaşlıların korunması emredilmektedir. Halep Şam Atabek’i çıkardığı emirname ile çocukların korunmasını emretmektedir (Şeker, 2008). On birinci ve on ikinci yüzyılda Selçuklularda çocukların korunması dışında şifahaneler, hanlar, kervansaraylar, imarethaneler açılmıştır. Aynı yıllarda Avrupa’da akıl hastaları zincirlenirken Selçuklu Devleti’nde kurulan Bimarhanelerde bu hastaların bakım ve tedavileri yapılmıştır.

Selçuklu döneminde oluşturulan Ahilik Teşkilatı ile 13. yüzyıldan başlayarak Anadolu’da sosyal, ekonomik ve kültürel hayatın sistematik bir şekilde düzenlendiği görülmektedir (Çavuşoğlu, 2014). Türkmen (2015) sosyal yardımlaşma, iş bölümü, iş birliği, paylaşma, meslek edinme, meslek ahlakı ve toplumsallaşma açısından ahilik, lonca ve yaren uygulamalarının değerlendirilmesi gerektiğini söyler. Dini, ahlaki ve

geleneksel değerlere göre esnaf sanatkr teşkilatı olan ahilik ve sonrasındaki loncaların yeleri kendi üyelerine ve ailelerine sosyal yardımlar vermekteydi (Türkoğlu, 2013). Bu yapıların güçlü olduğu süreçlerde yoksulluk yerinde çözülmüş, dilencilik sorun olmaktan çıkmıştır (avuşoğlu, 2014).

Selçuklu ve Osmanlı döneminde kurulan vakıflarında hayırseverlik ve gönüllülük çerçevesinde sosyal yardım hizmetleri verdiği görülmektedir (Türkmen, 2005). Günümüze kadar gelen bu vakıflar eğitim, sağlık, spor, sosyal hizmetler gibi birçok alanda hizmet vermeye devam etmektedir.

Osmanlının son döneminde Avrupa'daki milliyetçilik akımının da etkisi ile yaşanan isyanlar, yapılan savaşlar ve sürekli kaybedilen topraklar sonrasında sosyal ve ekonomik sorunları derinleştirmiştir (Karataş, 2015) Savaşlar, eşlerini kaybeden kadınlar ve kimsesiz kalan çocukların sayılarının hızla artmasına neden olmuştur. Bu durum da çocuklara yönelik hizmetlere ihtiyaı arttırmıştır.

Türk sosyal hizmet tarihinde "ıslahhaneler" korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesinde işletilişi, üreticiliği ve sistematiği ile örnek kuruluşlardır (avuşoğlu, 2014). İlki Mithat Paşanın Niş valiliği zamanında 1863 yılında açtığı Niş ocuk Islahhanesidir. Din ayrımı yapılmaksızın 4-15 yaş çocuklara okuma ve sanat eğitimi verilmiştir. Burada kalan çocukların yetiştirilerek meslek sahibi olarak topluma kazandırılmaları sağlanmıştır. Günümüz meslek liselerine benzer eğitim veren ıslahhaneler, korunmaya muhtaç çocukların bakım ve korunmalarının sağlandiğı yetiştirme yurtlarına benzetilebilir (Karataş 2015). Islahhaneler kendilerinden sonra kurulan Darlhayr-ı Ali, Kazım Karabekir'in Gürbüz Ordusu, Darleytamlar, Himaye-i Etfal Cemiyeti Misafirhanesi ve Cumhuriyet dönemindeki Yetiştirme Yurtlarına ilham olmuştur (avuşoğlu, 2014). Çocuklara yönelik hizmetleriyle ne çıkan bazı kuruluşlar şunlardır:

- Darüşşafaka; günümüze kadar varlığını sürdüren İstanbul'da ksz ve yetim Müslüman ocukların okutulması için açılmış bir kuruluştur. Eğitim olanakları kısıtlı olan yoksul ama yetenekli çocukların eğitimi amacıyla kurulmuştur (Soydan, 2003). Darüşşafaka eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla faaliyet gösteren önemli bir kuruluştur.

- Darülaceze; Müslüman ve gayri Müslim ayrımı yapılmaksızın sakat, yaşlı, kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocukları sokaklardan kurtarmayı ve sıkıntılarını gidermeyi amaç edinen bir kuruluştur (Karataş, 2015). Darülaceze'nin kuruluş amacının İstanbul'un düzenini bozan serseri ve dilencilerin toplanması ve disipline edilmesi olduğu belirtilmektedir.

- Hamidiye Etfal Hastanesi; Padişah Abdülhamit'in kızı Ayşe Sultanı difteri nedeni ile kaybetmesi sebebi ile 1899 yılında yaptırdığı hastanedir. İlk sekiz yılda 120000 hasta çocuğun tedavisi sağlanmıştır (Özbek, 2006). Günümüzde Şişli Hamidiye Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi adı ile faaliyetine devam etmektedir.

- Darülhayr-ı Ali; II. Abdülhamit tarafından 1903 yılında açılmış, altı yıl kadar savaşlar sonrası öksüz ve yetim çocuklara bakım ve koruma hizmeti vermiş bir yetimhanedir.

Cumhuriyetin ilanının ardından sosyal hizmetlerin sunumunda Osmanlı'nın son yüzyılında kurulan ve faaliyetlerine Cumhuriyet döneminde de devam eden dernek ve vakıflar önemli bir yer tutmaktadır. Türk Kızılayı, Yeşilay, sonradan ismi Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilecek olan Himaye-i Etfal Cemiyeti gibi kurum ve kuruluşlar bu açıdan önem taşımaktadır. Diğer taraftan, Cumhuriyetle birlikte sosyal yardımlar devlet kontrolüne alınmış Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı 1930 yılında kurulmuştur.

Cumhuriyetin ilk sosyal politika tedbiri 1921 yılında Zonguldak ve Ereğli maden işçilerinin çalışma koşullarına ilişkin düzenlemelerin getirilmesidir (Kongar, 1972). Türkiye Cumhuriyeti ekonomisinin büyük oranda tarıma dayalı olması ve Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün çabaları ile sanayi ve fabrikaların kurulmaya başlanması Türkiye'de işçi sınıfının Avrupa'ya göre geç proleterleşmesi anlamı taşımaktadır. Bu durum ise işçi sınıfının sorun ve ihtiyaçlarına yönelik Çalışma Bakanlığının kurulması, İş Kazaları ve Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortası Kanunu, İşçi Sigortaları Kurumu Kanunu (1945), İhtiyarlık Sigortası ve Emekli Sandığı Kanunu (1949), İş Mahkemelerinin kurulması gibi birçok kurumsal ve yasal düzenlemenin daha sonraki yıllara sarkmasına neden olmuştur.

Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün kadın hakları konusundaki yaklaşım ve çabaları sosyal hizmet mesleği çerçevesinde çok önemli ve değerlidir. Medeni

kanunun kabulü, miras hukuku kadına seçme seçilme hakkının verilmesi sosyal hizmet felsefesi açısından erken yaklaşımlar olarak hayata geçirilmiştir.

Türkiye’de sosyal refah hizmetlerinin kökleri ne denli eskiye dayansa da yöntem ve uygulamaların başlaması yirminci yüzyılın ikinci yarısıdır (Özbek, 2006). 1961 Anayasasında ilk defa sosyal devlet kavramı yer bulmuştur. Sosyal devlet kavramının Anayasaya girmesinin ardından melekleşme sürecinin önemli bir eşiği olarak 1961 yılında Sosyal Hizmet Akademisinin ilk öğrencilerinin eğitime başlaması önemli bir olaydır.

Cumhuriyet döneminde çocuklara yönelik hizmetler incelendiğinde ise Kırklareli’nde 1908 yılında kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti ile daha sonra 1917’de İstanbul’da kurulan aynı isimli dernek birleştirilmiştir (Çavuşoğlu, 2005). Daha sonra milli mücadele için Ankara’ya giden cemiyet üyeleri 1921 yılında Ankara Himaye-i Etfal Cemiyetini kurmuştur (Çengelci, 1996). Bu dernekler öncelikle şehit çocukları ile ilgilenmeyi istemiştir (Çavuşoğlu, 2005). 1934 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak ismi değiştirilmiş ve kamuya yararlı dernek statüsü verilmiştir. 1949 yılında Korunmaya Muhtaç Çocuklar ile ilgili sorumluluklar Sağlık ve Sosyal Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir. 1957 yılında çıkan ikinci bir kanunla yerel yönetimlerdeki Muhtaç Çocukları Koruma Birliğine sorumluluk vermiştir (Çengelci, 1996). 1980 Askeri darbesi sonrası kapatılan kurum yerine 1983 yılında 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’yla Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı kamu tüzel kişiliği olan katma bütçeli Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kurulmuştur. 1991 yılında Başbakanlığa bağlanmış 2011 yılında ise SHÇEK, 633 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile lağvedilerek Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı çatısına dönüşmüştür. Son olarak Bakanlığın adı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak değiştirilmiştir.

Sosyal hizmetin Türkiye’de melekleşme süreci incelendiğinde 1959 yılında gerçekleştirilen 1. Ulusal Sosyal Hizmet Konferansı ilk bilimsel çaba olarak görülebilir. Aynı sene 7355 sayılı kanunla Sosyal Hizmet Enstitüsü Kurulmuştur. 1960 yılında Ankara’da Sosyal Hizmet ve Araştırma Derneği açılmıştır (Özbek, 2006). 1959 yılında kurulan Sosyal Hizmet Enstitüsü ile 1961 yılında kurulan Sosyal Hizmet Akademisi Birleşmiş Milletlerin itici gücü ile faaliyete geçmiş (Kongar, 1972) ve böylece profesyonel meslek elamanlarının yetiştirilmesi için ilk sosyal hizmet okulu eğitim hayatına başlamıştır. Okul, 1965 yılında ilk mezunlarını vermiştir.

Sosyal devlet ifadesinin 1961 anayasasına girmesi, 1963 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğünün kurulması, Sosyal Hizmet Akademisinin Sosyal Hizmet Okulları Birliği'ne (International Association of Schools of Social Work - IASSW) üye olması gibi gelişmeler meslekleşme sürecini hızlandırmıştır.

1967 yılına gelindiğinde ise Türkiye'deki ikinci sosyal hizmet okulu olan Hacettepe Üniversitesi Sosyal Çalışma Bölümü açılmıştır. On yılı aşkın süre iki sosyal hizmet okulu sosyal hizmet eğitimi vermişse de 1980 askeri darbesi sonrası okullar birleştirilmiş ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu darbe sonrasında 2002 yılına kadar Türkiye'de sosyal hizmet eğitimi veren tek sosyal hizmet okulu olarak faaliyetini sürdürmüştür. 2002 yılında açılan Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünün ardından kısa süre içerisinde Türkiye'nin dört bir yanında sosyal hizmet okulları açılmaya başlanmıştır.

1.2. Sosyal Hizmet Mesleği ve Disiplini

Sosyal hizmet uygulamalı bir meslek aynı zaman bir disiplindir. Sosyal hizmet toplumdaki sosyal sorunları, eşitsizlikleri, adaletsizlikleri ele alır. Kriz ve acil durumlar dışında günlük kişisel sorunlarla da ilgilenir (Duyan, 2010). Sosyal hizmet bunları yaparken disiplinler arası bilgidan faydalanır. Psikoloji, sosyoloji, sosyal politika, felsefe gibi birçok disiplinden yararlanır. Sosyal hizmetin odağı insan ve onun yaşadığı sorunlardır. İnsanı her yönü ile ele aldığı ve değerlendirdiği için disiplinler arası bir kuramsal temelden faydalanır.

Sosyal hizmet uzmanları mikro, mezzo ve makro düzeyde bireylerle, gruplarla, ailelerle, topluluklarla ve toplumla çalışırlar. Hümanist ve demokratik hedeflere dayalı bir meslek olan sosyal hizmetin odağı birey ve onun toplumsal işlevselliği ile beraber çevresi ile olan etkileşimidir (Kut, 1988). Sosyal hizmet uzmanları toplumun her kademesindeki bireylerle çalışsa da Brueggemann (2006) sosyal hizmet uzmanlarının ekseriyetle kadınlar, çocuklar, yaşlılar, engelliler, yoksullar, evsizler gibi toplumun dezavantajlı grupları ile çalıştığını belirtir.

Sosyal Hizmet uygulamasının içeriği sorun saptama, veri toplama ve değerlendirme, planlama ve sözleşme yapma, farklı müdahaleleri belirleme ve uygun eylem sürecini seçme ve uygulama, sonuçlarını izleme ve değerlendirme için uygun araştırma yöntemlerini kullanma, uygun araştırma temelli teknolojik gelişmelere

başvurma ve sonlandırma becerilerini kapsamalıdır. Uygulama içeriği ayrıca farklı sosyal, kültürel, ırksal, dinsel, manevi ve sınıf geçmişleri olan müracaatçılarla ve her büyüklükteki sistemlerle uygulama için yaklaşımları ve becerileri de içermelidir (Zastrow, 1999).

1.2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı

Çalıştığı gruplar, kullandığı kuramsal bilgi, mesleki bilgi, beceri ve değer yapısı çerçevesinde mesleğe yönelik birçok tanımlama günümüze kadar yapılagelmiştir. Şahin (1999) Herkesçe kabul gören bir tanımlama olmamasına rağmen sosyal hizmetin bilgi ve yöntemleri olan sosyal refah sistemi kaynaklarını kullanan sosyal bir meslek ve disiplin olduğunu söylemektedir.

Sosyal hizmetlerin tanımı uluslararası sosyal hizmet uzmanları federasyonu tarafından birkaç kez güncellenmiştir. Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu tarafından 2014 yılında kabul edilen tanıma göre:

“Sosyal hizmet; sosyal değişimi ve gelişimi, sosyal uyumu, insanların özgürleştirilmesini ve güçlendirilmesini destekleyen uygulama temelli bir meslek ve akademik disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, kolektif sorumluluk ile farklılıklara saygı ilkeleri sosyal hizmetin merkezindedir. Sosyal hizmet kuramları, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve yerele özgü bilgi temeli ile desteklenen sosyal hizmet, yaşama dair zorluklara işaret ederek ve iyilik hallerini arttırarak insanları ve yapıları birleştirir.”

1.2.2. Sosyal Hizmetin Amacı

Sosyal hizmetin en genel amacı sorun yaşayan birey, grup ve topluluklara yardımcı olmak ve destek olmaktır. Sosyal hizmetin amacı yaşam içinde sosyal rollerini yerine getirmeleri ve karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmeleri için bireylerin yeteneklerini geliştirmek, ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için çevresel kaynakları harekete geçirmektir (Şahin, 2009). Sosyal hizmetin temel amacı sosyal işlevselliği artırmak ve sosyal uyumu sağlamaktır.

Sosyal hizmetin bireylerin gelişmelerine ve değişen toplumun koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olmak, kişilerin refahını artırmak, sosyal değişimi etkilemek, bireyin sosyal işlevselliği önündeki engelleri kaldırmak, birey toplum etkileşimini güçlendirmek, sosyal bilinci artırmak, insan haklarının ve kaynakların eşit

dağılımını güvence altına almak gibi amaçlarının olduğunu belirtilmektedir (Kut, 1988).

Toplum içinde bireyin güçlendirilerek bağımsızlaştırılması, bireyin toplumsal ve kişisel işlevlerinin toplumla uyumlu bir şekilde geliştirilmesi sosyal hizmetin amaçlarındandır. Bireyin yaşadığı sosyal çevre içinde temel ihtiyaçlarının karşılanması toplumun bağımsız bir üyesi olabilmesi ve topluma katkı sağlaması sosyal hizmetin amacıdır (Yolcuoğlu, 2014).

1.2.3. Sosyal Hizmetin Temelleri

Sosyal hizmet bilgi, beceri ve değer temelleri üzerine kurulmuş bir meslektir. Sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temelleri birbirinden bağımsız değildir. Birbirlerinden ayrılamaz ve birbirleriyle ilişiktir. Değerden bağımsız bir bilgidен söz edilemez (Banks, 2001). Bunula birlikte, bilgi beceriye dönüşmediği takdirde kendi başına fazlaca bir değer ifade etmez.

1.2.3.1. Sosyal Hizmetin Bilgi Temeli

Hazır olan bilgi yanında alanda çalışan uygulayıcıların yaptığı çalışmalarla ürettiği bilgi mesleğin bilgi birikimini oluşturmaktadır. Bilgi temeli olmayan bir uygulama profesyonel bir uygulama olmayacaktır.

Sosyal hizmetin mesleki bilgi temeline bakıldığında kısmen ampirik olarak denenmiş, kısmen henüz denenmemiş ancak araştırmaya açık farazi bilgidен oluşan sosyal hizmet teorisidir (Kut, 1988).

Sosyal hizmetin disiplinler arası yapısından dolayı bilgi yelpazesi de çok geniş olacaktır ve gelişmeye devam edecektir (Thompson, 2009). Bu çerçeveden bakıldığında sosyal hizmet kendi uygulamasından ürettiği bilgi dışınla diğer ilgili sosyoloji, psikoloji, antropoloji vb. gibi birçok disiplinin ürettiği yeni bilgileri de alanına uygun olarak kullanır ve değerlendirir.

1.2.3.2. Sosyal Hizmetin Beceri Temeli

Beceri genel anlamda bir işi bir uygulamayı yapabilme yeterliliğidir. Thompson (2009) sosyal hizmetin bilgi temelini beceri temeli ile desteklenmediği sürece bir değerinin olmayacağını belirtmiştir. Sosyal hizmet becerisi hem belirli bir durum için uygun tekniklerin seçimini hem de tekniklerin etkin şekilde kullanımını gerektirir (Duyan, 2010).

Beceriler zamanla gelişir ve yapılan uygulamalardan beslenir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır. Burada mesleği uygulayıcı meslek elemanlarının kişisel becerilerini de geliştirmesi gerekmektedir. Thompson (2009) sosyal hizmet eğitiminin beceri gelişiminin iki temel bileşenini içerdiğini söyler. Bunları; (1) var olan becerileri belli bir temele dayandırma pekiştirme, güçlendirme ve keskinleşme; (2) yeni becerileri fark etme, anlama ve geliştirme olarak belirtir.

Birey, grup ve toplumla iç içe çalışan sosyal hizmet uzmanlarının çok iyi bir iletişim bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir. Sosyal hizmet uygulaması için kişiler arası büyük önem taşıyan iletişim ve etkileşim becerisi meslek elemanlarında olmalıdır. Bunun yanında müracaatçıyı etkili dinleme, sorunu anlama, özetleme yorumlama, soru sorma gibi beceriler sosyal hizmet uygulamasında istenen becerilerdir.

Sosyal hizmet uzmanı mesleki ve kişisel gelişimini de sürekli olarak geliştirmelidir. İletişim becerisinin yanında iyi gözlem yapmalı, duygularını kontrol etmeli, koordinasyon yapabilmeli, sunum gerçekleştirebilmeli, ekiple çalışabilmeli, yaratıcı ve mütevazı olmalı, beden dilini okuyabilmeli gibi birçok beceriye sahip olmalı ve sürekli gelişim içinde bulunmalıdır.

1.2.3.3. Sosyal Hizmetin Değer Temeli

Sosyal hizmet mesleğinin uygulanması aşamasındaki tutum ve davranışlar mesleki değerlere göre şekillenir. Mesleki değer kavramı; sosyal hizmet uzmanlarının bağlı oldukları ya da bağlı olması gereken, yerine getirmekle yükümlü olduğu bir dizi temel etik ilkeleri ifade etmek için kullanılır (Banks, 2001). Değerler bilgi ve beceri temellerinin tamamlayıcısıdır. Mesleğin ve meslek elemanlarını kontrolü bir disiplin içinde hareket edilmesi için değerler önemlidir (Duyan, 2010).

Sosyal hizmet uzmanlarının tutumları değerlerden beslenir. Bu değerler insan onuruna, yaşamına duyulan koşulsuz saygı ile bütündür (Şeker, 2008). Mesleki ilişki ve mesleki uygulamanın öncesi ve sonrasını insan hakları çerçevesinde düzenleyen yapı mesleki değerlerdir. Gizlilik değeri müracaatçı ve sosyal hizmet uzmanı arasında güveni tesis eden önemli bir değerdir. Müracaatçıyı olduğu gibi kabullenme değişeceğine ve gelişeceğine inanma, kişisel saygı değeri çok önemli mesleki değerler olarak ifade edilebilir.

1.2.4. Sosyal Hizmetin Roller

Rol kavramı kişinin toplumda işgal ettiği yer ve konuma göre kendisinden beklenen tutum ve davranışları belirtir (Macht ve Quam, 1986). Çalışma hayatında rol ise kişiden beklenen görevleri ifade eder (Bilgin, 2003).

Bilgi ve kuram temeli çok geniş olan bir disiplin ve meslekten beklenen rollerde çok geniş olacaktır. Bu nedenle çok çeşitli birey, grup, aile ve örgütlerle çalışacak sosyal hizmet uzmanının üstleneceği roller konusunda gerekli bilgi ve becerisi olması gerekir (Zastrow, 2010).

Toplum içinde değişen sosyal ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel değişen gelişen sosyal hizmet uygulamaları ile birlikte sosyal hizmet uzmanının rollerinde de değişimler kaçınılmaz olmuştur.

Dezavantajlı gruplarla çalışan bir meslek elemanının rolleri çok geniş olacaktır. Bu genişliğe rağmen temel sosyal hizmetin rollerine değinecek olursak:

Bağlantı Kurma Rolü: Sosyal hizmet uzmanı çalıştığı bireyleri grupları ihtiyaç duydukları toplumsal hizmetler ile bağlantısını sağlar (Zastrow, 2010). Müracaatçının uygun hizmet ve kaynaklara ulaşmasını sağlar.

Savunuculuk Rolü: Sosyal hizmet uzmanı haklarını savunamayan müracaatçının ihtiyacı olan hakkı olan hizmet ve kaynaklara ulaşmasında ona liderlik eder onun haklarını savunur. Müracaatçının davalarını desteklemek bu rol kapsamında düşünülebilir (Horejsi ve Sheafor, 1994). Müracaatçısıyla ihtiyaç ve taleplerini tartışır karşılanması için kurumsal yapılara meydan okur (Zastrow, 2010). Engelli, yaşlı ve çocuklar düşünüldüğünde bu rolün ne denli önemli olduğu sosyal hizmet uzmanı için de mesleki duruş ve kararlılık için çok önemli bir rol olduğu söylenebilir.

Muktedir Kılıcılık Rolü: Müracaatçının sorunlarının çözümü noktasında kendi sahip olduğu güçleri ve kaynakların farkında olarak sorun çözme kapasitesinin geliştirmesinde üstlenilen roldür (Macth ve Quam, 1986).

Eğitcilik Rolü: Eğitcilik rolü müracaatçıya yaşadığı sorun ve çözüm süreci ile ilgili bilgi vermeyi içeren bu rol başka bir anlamda müracaatçının bilgi ile güçlendirilmesi desteklenmesidir (Horejsi ve Sheafor, 1994).

Danışmanlık Rolü: Müracaatçının kendisini ve sorunlarını daha iyi anlaması için sosyal hizmet uzmanının verdiği desteği ifade eder. Ancak uzman bu rolü

üstlenirken özellikle insan davranışları konusunda yetkin düzeyde olmalıdır. Müracaatçı üzerindeki sosyal çevre etkisinde farkında olmalıdır.

Arabuluculuk Rolü: Müracaatçıların yaşadığı çatışmalarda bir uzlaşının oluşabilmesi için sosyal hizmet uzmanı arabulucu rolü üstlenir. Bu rol çatışan gruplara bir uzlaşmaya varılması hususunda yardımcı olmayı gerektirir (Thompson, 2009). Sosyal hizmet uzmanı tarafların tamamının kabul edeceği bir ortak çözüm bulmaya çalışır (Zastrow, 2010).

Vaka Yöneticisi Rolü: Sosyal Hizmet Uzmanı vakayı yönetirken müracaatçının ihtiyacı olan hizmet ve kaynaklarla bağlantı kurarken, terapatik ilişkilerde geliştirme rolündedir (Şahin, 2007).

Yöneticilik Rolü: Müracaatçı ile yaşanacak mesleki uygulamalar sürecinde sosyal hizmet uzmanının süreci yöneten bir rolü vardır. Yöneticilik rolü; insana yönelik hizmet örgütlerinde planlamayı, geliştirmeyi, politika, hizmetler ve programlar uygulamayı kapsar (Horejsi ve Sheafor, 1984).

Sosyal Değişim Ajanı Rolü: Toplumsal sorunların belirlenmesinde ve çözümlenerek daha sağlıklı ve sosyal refahın gelişiminde sosyal hizmet uzmanı değişimin oluşmasında katkı verir.

Aktivist Rolü: Sosyal hizmet aktivistleri toplumsal eşitsizlik ve adaletsizlikle mücadele eder. Kurumsal değişim ister. Değişimin dezavantajlı gruplar yararına olması için uygulamalara yön vermeye çalışır (Zastrow, 2010). Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal ve toplumsal protestolarda rol almaları buna bir örnektir.

Araştırmacı Rolü: Sürekli değişen toplumda, yaşanan yeni sosyal ve ekonomik sorunların doğru saptanması ve çözüm yolları bulunması için alan araştırmalarının yapılmasında sosyal hizmet uzmanları aktif rol oynar.

1.2.5. Sosyal Hizmette Müdahale Yöntemleri

On dokuzuncu yüzyılın sonunda yaşanan sosyal ekonomik ve siyasal ortam sosyal hizmetler kapsamında bir tek bireyle çalışmaktan çok ortak sorunlar oluşturan çeşitli süreçlerle çalışmasına neden olmuştur (Kut, 1988). Bu süreç sonrası sosyal hizmet uygulamalarının iki yönde birey ve toplum şeklinde başlamasına rağmen problemlerin daha geniş açıdan değerlendirilebilmesi için gruplarla çalışmada bir müdahale yöntemi olarak ortaya çıkmıştır.

Genelci sosyal hizmet sosyal hizmetin temel amaçlarını karşılamak amacına hizmet eden bütünleştirilmiş ve çok düzeyli bir modeldir (Şahin, 2009). Bu yaklaşımla birey toplum içinde ele alınıp gelişmesi ve toplumla bütünleşmesi amaçlanır. Burada temel amaç bireyin güçlendirilerek toplumsal refahında artırılmasıdır.

Lisans düzeyindeki sosyal hizmet okulları genelci yaklaşımla eğitimlerini yaparlar. Uzmanlaşma lisans üstü eğitim ile başlar. Genelci kavramı uygulandığı alan ya da kullanılan yöntem bakımaksızın tüm uygulamaların birlikteliğini ifade eder (Şahin, 2009). Genelci yaklaşım üç temel sosyal hizmet müdahalesini içerir. Üç temel müdahale mikro, mezzo ve makro sosyal hizmet uygulamalarıdır. Bu müdahaleler birbirini dışlamaz aksine birbirleriyle örtüşen tarafları söz konusudur (Thompson, 2009). Bu uygulamaları ayırmak sosyal hizmet felsefesi açısından doğru değildir. Genelci sosyal hizmet müdahaleleri:

Mikro Sosyal Hizmet Müdahalesi: Yunanca bir kelime olan mikro küçük anlamına gelir. Mikro sosyal hizmet uygulaması sosyal hizmet uzmanının tek bir bireyle gerçekleştirdiği sosyal hizmet müdahalesidir (Kongar, 1972). Bireysel sorunların çözümü için bireyle çalışmada kullanılan bir tekniktir. Sosyal hizmet uzmanları sorunları olan, kaynakları yetersiz ya da doğru kullanamayan bireylerle birebir çalışarak hizmet verir. Bireysel sorunların çözümünde yoğunlukla kullanılır. Sosyal hizmet uzmanı bireyin toplumsal rolleri üzerinde odaklanır bireyin toplumsal rollerini yerine getirebilmesi için bu tekniği kullanır. Sosyal hizmet uzmanı bu çalışmada bireyi toplum içinde biyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerine içeren derinlemesine bir değerlendirme kapsamında müdahale planını oluşturur. Kısaca bu teknik bireylere bireysel düzeyde yardımcı olmak olarak da ifade edilebilir.

Mezzo Sosyal Hizmet Müdahalesi: Sosyal hizmet bireyi bütüncül bir yaklaşım çerçevesi ile ele alır. Mezzo sosyal hizmet uygulamasının amacı bireyin sosyal işlevselliğini arttırmaktır (Kut, 1988). Grup içerisinde bireylerin dış dünyanın baskılı koşullarına uyabilme yeteneklerini geliştirme ve pekiştirme olanağı bulabileceklerini, grup içi dinamikler uyum sağlayıcı yetenekler geliştirmesi ve uyum bozucu olan davranışların giderilebilmesi yolunda oldukça hızlı bir biçimde yardımcı olabilir (Duyan, 2010).

Sorunu olan bireyin grup içinde diğer bireylerle etkileşerek sorunlarının kendi kendine çözümünü amaçlar. Bu amaca yönelik mesleki tekniklerin kullanıldığı bir

yöntemdir (Şeker, 2008). Bireyin grup içinde sorununu ve çözüm yollarını grup etkileşiminin çökebileceği ortam ve müdahalelerin yaşandığı bir süreçtir. Burada grupla çalışılır. Grubun birey üzerindeki etkileşim etkisinden yararlanılır.

Makro Sosyal Hizmet Müdahalesi:

Yunanca da makro büyük anlamına gelir. Makro sosyal hizmet müdahalesi toplumla çalışmayı kapsayan bir yöntemdir. Amaç toplumda sosyal değişim sağlamaktır. Bu müdahale toplumdaki ekonomik ve siyasi eşitsizlik, baskı, sömürü, ırkçılık, ayrımcılık yoksulluk yaşayan bireylerin potansiyellerini etkileyen yapılara karşı yapılacak sosyal hizmet müdahalelerini kapsar (Brueggeman, 2006) Makro sosyal hizmet müdahalesi sosyal hizmet mesleğinin sosyal refah politikalarına katılımı ile mümkün olur (Şahin, 2000).

Bireyin ve grupların güçlendirilerek topluma etki edilmesi bireylere ve gruplara değişim için yardımcı olunması, sosyal çevrenin geliştirilmesi ile toplumsal değişime etki edilmesi makro sosyal hizmet uygulaması ile mümkün olacaktır.

2.2.6. Sosyal Hizmet Eğitimi

Eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve bedensel davranışlarını istenilen yönde geliştirilmesi ve belirli bir amaca yönelik yeni yetenek ve bilgiler kazandırılması aktiviteleridir. Eğitimle bireyin toplumsallaşması hedeflenir (Aslan ve Erdağı, 2018).

Eğitim bilgi ve birikimin nesilden nesile geçirildiği bir süreç olarak da ifade edilebilir. Eğitim bireyde istenilen davranışın oluşturulmasında temel bir yoldur. Eğitimin etkin ve verimli olabilmesi için eğitimi verenin niteliği ve eğitim ortamı oldukça önemlidir.

Teknolojinin gelişimi özellikle bilgisayar, internet ve cep telefonlarının insanlığın hayatına girmesi ile eğitim araç, gereç ve yöntemlerinde de ciddi değişim ve yenilenmeler olmuştur. Bilgisayar, akıllı tahtalar ve birçok teknolojik kolaylık eğitimin şeklini, süreçlerini değiştirmiştir.

İnternetin yaşama girmesi ile bilginin hızlı yayılımı beraberinde küreselleşmeyi de getirmiştir. Bilginin bu hızlı dolaşımı eğitime ve eğitimcilere yeni olanaklar oluşturmuştur. Bu süreçten tüm dünyada olduğu gibi sosyal hizmet eğitimi de oldukça etkilenmiştir.

1.2.6.1. Dünyada Sosyal Hizmet Eğitimi:

Dünyada sosyal refah kurumları ilk olarak 1800'lerin başlarında kentlerde yaşayan insanların ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuştur (Zastrow, 2010). Sosyal hizmetlerin dünyada ortaya çıkması kentleşme ile birlikte olmuştur. Sanayi devrimi sonrası çiftçiler kentlere göç etmiş burada yaşanan yoğun göç barınma ve yoksulluk sorununu da beraberinde getirmiştir. Oluşan bu ihtiyaçların karşılanması için sosyal hizmetlere olan ihtiyaç da oluşmaya başlamıştır.

Dünya'da ilk kurumsal sosyal refah örgütlenmesi olan Yoksulları Koruma Derneği 1820'de John Griscom tarafından kuruldu. Derneğin amacı yoksul ailelere kendi kendilerine yardımcı olmayı öğretmek, tasarruf etmelerini desteklemektir. Bu amaçla yoksul ailelere ulaşılar, ziyaretler yaptılar (Zastrow, 2010).

On sekizinci yüzyılın ikinci yarısında işsizlere, yoksullara, hastalara engellilere, yetimlere yardım etmek üzere büyük kentlerde çok sayıda dinsel içerikli yardım kurumları açılmaya başlandı (Zastrow, 2010). Bu kurumlar insanların ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlarını gidermek için kurulmuştur. Kentleşmenin hız kesmeden devam etmesi sosyal sorunların çeşitlenerek artması sosyal hizmetlerin profesyonel bir şekilde verilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

1800'lerin sonunda yerleşim evleri açıldı. İlk kez Londra'da 1884'te kurulan Toynbee Hall ilk açılan yerleşim evi oldu. Daha sonra birçok büyük kentte ve Amerika Birleşik Devletleri'nde buna benzer yapılar oluşturuldu. Bu evler ile birlikte sosyal hizmetlere olan ihtiyaç iyice gün yüzüne çıktı. Richard Cabot 1905'te Amerika Birleşik Devletleri'nde tıbbi sosyal hizmet çalışmalarını başlattı. Akabinde okullarda, mahkemelerde, çocuk rehberlik kliniklerinde sosyal hizmet uzmanları çalıştırıldı (Zastrow, 201).

Sosyal Hizmet uzmanlarının profesyonel düzeyde eğitimi yirminci yüzyılın sonuna denk gelmektedir. Hollanda'da dünyanın ilk sosyal hizmet okulu Institute for Social Work Training kurulmuştur (Karataş ve Erkan, 2002). Daha sonra Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 1910 yılına kadar 14 sosyal hizmet okulu eğitim sürecine girmiştir.

Bugüne geldiğimizde Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde önlisans, lisans ve doktora düzeyinde sosyal hizmet eğitimi

yapılmaktadır. Bu okullardan sosyal hizmet uzmanı olarak mezun olan meslek elamanları sosyal hizmet kuruluşlarında çalışmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerdeki lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki sosyal hizmet programları Amerikan Sosyal Hizmet Okulları Konseyi, Avrupa Sosyal Hizmet Okulları Federasyonu ve yerel düzeydeki akreditasyon kurumları tarafından akredite edilmektedir. Bu kurumlar uluslararası sosyal hizmet eğitiminin kalitesinin yükselmesi için çalışmalar yapmaktadır.

1.2.6.2. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi:

Dünyadaki gelişimi ikinci yüzyılına geçen sosyal hizmet eğitimi ülkemizde maalesef ancak ilk yarım yüzyılını geride bırakmıştır. Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi 1961 yılında başlamıştır. 1957 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım bakanlığı ve ilgili bakanlıkların katılımıyla ve Birleşmiş Milletlerin desteği ile Türkiye’de sosyal hizmetlerin bilimsel ve mesleki bir yaklaşımla yeniden örgütlenmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu karar doğrultusunda 1959 yılında 7355 sayılı kanuna dayanılarak Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak Ankara’da 1961 yılında ilk sosyal hizmet Akademisi eğitime başlamıştır.

1967 yılında Hacettepe Üniversitesinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesine bağlı olarak Sosyal Çalışma Bölümü açılmıştır. 1980 darbesi sonrasında 1983 yılında kurulan Yüksek Öğretim Kurumu ile birlikte Sosyal Hizmet Akademisi ile Hacettepe sosyal çalışma bölümü birleştirilerek Hacettepe Sosyal Hizmetler Yüksekokulu lisans düzeyinde eğitim vermeye devam etmiştir (Karataş ve Erkan, 2002).

İki sosyal hizmet okulundan tek okula geçiş sonrası 2002 yılına kadar Türkiye’de tek sosyal hizmet okulu varlığını sürdürmüştür. 2002 yılında ilk olarak Ankara’da Başkent Üniversitesi’nde Sosyal Hizmet Lisans Programı açılması ile bu dönem sonlanmıştır. Avrupa Birliğine uyum yasalarının da etkisi ile Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi çok hızlı bir değişime girmeye başlamıştır. Uzunca bir süre kendi içine kapalı bir şekilde varlığını sürdüren sosyal hizmet eğitiminde yaşanan gelişmeler öncesine hiç benzemeyen bambaşka bir görüntüye dönüşmüştür (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017).

Türkiye’de değişen konjonktür yeni sosyal hizmet okullarının açılması yönünde siyasi-sosyal-kültürel bir ortam yaratmıştır (Alptekin, Topuz ve Zengin,

2014). Bu süreçle birlikte ülkenin dört bir yanında hızla sayıları artan sosyal hizmet okulları açılmıştır. Fakülte zorunluluğu olmadığı için her yerde her üniversitede farklı fakültelere bağlı sosyal hizmet okulları eğitime başlamıştır. Fakülte olmayan yerlerde yüksekokul olarak sosyal hizmet okulları açılmıştır. Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi lisans (örgün ve açık öğretim), yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmektedir (Aydemir ve Yiğit, 2017). Bunun yanı sıra ülkemizde eğitim hayatını sürdüren iki yıllık Sosyal Hizmetler programları da bulunmaktadır.

Türkiye’deki açık öğretim sosyal hizmet lisans programlarının ilki 2011 yılında 1000 kişilik kontenjanla Erzurum Atatürk Üniversitesinde açılmıştır. Sonraki yıllarda bu kontenjan artmış, 2016 yılında 2050 olarak belirlenmiştir. İkinci açık öğretim sosyal hizmet lisans programı ise Eskişehir Anadolu Üniversitesinde 2015 yılında 513 kontenjanla eğitime başlamıştır.

Günümüzde hala kadro karşılığı olmayan iki yıllık ön lisans sosyal hizmet programları eğitime devam etmektedir. Bu bölümlerden dört yıllık sosyal hizmet lisans programlarına dikey geçiş olanakları bulunmaktadır. Neticede Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi kontrolsüz ve niteliksiz bir hal almıştır.

1.2.7. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi Modelleri

1.2.7.1. Örgün Eğitim

Türkiye’de profesyonel anlamda ilk sosyal hizmet okulu 1961 yılında Ankara’da Sosyal Hizmet Akademisi adıyla dört yıllık örgün eğitim olarak açılmıştır. 1967 yılında Hacettepe Üniversitesinde ikinci okul olarak Sosyal Çalışma Bölümü açılmıştır. 1980 darbesi sonrası iki okul birleştirilerek Hacettepe Sosyal Hizmetler Meslek Yüksekokulu bünyesinde eğitim hayatlarına devam etmiştir. 2002 yılına kadar dört yıllık lisans eğitimi örgün eğitimle verilmeye devam etmiştir. 2006 yılından sonra ise kontrolsüz bir büyüme ve okullaşma süreci yaşanmıştır. Türkiye’deki sosyal hizmet bölümleri İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Sağlık Bilimleri Fakülteleri, Eğitim Bilimleri Fakülteleri, Uygulamalı Bilimler Fakülteleri gibi çok farklı fakültelerin bünyesinde açılmıştır.

1.2.7.2 İkinci Öğretim

Türkiye’de örgün eğitimin yanı sıra uygulanan bir diğer modelde ikinci öğretimdir. İkinci öğretimlerde dersler akşam saatlerinde veya hafta sonlarında yapılmaktadır. 2024 ÖSYM verilerine göre 7 üniversitede sosyal hizmet eğitimi ikinci

öğretim olarak yapılmaktadır. Bununla birlikte, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle YÖK'ün kararıyla diğer bölümlerde olduğu gibi sosyal hizmet bölümlerinde de ikinci öğretim programlarına öğrenci alımı durdurulmuştur.

1.2.7.3. Ön Lisans Dikey Geçişler

Sosyal hizmet eğitiminde en sorunlu görülen alanlardan biridir. Çoğunluğu sosyal hizmetler bir kısmı danışmanlık ve sosyal hizmet olmak üzere YÖK'e bağlı Üniversitelerde 26'sı örgün üçü açık öğretim olmak üzere toplam 29 ön lisans programı bulunmaktadır. Sosyal hizmet ön lisans programlarından lisans programına geçişler mezun sayılarını da beklenenin çok üzerinde artırmıştır. Ön lisans tamamlamaya geçişler Dikey Geçiş Sınavı ve SAĞLIK Bakanlığı ve YÖK arasında gerçekleştirilen bir protokol çerçevesinde ön lisans mezunu sağlık bakanlığı personelinin açık öğretim sosyal hizmetler lisans programına geçişi şeklinde olmaktadır. Dikey Geçiş Sınavı ile sosyal hizmet lisans programlarına geçiş yapabilen 14 ön lisans programı incelendiğinde ise bu programları sosyal hizmet mesleği ve disiplini ile ilişkilendirmenin pek de mümkün olmadığı görülmektedir.

1.2.7.4. Açık Öğretim

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok farklı yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur. Eğitimciler hızla teknolojik gelişmeleri yeni icat edilen araç ve gereçleri eğitimin içinde kullanmaya başlamıştır.

Uzaktan eğitim; öğrencinin telefon, tablet, bilgisayar vb. gibi teknolojik araçları kullanarak fiziksel sınıf ortamı dışında istediği uygun olduğu yerden eğitim faaliyetine katılabilmesidir. Uzaktan eğitim, öğrenci, eğitimci ve eğitim ortamı etkileşimindeki sınırlılıkların teknolojik araçların kullanımı ile ortadan kaldırılarak yapılan eğitim modelidir.

Uzaktan eğitim ile örgün eğitimin eğitim içeriği açısından bir farkı yoktur. Uzaktan eğitim gelişen teknoloji ile birlikte son yıllarda tüm dünyada kavramsal olarak yeni eğitim olanakları sağlamak, iş ile öğretimi bütünleştirmek, eğitimde fırsat eşitliğini oluşturmak, yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlamak, eğitime teknolojik kolaylıklar getirmek, eğitimin maliyetini düşürmek, kitlesel ve kişisel eğitimi kolaylaştırmak amaçlarıyla uygulanmaya başlamıştır.

Uzaktan eğitim 4 gelişim evresinden geçmiştir.

İlk evre **Klinik Yazışma Modeli**: Eğitim faaliyetlerinin mektup haberleşmesi ile başladığı ilk yaklaşımdır. İkinci evre **Çoklu Ortam Modeli**: Ders notlarının yanında derslerin video ve televizyon aracılığı ile paylaşıldığı uzaktan eğitim modelidir. Eş zamanlı yapılmayan bu eğitime ülkemizde TRT aracılığı ile Anadolu Üniversitesi tarafından yapılan eğitim bu sürecin bir örneğidir. Üçüncü evre **Tele Öğrenme Modeli**: Eğitimci ile öğrencinin ortamda aynı zamanda aynı yerde oldukları eş zamanlı ses, telefon, konferansların kullanıldığı radyo ve televizyon yayınlarının da desteklediği bir modeldir. Dördüncü evre ise **Esnek Öğrenme Modelidir**. Çevrimiçi eğitim de denilebilir. Çoklu ortam etkileşimi web ve internet, bilgisayar destekli derse göre eş zamanlı olan ya da olmayan günümüzdeki eğitim yaklaşımıdır. Bu evreye yapay zekâ destekli bir süreçle devam edileceği şimdiden öngörülmektedir. Yapay zekâ giderek eğitim içinde daha fazla yer alacaktır.

Eğitimin kullanılan teknolojik araçlarla daha sosyal bir hale geldiği dördüncü evre uzaktan eğitim yaklaşımlarının geleneksel yaklaşıma nazaran daha başarılı olabildiği söylenmektedir. Yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime hızla artan bir şekilde yatırım yapmaya devam etmektedir. Günümüzde başta Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Kanada olmak üzere birçok ülkede uzaktan eğitim modelleri ile lisans, yüksek lisans sosyal hizmet eğitimleri verilmeye devam etmektedir. Ülkemizde de bu sürecin başladığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim hem kişisel hem de sosyal bir süreçtir. Bireysel öğrenme kısmı internet yoluyla temin edilen bilgiye sağlanmaktadır. Öğrenciler ses ve kayıt alabilmekte ders kaynaklarını cep telefonlarıyla bile takip edebilmektedir. Sosyal öğrenme kısmında ise teknolojinin sağladığı tüm olanakları kullanarak öğrenme faaliyetini gerçekleştirirler. Böylelikle öğrenciler

- Sohbet ve tartışma gruplarına katılabilmektedirler.
- Bilgi alışverişi ve birlikte ödevlerini yapabilmektedirler.
- Web bloklarını kullanıp sunumlar hazırlayabilmektedirler.
- Video konferanslara katılabilirler.
- Sosyal medya ve mesaj yoluyla sürekli bir etkileşim ortamı oluşturabilirler.

Tüm eğitim yönteminin olduğu uzaktan eğitiminde avantajlı ve dezavantajlı yönleri vardır. Geleneksel yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin avantajları şunlardır (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021; Duman, 2020):

- Zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın geniş kitlelere ulaşılır
- Bilgiye anında ulaşım imkânı sağlar

- Bilginin artması, çoğalması ve hızlı dolaşımına olanak verir
- Eğitim süreçlerine esneklik ve zenginlik katar.
- İnsanlardaki kaygının düşmesine katkı verir
- Eğitimin maliyetini düşürür
- Esnek ve objektif ölçme olanağı sağlar.

Bu çerçevede dezavantajları değerlendirildiğinde ise;

- Eğitimde motivasyon kaybına neden olması
- Anında geri bildirim alma olanağının olmaması
- Öğrenmenin sosyal izolasyonuna ya da sosyal elememesine neden olması
- Sürekliliğin teknolojiyle mümkün olması
- Teknolojik bağımlılığa neden olabilmesi
- Ölçe değerlendirme güvensizliği yaratması
- Akredite olma sorunu yaşanabilmesi
- Uygulama gerektiren derslerin aktarılmasında yetersiz olması

Türkiye’deki ilk açık öğretim lisans sosyal hizmet programı Atatürk Üniversitesinde 2011 yılında 1000 kişilik kontenjanla eğitime başlamışsa da bu sayı 2016 yılında 2050 olarak belirlenmiştir. İkinci açık öğretim lisans programı Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi bünyesinde eğitime başlamıştır. 2015 yılında başlatılan bu eğitime 513 öğrenci alınmıştır.

Sosyal hizmet eğitimi insan odaklı uygulamalı bir meslek olması sebebi ile bu model hiç tartışılmadan uygulanmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim avantajları olabileceği gibi dezavantajları da özellikle sosyal hizmet gibi uygulamalı bir meslekte değerlendirilmesi ve tartışılması gerekmektedir.

1.2.8. Araştırmanın Problemi

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında avantajlar sağladığı gibi sosyal hizmetin uygulamalı bir meslek olması sebebi ile dezavantajlar da içermektedir. Uzaktan eğitim fiziksel mekân zorunluluğunu ortadan kaldırır. Zaman tasarrufu ve zaman esnekliği sağlar. Ders kaynaklarını tekrar izleme olanağı verir. Bununla birlikte veri güvensizliği, teknolojiye erişimdeki eşitsizlik, etkileşimi azaltması hepsinden önemlisi mesleki beceri ve değer kazanımına olanak vermemesi dezavantajları olarak görülmektedir.

Sosyal hizmetin toplumsal felsefesi çerçevesinde uzaktan eğitimin sağladığı fırsat eşitliği sosyal hizmetin toplumun tüm bireylerinin toplumsal kaynaklara adil ve eşit şekilde ulaşması hedefi ile bir aykırılık oluşturmadığı görülmektedir. Örgün eğitimde gençlerden oluşan bir eğitim alan kitle söz konusu iken uzaktan eğitimde yaş, eş, iş, yaşam sorumlulukları gibi sebeplerden örgün eğitime gidemeyen bireylerden oluştuğu izlenmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminin tamamen teknoloji tabanlı yapılması. Mümkün değildir. Sosyal hizmet eğitiminin sosyal bir ortamda kişisel olarak yüz yüze etkileşim kurabilecekleri esnek bir öğrenme ortamıyla desteklenmesi lazımdır. Birebir insan ile çalışan sosyal hizmet uzmanlarının eğitiminde eğitimin en önemli parçası olan staj ve mesleki uygulama derslerinde öğrencilerin gerekli becerileri uzaktan eğitimle kazanmasının zor olacağı düşünenler de bulunmaktadır (Huatington ve Sudbery, 2005).

Sosyal Hizmet eğitiminde sadece bilgi, beceri ve değer kazanımı yapılmamaktadır. Öğrenci ile eğitici arasında bir model olma, usta çırak ilişkisi de yaşanmaktadır. Duygusal bir alışveriş ortamı oluşturulmaktadır.

Uzaktan eğitimi yaşadığımız koşullarda reddetmek pek de mümkün görünmemektedir. Aksine teknolojiye bu baş döndüren gelişmeler yapay zekânın her alana girmesi bu sürecin daha da dayatılacağını göstermektedir. Uzaktan eğitimi teknolojiyi tamamen dışlamak yerine bu imkânların sosyal hizmet eğitiminin neresinde ne kadar ne şekilde kullanılırsa etkin, verimli bir eğitim yapabiliriz buna odaklanmamız gerekir.

Sosyal hizmet mesleği eğitiminin en öncelikli ayağını oluşturan sosyal hizmet uygulamasının amacı kişiler ve gruplara kendileri ve çevrelerindeki dengesizlikten doğan sorunların belirlenmesi, çözülmesi ya da etkisiz hale getirilmesi için yardımcı olmak. Dengesizliğin meydana gelmesini önlemek için kişiler ya da gruplarla çevreleri arasındaki potansiyel dengesizlik alanlarını belirlemek. Bu tedavi edici ve önleyici tedbirlere ek olarak kişilerin grupların ve toplumların en yüksek gelişme güçlerini kullanarak güçlendirmektir (Kongar 1972).

Sosyal hizmet uygulamaları öğrencinin kendini tanıması, eksikliklerini görmesi bu yönlerini görüp geliştirmesi ve mesleki müdahale yapabilmesi için kendisini geliştirmesi için çok gereklidir. Uygulama ile öğrenciler hem kendilerini hem

de müracaatçı grupları tanıma fırsatı bulurlar. Sosyal hizmet uygulaması mesleğin amacına katkıda bulunur

Mesleki alan uygulaması sosyal hizmet eğitiminin merkezindedir ve öğrencilere öğrendikleri mesleki bilgi, beceri ve değerleri mesleki benlikleriyle bütünleştirirler. Öğrencilerin bu deneyimlerini paylaşmaları aktarmaları sağlanır (Regehr ve Ark., 2002).

Sosyal hizmet uygulaması ile öğrenciler bilgilerini becerilerini müracaatçılara aktarırlar. Onlara danışmanlık yaparlar. Kararlarına saygı gösterirler. Sorumalarının çözümüne yardımcı olurlar. Karşılaştıkları sorunları danışmanları

Eğitimin kullanılan teknolojik araçlarla daha sosyal bir hale geldiği dördüncü evre uzaktan eğitim yaklaşımlarının geleneksel yaklaşıma nazaran daha başarılı olabildiği söylenmektedir. Yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime hızla artan bir şekilde yatırım yapmaya devam etmektedir. Günümüzde başta Amerika, İngiltere ve Kanada olmak üzere birçok ülkede uzaktan eğitim modelleri ile lisans, yüksek lisans sosyal hizmet eğitimleri verilmeye devam etmektedir. Ülkemizde de bu sürecin başladığı görülmektedir.

Sosyal hizmet uygulamaları öğrencilere çalışacakları alan, kurum ve kuruluşları müracaatçı grupları tanıma, gözlemlene fırsatı verir. Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki kimliklerini kazanmalarında bu mesleki uygulamaların akran, idari ve akademik süpervizyonun mutlaka olması ve yaşatılması gerekmektedir.

İşte tamda bu bağlamda uzaktan sosyal hizmetin bu ihtiyacı karşılayıp karşılayamadığı mesleki yeterliliğin oluşup oluşmadığı insan yaşamına direk etki eden bu meslekte incelenmesi değerlendirilmesi gereken bir konudur. Uzaktan eğitimi baştan reddeden bir tutumla hareket etmeden Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığında sosyal hizmet uygulaması yapan uzaktan eğitim alan öğrencilerin görevli meslek elamanlarınca mesleki yerliliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmeye çalışılması araştırmamızın konusu olmuştur.

1.3.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı uzaktan eğitimle verilen sosyal hizmet eğitimi kapsamında Uygulama Kurum Danışmanlığı (UKD) yapan sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmette uzaktan eğitime dair değerlendirmelerini belirlemektedir. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

1. UKD'lığı yapan meslek elemanlarının sosyal hizmette uzaktan eğitime dair görüşlerinin belirlenmesi.
2. UKD'lığı yapan meslek elemanlarının uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki bilgi, beceri ve değer kazanımlarına dair görüşlerinin belirlenmesi.
3. UKD'lığı yapan meslek elemanlarının uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki yeterliliklerine dair görüşlerinin belirlenmesi.
4. UKD'lığı yapan meslek elemanlarının sosyal hizmette uzaktan eğitime dair önerilerinin belirlenmesi
5. UKD'lığı yapan meslek elemanlarının temel sosyodemografik özellikleri, mesleki yaşantıları ve uygulamalı eğitime ilişkin görüşleri ile öğrencilerin mesleki bilgi ve beceri düzeyleri ve kazanımları açısından durumlarının karşılaştırmalı incelenmesi

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma uzaktan eğitim ile yetiştirilen meslek elemanlarının alanda çalışan deneyimli meslek elemanlarınca değerlendirileceği ilk çalışma olacaktır. Hızlı okullaşma ile hayatımıza giren uzaktan eğitim yoluyla sosyal hizmet eğitiminin alanda yaşattığı kaotik ortama bilimsel yaklaşım ve veri oluşturması önemli olacaktır.

Uzaktan eğitim, teknolojiye dayalı bir model olduğundan incelenmesi gereken iki temel konsept eğitim ve teknolojidir. Bu çerçevede yeni problemler ortaya çıkmaktadır. Uygulamaya paralel olarak bunların da değerlendirilmesi ve analizin eleştirel olması gerekmektedir.

Bu çalışma uzaktan sosyal hizmet eğitimi konusunda önemli bilimsel veriler üretecektir. Dünyadaki örnekleri ve gelişim süreci tam yaşanmadan uygulamaya başlayan uzaktan sosyal hizmet eğitiminin içerik, uygulama ve alana yansımalarının değerlendirileceği ilk çalışma olacaktır. Meslekleri diğer mesleklerden ayıran o mesleğin bilgi, beceri ve değerleridir. Bu çalışmanın odağı da mesleki bilgi, beceri ve değerlerin uygulamaya aktarma düzeyinin belirlenerek eğitimin değerlendirilmesine olanak sağlanacaktır. Ayrıca uzaktan eğitimi tamamen reddetmeden sosyal hizmet mesleki eğitiminde ne şekilde kullanılabileceği konusunda akademik camiyayı düşündürecek nitelikte olacaktır.

1.5.Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma kapsamında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Etik Kurulundan 08.05.2017 tarih 2017/1 sayılı toplantısında araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir (Ek 2).



İKİNCİ BÖLÜM

II. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Tipi

Araştırma niceliksel yöntemle tasarlanmıştır. Uzaktan eğitim yolu ile sosyal hizmet okuyan öğrencilerin uygulama süreçlerinde Uygulama Kurum Danışmanlığı (süpervizörlük) yapan meslek elemanlarının değerlendirmelerini ele alan bu araştırma kesitsel olarak yürütülmüş ilişkisel tarama modelindedir.

2.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma literatürü üzerine çalışmalar 2016 yılında başlamıştır. Aynı yıl Etik Kurul izninin alınmasının ardından araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma verilerinin işlenmesi, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve araştırmanın raporlanması 2024 yılında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini uzaktan eğitimle sunulan sosyal hizmet programlarında eğitim almakta olan öğrencilerin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde gerçekleşen uygulamalı eğitimlerinde süpervizörlük yapan meslek elemanlarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına erişilmesi hedeflenmiştir. Hedeflenen gruba mektup ile ulaşılmış ve toplamda 109 meslek elemanı süpervizör (uygulama kurum danışmanı) araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

2.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, uzaktan eğitimle sunulan sosyal hizmet programlarında eğitim almakta olan öğrencilerin uygulamalı eğitim süreçlerinde süpervizörlüğünü gerçekleştiren Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda görev yapan sosyal hizmet uzmanlarına yönelik yapılandırılmış bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formu, katılımcıların sosyodemografik özellikleri, mesleki tecrübeleri, süpervizörlük yaptıkları öğrencilerle ilgili deneyimleri, söz konusu öğrencilere ilişkin görüşleri ve sosyal hizmetin uzaktan eğitimle sunulmasına ilişkin görüşlerini elde etmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulardan yararlanılarak ayrıca aşağıdaki ölçüm sonuçları elde edilmiştir.

2.4.1. Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği

Bu grupta öğrencilerin uygulama deneyimleri ve yetkinliği dışsal bir göz ile süpervizyon (uygulama kurum danışmanlığı) yapan sosyal hizmet uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Toplamda 11 madde ve 5’li likert tipinde yanıt skalasına sahip olan soru setinde uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin uygulama alanında gerçekleştirdikleri uygulamalı eğitim esnasında sergiledikleri tutum ve davranışlar ele alınmıştır. Her bir ifadeye yanıt veren UKD meslek elemanı (1) hiçbir zaman’dan (5) her zaman aralığında yanıt vermiştir. Sorulardan ilkinde yanıt seçenekleri (1) hiç ile (5) son derecede arasındadır. Ölçümün ilk maddesi olumlu yönelime sahip iken, diğerleri olumsuz yönelime sahip ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarının dışsal (vekil, proxy) bir biçimde değerlendirildiği bu ölçümde puanlama 0-100 aralığında yeniden ölçeklendirilmiştir. Ölçüm gerecinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s alfa değeri 0.739’dur.

2.4.2. Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği (Birey, Grup, Toplum bilgisi puanı)

Bu grupta uygulamalı eğitim gören öğrencilerin müdahale bilgisi düzeyi UKD’ları tarafından yanıtlanmıştır. Bu ölçüm gereci birey, grup ve toplum ile çalışmayı içeren 3 farklı düzey bilgisinin derecesi sorgulanan ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu üç düzeyde ne ölçüde bilgiye sahip olduklarını değerlendiren SHU’ları (1) son derecede yetersiz ile (5) son derece yeterli aralığında puanlama yapmıştır. Her üç düzey için olumlu yönelimde yanıt skalası yer almıştır. Bu ölçümen verilen yanıtlar 0-100 aralığında ölçeklendirilmiştir. Ölçümün iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s alfa değeri 0.921’dir.

2.4.3. Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği (birey, grup, toplum müdahale becerisi puanı)

Bu grupta SHU’ları danışmanlığında uygulamalı eğitim gören öğrencilerin birey, grup ve topluma müdahale becerisi kazanma durumlarını değerlendirmiştir. Bu amaçla öğrencilerin “bireysel, grupla ve toplumla çalışma yapma” becerisi sorgulanmış, yanıt seçenekleri (1) Kazanamadılar, (2) Kısmen kazanabildiler, (3) Belirli bir alan için kazanabildiler ve (4) Kazanabildiler biçiminde oluşturulmuştur. Bu yanıtların puanlanmasında “kazanamadılar” için ‘0’, kısmen kazandılar veya belirli bir alanda için kazanabildiler için ‘1’ ve kazanabildiler için ‘2’ puan verilmiştir. Daha

sonra Mesleki Müdahale Becerisi Kazanımı puanı 0-100 arasında ölçeklendirilmiştir. Ölçümün iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alfa değeri 0.887'dir.

2.4.4. Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği (uygulama alanlarına göre değerlendirme puanı)

Öğrencilerin mesleki süreçleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma becerisini belirlemek için sosyal hizmetin temel hizmet alanları ile ilgili yetkinlikleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu uygulama alanları şunlardan oluşmaktadır: “ilk görüşme müracaatçıyı kabul etme, evlat edinme hizmeti, koruyucu aile hizmeti, ayni-nakdi yardım hizmeti, evde bakım hizmeti, aile ve çocuk hizmeti, kadına yönelik hizmetler, engelli ve yaşlı hizmeti, sosyal ekonomik destek hizmetleri, gazi ve şehit yakınları hizmeti”. Bu alanlarda öğrencilerin yetkinlikleri ilgili danışman tarafından değerlendirilmiştir. Bu amaçla 4 seçenekli bir değerlendirme skalası yer almaktadır. Bu seçenekler: “(1) Kendi başına yapabilir, (2) Destek ile yapabilir, (3) Yapamaz (4) Bu başlık uygulama alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı” şeklindedir. Uygulama alanlarının her birinde tüm faaliyetler yürütülmediğinden dolayı SHU yanıtlayıcı yalnızca öğrenci ile birlikte çalıştığı alanlarda yapılan işleri değerlendirmiştir. Bu nedenle (4) yanıtını verenler için yanıtızsız (missing) olarak puanlamaya alınmıştır. Her bir yanıtlayıcının verdiği yanıtların ortalaması alınarak daha sonra 0-100 arasında ölçeklendirme yapılmış, puanlama oluşturulmuştur. Ölçümün iç tutarlılık katsayısı Cronbach's alfa değeri 0.941'dir.

2.5. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bağımsız değişkenler, UKD'nın temel sosyodemografik özellikleri olan cinsiyeti, yaşı, mesleği, çalıştığı sosyal hizmet alanı, mesleki deneyim süresi, uzaktan eğitim süpervizörlüğü ile ilgili durumu ve görüşleridir. Bağımlı değişken olarak yukarıda belirtilen dört ölçüm gereci uygulanmıştır. Bu ölçüm gereçleri bu çalışma için araştırmacılar tarafından üretilmiş çeşitli ifade ve sorulardan oluşmakta olup, sırasıyla Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği, Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği (Birey, Grup, Toplum bilgisi puanı), Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği (birey, grup, toplum müdahale becerisi puanı) ve Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği (uygulama alanlarına göre değerlendirme puanı)'dir. Bu dört ölçüm gereğine verilen yanıtlar ve bu yanıtlardan

elde edilen puanlar hem durumu tanımlamak için sunulmuş hem de çeşitli karşılaştırmalar yapmak için bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket formu, mektup yoluyla Türkiye'nin farklı kentlerinde UKD'lığı yapan meslek elemanlarına gönderilmiştir. Bu mektuplar gönderilmeden önce ilgili il müdürlüğünde UKD'lığı yapan kişiler ile temas kurulmuş ve anketin yanıtlanması için kendilerine bilgi verilmiştir. İlgili kişilere mektup yoluyla gönderilen anketi doldurduktan sonra tekrar geri gönderebilmeleri için üzerine pulu yapıştırılmış ve geri dönüş adresi yazılmış bir zarf da gönderilmiştir. Yanıtlayıcılar onam formunu imzalayıp anket ile birlikte geri dönüş zarfı aracılığıyla mektup yoluyla göndermiştir.

2.6. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin işlenmesi ve çözümlemesi sürecinde IBM SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler sıklık ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo haline dönüştürülmüştür. Ölçüm yapılan özellikler açısından karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tüm testlerde tip 1 hata düzeyi $\alpha < 0.05$ kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular tanımlayıcı ve analitik olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

3.1. Tanımlayıcı bulgular

3.1.1.Sosyodemografik özellikler

Araştırmaya katılan uygulama kurum danışmanlarının (UKD) temel sosyodemografik özellikleri bu bölümde ele alınmıştır.

Tablo 1. UKD’lerin cinsiyet ve yaş özellikleri

Değişkenler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	47	43,1
Kadın	62	56,9
Yaş	Değer	
22-35 yaş arası	63	60,0
36 yaş ve üzeri	42	40,0
Ortalama $\pm$ standart sapma	35,1 $\pm$ 9,6	
Ortanca yaş	32,0	
En sık yaş	28,0	
En düşük – en yüksek yaş	22,0 – 63,0	

Araştırmaya katılanların %43,1’i erkek olup, yaş ortalaması 35,1 $\pm$ 9,6, ortanca yaş 32, en küçük 22 ve büyük yaş 63’tür.

Tablo 2. UKD’lerin mesleklere göre dağılımı

UKD meslekleri	Sayı	Yüzde
Sosyal hizmet uzmanı	73	67,0
Psikolog	15	13,8
Sosyolog	9	8,3
Çocuk gelişimci	4	3,7
Diğer	8	7,3
Toplam	109	100,0

Araştırmaya katılan 109 katılımcının %67,0’sini oluşturan 73 kişi sosyal hizmet uzmanı, %13,8’i içeren 15 kişi psikolog, %8,3’ünü oluşturan 9 kişi sosyolog,

%3,7'sini içeren 4 kişi çocuk gelişimci ve %7,3'ü oluşturan 8 kişi diğer meslek gruplarına mensuptur.



Tablo 3. UKD'lerin çalışma alanlarına göre dağılımı *

Çalışılan alan	Evet		Hayır	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Çocuk	43	39,4	66	60,6
Engelli	24	22,0	85	78,0
Yaşlı	23	21,1	86	78,9
Aile	9	8,3	100	91,7
Sosyal yardım	4	3,7	105	96,3
Gazi ve şehit yakınları	2	1,8	107	98,2
Diğer	10	9,2	99	90,8

*Bu soruda katılımcılar birden fazla yanıtı işaretleyebilmiştir.

Katılımcıların tamamı ASHB'ye bağlı İl Müdürlükleri ve bunlara bağlı Sosyal Hizmet Merkezlerinde çalışmaktadır. Bakanlık yatılı kuruluşlarda uygulama ve staja izin vermemektedir. Bu nedenle katılımcıların aynı zamanda birden fazla alanda hizmet verdikleri bilinmektedir. Bu çerçevede tabloya bakıldığında katılımcıların %39,4'ünü oluşturan 43 kişinin çocuk alanında, %22'sini oluşturan 24 kişinin engellilik alanında, %21,1'ine karşılık gelen 23 kişinin yaşlılık alanında, %8,3'üne karşılık gelen 9 meslek elemanının aile alanında, %3,7'sini oluşturan dört kişinin sosyal yardım alanında, %1,8'ini oluşturan iki katılımcının gazi ve şehit yakınları alanında ve %9,2'sini oluşturan 10 meslek elemanının da diğer görevlerde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4. UKD'lerin mesleki deneyim süreleri dağılımı

Mesleki deneyim süresi (yıl)	Değer
7 yıl ve daha az	54
8 yıl ve daha fazla	53
Çalışma Süresi	Değer
Ortalama $\pm$ standart sapma	11,30 $\pm$ 9,54
Ortanca	7
En sık	3
En düşük – en yüksek	1 – 38

Araştırmaya katılan katılımcıların çalışma süreleri ortalaması 11,30 $\pm$ 9,54 yıldır. Ortanca çalışma süresi yedi yıldır. En sık çalışma süresi üç yıldır. En düşük çalışma süresi bir yıl en yüksek çalışma süresi 38 yıldır.

3.1.2. UKD'lerin kurum danışmanlığı sürecine ilişkin görüşleri

Tablo 5. UKD'lerin kendi kurum danışmanlığı süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri

Uygulama kurum danışmanlığı sürecine isteyerek mi katıldınız?	Sayı	Yüzde
Evet	54	50,9
Hayır	52	49,1
Kendinizi ne ölçüde kurum danışmanlığı yapabilecek yeterlilikte görüyorsunuz?	Sayı	Yüzde
Hiç	1	0,9
Çok az	9	8,3
Orta derece	43	39,4
Çokça	29	26,6
Son derecede	27	24,8
Kendinizi ne ölçüde kurum danışmanlığı yapacak yeterli deneyime sahip görüyorsunuz?	Sayı	Yüzde
Hiç	1	0,9
Çok az	9	8,3
Orta derece	43	39,4
Çokça	29	26,6
Son derecede	27	24,8

UKD'lere kurum danışmanlığı sürecine isteyerek katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların %50,9'unu bu sürece isteyerek dahil olduğunu bildirmiştir. Ayrıca katılımcıların kendilerini bu konuda ne ölçüde yeterli ve deneyimli gördüğü sorulmuş, her ikisine de benzer oranlarda yanıt verildiği belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların %24,8'i son derece, %26,6'sı çokça ve %39,4'ü orta derecede yeterli ve deneyimli olduklarını belirtmiştir. Çok az yanıtını verenlerin oranı %8,3 iken bir kişi (%0,9) hiç yanıtını vermiştir.

Tablo 6. UKD olarak izledikleri öğrenci sayısı ve ideal öğrenci sayısına ilişkin görüşleri

Danışmanlık yapılan öğrenci sayısı	Sayı	Yüzde
Hiç	25	22,9
1 öğrenci	15	13,8
2 öğrenci	24	22,0
3 öğrenci	8	7,3
4 öğrenci	10	9,2
5 öğrenci	7	6,4
6 ve daha öğrenci	20	18,3
Ortalama öğrenci sayısı $\pm$ standart sapma	3,6 $\pm$ 4,9	
Ortanca öğrenci sayısı	2	
En düşük - en yüksek öğrenci sayısı	1 - 35	
Sizce kaç öğrenciye danışmanlık yapmalı	Sayı	Yüzde
Hiç	1	0,9
1 öğrenci	23	21,1
2 öğrenci	40	36,7
3 öğrenci	17	15,6
4 öğrenci	9	8,3
5 öğrenci	13	11,9
6 ve daha öğrenci	6	5,5
Ortalama öğrenci sayısı $\pm$ standart sapma	3,0 $\pm$ 3,5	
Ortanca öğrenci sayısı	2	
En düşük - en yüksek öğrenci sayısı	0 - 35	
Uygulama danışmanlığı dışında başka bir iş yapıyor mu?	Sayı	Yüzde
Yapıyorum	99	91,7
Yapmıyorum	9	8,3

Katılımcıların ilgili yılda kaç öğrenciye danışmanlık yaptığı sorulmuştur. Hiç danışmanlık yapmadığını bildirenlerin sayısı 25 (%22,9) olup, bir öğrenciye danışmanlık yapanların sayısı 15 (%13,8), iki öğrenciye danışmanlık yapanların sayısı 24 (%22,0)'dir. Danışmanlık yapılan öğrenci sayısı ortalaması 3,6 $\pm$ 4,9'dur. Ortanca değer iki öğrenci, en düşük bir en yüksek 35 öğrenci olarak ifade edilmiştir. Katılımcılara sizce kaç öğrenciye danışmanlık yapılabilir sorusu sorulduğunda %36,7'si iki öğrenci, %21,1'i bir öğrenci ve %15,6'sı üç öğrenci yanıtını vermiştir. Danışmanlık yapılabileceği bildirilen öğrenci sayısı ortalaması 3,0 $\pm$ 3,5 ve ortancası 2'dir. UKD'lerin kurum danışmanlığı dışında başka bir iş yapıp yapmadığı sorulduğunda %91,7'si evet, yapıyorum yanıtı vermiştir.

Tablo 7. UKD'lerin kurum danışmanlığı faaliyetlerine ilişkin durumları ve görüşleri

Bir öğrenciye haftada kaç saat ayırabiliyorsunuz?	Sayı	Yüzde
1 saat	26	27,4
2 saat	23	24,2
3 saat	16	16,8
4 saat	8	8,4
5 saat ve üzeri	22	23,0
Ortalama saat $\pm$ standart sapma	3,3 $\pm$ 2,7	
Ortanca saat	2	
En düşük - en yüksek saat	1 - 15	
Ayırdığınız zamanı yeterli görüyor musunuz?	Sayı	Yüzde
Yeterli	18	17,8
Kısmen yeterli	37	36,6
Yetersiz	46	45,5
Yaptığınız bu işten ek bir ücret alıyor musunuz?	Sayı	Yüzde
Alıyor	5	4,8
Almıyor	100	95,2
Aldığınız ücreti yeterli buluyor musunuz?	Sayı	Yüzde
Yeterli	5	8,6
Kısmen yeterli	5	8,6
Yetersiz	48	82,8

Katılımcılar danışmanlık sürecinde bir haftada bir öğrenciye ortalama 3,27 $\pm$ 2,68 saat süre ayırmaktadır. Ortanca değer iki saat, en sık rastlanan süre bir saat, en düşük süre bir saat ve en yüksek süre 15 saat olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların %17,8'ini oluşturan 18 kişi öğrenci ile geçirdikleri süreyi yeterli bulmaktadır. Katılımcılardan %36,6'sını temsil eden 37 kişi ise ayırdığı süreyi kısmen yeterli olarak görmektedir. Danışmanların %45,5'ini oluşturan 46 kişi ise ayırdıkları süreyi yetersiz olarak değerlendirmektedir. Sekiz katılımcı bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların %4,8'ini karşılayan 5 kişi danışmanlık görevinden kaynaklı ek ücret aldığını %95,2'sini oluşturan 100 danışman ise ek ücret almadığını ifade etmiştir. Dört katılımcı ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Aldığınız ücreti yeterli buluyor musunuz sorusuna katılımcıların %8,6'sı yeterli (n=5), %8,6'sı kısmen yeterli (n=5) ve %82,8'i (n=48) yetersiz olarak yanıt vermiştir.

3.1.3. UKD'lerin kurum danışmanlığını yaptıkları öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri

Bu bölümde UKD'lerin uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan uygulama öğrencilerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 8. UKD'lerin uygulama yapan öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri

Öğrencilerin uygulamaya ilişkin motivasyon düzeyi nasıldır?	Sayı	Yüzde
Çok düşük	15	14,3
Düşük	35	33,3
Orta	45	42,9
Yüksek	9	8,6
Çok yüksek	1	1,0
Toplam	105	100,0

Katılımcıların %14,3'ünü oluşturan 15 kişi öğrencilerin motivasyonunu çok düşük, %33,3'ünü kapsayan 35 kişi öğrencilerin motivasyonu düşük gördüğünü, %42,9'una karşılık gelen 45 kişi öğrencilerin motivasyon düzeyini orta düzeyde gözlemlediğini, %8,6'sını oluşturan dokuz katılımcı öğrencilerin motivasyonunu yüksek gördüğünü %1,0'ını oluşturan bir danışman da uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin motivasyonunun çok yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Dört katılımcı bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 9. UKD'lerin öğrencilerin uygulama deneyimleri ve yetkinliğine ilişkin değerlendirmeleri

Maddeler	Hiç/hiçbir zaman		Çok az/nadiren		Orta derecede/ ara sıra		Çokça/ çoğunlukla		Son derecede/ her zaman	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1-Meslek hakkında tam bir bilgiye sahiptirler.	16	15,0	68	63,6	22	20,6	1	0,9	0	0,0
2-Genel olarak yetersizdirler.	1	0,9	11	10,3	21	19,6	67	62,6	7	6,5
3-Uzaktan eğitim öğrencileri aldıkları teorik eğitimi yetersiz bulmaktadırlar.	1	0,9	15	14,0	23	21,5	58	54,2	10	9,3
4-Yeterli uygulama becerisine sahip olmadığını düşünmektedirler	1	0,9	10	9,3	26	24,3	60	56,1	10	9,3
5-Uygulama yaptıkları alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler	1	0,9	14	13,1	25	23,4	53	49,5	14	13,1
6-Meslek hayatlarında kabul görmeme kaygısı yaşamaktadırlar	4	3,7	9	8,4	28	26,2	57	53,3	9	8,4
7-Örgün eğitimden gelen meslek elemanlarının tepkili yaklaşacaklarını düşünmektedirler.	1	0,9	17	16,0	27	25,5	50	47,2	11	10,4
8-Sosyal hizmet uygulama-çalışma alanında bekledikleri desteği alamadıklarını hissetmektedirler	1	0,9	16	15,0	41	38,3	45	42,1	4	3,7
9-Staj/Uygulama süresinin çok az olması nedeniyle meslekle gerekli bağı kuramamaktadırlar	1	0,9	3	2,8	14	13,2	59	55,7	29	27,4
10-Sağlıklı bir kurumsal danışmanlık süreci yaşayamamaktadırlar	1	0,9	6	5,6	15	14,0	68	63,6	17	15,9
11-Sadece SHM ve İl Müdürlüklerinde uygulama yapma sınırlılığından rahatsızlık duymaktadırlar	9	9,0	19	19,0	26	26,0	38	38,0	8	8,0

Araştırmaya katılan UKD'ler uygulama yapan uzaktan eğitim öğrencilerinin uygulama deneyimleri ve mesleki yetkinliklerini değerlendirilmiştir. Bu amaçla 11 ifadeden oluşan bir soru setini katılımcılar yanıtlamıştır. Buna göre “Meslek hakkında tam bir bilgiye sahiptirler” ifadesine katılımcıların %63,6'sı (n=68) çok az, %20,6'sı (n=22) orta derecede ve %15,0'i (n=16) hiç yanıtını vermiştir. “Genel olarak yetersizdirler” ifadesine katılımcıların %62,6'sı (n=67) çoğunlukla, %19,6'sı (n=21) ara sıra, %10,3'ü (n=11) nadiren, %6,5'i (n=7) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Uzaktan eğitim öğrencileri aldıkları teorik eğitimi yetersiz bulmaktadır” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %54,2'si (n=58) çoğunlukla, %21,5'i (n=23) ara sıra, %14,0'ü (n=15) nadiren, %9,3'ü (n=10) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Yeterli uygulama becerisine sahip olmadığını düşünmektedirler” ifadesine katılımcıların %56,1'i (n=60) çoğunlukla, %24,3'ü (n=26) ara sıra, %9,3'ü (n=10) nadiren, %9,3'ü (n=10) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Uygulama yaptıkları alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %49,5'i (n=53) çoğunlukla, %23,4'ü (n=25) ara sıra, %13,1'i (n=14) nadiren, %13,1'i (n=14) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Meslek hayatlarında kabul görmeme kaygısı yaşamaktadırlar” ifadesine katılımcıların %53,3'ü (n=57) çoğunlukla, %26,2'si (n=28) ara sıra, %8,4'ü (n=9) nadiren, %8,4'ü (n=9) her zaman ve %3,7'si (n=4) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Örgün eğitimden gelen meslek elemanlarının tepkili yaklaşacaklarını düşünmektedirler” ifadesine verilen yanıtlara göre, katılımcıların %47,2'si (n=50) çoğunlukla, %25,5'i (n=27) ara sıra, %16,0'sı (n=17) nadiren, %10,4'ü (n=11) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Sosyal hizmet uygulama-çalışma alanında bekledikleri desteği alamadıklarını hissetmektedirler” ifadesine katılımcıların %42,1'i (n=45) çoğunlukla, %38,3'ü (n=41) ara sıra, %15,0'i (n=16) nadiren, %3,7'si (n=4) her zaman ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Staj/Uygulama süresinin çok az olması nedeniyle meslekle gerekli bağı kuramamaktadırlar” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %55,7'si (n=59) çoğunlukla, %27,4'ü (n=29) her zaman, %13,2'si (n=14) ara sıra, %2,8'i (n=3) nadiren ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Sağlıklı bir kurumsal danışmanlık süreci yaşayamamaktadırlar” ifadesine katılımcıların %63,6'sı (n=68) çoğunlukla, %15,9'u (n=17) her zaman, %14,0'ü (n=15) ara sıra, %5,6'sı (n=6) nadiren ve %0,9'u (n=1) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. “Sadece SHM ve İl

Müdürlüklerinde uygulama yapma sınırlılığından rahatsızlık duymaktadırlar” ifadesine verilen yanıtlara göre, katılımcıların %38,0’i (n=38) çoğunlukla, %26,0’sı (n=26) ara sıra, %19,0’u (n=19) nadiren, %9,0’u (n=9) hiçbir zaman ve %8,0’i (n=8) her zaman yanıtını vermiştir.

Yukarıdaki ifadelere verilen yanıtların 0-100 arasında ölçeklendirilmiş puan dağılımı ise şöyledir. Öğrencilerin uygulama deneyimleri ve yetkinliği puan ortalaması $34,4 \pm 11,5$, ortancası 34,1 ve en küçük-büyük puan 2,3-72,5 arasındadır. Genel olarak orta nokta olarak kabul edilebilecek 50 değerinin altında bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyiş ile öğrencilerin mesleki özellikler açısından orta noktanın altında olduğu söylenebilir.



Tablo 10. Uzaktan eğitim öğrencilerinin olumlu motivasyon nedenleri

	Evet		Hayır	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Uzaktan eğitimin dezavantajlarının farkında olma	55	51,4	52	48,6
Uygulama süresinin az olması nedeniyle oluşan baskı	48	44,9	59	55,1
Mesleği sevmeleri yapmak istemeleri	22	20,6	85	79,4
Uygulama fırsatı değerlendirme çabası	30	28,0	77	72,0
Öğrenme isteğinin yoğun olması	21	19,6	86	80,4
Diğer nedenler	16	15,0	91	85,0

Tablo 10'a göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin olumlu motivasyona sahip olmalarının en yaygın nedeni uzaktan eğitimin dezavantajlarının farkında olmalarıdır. Katılımcıların %51,4'ü (n=55) bu durumu bir motivasyon kaynağı olarak belirtmiştir. İkinci en yaygın neden, uygulama süresinin az olması nedeniyle oluşan baskıdır. Katılımcıların %44,9'u (n=48) bu baskının motivasyonlarını etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %28'i (n=30) uygulama fırsatlarını değerlendirme çabasını, %20,6'sı (n=22) mesleği sevdikleri için yapmak istemelerini, %19,6'sı (n=21) öğrenme isteğinin yoğun olmasını motivasyonlarının kaynağı olarak görmektedir. Bunların dışında, katılımcıların %15'i (n=16) diğer nedenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 11. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin çalışıp –çalışmama durumlarının eğitim motivasyonuna etkisi

	Sayı	Yüzde
Fark yok	19	17,8
Çalışanın motivasyonu daha düşük	34	31,8
Çalışmayanın motivasyonu daha düşük	10	9,3
Çalışanın motivasyonu daha yüksek	16	15,0
Çalışmayanının motivasyonu daha yüksek	9	8,4
Her ikisi de yüksek	6	5,6
Her ikisi de düşük	13	12,1
Toplam	107	100,0

Tablo 11'e göre, uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin çalışıp çalışmama durumlarının eğitim motivasyonuna etkisi değerlendirilmiştir.

Katılımcıların %31,8'i (n=34) çalışan öğrencilerin motivasyonunun daha düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %17,8'i (n=19) çalışıp çalışmamanın motivasyon üzerinde bir fark yaratmadığını, %15'i (n=16) çalışan öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu, %9,3'ü (n=10) çalışmayan öğrencilerin motivasyonunun daha düşük olduğunu, %8,4'ü (n=9) ise çalışmayan öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların %12,1'i (n=13) hem çalışan hem de çalışmayan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu, %5,6'sı (n=6) ise her iki grubun da yüksek motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12. Uzaktan sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama-staj sürelerinin danışmanlarca yeterli bulunup –bulunmaması durumu

	Sayı	Yüzde
Yeterli	13	12,3
Yetersiz	93	87,7
Toplam	106	100,0

Tablo 12'ye göre, uzaktan sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama-staj sürelerinin danışmanlar tarafından yeterli bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, yani %87,7'si (n=93), uygulama-staj süresini yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öte yandan, danışmanların yalnızca %12,3'ü (n=13) uygulama-staj süresini yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç, danışmanların büyük çoğunluğunun uygulama-staj süresinin öğrenciler için yeterli olmadığı görüşünde olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uygulama sürelerini yeterli bulma durumları

	Sayı	Yüzde
Yeterli	33	31,4
Yetersiz	72	68,6
Toplam	105	100,0

Tablo 13'e göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin uygulama sürelerini yeterli bulup bulmadıkları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşünü onlar adına değerlendiren UKD'lerin %68,6'sı (n=72), öğrencilerin uygulama sürelerini yetersiz

bulduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin %31,4'ü (n=33), uygulama sürelerini yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç, UKD'lerin uzaktan eğitim öğrencilerinin önemli bir kısmının uygulama süresinin mesleki gelişimleri açısından yeterli olmadığı görüşünde olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin mesleki müdahale bilgilerinin danışmanlarınca değerlendirilmesi

Maddeler	Son derecede yetersiz		Yetersiz		Ne yetersiz, ne yeterli		Yeterli		Son derecede yeterli	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bireylerle çalışma bilgisi	39	36,4	50	46,7	16	15,0	2	1,9	0	0,0
Grupla çalışma bilgisi	41	38,3	45	42,1	20	18,7	1	0,9	0	0,0
Toplumla çalışma bilgisi	40	37,4	42	39,3	22	20,6	3	2,8	0	0,0

Tablo 14'e göre, uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin mesleki müdahale bilgileri danışmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bireylerle çalışma bilgisi konusunda, danışmanların %46,7'si (n=50) öğrencilerin bilgisini yetersiz, %36,4'ü (n=39) son derecede yetersiz, %15,0'i (n=16) ne yetersiz ne yeterli, %1,9'u (n=2) ise yeterli olarak değerlendirmiştir.

Grupla çalışma bilgisi açısından, danışmanların %42,1'i (n=45) öğrencilerin bilgisini yetersiz, %38,3'ü (n=41) son derecede yetersiz, %18,7'si (n=20) ne yetersiz ne yeterli, %0,9'u (n=1) ise yeterli olarak değerlendirmiştir.

Toplumla çalışma bilgisi hakkında, danışmanların %39,3'ü (n=42) öğrencilerin bilgisini yetersiz, %37,4'ü (n=40) son derecede yetersiz, %20,6'sı (n=22) ne yetersiz ne yeterli, %2,8'i (n=3) ise yeterli olarak değerlendirmiştir.

Bu sonuçlar, uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki müdahale bilgilerine ilişkin danışmanlar tarafından genel olarak yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Birey, grup ve toplumla çalışma bilgisine verilen yanıtlardan elde edilen "Mesleki Müdahale Bilgi Puanı" ortalaması $21,1 \pm 18,1$, ortancası 25, en küçük ve büyük puanlar 0-66,7 arasındadır. Bu kapsamda, uzaktan eğitim sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki müdahale bilgi puanlarının ortanca noktanın oldukça altında olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin uygulama sonrası mesleki müdahale yapabilme becerisi kazanma durumlarının danışmanlarınca değerlendirilmesi

Maddeler	Kazanam		Kısmen		Belirli bir alan için		Kazanabi	
	adılar		r		kazanabildiler		ldiler	
Yaşanılan bu uygulama süreci sonrası	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
... bireysel çalışma yapma becerisini tam olarak kazanabildiler mi?	33	31,1	59	55,7	13	12,3	1	0,9
... grupta çalışma yapma becerisini tam olarak kazanabilirler mi?	44	41,1	51	47,7	10	9,3	2	1,9
... toplumla çalışma yapma becerisini tam olarak kazanabilirler mi?	45	42,1	51	47,7	9	8,4	2	1,9

Tablo 15'e göre, uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin uygulama sonrası mesleki müdahale yapabilme becerisi kazanma durumları danışmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bireysel çalışma yapma becerisi açısından, danışmanların %55,7'si (n=59) öğrencilerin kısmen kazanabildiğini, %31,1'i (n=33) kazanamadığını, %12,3'ü (n=13) belirli bir alan için kazanabildiğini, %0,9'u (n=1) ise tam olarak kazandığını belirtmiştir. Grupla çalışma yapma becerisi değerlendirmesinde, danışmanların %47,7'si (n=51) öğrencilerin kısmen kazanabildiğini, %41,1'i (n=44) kazanamadığını, %9,3'ü (n=10) belirli bir alan için kazanabildiğini, %1,9'u (n=2) ise tam olarak kazandığını ifade etmiştir. Toplumla çalışma yapma becerisi açısından, danışmanların %47,7'si (n=51) öğrencilerin kısmen kazanabildiğini, %42,1'i (n=45) kazanamadığını, %8,4'ü (n=9) belirli bir alan için kazanabildiğini, %1,9'u (n=2) ise tam olarak kazandığını belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, danışmanların çoğunluğu uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki müdahale becerilerini yeterince kazanamadığını değerlendirmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin ancak bir kısmının kısmen bu becerileri geliştirdiği yönünde bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Bu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen "Mesleki Müdahale Becerisi Kazanımı" puanı ortalaması $31,2 \pm 23,4$, ortancası 50, en düşük ve yüksek puan 0-83,3 arasındadır. Elde edilen bu skor ortalama puan açısından mesleki uygulama becerisi kazanımının orta düzeyde olduğunu, buna karşın ortalamanın 50'nin altında olmasının yığılmanın orta noktanın altında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 16. Danışmanların uygulama öğrencileri hakkında mesleki bilgi ve değerleri sahip olma durumlarını değerlendirmesi

Çalıştığınız öğrenciler özelinde uzaktan eğitim öğrencilerinin yeterli teorik bilgiyi edindiğini düşünüyor musunuz?	Sayı	Yüzde
--Yeterli bilgiyi alamadıklarını düşünüyorum	62	57,4
--Kısmen alabildiklerini düşünüyorum	44	40,7
Yeterli bilgiyi aldıklarını düşünüyorum	2	1,9
Çalıştığınız uzaktan sosyal hizmet öğrencilerinin evrensel mesleki değerlere sahip olduklarını düşünüyor musunuz?		
--Hiç	27	25,2
--Çok az	48	44,9
--Orta derecede	29	27,1
--Çokça	3	2,8

Tablo 16'ya göre, kurum danışmanlarının uzaktan eğitim alan uygulama öğrencilerinin mesleki bilgi ve değerlere sahip olma durumlarına ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin yeterli teorik bilgiyi edindiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlarda, danışmanların %57,4'ü (n=62) öğrencilerin yeterli bilgiyi alamadığını, %40,7'si (n=44) kısmen alabildiklerini, %1,9'u (n=2) ise yeterli bilgiyi edindiklerini belirtmiştir. Bu sonuç, danışmanların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim alan öğrencilerin teorik bilgiyi yeterli düzeyde edinemediği görüşünde olduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin evrensel mesleki değerlere sahip olduklarını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlara göre, danışmanların %44,9'u (n=48) öğrencilerin çok az, %27,1'i (n=29) orta derecede, %25,2'si (n=27) hiç, %2,8'i (n=3) ise çokça evrensel mesleki değerlere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç, danışmanların önemli bir kısmının uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki değerlere sahip olma düzeyini düşük olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 17. Mesleki süreçleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma becerisi açısından danışmanların uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerini değerlendirmesi

	Kendi başına yapabilir		Destek ile yapabilir		Yapamaz		Bu başlık uygulama alanımız ile ilgili değildir, bu nedenle yanıtlanmadı	
Mesleki süreçleri başlatma sürdürme sonuçlandırma becerisi	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
-- İlk Görüşme Müracaatçıyı Kabul Etme	4	4,0	68	67,3	29	28,7	6	5,5
-- Evlat Edinme Hizmeti	0	0,0	22	31,0	49	69,0	3	2,8
-- Koruyucu Aile Hizmeti	2	2,8	25	34,7	45	62,5	33	30,3
-- Ayni-Nakdi Yardım Hizmeti	4	5,3	44	57,9	28	36,8	28	25,7
-- Evde Bakım Hizmeti	5	6,6	48	63,2	23	30,3	30	27,5
-- Aile ve Çocuk Hizmeti	0	0,0	47	53,4	41	46,6	3	2,8
-- Kadına Yönelik Hizmetler	2	2,7	30	40,0	43	57,3	32	29,4
-- Engelli ve Yaşlı Hizmeti	1	1,2	49	58,3	34	40,5	22	20,2
-- Sosyal Ekonomik Destek Hizmetleri	5	6,2	46	56,8	30	37,0	26	23,9
-- Gazi ve Şehit Yakınları Hizmeti	4	5,6	42	58,3	26	36,1	33	30,3

Tablo 17’de, kurum danışmanları tarafından uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin “mesleki süreçleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma becerileri” değerlendirilmiştir.

İlk görüşme ve müracaatçıyı kabul etme becerisi açısından, öğrencilerin %67,3’ü (n=68) destek ile yapabilir, %28,7’si (n=29) yapamaz, %4’ü (n=4) ise kendi başına yapabilir şeklinde değerlendirilmiştir. Evlat edinme hizmeti konusunda, öğrencilerin %69’u (n=49) yapamaz ve %31’i (n=22) destek ile yapabilir olarak değerlendirilmemiştir. Koruyucu aile hizmeti için, öğrencilerin %62,5’i (n=45) yapamaz, %34,7’si (n=25) destek ile yapabilir, %2,8’i (n=2) kendi başına yapabilir olarak değerlendirilmiştir. Ayni-nakdi yardım hizmeti alanında, danışmanların %57,9’u (n=44) öğrencilerin destek ile yapabileceğini, %36,8’i (n=28) yapamayacağını, %5,3’ü (n=4) ise kendi başına yapabileceğini belirtmiştir. Evde bakım hizmeti konusunda, öğrencilerin %63,2’si (n=48) destek ile yapabilir, %30,3’ü (n=23) yapamaz, %6,6’sı (n=5) kendi başına yapabilir olarak değerlendirilmiştir. Aile ve çocuk hizmetleri alanında, öğrencilerin %53,4’ü (n=47) destek ile yapabilir ve %46,6’sı (n=41) yapamaz olarak değerlendirilmiştir. Kadına yönelik hizmetler açısından, öğrencilerin %57,3’ü (n=43) yapamaz, %40’ı (n=30) destek ile yapabilir, %2,7’si (n=2) kendi başına yapabilir olarak değerlendirilmiştir. Engelli ve yaşlı hizmeti konusunda, danışmanların %58,3’ü (n=49) öğrencilerin destek ile yapabileceğini, %40,5’i (n=34) yapamayacağını, %1,2’si (n=1) ise kendi başına yapabileceğini belirtmiştir. Sosyal ekonomik destek hizmetleri alanında, öğrencilerin %56,8’i (n=46) destek ile yapabilir, %37’si (n=30) yapamaz, %6,2’si (n=5) kendi başına yapabilir olarak değerlendirilmiştir. Gazi ve şehit yakınları hizmeti konusunda ise, danışmanların %58,3’ü (n=42) öğrencilerin destek ile yapabileceğini, %36,1’i (n=26) yapamayacağını, %5,6’sı (n=4) kendi başına yapabileceğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin çoğunluğunun mesleki süreçleri ancak danışman desteğiyle sürdürebildiği, birçok hizmet alanında kendi başlarına hareket edemedikleri görülmektedir.

Çalışma alanlarına göre mesleki süreçleri başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma becerisi açısından elde edilen değerlendirmeler puanlanmıştır. Elde edilen “Mesleki Süreçleri Başlatma-Sürdürme-Sonuçlandırma Becerisi” puanı

ortalaması 33,3±22,4, ortancası 40, en düşük-yüksek puan ise 0-100 aralığında değerlendirilmiştir.

Değerlendirme yapan danışmanların ve stajyerlerin her alanda çalışmadığı da dikkate alındığında her bir başlığın mutlak surette değerlendirildiği ve puanlandığı söylenemez. Bu nedenle her başlık için değerlendirici bir puan takdir etmemiştir.

3.1.4. Danışmanların nitel değerlendirmeleri

Anketi yanıtlayan danışmanlara üç adet nitel soru yöneltilmiş ve serbest bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Sorular ve yanıtlar aşağıdaki gibidir. Bu kapsamda, ilk olarak UKD'lere uzaktan sosyal hizmet eğitiminin faydaları, ikinci olarak sakıncaları sorulmuştur. Son olarak, uzaktan sosyal hizmet eğitiminin etkinliğini, niteliğini ve verimliliğini arttırabilmek için neler yapılabileceği sorulmuştur.

Uzaktan sosyal hizmet eğitiminin faydalarına ilişkin görüşler hem olumlu hem de olumsuz yönde çeşitlilik göstermektedir. Olumlu görüşler arasında, bu modelin eğitim maliyetini düşürmesi, çalışan bireylere ve farklı sosyoekonomik durumdaki kişilere eğitim fırsatı sunması ve örgün eğitime katılamayan bireyler için bir alternatif oluşturması gibi noktalar öne çıkmaktadır. Ayrıca, insanların sosyal yaşamdan kopmadan eğitimlerine devam etmelerini sağlaması ve mesleğin yaygınlaşmasına katkıda bulunması gibi avantajlar da belirtilmiştir. Öte yandan, birçok katılımcı uzaktan eğitimin sosyal hizmet mesleği için uygun olmadığını, sadece kağıt üstünde uzman sayısını artırdığını ve mesleki yeterlilik açısından yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Son olarak, bazı katılımcılar bu eğitimin öğrencilere kolay diploma sağladığını ancak mesleki yeterlilik kazandırmadığını ifade etmiştir.

Uzaktan sosyal hizmet eğitiminin sakıncaları sorusuna verilen yanıtlara göre, görüşler ağırlıklı olarak yetersizlik, mesleki donanım eksikliği ve eğitimin niteliğine dair kaygılar etrafında yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim öğrencilerinin yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmadığını, uygulama becerilerinin eksik olduğunu ve mesleğe hâkimiyet sağlayamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitimin motivasyonu ve iş disiplini düşürdüğü, mesleğin bilimsel ve profesyonel yönünü zayıflattığı ve sosyal hizmetin doğası gereği yüz yüze eğitimin zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Eğitim modelinin, öğrencileri sadece sınav odaklı bir süreçte yönlendirdiği, toplumsal ve kültürel etkileşimi sınırladığı ve gerçek insan ilişkileri

üzerinden öğrenmeyi sağlayamadığı eleştirileri de öne çıkmaktadır. Son olarak, birçok katılımcı uzaktan eğitimin mesleğin toplumsal algısını olumsuz etkilediğini, niteliksiz mezunlar yaratarak mesleğin değerini düşürdüğünü ve hizmet alan bireyler açısından risk taşıdığını ifade etmiştir.

Üçüncü soru kapsamında uzaktan eğitimin niteliğini, etkinliğini ve verimliliğini artırmak için çeşitli öneriler sunulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı, sosyal hizmet eğitiminin doğası gereği örgün eğitimle verilmesi gerektiğini ve uzaktan eğitimin mesleki kaliteyi düşürdüğünü ifade etmiştir. Eğitimin devam etmesi durumunda, uygulama/staj sürelerinin artırılması, yüz yüze etkileşimli eğitim ortamlarının oluşturulması ve aktif süpervizyon süreçlerinin eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi ve uygulamaya yönelik ödev ve projelerin artırılması önerilmiştir. Son olarak, uzaktan eğitimin yalnızca örgün eğitime katılamayan bireyler için bir alternatif olması gerektiği ve akademik yeterliliği düşük bireyler için kolay diploma alma yöntemi haline gelmemesi gerektiği belirtilmiştir.

3.2. Analitik bulgular

Araştırmada dört ayrı değerlendirme formu ve uygulama değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bunlar:

- 1- Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği
- 2- Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği (birey, grup, toplum bilgisi puanı)
- 3- Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği (birey, grup, toplum müdahale becerisi puanı)
- 4- Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği (uygulama alanlarına göre değerlendirme puanı)

Bu ölçeklerden elde edilen puanlar 0-100 arasında ölçeklendirilmiş olup, katılımcıların bazı sosyodemografik özellikleri ile ölçek puanları arasındaki ilişkisi test edilmiştir. Bunlardan ilki sosyodemografik özellikler karşılaştırmasıdır.

Tablo 18. Bazı sosyodemografik özellikler ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Kategoriler	Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği				Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği				Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği				Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği			
		n	Sıra ort.	Z	p	n	Sıra ort.	Z	p	n	Sıra ort.	Z	p	n	Sıra ort.	Z	p
Cinsiyet	erkek	47	54,2	-0,050	0,960	47	61,4	-2,263	0,024	47	62,1	-2,203	0,028	47	59,1	-1,712	0,087
	kadın	60	53,9			60	48,2			62	49,6			59	49,1		
Yaş	22-35	62	54,1	-0,864	0,387	62	52,8	-0,326	0,744	63	53,8	-0,345	0,730	61	50,6	-0,391	0,696
	36+	41	48,9			41	50,9			42	51,8			41	52,9		
Mesleki deneyim süresi	<=7 yıl	54	53,9	-0,328	0,743	54	50,5	-0,907	0,364	54	52,5	-0,557	0,578	53	47,4	-1,803	0,071
	>=8 yıl	51	52,0			51	55,7			53	55,6			51	57,8		
Meslek Alanı	SHU	71	50,3	-1,751	0,080	71	44,6	-4,589	0,000	73	45,7	-4,716	0,000	70	48,2	-2,549	0,011
	Diğer	36	61,4			36	72,6			36	73,8			36	63,8		

Tablo 18’de yer alan cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalar bakıldığında Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği puanları erkek danışmanlar için anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p=0,024$), bu da erkek danışmanların mesleki müdahale bilgisi konusunda daha yüksek bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği açısından da erkek danışmanlar kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek puan vermiştir ($p=0,028$). Mesleki Süreçleri Başlatma, Sürdürme ve Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği açısından erkeklerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,087$). Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği açısından erkek ve kadın danışmanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,960$).

Yine Tablo 18’de yer alan yaş değişkeninin göre karşılaştırmalara bakıldığında, tüm ölçek puanları açısından 22-35 yaş grubu ve 36 yaş üstü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Bu durum, yaş değişkeninin uygulama deneyimleri ve yetkinliği, müdahale bilgisi ve beceri kazanımı açısından belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Ölçek puanlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırmalarına bakıldığında, Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği, Mesleki Müdahale Bilgisi ve Becerisi Kazanım Ölçekleri açısından ≤ 7 yıl ve ≥ 8 yıl mesleki deneyime sahip bireyler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Mesleki Süreçleri Başlatma, Sürdürme ve Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği açısından ≥ 8 yıl deneyime sahip bireyler daha yüksek bir puana sahip olsa da fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,071$).

Ölçek puanlarının Meslek Alanına Göre Karşılaştırmalarına bakıldığında Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği açısından Sosyal Hizmet Uzmanı (SHU) danışmanlar ile diğer meslek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,080$). Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği açısından diğer meslek gruplarında yer alan bireylerin puanları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p=0,000$). Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği açısından da diğer meslek gruplarında yer alan bireyler anlamlı olarak daha yüksek bir puana sahiptir ($p=0,000$). Mesleki Süreçleri Başlatma, Sürdürme ve Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği açısından da diğer meslek gruplarında yer alan danışmanlar SHU danışmanlara göre anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ($p=0,011$).

Tablo 19. Danışmanın çalıştığı alan ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Kategoriler	Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği				Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği				Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği				Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği			
		n	Sıra ort.	Z	p	n	Sıra ort.	Z	p	N	Sıra ort.	Z	p	n	Sıra ort.	Z	p
Danışmanın çalışma alanı: ENGELLİ	evet	24	47,5	-1,164	0,245	24	56,9	-0,548	0,584	24	63,3	-1,563	0,118	23	58,2	-0,846	0,398
	hayır	83	55,9			83	53,2			85	52,7			83	52,2		
Danışmanın çalışma alanı: YAŞLI	evet	23	52,2	-0,319	0,750	23	57,5	-0,639	0,523	23	66,9	-2,189	0,029	23	52,7	-0,142	0,887
	hayır	84	54,5			84	53,0			86	51,8			83	53,7		
Danışmanın çalışma alanı: ÇOCUK	evet	43	55,2	-0,341	0,733	43	50,5	-0,995	0,320	43	53,0	-0,579	0,563	43	61,6	-2,319	0,020
	hayır	64	53,2			64	56,4			66	56,3			63	48,0		
Danışmanın çalışma alanı: AİLE	evet	9	52,1	-0,197	0,844	9	37,0	-1,787	0,074	9	47,2	-0,838	0,402	9	54,9	-0,152	0,879
	hayır	98	54,2			98	55,6			100	55,7			97	53,4		
Danışmanın çalışma alanı: Sosyal Hizmet Merkezi	evet	27	59,1	-0,992	0,321	27	48,5	-1,112	0,266	27	48,7	-1,288	0,198	27	47,3	-1,245	0,213
	hayır	80	52,3			80	55,9			82	57,1			79	55,6		
Danışmanın çalışma alanı: Aile ve Sos.Hiz.İl Müd.	evet	22	45,8	-1,390	0,164	22	56,0	-0,357	0,721	22	54,6	-0,077	0,938	22	56,2	-0,470	0,638
	hayır	85	56,1			85	53,5			87	55,1			84	52,8		
Danışmanın çalışma alanı: SOSYAL YARDIM	evet	4	50,4	-0,239	0,811	4	49,1	-0,333	0,739	4	48,3	-0,470	0,639	4	71,4	-1,222	0,222
	hayır	103	54,1			103	54,2			105	55,3			102	52,8		
Danışmanın çalışma alanı: GAZİ ŞEHİT YAKINLARI	evet	2	56,0	-0,092	0,927	2	80,8	-1,280	0,200	2	80,0	-1,219	0,223	2	75,8	-1,065	0,287
	hayır	105	54,0			105	53,5			107	54,5			104	53,1		
Danışmanın çalışma alanı: DİĞER	evet	8	43,8	-0,973	0,330	8	56,1	-0,203	0,839	10	53,6	-0,159	0,874	8	55,3	-0,173	0,863
	hayır	99	54,8			99	53,8			99	55,1			98	53,4		

Tablo 19’da kurum danışmanlarının çalıştığı alan ve ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği açısından, danışmanın çalışma alanına bağlı olarak öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Bu, danışmanın belirli bir çalışma alanında bulunmasının öğrencilerin uygulama deneyimleri ve yetkinlikleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği açısından da danışmanın çalışma alanı ile öğrencilerin mesleki müdahale bilgisi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Ancak, aile alanında çalışan danışmanların öğrencileri biraz daha düşük bir sıra ortalamasına sahip olsa da ($p=0,074$), bu fark istatistiksel anlamlılık sınırında kalmaktadır.

Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği açısından, sadece yaşlı alanında çalışan danışmanların öğrencileri diğerlerinden anlamlı derecede yüksek bir puana sahip olmuştur ($p=0,029$). Bu bulgu, yaşlı alanında çalışan danışmanların öğrencilerinin mesleki müdahale becerisi kazanımında daha başarılı olabileceğini göstermektedir. Diğer alanlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Mesleki Süreçleri Başlatma, Sürdürme ve Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği açısından çocuk alanında çalışan danışmanların öğrencileri anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ($p=0,020$). Bu durum, çocuk alanında çalışan danışmanların öğrencilerinin süreç yönetimi konusunda daha yüksek yetkinlik geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 20. UKD’lerin danışmanlık sürecine ilişkin görüşleri ile öğrenci yetkinliğini belirleyen ölçek puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Kategoriler	Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği				Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği				Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği				Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği			
		Sıra		Z	p	Sıra		Z	P	Sıra		Z	p	Sıra		Z	p
		n	ort.			n	ort.			n	ort.			n	ort.		
Uzaktan sosyal hizmet eğitimi öğrencilerine yönelik uygulama değerlendirilmesi sürecine isteyerek mi katıldınız?	evet	54	56,3	-0,950	0,342	54	49,8	-1,326	0,185	54	51,9	-0,585	0,558	53	50,6	-0,837	0,403
	hayır	52	50,6			52	57,4			52	55,1			52	55,4		
Kendinizi ne ölçüde danışmanlık yapabilecek yeterlilikte görüyorsunuz?	hiç-az-orta	53	58,3	-1,424	0,155	53	56,6	-0,901	0,368	53	58,2	-1,116	0,264	52	54,6	-0,384	0,701
	çok-sonderece	54	49,8			54	51,4			56	52,0			54	52,4		
Kendinizi danışmanlık yapabilecek ne ölçüde yeterli deneyime sahip görüyorsunuz?	hiç-az-orta	53	56,8	-0,937	0,349	53	55,3	-0,441	0,659	53	57,0	-0,700	0,484	52	53,7	-0,068	0,945
	çok-sonderece	54	51,2			54	52,7			56	53,1			54	53,3		
Çalıştığınız kuruluştaki açık öğretim öğrencilerine süpervizörlük (danışmanlık) dışında bir iş yapıyor musunuz?	yapıyorum	98	52,6	-1,043	0,297	98	52,6	-1,115	0,265	99	54,3	-0,192	0,848	97	52,4	-0,666	0,506
	yapmıyorum	8	64,4			8	64,7			9	56,3			8	59,7		
Öğrenciye ayırdığınız zamanı yeterli buluyor musunuz?	yeterli	55	54,2	-1,220	0,223	55	56,5	-2,163	0,031	55	59,5	-3,398	0,001	55	56,1	-2,201	0,028
	yetersiz	46	47,1			46	44,4			46	40,9			45	43,6		
Öğrencinin uygulamaya ilişkin motivasyonu nasıldır?	düşük	50	48,4	-1,485	0,137	50	45,7	-2,440	0,015	50	45,9	-2,479	0,013	50	45,5	-2,341	0,019
	orta-iyi	55	57,2			55	59,6			55	59,5			54	59,0		

Tablo 20’de çeşitli değişkenler açısından ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin Mesleğe İlişkin Özellikleri, Mesleki Müdahale Bilgisi, Becerisi ve Süreç Yönetimi Ölçekleri açısından uygulama değerlendirme sürecine isteyerek katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Bu sonuç, uygulama değerlendirme sürecine isteyerek katılmanın öğrencilerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

UKD’lerin kendi danışmanlık yetkinliğine ilişkin algıları ile ölçek puanları karşılaştırıldığında danışmanlık yapabilme yeterliliği ve deneyimine sahip olma algılarının, ölçek puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür (tüm p değerleri $> 0,05$). Kurum danışmanlığı konusunda kendini daha yetkin gören danışmanların öğrencileri, diğer gruba kıyasla farklı bir mesleki yeterlilik düzeyi sergilememiştir.

Çalışılan Kurulusta Süpervizörlük Dışında Ekstra İş Yapma Durumu ve Ölçek Puanları karşılaştırıldığında Çalıştıkları kurulusta süpervizörlük dışında başka iş yapan ve yapmayan danışmanların öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$). Bu durum, danışmanların ek iş yüklerinin öğrencilerin mesleki gelişimi üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Danışmanın Öğrenciye Ayırdığı Zaman ve Ölçek Puanları karşılaştırıldığında Danışmanın öğrenciye ayırdığı zamanı yeterli bulması, ölçek puanlarında anlamlı farklılık yaratmaktadır. Mesleki Müdahale Bilgisi ($p=0,031$), Mesleki Müdahale Becerisi Kazanımı ($p=0,001$) ve Mesleki Süreçleri Başlatma-Sürdürme-Sonuçlandırma ($p=0,028$) ölçeklerinde, öğrenciye yeterli zaman ayırdığını düşünen danışmanların öğrencileri anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Bu bulgu, danışmanların öğrencilerine ayırdığı zamanın mesleki bilgi ve beceri kazanımı açısından önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin Uygulamaya İlişkin Motivasyonu ve Ölçek Puanları karşılaştırıldığında, Öğrencinin uygulamaya ilişkin motivasyonunun ölçek puanlarını anlamlı şekilde etkilediği görülmektedir. Mesleki Müdahale Bilgisi ($p=0,015$), Mesleki Müdahale Becerisi Kazanımı ($p=0,013$) ve Mesleki Süreçleri Başlatma-Sürdürme-Sonuçlandırma ($p=0,019$) ölçeklerinde, motivasyonu orta-iyi düzeyde olan öğrenciler düşük motivasyonlu öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan

almıştır. Bu sonuç, öğrencinin motivasyonunun mesleki bilgi ve beceri gelişimi üzerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. TARTIŞMA

Sosyal hizmet mesleki uygulama temelli akademik bir disiplindir. Dolayısıyla sosyal hizmet eğitimi, teorik bilginin pratikle harmanlanmasını gerektirir. Bu doğrultuda sosyal hizmet eğitiminde yer alan uygulama dersleri, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri ve sahada deneyim kazanmaları açısından kritik bir rol oynar (Bogo, 2015). Eğitim sürecinde öğrencilerin teoriyi ve pratiği bütünleşmesinde süpervizyonun rolü önemlidir. Bu sebeple sosyal hizmet eğitim programlarında uygulama aşamasına gelen öğrencileri hem uygulama yaptığı kurumdan bir kurum danışmanı hem de eğitim görmekte olduğu sosyal hizmet okulundan bir eğitsel danışmanın yakından takip etmesi kritik önem taşır.

Uzaktan sosyal hizmet eğitim programlarıyla ilgili eleştirilerin başında uzaktan eğitimde uygulama derslerinin nasıl yürütüldüğü konusu gelmektedir. Bu kapsamda eğitimde uygulama süreçlerinin nasıl yürütüldüğü, bu noktada uygulama yapılan kurum ve eğitim görülen sosyal hizmet okulu tarafından süpervizyonun ne kadar etkin biçimde işletildiği uzaktan eğitim sosyal hizmet programları için tartışılmaktadır. Bütün bu eleştirilere rağmen uzaktan sosyal hizmet eğitiminde uygulama dersleri literatürde yeterince tartışılmamıştır. Bu çalışmada, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde uygulama süpervizörlüğü yapan meslek elemanlarının demografik özellikleri, deneyimleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda, Türkiye’de uzaktan sosyal hizmet eğitiminde yer alan uygulama süreçlerine dair önemli bulgular sunulmuştur.

4.1. Tanımlayıcı Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların profili ve demografik özellikleri ile ilgili bazı veriler dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan kurum danışmanlarının yaş ortalaması $35,1 \pm 9,6$ olup, katılımcıların büyük çoğunluğu sosyal hizmet uzmanlarından (%67,0) oluşmaktadır. Bu bulgu, alanda kurum danışmanlığı görevinin genellikle mesleki deneyimi olan bireyler tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Yine de sosyal hizmette uygulamalı eğitim sürecinde kurum danışmanlığı yapan meslek elemanlarının üçte birinin sosyal hizmet dışındaki mesleklerden olmasının üzerinde durmak gerekir. Zira, uzaktan eğitim sürecinde uygulama derslerinin eğitsel danışmanlar tarafından yeterince yakından takip

edilmediği dikkate alındığında, kurum danışmanının da sosyal hizmet uzmanı olmaması uygulama eğitiminin mesleki niteliğinin yetersiz kalmasına sebep olabilecektir.

Literatürde, kurum danışmanlarının deneyimli olmasının, öğrencilere daha kaliteli rehberlik sağlanması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kadushin & Harkness, 2014). Ancak, kurum danışmanlarının çalışma sürelerinde geniş bir aralık tespit edilmiştir (1 ile 38 yıl arası). Bu da kurum danışmanları arasındaki ciddi deneyim farklılıkları olduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulama süreçlerinde kurum danışmanlarının deneyim düzeylerinin öğrencilere sağlanan rehberliğin kalitesini etkileyebileceği tartışmasını gündeme getirmektedir. Nitekim, Bogo ve McKnight (2006), kurum danışmanlarının deneyim düzeyi ile öğrencilerin uygulama memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Tanımlayıcı bulgular arasında bir diğer öne çıkan konu kurum danışmanlığı sürecine katılım ve danışmanlık sürecine dair yeterlilik algısıdır. Katılımcıların yarısından fazlası (%50,9) kurum danışmanlığı sürecine isteyerek dahil olduklarını belirtmiştir. Bu, kurum danışmanlarının büyük bir kısmının bu görevi gönüllü olarak üstlendiğini ve dolayısıyla sürece daha fazla özen gösterme eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Ancak, katılımcıların yeterlilik algıları incelendiğinde, %24,8'i kendilerini "son derecede yeterli" hissederken, %39,4'ü "orta derecede yeterli" olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, katılımcıların bir kısmının danışmanlık ve süpervizörlük becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde kurum danışmanlığı yapmanın, yüz yüze eğitimden farklı zorluklar içerebileceği düşünüldüğünde, danışmanların bu alanda eğitim ve destek almaları önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, literatürde de benzer şekilde vurgulanmaktadır. Örneğin, Regehr ve ark. (2002), kurum danışmanlarının süpervizyon becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının hem süpervizörlerin yeterlilik algısını artırdığını hem de öğrencilerin uygulama deneyimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların danışmanlık yükü ve zaman yönetimi bağlamında veriler incelendiğinde danışmanlık yapılan öğrenci sayı ortalaması $3,6 \pm 4,9$ olup, bu sayının bazı süpervizörler için 35'e kadar çıktığı görülmektedir. Bu durum, süpervizörlerin önemli bir kısmının birden fazla öğrenciye danışmanlık yapmak zorunda kaldığını ve bu durumun zaman yönetimi açısından zorluklar yaratabileceğini göstermektedir.

Nitekim, katılımcıların %45,5'i öğrencilere ayırdıkları süreyi yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu noktada, kurum danışmanlarının iş yükünün fazla olması ve danışmanlık sürecine yeterli zaman ayıramamalarının, öğrencilerin uygulama deneyimini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatürde, kurum danışmanlarının aşırı iş yükünün, öğrencilere sağlanan rehberliğin kalitesini düşürdüğü ve kurum danışmanlarının tükenmişlik yaşamasına neden olabileceği belirtilmektedir (Beddoe, 2010). Bu nedenle, kurum danışmanlarının danışmanlık yükünün dengelenmesi ve kurum danışmanı başına düşen öğrenci sayısının makul bir düzeye çekilmesi önerilebilir.

Kurum danışmanlarının gönüllülüğü ve motivasyonu elbette danışmanlık sürecinin verimini arttıracaktır. Bu noktada araştırmaya katılan kurum danışmanlarının büyük çoğunluğu (%95,2) danışmanlık görevi karşılığında ek ücret almadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, ek ücret alanların da %82,8'i bu ücreti yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum, kurum danışmanlarının motivasyonunu olumsuz etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir. Kurum danışmanlığı görevinin mevcut yoğun iş temposu içinde ek bir yük olarak görülmesi ve bunun karşılığında yeterli maddi veya manevi ödülün sağlanmaması, kurum danışmanlarının bu görevi sürdürme isteğini azaltabilir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Kadushin ve Harkness (2014), süpervizörlerin maddi ve manevi ödüllendirilmesinin, süpervizörlük sürecine olan bağlılıklarını artırdığını ve öğrencilere sağlanan rehberliğin kalitesini yükselttiğini belirtmiştir.

4.2. Kurum Danışmanlarının Sosyal Hizmet Eğitimi Alan Uygulama Öğrencilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Bu bölümde uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama süreçlerine ilişkin kurum danışmanlarının değerlendirmeleri tartışılacaktır. Bu noktada, öğrencilerin motivasyon düzeyi, mesleki bilgi ve beceri düzeyi, uygulama süresinin yeterliliği ve mesleki değerler gibi temel konulara odaklanılmıştır.

Öğrencilerin motivasyon düzeyine ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Araştırmaya katılımcılarının önemli bir bölümü (%47,6), uzaktan eğitim alan öğrencilerin motivasyon düzeyini düşük veya çok düşük olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin motivasyonunu sürdürmede zorluklar yaşadığını göstermektedir. Literatürde, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin

motivasyonunu etkileyen faktörler arasında sosyal izolasyon, öğrenme ortamının yapısı ve öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin yetersizliği gibi unsurlar öne çıkmaktadır (Moore & Kearsley, 2012). Özellikle, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin yüz yüze etkileşimden mahrum kalmaları, motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim alan öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi önemlidir. Örneğin, öğrencilerin birbirleriyle ve kurum danışmanı ile daha sık etkileşimde bulunmalarını sağlayacak çevrimiçi toplantılar ve grup çalışmaları düzenlenebilir.

Kurum danışmanlarının uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin mesleki bilgi ve beceri düzeyine ilişkin değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki bilgi ve beceri düzeyini yetersiz bulmuştur. Özellikle, öğrencilerin mesleki müdahale bilgilerine ilişkin değerlendirmelerde, danışmanların %63,6'sı öğrencilerin meslek hakkında tam bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin teorik bilgiyi pratikle birleştirmede zorluklar yaşadığını göstermektedir. Literatürde, sosyal hizmet eğitiminde teorik bilginin pratikle bütünleştirilmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Bogo & McKnight, 2006). Ancak, uzaktan eğitim süreçlerinde bu bütünleşmenin sağlanması daha zor olabilmektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin pratik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılması önerilebilir. Örneğin, öğrencilere sanal simülasyonlar ve vaka çalışmaları aracılığıyla pratik deneyimler sunulabilir.

Mesleki değerler ve teorik bilgiye ilişkin verilere bakıldığında meslek elemanlarının %57,4'ü, uzaktan eğitim alan öğrencilerin yeterli teorik bilgiyi edinemediğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin evrensel mesleki değerlere sahip olma düzeyi de düşük bulunmuştur. Bu bulgu, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin mesleki değerler ve teorik bilgi açısından yetersiz kaldığını göstermektedir. Literatürde, sosyal hizmet eğitiminde mesleki değerlerin ve teorik bilginin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Regehr ve ark., 2002). Bu nedenle, uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin mesleki değerler ve teorik bilgi açısından daha iyi donanımlı hale getirilmesi önemlidir. Örneğin, öğrencilere mesleki değerler ve etik konularında daha fazla eğitim verilebilir ve bu konularda daha fazla vaka çalışması yapılabilir.

Süpervizörlerin değerlendirmelerine göre, uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki müdahale becerileri genellikle destekle sınırlı kalmaktadır. Özellikle, birey, grup ve toplumla çalışma becerileri açısından öğrencilerin %55,7'si bu becerileri kısmen kazanabildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mesleki becerilerini tam olarak kazanmadığını göstermektedir. Literatürde, sosyal hizmet eğitiminde öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri için pratik uygulamaların ve süpervizyonun önemi vurgulanmaktadır (Bogo, 2015). Bu bağlamda, uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla pratik fırsatlar sunulması önerilebilir. Örneğin, öğrencilere sanal simülasyonlar ve vaka çalışmaları aracılığıyla pratik deneyimler sunulabilir.

Bulgularda en öne çıkan verilerden biri de uygulama sürelerinin yetersizliğine ilişkin görüşlerdir. Araştırmaya katılan meslek elemanlarının %87,7'si, uzaktan eğitim alan öğrencilerin uygulama süresini yetersiz bulmuştur. Bu bulgu, uygulama süresinin öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Literatürde, uygulama süresinin uzunluğu ve kalitesinin, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Kadushin & Harkness, 2014). Bu nedenle, uzaktan eğitim programlarında uygulama süresinin artırılması ve uygulama sürecinin daha etkin bir şekilde yönetilmesi önemlidir. Dahası, öğrencilerin teorik bilgisinin ve mesleki müdahale becerilerinin de yetersiz olduğuna ilişkin görüşler de dikkate alındığında uygulama süresinin uzatılmasının yeterli olmayacağı, bu sürecin bir eğitsel danışman ve kurum danışmanı eşliğinde yakın takiple sürdürülmesi gerektiği görülmektedir.

Son olarak araştırma kapsamında meslek elemanlarına uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri açık uçlu olarak da sorulmuştur. Bu kapsamda öne çıkan bulgular da tartışmaya değerdir. Verilen yanıtlar uzaktan sosyal hizmet eğitiminin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktadır. Olumlu yönler arasında, bu modelin eğitim maliyetini düşürmesi, çalışan bireylere ve farklı sosyoekonomik durumdaki kişilere eğitim fırsatı sunması ve örgün eğitime katılamayan bireyler için bir alternatif oluşturması gibi avantajlar öne çıkmaktadır. Ayrıca, insanların sosyal yaşamdan kopmadan eğitimlerine devam etmelerini sağlaması ve mesleğin yaygınlaşmasına katkıda bulunması gibi faydalar da belirtilmiştir. Bu bulgular, uzaktan eğitimin erişilebilirlik ve esneklik açısından önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir (Moore & Kearsley, 2012). Diğer taraftan,

kurum danışmanlarının büyük bir bölümü, uzaktan eğitimin sosyal hizmet mesleği için uygun olmadığını, sadece kâğıt üstünde uzman sayısını artırdığını ve mesleki yeterlilik açısından yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Özellikle, öğrencilerin yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmadığı, uygulama becerilerinin eksik olduğu ve mesleği içselleştiremediği belirtilmiştir. Bu bulgular, uzaktan eğitimin mesleki yeterlilik açısından önemli eksiklikler taşıdığını göstermektedir. Bu kapsamda öne çıkan değerlendirmelere bakıldığında, uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerin motivasyonu düşürdüğü, iş disiplini olumsuz etkilediği, mesleğin bilimsel ve profesyonel yönünü zayıflattığı ve sosyal hizmetin doğası gereği yüz yüze eğitimin zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Değerlendirmeler, uzaktan eğitim alan öğrencilerin uygulama süresinin yetersiz olduğunu ve bu durumun mesleki becerilerini geliştirmelerini engellediğini göstermektedir. Dahası, uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki değerler ve teorik bilgi açısından yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Özellikle, öğrencilerin evrensel mesleki değerlere sahip olma düzeyinin düşük olduğu ve yeterli teorik bilgiyi edinemedikleri belirtilmiştir.

4.3. Analitik Bulgulara İlişkin Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalar incelendiğinde erkek danışmanların öğrencilerin mesleki müdahale bilgisi ve becerisi kazanımı konusunda daha yüksek puanlar verdiği görülmektedir. Bu veriler literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Kadushin ve Harkness (2014), erkek süpervizörlerin öğrencilerin performansını daha olumlu değerlendirme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum, erkek danışmanların öğrencilere daha fazla güven duyması veya daha deneyimli olmasıyla açıklanabilir. Ancak, bu farkın altında yatan nedenlerin daha derinlemesine araştırılması gerekmektedir.

Cinsiyetin mesleki süreçleri yönetme becerisi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu veri de literatürle uyumludur. Örneğin; Bogo ve McKnight (2006), cinsiyetin süpervizörlerin değerlendirmeleri üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde yaş ve mesleki deneyim faktörlerinin öğrencilerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması literatürle uyusmaktadır. Örneğin, Regehr ve ark. (2002), yaş ve deneyim faktörlerinin süpervizörlerin değerlendirmeleri üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, 8 yıl ve üzeri deneyime sahip danışmanların mesleki süreçleri yönetme becerisi puanlarının daha yüksek olması, deneyimli danışmanların öğrencilerin süreç

yönetimi becerilerine daha olumlu baktığını göstermektedir. Bu durum, deneyimli danışmanların öğrencilere daha fazla rehberlik edebilmesiyle açıklanabilir (Bogo, 2015).

Bir diğer önemli bulgu, sosyal hizmet dışındaki meslek gruplarında yer alan danışmanların öğrencilere daha yüksek puan vermiş olmasıdır. Bu durum, sosyal hizmet uzmanı olmayan danışmanların öğrencilerin mesleki yeterliliklerine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Moore ve Kearsley (2012) de farklı meslek gruplarından gelen süpervizörlerin öğrencilerin performansını daha farklı bir perspektiften değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu farkın nedenini mesleki uygulamadan ve uygulama öğrencisinden beklentilerle ilişkili olarak açıklamak mümkündür.

Verilerde çalışma alanına göre öğrencilerin mesleki yeterlilik algısında farklılık gözlenmiştir. Yaşlı ve çocuk alanlarında çalışan danışmanların öğrencilerinin daha yüksek puanlar alması, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Kadushin ve Harkness (2014), belirli çalışma alanlarında çalışan danışmanların öğrencilerin mesleki becerilerini daha iyi geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durum, yaşlı ve çocuk alanlarının daha spesifik ve yoğun bir süpervizyon gerektirmesiyle açıklanabilir.

Danışmanın öğrenciye ayırdığı zamanın yeterliliği, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Bogo (2015), süpervizörlerin öğrencilerle daha sık ve etkili bir şekilde iletişim kurmasının, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin motivasyonunun mesleki bilgi ve beceri gelişimi üzerinde kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu durum da literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Regehr ve ark. (2002), öğrencilerin motivasyonunun mesleki yeterliliklerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi önerilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, uzaktan eğitimle verilen sosyal hizmet eğitimi kapsamında uygulama kurum danışmanlığı yapan meslek elemanlarının uzaktan eğitime, uzaktan eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerine ve bu öğrencilerin uygulama sürecine dair değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda uzaktan eğitimle verilen sosyal hizmet eğitiminde uygulama süreçleri, kurum danışmanlarının deneyimleri ve öğrencilerin mesleki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeler incelenmiş, uzaktan eğitim modelinin sosyal hizmet eğitimindeki etkililiğini ve sınırlılıklarını ortaya konmuştur. Araştırmanın bulguları, uzaktan eğitimin erişilebilirlik ve esneklik gibi avantajlarının yanı sıra, özellikle pratik becerilerin kazanılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi açısından ciddi zorluklar taşıdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, sosyal hizmet eğitiminin teorik ve pratik bileşenlerinin dengeli bir şekilde harmanlanmasının ne kadar kritik olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları uzaktan sosyal hizmet eğitiminde uygulama sürecine dair dört temel konuyu öne çıkarmaktadır.

Birincisi, uzaktan eğitimin sosyal hizmet eğitimindeki rolüdür. Uzaktan eğitim, özellikle çalışan bireyler, farklı sosyoekonomik gruplar ve örgün eğitime erişimde zorluk yaşayanlar için önemli bir fırsat sunmaktadır. Eğitim maliyetlerini düşürmesi ve mesleğin yaygınlaşmasına katkıda bulunması gibi avantajları, uzaktan eğitimi cazip kılmaktadır. Ancak, sosyal hizmet gibi uygulama temelli bir meslek için uzaktan eğitim modelinin taşıdığı sınırlılıklar da göz ardı edilemez. Özellikle, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, teorik bilgi ile pratik becerilerin bütünleştirilmesinde yaşanan zorluklar ve uygulama süreçlerinin yetersiz kalması, uzaktan eğitimin sosyal hizmet eğitimindeki etkililiğini sorgulamak, eğitimin niteliğini tartışmalı hale getirmektedir.

İkincisi, süpervizyon süreçlerinin önemi ve iyileştirilmesi ihtiyacıdır. Sosyal hizmet eğitiminde uygulama süreci öğrencilerin teorik bilgiyi pratikle bütünleştirmesinde kilit bir rol oynar. Bu aşamada öğrencinin hem eğitim kurumu tarafından atanan bir eğitsel danışman tarafından hem de uygulama kurumu tarafından atanan bir kurum danışmanı tarafından sıkı biçimde süpervize edilmesi sürecin niteliğini belirler. Bu noktada, araştırma bulguları Türkiye’de uzaktan sosyal hizmet

eğitiminde eğitsel ve kurumsal süpervizyon noktasında önemli eksiklikler olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları kurum danışmanlarının deneyimleri, yeterlilik algıları ve iş yükleri açısından da önemli sorunlar olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, danışmanlık yükünün fazla olduğunu ve öğrencilere yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin uygulama deneyimlerini olumsuz etkilemekte ve mesleki yeterliliklerinin gelişimini engellemektedir. Ayrıca, kurum danışmanlarının yeterlilik algılarının orta düzeyde olması, bu alanda eğitim ve destek ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Kurum danışmanlarının süpervizyon becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve danışmanlık yükünün dengelenmesi, süpervizyon süreçlerinin verimliliğini artırabilir.

Üçüncüsü öğrencilerin mesleki yeterlilikleri ve motivasyonudur. Araştırma bulguları, uzaktan eğitim alan öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldığını, özellikle teorik bilgi ile pratik becerilerin bütünleştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, bu süreci daha da zorlaştırmaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin yüz yüze etkileşimden mahrum kalmaları, motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmekte ve mesleki yeterliliklerinin gelişimini engelleyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve öğrencilerin birbirleriyle ve süpervizörlerle daha sık etkileşimde bulunmalarını sağlayacak çevrimiçi toplantılar ve grup çalışmaları düzenlenmesi önerilebilir.

Dördüncü ve sonuncusu ise uygulama süreçlerinin güçlendirilmesi ihtiyacıdır. Uygulama süreçlerinin yetersizliği, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, uygulama süreçlerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle, uzaktan eğitim programlarında uygulama süreçlerinin artırılması ve uygulama süreçlerinin daha etkin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere sanal simülasyonlar ve vaka çalışmaları gibi pratik deneyimler sunularak, teorik bilgi ile pratik becerilerin bütünleştirilmesi sağlanabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma uzaktan eğitimle verilen sosyal hizmet eğitiminin mevcut durumunu ve süpervizyon süreçlerini detaylı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, uzaktan eğitimin sosyal hizmet eğitiminde taşıdığı potansiyel

avantajların yanı sıra, özellikle pratik becerilerin kazanılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi açısından ciddi sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitim modelinin sosyal hizmet eğitiminde daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Uygulama Süreçlerinin Güçlendirilmesi: Uygulama sürelerinin artırılması ve uygulama süreçlerinin daha yakından takip edilmesi.
2. Kurum Danışmanlarının Eğitimi ve Desteklenmesi: Kurum danışmanlarının süpervizyon becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve danışmanlık yükünün dengelenmesi.
3. Öğrenci Motivasyonunun Artırılması: Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve çevrimiçi etkileşim fırsatlarının artırılması.
4. Teorik ve Pratik Bilginin Bütünleştirilmesi: Öğrencilere sanal simülasyonlar ve vaka çalışmaları gibi pratik deneyimler sunularak, teorik bilgi ile pratik becerilerin bütünleştirilmesi.
5. Uzaktan Eğitim Modelinin Gözden Geçirilmesi: Sosyal hizmet eğitiminin doğası gereği yüz yüze eğitim ve uygulama deneyiminin vazgeçilmez olduğu unutulmadan, uzaktan eğitim modelinin avantajlarının korunup dezavantajlarının giderilmesi.

Son tahlilde, uzaktan eğitim modelinin sosyal hizmet eğitiminde kullanımına ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve bu modelin mesleki yeterlilikleri ne ölçüde karşıladığı derinlemesine incelenmelidir. Ancak bu yolla uzaktan eğitim modelinin sosyal hizmet eğitimindeki rolü daha net bir şekilde anlaşılacaktır.

ALTINCI BÖLÜM

VI. KAYNAKLAR

Abel EK. (1979). Toynbee Hall, 1884-1914. *The Social Service Review*. 53(4), 606-632.

Alp, S. (2009). Refah devleti düşüncesinin gelişimi ve bir liberal alternatif olarak üçüncü sektör. *Maliye Dergisi*, 156, 265-279.

Alptekin, K., Topuz, S., & Zengin, O. (2014). *Türkiye’de çocuğun refahı ve korunması: kapsayıcı bir yaklaşım arayışı*. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde mevcut durum: tespitler, analizler ve öneriler. Sosyal Hizmet Sempozyumu, 353-366.

Alptekin, K., Topuz, S., & Zengin, O. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor?. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.

Aslan, Ş., & Erdağı, B. (2018). Values and inequalities in education eğitiminde değerler ve eşitsizlikler. *Sociology & Philosophy*, 69.

Aydemir, İ., & Yiğit, T. (2017). The social work education in Turkey. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 5(3), 133-145.

Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.

Banks, S. (2001). *Ethics and values in social work*. Carfax Publishing, Palgrave.

Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in the risk society. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1279-1296.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar, yaklaşımlar*. Bağlam Yayıncılık: İstanbul.

Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324.

Bogo, M., & McKnight, K. (2006). Clinical supervision in social work: A review of the research literature. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 49-67.

Bolgün, C., Şahin, F., & Baydur, H. (2017). Manisa’da toplumun sosyal hizmet mesleğine ilişkin farkındalığı ve tutumu: karşılaştırmalı bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 27-49.

Brueggemann, WG. (2006). *The practice of macro social work*. Thomson Brooks/Cole: Belmont.

Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal hizmetlerin yakın tarihinden sayfalar Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983*. SABEV Yayınları: Ankara.

Çavuşoğlu, T. (2014). *Sosyal hizmetler tarihinde kilometre taşları*. Hilal Matbaacılık: İstanbul.

Çengelci, E. (1996). *Cumhuriyet Türkiye’sinde sosyal hizmetlerin örgütlenmesi*. Şafak Matbaacılık.

Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.

Duyan, V. (2010). *Sosyal hizmet: temelleri-yaklaşımları-müdahale yöntemleri*. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayın. 16.

Friedlander, WA. (1966). Sosyal refah hizmetine başlangıç. SSYB Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları Sayı: 44, Senyuva Matbaası: Ankara.

Horejsi, CJ. & Sheafor, BW. (1994). *Techniques and guidelines for social work practice*.

Huntington, A., & Sudbery 1, J. (2005). Virtual classrooms: Experiences of European collaborative teaching and learning. *Social work education*, 24(3), 363-371.

Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. Columbia University Press.

Karataş, K. & Erkan, G. (2002). *Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi*. Sosyal hizmet sempozyumu, 18-19.

Karataş, Z. (2015). Osmanlı Devleti'nde korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 16-31.

Kongar, E. (1972). Sosyal çalışmaya giriş. Sosyal Bilimler Derneği Yayınları: G-2, Ay Yıldız Matbaası AŞ, Ankara.

Kut, S. (1988). Sosyal hizmet mesleği: Nitelikleri, temel unsurları, müdahale yöntemleri. *Kendi yayını*: Ankara.

Macht, MW & Quam, JK. (1986). *Social work: An introduction*. Merrill Pub Co.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Özbek, N. (2006). *Cumhuriyet Türkiye'sinde sosyal güvenlik ve sosyal politikalar*. Emeklilik Gözetim Merkezi.

Regehr, C., Bogo, M., Regehr, G., & Power, R. (2002). Evaluating the effectiveness of a training program for field instructors. *Journal of Social Work Education*, 38(1), 55-66.

Reinders, RC. (1982). Toynbee Hall and the American settlement movement. *The Social Service Review*. 56(1), 39-54.

Soydan, A. (2003). Darüşşafaka tarihinden kesitler. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*. 3, 249-268.

Şahin, F. (1999). *Sosyal hizmetin doğası ve paradigmaları Prof. Dr. Sema Kut'a armağan: Yaşam boyu sosyal hizmet*. HÜ Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını, Ankara.

Şahin, F. (2000). Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal refah politikası süreçlerine katılımı. Aydınlar Matbaası: Ankara.

Şahin, F. (2007). Vaka yönetimi: Ortaya çıkışı, tanım, amaç ve ilkeleri. İçinde: Yıldırım N, Yıldırım K, eds. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2007: Çocuk ve Aileye Yönelik Sosyal Hizmetler, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya. s: 101-112.

Şahin, F. (2009). Sosyal hizmette kendi kaderini tayin hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 19(5), 87-97.

Şeker, A. (2008). *Sosyal Çalışma Mesleği*. Sabev Yayınları: Ankara.

Thompson, N. (2009). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Dipnot Yayınları: Ankara.

Türkmen, B. (2015). Sosyal hizmet tarihi. Kendi Yayını: İzmir.

Türkoğlu, İ. (2013). Sosyal devlet bağlamında Türkiye’de sosyal yardım ve sosyal güvenlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 8(3), 275-305.

Yolcuoğlu, İG. (2012). *Sosyal Hizmete Giriş*. SABEV Yayınevi: Ankara.

Yolcuoğlu, İG. (2014). Sosyal hizmet / sosyal çalışma bilim ve mesleğine giriş. Nar Yayınevi: İstanbul.

Zastrow, C. (2010). *Sosyal Hizmete Giriş*. Nika Yayınevi: Ankara.

YEDİNCİ BÖLÜM

VII. EKLER

Ek 1. Veri toplama formu

UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE SOSYAL HİZMET EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN

UYGULAMA SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMASI ANKETİ

Ben Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında 23 yıldır görev yapmaktayım. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde yüksek lisans eğitimime devam ediyorum.

Mesleğimin eğitim, okullaşma, uygulama sorunları en son eğitimin açık öğretime açılması sürecini yakından gözlemleyen bir meslek elamanıyım. Yaşadığım bu akademik ortamda yine mesleğimle ilgili alanda çalışmayı uygun gördüm. Bu bağlamda uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan açık öğretim sosyal hizmet öğrencilerinin staj/uygulama süreçlerinin onlara süpervizörlük eden deneyimli meslek elemanlarınca değerlendirilmesini içeren, bu eğitimin etkinliğini araştırmaya çalışan bir anket hazırladım. Mesleki eğitim sürecine bir ışık tutacağına inandığım bu çalışmaya vereceğiniz değerli katkılar için şimdiden teşekkür ediyorum.

Formun doldurulduğu tarih:

Form No:

Bu araştırma çalışması Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kişisel ve kurumsal bilgileriniz hiç kimse yada kurumla paylaşılmayacaktır. Bu nedenle isim, adres ve işyeri bilgileri sorulmamaktadır. Size sorulan tüm soruları yanıtlamaya çalışınız. Yeterince anlamadığınız sorularda açıklama yapmamızı isteyiniz. Bu çalışmada elde edilecek veriler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

1. CİNSİYETİNİZ

1 ☐ ERKEK 2 ☐ KADIN

2. YAŞINIZ

.....

3. MESLEĞİNİZ

1 ☐ Sosyal Hizmet Uzmanı 2 ☐ Psikolog 3 ☐ Sosyolog 4 ☐ Çocuk Gelişim Uzmanı

5 ☐ Diğer.....

4. ŞU AN ÇALIŞTIĞINIZ ALAN HANGİSİDİR ? (BİR DEN FAZLA ŞIK İŞARETLEYEBİLİRSİNİZ)

1 ☐ Engelli 2 ☐ Yaşlı 3 ☐ Çocuk 4 ☐ Aile 5 ☐ Sosyal Hizmet Merkezi

6 ☐ ASP İl Müdürlüğü 7 ☐ Sosyal Yardım 8 ☐ Gazi ve Şehit Yakınları

9 ☐ Diğer.....

5. MESLEKTE KAÇ YILDIR ÇALIŞMAKTASINIZ?

.....

6. Uzaktan sosyal hizmet eğitimi öğrencilerine yönelik staj değerlendirilmesi sürecine isteyerek mi katıldınız?

1 ☐ Evet 2 ☐ Hayır

7. Kendinizi ne ölçüde süpervizörlük yapabilecek yeterlilikte görüyorsunuz?

1 ☐ Hiç 2 ☐ Çok az 3 ☐ Orta derecede 4 ☐ Çokça 5 ☐ Son derecede

8. Kendinizi süpervizörlük yapabilecek ne ölçüde yeterli deneyime sahip görüyorsunuz?

1 ☐ Hiç 2 ☐ Çok az 3 ☐ Orta derecede 4 ☐ Çokça 5 ☐ Son derecede

9. Şu an uygulanan şekli ile haftada 1 gün olan bu uygulama sürecinde bu yıl kaç öğrenciye danışmanlık yapıyorsunuz?

.....

10. Sizce bir süpervizör (danışman) kaç öğrenciye danışmanlık yapmalıdır?

11. Çalıştığınız kuruluştaki açık öğretim öğrencilerine süpervizörlük (danışmanlık) dışında bir iş yapıyor musunuz?

☐ Yapıyorum ☒ Yapmıyorum

12. Çalıştığınız kuruluştaki uygulama/ staj süpervizörlüğü (danışmanlığı) görevinizde bir öğrenciye haftada kaç saat ayırabiliyorsunuz ?

12. Ayırdığınız zamanı yeterli görüyor musunuz?

☐ Yeterli ☒ Kısmen yeterli ☐ Yetersiz

13. Yaptığınız bu işten ek bir ücret alıyor musunuz?

☐ Alıyorum ☒ Almıyorum

14. Aldığınız ücreti yeterli buluyor musunuz?

☐ Yeterli ☒ Kısmen yeterli ☐ Yetersiz

15. Uzaktan/açıktan eğitim alan ve staj için kurumunuza gelen öğrencilerin uygulamaya yönelik istekliliklerini (motivasyonlarını) nasıl değerlendiriyorsunuz?

☐ Çok düşük ☒ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐ Çok yüksek

Öğrencilerin Uygulama Deneyimleri ve Yetkinliği Ölçeği

16. Sizce uzaktan sosyal hizmet eğitimi alan staj/uygulama süreci yaşadığınız sosyal hizmet lisans öğrencileri sahip oldukları özellikler açısından nasıl değerlendirilebilir?

Meslek hakkında tam bir bilgiye sahiptirler.

☐ Hiç ☒ Çok az ☐ Orta derecede ☐ Çokça ☐ Son derece de

Genel olarak yetersizdirler.

☐ Hiçbir zaman ☒ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman

Aldıkları teorik eğitimi yetersiz bulmaktadırlar

☐ Hiçbir zaman ☒ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman

Yeterli Uygulama becerisine sahip olmadığını düşünmektedirler

☐ Hiçbir zaman ☒ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman

Uygulama yaptıkları alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler?

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Meslek hayatlarında kabul görmeme kaygısı yaşamaktadırlar

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Örgün Eğitimden gelen Meslek elemanlarının tepkili yaklaşacaklarını düşünmektedirler.

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Sosyal Hizmet uygulama-çalışma alanında bekledikleri desteği alamadıklarını hissetmektedirler

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Staj/ Uygulama süresinin çok az olması nedeniyle meslekle gerekli bağı kuramamaktadırlar

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Sağlıklı bir süpervizyon süreci yaşayamamaktadırlar?

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

Sadece SHM ve İl Müdürlüklerinde uygulama yapma sınırlılığından rahatsızlık duymaktadırlar.

1 ☐ Hiçbir zaman 2 ☐ Nadiren 3 ☐ Ara sıra 4 ☐ Çoğunlukla 5 ☐ Her zaman

17. UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN OLUMLU MOTİVASYONA SAHİP OLMALARINI AŞAĞIDAKİ FAKTÖRLERDEN HANGİSİNE YA DA HANGİLERİNE BAĞLIYORSUNUZ? (Birden fazla şık işaretlenebilir)

- 1 ☐ Uzaktan eğitimin dezavantajlarının farkında olma
2 ☐ Uygulama süresinin az olması nedeniyle oluşan baskı
3 ☐ Mesleği sevmeleri yapmak istemeleri
4 ☐ Uygulama fırsatı değerlendirme çabası
5 ☐ Öğrenme isteğinin yoğun olması
6 ☐ Diğer.....

18. Uzaktan sosyal hizmet öğrencisinin çalışıp-çalışmama durumunun uygulama yapma motivasyonunu nasıl gözlemliyorsunuz.?

- 1 ☐ Fark yok
2 ☐ Çalışanın motivasyonu daha düşük
3 ☐ Çalışmayanın motivasyonu daha düşük
4 ☐ Çalışanın motivasyonu daha yüksek
5 ☐ Çalışmayanın motivasyonu daha yüksek
6 ☐ Her ikisi de yüksek

7 ☐ Her ikisi de düşük

19. Uzaktan eğitim öğrencilerinin staj sürelerini yeterli buluyor musunuz?

1 ☐ Yeterli buluyorum 2 ☐ Yetersiz buluyorum

20. Uzaktan eğitim öğrencileri sizce staj sürelerini yeterli buluyor mu?

1 ☐ Yeterli buluyorlar 2 ☐ Yetersiz buluyorlar

Mesleki Müdahale Bilgisi Ölçeği (Birey, Grup, Toplum bilgisi puanı)

21. MESLEĞİN MÜDAHALE YAKLAŞIMLARININ TEMELİ OLAN MÜDAHALE BİLGİLERİ AÇISINDAN ÖĞRENCİLERİ NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?

Bireylerle Çalışma bilgisi

1 ☐ Son derecede yetersiz 2 ☐ Yetersiz 3 ☐ Ne yetersiz, ne de yeterli
4 ☐ Yeterli 5 ☐ Son derecede yeterli

Grupla Çalışma bilgisi:

1 ☐ Son derecede yetersiz 2 ☐ Yetersiz 3 ☐ Ne yetersiz, ne de yeterli
4 ☐ Yeterli 5 ☐ Son derecede yeterli

Toplumla Çalışma bilgisi:

1 ☐ Son derecede yetersiz 2 ☐ Yetersiz 3 ☐ Ne yetersiz, ne de yeterli
4 ☐ Yeterli 5 ☐ Son derecede yeterli

Mesleki Müdahale Becerisi Kazanım Ölçeği (birey, grup, toplum müdahale becerisi puanı)

22. Yaşanılan bu uygulama süreci sonrası, bireysel çalışma yapma becerisini tam olarak kazanabildiler mi?

1 ☐ Kazanamadılar 2 ☐ Kısmen kazanabildiler 3 ☐ Belirli bir alan için kazanabildiler
4 ☐ Kazanabildiler

23. Yaşanılan bu uygulama süreci sonrası, grupla çalışma yapma becerisini tam kazanabildiler mi?

1 ☐ Kazanamadılar 2 ☐ Kısmen kazanabildiler 3 ☐ Belirli bir alan için kazanabildiler
4 ☐ Kazanabildiler

24. Yaşanılan bu uygulama süreci sonrası, toplumla çalışma yapma becerisini tam olarak kazanabildiler mi?

- 1 ☐ Kazanamadılar 2 ☐ Kismen kazanabildiler 3 ☐ Belirli bir alan için kazanabildiler
4 ☐ Kazanabildiler

25. Çalıştığınız öğrenciler özelinde uzaktan eğitim öğrencilerinin yeterli teorik bilgiyi edindiğini düşünüyor musunuz?

- 1 ☐ Yeterli bilgiyi alamadıklarını düşünüyorum 2 ☐ Kismen alabildiklerini düşünüyorum
3 ☐ Yeterli bilgiyi aldıklarını düşünüyorum

26. Çalıştığınız uzaktan sosyal hizmet öğrencilerinin evrensel mesleki değerlere sahip olduklarını düşünüyor musunuz?

- 1 ☐ Hiç 2 ☐ Çok az 3 ☐ Orta derecede 4 ☐ Çokça 5 ☐ Son derecede

**Mesleki Süreçleri Başlatma Sürdürme Sonuçlandırma Becerisi Ölçeği
(uygulama alanlarına göre değerlendirme puanı)**

**27. MESLEKİ SÜREÇLERİ BAŞLATMA SÜRDÜRME SONUÇLANDIRMA BECERİSİ AÇISINDAN
SÜPERVİZÖRLÜK YAPTIĞINIZ ÖĞRENCİLERİ NASIL DEĞERLENDİRİYORSUNUZ?**

İlk Görüşme Müracaatçıyı Kabul Etme

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Evlat Edinme Hizmeti

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Koruyucu Aile Hizmeti

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Aynı-Nakdi Yardım Hizmeti

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Evde Bakım Hizmeti

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Aile ve Çocuk Hizmeti

- 1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Kadına Yönelik Hizmetler

1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Engelli ve Yaşlı Hizmeti

1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Sosyal Ekonomik Destek Hizmetleri

1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

Gazi ve Şehit Yakınları Hizmeti

1 ☐ Kendi başına yapabilir 2 ☐ Destek ile yapabilir 3 ☐ Yapamaz 4 ☐ Bu başlık staj alanımız ile ilgili değildir. bu nedenle yanıtlanmadı.

28. Uzaktan Sosyal Hizmet Eğitiminin sizce faydaları nelerdir?

29. Uzaktan Sosyal Hizmet Eğitimin sizce sakıncaları nelerdir?

30. Uzaktan Eğitiminin niteliğini, etkinliğini verimliliğini artırabilmek için sizce neler yapılmalıdır.

Ek 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2017-E.42828



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

Sayı : -050.01.04-
Konu : Fatih ŞAHİN (20.04.2017 tarih ve
E.18258 numarasıyla evrak kayda giren
Etik Kurul Başvurumuz-Hk

Sayın Prof. Dr. Fatih ŞAHİN

İlgi : 20.04.2017 tarih ve E.18258 sayılı etik kurul başvurunuz-hk

Başvurunuz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun
08.05.2017 tarih ve 2017/1 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, **etik yönden uygunluğuna**
karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim

e-imzalıdır

Prof. Dr. Muzaffer TEPEKAYA
Kurul Başkanı

Ek: Fatih ŞAHİN2017-1 Toplantı Sayılı -6'Nolu Karar (2 sayfa)

Adres: Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa
Telefon: (0 236) 2011000 Faks: (0 236) 2372442
Elektronik Adı: <http://www.cbu.edu.tr>

Bilgi İçin: Bülent Tekelioğlu
Uzman: Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni

* B E 6 E 3 M 2 H 0 *

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 08.05.2017
Toplantı Sayısı	: 2017/ 01
Toplantıda Alınan	
Karar Sayısı	: 14

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu **08.05.2017** tarih ve saat **11:00'de** Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı odasında toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

6-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof.Dr.Fatih ŞAHİN'in 20.04.2017 tarih ve E.18258 numarasıyla evrak kayda giren başvurusu (Uzaktan Eğitim Yolu ile Sosyal Hizmet Eğitimi Alan Öğrencilerin Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi) başlıklı çalışmanın **Etik yönden uygunluğuna,**

Toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(e-imzalıdır) Prof.Dr.Muzaffer TEPEKAYA Başkan		
(e-imzalıdır) Prof.Dr.Tuncer TAŞKIN Üye	(e-imzalıdır) Prof.Dr.Halit EV Üye	(e-imzalıdır) Prof.Dr.Tülin CANBAY Üye
(imza) Prof.Dr.Kenan ERDOĞAN Üye	(e-imzalıdır) Prof.Dr.Ali Rıza GÖKBUNAR Üye	(e-imzalıdır) Prof.Dr.Doğan UYSAL Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.