

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE OKUL SOSYAL HİZMETİNİN
GEREKLİLİĞİNE DAİR YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE
REHBER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ: KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Sema SAĞLIK

İstanbul
Mart-2021

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE OKUL SOSYAL HİZMETİNİN
GEREKLİLİĞİNE DAİR YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE
REHBER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ: KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Sema SAĞLIK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Musa ŞAHİN

İstanbul
Mart-2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Musa ŞAHİN

Üye Prof. Dr. Kadir CANATAN

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Abdülhakim BEKİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğine Dair Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi: Karma Desen Araştırması” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Sema SAĞLIK

İstanbul, 2021

ÖNSÖZ

Çalışmanın en zor kısmının bu süreçte bana destek olan ve varlıklarıyla hayatıma anlam katan insanlara kelimelerle nasıl teşekkür edeceğim konusunda tereddütlerimin olduğunu itiraf etmeliyim.

Doktora tezimin ortaya çıkmasında birçok değerli kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle sürecin başından beri bana destek olan, akademik yaşantımın şekillenmesinde büyük emeği olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Musa ŞAHİN'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Hiç bitmeyen sorularımı cevaplandırarak yoluma ışık olan ve değerli vakitlerini harcayan Sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e müteşekkirim. Tezimin ilerlemesinde, gelişmesinde büyük katkıları olan tez izleme jürisinde bulunarak beni onurlandıran kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Kadir CANATAN'a ve Sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e; ölçek geliştirme sürecinde uzman olarak görüş ve önerilerini aldığım hocalarıma, veri toplama sürecinde gönüllü olarak katılarak araştırmama destek veren değerli meslektaşlarıma, yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, sürecime destek olan değerli İl Millî Eğitim Müdürüm Sayın Dr. Abdülaziz YENİYOL'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın yazımında ve raporlaştırılmasında dil ve yazım kontrolü yapan bilim uzmanı Cemil KURT'a ve tecrübelerinden yararlanırken hoşgörü ve sabır göstermekten kaçınmayarak katkı sunan diğer tüm meslektaşlarıma da şükranlarımı sunuyorum.

Ellerini hep omzumda hissettiğim, düştüğüm yerde ayağa kaldıran en büyük destekçilerim canım anneme, babama ve kardeşime; bana çalışma şartları oluşturan, eksikliklerimi tamamlayan, her zaman anlayış ve sevgiyle yaklaşan iş arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Bu süreçte katkılarına rağmen burada isimlerini yazamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

**ORTAÖĞRETİMDE OKUL SOSYAL HİZMETİNİN
GEREKLİLİĞİNE DAİR YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN ve REHBER
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ:
KARMA DESEN ARAŞTIRMASI**

Sema SAĞLIK
Doktora, Sosyal Hizmet
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Musa ŞAHİN
Mart-2021, 346+XVII Sayfa

Bu araştırma, eğitimin kalitesinin yükseltilmesini ve ortaöğretim kuşağının akademik ve psikososyal verimliliğini sağlayacak okul sosyal hizmetinin gerekliliğini Yalova örneğinde gerekçeleri ile birlikte ortaya koymak ve okul sosyal hizmetini işlevsel hale getirmek için ortaöğretim kurumlarında okul sosyal hizmet birimlerinin kurulması ve sosyal çalışmacıların bu birimlerde ivedilikle istihdam edilmesi gerekliliğini vurgulamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın deseni karma yöntem olarak tanımlanan nicel ve nitel tekniklerin bir arada faydalandığı açıklayıcı sıralı desendir. Nicel bölümde var olan durumu resmetmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yalova ilinde, tüm okul ve kurumlarda görev yapmakta olan 722 yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmandan elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 24 programı ile analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim (fenomenoloji) araştırma modelinden yararlanılmıştır. Temaların belirlenmesinde betimsel analiz, kod ve alt temaların belirlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca sosyal hizmet kavramı hakkında görüşlerinin ortaya konulabilmesi için metaforlar yoluyla bilgi edinme yolu seçilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle çeşitli okul kademelerinde görev yapan 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 rehber öğretmenden oluşturulmuştur.

Nitel veriler bu alandaki uzmanların görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanılmış, analizinde NVIVO 12 programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniklerinden

yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda: Okul ortamlarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik psikososyal müdahalelerin yetersizliği ortaya konulmuş; ayrıca yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların sosyal hizmet mesleği hakkında bilgilerinin yetersiz, bununla birlikte sosyal hizmete yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlere göre okul sosyal hizmetinin gerekliliği konusundaki görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturmazken, rehber öğretmenlerin görüşleri okul sosyal hizmetinin lehine anlamlı bulunmuştur. Nitel boyutta ise görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular; “Psikososyal ve Manevi Sorunlar”, “Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler” ve “Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler” üç tema başlığı altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin okul ortamlarındaki sorunların çözümü için okul sosyal hizmetini ihtiyaç olarak gördükleri saptanmıştır. Ayrıca yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşleri nicel bulgulardan farklı bulunmamış, nitel bulgularla birbirini tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Destek.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF DIRECTORS, TEACHERS, AND GUIDELINES ON THE REQUIREMENT OF SCHOOL SOCIAL SERVICE IN SECONDARY EDUCATION: A MIXED PATTERN RESEARCH

Sema SAĞLIK

PhD Dissertation, Social Worker

Supervisor: Prof. Dr. Musa ŞAHİN

March-2021, 346+XVII Sayfa

This study reveals the necessity of school social service to increase the quality of education and the academic and psychosocial efficiency of the secondary education generation, together with the reasons in the example of Yalova. The study also emphasizes the need for the establishment of school social service units in secondary education institutions and the urgent employment of social workers in these units in order to make school social service functional. The design of the research is an explanatory sequential design in which quantitative and qualitative data, defined as mixed method, are used together. In the quantitative section, descriptive scanning model was used to depict the existing situation. The data of the study were obtained from 722 administrators, teachers and guidance counselors / psychological counselors working in all schools and institutions in the province of Yalova in the 2019-2020 academic year. The quantitative data of the study were collected by using the "Necessity of School Social Work Survey". The collected data were analyzed with the SPSS 24 program. In the qualitative dimension of the study, the phenomenology research model was used. Descriptive analysis was used in determining the themes, content analysis was used in determining the code and sub-themes. In addition, the way of obtaining information through metaphors was chosen in order to reveal their views against the concept of social work. The study group consists of 10 administrators, 10 teachers and 10 guidance counselors working at various school levels, all (of whom) were chosen by purposeful sampling method. Qualitative data were collected with a semi-structured interview form created by taking the opinions of experts in this field, and the analysis was made with the NVIVO 12 program. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of qualitative

data. As a result of the analysis, the problems encountered in school environments and the insufficiency of psychosocial interventions for these problems were revealed. In addition, it was found that administrators, teachers and counselors / psychological counselors have insufficient knowledge about the social work profession, their opinions about social service are positive and their need for school social service is at a “high” level. According to administrators and teachers, opinions on the necessity of school social service did not make a significant difference, while the views of counselors were found to be significant in favor of school social service. In the qualitative dimension, the findings obtained through interviews were examined under three themes: "Psychosocial and Spiritual Problems", "Views on Social Work" and "Expectations and Suggestions for School Social Work". According to the findings, it was determined that administrators, teachers and counselors regard school social service as a need for solving problems in school environments. In addition, the views of administrators, teachers and counselors about the necessity of school social service were not found different from the quantitative findings, and it was concluded that they complement each other with qualitative findings. In the light of the findings of the study, suggestions were presented.

Key Words: Teacher, School Social Work, Social Support.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM	12
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Sosyal Hizmet Kavramı	12
2.2. Sosyal Hizmetin Uygulama Alanları	14
2.3. Okul Sosyal Hizmeti Kavramı	15
2.4. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişim Süreci	17
2.4.1. Dünyada Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi	20
2.4.2. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi	32
2.5. Okul Sosyal Hizmetinin Uygulama Alanları	38
2.5.1. Okulda Ekip Çalışması	39
2.5.2. Okul Sosyal Servisi.....	40
2.5.2.1. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri.....	41
2.5.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi	46
2.5.3.1. Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanın Rol ve Görevleri.....	47
2.6. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Teori ve Yaklaşımlar	48

2.6.1. Sistem Kuramı	49
2.6.2. Ekolojik Yaklaşım	51
2.6.3. Güçlendirme Yaklaşımı	53
2.6.4. Müdahaleye Tepki Yaklaşımı	55
2.7. Okul Sosyal Hizmetini Gerekli Kılan Nedenler.....	56
2.7.1. Mikro Bağlamda Öğrenci Kaynaklı Problemler	59
2.7.2. Mezzo Bağlamda Aile ve Okul Kaynaklı Problemler	77
2.7.3. Makro Bağlamda Sistem Kaynaklı Problemler	89
2.8. Literatür Analizi	93
2.8.1. Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemine Katkısı İle İlgili Mevcut Araştırmalar	93
2.8.2. Okul Sosyal Hizmetinde Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlara Yönelik Mevcut Araştırmalar	95
2.8.3. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Mevcut Araştırmalar	96
2.8.4. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Mevcut Araştırmalar	107
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	120
YÖNTEM.....	120
3.1. Araştırma Modeli	120
3.2. Nicel Araştırma Süreci	123
3.2.1. Nicel Araştırma Modeli	123
3.2.2. Nicel Araştırmaya Ait Evren ve Örneklem.....	124
3.2.3. Verilerin Toplanması	126
3.2.4. Veri Toplama Araçları	126
3.2.4.1.Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Bilgi Formu	127
3.2.4.2. Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi	127
3.2.5. Verileri Toplama Süreci.....	132
3.2.6. Nicel Verilerin Analizi.....	132
3.3. Nitel Araştırma Süreci.....	133
3.3.1. Nitel Araştırma Modeli	133
3.3.2. Çalışma Grubu	134
3.3.3. Veri Toplama Aracı	138
3.3.4. Nitel Verilerin Analizi	140
3.3.4.1. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	141
3.4. Araştırmanın Raporlaştırılması	144
3.5. Araştırmanın Etiği	144

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	146
BULGULAR	146
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	146
4.1.1. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	146
4.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular	149
4.1.3. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgilerine İlişkin Bulgular	151
4.1.4. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerine İlişkin Bulgular	152
4.1.5. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular	152
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	154
4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular	155
.....	158
4.2.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular	158
4.2.2.1. Psiko-sosyal ve Manevi Sorunlar Temasına İlişkin Bulgular	158
4.2.2.2. Belirsizlikler ve Kaos Durumları Kategorisine İlişkin Bulgular	159
4.2.2.3. Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi Kategorisine İlişkin Bulgular	161
4.2.2.4. Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi Kategorisine İlişkin Bulgular	165
4.2.2.5. Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Çöz Kategorisine İlişkin Bulgular	168
4.2.2.6. Okullarda Rehberlik Dersi Kategorisine İlişkin Bulgular	171
4.2.3. Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Bulgular	174
4.2.3.1. Sosyal Hizmet Metaforu Kategorisine İlişkin Bulgular	174
4.2.3.2. Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Yolları Kategorisine İlişkin Bulgular	178
4.2.3.3. Sosyal Hizmet Uygulama Alanı Kategorisine İlişkin Bulgular	181
4.2.3.4. Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı Kategorisine İlişkin Bulgular	184
4.2.3.5. Sosyal Hizmet/Destek Birimi Kategorisine İlişkin Bulgular	188
4.2.4. Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular	193
4.2.4.1. Beklentiler, Etkiler Kategorisine İlişkin Bulgular	193

4.2.4.2. Uygulamaya Dönük Öneriler Kategorisine İlişkin Bulgular	198
BEŞİNCİ BÖLÜM	204
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	204
5.1. Tartışma ve Sonuç	204
5.1.1.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma ve Sonuç	205
5.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	212
5.1.3.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	215
5.1.4.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	216
5.1.5. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	217
5.1.6. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Görüş ve Önerileri ile İlgili Nitel Analizlerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	219
5.1.6.1. Psiko-sosyal ve Manevi Sorunlar Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç	219
5.1.6.2. Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç	235
5.1.6.3. Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	251
6.2. Öneriler	266
6.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler	266
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	268
KAYNAKÇA	269
EKLER.....	311
EK-1: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı.....	311
EK-2: Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onayı	314
EK-4 Öğretmen/Rehber Öğretmen Bilgi Formu.....	316
EK-5 Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi	317
EK-6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	323
EK-7: Bilgi Onam Formu	325
ÖZGEÇMİŞ.....	326

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 2.5.2.1. 1: Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Görevleri.....	42
TABLO 2.5.2.1. 2: Okul Sosyal Hizmetinin Unsurları.....	45
TABLO 2.6.3. 1: Güçlerin Bulunabileceği Olası Alanlar.....	54
TABLO 2.7.1. 1: Depresyon ile Bağlantılı Olabilecek İşaretler.....	59
TABLO 2.7.1. 2: Dışa Dönük Davranışsal Problemlere Bilişsel Davranışsal Stratejiler (C-B Müdahaleleri).....	66
TABLO 2.7.2. 1: Cinsel İstismarın Küçük İşaret ve Belirtileri	83
TABLO 2.7.2. 2: Cinsel İstismarın Fiziksel Belirtileri.....	83
TABLO 3.2.2. 1: Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler Tablosu (N=722)	125
TABLO 3.2.4.2. 1: Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ankete Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi	131
TABLO 3.2.6. 1: Normallik Analizleri Tablosu	132
TABLO 3.3.2. 1: Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler Tablosu (Ntoplam=30; Nyönetici=10; Nöğretmen=10; Npdr=10)	135
TABLO 4.1.1. 1: Yöneticilerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo	146
TABLO 4.1.1. 2: Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo	147
TABLO 4.1.1. 3: Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo.....	148
TABLO 4.1.1. 4: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Toplamına Ait Tablo.....	148
TABLO 4.1.2. 1: Yöneticilerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo	149
TABLO 4.1.2. 2: Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo	150
TABLO 4.1.2. 3: Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo	150
TABLO 4.1.2. 4: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımların Toplamına Ait Dağılımları Gösterir Tablo.	151

TABLO 4.1.3. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgileri Gösterir Tablo	151
TABLO 4.1.4. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerini Gösterir Tablo	152
TABLO 4.1.5. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Anket Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	153
TABLO 4.1.5. 2: Evet/Hayır'lı Anket Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	154
TABLO 4.2.2.2. 1: “Belirsizlik ve Kaos Durumları” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	159
TABLO 4.2.2.3. 1: “Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	162
TABLO 4.2.2.4. 1: “Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	165
TABLO 4.2.2.5. 1: “Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları İle Çöz” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu.....	169
TABLO 4.2.2.6. 1: “Okullarda Rehberlik Dersi” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	172
TABLO 4.2.3.1. 1: “Sosyal Hizmet Metaforu” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu.....	174
TABLO 4.2.3.2. 1: “Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Yolları” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	179
TABLO 4.2.3.3. 1: “Sosyal Hizmet Uygulama Alanı” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	181
TABLO 4.2.3.4. 1: “Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	184
TABLO 4.2.3.5. 1: “Sosyal Hizmet/Destek Birimi” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	188
TABLO 4.2.4.1. 1: “Beklentiler, Etkiler” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu.....	193
TABLO 4.2.4.2. 1: “Uygulamaya Dönük Öneriler” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu	198

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Kavramları Arasındaki İlişki	71
Şekil 2. 2: Öğrenci Güvenliği İçin Bir Model.....	86
Şekil 3. 1: Araştırmanın Hiyerarşik Akış Şeması	122
Şekil 3. 2: Açıklayıcı Sıralı Desen	123
Şekil 3. 3: Nitel Verilerin Analiz Süreci	140
Şekil 4. 1: Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema ve Kategoriler	157
Şekil 4. 2: Katılımcılara Ait Kelime Bulutu.....	158



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4.2.3.1.1. 1: “Sosyal Hizmet Metaforu” Kategorisinin “Metaforlar” Alt Kategorisine Ait Yığılım Çizelgesi.....	177



KISALTMALAR LİSTESİ

AEWM: Eğitim Refahı Yönetim Birliği

AMATEM: Madde Bağımlılığı Araştırma ve Tedavi Merkezi

BEP: Bireysel Eğitim Planı

CSWE: Hizmet Eğitimi Konseyi

HSIB: Hogan Parent /Sibling Inventory of Bereavement

IASSW: Sosyal Hizmet Okulları Birliği

IIPS: Olası İntihar Endeksi

IDEA: Engelliler Eğitim Yasası

IFSW: International Federation of Social Workers-Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NASW: Ulusal sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

OSS: Okul Sosyal Servisi

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

PMHP: Primary Mental Health Prevantion

SSWAA: Amerika Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve içeriği, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlamaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi, iletişim ve teknolojinin hızla gelişmesi toplumsal anlamda; sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yönlerden çeşitli gelişmeleri ortaya çıkarmaktadır. Bu değişim ve gelişim süreci içinde eğitimin ayrı bir önemi vardır. Çünkü eğitim, toplumun kültürel değerlerini gelecek nesillere aktarmak ve bunun için de toplumsal miras ve değerlere sahip bireyler yetiştirmek gibi son derece önemli bir misyona sahiptir (Özdemir, 2011: 85-110).

Türkiye’de öğrenciler temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar yalnızca akademik düzeyde olmamakla birlikte birey, aile, okul odaklı sorunlar, sosyal sorunlar, ihmal, istismar, bağımlılık gibi farklı biçimlerde öğrencilerin eğitim hayatını etkilemekte ve engellemektedir. Bu sorunların çözülememesi birer problem haline dönüşmektedir. Eğitim ve öğretimin önünde engel teşkil eden sorunların belirlenmesi ve sorunların çözümünde okul sosyal hizmetine yönelik gereksinim bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Günlük yaşantılarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiği, hatta yaşamlarını şekillendirmede önemli rol oynayan okullarda etkili ve verimli eğitim- öğretim sunulması, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde bahsedilen çocuğun eğitim hakkı gereğidir. Çocuğun bu haklara ulaşmasında okul ekosistemi içerisindeki uygulamalar belirleyici olmaktadır. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin öğrencilerin sorunlu davranışlara yönelik müdahalelerinin önemi tartışmasız bir gerçektir. Ancak okul ekosistemi içerisinde bu ekibin yaptığı müdahaleler ve uygulamalar yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti mikro, mezzo, makro ve küresel düzeydeki sorunların önlenmesinde, tespit edilmesinde ve müdahale

edilmesinde etkin ve yetkin bir çalışma sağlamaktadır. Yapılan uygulamalara bakıldığında, okullardaki müdahalenin rehabilitasyon odaklı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin problemlerinin önüne geçilmesi noktasında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini destekleyici bir sistem olarak okul sosyal hizmetine önem atfedilmektedir (Aktan, 2018: 57). Weissberg (1990), okulların öğrencilerin problem davranışlarını önlemede önemli role sahip olduklarını düşünmektedir. Bu nedenle, bazı problemlerin özellikle ortaöğretime denk gelen gençlik problemlerinin çözümü için okul temelli önleme çabaları daha etkili olmaktadır (Sink & Rubel, 2001). Okullardaki rehberlik hizmetleri ile birlikte çalışabilecek bütün çocuklara ve gençlere ulaşabilecek, pratik ve etkili sosyal destek yolları sağlayabilme gücüne sahip okul sosyal hizmet uygulamalarına gereksinim vardır.

Okul sosyal hizmet uygulamaları bireyden çok gruba yöneliktir. Bu gruplar, ebeveynler, öğretmenler, çocuklar, gençler ya da sınıflar biçiminde olabilir. Bu tip çalışmaların etkililiği okul, aile ve toplum güçlerinin iş birliği ile yapıldığında daha da artmaktadır. İşbirliği sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin geçmiş yaşantısı, ailesi ve çevresi ile sistemli ve düzenli ilişkiler kurarak ele alınması gerekir. Çünkü okulda başlayan eğitim ve öğretim süreci öğrencinin ailesi ve okul dışı çevresi ile tamamlanmaktadır. Birinin eksikliği verimi düşüreceği için sistemin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar birey, aile, grup ve toplum odaklı düşünülmelidir. Bugüne kadar okul ortamlarındaki birçok sorunun çözümündeki müdahalelerin iyileştirici sonuçlar vermemesi, eğitimin sosyal ve çevresel boyutunun göz ardı edilmesinin bir sonucu ve sorunların çözümüne multidisipliner bir yaklaşımla müdahale edilmemesi ana neden olarak görülebilir. Gün geçtikçe artan suçla sürüklenen öğrenci sayıları, sosyoekonomik durumu farklı olan ailelerin eğitime bakış açıları gibi birçok etken eğitim ve öğretimin önünde engel teşkil etmekte, okullarda yeni hizmet modellerine duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Eğitim sisteminde yaşanan sorunlar; sisteme zarar vermekle birlikte öğrencilerin iyilik halini olumsuz etkilemekte; madde kullanımı, akran zorbalığı, çocuk ihmal ve istismarı, yoksulluk gibi çok boyutlu sorunlar çıkarmaktadır.

Öğrencilerin biyo-psiko-sosyal ve manevi gelişimleri üzerinde tehdit oluşturan çok boyutlu sorunların çözümünde ailenin ve sağlık kuruluşlarının sorumlulukları olmakla birlikte, okulların da çözüm sunmada ve rehberlik etmede öğrencinin iyilik halinin sürekliliğini sağlama ve öğrenciyi koruma gibi önemli rolleri bulunmaktadır.

Okullarda bu rolleri gerçekleştirecek multidisiplin, sosyal hizmet disiplini. Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, ekolojik perspektifte mikro, mezzo, makro ve küresel düzeyde değerlendirilmelidir. Bunun için okulda yaşanan sorunlar, Millî Eğitim Bakanlığı kademesinde yeni bir yapılandırmanın ihtiyacına işaret etmektedir. Türk eğitim sisteminde okullarda sorunları çözmeye yönelik (Toplam Kalite Yönetimi gibi...) çeşitli çalışmalar yürütülmüş fakat pek çoğunda istenilen verim/sonuç alınamamıştır.

Bu alanda yapılan en yeni çalışma ise mevcut eğitim sistemini iyileştirmek, aksayan yönlerini yeniden yapılandırmanın temel alındığı 23 Ekim 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesidir (MEB, 2018). Belgede değişim ve iyileştirme çabasının başarıya ulaşmada sosyal çevrenin önemine dikkat çekilirken, sorunların çözümünde okulun dış paydaşlarıyla iş birlikli çalışmalar planlanmıştır. Diğer belgeler gibi Vizyon Belgesinde de eğitimde kökleşmiş sorunların çözümünü yeni beceriler geliştiren, değişen eğitim taleplerini karşılayabilecek, mesleki bilgi ve becerilerini aktarabilen, öğrenmeye açık, kolay öğrenip öğretebilen yüksek potansiyelli öğretmenlerle ulaşılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2017: 2). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde okul ortamlarındaki sorunlarda dış paydaşların eğitim alanlarına dâhil edilmesine işaret edildiği söylenebilir. Sorunların çözümünde aile-okul-toplum ekseninde yapılacak iş birliği çalışmaları eğitimin aksak yönlerini telafi edebilecek tamamlayıcı bir unsur olabilir. Bu durumda mikro, mezzo ve makro müdahalelerle sorunların çözülmesi eğitim sistemini olumlu etkileyebileceği gibi öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde de olumlu farklılık olacağı düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında okul sosyal hizmetinin önemini ve gerekliliğini gösteren birçok araştırmaya rastlanmıştır (Reçber, 2020; Akyüz, 2018). Araştırma sonuçlarına göre okul ortamlarındaki sorunların çözümünde okullardaki sosyal hizmet/destek birimlerinin yokluğunun okul ortamını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamlarında karşılaşılan sorunların çözümü için sosyal hizmet uzmanına ve okul sosyal hizmeti uygulamasının hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (Kuli, 2018; Akyüz, 2018; Aktan, 2017; Dağ, 2018). Bu araştırma sonuçları okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen gözünden belirlemeye yöneliktir. Son zamanlarda yapılan bir

araştırma (Kalkan, 2019) Türkiye’deki okul sosyal hizmeti ihtiyacını daha fazla gözler önüne sermektedir. Araştırmaya göre öğrencilerin eğitimlerinin önünde pek çok sorun olduğu ve bu sorunların çözülebilmesi için okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu tablo, okul ortamlarındaki sorunların çözümü için okul sosyal hizmet biriminin aranan bir birim olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarını olumluya çevirmede önemli bir etken ve gelecekteki başarısını şekillendirmede kilit unsur olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan bir dizi araştırmaya göre ise sosyal sorunların çözüm noktasında rehber öğretmenler seçilmiştir. Ancak okul sosyal hizmetinin yaygınlaşmasında yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin düşünceleri alınmamıştır. Okul sosyal hizmeti ile ilgili alanyazın incelendiğinde sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenin görüşleri ile okul sosyal hizmet ihtiyacı belirlendiği görülmüştür. Bu nedenle çalışmada okul sosyal hizmetinin gerekliliği yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışman bakış açısıyla belirlenmesi düşüncesi gelişmiş ve tartışılmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Okul ortamlarındaki sorunların ve engellerin tanımlanması, sorunların sebep olduğu durumlar, multidisipliner bir çalışmayla yapıldığında öğrencinin eğitim ortamlarında en yüksek düzeyde fayda sağlayacağı bir gerçektir. Teşhis doğru konulmazsa müdahale için yanlış yaklaşımlar uygulanır. Bu sebeple ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliği yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin sosyal hizmet uzmanları ile yapacakları iş birliği çerçevesinde değerlendirilmelidir. Okul ortamında yaşanan sorunların çözümünde geniş bir yelpazeden bakmanın hedefe ulaşmada daha kolay olacağı, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarına ve davranışlarına olumlu yönde yansımaları olabileceği düşüncesini doğurmuştur.

Bu noktadan hareketle yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okullarda hangi sorunlarla karşılaştıklarının saptanması, yaşanan sorunların kaynağının ne olduğu, sorunlara kimlerin müdahale ettiği, sorunlara yönelik hangi müdahaleler uygulandığı ve müdahalelerde hangi yöntemlerin kullanıldığı belirlenmesi bilimsel bir değere sahip olmakla birlikte; çözüm önerileri geliştirmesi bağlamında eğitim ve sosyal hizmet alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin sosyal hizmet mesleği ile ilgili bilgileri, okul sosyal hizmetine yönelik görüşleri ve her okulda uygulanan okul gelişim

modeli çerçevesinde kurulan iyileştirme ekibinin içinde okul sosyal hizmet uzmanına duyulan ihtiyaç ele alınmaktadır. Bu bağlamda okul ortamlarında yaşanan sorunların tespit edilmesi, sorunların çıkışına sebebiyet veren duruma yönelik biyo-psiko-sosyal ve manevi desteğin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz kalışı ve öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik, okullarda sosyal hizmet müdahalesinin eksikliğinin ortaya konulması eğitim ve sosyal hizmet alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesini şöyle ifade etmek mümkündür: **“Ortaöğretimde yaşanan hangi sorunlar ya da bu sorunlara yönelik hangi yaklaşım eksikliği okullarda okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymaktadır?”**. Bu temel problem çerçevesinde aşağıda sıralanan soruların yanıtı aranmaya çalışılmıştır.

1. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okullarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okuldaki sorunlara yönelik yaklaşımları nelerdir?
3. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin genel olarak sosyal hizmet mesleği ile ilgili bilgileri var mıdır?
4. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin özelde okul sosyal hizmeti hakkında bilgileri var mıdır?
5. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
6. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okul sosyal hizmetine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın ilk beş sorusu nicel araştırma yöntemi ile cevaplanmaya çalışılırken, altıncı soru nitel araştırma yöntemi ile cevaplanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırma sonucunda elde edilen veriler neticesinde on soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenerek nitel araştırma yöntemi ile cevaplanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitimin kalitesinin yükseltilmesini ve ortaöğretim kuşağının akademik ve biyo-psikososyal ve manevi verimliliğini sağlayacak okul sosyal hizmetinin gerekliliğini Yalova örneğinde gerekçeleri ile ortaya koymak ve okul

sosyal hizmetini işlevsel hale getirmek için ortaöğretim kurumlarında **okul sosyal hizmet birim**lerinin kurulması ve **sosyal çalışmacı**ların bu birimlerde ivedilikle istihdam edilmesi gerekliliğini vurgulamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen ve değişen günümüz dünyasında yaşanan inovasyonlar, Türk Eğitim Sisteminde değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Bu değişimlerin öğretmenlerin, aydınların ve eğitimcilerin görüşlerine başvurarak yapılması gerekmektedir. Okullar bu değişim sürecinde ayakta kalabilmeleri, varlıklarını sürdürebilmeleri ve arzu ettikleri başarıya ulaşabilmeleri için çevresindeki her türlü değişimi izlemek zorunluluğundadır (Goodstein & Burke, 1991: 8; Lawrance, 2013: 5). Sosyalleşme sürecinde toplumun bir aynası olan okulun merkezinde bulunan da öğrencidir. Öğrenciyi merkeze alan Talim Terbiye Modeli ile 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin en temel hedefi öğrencileri yaşadığı çevreyle bütünleştirerek hayata hazırlamak ve geleceğe mutlu bireyler olarak yetiştirmektir. Vizyon Belgesinde belirtilen okullarda kurulacak olan Okul Gelişim Modeli ile okul, bir laboratuvar işlevi görerek gerçek hayatı yansıtacak, sorunların çözümü okul sıralarında başlayacaktır. Bu olgudan hareketle öğrenciyi anlayabilmek, onu kendi çevresiyle birlikte gözlemlemek ve değerlendirmek için profesyonel disiplinlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde okul sosyal hizmetinin yapılandırılmasına yönelik çalışmalar, pek çok çabaya rağmen proje aşamasından öte gidilememiştir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Yurtdışındaki araştırmalar sosyal hizmet uygulamalarının sorunlara koruyucu-önleyici-iyileştirici müdahalelerin olumlu etkisinin önemini ortaya koymuşken, Türkiye’de ise okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Dağ, 2018). Sosyal sorunlara müdahale sürecinde öğretmenin, psikolojik danışmanın ve rehber öğretmenin yanında okul sosyal hizmet uzmanının da sürece dâhil edilmesi, eğitim sisteminin etkisini ve verimini artıracığı için hiç şüphesiz herkesin istediği bir durumdur. Bu sorunları etkili koordinasyon ve çözüm yolları bulabilen, ekolojik sistem perspektifiyle müdahalelerde bulunan okul sosyal hizmet uzmanlarının çözeceği düşünülmektedir. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları sorunları çözecek performansa sahiptir. Bu yüzden okul ortamlarında okul sosyal hizmet biriminin kurulmasının sorunların çözümünde ve öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde kilit rol oynayacağı düşünülmektedir. “Öğrenci adına

değil, öğrenciyle birlikte” öğrencinin sosyal ve kültürel yeniden inşasında okul sosyal hizmeti büyük önem taşımaktadır.

Bireysel ve çevresel birçok problem ve risk ile karşı karşıya kalan öğrencilerin zamanının çoğunu okulda geçirdiği göz önüne alındığında; okullardaki koruyucu, destekleyici, tedavi ve rehabilite edici müdahaleler gerekli görülmektedir. Okullarda okul sosyal hizmeti kapsamında öğrencilere yapılacak müdahaleler, mevcut problemlerin çözümü ve bu problemleri önleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ile ihtiyaç duyulan politikaların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Batı ülkelerinde yüzyılı aşkın geçmişi olan okul sosyal hizmet uygulamaları, ülkemizde okul, aile, öğrenci ve çevre koşullarında yaşanan sorunların yoğunluğuna ve okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaca karşın maalesef henüz gelişmemiştir.

Okul sosyal hizmetini tarihsel açıdan incelediğimizde Anderson’un geliştirdiği dört müdahale modelinden birinin “Okul Gelişim Modeli” olduğu görülmektedir. Bu model ile çalışan okul sosyal hizmet uzmanları, okul koşullarına ve okul çevresine odaklanarak öğrenci, okul ve çevresi arasındaki etkileşimlere göre rollerini yerine getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 yılında yayımladığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde Anderson’un (1993) geliştirdiği “Okul Gelişim Modeli”ni uygulamaktadır. Okulların bağlı bulundukları il, ilçe ve çevrenin öncelikleri dikkate alınarak gelişmelerini sağlayacak “Okul Gelişim Modeli”nin kurulacağı, okulların gelişiminin takip edilerek, desteklenmesi, il ile ilçe teşkilatlarının yapıları, rol ve sorumluluklarının yeniden planlandırılacağı ve bu modelle her okulun hazırlayacağı “Okul Gelişim Planı”nın, bir yol haritası niteliğinde olacağı belirtilmiştir. 1996 yılından itibaren “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı” tarafından birçok düzenleme ve mevzuat değişimi yapılmıştır. Değişen mevzuatla “Toplam Kalite Yönetimi”, “Öğrenci Merkezli Eğitim”, “Okulda Performans Yönetimi” okullardaki gelişimi arttırıcı çalışmaların odağını oluşturmuştur. Ancak, görülmektedir ki iyileştirme hareketleri amaca hizmet etmemiş, okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışma ekipleri içinde yer almaması nedeniyle eğitimde yenilikçi arayışlar sürmüştür. Bu bağlamda okul sosyal hizmet uygulamaları içine giren “Okul Gelişim Modeli”ni Millî Eğitim Bakanlığı’nın yürürlüğe koyması, okullardaki okul gelişimi iyileştirme ekipleri içerisinde, okul sosyal hizmet uzmanı bulunmasına yönelik araştırmaların olmaması araştırmaya ayrıca değer katmaktadır.

Aynı zamanda okullarda kurulacak olan “Okul Gelişim Modeli”, çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları ihtiyaç ve sorunların üstesinden gelmeleri, okul ve toplumdaki kurumlar arası iş birliğini daha güçlü hale getirmek için okul sosyal hizmet uzmanı ihtiyacını ortaya çıkaran tezimizin önemli bir diğer çıktısıdır.

Bu amaçla “Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu” çerçevesinde okullarda sosyal hizmet birimi kurulması ve okul sosyal hizmet uzmanı istihdamı konusunda somut adımlar atılması büyük önem taşımaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından, okul ortamlarında bu süreçlerin eksiksiz ve kesintisiz bir biçimde devam ettirilmesi yararlı çıktılar sağlayacak, yalnızca öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının iyileştirilmesi bakımından değil aynı zamanda duygusal, zihinsel, davranışsal ve sosyal çoklu yaşam alanlarını desteklemesi bakımından önemli sonuçlar doğuracaktır. Böylelikle okullarda, “okul sosyal hizmet uygulamalarının”, “koruyucu-önleyici”, “geliştirici-değiştirici”, “tedavi-rehabilite edici” hizmetlerinin yanında “izleme-takip” hizmetinin de okul ortamlarında yaygınlaştırılması, okullardaki ihtiyaca yönelik müdahaleler geliştirilmesi, öğrencilerin sağlıklı gelişimi için düzenli biyopsikososyal ve manevi çalışmalar yapılması eğitim sisteminin kalitesini arttıracaktır.

Tez konumuzun özgünlüğü, ülkemiz özelinde genel olarak okullarda okul sosyal hizmetinin gerekliliği üzerine akademik çalışmalar yapılmışsa da, “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” doğrultusunda okullarda kurulacak “Okul Gelişim Modeli İyileştirme Ekipleri” içinde okul sosyal hizmet uzmanının olması gerekliliğine dair bir çalışmanın yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretimde okullardaki sorunların yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen odağında çok yönlü olarak inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle de özgün bir çalışma ve doktora seviyesinde ilk tez olacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle araştırma okul sosyal hizmet alanına katkı sağlaması “Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı” ile “Millî Eğitim Bakanlığı”nın yapacağı iş birliği protokolü ile koordinasyonlu çalışmasına ve ilgili konu başlıklarını içeren çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmada, araştırmadan elde edilecek bulguların niteliği doğrultusunda okullarda sosyal hizmet birimlerinin kurulmasının gerekliliği ve önemi ele alınmıştır. Okul sosyal hizmeti alanında yapılan bu çalışmanın dışında, eğitim vizyonu kapsamında oluşturulan ekiplerin içinde okul sosyal hizmet uzmanının bulunmasının gerekliliğinin

irdelenmemiş olması hâlâ yapının açıklanmaya muhtaç bir konu olduğunu düşündürmüştür.

Araştırmada karma yöntem kullanılmış, önce nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanılmıştır. Bu haliyle nicel verilerden elde edilen bilgiler, nitel verilerle zenginleştirilerek araştırmaya derinlik katılmıştır. Böylelikle araştırmadaki veri çeşitliliği, sadece tek bir yöntemle veri elde etmenin sınırlılığını ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymaya yönelik yürütülen bu araştırma, karma yöntem kullanılarak veri çeşitliliği elde edilmesi ve konunun daha fazla irdelenmesi açısından önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Varsayım, deneysel olarak doğruluğunun kanıtlanmadığı; fakat kanıtlanabilir derecede doğru ve hipotezin aksine denenmeyen yargılardır (Karasar, 2005: 71). Araştırma oluşturulurken ortaöğretimdeki öğrencilerin biyo-psiko-sosyal ve manevi gelişim dönemleri dikkate alınarak çalışmayla ilgili varsayımlar ortaya konulmuş ve bu varsayımların geçerliliği sorgulanmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen anket ve formlara içtenlikle cevap vermişler ve kendi görüşlerini yansıtmışlardır.

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla geliştirilmiş olan anketler, verilerin toplanmasında yeterli düzeyde ve uygunlukta yapılandırılmıştır. Araştırmaya katılanlar ölçeklere içtenlikle cevap vermişlerdir ve kendi görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel kısmı, Yalova'daki ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve Rehberlik Araştırma Merkezi ile sınırlıdır. Araştırmanın nitel kısmında ortaöğretim kurumlarından Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi esas alındığından bu okulların ve kurumun dışındakiler çalışma kapsamı dışındadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, belirlenmiş sınırlılıklar dâhilinde, anketi dolduran kişinin sorulara verdiği cevaplar ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma kapsamında ele alınacak temel kavramların, araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tanımlaması şu şekildedir:

Ortaöğretim: “İlköğretim sonrası öğrencilere 4 yıllık öğretim veren ve asgari ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime hazırlayan resmi ve özel ortaöğretim okul veya kurumlarını” ifade etmektedir (Selçuk ve Halkalı, 2011, 2012).

Yönetici: “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görevlerini 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37’nci maddelerine göre yürüten müdür/müdür yardımcısını” ifade etmektedir (MEB, 2018).

Öğretmen: “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 657 sayılı Kanunun 4’üncü maddesinin birinci fıkrasının (A) ve (B) bentleri kapsamında eğitim ve öğretim hizmeti yürütenleri” ifade etmektedir (MEB, 2018).

Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman: “Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personeli” ifade etmektedir (MEB, 2020).

Psikolojik Danışman: “Üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeli” ifade etmektedir (MEB, 2020).

Sosyal Hizmet: “Özel gereksinim gruplarının bakım ve korunmalarının toplumun sorumluluğu ve görevi olduğundan hareketle resmî, yarı resmî ve gönüllü etkinliklerle bu tür nüfus gruplarının bakımlarını, korunmalarını iş edinen, insanların yardımsız çözemedikleri bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için geliştirilen sistemli, düzenli ve sürekli faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Tomanbay, 1999: 237).

Okul Sosyal Hizmeti: “Öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden

yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisi” olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2000: 35).

Sosyal Destek: Zor durumdaki kişilere ebeveynlerinin, akrabalarının, arkadaşlarının yanı sıra diğer toplumsal ilişkilerin sağlandığı destek kaynaklarıdır (Şahin, 1999: 18).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okullar öğrencilerin sağlıklı ve başarılı gelişiminin sağladığı ve gelişimlerini etkileyen sorunların tespit edildiği toplumsal kurumlardan biridir. Okul ortamlarında günden güne artan ve çözilemeyen sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin düşük akademik başarılarının yanı sıra şiddet, ihmal, istismar, akran zorbalığı, yoksulluk ve madde bağımlılığı gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan bu sorunların çözülebilmesi için öğrencilerin biyo-psiko-sosyal ve manevi yönden destekleyecek uygulamalara ihtiyaç vardır. İşte bu, sorunları çözmek ve insanı tam kapasitesi ile uyumlu hale getirmek sosyal hizmetin başat rolüdür. Sosyal hizmet bilimi bu sorunların kaynağına inerek sorunları ortadan kaldırmak için müdahaleler geliştirir. Sosyal hizmet müdahaleleri adli, tıbbi, yaşlı, engelli, manevi, psikiyatrik ve okul gibi pek çok alanda uygulanan bir disiplindir. Okul sosyal hizmetinin amacını daha iyi anlayabilmek, temeline inebilmek için sosyal hizmet disiplininin ne olduğuna değinmek gerekir. Bu bağlamda sorunlara müdahale eden ve önleyici uygulamalarda bulunun sosyal hizmet disiplininin açıklanması yerinde olacaktır.

2.1. Sosyal Hizmet Kavramı

Zastrow sosyal hizmeti; “Sosyal işlevselliği artırmak, kapasiteyi yenilemek, güçlendirmek ve özlenen amaçlara uygun toplumsal koşulları yaratmak üzere bireylere, gruplara, ailelere ve topluluklara yardımı kapsayan mesleki bir çalışma” olarak tanımlamaktadır (Zastrow, 2015: 6). Sosyal hizmet bireyi, kendine özgü olduğu kabulüyle bir bütün olarak görür ve kendine yetebilecek seviyeye getirmeyi hedef edinir. Birey ve toplumun birbirinden ayrı düşünölemeyeceğini ve birbirini etkilediğini, aynı zamanda tamamladığını kabul ederek mesleki çalışmalarını yürütür. Meslek olarak sosyal hizmetin esas amacı, problemlerle baş ederek çözüm sürecini aktifleştirmek, bireyleri kendilerine hizmet ve yarar sağlayacak sistemlerle bağ kurmak ve bu hizmetlere erişimlerini sağlamaktır. Bunların yanında bireylere hizmet

veren çalışmalara ozendirmek, sosyal devlet gereği sosyal politikalar geliştirmek, iyileştirmek, sosyal refahı arttırmayı amaçlamaktadır (Zastrow, 2015: 3).

Kut da (1988: 16) sosyal hizmeti, kişinin kendi kararını kendi verme hakkını, topluma uyum sağlama potansiyelini kullanarak sosyal işlevselliğini kullanabilmesi ve değişim süreçlerinde bilgi ve becerilerini kullanarak müdahalede bulanabilen bir meslek olarak adlandırır. Bu yönüyle yapılan tanımla sosyal hizmetin, sosyal işlevselliği artırma, kapasiteyi yenileme, güçlendirme ve amaçlara uygun toplumsal koşullar oluşturmak için birey, aile, grup ve topluluklara yardımı kapsayan meslek bir çalışma olduğu söylenebilir (Barker, 2003: 408). Tarihsel gelişimi doğrultusunda sosyal hizmet, insanın, toplumun, değişme ve gelişmesinde kuram ve uygulama bütünlüğüne yönelen (Cılga, 2009: 22); birey odak noktasından toplum çalışması ve sistem değişikliklerini içeren daha geniş yaklaşımlara doğru değişimini tamamlamıştır (Hawkins, 2010: 68).

Sosyal hizmet; geleneksel sorunların yanında sanayileşme ile birlikte gelişen sosyal sorunlara çözüm bulmak amacıyla ortaya ık mıştır (şeker ve Tomanbay, 2012: 15). Sosyal hizmet, çocuğu çevresi içinde ele alan ekolojik ve sistem yaklaşımlarının sağlamış olduğu bütüncül bir bakış açısıyla geliştirdiği etkinlik ve uygulamalara sahiptir (Karataş, Gencer, alış, ve Ege, 2014: 78). Aynı zamanda sosyal hizmet bireysel ve sosyal ilişkilerde uzmanlığı temsil etmektedir (Hawkins, 1982: 41).

Sosyal hizmet disiplininin, sosyal politikayı biçimlendirici ve geliştirici amaçları bulunmaktadır (Pincus & Minahan, 1973'ten akt. Duyan, 2013: 109; Yolcuoğlu, 2014: 13). Sosyal hizmet tanımlarında vurgu yapılan diğer bir noktanın da sosyal hizmetin, mevcut politikaların bireyler üzerindeki etkisini biçimlendirme ve geliştirme amacı olan bir meslek alanı olduğu görülmektedir.

Bir meslek olarak sosyal hizmetin tarihçesine baktığımızda, 1800'lerin başlarında kentsel bölgelerde başlayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ilk sosyal refah kurumları kurulmuş, 1900'lerin başlarına kadar eğitim almış kişiler değil de hayırseverlik düşüncesi ile toplumun varlıklı ve inanç gruplarına mensup üyeler tarafından bu hizmetler gerçekleştirilmiştir (Zastrow, 2015: 2).

Bireyi ve toplumu sosyal, duygusal, eğitimsel ve ekonomik anlamda güçlendiren ve sosyal gelişim, değişim ve çevresel bütünleşmeyi sağlayan uygulamaya yönelik meslek ve akademik bir disiplin olan sosyal hizmetin esası adaletsizlik ve sosyal

eşitsizlik üzerine kuruludur. Sosyal hizmet, bireyin güçlü yönlerini ortaya çıkarmayı, topluma uyumunu ve değişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen ve sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla profesyonel müdahaleler geliştirip gerçekleştiren bir bilimdir. Sosyal hizmet ile ilgili tanımlar incelendiğinde benzer olan tanımlar olduğu gibi farklı özellikleri ile tanımlamalar yapıldığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet ile ilgili yapılan her tanımın hedefi ve uygulama alanı aynı olmakla birlikte farklı bir sosyal hizmet özelliği kapsadığı görülmektedir.

2.2. Sosyal Hizmetin Uygulama Alanları

Sosyal hizmetler, toplumda ellerinde olmayan nedenlerle muhtaç duruma düşen ya da beden ve ruhen bir eksikliğe uğrayan bireylere, insanlık onuruna yakışır, çevreleriyle uyumlu bir hayat sürdürebilmeleri için maddi, manevi ve sosyal gereksinimlerinin giderilmesine yönelik, devlet ve özel gönüllü kuruluşlar tarafından sağlanan hizmetlerdir. Diğer bir deyişle sosyal hizmetler, bir ülkede yoksul, muhtaç, beden ve ruhsal sıkıntıya düşen bireyler için bir sosyal ortamı oluşturmaya çalışmaktadır (Uğurlu, 2002: 210). Sosyal hizmetler sadece dezavantajlılara yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda kişi ya da grupların muhtaç hale gelmelerine, uyum sağlayamamalarına neden olan koşulların geliştirilmesine ve iyileştirilmesinde gayret göstermektedir. Bu bağlamda sosyal hizmetlerin, fakir, güçsüz, çocuk, yaşlı gibi dezavantajlılara yönelik bir hizmet olmadığını, aksine tüm topluma yönelik bir hizmet olduğunu ifade etmek gerekir (Arıcı, 2004: 592).

Sosyal hizmetlerin kişi, grup ve toplumlara ruhsal, sosyal ve fiziksel açıdan en yüksek refah seviyesine ulaşabilmeleri için yardımcı olan (Friedlander, 1965: 6); çalışma alanları Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesindeki kurum ve kuruluşlar olmak üzere, eğitim ve öğretim kurumları, çocuk mahkemeleri, çocuk ıslahevleri, sağlık kuruluşları, rehabilitasyon merkezleri, huzurevleri, üniversiteler, toplum ruh sağlığı merkezleri, kredi ve yurtlar kurumu, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıfları ve özel sosyal hizmet kuruluşlarıdır.

Sosyal hizmetin pratik ve teorik çalışması aile, çocuk, suçlu, engelli, yaşlı ve çocuk refahına, suç ve suçun ıslahına, madde bağımlılığına, göçmenler ve sığınmacılarla sosyal hizmete ve okul sosyal hizmetine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Duman ve diğerleri, 2014: 23).

2.3. Okul Sosyal Hizmeti Kavramı

Çocukların aile ortamından sonra ilk formel sosyalleşme ortamı olması açısından okul, oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitimin niteliğine paralel olarak okullar, okul öncesinden başlayarak çocuğun gelişim göstermesi, yetiştirilmesi ve toplumda yer edinmesi gibi bireye önemli katkıda bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009). Toplumdaki değişim hızının artmasıyla birey, karmaşık hale gelen sorunlar ile baş etme gücüne sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okul ortamlarında akademik başarısının yanında yaşadığı sorunları çözebilmesi kapasitesini artırıcı çalışmalara yer vermeye başlanmıştır (Kuzgun, 2008). Bu nedenle gelişim dönemi, çocukluk dönemi ve gençlik dönemlerinde oluşabilecek kriz durumlarındaki ruhsal ve sosyal sorunların çözümünde profesyonel desteğe ihtiyaç artmıştır. Bu durum okul sosyal hizmetinin ortaya çıkmasındaki temel koşulları oluşturmakta ve ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hizmet disiplininin bilgi, beceri ve değer temeli ile teorik yaklaşımını kullanan okul sosyal hizmetinin öğrencilerin problemlerini çözmede ailenin ve öğretmenin getiremediği çözümleri ne şekilde getirdiğini ve müdahaleler geliştirdiğini anlayabilmek için okul sosyal hizmetinin ne olduğuna bakmak gerekmektedir.

Sosyal hizmetin geniş uygulama alanında yer alan okul sosyal hizmeti (Jarolmen, 2017: 8), öğrenciyi ekolojik teorik bakış açısı ve güçlendirme yaklaşımı ile sistemler perspektifinden inceleyen; aile, okul ve toplum düzeylerinde müdahaleler geliştiren öğrencinin iyilik halini hedefleyen özel bir alandır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini başarıyla sürdürebilecekleri bir duruma getirmelerini sağlama amacıyla okul ortamında faaliyet yürütülen bir sosyal hizmet uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişim dönemini ve içinde bulundukları aile şartlarını değerlendirerek, çocukların yaşadıkları çeşitli sorunların çözümünü sağlar (Duman, 2000: 35). Bunun yanında öğrencilerin eğitim hayatlarına aktif katılımlarını sağlamak için okuldaki diğer ekip üyeleriyle ortak çalışmalar yapılan psiko-sosyal müdahalelerdir (Özbesler ve Duyan, 2009: 23).

Giderek karmaşıklaşan ve değişen dünyada gençleri yaşama hazırlamanın ve bunu yapmak için de önleyici müdahalelerle gelişimsel bir eğitim modeli kullanmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel okul modeli ile okullar, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal becerileri, iletişim becerileri ve karar verme becerileri

öğreniminde genişleyen ve değişen 2023 Eğitim Vizyon hedeflerine ulaşabilmeleri için uzmanlık gerektiren destek personeli ile takım yaklaşımıyla çalışması yapması gerekmektedir. Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları problemlere önleyici müdahalelerle çözüm üreterek destek vermek için uzman bir biyopsikososyal ve manevi yönden öğrenciyi değerlendiren sosyal bir ekibe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, okul ortamlarındaki sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul sosyal hizmetinin ilköğretim ve ortaöğretimde yürütülmesi gereken biyo-psiko-sosyal ve manevi hizmetlerin ortaya çıkmasında aşağıdaki temel noktalara dikkat çeker:

- Öğrencilerin okuldaki davranış problemleri göstermesinin birçok sebebi vardır.
- Öğrencilerin okul ortamında gelişimine katkıda bulunacak okul ve toplum iş birliği ile ailelere destek olunmalıdır.
- Aileler, okulu ve öğrencinin her türlü davranışı ve akademik başarısı hakkında bilgi almaya teşvikte bulunulmalıdır.
- Okullar, öğrencilere ve velilere destek olarak, duygularını ve duyarlılığına saygı göstermelidir.
- Engelli öğrenciye yönelik fiziki ve özel hizmetler verilmez

Bu temel noktalar okul sosyal hizmetini; mikro, mezzo, makro alanlarda hareket ederek öğrenciyi en iyi şartlarda öğrenim görme hakkına sahip olduğu düşüncesine dayandırmaktadır. Görülüyor ki sosyal hizmeti, okul ortamındaki öğrencinin bireysel, fiziksel ve psikolojik ve sosyal sorunlarının çözümü noktasında önemli bir yere sahiptir. Okul sosyal hizmetinin Türkiye’deki öncüsü Duman (2014a: 29) sosyal hizmet mesleğinin öğrencilerin bireysel, ailevi, ekonomik, psikolojik ve toplumsal kaynaklı sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik yürütülen uygulamaları kapsadığını belirtmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okul sosyal hizmeti, öğrencileri çevresiyle birlikte değerlendirerek öğrencilerin ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları sorunları çözerek hizmet vermektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen bireysel, ailesel ve toplumsal sorunlarını çözerek akademik başarıyı arttırmakta ve okulların işlevselliklerini arttırmaktadır(Nadir & Aktan, 2015). Bu açıklamalar ışığında okul sosyal hizmetinin kapsamı sorunların giderilmesinde çalışmalar yürüten, arabuluculuk

yapan ve kurumlar ile köprü kurarak koordinasyon sağlayan sosyal hizmet uzmanının da içinde bulunduğu ekip çalışmasıdır. Bu ekip içerisinde okul sosyal hizmet uzmanı, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman, hemşire, psikolog, doktor, okul yöneticileri ve gerektiğinde branş öğretmeni bulunur. Öğrencinin yaşadığı problemi gelişim dönemi, aile ortamı ve sosyal çevresini göz önünde tutarak disiplinlerarası bakış açısıyla çözebilen bu ekip, plan dâhilinde bilimsel aşamalar kullanarak problemlerin tespitini yaparak çözmeyi hedefler. Ancak bu ekibin oluşturduğu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okullarda bulunması gereken sosyal hizmet birimi henüz Türkiye’de işlerliğini kazanmamıştır. Okullarda öğrenciler lehine müdahaleler geliştirecek biyo-psiko-sosyal ve manevi sorunların çözümünde ve akademik başarılarının artırılmasında birlikte hareket edecek sosyal hizmet biriminin oluşturulması gerekmektedir.

2.4. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişim Süreci

Okul sosyal hizmetinin uygulanması fikri New York, Chicago, Boston ve Hartford’da misafir öğretmenlik hizmeti adı altında başlamıştır. Daha sonra Okul sosyal hizmet uzmanları; misafir öğretmen, ziyaretçi öğretmen, okul danışmanları, ev ziyaretçileri, okul ziyaretçileri gibi adlar altında anılmıştır. 20.yy. başlarında gönüllü ve dernek çalışanlarının dezavantajlı öğrencilere aile-okul arasındaki iletişimi güçlendirici ev ziyaretleri uygulamaları yapılmıştır. New York ve Rochester’da ziyaretçi öğretmenler tarafından yapılan bu uygulamaların resmiyet kazanması 1913 yılında olmuştur (Allen-Meares 1991: 5’ten akt. Özbesler ve Duyan, 2009: 21). Birleşik Devletler’de yaklaşık yüz yaşında olan okul sosyal hizmeti, eğitim sisteminin yanında toplumun şartları ve yaşanan olaylardan etkilenmektedir Bu tarih sosyo-çevresel tarih, mesleki tarih ve yasal tarih olarak üç bölüme ayrılmaktadır (Jarolmen, 2017: 11).

- **Sosyo-Çevresel Tarih:**

Okula devam etme zorunluluğunun getirildiği 1900’lü yılların başları, okul sosyal hizmet uzmanlarının okul devamsızlığına ve düşük akademik başarıya yol açan faktörler üzerine odaklanmaya başlamasına sebep olmuştur. O süreçte okul sosyal hizmetinden beklenen müdahaleler yoksulluk, çocuk işçiliği ve kötü sağlık durumu vb. sosyal koşulların, öğrencilerin devamsızlık nedenlerini anlamaları için öğretmenlere yardımcı olmaktı. 1920’li yıllara kadar devam eden bu yaklaşım, 1930’lu yıllarda büyük bunalım nedeniyle yaşanan olumsuz koşullar ve öğrencilerin fiziksel

gereksinimleriyle şekillenmiştir. 1940 ve 1950’li yıllar kötü sosyal koşullardan klinik uygulamalara geçilmiştir (Freeman, 1995: 2087). 1930 sonrasında klinik uygulamalara geçilse de 1960’larda okul sosyal hizmetinde öğrencilerin bireysel sorunlarına yönelme olmuştur (Yeşilkayalı, 2016: 139).

1950-60-70’li yıllarda sosyal ve politik alanda yaşanan büyük değişimler okul sosyal hizmet uygulamalarını şekillendirmeye başlamıştır. Bu değişimler uyuşturucu bağımlılığı, çocuk ihmal ve istismarı ve ırkçılık gibi konularla ortaya çıkan şiddet olaylarına karşılık, eğitimde insancıl yaklaşımlara vurgu yapılmıştır (Allen-Meares, 2004). İkinci Dünya Savaşı’nı takip eden konservatif çağ boyunca, okul sosyal hizmet uzmanlarının odağı öğrencilerin intrapsişik ve kişisel sorunlarına çevrilmiştir (Leiby, 1978). Bu durumların sonucunda okullar, farklı kültür ve dil geçmişleri olan öğrencilere eşit şartlarda eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürme durumunda kalmıştır (Germain, 1999: 34).

1980’li yıllarda engellilere yönelik çalışmaların ve mevzuatın başlatılması, okul sosyal hizmet uzmanlarının yeni bir odak noktası olmuştur. Özel eğitim programları yoluyla oluşturulan bu sorumluluklar bugünde devam etmektedir. 1990’larda toplumsal cinsiyet, teknolojinin gelişimi, okul temelli şiddet, refahta değişimler ve okulların sosyal ve çevresel değişimleri okul sosyal hizmetinin temel konuları haline gelmiştir (Allen-Meares, 2004). Buna ilaveten krizle müdahalede olduğu gibi özel eğitim sorumlulukları ve savunuculuk günümüzdeki okul sosyal hizmet uzmanları için bir amaç olmuştur.

- **Mesleki Tarih:**

1900’lü yılların başında “Dost Ziyaretçiler” den bugüne okul sosyal hizmet uzmanları uygulamalardan standartların oluşumuna kadar değişim geçirmiştir. İlk yıllarda okul dışı kurumlardan okulları destekleyen okul sosyal hizmet uzmanları 1913 yılında işe alınmaya başlamıştır. 1930’lu ve 1940’lı yıllar boyunca sosyal vaka çalışmalarına yön verilerek, okul sosyal çalışma hizmetlerinde azalma görülmüştür. Bu azalmanın nedeni fonların eksikliği yani maddi kaynak yoksunluğundandır. 1950’li yıllarda tekrar tekrar okul profesyonelleri ile iş birliği çalışmalarına başlanmıştır. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW), 1955’te okul sosyal hizmetini özelleştirerek, okul sosyal hizmeti tanımını yapmıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde “ziyaretçi öğretmenler” deyimini kaldırılarak okul sosyal hizmet uzmanları kullanılması önerilmiştir. 1960’lı yıllarda

çocuk ihmali, istismarı ve sosyal sorunların ortaya çıkması okul sosyal hizmet uygulamalarına “ebeveynlerle ve topluluklarla” çalışmalar eklenmiştir (Corbin, 2005). 1970 ve 1980 yıllarında engelli öğrenciler için yönelik tedavi, danışmanlık ve değerlendirme hizmetleri yapılmıştır. NASW tarafından engellilere yönelik ihtiyaçlar belirlenmiş, mevzuat çıkarılmıştır. Böylece, sosyal hizmet uzmanları, Engelliler Eğitim Yasası (IDEA) aracılığıyla hizmetler sunmaya başlamıştır (Allen-Meares, 2004: 4).

- **Yasal Tarih:**

1900’lü yıllardan bugüne değin okul sosyal hizmet uzmanlarının konumlarını etkileyen birçok yasal girişim olmuştur. 1964 yılındaki “Sivil Haklar Yasası”, kamu programlarında ırk ayrımcılığını ortadan kaldırarak savunuculuk konumunu etkilemiştir. 1965 yılında “İlk ve Orta Eğitim Yasası” eğitim programlarına yardım yapılmasını, 1975’teki “Kamu Yasası” yürürlüğe girerek tüm engelli öğrencilerin eğitim almasını sağlamıştır (Wright & Wright, 2007). 1974 yılında “Aile Eğitimi ve Gizlilik Yasası” ailelerin çocukların okula kayıtlarına erişimlerini ve değişiklik yapma haklarını vermiştir. Bu yasa 1990 yılında değişerek “Bireysel Engellilik Eğitim Yasası” haline dönüşmüştür ve 1997 ile 2004 yılları arasında okul sosyal hizmet uzmanlarınca tamamlanabilir değerlendirmeler içermiştir. 2002 yılında “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası” ile çocukların eşit ve yüksek kalitedeki eğitime ulaşma fırsatı hedeflenmiştir (Wright & Wright, 2007). Üçüncü ve sekizinci sınıfları kapsayan bu yasa, öğrencilere her yıl test uygulanmasını, her sınıfta nitelikli öğretmen bulunmasını, araştırma temelli öğretim modelini, ailelerin katılımını ve karar verme sürecinde etkin rol oynamasını, okulların seçimi ve öğrencilerin gelişimlerinin raporlaştırılmasını zorunlu kılmıştır.

Dünyadaki tarihsel süreç incelendiğinde; toplum yapısı ve sosyal ihtiyaçların okul sosyal hizmeti ihtiyacıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Örneğin Gana’da okul sosyal hizmetinin görevleri arasında okulda yemek hizmetlerini temin etmek varken; İskandinav ülkelerinde önleme ve rehberlik/danışmanlık görevleri ağır basmaktadır (Nadir & Aktan, 2015: 79).

2.4.1. Dünyada Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi

Okul sosyal hizmetinin dünyaya yayılma sürecine bakıldığında, uygulandığı ülkelerin ihtiyaçlarına, siyasi yapılanmalarına, sosyal politikalarına, sivil toplum kuruluşlarına ve öğrencilerin yaşamış olduğu sorunlara göre farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Kanada’da temel rolü krize müdahale olan okul sosyal hizmet uzmanı vaka yöneticisi olarak çalışmaktadır. Kanada’da öğrenci sorunları ve okullarda görevli sosyal hizmet uzmanlarının görevlerinin ABD ile benzerlikleri bulunmaktadır (Loughborough, Shera & Wilhelm, 2002’den akt. Jarolmen, 2014: 312). ABD ve Kanada’daki uygulamalardan farklı olarak Almanya’da ise özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için karar vermede sosyal hizmet uzmanlarından çok psikologlar etkilidir (Pennekamp & Porschke, 2002’den akt. Jarolmen, 2014: 319). Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere okul sosyal hizmetinin kapsamı, rol ve görevleri ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Okul sosyal hizmeti, 19. yüzyılın sonu 20. yüzyılın başlarında ilk uygulanmaya başladığı ABD, İngiltere ve Kanada’da zorunlu eğitim yasaları itibariyle başlamıştır (Jarolmen, 2014: 314). Kanada hariç ABD ve İngiltere okul sosyal hizmetinde öncü olmuş iki ülkedir. Aile ortamlarında yaşanan sorunların çözümünün yanında aile bireylerinin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamak için koruyucu ve önleyici işlevi olan okul sosyal hizmeti, zorunlu eğitime geçişin yaşandığı ülkelerde olumlu sonuçlar vermiştir. Zorunlu eğitime giriş sürecinde dünyanın birçok ülkesinde çocuklar eğitim hakkından yoksundu. Eğitim konusunda aile bireylerinin bilgilerinin yetersiz oluşu ile fiziksel ve sosyal sorunlar, çocukların okula gitmesine engel teşkil etmekteydi. Aileler çocuklarını okula gönderme ihtiyacı duyarken, okullar yetkili kişilerden eğitime katılım için daha fazlasını beklemekteydi (Huxtable & Blyth, 2002: 8). Öğrencilerin eğitim hakkından faydalanmasına yönelik bu ihtiyaçlar, okul sosyal hizmetiyle ilgili gelişmelere sebep olmuş ve bir takım girişimleri beraberinde getirmiştir.

1930’larda ortaya atılan okul sosyal hizmeti (Costin, 1969’dan akt. Huxtable & Blyth, 2002: 9) kavramına ilişkin ilk yaklaşımın gelişmesi İngiltere’de “bakım görevlileri”, “okul katılım görevlisi” veya eğitim sosyal hizmet uzmanı gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. İskandinav ülkelerinde, okul sosyal hizmet uzmanı “okul sorumlusu” olarak anılmıştır (Huxtable & Blyth, 2002: 8). ABD’de “ziyaret öğretmenleri” adıyla işe başlayan okul sosyal hizmet görevlileri, ev ziyaretleri

yaparak, okula devamlılığı teşvik etmiş; ailelere eğitimin amacını anlatan rehber olmuştur. Ziyaretçi öğretmen rolü okul sosyal hizmeti yaklaşımının gelişimini sağlamıştır (Huxtable & Blyth, 2002: 9). Bu yaklaşımın 1930'lu yıllarda okul sosyal hizmet adı ile anıldığı görülmektedir (Costin, 1969).

Kanada ve Hollanda 1940'larda okul sosyal hizmetine başlarken; Gana'daki okullarda 1950'lerde yapılmaya başlanmıştır. 1960'larda Gana Eğitim Servisi, eğitimdeki ihtiyaçların karşılanması amacıyla refah hizmetlerini hayata geçirmiştir. Okullara devamın sağlanması için yiyecek dağıtımı yapılmış ve okul sosyal hizmet uzmanının çalışmaları arasına girmiştir. 1980'lerde okul sosyal hizmet çalışmalarını planlayan ülkeler Avusturya, Yeni Zelanda, Sri Lanka, Suudi Arabistan, Makedonya, Letonya, Estonya, İsviçre, Rusya olmuştur. Japonya'da ise okul sosyal hizmetinin yeni başladığı belirtilmektedir (Huxtable & Blyth, 2002: 9). Birçoğu gelişme aşamasında olan bu ülkelerin, kendilerine özgü programlar oluşturarak okul sosyal hizmetini geliştirmektedir.

Asya, Afrika ve Güney Avrupa okul sosyal hizmet alanında bilgi eksikliği görülmekte olup; Avustralya'da hizmetler sadece kriz durumlarında mevcuttur. Dünyanın birçok ülkesinde çocuklara uygulanan sosyal hizmet müdahaleleri ile ilgili çok az sayıda bilgi mevcuttur. Huxtable ve Blyth'ın (2002: 10) belirttiği üzere sosyal hizmet alanındaki çalışmaların azlığı sebebiyle Türkiye, Akdeniz ülkeleri, Asya, Afrika ve Amerika'da sınırlı literatür söz konusudur. Bu çalışmamız için bu durum, aynı zamanda bir gerekçe teşkil etmektedir.

Türkiye'deki okul sosyal hizmeti ile gelişmeler bakıldığında ilk girişim 1961 yılı itibariyle İstanbul Üniversitesi'nin mediko-sosyal merkezi kurmasıyla başlamıştır. Mediko-sosyal merkezinde 1966 yılına kadar sosyal, kültürel, ekonomik ve sağlık hizmetleri alanında psikiyatrist, psikolog ve sosyal hizmet uzmanı istihdam edilerek öğrencilere destek olunmuştur (Tan, 2000'den akt. Özbesler ve Duyan, 2009: 21). 1983 yılında Batı'daki uygulamalar örnek alınıp hekim, psikolog, rehber ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekip kurulması öngörülmüş, ancak çalışma başlatılamamıştır (Duman, 2000: 49).

Okul sosyal hizmet uygulamalarının olduğu ülkelerde ülkenin ihtiyacı, politikası ve öğrenci sorunlara göre okul sosyal hizmet uzmanının görevli olduğu alan farklılaşmaktadır. Öğrencileri ve toplumun ihtiyaçları ile büyüyen, sivil toplum

kuruluşları ve devlet kurumları tarafından birçok ülkede yeni yeni gelişmekte olan okul sosyal hizmet uygulamalarının genel görünümünü anlamak için ülke bazında ayrıntılı olarak incelenmesinde yarar bulunmaktadır.

- **Amerika Birleşik Devletleri**

20. yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihsel değişim ve sosyal problemler; öğretmenlerin göç eden halkı eğitime dâhil etmede ve devamlılığının sağlanmasında başarısız oldukları için baskılarla karşılaşmışlardır. Bu baskılar ve sosyal problemler okul sosyal hizmetinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1906-1907 yıllarında New York, Boston, Hartford'da başlatılmıştır. Ziyaretçi öğretmenler, 1890 yılında sosyal hizmet çalışmalarını ve öğretmenliği birlikte yürüten, resmî okul temelli ilk sosyal hizmet sağlayıcıları olmuştur (Broom & Trowbridge, 1926: 655'den akt. Phillippo & Blosser, 2013: 20).

ABD'de birçok okul sisteminde okul sosyal hizmet uzmanları yer almadığı için, okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini ve sorumluluklarını yeni gelen sosyal hizmet uzmanları yapmıştır (Zastrow, 2015: 490). Bununla birlikte okul sosyal hizmet uzmanlarının artmasına sebep olan New York Commonewalt Fund, çocuk suçluluğunu önleme çalışmaları yapmıştır (Oppenheimer, 1925'ten akt. Jozefowicz & diğerleri, 2002: 40). İlkokulda sosyal hizmet uzmanı başına 950 öğrenci düşerken; ortaöğretimde her lise için 807 öğrenci düşmüştür (Raines, 2013: 126-127). Bazı üniversitelerde okul sosyal hizmet uzmanlarını uzmanlaştırma eğilimi başlamıştır. Zastrow (2014: 495), okul sosyal hizmet uzmanının davranış uzmanı haline gelmesi ve davranış değişikliği ilkelerini sistematik olarak uygulaması gerektiğine vurgu yapmıştır.

1930'lardaki büyük buhran, okul sosyal hizmetlerin gelişimine yeni bir yön kazandırmıştır. Okul sosyal hizmet uzmanı, Birleşik Devletler'de ziyaretçi öğretmenler olarak adlandırılmıştır (Huxtable & Blyth, 2002). Ziyaretçi öğretmenler adı altında okul sosyal hizmet uzmanları tarafından sunulan barınma, gıda ve giysi ihtiyacı sekteye uğramış (Areson, 1923'ten akt. Jozefowicz & Diğerleri, 2002: 40) ev-okul-toplum bağlantısı ve sorunlu çocuklar için temel ihtiyaçlar ve duygusal destek rollerinden sıyrılmışlardır (Hall, 1936'dan akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 40). 1940'lara gelindiğinde sosyal kişisel çalışmaya dikkat çekerek, öğrenci farklılıkları ve öğrenme çevrelerinden fayda sağlama üzerine hizmetlere yönelmişlerdir (Poole, 1949;

IASSW, 1974'ten akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 41). 1960'larda okul sosyal hizmet uzmanları, daha kapsamlı çalışmalar yapılması istense de çocuklarla çalışmaya devam etmiştir. Costin'de (1969) okul sosyal hizmet uzmanının görev ve sorumluluklarını belirterek, dokuz hizmet faktörü sunmuştur (akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 41). Çocuk ve ailelerle çalışma, öğretmenlere hizmet sunumu, çocukların klinik tedavisi, aile ve toplum arasında bağlantı kurma, eğitim danışmanlığı, liderlik ve politika yapma çocukların öğretmenlere ifade edilmesi gibi bulgular, okul sosyal hizmet uzmanlarının görevlerinin çocuklar odağında devam etmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca en önemli görevlerin başında politika oluşturmaları ve liderlik gelmektedir. Costin (1969), öğrenci nüfuslarıyla daha fazla çalışılmasına ve sistemsel müdahaleler yapılması konusuna dikkat çekmiştir. 1970'ler okul sosyal hizmeti alanında büyük değişikliklerin olduğu yıllar olmuştur (Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 42). Bu yıllarda disiplinlerarası çalışmalar yapan okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı artmıştır. Aile ve toplumla ekip çalışmalarının yanında engelli çocuklar üzerine de vurgu yapılmıştır. Gottlieb'a (1971'den akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002) göre okul sosyal hizmet uzmanları toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim politikası belirlenmesi ve okullarda hizmet sunumu yolu ile okul ve toplum arasında köprü kurma görevinde bulunmalıdır. 1980 ve 1990 yıllarında değişen eğitim politikaları okul sosyal hizmet uygulamalarında değişiklik getirmiştir. Denver, Washington ve New Orleans'ta sosyal hizmet alanında konferanslar düzenlenmesi; Amerika'daki eğitim konularında yasal düzenlemeler yapılmasına, okul sosyal hizmetinin şekillenmesine ve okuldaki rollerinin genişlemesine sebep olmuştur.

Amerika'daki sosyal hizmet uzmanları ilköğretimde ve ortaöğretimde okullarında (Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 43) bir kısmı çoklu yaş grubu ile bir kısmı da tek yaş grupları ile çalışmalar yapmaktadır. Zamanla sayıları artan okul sosyal hizmet uzmanlarının okulöncesinde ve özel nüfus gruplarıyla çalıştığı da gözlenmektedir. 1919 ve 1930 yıllarında sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin kimlik oluşturma sürecine yardımcı olmuştur. 1949 yılında Ulusal Sosyal Hizmetler Birliği (NASW) ortak çalışmalar yapmak amacıyla altı örgütle birleşerek NASW kurmuştur (McCullagh, 1998; NASW, 1992'den akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 43). 1994 yılında kurulan Amerika Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SSWAA) (Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 44) mesleğin gelişimi, politikaların geliştirilmesi, ev-okul-toplum bağlantısı ve okul sosyal hizmet uzmanlarına mentorluk teşviki ile

hedeflerini gerçekleştirmek için kurulmuştur. Okul ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve öğrencilerinin kapasitelerini etkileyen, öğrenme potansiyellerine etki eden faktörlerin ele alınması (Freeman, 1995; IASSW, 1974'ten akt. Jozefowicz ve diğerleri, 2002: 44) olarak öncelikli iki amaca hizmet eden okul sosyal hizmet uzmanları, sorunların çözümünde farklı uygulamalar ve yaklaşımlar geliştirmiştir. Ekolojik yaklaşım ve güçler perspektifi perspektifinde şekillenen Amerika'daki okul sosyal hizmet uygulamalarının (Duman, 2000; Duman, 2001; Özkan ve Kılıç, 2014) eğitim sürecindeki en önemli görevi davranış değiştirme olduğu görülmektedir.

Raines (2013), Amerika'daki okul sosyal hizmet uzmanlarının temel avantajlarını;

- Okul sistemlerindeki bilgileriyle okul hayatına tam katılım,
- Kısa sürede krize müdahale,
- Sorularla takip edebilme ve tavsiyede bulunabilme,
- Öğretmenlerin sevk etmesi ve inisiyatifin öğrenciden de gelebilmesi,
- Öğretmenler tarafından eşit derecede değerli meslek olarak kabul edilmesi,
- Okul yönetimi ile görüşmek için gelen ebeveynlerle görüşebilmesi,
- Kaynaklara erişim hakkının olması (telefon, bilgisayar, sekreter gibi...)
- Psikolog ve danışmalardan oluşan öğrenci ekibinin bir parçası olması,
- Toplum temelli çalışan meslektaşları gibi seyahat etmesinin gerekmemesi,
- Sosyal hizmet uzmanı olarak tanınması (Raines, 2013: 129-130) olarak belirtmiştir.

Bunların yanında Raines (2013), okul sosyal hizmet uzmanlarının dezavantajlarını şu şekilde ifade etmiştir. Bu temel dezavantajlar;

- Okul sosyal hizmet uzmanları gereksiz görevlerde kullanılması,
- Okul yönetimi tarafından disiplin görevleri için seçilmekle yükümlü olması,
- Okul müdürlüğünün yetkisi altında olması,
- Topluluktan izole edilmiş olabilmeleri,
- Okul çalışanları adı altında kurumsal problemlerin bir parçası olarak algılanması,
- Mesleğin yerini alan bir örgüt kültürü parçası olabilmesi,
- Kurumdaki personelin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının önemsenmediği bir kurumun parçası olabilmesi,

- Okulun akademik başarı arayışı baskılarından etkilenmesidir (Raines, 2013: 130).

Okul sosyal hizmetinin temellerinin atıldığı öncü ülke olan Amerika, bir model teşkil etmiş; aynı zamanda okul sosyal hizmet uygulamalarının gelişmesinin ve zaman içerisinde yayılma göstermesini sağlayarak bugünkü durumuna ulaştıran lokomotif bir ülke konumunda olmuştur.

- **İngiltere**

İngiltere’de, okullarda sosyal hizmet uzmanları bakım görevlisi olarak başlamıştır. Okul sosyal hizmeti (*school social work*) yerine eğitim refah memurları (*education welfare officer*) teriminin yaygın kullanıldığı görülmektedir. Eğitim refah görevlisi, hükümet organları ile yerel eğitim otoritelerince kullanılmakta, bazı bölgelerinde de eğitim sosyal hizmeti kullanılmaktadır (Blyth & Cooper, 2002: 20). Aile-okul-sosyal çevre etkileşimine dikkat çeken Aitken, ev yaşamının gayriahlaki ve sağlıksız çevrelerle sarmalandığında, okulun asla başarıya ulaştırılamayacağına vurgu yapmıştır (Blyth & Cooper, 2002).

NASW ve Eğitim Refahı Yönetim Birliği (AEWM) gibi kuruluşlar kamu ile ilişkiler yürüterek, ulusal ve yerel yönetime tavsiye kararlarda bulunmaktadır. Bunun yanında meslekî standartların geliştirilmesi ve sürdürülmesi yönünde lobicilik faaliyetlerini gerçekleştirdiği görülmektedir (Blyth & Cooper, 2002: 21-22). 1884 yılında AEWM, 20. Yüzyılında başlarında da AEWM kurulmuştur. Her iki yapılanmada bülten çıkartılmakta ve yaygın üyelik ağı bulunmaktadır.

- **Almanya**

Almanya’da sosyal hizmet toplum temelli görünmekte ve çocuk, genç ve aileler ile birlikte çalışarak tüm nüfustan sorumlu olmaktadır. Yerel yönetim bölgesi ve şehirler hizmet sunumu için ortaklaşa hareket etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğu ortaöğretim için görevlendirilmiştir. Batı Berlin’de dezavantajlı öğrenciler için karar vermede sosyal pedagoglar etkilidir (Pennekamp & Porschke, 2002’den akt. Jarolmen, 2014: 302). Schulsozialarbeit, sosyal hizmet ve sosyal pedagojinin birbirine harmanlanarak okul sosyal hizmeti adı altında birleşen bir terim olarak ifade edilmektedir (Abels, 1970; Wulfers, 2002: 124).

Okullar, çocukların stresli olduğu noktalar müdahalede bulunmakta, uyum sağlamayı dayatma hizmeti sunmamaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi yasadışı davranışlarda bulunan ve duygusal zorluklar yaşayan öğrencilerle ilgilenmektedir. Sistem yaklaşımına vurgu yaparak, sorun çözme yaklaşımı okullarda yaygın olarak kullanılan yardım etme metodudur. Eğitim sistemlerinin felsefesi öğrencilerin başarılı olmalarında gerekli ortamı sağlayarak en uygun fırsatı sunmak amacıyla, öğretmenlerle bilişsel odaklanma konusunda; sosyal hizmet uzmanlarında sosyal ve duygusal vurguya odaklanma konusunda birleşerek ortaklık kurmaktır. Almanya'nın birleşme sürecinde sonra okul sosyal hizmet uzmanlarının sisteme dâhil edilmesine odaklanan yeni bir Çocuk ve Gençlik Yasası çıkarılmıştır (Wulfers, 2002: 126).

Almanya'daki okul sosyal hizmet uzmanları sistem yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenciyi etki altında bırakan sistemlerle ilgilenerek, çocuklara ve ailelere hizmet sunumunda kurumlarla bağlantı kurarlar ve ailelere hizmet sunmak için dış kurumlarla ağ kurarlar. Burada amaç çocuklar, gençler ve dezavantajlı grupların etiketlenmesine ve dışlanma durumlarına engel olmaktır (Stickelman, 1981'den akt. Wulfers, 2002: 125).

Okul sosyal hizmeti Almanya'da, eyaletler arasında kapsam ve içeri farklı olsa da okul sosyal hizmeti istihdamında iyi derece yapılanmış ve kabul edilmiştir. Almanya çocuk ve gençlerin refahı ve eğitimi arasında farklı iş birliği biçimine sahiptir. Eğitimdeki farklı kavramları ve terminolojileri olan okul sosyal hizmeti bunlardan birisidir. Bu sebeple okul sosyal hizmetindeki terminoloji ve kavramların çeşitliliği çocuk ve gençlerin refahı ve eğitim arasındaki geniş iş birliği çalışmalarında belirsiz bir tablo sunmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları kurumsal kaynaklarını, öğrencilerin bağımsızlık, kendi kendine yardım ve sosyal adalet konularında yardımcı olmak için kullanmaktadır (Jarolmen, 2017: 302). Burada sosyal hizmet uzmanlarının odak noktası güçlü yönlerine bağlanamayan öğrencilerdir. Wulfers'ın (2002: 124) da belirttiği gibi okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet ve sosyal pedagojiyi içine almaktadır.

- **Kanada**

Kanada, insanî bakış açısıyla farklılıkları kabul eden bir ülke unvanına sahiptir. Kadınların ve çocukların yoksulluğu, okuryazarlık ve evsizlik Birleşmiş Milletlerde olduğu gibi ülkenin eksik olduğu konulardır. Bu ülkenin esas vurguladığı her öğrenci için mümkün olduğu kadar kapsayıcı eğitime yönelik bireysel konulardır. Önleme

faaliyetleri de okul sosyal hizmetinin bir başka boyutu olmaktadır. Eğitim programlarının çocuk istismarını ve çatışmayı önleme, ölüm nedeniyle yas tutma ve boşanma programlarını kapsamaktadır. Ontario'daki okul sosyal hizmet uzmanları için zorbalık, zihinsel sağlık ve okul şiddeti üç odak noktasıdır (Bibbly, 2013: 93). Okul ortamlarındaki güvenlik konularında da okul sosyal hizmet uzmanları klinik uzmanlık sunmaktadır. 400'den fazla okul sosyal hizmet uzmanının olduğu Ontario'da (Loughborough, Shera & Wilhelm, 2002'den akt. Bibbly, 2013:95), kırsal kesimlerde krize müdahale, tavsiye, değerlendirme ve danışma hizmetleri sunulmaktadır. Örneğin, güvenli okul iklimleri oluşturmak için protokollerin geliştirilmesi ve uygulanmasında gerekli geri bildirimler okul sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla sağlanmaktadır (Bibbly, 2013: 94)

Kanada'da öğrenci sorunları ve sosyal hizmet uzmanlarının görevleri ABD ile benzerlik göstermektedir (Loughborough, Shera & Wilhelm, 2002). Sosyal hizmet uzmanları yüksek lisans yaparak okul sosyal hizmeti alanında uzmanlaşmaktadır. Vaka yöneticisi olarak görev yapan okul sosyal hizmet uzmanı akademik konular, sosyal, duygusal, ekonomik sorunlar, fiziksel ve zihinsel zorluklar, aile durumları, okula devamsızlığı gibi konularda öğrencilere destek olmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, teröpotik müdahalelerle ilgilenerek, idari görevlere uzak kalmaktadır (Jarolmen, 2017: 294).

Kanada'daki okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin eğitimlerini daha iyi hale getirmek için çocuk ve gençlere yardımcı olarak savunuculuk rolünü üstlenmektedir. Buradaki hizmet sunum modellerini coğrafî ve demografik faktörler etkilediği görülmektedir. Birçok ülkede olduğu gibi eyalet sistemi yönetim şeklinin okul sosyal hizmet uygulamalarının yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır. Ontoria' daki öğrencilere sürekli hizmet veren okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip olmasına sebep olan sorunları ortadan kaldırmak için şiddeti önleme, özel eğitim öğrencilerine yönelik faaliyetler ve zorbalık azaltma konularında önleyici müdahaleler geliştirmektedir. Okullardaki odaklanılan bir diğer nokta da güvenlik konusudur. Kanada'da okul güvenlik sorunlarının aşıldığının görülmesi eğitim sistemi açısından önem arz etmektedir.

- **Gana**

Afrika ülkeleri içinde gelişen yapıda bir ulustur. Kırsal alanda yaşayan insanlar, en az 50 farklı dil, 18 milyon insan, 100 etnik grup bulunan bir ülkede (Huxtable & Blyth,

2002), okul ortamlarında ortaya çıkacak sorunlar tahmin edilebilmektedir. Gana’da çocukları etkileyen en önemli sorun yoksulluktur. Okul başarısızlığına sebep olan en önemli sorundur. Bu sorun beraberinde çocuk işçiliğini ve evsiz çocuklar sorununu karşımıza getirmektedir. Okul ihtiyaçlarını karşılayamama, yiyecek eksikliği, barınak yoksunluğu çocukların okula devam edememelerini sebep olmaktadır. Okul devamsızlığı da beraberinde okul terkleri sorununu doğurmaktadır. Çocuk istismarı Gana’da var olan ikinci önemli sorundur. Dayakla cezalandırma evde ve okulda kullanılan büyük bir sorundur. Bedensel ceza almak için, düşük akademik başarı, okul devamsızlığını ve okula gecikmeyi içermektedir (Sossou, 2002). Diğer ülkelerde olduğu gibi boşanma, aile içi şiddete maruz kalma çocukların evde ve okulda yaşadığı bir diğer önemli sorundur (Sossou & Daniels, 2002).

Gana’da 1950’de “dezavantajlı çocukların kaliteli eğitime erişimi misyonuyla” okul sosyal hizmeti başlamıştır (Government of Ghana, 2012). Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde başlatılan okul sosyal hizmeti ile ilgili hizmetler; suçlu davranışların değişimine yardımcı olma, akademik başarılarını elde etmelerinde yardımda bulunma, okul ile aile arasında bağlantı kurma, okullarda çocuklara olduğu kadar okul personeline, aileye ve öğretmene de hizmetler sunma şeklinde sorumluluklar içermektedir (Sossou, 2002). Öğretmenlere ve okul personeline hizmetler sunmak; sosyal, ekonomik ve duygusal anlamda yardımcı olmak okuldaki öğretmen, öğrenci ve aileyi birbiriyle uyumlu hale getirerek okul başarılı olmasına yardımcı olmasıdır (Sossou & Daniels, 2002). Gana’da okullara gıda dağıtılması çocukların devamını arttırmış ve okul sosyal hizmetinin önemli bir yansıması olmuştur.

- **Kore Cumhuriyeti**

Kore’de 1960’ların sonlarında görülen sosyal refah hizmetleri yoksullara yardım ve sosyal güvenlik hizmetleri olarak başlamıştır. Kentleşme ve sanayileşme ile birlikte hızlı ekonomik büyüme; işsizlik aile problemleri ve genç suçluluğu gibi problemleri ortaya çıkardığı için hükümetin refah hizmetlerini artırmasını ve sonucunda sosyal hizmetin sosyal sorunlara çözüm getiren bir meslek olarak Koreliler tarafından kabul etmesini sağlamıştır. Güney Kore’de 1998 yılından itibaren tanınan sosyal hizmet, yetmişten fazla üniversitede bölüm olarak okutulmaya başlamış ve farklı alanlarda çalışan elli binden fazla sosyal hizmet uzmanı olduğu belirtilmektedir (Kim, 2002: 210)

Okul sosyal hizmet uygulamalarını başlatan Seul Eğitim Bölgesi'ndeki merkezinde merkez, suçlu çocuklar ve dar gelirli aileye sahip ilköğrencilerine okul sosyal hizmeti sunmuştur. Toplum sosyal refah hizmeti adı altında hizmet sunan bu merkez, bir ilköğretilere her hafta sosyal hizmet uzmanı danışmanlık hizmeti, materyal desteği sunarak aile ve toplum arasında bağlantı kurmuştur. Öğrencilerin iyi bir üniversiteye girmesini amaçlayan Kore'de eğitim, sınav ve test puanlarıyla şekillenmektedir. Öğrencilerin duygusal refahını göz ardı eden (Young & Jung, 2002: 36), akademik başarıya odaklanmanın sonucunda sorunlar gelişmiştir. Bu sorunlar, zihinsel sağlık sorunları, madde kullanımı, okuldan ayrılma ve aile sorunları ile ortaya çıkan duygusal sıkıntılar, öğrenme ve uyumsuz davranışlar görünür hale gelmiştir. Okul sosyal hizmeti ihtiyacı olduğu aşikârdır. Kore'de okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla çalışmalarını yürütmüştür. Kore okullarındaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırma verilerine göre, sınav endişesi, hırsızlık, madde bağımlılığı, çete üyeliği gibi sorunlar tespit edilmiştir. Katılımcıların %10'u intiharı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Huxtable ve Blyth, ortaokul ve lise öğrencilerinin intiharı düşünme oranı %21, lise üstü sınıflarda %43 olduğunu belirtmektedir (akt. Jarolmen, 2017: 300). Bu sorunların tespiti sonucunda 1996 yılında Eğitim Bakanlığı, okul sosyal hizmeti projesini hazırlamıştır. Proje kapsamında yedi okula tam ve yarı zamanlı olarak görevlendirilen okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanma ve okula uyum konularında kişilerarası ilişkilerini geliştirme konularında yardımcı olmuştur. Bu pilot uygulama ile Güney Kore'de Hakyosahoesaupka unvanına sahip olan okul sosyal hizmet uzmanları okullarda çalışmaya başlamıştır. Seul Eğitim Bölgesi'nde ilk olarak bir lisede 3 sosyal hizmet uzmanı okulda çalışmaya başlamıştır. Kore tarihinde ilk defa okul sosyal hizmet uzmanının çalıştırılması bakımından önemlidir (Kim, 2002: 212). Daha sonra Seul Eğitim Bölgesi'nde 6 okulda ve 2000 yılında Eğitim Bakanlığı 5 ortaokul ve bir lisede ikinci pilot projeyi başlatarak okul sosyal hizmetini yıllık plâna eklemiştir.

1990'lı yılların sonunda okul sosyal hizmet uzmanları ülke geneline yayılmaya başlamış ve Güney Kore'deki yaklaşık 300 toplum refah merkezi gençlik hizmetlerini okul sosyal hizmeti olarak adlandırılmıştır (Kim, 2002: 212). Okul sosyal hizmetine artan ilginin bir yansıması olarak 1997'de Kore Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Topluluğu (KSSSW) kurulmuştur. İki ders kitabı oluşturularak seçmeli ders olarak

okul sosyal hizmeti okutulmaya başlamıştır. 2002 yılında okul sosyal hizmet uzmanı istihdam sayısı on ikiyi bulmuştur (Young & Jung, 2002'den akt. Jarolmen, 2017: 300-301).

Kim'in (2002: 213) de belirttiği üzere okul sosyal hizmet uzmanı ekosistem yaklaşımı ile çalışarak öğrenci, öğretmen, aile ve toplumla bağlantı kurmalıdır. Kore'de öğrenci problemlerinin çözümünde, eğitim haklarını sürdürebilirliğini sağlamada okul sosyal hizmet uzmanları psikoterapötik danışmanlık hizmeti sağlamaktadır. Okul danışmanı ile görev farkı okul sosyal hizmet uzmanının eğitim reformcusu olmasıdır. Çünkü okul ortamlarında yaşanan öğrenci problemleri okul çevresinden kaynaklanmakta olduğu için eğitim sistemlerinin değişikliğinde okullara yardım etmelidir. Eğitim reformcusu (education reformer) olarak okul sosyal hizmet uzmanı karar verme/politika yapma (policy maker) rolünü de üstlenebilmektedir (Kim, 2002: 213).

- **Çin**

Çin'de sosyal hizmetler 1980'lerde, ancak okul sosyal hizmet uygulamaları 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır (Wang, 2012: 38). Çin Cumhurbaşkanı Hu, Çin'de büyük bir vizyona ulaşabilmek için güçlü bir sosyal çalışma ekibi kurulması gerektiğini ilan etti. Bu yeni politika Çin'de sosyal hizmet için "baharın gelişi" olarak kabul edildi (Hu, 2010: 226). Sivil Toplum Kuruluşları, okul sosyal hizmetinin gelişiminde Çin'de önemli rol oynamaktadır. Shenzen Sivil İşler Bürosu, sivil toplum kuruluşlarını örgütlerini geliştirmeye yardımcı olarak sosyal hizmet uzmanlarına fon sağlıyor ve işe aldırıyordu (Bai, 2014: 496). Çin Halk Cumhuriyeti'nde Shenzhen ve Sichuan bölgelerinde daha fazla örgüt kurulması okul sosyal hizmetinin gelişimini hızlandırdığı görülmektedir (Charles, 2013: 3). Okul sosyal hizmet çalışmalarının görüldüğü şehir Pekin'de öncelikle kırsal göçmen işçi çocuklara hizmet sağlandı. Okul sosyal hizmet uzmanları, göç ve göçmen çocukların yaşadığı problemlere odaklanmıştır. Schenzhen'de her okulda bulunan okul sosyal hizmet uzmanları, özel gereksinimli olan (zihinsel engelli, otizmlili gibi...) öğrencilere müdahalelerde bulunmaktadır (Charles, 2013: 5-6).

Çin'deki okullarda bulunan okul sosyal hizmet uzmanları, hükümetin kurumlarına ve üçüncü sektöre bağlı sosyal hizmet uzmanlarıdır (Li & Yu, 2011: 84). Bu uzmanlar öğrencilere çeşitli grup çalışmaları ve eğitim programları uygulamalarında sınıf öğretmenleriyle birlikte çalışmalar yapmaktadır. Görülmektedir ki, sivil toplum

kuruluşları, yerel yönetimler ve devlet, Çin'deki okul sosyal hizmet uygulamaları için kritik bir öneme sahiptir.

- **İskandinav Ülkeleri**

İskandinav ülkeleri, refah merkezli toplum örneği sunmaktadır. Finlandiya, Danimarka, Norveç, İsveç gibi ülkelerde çocuk refahı ve sosyal haklardan yoksun olanlar öncelik taşımaktadır. 1940 yıllarında Norveç ve İsveç'te, 1960'ta Danimarka'da, 1977'de İzlanda'da ilk sosyal hizmet uzmanları göreve başlamıştır (Anderson, Poso, Vaisanen & Wallin, 2002: 81). 1950'lere gelindiğinde okullarda okul sosyal hizmet uzmanı görevlendirmeleri başlamış; 1966-1967 yılları arasında liselerde okul sosyal hizmet uzmanı bulunmasının gerekliliği açıkça ifade edilmiştir. Eğitime devlet desteği sağlanarak, çocuk refahı psikologları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Okullardaki sosyal hizmet uzmanları grup çalışması ve bireysel danışmanlık yaparlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, okul dışı faaliyetlerinde de fikir alışverişinde bulunurlar ve öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek uygun politikalar geliştirip ve programlar gerçekleştirirler (Anderson, Poso, Vaisanen & Wallin, 2002: 81).

Okul sosyal hizmet uzmanı, İskandinav Ülkeleri'nde okul küratörü olarak adlandırılmıştır. (Huxtable & Blyth, 2002). Finlandiya'da okul sosyal hizmet uzmanlarının asıl vurgusu, okulda güçlük çeken öğrencilerin problemleri, ailelerin ve öğretmenlerin sorunlarına çözüm üretmektir. Daha sonra toplum odaklı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Anderson, Poso, Vaisanen & Wallin, 2002: 83).

Meslek tanımı ilk olarak belediyeler tarafından geliştirilen Finlandiya okul sosyal hizmet uzmanlarının birliği Profesyonel sosyal hizmet Uzmanları Birliğine bağlanmıştır. Bu birlik, genç ve çocuklarla çalışan birimlerle iş birliği içinde bulunmuştur. Birliğin bülteni olan Curator, Finlandiya'daki tek yetkili yayın organıdır (Anderson, Poso, Vaisanen & Wallin, 2002: 84). İsveç, Norveç ve Danimarka gibi ülkelerde de okul sosyal hizmet uzmanlarının kendilerine ait meslek örgütleri vardır. İsveç'te okul sosyal hizmet uzmanı Skolkuratorer adıyla anılmakta, ayrıca Skoltkuratorn adında üç aylık dergi çıkartılmaktadır. Kuzey Avrupa ülkelerinde okul sosyal hizmet uygulamalarının olduğu, ancak sınırlı sayıda literatüre ve araştırmaya rastlanmaktadır (Anderson, Poso, Vaisanen & Wallin, 2002: 84).

İskandinav ülkelerinde devlet eğitime çok fazla destek verdiği için okuryazarlık bir sorun değildir. Okullarda önleyici çalışmalara öncelik veren okul sosyal hizmet uzmanları, grup çalışması ve bireysel danışmanlık hizmeti de vermektedir. Öğrenciler ile okulda ve okul dışı ortamlarda iletişimde bulunurlar ve öğrencilerin ihtiyaçları odağında politikalar ve programlar geliştirirler. Bu ülkelerde araştırmaya ve geliştirmeye ihtiyaç vardır. Birçok okul sosyal hizmet uzmanı, eğitimlerini belgelendiren bir birlik bulunmadığı için bilgilerinde farklılık görülmektedir.

- **Hong Kong**

1971 yılında Hong Kong'da sosyal hizmet uzmanlarının ortaöğretim okullarına yerleştirilmesiyle ilk pilot uygulama başlatılmıştır. Dini kökenli özel kuruluşlar tarafından desteklenerek okullarda görevlendirilen sosyal hizmet uzmanları, başlangıçta ihtiyaç sahibi ailelere hizmet sağlamak üzere istihdam edilmiştir. Bu sebeple sorunların çözümüne hem çocuk hem aile odaklı yaklaşılmıştır (Wing & Henry, 2013: 24). 1977 yılında Sosyal Yardım Dairesi ve Eğitim Departmanı hizmetin yaygınlaştırılması ve okullarda sosyal hizmet uygulamaları sunulması için girişimlerde bulunması, okul sosyal hizmetinin görev tanımının yapılmasını sağlamıştır. Fakat Hong Kong Sosyal Hizmet Konseyi hükümetin maddi desteğinin yetersiz oluşundan dolayı, okul sosyal hizmet uzmanı başına düşen öğrenci sayılarının azaltılmasını istedi. Bunun için kaynak sayısını artırıldı (Wing & Henry, 2013: 25). 4000 öğrenciye 1 okul sosyal hizmet uzmanı düşerken 2000 yılında uygulanan politika ile 1000 öğrenciye 1 okul sosyal hizmet uzmanı düşmektedir. Hükümetin kaynak sağlamaması, sivil toplum kuruluşlarının bu politikayı uygulayabilmesi için fon arayışlarına başlamıştır (Wing & Henry, 2013: 25).

2.4.2. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi

Türkiye’de 1961 yılından itibaren okul sosyal hizmet uygulamalarının başladığı kabul edilebilir. İstanbul Üniversitesi bünyesinde, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve akademik başarılarını etkileyen sosyal, kültürel, sağlık ve ekonomik olmak üzere okul içindeki ve okul dışındaki sorunları ile yakından ilgilenilmesi amacıyla Mediko Sosyal Merkezi kurulmuştur. 1966 yılı itibarıyla Mediko Sosyal Merkezi’nde sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesi, okul sosyal hizmet uygulamasıyla ilgili çabaların başladığını göstermektedir. Özbesler ve Duyan (2009), İstanbul Üniversitesi’ndeki öğrencilerin sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik vb. sorunların çözümü için mediko-

sosyal merkezinde psikiyatri uzmanı, sonrasında da psikolog ve sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesini, ülkemizde okul sosyal hizmet uygulamalarının başladığına dayandırmaktadır. 1968 yılında, Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü Rehberlik Servisi'nde görevlendirmek üzere Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi'nden bir sosyal çalışmacı istemesi okul sosyal hizmet uygulamaları ile ilgili ilk girişim olmuştur (Dönümcü, 2004: 115-116). Gazi Lisesi'nin talebiyle başlayan ve bir süre devam eden okul sosyal hizmet uygulamalarının 1968 yılı itibariyle başlamış olduğu anlaşılmaktadır (Duman, 2014b: 29).

1983'de Beşinci Beş yıllık Kalkınma Plânı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda liselerdeki öğrencilerin yaşadığı bunalımlar, gençlik çağının verdiği kararsızlar nedeniyle Batı'da pek çok ülkede görülen Okul Sosyal Hizmeti adı altında psikolog, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı, hekim ve sosyal hizmet uzmanından oluşan ekip tarafından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesinin, bir durumun sorun haline gelmeden önleyici müdahaleler uygulanmasının faydalı olacağı belirtilerek hazırlık yapılması öngörüsünde bulunulmuştur (Gökçe, 1984: 38-39). Rapor sunulduktan üç yıl sonra "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" alanında akademisyenlik yapan Kepçeoğlu (1987: 224) danışmanların görevlendirilmesinin yanında okul psikoloğu ve sosyal hizmet uzmanının, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için görevlendirilmediğini belirtmiştir. 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde sosyal hizmet uzmanının görev alınmasına ilişkin yapılan düzenlemeye göre sosyal hizmet uzmanlarının okullarda istihdamı olmamıştır (Özbesler ve Duyan, 2009: 21). 1995-2000 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde okul sosyal hizmeti alanında ilk doktora tez çalışmasının (Duman, 2000'den akt. Duman, 2014b) hazırlanmasıyla okul sosyal hizmet uygulamaları başlamış ve 1996-1997 Eğitim Öğretim yılında sosyal hizmet öğrenci uygulamaları çerçevesinde okullara uygulama öğrencisi gönderilmeye başlanmıştır (Duman, 2014b: 29).

Millî Eğitim Bakanlığı 1593 sayılı Hıfzısıhha Kanunu 161. Madde gereğince 6 yaşını ikmal edinceye kadar mahalli belediyeleri veya köy heyeti tarafından bakım yükümlülüğü, 6 yaşından sonra da Maarif Vekâletince bakımı ve eğitiminin devam ettirilmesi yükümlülüğü vardır. Paslı'nın (2013: 66) da ifade ettiği gibi Millî Eğitim

Bakanlığının 1593 Sayılı Hıfzısıhha Kanunu gereğince 6 yaşını doldurmuş sahipsiz çocukları bakmakla ve eğitim vermekle yükümlüdür.

17 Nisan 2001 tarih 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde sosyal hizmet uzmanlarının görevlerine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenleme ile sosyal çalışmacının tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

- **Madde 4** - “Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel” olarak tanımlanmıştır (MEB, 17.04.2001 Tarihli Resmî Gazete, Madde 4).

Aynı yönetmelikte sosyal çalışmacıların (okul sosyal hizmet uzmanı) görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Madde 40** – Merkezde görevli sosyal çalışmacı şu görevleri yapar (MEB, 17.04.2001 Tarihli Resmî Gazete, Madde 40).
 - a) Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgililerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.
 - b) Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, fizikî-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal çalışma tekniklerini kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur.
 - c) Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre çevrede yararlanabilecekleri eğitsel ve sosyal hizmet olanaklarını araştırır, tanıtır.
 - d) Hizmetlere ilişkin konferans, gezi, seminer, grup toplantısı gibi sosyal etkinlikleri organize eder.
 - e) Hizmet alanında toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve benzeri özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapar, bunları hizmetlerde yararlanılmak üzere ilgililere iletir ve bu düzenleme çalışmalarına alanıyla ilgili konularda katılır.
 - f) Merkezin tanıtılması ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması önünde çalışmalarda bulunur.

- g) Alan ve bölümünün hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izler, çalışmalarında bunlardan yararlanır.
- h) Merkezdeki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapar ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutar.
- i) Merkez müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar.

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında okul sosyal hizmetine Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde alt başlıkla yer verilmiştir. Ancak sosyal hizmet uzmanlarının bağımsız olarak okul servislerinde görevlendirilmeyip; sadece Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görevlendirilmesi, okullarda sosyal hizmet uzmanının görevlendirilmemesi, okul sosyal hizmet uzmanlarının tanım ve görevlerinin sosyal hizmet akademisyenleri haricindeki kişilerce yapılması gibi eksiklikler bulundurmaktadır.

Okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan gelişmeler siyasi arenada da kendini göstererek, partilerin programlarında bu alandaki bazı çalışmaları yapmalarına sebep olmuştur. AK Parti'nin seçim bildirgesinde “Uyuşturucu ve alkol kullanımı ile şiddet olaylarının önlenmesi için okul ortamlarında Okul sosyal hizmeti başlatılacaktır” ifadesinin olması buna örnek teşkil etmektedir(Duman, 2014a: 34).2013 yılında yürürlüğe giren “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Plânı” nda 2016 yılı itibariyle okul sosyal hizmetinin kurulması hedefinin eklenmesinin kabulüne karar verilmiştir. Bu hedefte “Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli iş birliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden destelemek” ifadesinin yer alması okul sosyal hizmeti uygulamalarını sınırlandırmış, bir nevi önünü kapatmıştır. Bunun sebebi, hedefte belirtilen çocuk, aile ve okul arasındaki iş birliğinin hangi problem üzerine sağlanacağını açıkça ifade edilmemesi, sadece şiddet öyküsü olan çocuklara müdahalelerde bulunulması ile okul sosyal hizmetinin kapsamının daraltılmasıdır. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, bu olumsuz gelişmelerle harekete geçmiştir. Dernek, Sosyal hizmet uzmanlarına yaptığı çağrıyla farklı üniversitelerden akademisyenler ve alandan gelen sosyal hizmet uzmanları ile bir araya gelerek okul sosyal hizmet alanında çalışmalar yapmak için amacıyla “Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu” oluşturmuştur. Bu komisyon okul sosyal hizmetinin Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurumsallaşması ve istihdam edilmesi amacıyla birtakım faaliyetler yürütmüştür.

Öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki ihtiyaçlarında sosyal hizmetin koruyucu, önleyici, değiştirici, geliştirici, tedavi ve rehabilite edici müdahalelerde bulunmasını gerektiren kamuoyuna yansıyan şiddet haberleri, okul temelli sorunların, Türkiye’de okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı açık bir şekilde ortaya koymuştur. Bunlarla birlikte okul sosyal hizmetinin başlatılması, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2013-2017 Stratejik Plânı hedefleri arasında yer almıştır.

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda(2005) yer alan “eğitim ve sağlık tedbirleri” nin sağlıklı bir biçimde uygulanması ve izlenmesi önem verilmiştir. Çocuk Koruma Kanunu’nda belirtilen “eğitim ve sağlık” tedbirlerinin sağlıklı yürütülmesi, izlenmesi ve uygulanması amacıyla her okulda bu faaliyetlerin yürütülmesini sağlayacak okul sosyal hizmet uzmanlarının görev aldıkları sosyal hizmet birimlerinin kurulması ihtiyacı tekrar gündeme gelmiştir.

Türkiye’de okul sosyal hizmetinin ortaya çıkmasını sağlamaya yönelik yasal düzenlemeler şu şekildedir:

- “17. 04. 2001 yılında 24376 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’ nde ‘Tanımlar’ bölümünde ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde çalışacak ‘meslek elemanlarının görevleri’ bölümlerinde ‘sosyal çalışmacıların görevleri’ tanımlanmaktadır”. Buna karşın Kepçeoğlu (1987: 264-272), sosyal hizmet uzmanı geleneğinin kurulmadığını belirtmektedir.
- “2011 yılındaki Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezleri’nde görev alacak meslek elemanlarının görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir yönetmelik çalışması başlatmış ve bu süreçte birçok meslek elemanı gibi sosyal çalışmacı kadrosunda görev alacak sosyal hizmet uzmanlarının Millî Eğitim Bakanlığı’nda ve Rehberlik Araştırma Merkezleri’nde yapacakları çalışmalar ile ilgili olarak da üniversitelerdeki Sosyal Hizmet Bölümlerindeki bu alan ile ilgili olarak çalışan akademisyenleri katkıda bulunmaları için davet etmiştir.”
- Eski adıyla “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ nın hazırlamış olduğu ve 14.11.2013 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan ‘Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’ nda (2013-2017) 2016’ya kadar ‘Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı okullarda, ‘Sosyal Hizmet Birimleri’ kurulması kararı

verilmiştir”. Bu kararın gerekçesi ise şu şekilde açıklanmıştır: “*Şiddet eğilimleri ve şiddete karışma olasılıkları akranlarına göre daha fazla olan çocuk ve gençlerin aile yapıları incelendiğinde genellikle çok çocuklu, göç eden, göç geldiği yerde uyum problemi olan, psikolojik hastalığa sahip bireyi olan, aile içi geçimsizlik ve şiddet sorunu olan, alkolün kötüye kullanıldığı ve madde kullanımı olan ve/veya olumsuz sosyal çevre içinde yaşayan aileler olduğu tespit edilmiştir. Bu tür ailelerden gelen risk altındaki çocukların tespit edilerek, aileleri ile çalışan bir okul sosyal hizmet biriminin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu servislerde sosyal çalışmacı, psikolog, sosyolog gibi meslek elemanlarının çalıştırılması ve servisin, rehber öğretmenler ve okul aile birlikleriyle koordineli olarak çalışması faydalı olacaktır*” (ASPB, 2013: 53-54).

- “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen ‘6. Aile Şurası’ nda ‘Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır’ kararına varılmıştır.”(VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler, 2014).
- 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı, çocuk özel ihtisas komisyonunda ise şu şekilde ifade edilmiştir; “*Okullar bünyesinde, çocukların her türlü, gelişimlerine katkı sağlayacak ve olabilecek olumsuzluklara karşı önleyici, koruyucu ve destekleyici nitelikte hizmetler verebilecek okul sosyal hizmeti çalışmaları başlatılmalıdır*” (8. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001: 70)
- “Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2015 yılında ‘Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği’ sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla ‘600 Sosyal Çalışmacı görevlendirileceği’ ilanına çıkmıştır.” (Duman, Önal-Dölek, Gökarslan-Çiftçi, Karakuş ve Aktan, 2014: 13-14).

Eski adıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde Aralık 2015’te gerçekleştirilen Koordinasyon Kurulu toplantısında okul sosyal hizmeti alanında proje ve faaliyetlerin bu iki bakanlığın iş birliğinde yapılması ve desteklenmesi kararı verilmiştir. Bunun yanı sıra üniversitelerde de bir dizi çalışmalar yapılmıştır. Örneğin 2015 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelik ile Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmet Uygulama Merkezi (HOSMER) kurulmuştur. HOSMER 2018 yılında Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu’nda faaliyetlerini yürütmüştür (<http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr/>). Erişim Tarihi: 31.10.2020. Seçilen pilot okulda HOSMER Yeşilay ile birlikte “Hayatın Kontrolü Sende, Farkında

Ol Yeter” projesi ile okullarda madde bağımlılığına yönelik çalışmalar yapmıştır. Bir diğer proje İstanbul Gelişim Üniversitesi, Küçükçekmece Belediyesi ve Türkiye Çocukları Yeniden Özgürlük Vakfı iş birliğinde, pilot olarak seçilen Kanarya Ortaokulu’nda “Kanarya Hayat Buldu” projesidir. Bunların dışında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği 2014 tarihli “Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı” başlıklı bir dergi yayımlamıştır (Sosyal Hizmet Dergisi, 2016)

Görülmektedir ki, Türkiye’de elli yıl öncesine dayanan ilk girişimin ardından yukarıda sayılan mevzuat düzenlemelerine rağmen ülkemizde okul sosyal hizmet sistemi hala kurulamamış ve kapsamı tam olarak anlaşılamamıştır. Bunun sebebini de Kepçeoğlu (1989: 50), okullardaki mevcut öğrenci fazlalığı, hizmet için yeterli araç-gereç, yer temin edilememesi, okulda müdür, öğretmen, uzman gibi meslek elemanlarının konuya verdiği önemin farklı olması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada, bir boşluğu doldurmak adına, Türkiye’de ivedilikle başlatılmasına ihtiyaç duyulan ve uygulaması beklenen okul sosyal hizmetinin gerekliliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Zorunlu eğitime geçişle birlikte birçok ülkede okul sosyal hizmeti uygulamalarının gelişimi olumlu sonuçlar vermiştir. Meslek zorunlu eğitimin köklerinden gelişmiş; sivil toplum kuruluşları ve devlet kurumları tarafından desteklenmiştir. Öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarıyla büyüyen yeni bir alandır. Eğitim almak için okula giden öğrencilere sorunlarla baş etme noktasında yardımcı ve destekleyici hizmetler veren uzmanlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç, ailelerin çocuklarını okula göndermelerinde yardım ve yönlendirme konusunda sosyal hizmet desteğini gerekli kılmıştır.

2.5. Okul Sosyal Hizmetinin Uygulama Alanları

Okul sosyal hizmet uzmanları psikolojik, zihinsel, davranışsal ve sosyal yönden sağlıklı bir gelişim yaşayabilmeleri için öğrencilerin problemlerinin çözümlerinde müdahalelerde bulunan, uygulama alanı okul olan önemli bir meslek elemanıdır. Yabancı literatürde okul sosyal hizmetinin uygulama alanları hakkında şöyle bir açıklama yapılmıştır: “Okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğu okullarda istihdam edilir ve banliyö, kentsel ve kırsal bölgelerde çalışır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının bir kısmı toplum kuruluşları tarafından okullarda çalıştırılmak üzere işe alınır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üst düzey olmak üzere tüm

eğitim kademelerinde hizmet sunar” (About School Social Work, 2018). Açıklamadan anlaşılacağı üzere sosyal hizmet uzmanı öğrencinin dâhil olduğu şartları incelemek üzere eğitim almıştır. Öğrencinin yaşamını etkileyen mikro, mezzo ve makro sistemleri değerlendirerek sadece eğitimine odaklanmayıp; duygusal, fiziksel, tinsel ve sosyal yönleriyle de ilgilenir. Öğretmen ise öğrencinin yüksek yararı için eğitim başarısına odaklanır. Bu öğrencinin, okuldaki hedefinin temeli ve öğretmenin esas odağıdır. Öğretmen içerikle ilgilenirken, okul sosyal hizmeti bağlamla ilgilenir.

Okul sosyal hizmet uygulamaları; okul çağındaki çocukların eğitimini engelleyecek zihinsel/bedensel engel, şiddet, bağımlılık, ölüm, süregen hastalık, yoksulluk gibi nedenleri ve bu nedenlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlayan müdahaleler geliştirmeyi kapsamaktadır (Jarolmen, 2017: 9). Bu bağlamda okul sosyal hizmet uzmanının sorunlara ve müdahale edeceği hedef sisteme göre değişebilen uygulama modelleri bulunmaktadır.

John Alderson (1972), okul sosyal hizmeti uygulamalarında dört modelden bahsetmektedir. Bu modelleri; değişen çevre ve okulun şartları üzerinde durduğu “okul gelişim modeli”; sosyal ve duygusal güçlük çeken öğrencilerin değiştirilmesine odaklanan “klinik model”; okulun içinde bulunduğu dezavantajlı ve yoksun gruplara odaklanan “okul toplum modeli” ve bireylerin karşılıklı etkileşimlerine odaklanan “sosyal etkileşim modeli” olarak açıklanmaktadır (Constable, 2015; Alderson, 1972). Bu uygulamaların sadece öğrencilerle değil aile ve okul yönetimi ile iş birliği ile yapılan uygulamalar olduğu görülmektedir.

Okullarda iş birliği ile çalışarak kaliteye ve başarıya ulaşmanın yolu iyi ekipler kurmaktan geçmektedir. Çünkü okul ortamlarında bireysel çabalardan daha çok ekip olarak alınan başarılar daha önemlidir (Çağlayan, 2002: 21).

2.5.1. Okulda Ekip Çalışması

Problemlerin gittikçe karmaşık hale geldiği günümüz dünyasında okullar ve eğitim sistemi olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin gelişimlerini engelleyen biyo-psiko-sosyal problemlerin çözümlenmesinde disiplinlerarası iş birliği çalışmalarını yürütecek ve koordinasyonu yürütecek multidisipliner ekip çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul ekibinin içinde sosyal hizmet uzmanı, okul psikoloğu, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve ailesi, özel eğitim öğretmeni yer alır. Bu ekip üyeleri;

okul içinde öğretmen, okul sosyal hizmet uzmanı ve rehber öğretmenler ile okul dışında ailelerle, sosyal hizmet ve sosyal yardım kurumlarıyla iş birliği ve koordinasyonu sağlayan, sistem yaklaşımını ve ekolojik perspektifi iyi kullanan okul ortamlarındaki değişim ve gelişimin enstrümanlarıdır. Okul ekibinin eğitim faaliyetlerini ekip anlayışı ile başarılı bir şekilde sürdürmesi (Özbesler ve Duyan, 2009: 18), öğrencilerin problemlerinin paylaşılarak çözülmesini sağlar. Ancak okullarda bu ekip anlayışı ile faaliyet gösteren bir sosyal servis bulunmamakta ve uygulanmamaktadır. Bunun sonucunda sosyal servisin olmamasının ortaya çıkarmış olduğu olumsuz sonuçları görebilmekteyiz. Rehberlik servislerinde okul sosyal hizmet uzmanının yapacağı görevler, öğretmenlere ve rehberlik servislerine verilmiştir. Okul sosyal hizmetinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması rehberlik servisleri ile iş birliği içinde gerçekleşir. Bu iş birliği içinde bulunacak rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların sosyal hizmet uzmanlarıyla çalışmaları okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarını kolaylaştıracaktır. Bu sebeple rehberlik servisi ile okul sosyal hizmet uzmanı birbirini destekleyerek çalışmak durumundadır. Dolayısıyla bu bölümde okul sosyal servislerinin işleyişi, okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve görevleri, okul rehberlik servislerinin işleyişi ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri konusu ele alınmıştır.

2.5.2. Okul Sosyal Servisi

Okul sosyal servisi (OSS), eski adıyla öğrenci kişilik hizmetleri eğitim öğretim sürecindeki uygulamaların ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerinin gelişimini kolaylaştırmak ve ilerlemesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. OSS kapsamında “Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri, öğrenci sağlık hizmetleri, özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri, sosyal hizmet ve sosyal yardım” olmak üzere altı bileşen bulunmaktadır (Kepçeoğlu, 1993; Özgüven, 2007). Bu bileşenlere göre OSS’nin genel çerçevesi, öğrencinin bireysel, ailesel, çevresel ve sistemsel sorunlarına ve okul sosyal hizmet uygulamalarına vurgu yaparak sorunlara çözüm üretilmesi şeklinde çizilmiştir. Bakırcıoğlu (2005) OSS’lerini PDR’den ayrı olarak, öğrencinin bütünsel gelişimine destek olan ihtiyaçlara dair hizmetler olarak ifade etmektedir. PDR hizmetlerinden daha geniş bir alanı kapsayan OSS, öğrencilerin sağlığı, devamsızlığı ile yönetim dışında birçok servisi de kapsadığı görülmektedir. Çıkış noktası olan Amerika’da OSS, okul sosyal hizmeti, okul psikolojisi alanı ve okul danışmanlığı gibi alanların ortaya çıkmasıyla oluşturulmaya başlanmıştır (Crewson, 1969). Denilebilir

ki OSS, okul sosyal hizmeti alanının mesleki sınırları içinde gelişmiş ve okul ortamlarına girmiştir. Yabancı literatür tarandığında okullarda kurulan OSS'nin sınırları “karar verme ve davranış değiştirmede yardımcı olma gibi işlevlerinin yanı sıra akademik başarı sağlama, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimine odaklanarak okul başarısını teşvik eder” şeklinde çizildiği görülmektedir (Campbell & Dahir, 1997). Ancak Türkiye’de okul sosyal hizmetinin gelişmemesi nedeniyle OSS kurulamamış; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisleri kurularak, PDR hizmetlerinin mesleki sınırlarını aşan sosyal hizmet disiplininin müdahale edeceği sorunları çözmeye zorlanan bir alan olmuştur.

2.5.2.1. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri

Ülkenin, bölgenin, okulun ihtiyaçları doğrultusunda değişen okul sosyal hizmetinin rol ve sorumlulukları, tam zamanlı veya yarı zamanlı uygulamaları değişse de OSS’ndeki temel görevleri ve çalıştığı okul ekibi değişmemektedir. Okul OSS içinde okul sosyal hizmet uzmanının yer alması 1900’lü yıllarda başlamıştır. Okul sosyal hizmet uzmanları, eğitim bakanlıkları bünyesinde sosyal bir ortamın oluşturulmasında; okul, öğretmen, öğrenci ve çevre ilişkilerinin sağlıklı ve verimli olmasında sorumluluk sahibidirler (Tomanbay, 2013: 124). Okul sosyal hizmet uzmanı okul ortamında öğrencinin en üst düzeyde yararlanabilmesi ve sağlıklı gelişim göstermesi amacıyla okul ekip üyeleriyle eş güdümlü çalışmalar yürütmektedir (Duman, 2014a: 5).

Hare (1988: 421) okul sosyal hizmet uzmanını “öğrencinin psiko-sosyal gelişimi, psikopatolojik durumlar, grup ve aile dinamikleri, bireylerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri ve değişen yaşam durumlarına uyumda gerekli olan duygusal desteği sağlama gibi konularda eğitimi olan profesyoneller” olarak ifade etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin kişisel, ailesel ve çevresel etkenler sebebiyle başarılarını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilenmesini önleme ve müdahalede bulunma amacıyla uygulamalar gerçekleştirir. Bu uygulamalarda okul sosyal hizmet uzmanları vaka yönetimi, danışmanlık ve krize uygun müdahaleler geliştirilmesi (Tracy ve diğerleri, 2006’dan akt. Kılıç ve Özkan, 2015: 67) görevlerini üstlenir.

Openshaw(2008) ise okul sosyal hizmet uzmanının görevlerini dört kategori altında tanımlamıştır. Bunlar:

1. Doğrudan müdahale, konsültasyon ve program geliştirme rollerinden birisini uygulamaya karar vermek için değerlendirme
2. Bir ekibin üyesi olarak, okul sistemindeki diğer üyelerle konsültasyon/görüş alışverişi birlikte hareket etme
3. Birey, grup ya da ailelerle çalışma yöntemleriyle, çocuk ya da ailelere doğrudan müdahale
4. Program geliştirmeye yardımcıdır.

Tablo 2.5.2.1. 1: Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Görevleri

Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Görevleri
Öğretmenler ve okul yöneticileri ile birlikte çalışmak.
Öğrenmeyi etkileyen duygusal, sosyal, davranışsal ve ekonomik problemlerin üstesinden gelmek için öğrencilere ve ailelere yardım sağlamak.
Sorunların değerlendirilmesinde öğrenci ve ailelerle görüşmeler yapmak.
Gençlerin intiharı, uyuşturucu ve alkol ile ilgili konular, okul şiddeti gibi sorunlara kriz müdahalesi sağlamak.
Verilen hizmetlerin ve koşulların iyileşmesini sağlamak için takip yapmak.
Mesleki ve toplumsal hizmetler için uygun tavsiyeleri yapmak.

Kaynak: http://www.socialwork.pitt.edu/edu/downloads/Facets_of_Soc.pdf, Erişim Tarihi: 29.01.2020

Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümüyle ilgili yapılan bir araştırmada “okul psikososyal ekibine” yer verilmiştir (Özkan ve Kılıç, 2014: 400). Okul psikososyal ekibinin bir üyesi olan okul sosyal hizmet uzmanının çocuğun olumlu gelişiminde ve adaptasyon sürecinde önemli görevleri olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmada, çocuğun gelişim dönemine uygun koşullarla değerlendirilmesi, psikososyal ihtiyaçlarının tespitinin yapılması ve aile koşullarının değerlendirilmesi hususlarında okul sosyal hizmetinin yapacağı eğitim etkinliklerinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının değerlendirme, danışmanlık, vaka yönetimi ve kriz müdahale gibi çok temel rolleri vurgulanmıştır (Özkan ve Kılıç, 2014: 400).

Okul sosyal hizmet uygulaması için vaka çalışmacılığı, grup çalışmacılığı, devamsızlık sorumluluğu, danışmanlık ve ailelerle irtibat sorumluluğu gibi birçok rol

modeli bulunur (Zastrow, 2015: 490-494). Bunlara ek olarak Zastrow'un görevlerine bakıldığında:

- *Savunuculuk*: Okullarda aileye, çocuğa eğitsel ve sosyal sistemlerle başa çıkabilmesinde destek olma rolüdür (Zastrow, 2015: 494). Bu rol ile sosyal hizmet uzmanının iki yönlü savunuculuk rolü üstlendiği görülmektedir. Çocuğu aile ve okula karşı; aile ve okul da diğer sistemlere karşı savunabilmektedir.
- *Davranış Uzmanı*: Sosyal hizmet uzmanı, normal sınıflarda uyum sıkıntı çeken öğrencilere özel programlar hazırlayabilir (Zastrow, 2015: 495). Uzman, davranışsal becerilerini kullanarak öğrenciye rehberlik edebilir. Davranış değiştirme konusunda PDR birimiyle ekip çalışması halinde öğrencinin okula uyumuna yönelik veya dezavantajlı durumdaki öğrencinin yaşadığı olumsuzlukların önlemine yönelik olabilir.
- *Madde/Alkol Bağımlılığı Uzmanı*: Sosyal hizmet uzmanları, öğrencinin bağımlılık bilgilerinden, görüşme neticesindeki eğitimlerden, toplum odaklı bilgilerinden ve aile ile ilişki kurma becerisinden dolayı önleme programlarını geliştirme rolü açısından etkinliğe sahiptir (Zastrow, 2015: 497). Okul içi ve dışı faaliyetler kapsamında önleyici müdahalelerde bulunarak aileyi yönlendirmede de bulunabilir.
- *Bireysel Eğitim Planı Ekip Üyesi*: Özel eğitim öğrencilerinin akranlarıyla beraber alacağı eğitim amacıyla bireysel eğitim planı hazırlanır. Bireysel eğitim planını hazırlayan ekibin bir elemanı da okul sosyal hizmet uzmanıdır. BEP üyesi olarak ailenin haklarını anlatmalı ve onları destekleyerek eğitim faaliyetlerine aile katılımını teşvik etmelidir. Plan hazırlama sürecinde öğretmen, aile ve özel eğitim çalışanı arasındaki iletişimi kolaylaştırıcı olmalıdır. Çetintaş (2017: 62-63) okul sosyal hizmet uzmanının, okul ortamlarındaki zorbalık ve rahatsızlık verici davranışların önlenmesinde, yönetim planları ile müdahalelerin geliştirilmesinde ve uygulamasında yeterli olmasını sağlamakla görevli olduğunu söylemektedir.
- *Sistem Değiştirme Uzmanı*: Sosyal hizmet uzmanı birey ve toplum arasında bağ kurarlar, mevcut hizmetlerin götürülmesi ve hizmet sağlayıcıların iyileştirilmelerine yardımcı olabilir. Bu rolle entegrasyon, eşit erişim, değişen

aile kalıplarıyla ilgilenmek için program geliştirmeyle ilgili durumları içerebilir (Zastrow, 2015: 501).

Bunlara ek olarak Özbeler ve Duyan (2009: 22) okul sosyal hizmet uzmanının akademik ve sosyal olmak üzere iki fonksiyonunun olduğundan bahsetmektedir. Daha geniş çerçeveden bakıldığında okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve görevleri yed başlık altında belirtilmiştir. Bunlar “Öğrencinin gereksinimlerini Değerlendirme, Program Planlama ve Değerlendirme, Direkt Hizmet Etme, Savunuculuk, Konsültasyon/Liyeron, Koordinasyon ve İşbirliğı, Yönetim/Organizasyon” dur (Özbeler ve Duyan, 2009: 23-24).

SSWAA (2016) okul ortamlarında sosyal hizmet servislerinde sağlanan hizmetleri altı başlık altında sınıflamıştır. Bu başlıklar; ilişkili hizmetleri, öğrencilerini sağlama, ebeveyn/öğrenci hizmetleri, okul/toplum bağlantısı, bölge hizmetleridir. Aynı zamanda SSWAA okul sosyal hizmet servislerinin unsurlarını doğrudan ve dolaylı hizmetler olarak iki unsurda belirtmiş ve detaylandırmıştır (Tablo 2.5.2.1.2).

Tablo 2.5.2.1. 2: Okul Sosyal Hizmetinin Unsurları

Doğrudan Hizmetler	Dolaylı Hizmetler
Risk altındaki öğrencilerin endişelerini acil olarak gidermek için doğrudan müdahale Amaç: Önleme, müdahale, kriz müdahalesi	Risk altındaki öğrencilerin endişelerini gidermek için okul, toplum ve ajans personeli ile çalışma Amaç: Önleme, müdahale, toplum tepkisi
Stresle Başa Çıkma	Toplum İşbirliği
Aile Sorunları -Boşanma, Aile İçi Şiddet, Mali, Ebeveynlik	
Keder / Kayıp Sorunları	Toplum Desteği
Tıbbi Sorunlar	Halkla İlişkiler
Ruh Sağlığı Sorunları	Araştırma ve Yayıncılık
Anne-Baba Eğitimi	Okul Gelişimi Planlama
Fiziksel/Eğitim İhlali	Okul Sosyal hizmet Uzmanı Mesleki Gelişimi
Fiziksel/Cinsel/Duygusal Taciz	Eğitimciler için Personel geliştirme
Gebelik	Öğretmen / Yönetici Konsültasyonu
Psikiyatrik Sorunlar	Politika ve Bütünleyici Program Geliştirme
İlişki Endişeleri	Müdahale Planı Geliştirme
Okulla İlgili Endişeler -Devamsızlık ve okuldan kaçma -Akademik başarı -Zorbalık -Bırakma- önleme -Taciz -Hatalı davranış -Okuldan kaçma -Özel eğitim -Geç kalma -Başarısızlık	Özel Eğitim -Durum yönetimi -Konsültasyon -Süreç koordinasyonu -İlgili hizmetler: Biyopsikososyal değerlendirme, danışmanlık vb.
Cinsellik Sorunları	Disiplinlerarası Takım Problem Çözme
Madde Bağımlılığı	
Biyopsikososyal Değerlendirme Krize Müdahale Aile Danışmanlığı Ev / Okul / Toplumla Bağlantı Bireysel Terapi / Danışmanlık Arabuluculuk Küçük Grup Terapisi / Danışmanlık	Savunuculuk Durum Yönetimi İşbirliği Konsültasyon Koordinasyon Kolaylaştırma Hibe Yazımı Multidisipliner Takımlar Dış Kaynaklı Ajans Bağlantısı Anne-Baba Eğitimi Önleme Tavsiye Öğrenci Öğrenim Desteği Ev / Okul / Toplumla Bağlantı

Okul sosyal hizmet uzmanları davranışsal ve duygusal olarak sorun yaşayan öğrencilere danışmanlık rolünü üstlenerek yardım eder. Bu yardıma örnek; öğrencinin kendi kendini yönetmesi ya da ailenin, öğretmenin öğrencideki sorunlu davranışla baş etmesini ve davranışı yönetmesi olabilir (Openshaw, 2016'dan akt. Yeşilkayalı ve Sözen, 2016: 35). Okullardaki kriz durumlarına da yardım ederek (Dupper, 2003: 8) ciddi ruhsal sorunlarda okul kriz ekibinin bir parçası olur. Okul kriz ekibi; psikolog, sosyal hizmet uzmanı, okul hemşiresi, okul polis memurundan oluşmaktadır. Bu ekibin amacı, intihar, şiddet, istismar gibi ciddi davranış problemlerinde müdahale etmektir. Sosyal hizmet uzmanlarından desteğe; kriz süresince, yas danışmanlığında, aileleri dışarıdan bir kuruma yönlendirme ile yardım etmek için ihtiyaç duyulur (Openshaw, 2016'dan akt. Yeşilkayalı ve Sözen, 2016: 36).

Sonuç olarak görülmektedir ki; okul sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında sağladığı hizmetler ve üstlendiği roller ülkenin, bölgenin, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları ve sorunları politikalara göre farklılık gösterir. Okul sosyal hizmet uzmanının yukarıda sınıflandırılmış olan hizmetleri yerine getirirken aldığı görevlerin rolüne göre okul ekibiyle birlikte ya da okul ekibinden ayrı olarak gerçekleştirmesini gerektirir. Uzmanın bu rolleri sosyal hizmet servislerindeki görevlerle birlikte ele alınmasını ve hizmet rol arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlayacaktır.

2.5.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi

20. yüzyılın başlarında rehberlik, eğitim ortamlarında öğrencilerin yeteneklerine uygun meslek seçimine yardım etmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Daha sonra sınırları genişleyerek bireyin tüm hayatını kapsayan bir anlama bürünmüştür. Bu bakımdan birçok bakış açısıyla tanımları yapılmıştır (Tan, 2000). En genel tanımıyla rehberlik; *“Bireyin kendini anlayarak çevredeki olanakları tanıması ve bu doğrultuda doğru kararlar almasının sağlanması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini tanımasında bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde, kapasitelerini geliştirmesinde, kendini gerçekleştirmesinde çevresinde kendisine sunulan olanakların farkında olmasında yardım sağlamaktadır. Bireye sunulan seçenekler içerisinde kendine en uygun olanını seçebilmesi, içinde yaşadığı toplumda mutlu, uyumlu ve üretken bir birey olarak yer edinmesi kısacası kendini gerçekleştirebilmesi için bireye sunulan sistemli ve profesyonel psikolojik yardımdır”* olarak tanımlanmaktadır (Pişkin, 2006). Psikolojik danışma ise daha çok bireyin

duygusal boyutlarına ağırlık veren, rehberlik hizmetlerinin her aşamasında içinde yer alan hizmettir (Özgüven, 2007). Bireye karar verme ve davranış değiştirme sürecinde yardımcı olan süreç de psikolojik danışmanlıktır (Campbell ve Dahir, 1997). Yönetmelikte Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin amacı “*kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini destekleme*” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2020). Yönetmelik çerçevesinde hizmetler, okullarda rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenlerin katılımı ile yürütülmektedir. Bu hizmetler, rehber öğretmenler tarafından yerine getirilmesinden ziyade OSS’de belirtildiği üzere bir ekip işidir (Öztürk, 2014). Okul ortamlarındaki PDR hizmetlerinin başarılı olmasında koşul, multidisipliner bir anlayışla sürdürülmesidir. Yurtdışındaki örneklerine bakıldığında OSS kurulmuş ve sınırlar belirlenmiştir. Bu sınırlar, rehber öğretmenler için karar verme işlevinin yanı sıra akademik başarıya teşvik etme olarak belirlenmiştir (Campbell & Dahir 1997). Türkiye’de ise mesleki rehberlikten kişisel, eğitsel, sosyal rehberliğe doğru gelişim gösterse de biyo-psiko-sosyal sorunlara çözüm üreten bir servis haline gelmiştir. Ancak rehber öğretmenlerin, öğrenci odağında sorunlara ve mesleki rehberliğe odaklandığı görülmektedir (Duyan ve Özbesler, 2009). Okul ortamlarında karşılaşılan içe dönük ve dışa dönük davranış problemlerinin çözümü multidisipliner bir ekip çalışması ile çözülebilmektedir. Ancak Türkiye’de OSS gelişmediğinden öğrenciler karşılaştıkları birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanında okullarda verilen rehberlik hizmetleri bu sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Sorunların çözümü için OSS’de çalışacak (psikolojik danışman, rehber öğretmen, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, hekim vb.) ve multidisipliner çalışmalara ihtiyaç görülmektedir. Bu çalışma ortamının olmamasına bağlı olarak; pek çok okulda yaşanan ensest vakaları, madde kullanımları, hırsızlık, istismar, şiddet vb. gibi vakalarda rehber öğretmenlerin teorileri ve uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Amerikan Okul Danışmaları Derneği öğrencilere ve ailelere hizmet verilebilmesi için Okul danışmanları, okul psikologları ve sosyal hizmet uzmanlarının iş birliğini önermektedir (Corthell, 2014).

2.5.3.1. Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanın Rol ve Görevleri

Türkiye’de 1950 yıllarında başlayan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel

Müdürlüğü'nce yürütülmektedir. 2001 yılında çıkartıldıktan sonra 2017 ve 2020 tarihinde revize edilen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği bu alandaki yasal düzenlemeleri içerir.

Türk Eğitim Sistemi öğrencilere eğitim ve öğretim vermesinin yanında okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın öğretimde rehberlik hizmetleri de sunmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere sosyal ve bilişsel beceriler kazandırma, olumlu benlik algısı geliştirme, etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlama, sosyalleşme, uyum sağlama gibi amaçlarla bireysel, sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri sunulur. Rehber öğretmenler bunların yanında çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleme, akademik başarı ve kariyer planlamalarında yardımcı olur (Tracy ve ark., 2006'dan akt. Kılıç ve Özkan 2015: 167) ve Yeşilyaprak (2014: 8) rehberlik hizmetlerinin bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde yardımcı olmasını sağladığını söylemektedir. Psikolojik danışma hizmetleri de rehberlik hizmetlerinin de görev alanına girdiği kendine has yöntem, teknik ve beceri gerektiren hizmetleri içerir. Bu bağlamda rehberlik hizmetlerinin psikolojik danışma hizmetlerini kapsayan geniş bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehber öğretmen, "Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personel" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2020). Psikolojik danışman ise "Üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeli" olarak ifade edilmiştir (MEB, 2020).

2.6. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Teori ve Yaklaşımlar

Sosyal hizmet, karşılaştığı vakaları belirli teorileri baz alarak inceler. Sosyal hizmet uzmanının olaylara geniş bir perspektiften bakabilmesi için alan bilgisinin iyi olması ve diğer alanlarda da temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Okul ortamlarında yapılacak müdahalelerde teorilerden destek almak, sorunun kapsamlı ve derinlemesine incelenmesini sağlayacak ve müdahalelerde etkili sonuçlar alınmasını kolaylaştırmış olacaktır. Bu teoriler sistem yaklaşımı, ekolojik yaklaşım, güçlendirme yaklaşımı ve müdahaleye tepki yaklaşımıdır. Geçmiş yıllarda okul sosyal hizmet uzmanları tarafından okul ortamlarında "Grup Çalışma Teorisi, Sistem Teorisi, Güçlendirme

Teorisi, Güçlü Yönler Teorisi ve Feminist Teori” uygulanmıştır (A Social Workers Guide to Working in Schools, 2012).

Sosyal hizmet mesleği pek çok kuramı kullanarak müdahalelerde bulunmaktadır Sosyal hizmetin bilgi temelini oluşturan “Sistem Kuramı ve Ekolojik Kuram”, okul sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerinin altyapısını meydana getirmektedir (Aktan, 2018: 279). Tarih sürecindeki gelişimine bakıldığında, sosyal hizmet mesleğinin, klinik yaklaşım (Clancy, 1995: 42; Constable, 2008: 20; Costin, 1975: 136); genel sistem yaklaşımı (Duyan, 2010: 131) ve ekolojik yaklaşım (Duyan, 2010: 153) gibi çeşitli yaklaşımları benimsediği görülmektedir. Sosyal hizmet mesleğinin bir disiplini olan okul sosyal hizmetine bakıldığında ise sistem yaklaşımı, ekolojik yaklaşım, güçler yaklaşımı kullanıldığı ve son yıllarda gelişme gösteren müdahaleye tepki yaklaşımının (Yeşilkayalı, 2016: 143) benimsendiği görülmüştür.

Bu bölümde okul sosyal hizmeti ile ilişkisi olan sistem kuramı, ekolojik yaklaşım, güçler yaklaşımı, müdahaleye tepki yaklaşımının açıklanmasında yarar görülmektedir.

2.6.1. Sistem Kuramı

Sistem, belirli işlevleri yerine getirmek amacıyla birbirleriyle etkileşim kuran elemanların bir araya toplandığı kümedir (Duyan, 2010: 163). Sosyal hizmet açısından bireyler, aileler, okullar ve topluluklar belirli işlevleri yerine getirebilmek için bir arada çalışarak sistemi oluşturmaktadır (Kirst-Ashman & Hull, 1999’den akt. Duyan, 2010: 163). Yani sistemde parçalar tek tek düşünülmez, aralarındaki etkileşim değerlendirilerek bütünün görülmesi sağlanır. İlişkiler üzerine odaklanan bu kuram, ilişkilerin sistemin parçaları arasında olabileceği gibi sınırları dışındaki daha geniş sistemler arasında da olabilir.

Bertalanffy tarafından geliştirilen sistem kuramı, sistemdeki bir bileşenin değişimi ile ortaya çıkan değişimin diğer bileşenleri nasıl etkilediğinin ve nasıl yansıdığının görülmesini sağlar (Gökler, 2008: 3). Sistem kuramı 1960’lı yıllarda sosyal hizmet alanında kullanılmaya başlamıştır (Baykara-Acar ve Acar, 2002: 33). Pincus ve Minahan (1973;1977) ve Goldstein (1973) tarafından “birleştirici model üzerindeki tartışmalar ve uygulamalarda” ilk defa kullanıldığı görülmektedir (Teater, 2015: 6). Yolcuoğlu’na göre (2014: 24) sistem kuramı, sosyal hizmet uzmanının olayları bütün halinde görmesini sağlar ve alt sistemlerle bağlantı kurarak karmaşıklığı çözmesine yardım eder. Bu kuramda sosyal hizmet uzmanı, müracaatçı ile çalışırken bireyi, onu

etkileyen fiziksel ve psikolojik işlevselliğine, toplumsal yapısına ve sosyal ilişkilerine bakarak biyopsikososyal açıdan değerlendirerek hangi açıdan müdahalelerde bulunulması konusunda belirlemeler yapar. Bu müdahaleler aile sistemleri terapisi, çift terapisi ve toplumsal uygulamalar ve gelişmeler şeklindedir (Teater, 2015: 16-17). Okul ortamlarında ise öğrenciye yönelik müdahale gerektiğinde sosyal hizmet uzmanı sistem kuramıyla öğrenciyi, ailesi, çevresi ve tüm alt sistemlerle birlikte ele alır. Bunun yanında alt sistemleri inceler, analiz eder, sorunlara odaklanarak çalışmalar yürütür (Kılıç ve Özkan, 2015: 162).

Sistemler yapısı itibarıyla açık sistem ve kapalı sistem olmak üzere tanımlanmaktadır. Eğitim, içeride ve dışarıda birçok sistemin birleşmesiyle, birbirini etkileyerek çalışmasıyla şekillenmiş olan açık bir sistemdir. Açık sistemler büyümeye eğilimli olup; birbirlerini dengeleyerek yapılarını dinamik tutarlar (Alptekin, 2016). Okul sosyal hizmet uzmanı tarafından birden çok müdahaleyi gerektiren ciddi vakalar ortaya çıktığında sistem kuramı, öğrenciler ve aileler tarafından ihtiyaç duyulan hizmetlere ulaşmada ve bununla ilişkili toplumsal kaynaklara erişimde önemli hale gelmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının birey, aile, grup, kurum, topluluk ve toplum arasında karşılıklı ilişkileri, bağlantıları anlayabilmesi için sistem kuramını kullanması gerekmektedir. Örneğin okulda problemlili davranışta bulunan öğrenciyle çalışırken, öğrenciyi müdahalenin hedefi olarak görerek, olumsuz davranışlarının değişiminde bilişsel davranışçı terapiyi kullanabilir ya da alt sistem olarak değerlendirip; öğrencinin biyolojik, psikolojik ve fiziksel alt sistemleri ile öğrencinin etkileşimde olduğu aile, okul ve toplum gibi sistemleri de inceler (Teater, 2015: 29). Öğrencinin sınıf ortamında karşılaştığı problemlili davranışlar veya ailesinin ekonomik güçlükler, okul sisteminin işlevselliğini olumsuz etkileyen alt sistemde ortaya çıkan sorunlara örnektir.

Okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirildiğinde, öğrenciye etki eden sistemin, yani problemi oluşturan kaynağı ortaya çıkararak çözülmesinin sağlanması sistemin devamını sağlayacaktır. Aynı zamanda sistem kuramı okul sosyal hizmet uzmanının esnek bakış açısı sağlamasını, hedefe odaklanmasını, görünen sorunlardan ötesine bakma kabiliyetini de kazandıracaktır. Öğrenciyi sadece okul sistemi içerisinde değerlendirmeyen okul sosyal hizmet uzmanı, öğrenciyi aile, okul yönetimi, öğretmen, sosyal çevre gibi sistemlerle bir bütün olarak inceler. Bu bağlamda okul

sosyal hizmet uzmanının sistem kuramını kullanması, problem teşkil eden kaynağın tespit edilmesi ve çözülmesi sürecinde okul ortamında etkili sonuçlar sağlar.

2.6.2. Ekolojik Yaklaşım

Okul sosyal hizmet uygulamalarında özel etkileri olan ekolojik yaklaşım, kuramsal olarak Bertalanffy' nin genel sistem yaklaşımını esas alır (Acar, Negiz ve Akman, 2013: 103). Bu yaklaşım yaşam bilimleri modeline dayanması ve pratik olması nedeniyle sistem yaklaşımından farklılaşmaktadır (Bye & Alvarez, 2007'den akt. Jarolmen, 2017: 19). Ekolojik yaklaşım, öğrenci ve çevresi içinde uyumu geliştiren güçlendirme yaklaşımına benzer. Ekolojik sistem yaklaşımına göre “sosyal sorunlar, müracaatçıların psikolojik özelliklerinden ziyade, müracaatçı ile çevresi arasındaki biyopsikososyal etkileşime” bağlanmıştır (Yolcuoğlu, 2014: 31).

Okul sosyal hizmet modellerinde yaygın kullanılan bir yaklaşım olan ekolojik yaklaşıma göre birey, sistemin içindeki bir sistem olarak değerlendirilir. Bu bakış açısına göre bireyi çevreleyen mikro, mezzo, egzo, makro olmak üzere sistemler bulunmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı müdahalelerin ne düzeyde olacağına kendi karar verir. Okul sosyal hizmet uzmanları da öğrenciyi sınıf, aile, okul ve toplumla birlikte değerlendirmeli; bu sistemlerin geniş ölçekte tarihsel ve sosyal bağlamını dikkate almalıdır. Bunların yanında okul sosyal hizmet uzmanları sistemleri incelerken okul iklimini de içine alarak değerlendirmelidir (Yeşilkayalı, 2016: 141).

Ekolojik yaklaşımda amaç, birey ile çevre arasındaki uyumu değerlendirmek, aynı zamanda müdahalelerini birey ya da çevreye uygun hale getirmektir (Teater, 2015: 37). Bu yaklaşıma göre insan ve çevrenin özellikleri birbirleriyle uyumlu olmalıdır (Acar, Negiz ve Akman, 2013: 104). Sorunlarla başa çıkma yollarının gelişimi için çevrenin kullanılmasının hayatiliğine dikkat çeken ekolojik yaklaşım, uygulama süreçlerini hümanist bakış açısıyla müracaatçıyı kaynak ve sosyal hizmet uzmanlarını kolaylaştırıcı olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapar (Duyan, Sayar ve Özbulut, 2008: 52). Öğrencilerin okulda karşılaştığı sorunların çözümünde ve eğitimde fayda sağlamasında okul sosyal hizmet uzmanları ekolojik yaklaşım ile sorunları değerlendirerek ve çözerek katkıda bulunabilmektedir.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği, okul sosyal hizmetinin standartlarını oluştururken ekolojik yaklaşımı benimsemiştir ve 2002 yılında okul sosyal hizmeti

uygulamalarında ekolojik yaklaşım kavramsal çerçeve olarak belirlenmesi kararına varılmıştır (Kendra & Garrett, 2007: 42). Bu karar çerçevesinde sosyal hizmet uygulamalarının ana işlevlerinden olan “çevresi içinde birey” yaklaşımı ile okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri çevreleriyle birlikte ele alır. Okul sosyal hizmeti açısından çevre, öğrencinin içsel faktörleriyle etkileşim halindedir ve sistemdeki bir değişim diğer değişimi etkilemektedir. Bu etkileşim olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örneğin, ailedeki şiddetli geçimsizlik sonucu çatışmaya şahit olan öğrencinin davranış, başarı ve motivasyonunda değişime neden olacak ve olumsuz etkileyecektir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin gelişim dönemlerini, aile profilini ve yaşam koşullarını bir bütün olarak değerlendirirken (Nadir ve Aktan, 2015: 78), ekolojik yaklaşımı kullanması doğru değerlendirmelerde bulunması için rehberlik yapmaktadır (Garrett & Kendra, 2007: 48). Okul sosyal hizmet uygulamalarında öğrencilerin problemlerini çözmede sadece öğrenci ile değil, velilerle çalışarak (Constable, 2008) yakın çevresine odaklanmak gerekli görülmektedir. Oysaki öğretmenler öğrencinin yaşadığı problemi sadece öğrencide aramaktadırlar. Çünkü bu sorunun kaynağını toplumda arayacak olan meslek elemanı okul sosyal hizmet uzmanıdır. Okul sosyal hizmeti, öğretmenler gibi ceza vermek gibi geçici ve caydırıcı olmayan çözümler üreten değil, sorunun temeline inerek öğrenciye yardım etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları öğrenci ve onu çevreleyen sistemler arasında katalizör görevi görmektedir.

Özkan ve Kılıç (2014: 77) okul sosyal hizmet uygulamalarının sistem kuramı ve ekolojik yaklaşım kuramına bağlantısını şu şekilde ifade etmektedir: “*Ekolojik yaklaşım dâhilinde okul sosyal hizmet uzmanları; öncelikle öğrencilerin davranış problemlerini, öğrenme güçlüklerini ve psikososyal durumlarını değerlendirerek onların sorun çözme, başa çıkma becerilerini ve gelişme potansiyellerini artırmayı hedeflemelidirler. Daha sonra öğrencilerin çevreleriyle etkileşime girdikleri noktalardaki sorunları tespit ederek kendilerini çevreleyen sistemlerle uyum içerisinde olmalarını sağlamaya çalışmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik hizmetler geliştirilmelidirler. Sistem kuramı dâhilinde ise okul sosyal hizmet uzmanları; okul, aile, arkadaş, mahalle gibi sistemlere odaklanarak öğrencilerin bu sistemlerden kaynaklı sorunlarını çözmek için sistemler üzerinde değişim oluşturma gayreti göstermelidirler.*”

Öğrencinin eğitiminde olumsuz etki bırakan davranış bozuklukları, akran zorbalığı, aile içi problemler, sosyal çevre problemleri gibi faktörler düşünüldüğünde ekolojik yaklaşım, bize bunların sebeplerini açıklamada bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, problemin belirlenmesi ve çözüme ulaşma noktasında ışık tutar.

Akran zorbalığı ile ilgili Doğan (2010) çalışmasında “*Araştırmalar akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir*” ifadesi öğrencinin eğitimini, okul hayatını ve özellikle kendisini olumsuz etkileyen bu faktörlerin bireysel değerlendirilemeyeceğini, ekolojik yaklaşım çerçevesiyle okul, aile, çevre içinde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektirdiğini göstermektedir.

2.6.3. Güçlendirme Yaklaşımı

Güçlendirme yaklaşımının kökenleri, Dennis Saleebey gibi sosyal hizmet uygulayıcılarının problem temelli yaklaşımın ön plana çıkmasıyla bozukluk, kusur ve yaftalara odaklanmasını eleştirdiği dönemde ortaya çıkmıştır (Kondrat, 2015: 50). 1980’lerde Rampp ve Chamberlian’in akıl hastalarında kullandığı bireysel ve medikal modelin işe yaramadığını söyleyerek güçlendirme perspektifi terimini kavramsallaştırarak insanlarla çalışmak için kullanmaya başlamışlardır. Bu yaklaşım, sosyal hizmet uzmanını bireyin problemlerine, zayıf yönlerine değil, bireyin becerilerine, güç kaynaklarına ve başarılarına odaklanan etkileşimlere ve müdahalelere yönlendiren bir çalışma metodudur (Kondrat, 2015: 49). Son otuz yılda gelişmeye başlayan bu model, bireysel tedavi ve medikal modelden uzaktır. Dennis Saalebey’e göre güçlendirme yaklaşımı bir paradigma değişimidir.

Sosyal hizmet uygulamalarında kullanılan güçlendirme yaklaşımı, insanların, toplumların ve örgütlerin yaşamlarını kontrol etme yetisine sahip olması olarak açıklanmaktadır (Duyan, 2010: 198). Eğitimde başarıyı artırmada öğrencinin zayıf yönlerine değil, güçlü yönlerine hedef alacak çalışmalar yapmak okul sosyal hizmet uzmanlarının görevidir. Başka bir deyişle sosyal hizmet uzmanları, öğrenciyi iç ve dış güç ve kaynakları temelinde durumlarını iyileştirmek amacıyla harekete geçirmeye odaklanır. Bu noktada güçlendirme yaklaşımı, hedeflerini gerçekleştirmek için kaynakları sistematik olarak değerlendirir (Erdamar ve Kurupınar, 2014: 55)

Bireyin güçlü yönlerine odaklanan güçlendirme yaklaşımı, gelecekte olabilecek hedefler odağında çalışır. Okul ortamlarında müdahalelerde bulunan okul sosyal hizmet uzmanı, engellilik, üveylik ve bağımlılık gibi sorunlarda öğrencinin umutlarını kaybetmemesi için, güçlü olan yönlerine dikkat çekerek olumlu sonuçlar ortaya çıkarır. Kondrat (2015: 49), güçler yaklaşımını, teröpotik ilerleme için bireyin kusurlarına ve sınırlılıklarına odaklanmak yerine var olan güçlerine odaklanma inancına dayandırmaktadır. Bu sebeple sosyal hizmet uygulamalarında güçlendirme yaklaşımının kullanılmasının katkılar sunacağını ifade eden Duyan (2010: 202) müracaatçı sistemlerinin kendi kendilerine yardım edebileceğini belirtmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarının güçlendirme çerçevesinde yerine getirmesi gereken görevler; “müracaatçılara yönelik olumsuz yaftaları ortadan kaldırmak, ailelerdeki, okullardaki ve toplumdaki kaynaklara yönelik bireylerin farkındalıklarını artırmak, müracaatçıların kendilerini güçlü görmelerini sağlayarak hedeflerini gerçekleştirebilir olarak görmelerini sağlamak” olarak belirtilmektedir (Duyan, 2010: 199). Okul sosyal hizmet uzmanı müracaatçının dayanıklılığını güçlendirme yaklaşımıyla en üst seviyeye çıkarır. Bunun yanında müracaatçının motivasyonunu da artırır. Kaynakların farkına vararak sosyal destek mekanizmalarından faydalanmasını sağlar. Bunun gibi toplumda birçok kaynak vardır. Kondrat (2015: 51), bireyin hayatında güçlerinin bulunabileceği olası alanları aşağıdaki tablodaki gibi sıralamıştır.

Tablo 2.6.3. 1: Güçlerin Bulunabileceği Olası Alanlar

Kişilerin bildikleri/Öğrendikleri	Eğitim ve İşyeri
Nitelikler, karakterler, erdemler	Geçmiş yaşamındaki başarıları
Yetenekler	Kararlılık
Kişisel haysiyet	Tutku
Maneviyat	Merak
Başa çıkma becerileri	Kanaat
Kültürel ve kişisel hikâyeler, töreler	Esneklik
Topluluk	Sorun çözmeye dair geçmiş girişimler
Destek ağı	Sosyo-politik destekler/kaynaklar
Motivasyon	Sağlık
Kişiler arası ilişkiler	Fırsatlar
Dayanıklılık	Ümitler

Kaynak: (Kondrat, 2015: 15)

Apgar (2016: 55) da aile, akraba bağları, dini bağlantılar, esnek roller, gelenekler, topluluk desteği gibi diğer özellikleri bireyin güçlü yönleri olarak sıralamıştır. Güçlendirme yaklaşımı okul sosyal hizmet uygulamalarıyla her öğrenciye “değerliyiz ve belirli bir kapasiteye sahibiz”, “kendimiz için doğru olanı bilebiliriz” ilkelerini kazandırır. Buna ek olarak okul ortamında öğrencilerinin gelecekte umutlu olmasını ve problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerini destekler. Okul ortamlarında güçlendirme yaklaşımını benimseyen sosyal hizmet uzmanının sahip olması gereken ilkeler; “sosyal hizmet uzmanı müracaatçının güçlü yanları olduğunu kabul etme, her çevrenin kendine özel kullanabileceği kaynaklar barındırdığını bilme ve bu kaynakları keşfederek harekete geçirme, müracaatçının güçlü yanlarını ve motivasyonu destekleme ve müracaatçı ile olan ilişkisini iş birliğine dayalı sürdürme” şeklinde belirtilmiştir (Miley O’Melia ve DuBois, 1998’den akt. Çamur Duyan, 2011: 23).

2.6.4. Müdahaleye Tepki Yaklaşımı

Müdahaleye tepki yaklaşımı 1975 yılındaki Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası’nda yapılan değişiklikle 2004 yılından itibaren tanınmaya başlamıştır. Okul sosyal hizmetinde son yıllarda gelişen yeni bir yaklaşım türü de müdahaleye tepki yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, özel öğrenme güçlüğü çeken ve ilerleme riski düşük olan öğrenciler için öğrenme durumlarının yakından izlendiği, kanıta dayalı öğretimin sağlandığı, müdahale edilecek davranışların öğrenci tepkilerine bağlı olarak düzenlendiği ve tespit edildiği çok katmanlı bir müfredatı benimsemiştir. Müdahaleye tepki yaklaşımında öğrencinin akademik başarısını en üst seviyeye çıkarmak, başarısını olumsuz etkileyen etmenleri de en aza indirmek amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyi, sınıfı, okulu birçok düzeyde değerlendirme ve müdahalelerden oluşur (Sabatino, 2009; Peckover, Vasquez, Housen & Allen, 2013).

Müdahaleye tepki yaklaşımı, “eğitimsel sonuçları geliştirmek ve kaliteli program ve uygulamalar sunmak için tasarlanmış üç aşamalı bir problem çözme modeli” (Sabatino, 2009); “yoğunluğu aşamalı bir şekilde giderek artan bir şema aracılığı ile destekleri ve müdahaleleri ayıran üç aşamalı bir sistem” (Clark & Tilly, 2010’dan akt. Peckover, Vasquez, Housen & Allen, 2013) olarak açıklanmaktadır. Bu aşamalar; okul düzeyinde veya evrensel davranışsal ve öğretimsel destekler, hedeflenen yaş grubundaki önleme ve iyileştirme hizmetleri ve yoğun bireyselleştirilmiş öğrenci

müdahaleleridir (Sabatino, 2009). Bu müdahaleler iki farklı çerçevede değerlendirilmektedir. Bu ayrım müdahale ve desteklerin birbirlerinden farklı olması sebebiyle okul sosyal hizmet uygulamaları bakımından önemli olmaktadır (Peckover, Vasquez, Housen & Allen, 2013; Sabatino, 2009).

Genel eğitim sistemi içinde öğrencilerin ilerlemelerine odaklanan müdahaleye tepki yaklaşımı:

1. Veri toplama ve tanımlama, sorun analizi
2. Müdahale vaadi
3. Uygulama planları
4. Öğrenci ilerlemesini izleme
5. İhtiyaçlara göre hizmetlerin revizyonu ve yorumlanması olmak üzere beş bilimsel yönetime dayanmaktadır (Sabatino, 2009).

Tüm bu bilgiler ışığında müdahaleye tepki yaklaşımında, sosyal hizmet uzmanları okul ortamında karşılaştığı sorunlarda öğrenciyi başarılı olduğu noktaları en yükseğe çıkararak ve başarısız olduğu noktaları en aza indirerek gerekli müdahalelerde bulunduğu görülmektedir.

2.7. Okul Sosyal Hizmetini Gerekli Kılan Nedenler

Okullar, çocukların ve gençlerin hayatlarında bilgi ve beceri sağlama, öğrenme, sosyalleşme bakımından stratejik bir öneme sahiptir. Oysaki okullar akademik başarıyı yüksek ve iyi bir mesleğe yerleştirerek çok para kazanan öğrencilerin yetiştirildiği yerler olarak görülmektedir. Böylece bireyselliği ön planda tutan eğitim öğretim faaliyetleri neticesinde sosyalleşmeyi önemsemeyen öğrencileri ortaya çıkarabilmektedir. Bu gerçekliğin yanında eğitimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte çocuk, genç ve ailelere yönelik yapılacak sosyal hizmet çalışmalarında, ulaşılabilirlik bakımından okulun başat rolü ortaya çıkmıştır (Costin, 1969'dan akt. Yeşilkayalı, 2016: 138). Öğrenci yetiştirmenin sadece aileler ile sınırlı olmadığı, psikososyal, ekonomik, politik dinamikleri olan üst politikalarla desteklenmesi gereken bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Yolcuoğlu, 2015: 13-16).

Jarolmen (2017: 8) okulu “çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yer ve çocukların ailelerinden sonra ilk formel sosyalleşme ortamı” şeklinde tanımlamaktadır. Kriz dönemi olarak ifade edilen bu dönem çocuğun sosyal

ve ruhsal sorunlar çıkartacağı için çocuğa destek sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu kriz dönemlerinde sosyal hizmetin, okullara katkıda bulunacağı birçok alan vardır. Giderek karmaşıkleşan ve değışen dünyada gençleri yaşama hazırlamanın ve bunu yapmak için de önleyici müdahalelerle gelişimsel bir eğitim modeli kullanmanın gerekliliğı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda okullar, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal becerileri, iletişim becerileri ve karar verme becerileri öğreniminde genişleyen ve değışen 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ulaşabilmeleri için uzmanlık gerektiren destek personeli ile takım yaklaşımıyla çalışmayı gerektirir. Sosyal hizmet uzmanları, öğretmenlerin potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olurken, bilgi, beceri ve değer temeliyle öğrencilerin refahını destekler. Sosyal hizmet, engellilik ve yoksulluk gibi sorunlarla öğrencilerin akademik başarılarının önündeki engelleri aşmak için ailenin, okulun ve toplumun güçlerini birleştirir (Huxtable, 2013: 2). Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları problemlere önleyici müdahalelerle çözüm üretmek için destek vermek için uzman bir biyopsikososyal yönden öğrenciyi değerlendiren sosyal bir ekibe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, okul ortamlarındaki sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul sosyal hizmetinin ilköğretim ve ortaöğretimde yürütülmesi gereken biyopsikososyal ve manevi hizmetlerin ortaya çıkmasındaki temel koşulları oluşturmuştur.

Bu nedenle okullarda öğrenci, aile, çevre ve diğer kurumlarla köprü vazifesi gören okul sosyal hizmetinin olması, toplumsal düzenin sağlanması ve iyileştirilmesine önemli katkılar sunabilecektir. Hayata geçirilmesi öngörülen okul sosyal hizmet birimlerindeki sosyal hizmet uzmanının müdahale ve yönlendirme yapabilmeleri ve eğitim öğretim faaliyetlerinin önündeki engellerin kaldırılması için okul sosyal hizmeti ivedilikle hayata geçirilmelidir.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde öğrenciler, biyopsikososyal gelişimini tehdit altında bırakan birçok problem ile karşı karşıya gelmektedir. Bunlar zorbalık, çetelere katılma, istenmeyen arkadaşlık ilişkileri, sigara, alkol ve bağımlılık yapan madde kullanmaya başlama olarak sıralanabilir (Özada, 2015: 55-62). İstenilmeyen öğrenci davranışları, okul içinde ve okul dışında eğitimin işleyişini sekteye uğratabilmektedir. Bu problemler davranışlar, mikro düzeyde öğrenci; mezzo düzeyde aile ve okul; makro düzeyde eğitim sistemi ve sosyal çevre açısından risk oluşturmaktadır. Riskli davranışların

önlenmesinde ve çözümünde aile ve tedavi edici kurumların görevlerinin bulunmasının yanı sıra eğitim kurumlarının da görevleri vardır. Çözüm üretme, önleme, rehberlik, akademik başarısının ve yeteneklerinin desteklenmesi ve öğrencinin iyilik halinin korunması konularında önemli işlevleri bulunan okullar, Sameroff'un (2009: 1) belirttiği gibi öğrencinin özdenetimini sosyal bağlamdaki deneyimlerle iç içe olarak anlamak ve öğrencilerin davranışlarını iyileştirmek için etkili müdahale programları geliştirmelidir. İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf atmosferine zarar veren davranış olarak nitelendirilmektedir (Tertemiz, 2000: 50). Burden'e (1995: 24) göre de sınıftaki öğrenme süreçlerini engelleyen ve öğretim sürecini olumsuz etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranıştır. İstenmeyen davranışlar öğrenci, aile, okul ve sosyal çevre kaynaklı olabilmektedir. İstenmeyen davranışların nedenlerine bakıldığında ailesel sorunlar, ailelerin çocuklarına yönelik olumsuz tutumları, olumsuz TV yayınları, medyadaki şiddet ve kalabalık sınıflar dikkat çekmektedir (Karahancı, 2013: 39). Bunların yanında toplumun farklı kesimlerden, farklı yaşam durumlarından gelen ve farklı yaşlarda olan birçok öğrenci, eğitimlerini ve okul başarılarını olumsuz etkileyen sorunlarla karşı karşıya gelir (Özbesler ve Duyan, 2009: 17-25). Görülmektedir ki öğrencilerin yaşadığı sorunlar yalnızca akademik başarılarına değil, sağlık, ekonomik ve toplumsal geniş bir yelpazede yayılım göstermektedir. Yoksulluk, işsizlik, istismar, ihmal, şiddet, hastalık, engelli olma, suça yönelme, boşanma, alkolizm, kötü beslenme, cinsel taciz gibi çoğu problem, öğrencilerin okula devamlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkileyen sorunlardır (Lee, 2007: 51-64). Okul sosyal hizmetini gerekli kılan nedenler olarak saydığımız bu sorunların sadece biri bile okul sosyal hizmetini gerekli kılan neden olmaya yeterli olduğu söylenebilir. Öğrencilerinin ev dışında en uzun süreyi geçirdiği okullarda yaşanacak her türlü olumlu ve olumsuz davranışın topluma yansıtacağı unutulmamalıdır. Öğrencilerimizin geleceğimizi oluşturacağı gerçeğinden hareketle, en iyi şartlarda eğitim öğretim faaliyetlerinin verilebilmesi için gerekli iyileştirici çalışmalar yürütülmelidir. Bu sebeple okul ortamlarındaki sorunların çözülmesi ve tüm çocukların iyi şekilde yetiştirilmesi için okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.7.1. Mikro Bağlamda Öğrenci Kaynaklı Problemler

Günümüzde öğrenciler öğrenim hayatları boyunca pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Öğrencilerin okul sorunlarının mikro boyutunda, kendisini ilgilendiren düşük akademik başarı, ergenlik, engellilik, devamsızlık gibi sorunlar sayılabilir.

➤ İçer Dönük Davranış Problemleri

Ergenlikteki öğrenciler gençlik çağı özelliklerinden etkilendikleri problemlerle başa çıkmaya çalışırken, bir yandan da içinde yaşadıkları aile ve toplumun etkisiyle farklı sorun ve gereksinimler ile karşılaşır. Kuşkusuz bu problemler çözülebildiği, ihtiyaçlar karşılanabildiğinde öğrencinin gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir. Dupper (2013: 55) öğrencilerin müdahale gerektiren sorunlarını içer dönük, dışa dönük davranış problemleri ve sosyal problemler olmak üzere üç başlık altında tanımlamıştır. Okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan içsel davranış problemleri; endişe, korku ve kaygı, yalnızlık ve utangaçlık, yas tutma, depresyon ve intihar şeklinde sıralanabilir (Dupper, 2013: 53). İçer dönük davranış problemlerinde öğrenciler çevresine hissettirmeden sorunu kendi içinde çözmeye çalışmakta, çözemediğinde okuldan uzaklaşmaya başlamaktadır. Kaygılı, korkmuş, yalnız, içer kapanık, acı çeken, depresyonlu, intihara meyilli öğrenciler yardım almadan sorunları çözümlemeye çalışmaktadır İçer dönük davranış problemleri, erken müdahale edilmediğinde intiharla sonuçlanacak kadar riskli ve çok önemli vakalara dönüşebileceği için son derece önemli problemlerdir. Bu bağlamda içsel davranış problemlerini incelemekte fayda görülmektedir.

Tablo 2.7.1. 1: Depresyon ile Bağlantılı Olabilecek İşaretler

Küçük Çocuklar	Büyük Çocuklar ve Gençler
Hasta gibi davranmak	Surat asma
Aşırı aktif olmak	Ailevi ve sosyal aktivitelere katılmayı istememe
Ebeveynlerin yanında kalıp okula gitmeyi istememek	Okulda başını belaya sokma
	Görüntülerine dikkat etmemeye başlama
	Olumsuz, huzursuz, zalim, saldırgan olma ve kendilerini kimsenin anlamadığını düşünme

- **Korku ve Kaygı**

Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı içe dönük davranış problemlerinden olan korku ve kaygı düzeylerini arttırıcı bazı faktörler vardır. Öğrencilerde korku ve kaygı düzeylerini arttırıcı bazı faktörler vardır. Bu faktörlere hastalık, yaralanma, yetersiz beslenme, aşırı kilo, olumsuz aile yaşantısı ve hayata bağlayan bir amaç bulamama gibi durumlar sebep (Brophy, 1996) olmaktadır. Öğrencilerin endişe yaşamalarına sebep olan diğer durumlar; “okul şartları, akademik başarıya verilen önem, arkadaşlarına göre daha iyi performans sergilenmesinin istenmesi, okul ya da sınıf değiştirme, diğer öğrencilerden gelen baskılar, gürültü, kalabalık, hijyen ve temizlik, öğretmene ulaşılabilirlik, öğretmenin kişiliği ve davranışları” olarak sayılabilir (Massey, 1998). Bu durumları ortadan kaldırmak için öğrencinin yaşadığı korku ve kaygının normal gelişimin bir parçası mı yoksa müdahaleye gereksinim duyacak düzeyde fazla mı olduğunu tespit etme amacıyla okul sosyal hizmet uzmanları ve diğer çalışanlara yardımcı olabilecek birtakım ebeveyn ve öğretmen ölçekleri ve kontrol listeleri geliştirilmiştir.

Bunların içinden en yaygın biçimde kullanılanlar şunlardır;

- Achenbach’nın Çocuk Davranışları Kontrol Listesi (Achenbach, 2001),
- Davranış Problemleri Kontrol Listesi (Quay & Peterson, 1960),
- Çocuklar İçin Korku Anketi (Ollendick, 1983),
- Çocukların Endişe Gösterme Ölçeği (Reynolds & Richmond, 1978),
- Çocuklar için Sınav Endişesi Ölçeği (Sarason, Davidson, Lighthall& Ruebush, 1960),
- Endişenin Okul Öncesi Dönemde Gözlemlenme Ölçeği (Glennon & Weisz, 1978).

Korku ve kaygı durumlarında okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrenciye uygulanacak bu ölçeklerle, problem ortadan kaldırıcı önleyici çalışmalar yapılır. Bazı davranışçı ve bilişselci müdahalelerin gençlerde kaygıyı ve korkuyu azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu müdahaleler neticesinde uygulanan *Ruh Sağlığını Birincil Önleme Projesi* (Primary Mental Health Prevention- PMHP) ümit vaat etmektedir (Dupper, 2013: 59). PMPH öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmekte, akran ilişkilerini kolaylaştırmakta ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemektedir. Bu müdahalenin en önemli tarafı uyumsuzluk belirtisi gösteren her

öğrenci için uyum odalarında uzman personel yardımıyla problemleri çözmeye çalışmasıdır. PMPH, içsel davranışlar sergileyen öğrenciler için başarı sonuçlar vermektedir.

Bir diğer proje “*Endişenin Önlenmesi Projesi*” dir. Problemlerin ilerlemeden önlenmesi için öğrencilere bilişsel, psikolojik ve davranışsal başa çıkma stratejilerini kullanmayı öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu program öğrenci odaklı olup, ebeveynler ile de iç seansın geçirilmesini öngörür (Greenberg, Domitrovich & Bum-barger, 2000: 32).

“*Queensland Endişeyi Önleme ve Erken Müdahale Projesi*” nde ise endişeli ancak depresif bozukluğu olmayan öğrenciler bir programa tabii tutulmaktadır. Altı ay süren bu program sonucunda öğrenciler öncesine nazaran daha az içsel bozukluklar geliştirmiştir (Greenberg, Domitrovich & Bum-barger, 2000). Bu program, kaygı sorunları olan lise öğrencilerine uygulandığında, müdahale öncesi yüksek düzeyde stres bildiren öğrencilerin en fazla değişimi kaygı ve depresyon belirtilerinde yaşadıkları gözlenmiştir (Greenberg, Domitrovich & Bum-barger, 2000: 33).

King ve Ollendick, korku ve kaygıyı okul sosyal hizmet uzmanları perspektifinde değerlendirdiğinde öğrencilerin üç temel özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bunlar; okula gitmede isteksizlik, okula gitme ihtimali ortaya çıktığında hastalık ve bahaneler üreterek evde kalma isteğidir (akt. Dupper, 2013: 53). Bir kısım öğrenci de öğretmeninden korktuğu için bildiklerini söylemede, cevap vermede güçlük yaşarlar (Tejparkhiji, 2006: 20). Bu durumda öğrencilerin psikosomatik ya da nevroitik sorunlar yaşamaması için Berklin’ in (1974: 301) de ifade ettiği gibi şefkat, ilgi, sevgi ve yakınlık öğrenciden eksik edilmemelidir. Öğrenciler, okul ortamlarında yaşadığı korku, çaresizlik ve zayıflık gibi birçok olumsuz duygu neticesinde okul başarılarına odaklanamamakta ve başarısı düşmektedir (Dupper, 2003, 2013: 31-50). Bu durumda okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrenciye uygulanacak ölçeklerle koşulların belirlenmesine yardımcı olarak problemi ortadan kaldırıcı uygun yöntemler ve önleyici çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- **Yalnızlık ve Utangaçlık**

Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı içe dönük problemlerinden biri de yalnızlık ve utangaçlıktır. Okullarda yaygın olarak yaşanan akran zorbalığı, akran ilişkilerinde

zayıflık ve dışlanma da yalnızlığa sebep olan faktörlerdir (Duyan, Sayar ve Özbek, 2008). Zayıf arkadaşlık ilişkileri olan öğrenciler, etkileşimde bulunamadığı için birçok bilgi ve beceriden yoksun kalır. Sosyal olarak yalnız olan öğrenci, kendisini bir üye olarak kabul edecek ağlar veya gruplar içindeki faaliyetlere katılmayı ister (Margalit, 1994: 11-17). Okul ortamında bir öğrencinin arkadaş gruplarının dışında kalması ve kendisini yalnızlığa bırakması, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok problemle karşı karşıya bırakır. Bu durumla karşılaşan öğrenci kalıcı ruhsal sorunlar yaşamaması için okul sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerine ihtiyaç vardır.

Utangaçlık, öğrencinin sadece okul yaşamında değil, aile ve iş yaşamında da başarısız olmasına yol açan bir sebeptir. Utangaçlığın sebepleri olarak çeşitli yaklaşımlar, anne, baba ve çocuk etkileşiminin önemli olduğu konusunda düşünce birliği bulunmaktadır (Yüksel, 2005: 151-152). Utangaçlık aşılması gerekli olan bir problemdir. Utangaç öğrenciler, okulda düzenlenen herhangi bir programa, sosyal faaliyete katılım göstermezler (Aliyev ve Kalgı, 2014). Yalnız kalırlar ve bu durumdan zevk alırlar. Utangaçlık sebebiyle sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan öğrenciler, düşük özsaygı nedeniyle başarısız olurlar (Kozanoğlu, 2006: 19). Ayrıca bu öğrenciler daha sonra problemler yaşama açısından da daha yüksek risk taşırlar (Bullock, 1988: 25). Okul ortamında yalnızlık çeken ve utangaçlık gösteren öğrenciler tespit edilerek, bu problemlerini ortadan kaldıracak önleme çalışmaları ve grup faaliyetleri yapılması okul sosyal hizmeti açısından önem taşımaktadır.

- **Yas Tutma**

Yas tutma, sevilen bir kişinin ölüm acısını yaşayan ya da evcil hayvanının kaybına şahit olan bireyin gösterdiği psikolojik, fiziksel, bilişsel ve davranışsal tepkidir. Yas sürecini etkileyen bireysel farklılıklar sebebiyle yas tutma “normal yas, karmaşık yas, travmatik yas” olarak üç kategoriye ayrılır (Gizir, 2006: 197). Her insan kendine özgüdür, bu nedenle yas sürecinde de bireysel farklılıkların olması doğaldır (Bildik, 2013: 223). Yas durumu karşısında birçok öğrenci, yas sürecinde olumsuz duygularla başa çıkma noktasında yardımcı bir uzmana gereksinim duymaktadır (Gizir, 2006: 199). Çünkü kayıp yaşayan öğrenci uyum sağlama noktasında güçlüklerle karşılaşır. Güçlele karşılaşan öğrenci konsantrasyon eksikliği, görevleri yerine getirme yetersizliği, yorgunluk, aşırı duygu gösterimleri gibi davranışlar gösterirler (McLaughlin, 1998). Yas tutma ile ilgili tepkileri ölçen bir takım ölçme araçları

geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarından biri The Hogan Parent /Sibling Inventory of Bereavement (HSIB) gençler için kullanılan yas tutma ölçüm aracı; diğeri ise Loss Response List, acıya karşı verilen fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel tepkileri ölçen araçlardır (Wheeler & Austin, 2000).

Webb (1993), yas tutan öğrenciler için başka bir değerlendirme aracı geliştirmiş ve bu aracı üç faktöre ayırmıştır:

1. *Bireysel Faktörler*: Yaş, gelişim evresi, bilişsel işleyiş, kişilik özelliği,
2. *Ölüm ile İlgili Faktörler*: Ölümün tipi, ölen ile olan temas, vedanın ifade edilişi, ölen ile olan ilişki, acı tepkileri,
3. *Ailevi, Sosyal, Dinsel, Kültürel Faktörler*: Okul sosyal hizmet uzmanları ve okul personeli kayıp yaşayan öğrencilere yaslarını yaşama fırsatı sunarak kayıp yaşamış çocukların durumlarına duyarlı bir okul ortamı yaratmak için çalışırlar (McGlaulin, 1998).

Yas sürecinin normalleştirilmesi duygularını tanıyarak ifade etmenin bütününe kapsamaktadır (Bildik, 2013: 223). Okul sosyal hizmetinde kullanılan bu ölçekler ile yas sürecini yaşayan öğrencilerin olumsuz davranış geliştirme süreçlerini önleyici çalışmalar yapılmasının öğrencilerin en kısa sürede normalleştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

• Depresyon ve İntihar

Günlük hayat problemleri öğrencilerde okul ortamlarında strese neden olmaktadır. Stres en basit tanımıyla yaşantı sürecinde meydana gelen duygu değişikliğidir. Stres teorisinin bilinmesi okul sosyal hizmet uzmanlarına yapacakları önleyici çalışmalarda faydalı bir teorik çerçeve sunmaktadır (Gullotta, 2005: 19).Okullarda, stres başta olmak üzere ciddi zihinsel sağlık bozukluğu bulunan çok sayıda öğrenci, okul sosyal hizmet uzmanı ve okul zihinsel sağlık uzmanı ile yüz yüze gelmektedir (Roberts, 2006: 4). Araştırma sonuçları, öğrencilerin stresle başa çıkamadıklarında intiharı düşündüklerini ve bu öğrencilerin değerlendirme ve tedavi sürecinde okul sosyal hizmet uzmanının müdahalelerinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu kapsamda okul sosyal hizmet uzmanları, okul temelli intihar önleme programlarını kullanır. “İntihar Önleme Programı”nı kullanan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve arkadaş desteğini nasıl sağlayacağını öğretmek için bilişsel davranışçı yaklaşımı kullanır (Greenberg, Domitrovich& Bumbarger, 2000).

Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger'e (2000) göre "İntihar Önleme Programı", "eğitimsel-kavramsal safha, egzersiz-eğitim safhası ve uygulama safhası" olmak üzere üç safhada gerçekleşmektedir. İsrail'de, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip, 237 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışmada, programa katılan erkek öğrencilerin kontrol grubunda yer alanlara göre Olası İntihar Endeksi (IIPS)'nde önemli gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Klingman & Hochdorf, 1993).

Okul ortamlarında intihara meyilli olan öğrenciler, bazı işaretler sergilemekte, ancak öğretmenler bu işaretleri fark edememekte ve önleyici tedbirleri alamamaktadır. Bunun sebebi, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve öğretmenlerin öğrencileriyle kişisel ilişkiler geliştirmeye vakit bulamamasıdır (King, Price, Telljohann & Wahl, 1999). Okul sosyal hizmet uzmanlarının böyle durumlarda öğrencilerde görülen depresyon belirtilerine karşı tetikte olmaları gerekir (Shaffer ve diğerleri, 1996). Ayrıca öğrencilerdeki stres, depresyon vakalarını tanıyıp önleyici müdahaleler geliştirmesi için, depresyon vakalarının tanıyıp müdahale etmesi ve bu belirtilerin farkında olması gerekir. Ergenlik dönemindeki kızlarda düşük baba eğitimleri, erkeklerde akademik başarısızlık farklılaşan risk etmenleridir. Okullardaki öğrencilerin ergenlik dönemi depresyonunun sağaltımında, bu risklere müdahalede okul sosyal hizmet uzmanının gerekliliği dikkat çekmektedir.

- **Düşük Akademik Başarı**

Akademik başarı, eğitim kurumlarındaki bilgilerin ve becerilerin ölçme değerlendirme yöntemleri ile ifade edilmekte ve eğitim-öğretim sürecinin önemli bir ölçütüdür (Altınkurt, 2008: 129-142). Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin akademik, sosyal, sanatsal her türlü başarısının düşük olması istenilmeyen bir durumdur. Bu durum öğrencilerin kişilik özelliklerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini, yaşamsal koşullarını da bozmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin yaşam koşulları ile mücadele etmesinin öğrenme üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır (Openshaw, 2008: 284).

Öğrencinin tanınmasında etkili olan faktörlerden biri de akademik başarıdır. Öğrencinin etiketlenmesinden, özgüvenine ve toplumda kabul görmesine kadar giden boyutta akademik başarı, eğitim sisteminde önemli bir yer taşımaktadır (Bahçetepe,

2013: 3). Ayrıca öğrencinin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade etmektedir (Erdogdu, 2006'dan akt. Keskin ve Sezgin, 2009: 5). Erkal'a (2013: 13) göre akademik başarı ise, öğrencilerin herhangi bir kurumdan mezun oldukları rakamsal notu ifade etmektedir. Düşük akademik başarı, adölesan çağın problemlerinden birdir (Joseph, Philliber, Herrling & Kuperminc, 1997: 729).

Düşük akademik başarı ya da okul başarısızlığı gibi sorunlar yaşandığında rehberlik hizmetlerinin yanı sıra okul sosyal hizmet müdahaleleri öğrencilere önemli iyilik halleri sağlayacaktır. Gelişmiş toplumlarda akademik olarak başarılı insan gücü, bir ülkenin ilerlemesinde en önemli güç olduğu kabul edildiği varsayıldığında; okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının bulunması, sağlıklı sosyal destek ve sosyal müdahale hizmetleri için bir gereklilik olarak görülmektedir.

➤ *Dışa Dönük Davranış Problemleri*

Saldırgan ve zararlı davranışlar dışa dönük olan rahatsız edici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İçe dönük davranış problemleri öğrenci, aile ve okul üçgeninde gelişirken, dışa dönük davranış problemlerinde öğrencinin sosyal çevresi daha fazla işin içine girmektedir. Okul ortamlarında dışa dönük, rahatsız edici davranışların içinde tehdit, cinsel taciz, sınıf içi davranış problemleri sıralanabilir (Dupper, 2013: 33). Şiddet, akran zorbalığı, çeteleşme gibi dışa dönük davranış problemlerinde okul sistemini bütüncül bir yaklaşımla bakmak gerekmektedir.

“Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna (2007) göre, 2006-2007 öğretim yılında son üç ay içerisinde ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %22'sinin fiziksel, %53'ünün sözel, %26,3'ünün duygusal ve %15,8'inin cinsel şiddet ile karşılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %35,5'inin fiziksel, %48,7'sinin sözel, %27,6'sının duygusal ve %11,7'sinin cinsel şiddet uyguladığı saptanmıştır (Yavuzer, 2011).” Bu araştırma sonuçlarına göre okullardaki problemlerin birçoğunda öğrencilerin şiddet vakası ile karşılaştığını göstermektedir. Okul ortamlarındaki dışa dönük davranış problemlerinin ortadan kaldırılmasında okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi büyüktür. Aşağıdaki tabloda dışa dönük davranış problemleri karşısında okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştireceği bilişsel davranışsal stratejiler (C-B) müdahaleleri açıklanmıştır.

Tablo 2.7.1. 2: Dışa Dönük Davranışsal Problemlere Bilişsel Davranışsal Stratejiler (C-B Müdahaleleri)

Modelleme	Sosyal hizmet uzmanları durumu nasıl değerlendirdiğini anlatır ve çeşitli önerilerde bulunur ve her bir çözümün olası sonuçları üzerinde tartışır.
Rol-oyunama ve egzersizler	Öğrencilere kişiler arası sosyal-bilişsel becerileri kazanma ve uygulama fırsatı verir
Davranışsal olasılıklar	Öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri ve ilgili standartları değiştirmeleri için ödüller sunulur
Kendini gözlemleme ve eğitme	Öğrencilere uyarılma durumlarını doğru biçimde gözlemlmeleri, kendilerini sınırlendiren davranışları tanımları ve ani tepkiler vermelerini engelleyecek kişisel yönergeleri kullanma yönünde yardım sağlanır. Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilere belirli becerileri gösterir ve öğretir (bireysel olarak ya da grup olarak) ve bu konularda ebeveynlerin ve velilerin sağlayabilecekleri destekleri haftalık tablolar yoluyla ortaya koyar.
Problem çözme eğitimi	Öğrencilere problemi tanımlama, hedefleri belirleme, alternatif çözümler yaratma, çözümleri değerlendirme, bir çözümü seçme, bir plan hazırlama ve uygulama becerileri öğretilir.

Kaynak: (Dupper, 2013: 41)

Tablo 2.7.1.2'deki 'Dışa Dönük Davranışsal Problemlere Bilişsel Davranışsal Stratejilerde (C-B Müdahaleleri)' görüldüğü üzere okul sosyal hizmet uzmanı okul ortamındaki dışa dönük davranış problemleriyle mücadelede beş farklı strateji ile hareket etmelidir.

- **Şiddet**

Sosyal yaşamda birçok yansıması bulunan şiddet, okulların önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Şiddet, her bireyin toplumsal sağlığını tehdit eden çok türlü, çok boyutlu ve çok yönlü sosyal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Gözütok, 2008: 8). Şiddet ile ilgili en genel tanımı Dünya Sağlık Örgütü yapmıştır. Şiddet "bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel

zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” olarak tanımlanmaktadır (Krug, Linda, James, Anthony & Lozano, 2002). Okulda şiddet ise öğrenmeyi engelleyen, okul iklimine zarar veren suça yönelik eylemlere ve saldırganlığa işaret etmektedir (Furlong & Morrison, 2000). Birçok konuda olumsuz vakalara sebep olan şiddet konusuyla ilgili önlemler alınması gerekmektedir.

Çocuğun gelişim döneminde olumsuz sosyal çevreye maruz kalma olasılığını artırabilecek bazı biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikler vardır. Bir çocuk, şiddet davranışlarında bulunulan bir sosyal ortamda baş başa kaldığında şiddet davranışlarında bulunma riski artar. Örneğin yazılı ve sosyal medyada yer alan şiddet küçük yaşlardaki çocuklar üzerinde çok önemli etkiler bırakmaktadır. Örneğin Atkinson ve diğerleri (1999: 412-413) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“... Saldırganlık, gözlem ya da taklit yoluyla öğrenilir ve ne kadar sık pekiştirilirse o kadar sık gerçekleşir. Yapılan bir deneyde; yetişkinlerin bir şişme bebeğe yönelik saldırgan davranışlarını gözlemleyen anaokulu çocukları, bu eylemlerin pek çoğunu, katkılarda da bulunarak taklit etmişlerdir. Daha sonra deney, iki değişik saldırganlık modelinin (biri bir bebeğe yönelik saldırgan davranış sergileyen bir yetişkini, diğeri aynı saldırgan davranışı sergileyen bir çizgi film karakteri) filme alınmasıyla genişletilmiştir. İki filmi de seyreden çocuklar, bebeğe karşı, canlı modelin sergilediği saldırganlığı seyreden çocuklar kadar saldırgan davrandılar. Bu türden araştırmaların sonucu, canlı ya da filme alınmış saldırgan modellerin gözlenmesinin izleyende saldırganlığı artırdığını ortaya koymaktadır.”.

Debarbiux’ın (2009: 67) “Okulda Şiddet” adlı çalışmasında belirttiği gibi şiddet küresel bir tehdittir ve okul ortamlarında günlük birçok şiddet olayı ortaya çıkmasına rağmen resmi kaynaklar azdır ve bu kaynaklar güvenilir değildir. Dünya genelinde artan şiddet vakalarına ülkemizin de son dönemde eklenmesi, şiddetin artarak devam ettiğini göstermektedir. Öğrencinin sosyalleşmesinde okulun, öğrencinin akademik ve bilişsel büyümesinin yanında, onun sosyal anlamda yetkin bir birey haline gelmesinde önemli rol vardır (Yoon & Barton, 2008’den akt. Özdere, 2017: 37). Öğrencinin uyguladığı ya da maruz kaldığı şiddet içerikli problemleri davranışlarda; okul iklimi, aile, arkadaş grubu ve sosyal çevresi de yaşanan olumsuzluklarda etkili olmaktadır. Şiddet kaynaklı suç olan davranışlar ile sosyal öğrenme arasında anlamlı bir bağ vardır

(Aktan, 2018: 184). Öğrencinin ailesinde gördüğü ve okul ortamında uyguladığı saldırgan davranışlar bunun en açık örneğidir (Ögel, Tarı ve Eke, 2006: 12). Okullarda en sık şakalaşma ile başlayıp sonu kötü biten olayla, küfür etme, meydan okuma, tehdit, öğretmenlere yönelik şiddet ve toplu şiddet gibi şekillerde şiddet davranışları gözlemlendiği belirtilmektedir (Goldstein & Conoley, 2004). Bunlara ek olarak ırksal ya da etnik, sözlü sataşma, hakaret ve çeşitli onur kırıcı cinsel kimliğe yönelik sataşmalar da görülmektedir. Yapılan araştırmalarda fiziksel şiddetin erkek öğrenciler arasında yaygın olduğu ve bıçak gibi kesici aletlerin kullanıldığı, sözel şiddetin ise kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğu ve dedikodu, adını çıkarma gibi incitme amaçlı davranışları sergiledikleri görülmektedir (Allen, 2005: 52-53).

Okulda şiddet, öğrenciler arasında olduğu gibi, okul yöneticisi ve öğretmenler aracılığıyla da gerçekleşebilmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal iyi durumda olmalarından, güvenliklerinden, öğretme ve öğrenmenin sağlıklı gerçekleşmesinden sorumlu, iyi bir lider ve rol model olmak durumunda olan kişilerdir. Güven ortamının oluşmasında, öğrencilere karşı sorumlu olan öğretmenlere çok görev düşmektedir. Fakat artık öğretmenlerinde okulda veya dışarda okul ile ilişkili bir nedenden dolayı şiddete uğradıkları görülmektedir (Meadows, 2014: 129). Bu bağlamda kendi güvenliklerinden endişe duyan öğretmenlerin üzerlerine düşen görevi hakkıyla yerine getirmeleri çok da mümkün gözükmemektedir. Şiddet olaylarının bireye, kuruma ve topluma olumsuz etkileri yansımaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmene yönelik şiddet; dolaylı yollardan öğrenciye, okula ve topluma yönelik gerçekleştirilmiştir (Martinez ve diğerleri, 2016: 388).

Okul şiddeti konulu araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğrenciler arası, öğrenciye yönelik şiddet üzerinde durulduğu (Espelage & Swearer, 2008: 75), öğretmene yönelik şiddet olaylarına gereken önem verilmediği (McMahon ve diğerleri, 2014: 753), daha az araştırıldığı (Wilson, Douglas & Lyon, 2011: 2354) iddia edilmektedir. Fakat düşünüldüğünün tersine Kondrasuk (2005: 640) ortaöğretimdeki şiddet vakalarında öğretmenlere yönelik şiddet probleminin tahmin edilenden çok daha büyük olduğu, hatta öğrencilerden 3 kat daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Okul ortamlarındaki problemlere yönelik etkili çözüm ve önlemler geliştirebilmek için probleme katkısı olduğu düşünülen her bir etmenin incelenmesi çok önemlidir. Diğer bir ifade ile şiddet gibi davranışların şekillenmesinde iç ve dış etkenler birbirinden

bağımsız incelenemezler. Bu nedenle bireysel özellikler, ilişkiler, sosyal, kültürel ve çevre değişkenleri açısından problemin incelenmesi elzemdir (Cowie & Jennifer, 2007: 13). Problemler bireysel faktörler (öğrencinin özellikleri vb.), ailesel faktörler (öğrencinin yakın çevresini oluşturan aile, akraba gibi grupların özellikler vb.), toplumsal özellikler ve okula ilişkin faktörler (okulun fiziki yapısı ve okul iklimi vb.) açısından incelenmesinin disiplinlerarası bir ekip çalışması ile olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Okuldaki şiddetin önlenmesinde okul yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman ve okul sosyal hizmet uzmanına önemli görevler düşmektedir. İlaveten okul sosyal hizmet uzmanlarının etkili ve sağlıklı bir okul-aile iş birliği geliştirmesi, konu ile ilgili olarak öğretmen, öğrenci ve aileleri bilgilendirmek ve farkındalık uyandırmak amaçlı seminerler düzenlemesi, risk grubundaki öğrencileri tespit ederek ailelerin öğrencileri ile ilgili daha çok sorumluluk almaları konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanının şiddeti gerçekleştiren öğrencileri tespit etme, bu öğrencilerin kişilik, aile, çevre gibi özelliklerini belirleme, şiddetin gerçekleşmesine etkisi olan etmenleri ekolojik model gibi farklı modeller perspektifinde belirleme gibi rolleri vardır. Bu bağlamda probleme öğrencilerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alarak değerlendirmelerde bulunacak, sağlıklı bir öğrenci-okul-aile ilişkisinde olumlu rol oynayacak okul sosyal hizmet biriminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

- **Çeteleşme**

Öğrencilerin dışa dönük davranış problemlerinden bir diğeri de çeteleşmedir. Çeteleşmenin ağırlıklı olarak görüldüğü ortaöğretim kademesi, ergenlik dönemine tekabül etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre çete üyesi olanların çete üyesi olmayan ergenlere göre daha ciddi, şiddet içerikli suçlar işledikleri görülmüştür (Ögel, Tarı ve Eke, 2006: 49). Ögel ve arkadaşlarının (2006: 50) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; eğitim hedefleri olmayan öğrencilerin çeteleşme riski yüksek olmaktadır. Öğrencinin akademik başarısının düşük olması, öğrenciyi çeteleşmeye iten bir unsurdur. Uyuşturucu kullanımı ve satılması ile ilgili olma, şiddet davranışında bulunma ve okuldaki bazı alanları satış için kullanma sebebiyle çeteler, okul güvenliği açısından ciddi sorun olmaktadır (Stephens, 1997).

- **Akran Zorbalığı**

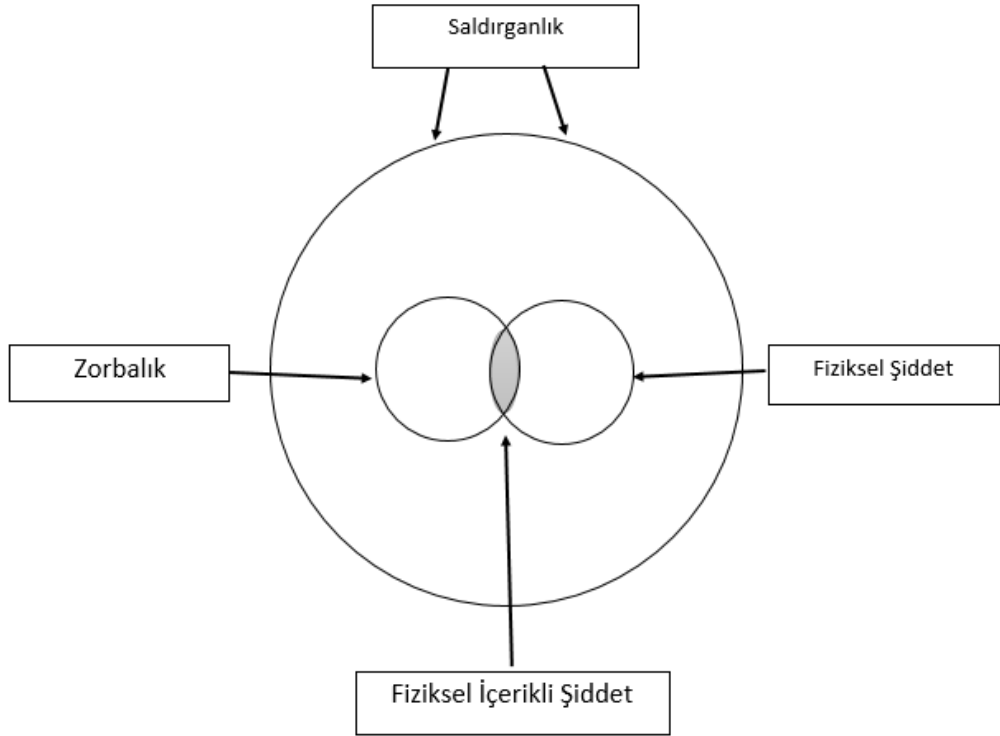
Öğrencilerin dışa dönük davranış problemlerinden bir diğeri akran zorbalığıdır. Sınıf içindeki davranış sorunlarının yanında zorbalık, öğretmenlerin ve okul sosyal hizmet

uzmanlarının hususiyetle üzerinde durması gereken dışa dönük davranış problemlerinden bir tanesidir. Zorbalık etmek; dalga geçme, tehdit etme, taciz, vurma ve çalma gibi doğrudan davranışları içerir (Simith & Sharp, 1994). Olweus zorbalığın tanımını “bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrenci tarafından zaman içerisinde tekrarlanan bir biçimde, olumsuz davranışlarla karşı karşıya kalıyorsa bu kişiye zorbalık yapılmaktadır ya da bu kişi mağdurdur” şeklinde yapmıştır (Olweus, 1993: 9). Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı okullarda zorbalığa maruz kalmaktadır. Okul zorbalığı, ergenler arasında sıklıkla yaşanan saldırganlık olaylarının bir türüdür. Akran zorbalığı ise güce dayalı, kasıtlı ve sürekli eylemlerle zarar vermeye yönelik bir dışa dönük davranış problemidir (Karataş, Gencer, Çalış ve Ege, 2014: 71). Araştırmalar göstermektedir ki; farklı dinleri olan öğrencilerin görünüş itibarıyla ve fiziksel zayıflıkları nedeniyle okullarda akran zorbalığına maruz kalmaktadır (Furiong, Chung, Bates & Marrison, 1995; Shakeshift, Barber, Hergenrother, Johnson, Mandel & Sawyer, 1995).

Yapılan araştırmalar, okullarda şiddeti önlemenin kanun ve disiplin cezalarıyla önlenemeyeceği yönündedir (Eisenbraun, 2000; Postema, 2006). Zorbalık, ergen şiddetinin en yaygın olduğu, anti sosyal davranışlara sebep olan bir türdür. Bu anlamda Smokowski & Kopasz (2005: 101-102) yaptığı araştırmada, zorbalıkla şiddetin arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Okul ortamında öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve ruh sağlığı uzmanları için zorbalık, ciddi bir konu haline gelmiştir (Atik, Özmen ve Kemer, 2012: 195). Son yıllarda neredeyse her okulda sıklıkla görülen ve akran saldırganlığının bir türü olan zorbalığa (Smith & Shu, 2000: 93) ilişkin ilk çalışmalar, Dan Olweus tarafından 1970’lerde (Bidwell, 1997: 97), İskandinav ülkelerindeki okullarda başladığı bilinmektedir (Aktan, 2018: 186). Okullarda en çok gelişmesi gereken akran zorbalığını önleme stratejileri, eğitim aktiviteleri düzenlemek, önleyici müdahalelere yönelik okul politikası oluşturmak ve okul personeline eğitim vermek ve bilgilendirme gibi stratejiler geliştirilebilir (Önder, Yurtal ve Özsever, 2016: 68).

Okullarda giderek artan zorbalık ve şiddet olayları, okulları güvensiz bir ortama çevirmektedir (MEB, 2015). Öğrenciler kendilerini güvensiz hissettikleri okul ortamında, zorbalığa maruz kalmasının sonucu okul başarısı düşmektedir. Çünkü dikkatleri zorbalıktan nasıl kaçındıkları üzerinedir (Chandler, Nolin & Davies, 1995: 96). Okullarda yaşanan bu davranışları önleme çabalarında okul ortamlarında

bulunması gerekli olan okul sosyal hizmet uzmanları, saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerden, diğer öğrencileri korumaya çaba gösteren uzmanlardır. Zorbalık davranışlarına müdahale edebilmek için, okul sosyal hizmet uzmanlarının okulun bulunduğu sosyal çevreyi çok iyi tanınması gereklidir. Çünkü okul kültürü zorbalık davranışlarının sıklığını ve derecesini etkilemektedir. Bunların yanında okullarda yaşanan zorbalık olayları, bazen üzücü sonuçlar doğurabilmekte, intihar, silahla öldürme gibi olaylarla karşılaşmaya sebep olmaktadır. ABD’de 12 yaşındaki bir öğrenci ismiyle alay eden iki öğrenciyi öldürmüş ve daha sonra intihar etmiştir (Carney & Merrell, 2001). Zorbalık ve saldırgan davranışlar aynı anlamda da kullanılabilmektedir. Zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramları arasındaki farklılık aşağıdaki grafikte açıklanabilir (Olweus, 1999b).



Şekil 2. 1: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Kavramları Arasındaki İlişki

Şekilde belirtildiği gibi saldırganlık diğer kavramlara göre daha kapsamlıdır. Okullarda yaygın olarak görülen saldırgan davranışlar farklı kültürlerde ve eğitim ortamlarında alay etme, tehdit etme, hırsızlık, cinsel taciz gibi davranışların benzer oranlarda yaşandığını göstermektedir.

- **Cinsel Taciz**

Dışa dönük davranış problemlerinden cinsel taciz vakaları okul sosyal hizmeti açısından çok önem arz etmektedir. Bir ilişkide istenmeyen cinsel zorunlulukların dayatılması cinsel taciz olarak tanımlanmaktadır (Bursik & Gefter, 2011: 332; MacKinnon, 1979: 1'den akt. Bursik & Gefter, 2011: 332). Günümüz mevzuatına göre de “fiziksel zorlama, vücuda zarar verme ya da kurbanın ruhsal hastalık, zihinsel gerginlik ve ilaç etkisi sebebiyle rıza gösterme yetisinin olmadığı durumlarda bir gence uygulanan cinsel girişim” olarak belirtilmektedir (Dağ, 2017b: 104). Cinsel tacize maruz kalan öğrenci fiziksel, ruhsal ve duygusal birçok problemle karşı karşıya kalabilir. Bu problemler stres bozuklukları, hiperaktivite, depresyon, düşük özsaygı, saldırgan ve antisosyal davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir (Durmuş, 2013: 27). Aynı zamanda okul ortamlarında meydana gelen taciz vakalarının üstü örtülmekte ve çok fazla gündeme gelmemektedir. Öğretmenlerin ve velilerin istismar vakalarında erken tanı işaretlerinin nasıl tanınacağı bilgisi ile donanmaları gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencileri, rahat bırakmayan ve hile ile cinsel ilişki kurmaya yönlendiren yetişkinlerden ve yaşından büyük öğrencilerden korumalıdır (Sanderson, 2010: 12-13).

➤ ***Sosyal Davranış Problemleri***

Öğrencilerin okul ortamında yaşadığı birçok problem bireysel değildir ve okul içerisinde yaşadığı sosyal ilişkilerden ve toplumsal nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okul ortamında farklı aile ve çevrelerden gelen öğrenciler vardır ve bu öğrenciler farklı sosyal sorunlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu sosyal sorunlar ortamdaki soyutlanma, sosyal etkinliklere katılmama ve sosyal dışlanma okul ortamında görülen sosyal problemlerden bazılarıdır. En sık görülen sosyal problemler ise Ataç'ın (2001: 80-81) belirttiği gibi saldırganlık, kendini geri çekme ve sosyal etkinliklerden uzak durma şeklindedir. Öğrencilerin sosyal davranış problemleri toplumsal şartlarla ilgili olmasına rağmen temel sorunun öğrencinin kendisinde ya da ailenin içerisinde olduğu düşünülür (Thompson, 2016: 41). Problemi, problemin sahibi olarak öğrenciye indirgemek problemin çözümüne katkı vermeyecektir. Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrenciyi çevresi içinde değerlendirerek, öğrencinin eğitim başarısından, arkadaş ilişkilerine kadar tüm sosyal problemlerini çözecek müdahalelerde bulunur.

Sosyal davranış problemlerinden masum ve önlenabilir bir sorun olan devamsızlık ile ilgili önleyici çalışmalar yapılmadığında okul terki, okuldan kaçma gibi davranış problemlerine yol açar. Madde bağımlılığı ve ergen hamileliği de gençlerin maruz kaldığı psikososyal sorunların arasında yer almaktadır (Aktan, 2018: 192). Okul sosyal hizmeti bağlamında, okul terki, ihmal ve istismar, evsizlik, parçalanmış ailelerden gelen öğrenci, madde bağımlılığı sosyal davranış problemlerinden bazılarıdır.

- **Okul Terki**

Ortaöğretimde olumsuz sosyal uyarıcıların artmasıyla okul terki de artmaktadır. Bulundukları eğitim seviyesinde okulu tamamlayamayan öğrenciler, başarısız sayılarak okulu terk etmiş sayılmaktadır (Rumberger, 2011: 47). Şimşek ve Şahin (2012: 42) okul terki psikososyal bir sorun olarak tanımlamaktadır. Okul terki neden olan faktörler; öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı ve sosyal çevre kaynaklı olabilir. Bu bağlamda Rumberger (2011: 47), okulu bırakma olgusunu durum, olay ve süreç boyutlarıyla ele almaktadır.

Bir öğrencinin okulu terk etmesinin hem kendisi açısından hem de toplumsal açıdan bir risk olduğu bilinmektedir. Okulu terk etme nedenlerinin başında; okuldan ve derslerden sıkılma, başarısızlık, devamsızlık, çeşitli alışkanlıklar, problemler karşısında şiddete başvurma, disiplin ve sağlık problemleri olarak kendini göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012: 123). Bu nedenlerde olduğu gibi okulu bırakmanın sonuç bağlamında bireysel ve sosyal bir takım çıktıları vardır (Rumberger, 2011: 86-87). Son yıllarda oldukça fazla gündeme gelen okul terki, ciddi bir sorun haline gelmeye başlamış ve sorunla ilgili çalışmalar, önleme çabaları giderek önem kazanmıştır. Türkiye’de son yıllarda okul terki önlemeye yönelik bir takım çalışmalar, projeler yapılmıştır. “Haydi Kızlar Okula, Bana Beni Okula gönder, Yetiştirici Sınıf Uygulaması ve Şartlı Nakit Transferi” gibi uygulamalar bunlara örnektir (Yorğun, 2014: 11). Bu çalışmalar gösteriyor ki, ortaöğretim düzeyinde okul terki önleyici proje ve çalışmalar yapılmamaktadır. Dolayısıyla okul sosyal hizmetinin gerekliliği ön plana çıkmakta, okullarda okul sosyal hizmet uygulamalarının yaygınlaştırılması ile okul terkinin önlenmesine yönelik önemli bir adım olacaktır. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları okulu terk etme ya da terk ettirilme nedenlerini incelerken aynı zamanda okuldan kaynaklanan rahatsız edici unsurlara da odaklanmaktadır (Dupper, 2013: 72).

- **Devamsızlık**

Devamsızlık, öğrencinin okula devam etmediği süreç olarak tanımlanmaktadır (Stickland, 1998). Altınkurt (2008: 140) okul devamsızlığını, fiziksel, psikolojik ve toplumsal pek çok etmenden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını düşüren istenmeyen bir öğrenci davranışı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda devamsızlık öğrencilerin okula devam durumlarını ifade etmektedir. Öğrencinin eğitim yaşantısına ara vermesi veya sonlanması anlamındaki okul devamsızlıkları, öğrenci, okul, çevre kaynaklı olabilmektedir (Şimşek ve Şahin, 2012: 68). Reid ve Audrey (1981) yaptığı bir çalışmada, devamsızlığı eğitim programlarının yetersizliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliksiz olması, öğretmen öğrenci ilişkilerinin zayıf olması ve akran grupları olarak dört ana başlık altında toplamaktadır. Bir diğer araştırmada ise arkadaş ortamının, öğretmenlerle ilişkilerin zayıf olmasının, ailesel durumların, zorbalık ve sınıf ortamının devamsızlıkta etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kinder, Harland, Wilkin & Wakefield, 1995). Birçok faktörün tek başına ya da bir arada bulunması öğrencinin okuldan soğumasına, uzaklaşmasına ve nihayetinde okula gitme isteğinin yok olmasına sebep olmaktadır (Pehlivan, 2006). Ailesel, toplumsal, bireysel ve okulla ilgili etmenlerin birlikte incelenmesi bu sorunun analiz edilmesi için önemlidir. Tyerman (1968) araştırmasında, devamsızlığın ana nedeni olarak ailenin eğitim ve yaşantı durumunu göstermektedir. Butler (2003) ise annesi babası boşanan çocukların yaşadığı zorlukları ve bu zorlukların devamsızlık üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Öğretmenin sınıf içinde takındığı otoriter tavır ve sergilediği baskıcı davranışlar, öğrencileriyle kurduğu iletişimin yetersiz olması, öğrencilerin yetenekleri üzerinde performans beklemesi ve öğretmenin öğrencilere ilgi göstermemesi öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında sayılabilir (Ataman, 2001; Özbaş, 2010).

Devamsızlık, bir yandan öğrencilerin öğrenme stillerindeki ve öğretmenlerin öğretme stillerindeki farklılıklardan ve öğretmenlerin iş devamsızlığından kaynaklanırken (Ehrenberg, Ehrenberg, Ehrenberg, Rees & Ehrenberg, 1991); diğer yandan öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıf olması, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine dair beklentilerinin düşük olması ve tutarsız öğretmen davranışları da öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olabilmektedir (Petegem, 1994).

Hem öğrenciye hem topluma olumsuz etkileri olan devamsızlık önlenemezse, ileride uyum sorunları çıkabilmektedir. Devamsızlık davranışı okul sosyal hizmet uzmanları

için basit bir hareket olarak değerlendirilmez. Bu davranışın altında yatan sebepler sorgulanmalıdır. Bu sebeple devamsızlığın asgariye indirilmesi için okul sosyal hizmet uzmanlarına önemli görevler düşmektedir.

- **Okulu Kırma**

Okulu kırma davranışları öğrenci ile topluma zararı olan davranışlardır. Bu davranışlar önlenmezse gelecekte öğrenci ile topluma zarar verebilir (Ereş, 2014: 323). Genellikle ergenlik döneminde cinsel faaliyetin, suç teşkil eden davranışların ve zararlı madde kullanımının bir sonucu olarak gelişmektedir. Evdeki ebeveyn denetimi azaldığında okulu kırma ve devamsızlık davranışı artmaktadır. Okulu kırma ve izinsiz devamsızlıklar genellikle devamsızlık alışkanlığından önce gelmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanı okuldan kaçmayı, devamsızlığı, okulu kırmayı sadece okuldan kaçma olarak değerlendirmez. Öğrencideki problemleri davranışın altında yatan nedenleri araştırarak, sadece birey odaklı değil aile ve çevre odaklı önleme çalışmaları yapar. Bu sebeple okuldan kaçma ve okulu kırma davranışlarını en aza indirmek için okul sosyal hizmet uzmanına önemli görevler düşmektedir.

Gökçer (2012: 914-915) okulu kırma bağlamında öğrenci devamsızlıkları okuldan, aileden, öğrenciden ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenler olarak dört kategoride toplar. Öğrencinin ailesi tarafından sevgi eksikliğinden ve ilgisizliğinden yoksun kalması, okulu kırma davranışında önemli rol oynar. Ailelerin öğrencinin bu problemleri davranışı yaptığından haberi olmaması bunun en güzel ispatıdır. Çünkü öğrenci okulu kırdıkları zaman evde kalmazlar, okula gider gibi başka yerlere giderler (Yaşar ve Yaşar, 2010: 22). Öğrencilerin okulu kırma davranışlarının altında okuldan kaynaklanan nedenler olduğu gibi öğrenciden kaynaklanan nedenler de vardır. Bu noktada öğrenciyi çevresi ve ailesi ile birlikte değerlendirecek profesyonel müdahalelere ihtiyaç vardır. Okul sosyal hizmet uzmanları okulu kırma davranışları hakkında sistematik ve detaylı değerlendirmeler yaparak sorunu çözer. Bunun sonucunda da okul sosyal hizmeti ile öğrencilerin okulu kırma sorunları çözülebileceği söylenebilir.

- **Madde Kullanımı / Bağımlılık**

Tüm dünyada ve Türkiye’de gençler arasında keyif verici ya da uyuşturucu özellikleri olan maddelerin kullanımı yaygın olarak görülmektedir. Madde kullanımında

kastedilen maddeler alkol, afyon, uçucular, kafein, tütün ürünleri, reçeteli ilaçlar, kokain, sedatifler ve bazı yasal ilaçların kullanılmasına madde kullanımı denmekte, kullanımının zarar verici boyuta gelmesi haline de bağımlılık denmektedir. Ögel(2002: 17) bağımlılığı, bırakmak isteyip de bırakamama, maddenin dozunu arttırma, kullanmadığında yoksunluk yaşama, zararlarını gördüğü halde kullanmaya devam etme durumu olarak ifade etmektedir. Madde Kullanımı küresel bir olgudur ve tüm dünyada ciddi bir halk sağlığı sorunudur (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011: 34). Özellikle sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kesimde daha yaygın kullanıldığı (Ögel, 2005: 63-64) görülmekte ve kullanma yaşı düşmektedir. Koruyucu ve önleyici tedbirlerle, okul sosyal hizmet müdahaleleriyle madde kullanımını azaltmak mümkündür. Amerika gibi gelişmiş ülkelerde “iyileştirme liseleri” uygulaması (Işık, 2018: 214) ile madde kullanımını önleyici müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretimde gittikçe yaygınlaşan madde bağımlılığıyla mücadelede Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi Türkiye’de de, okul sosyal hizmet uzmanlarına, okul sosyal hizmetinin tedavi edici ve rehabilite edici uygulamalarına ihtiyaç görülmektedir. Ne yazık ki tüm bu ihtiyaçlara rağmen ülkemizde okul sosyal hizmeti, hala emekleme aşamasındadır.

Araştırmalara göre, ortaöğretim ve lise dönemlerinde madde kullanımına başlandığı görülmektedir. Erdamar ve Kurupınar’ ın (2014: 73) belirttiğine göre Türkiye’de ergenlik dönemi olan 9. ve 12. Sınıflardaki öğrencilerin 117 kişiden 111’inin madde kullanmaya başladığı dönem, ortaöğretim dönemi olarak belirtilmiştir. Alkol ve Madde Bağımlılığı Araştırma ve Tedavi Merkezinin (AMATEM) 1995’te yaptığı bir araştırmada İstanbul’daki liseliler arasında %6 oranında madde bağımlısı olduğu verileri çıkmıştır. Sarı (2006) araştırmasında ergenlerde riskli davranışların belirlenmesine yönelik meslek lisesi 1. 2., 3. Sınıfa giden 433 ergenle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin %30.5’ inin sigara, %9’unun alkol ve %1.9’ unun uyuşturucu madde kullandıklarını belirlemişlerdir. 2013 yılında TÜİK tarafından güvenlik birimine getirilen 115.439 çocukla yapılan araştırma sonuçlarına göre 48.374 çocuğun bağımlılık yapan madde kullandığı ve suça sürüklenme sebebinin %9.1 oranında madde satışı ve madde kullanma suçu olduğu tespit edilmiştir (Eryalçın ve Duyan, 2016: 42; TÜİK, 2016).

Bu istatistiksel veriler endişe vericidir, çünkü madde ve alkol kullanımı, akademik başarının düşmesi, okula gitme oranları ve artan okul terki ile bağlantılıdır (Crowe,

1998'den akt. Özkan, 2014: 11). Görülmektedir ki, bu durumlar okul sosyal hizmet uzmanları tarafından ele alınması gereken önemli bir hizmet boşluğuna işaret etmektedir. Koruyucu ve önleyici tedbirlerle, okul sosyal hizmet müdahaleleriyle madde kullanımını azaltmak mümkündür. Amerika gibi gelişmiş ülkelerde “iyileştirme liseleri” uygulaması (Işık, 2018: 214) ile madde kullanımını önleyici müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretimde gittikçe yaygınlaşan madde bağımlılığıyla mücadelede Amerika Birleşik Devletleri'nde olduğu gibi Türkiye'de de, okul sosyal hizmet uzmanlarına, okul sosyal hizmetinin tedavi edici ve rehabilite edici uygulamalarına ihtiyaç görülmektedir. Ne yazık ki tüm bu ihtiyaçlara rağmen ülkemizde okul sosyal hizmeti, hala gelişmemiştir.

Okul temelli önleme programları bir dizi sosyal, duygusal ve davranışsal çıktıları olumlu yönde etkilemektedir. Greenberg (2004: 10) son yıllarda okul temelli önleme çalışmalarının güçlü, görgül kanıtlarının ortaya çıktığını ve açık bir ilerleme olduğunu ifade etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının madde kullanan öğrencileri tespit edip, sağlık kuruluşlarına yönlendirmeleri, sosyal destekten faydalanmaları hususunda bilgilendirmeleri, önleyici çalışmalar yapmaları ve öğrencinin ailesi, sosyal çevresi ile bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca tedavi sürecine anne ve babasının da katılması gerekmektedir. Madde bağımlısı psikiyatr, psikolog, hemşire, sosyal hizmet uzmanı ve okuldaki personelin, öğretmeninin de dâhil olduğu bir ekip işidir. Madde bağımlılığı sürecinde aileyi katmadan, ailenin etkin rol oynamasını desteklemeden kalıcı bir tedavi olması mümkün olmaması (Kılıçarslan, 2010: 65), okullarda aile ve çevre ile çalışan okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır

2.7.2. Mezzo Bağlamda Aile ve Okul Kaynaklı Problemler

Öğrenciler, okul ortamlarında gösterdiği içe dönük davranış problemlerini, dışa dönük problemlerini ve sosyal problemlerini yukarıda belirtildiği üzere birçok sebebin etkisiyle yaşamaktadır. Ancak öğrenciyi okulu ve çevresiyle bir bütün düşündüğümüzde gösterdiği davranış problemlerinin ailesinin ve sosyal çevresinin etkisiyle ortaya çıktığı da gözlemlenmektedir. Bu noktada önleme çalışmaları yapılırken mezzo bağlamda, aile ve çevre odaklı çözüm stratejileri geliştirmek gereklidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencinin okul ile uyumunu güçleştirecek

yaşam koşullarından kaynaklanan problemlerle çalışarak öğrencide olumlu davranış stratejileri geliştirir.

Bazı problemler, öğrencilerin aileleriyle birlikte çalışıldığında çözüm bulur. Ailedeki üyelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu birincil eden görmek ve aile ile daha pozitif ilişkiler kurma yollarını bularak ve kullanarak problemi yerinde görmek, önleyici çalışmalarda fayda sağlar. Berklin (1974: 17-18), öğrencilerin uyum sağlama konusunda yaşadığı güçlüklerde evdeki ve sosyal çevredeki koşullarla olan ilişkisinin bağlantılı olduğundan bahseder. Öğrencinin evde ve sosyal çevrede yaşadığı problemlerde okul yöneticileri ve öğretmenlerin değil, uyum sağlama konusunda okul sosyal hizmet uzmanlarının rolüne dikkat çeker. Bireyi, çevresi içinde birey olarak değerlendiren okul sosyal hizmet uzmanları, ekolojik sistem perspektifiyle öğrencinin uyum sorununu çözmek için önleyici çalışmalar yapar. Okul sorunlarında, öğrenci tek sorumlu kabul edilmeyip, ailenin ve çevrenin de bu sorunlarda pay sahibi olduğu belirtilmektedir (Berklin, 1974: 23-25). Örneğin, ebeveyn çatışması, şiddet, istismar ve baskıcı tutumlar gibi sorunların görüldüğü bir aile ortamında bulunan çocuğun, çevredeki bu negatif yaşamının okul içerisindeki gelişimine etkisi de olumsuz olacaktır (Dağ, 2017: 208). Çoban (2012) öğrencilerin problemleri davranışlarında sosyal çevrenin etkileri üzerine yaptığı çalışmada, ailenin ihmalkârlığı ve akran çevresinin yıkıcı tutumları ile okul dışı şiddetin bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmasında problemleri davranışlar, şiddet içeren problemleri davranışlar, şiddet içermeyen problemleri davranışlar ve madde bağımlılığı ile ilgili problemleri davranışlar olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır (Çoban, 2012: 161-168).

Bu bölüm içerisinde öğrencide davranış problemlerine yol açarak hayatını olumsuz etkileyen aile ve okul kaynaklı problemlere yer verilmiştir.

➤ ***Aile Kaynaklı Problemler***

Mezzo bağlamda öğrencilerin okullarda yaşamış oldukları problemlerin ilk kısmı aile kaynaklı problemlerdir. Ortaöğretim sürecine denk gelen ergenlik dönemindeki öğrencinin gelişiminde, biyo-psiko-sosyal, manevi ve eğitsel bakımdan pozitif bir gelişim sağlaması hiç kuşkusuz ebeveyninin tutum ve davranışları etkilidir. Baumrind (1991), yetkici, izin verici ve demokratik olmak üzere ebeveyn tutumlarını üç kategoride kavramsallaştırmıştır. Yetkici bir ebeveynlikte, çocuk düşük özgüvenle onaylanma ihtiyacı duyar ve uyum sorunları yaşayan bir zorlanma sürecine girer. İzin

verici ebeveynlikte, çocuğun hareket etme alanı geniştir. Disiplin konusunda beklentisi düşük olan ebeveynlere karşı ergenler, kısıtlanmadığı için özgür bir yaşamda istediği ortamı seçerek etkileşimlerini sağlarlar. Ergenlerin sorumluluk alma, düzen ve kontrol noktalarında zorlanıldıkları görülmektedir (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Demokratik ebeveynlikte ergenler biyopsikososyal açıdan sağlıklı bir kişilik gelişimi yaşayarak problemlere çözüm üretebilen bir aile ortamında olumlu etkileşimler sağlayarak nitelikli gelişim sağlar.

Son yıllarda aile yapıları dramatik bir şekilde değişmiştir. Çocukların tek ebeveynli aileler, evli olmayan çiftler veya büyük anne/büyük baba tarafından bakılmaları giderek artmaktadır. Boşanmanın çocuklar üzerindeki bu etkilerini Cüceloğlu (1998: 381) 3 başlık altında açıklamıştır:

1. Çocuğun anne ya da babasından birisiyle kalması,
2. Boşanma sırasında çocuğun yaşı,
3. Boşanmanın çocuğun günlük yaşamına yaptığı etkiler çocuklarda problem yaşanmasına sebep olmaktadır.

Bu etkileri okul ortamlarında azaltacak okul sosyal hizmet uzmanının görev alması öğrencilerin duygusal ve bilişsel açıdan kendisini hazırlamasını ve istenen olumlu sonuçların doğmasını sağlayacaktır (İşmen-Gazioğlu, 2012: 254). Boşanma oranlarının her geçen gün arttığı Türkiye’de parçalanmış ailede bulunan öğrencilere sosyal destek vermek okul sosyal hizmet uzmanlarının asli bir görevidir. Renen ve Wild (2008) ebeveynleri tarafından düşük düzeyde ilgi gören ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar göstermeye, aşırı kontrolcü ebeveyne sahip ergenlerin ise yüksek stres ve depresyona daha fazla eğilimli olduğunu aktarmaktadır. Sosyo-ekonomisi düşük ailelerden gelen çocukların eğitim sürecinde daha fazla zorlandığı kabul edilmektedir (Bellibaş, 2016; Bodvin, Verschueren, Haene & Struyf, 2017; Şimşek, 2011; Tezcan, 2014; Yılmaz-Fındık, 2016) . Bu durumun yaşanması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Yoksulluk gibi sosyal problemlerin yaşanması, çocukların aileleri tarafından iyi bir eğitim sunmalarının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Hane halkı büyüklüğünün de çocuklar için eğitim konusunda dezavantaj oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2011). Az çocuklu ailelere göre çok çocuklu ailelerin gözetim eksikliği, öğrencinin eğitim yaşantısına karşı yeteri kadar ilgi gösterilememekte ve gözetim eksikliği yaşayan öğrenci başarısız

olabilmektedir. Maddi yoksunluk çeken aile, öğrencinin başarısızlığı karşısında da okulu bıraktırıp, çocuklarını çalışmaya yönlendirmeleri gibi olumsuz bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak Dupper'ın (2003) da belirttiği gibi problemli davranış gösteren, dezavantajlı ve risk altındaki öğrenciler için okul, evden daha önemli sığınılacak bir liman konumundadır. Öğrencilerin okul ortamında karşılaşmış oldukları problemler birey odaklı, mikro düzeyde problemler iken; ailenin okul ile ilişkisi, öğretmenin davranışları, okul kültürü daha geniş bir alan olarak mezzo düzeyde problemleri karşımıza çıkarmaktadır. Mezzo düzeyde problemlerde, öğrencilerin akademik başarısından, sosyal çevresine ve biyopsikososyal iyilik hallerine kadar profesyonel bir müdahale ve önleyici çalışmalar yapacak okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim duyulmaktadır.

- **İhmal ve İstismar**

Cinsel istismar, çocuğun yaşam kalitesini düşüren ve sosyal hasara sebep olan bir problemdir. Bu problem çocuğun hayatı boyunca istismarın verdiği travmatik izleri taşımasına sebep olmaktadır. Er toplumda görülen ve evrensel nitelik taşıyan cinsel istismar, çocukların ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulut, 2007). Uluslararası Çocuk istismar ve İhmalini Önleme Derneği çocukların cinsel istismarını, “rıza yaşının altında bir çocuğun cinsel açıdan yetişkin bir kişinin cinsel doyumuna yol açacak bir davranış içinde yer alması” olarak tanımlamıştır (Hobbs, Hanks &Wynne, 1993). Günümüz mevzuatına göre de “fiziksel zorlama, vücuda zarar verme ya da kurbanın ruhsal hastalık, zihinsel gerginlik ve ilaç etkisi sebebiyle rıza gösterme yetisinin olmadığı durumlarda bir gence uygulanan cinsel girişim” olarak belirtilmektedir (Dağ, 2017: 104).

Öğrencilerin okul ortamlarında yaşamış olduğu en önemli problemlerden biri çocuk ihmal ve istismarıdır. İstismar, çocuğun psikolojik, fiziksel ve sosyolojik açıdan derinden etkilenmesine sebep olur. Çoğu zaman gizli kalan ve ortaya çıkmayan cinsel istismarın kısa ve uzun dönemli fiziksel ve psikolojik etkileri çok önemlidir (Polat, 2007: 93). Çocuk istismarı sosyal hizmetin temel bir konusu olmasına rağmen, konunun hassasiyeti ve alanda kapsamlı bir çalışma olmaması gerçek boyutları hakkında fikir edinilmesini zorlaştırmaktadır (Akbaş, 2014: 76). Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan aileden gelen çocukların daha

fazla istismara maruz kaldığı göze çarpmaktadır. Fiziksel, duygusal ve cinsel anlamda ne düzeyde istismara maruz kaldıkları bilinmemektedir. Hangi tür istismar olursa olsun her çeşidi öğrenci için onulmaz bir yara olarak kalmaktadır. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanlarının, ihmal ve istismarı en aza düşürecek önleyici tedbirler sunmaları ve mağdur öğrenciyi koruyarak duygusal desteği vermeleri için okul ortamlarında bulunmaları gereklidir.

Cinsel istismar yaşantısı çocuğun özgürce hareket etmesini kısıtlamaktadır. Yiğit ve Erden'in (2015: 55) belirttiği üzere bu yaşantı öğrencide bağımlılık ve başarısızlık gibi durumların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda okul sosyal hizmet uzmanları istismar ve ihmal konusunda bilgi sahibi olarak, mağduriyet yaşayan öğrencilerin savunulması ve önleyici müdahaleler yapılması noktasında çalışmalıdır. Bilim'in (2012) yaptığı araştırmaya göre çocukluk döneminde yaşanan istismar, ruh sağlığı açısından ve bireylerle ilişkilerinde engelleyici tutumlar gibi problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bozdemir'in (2015) yaptığı araştırmada da cinsel istismara uğrayan çocuğun duygusal zekâ açısından olumsuz etkisinin olduğu bilgisi alınmıştır. Literatürdeki çalışmalarda görülen problemlere yönelik mikro ve makro düzeyde müdahalelerde bulunan, sosyal hizmet uzmanı rehberliğinde de istismar konusu ele alınmalıdır. Çünkü sosyal hizmet uygulamalarının önleyici, geliştirici ve tedavi edici görevleri bulunmaktadır. Bu görevler, okul sosyal hizmet uzmanlarının da çalışma alanına girmektedir (Nadir ve Aktan, 2015). Çocuğa yönelik cinsel istismar vakalarının önlenmesi ve çözümü okul sosyal hizmet açısından bakıldığında önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. 1990 yılında imzalanan "Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi" nin 34. Maddesi gereğince, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel istismara karşı koruması gerektiğinin belirtilmesinin yanı sıra diğer tüm olumsuz olay ve olgulardan uzakta kendilerini gerçekleştirebileceği şekilde büyütülmesi öngörmektedir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2016; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1990). Bu sebeple okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının bulunması oldukça önem kazanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci ve okul arasındaki iletişimin sağlanması, risk altındaki çocukların aileleriyle çalışılması ve diğer kurum ve kuruluşlara yönlendirme yapma ve takip etme gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Gökgöz, 2015). Bu noktada öğrencilerin istismardan korunması uzman ve erken müdahale edecek koruma programları ile mümkündür. Bu programlar

sayesinde öğrencinin gelişiminin sağlıklı sürdürülebilmesi ve istismara sebep olacak faktörlerin oluşmasını önlenmesi beklenmektedir (Yolcuoğlu, 2010).

Cinsel istismar, kısa ve uzun dönemli psikolojik ve fiziksel etkileri (Polat, 2007: 93) ve tespit edilmesi en güç olanıdır. Tabipler Odası Genel Sekreterliği'nden yayınlanmış bir rapora göre, cinsel ve fiziksel istismar sonucunda çocuklarda “travmaya sebep olan ve sonrasında stres bozukluğu, güvensiz bağlanma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ilişki kurmada bozukluklar, depresyon, arkadaşlar ile düzgün olmayan ilişkiler” gibi zihinsel bir sürü sağlık problemi görülmektedir (Mental Health: A Report of the Surgeon General, 1999). Çocukta psikolojik istismar, fiziksel istismardan daha büyük yaralar açmaktadır. İstismara uğramış çocukların, gelişim dönemlerine, istismar türüne ve sıklığına, istismar ortaya çıktığında ailenin verdiği desteğe göre uzun veya kısa dönem ruh sağlığı problemleri yaşamaktadır (Henngeler, Schoenwald, Bor-duin, Rowland & Cunningham, 1998). Bu sebeple ihmal ve istismar vakalarını en aza indirecek önleme müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanları, istismar ile ilgili okuldaki çalışanları bilgilendirerek, etik kurallar çerçevesinde mağdur çocuğu koruyarak, çocuk cinsel istismarının küçük işaretlerini de tanımalarını sağlamaktadır.

Çocuk istismarı sosyal hizmetin temel bir konusudur. Bu alanda kapsamlı bir çalışma yapılmadığı öğretmenlerin bu rolü bilmediğinden çocuk istismarının gerçek boyutları hakkında fikir edinmek zordur (Erükçü-Akbaş, 2014: 75). Çünkü istismar konusunda öğretmenlerle ilgili bir araştırma, öğretmenlerin sadece %4'ünün cinsel istismarın işaretlerini iyi bildikleri, %17' sinin “çok açık” olması durumunda işaretleri fark edebilecekleri ve %75'inin hiçbir şey fark edemediklerini ortaya çıkarmıştır (McIntyre, 1989). Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğretmenlere ve okul çalışanlarına çocuk istismarının küçük ve büyük işaretlerini tanımalarını sağlayıcı ipuçları verilmelidir. Cinsel istismara maruz kalan kişiler aşağıdaki Tablo 2.7.2.1.verilen küçük işaretleri gösterebilirler.

Tablo 2.7.2. 1: Cinsel İstismarın Küçük İşaret ve Belirtileri

1.	Yürümekte, oturmakta ve oyun oynamakta güçlük çekmek.
2.	Elbise değiştirmekte veya başkalarının olduğu bir ortamda vücudunun herhangi bir bölümünü göstermede aşırı isteksizlik.
3.	Yabancı bir kişinin yaklaşması, dokunması ya da kendini incelemesine karşı aşırı korku geliştirmek. Eve, okula, gündüz bakım evine, bir arkadaşın veya akrabanın evine gitmekten aşırı korkmak.
4.	Ebeveynler, akrabalar ya da arkadaşların ebeveynleri ile seyahat etmekten aşırı korkmak.
5.	Okuldan, gündüz bakımevinden, akrabanın ya da arkadaşın evinden kaçmak.
6.	Genç yaşta para karşılığı cinsel ilişki kurmak.
7.	Çocuğun yaşı için uygun olmayan cinsel davranış göstermek.
8.	İçe kapanma, bebeksi ya da fantezi dolu davranışlar göstermek.
9.	İntihar girişimi ya da intihardan bahsetmek.
10.	Okul performansında ve okul içi davranışlarında aşırı değişiklikler göstermek
11.	Kaynağı açıklanamayan para, nesne, elbise, şeker ya da maddi nesnelere sahip olmak.
12.	Dolaylı korku ve endişe işaretleri göstermek.

Kaynak:(Dupper, 2013: 74-75)

UNICEF’ in (2010) “Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet” araştırmasına göre Türkiye’deki 7 ve 18 yaş aralığındaki çocukların %56’ sı fiziksel istismar, %49’ unun duygusal istismar ve %10’ unun cinsel istismar yaşadığını göstermektedir. Aşağıda cinsel istismarın bir diğer işareti olan fiziksel işaretler aşağıda Tablo 2.7.2.2 de belirtilmiştir.

Tablo 2.7.2. 2: Cinsel İstismarın Fiziksel Belirtileri

1.	Yırtılmış veya yırtılmamış kanlı ya da lekeli elbise ve iç çamaşırı.
2.	Kurbanın ağzından, poposundan ya da cinsel organın etrafından kan ya da sperm.
3.	Popoda ya da cinsel organında yabancı ya da cansız nesnelerin varlığı.
4.	Şişmiş, iltihaplanmış, kanamış, morarmış, yırtılmış cinsel organ ya da popo.
5.	Cinsel organ, kalça, ağız, göğüsler, boyun veya bacaklarda izler ya da kesikler.
6.	Çocuklarda cinsel yolla bulaşan hastalıklar.
7.	Cinsel organ etrafında kızarıklıklar ya da normal olmayan koku.
8.	Hamilelik (özellikle genç kızlarda).

Kaynak:(Dupper, 2013: 75)

Yukarıdaki tablolara bakıldığında üzerinde durulması gereken en önemli husus, bu belirtilerden bazılarını sergileyen çocuğun öğretmeni veya okul çalışanları tarafından

cinsel istismar yaşadığı sonucuna varmamalarıdır. Lumsden (1991) çocuğun hayatında yaşadığı stres yaratan durumlarında da bu belirtilerden bazılarını gösterebileceğini ifade etmiştir.

Okul ortamlarında fiziksel ve cinsel istismarın bildirilmesini engelleyen bazı etkenler vardır. Okul yöneticisi ve öğretmen “iyi niyet” ile rapor ettiklerinde herhangi bir yükümlülük altında olmayacaklarını bilmelidir. İşte bu noktada okul ortamlarında olması gereken okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi, okul yönetici ve öğretmenlerin bildirimde bulunmaya karşı bakış açıları ne olursa olsun, yasalar ve yükümlülükler çerçevesinde her vakayı bildirmeleri gerektiği konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

➤ **Okul Kaynaklı Problemler**

Mezzo bağlamda öğrencilerin okullarda yaşamış oldukları problemlerin bir diğer kısmı okul kaynaklı problemlerdir. Okul odağında yaşanan problemlerden eğitim ayağında, eğitsel ve fiziksel koşullar gelmektedir. Dikkat eksikliği olan öğrencilerde olumsuz sınıf iklimi öğrencinin düşük akademik başarı göstermesine neden olmaktadır. Kalabalık sınıflar, eğitsel yetersizlik durumları eğitim ve öğretimi engelleyici durumlar olup, faaliyetlerin sağlıklı yürütülebilmesini olumsuz etkilemektedir. Okul ortamlarında öğrencilerin psikososyal hizmetlere ulaşması olumlu davranışlar sergileyeceğini göstermektedir.

• **İletişim Problemleri**

İnsanlar örgütler içinde çalıştığı süreçte sorunlar ve engellerle karşılaşmaktadır (Umuzdaş, 2006). Bu sorunlar okul ortamlarındaki öğrenci, aile ve okul ilişkisini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Sağlıklı iletişim kurulamayan eğitim ortamlarında başarı düzeyi düşmektedir. Okul ortamlarında yöneticilerle öğretmenler arasında ya da öğretmenlerle aileler arasında etkili iletişim olmadığı ve bu sebeple birçok sorun yaşandığı araştırmalarda ortaya konmuştur. Örneğin öğretmenlerin müdür veya müdür yardımcılarının odasına rahatlıkla girememesi, sorunlarını paylaşamaması, öğretmenlere adil davranamaması nedeniyle etkili ve sağlıklı iletişim kuramamaktadır (Badur, 2014). Etkili ve sağlıklı iletişim kurulamadığında eğitimde aksaklıklar meydana gelmekte, öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Bu aşamada okul ortamlarında okul sosyal hizmet uzmanının olması sorunlara müdahalede faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

- **İş Yüğü**

Okul yönetiminin yaşadığı sorunlardan biri de iş yüğü kaynaklı sorunlardır. 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları'nda açıklanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2508: 7). Okullarda görevli personelin sayılarının yetersizliği nedeniyle eğitim ve öğretim işlerini gerektiği gibi yerine getirememektedir (Badur, 2014). Kısaca iş yüğü bir yöneticinin yapması gereken yönetim işlerinin yanında görev tanımı içerisinde olmayan işleri kapsayan bir kavramdır.

- **Veli İlişkileri**

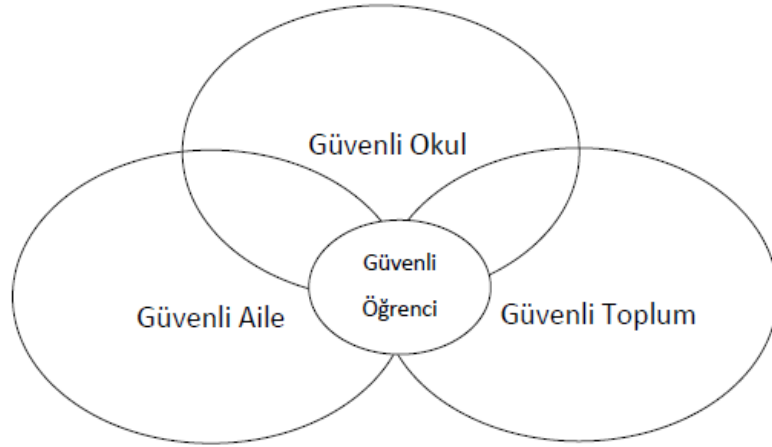
Okul veli ilişkileri incelendiğinde okul ortamlarında sağlıklı bir iletişim kurulamadığı ve iş birliği yapılamadığı görülmektedir. Okullarda velilerden beklenen bazı davranışlar “öğrencilerin ödevlerine yardımcı olarak akademik başarılarına katkı sağlamaları, öğrencilerinin okula devam etmesini takip etmeleri, okulun maddi ihtiyaçlarına kayıtsız kalmamaları, kendileri iyi davranışlar göstererek çocuklarına örnek bir model oluşturmaları, çocukları ile yakından ilgilenmeleri, onların sorunlarını dinlemeleri, evden okula giderken beslenmesinden kıyafetine kadar tüm ihtiyaçlarını eksiksiz yerine getirmeleri ve kontrol etmeleri” olarak sıralanabilir (Genç ve Eryaman, 2008). Okul ortamlarında bu problemlerin yanı sıra bölgesel ve kültürel anlamda farklı problemlerle de karşılaşıldığı görülmektedir. Çocuklarını tarlada çalıştırma, hayvan otlatmaya gönderme gibi nedenlerle devamsızlık yaşanması bunlardan bazılarıdır.

- **Okul Güvenliği**

Okul güvenliği öğrencilerin ve okul personelinin bir bütün olarak kendilerini psikolojik ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri ile ilgilidir. Şiddet, saldırganlık, cinsel istismar, taciz, bağımlılık, depresyon, sel, trafik, savaş gibi kriz durumları gibi çok sayıda konu okul güvenliği konusunu içermektedir. Son yıllarda önemli gündem maddelerinden biri haline gelmeye başlayan güvenlik konusunun, geniş bir çevre tarafından dar bir çerçeve tarafından algılanması sorunun çözümüne sistemin getireceği katkıları engellemektedir. Bu şekilde kapsamlı bir konunun, şiddet ve saldırganlıktan ibaret olmadığı aşîkârdır. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanları

tarafından yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesi, sorunun çözümü noktasında iş birliğinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Ortaöğretimde sıklıkla karşılaşılan suç ve şiddet davranışlarının oluşmasını etkileyecek akran grubu, aile, okul ve toplum gibi alanlar içerisinde bazı risk etkenleri vardır. Okul ortamında yaşanan riskler öğrencinin yaşantısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda öğrenciden, aileden, okul ortamından ve toplumdan kaynaklanan bu etkenlerin disiplinlerarası bir anlayışla çözümlenmesi gerekmektedir. Çok boyutlu ve kapsamlı bir sosyal sorun olan okul güvenliği okul sosyal hizmet müdahalesi ile incelenmelidir.

Okul güvenliğini etkileyen etmenler okul içi ve okul dışı etmenler olarak sınıflandırılmaktadır. Okuldaki öğrencinin güvenliğini tehdit eden saldırganlık, şiddet gibi psikolojik, fiziksel ve sosyal ortamlarından kaynaklanan iç etkenlerdir. Öğrenciden, aileden, okuldan ve sosyal çevreden kaynaklanan etkenler dış etkenlerdir.



Şekil 2. 2: Öğrenci Güvenliği İçin Bir Model

➤ Sosyal Çevre Kaynaklı Problemler

Bireysel anlamda öğrenciler, ailesel anlamda veliler, kurumsal anlamda öğretmenler ve meslek elemanları okul sisteminin birer alt sistemidir (Aktan, 2018: 226). Okul, bir sistem olarak düşünüldüğünde, onu çevreleyen üst sistemler de söz konusu olmaktadır (Turan, 2009: 277-284). Sosyal çevre bunların başında gelmektedir. Sosyodemografik yapı, sosyo ekonomik yapı okulu çevre faktörü olarak okulu etkilemekte, öğrenciler okulun bulunduğu okul kültüründen etkilenmektedir. Okul ortamlarında yaşanan sosyal çevre odaklı, makro bağlamda sorunlar göç ve bölgeler arası farklılıklar öğrencilerde sosyal dışlanmayı beraberinde getirmiştir.

- **Göç**

Göç, ailelerin yaşadığı bir diğer dezavantajlı durum olarak belirmektedir. Göç yoluyla gelen ailelerin çocukları örgün eğitimden erken yaşta kopmakta ve çalışma hayatına erken atılmaktadır (Karataş ve diğerleri, 2002). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; ailelerin eğitim seviyesinin, gelir seviyesinin düşük olması, çok çocuklu aileden gelinmesi gibi olumsuz durumların öğrencilerin başarısı ile ve benlik saygısını azaltmaktadır. Öğrencilerin eğitiminde bir diğer dezavantaj, sağlıklı aile ortamından yoksun olmak anlamına gelen parçalanmış aile sorunudur. Boşanma, terk, ölüm, ayrı yaşama gibi nedenlerle ebeveynlerden birinin veya her ikisinin bulunmadığı aile yapısı parçalanmış aile olarak nitelendirilir (Çamur-Duyan, 2011). Boşanmanın çocuklar üzerinde psikolojik sorunlar ve okulla ilişkili olumsuz koşullar tespit edilmiştir. Parçalanmış aileden gelen öğrencilerin, okul ortamında disiplinsiz davranışlar gösteren, akranlarıyla sosyal uyum sorunu çeken, düşük akademik başarı gösteren, okul terki, okuldan kaçma ve atılma riski yüksek, ruhsal ve fiziksel sağlık problemleriyle karşı karşıya kaldığı gözlenmektedir. Temeli ataerkilliğe dayanan, cinsiyet ayrımcılığını benimseyen ailelerin kız çocukları da dezavantajlı konuma düşmektedir. Kızların toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda eğitimden alıkonulması veya üst eğitim kademelerine geçiş için onlara yeterli fırsat tanınmaması kadınların yeteneklerinin gelişmesini engellerken girişimciliğini, özerkliğini ve özgüvenini baltalamaktadır (ASPB ve HÜNEE, 2015; Tezcan, 2014).

Türkiye’de yedi coğrafi bölge olduğu göz önüne alındığında, her bölgenin farklı sosyoekonomik ve sosyodemografik yapıya sahip olması, öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunlarda belirleyici etken olmaktadır. Bölgesel anlamda yaşanan terör sorunu öğrencinin eğitim yaşantısına olumsuz yansımakta, eğitim sektöre uğramakta ve buna binaen fırsat eşitliği yönünden, eğitim hakkı yönünden öğrencinin eşitsizliğe maruz kalmasına sebebiyet vermektedir. Bölgesel olarak yaşanan sosyal çevre odağında sorunların mahalle düzeyinde bile farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Roman Mahallesi, Giresun Mahallesi, Muş Mahallesi buna örnek teşkil etmektedir. Bu mahallelerdeki okul kültürü sosyal çevreden etkilenmekte sosyal-kültürel farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Bu farklılıklar göç edenlerin sosyal içermeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yerleşik gruplar tarafından göç ile gelen sosyal kabul görmeyen öğrenciler ve aileler sosyal dışlanma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Acar ve Pehlivan’ın (2009: 29) da belirttiği gibi sosyal dışlanmanın önemli bir

fotoğrafı, okulda dışlanmadır. İnsanlar ya yaşamlarını kurtarma k amacıyla zorunlu ya da yaşamını geliştirmek amacıyla göç etmektedir. Göç olgusu, öğrenciyi ve aileyi kültürel, sosyal ve ekonomik düzeylerde etkileyen çok önemli bir olgudur. Göç yaşayan öğrenci aile yapısı değişmeye başlamakta ve okul kültürüne alışamamaktadır. Göç ile yeni okuluna başlayan öğrenciler, geliştirmiş oldukları yeni tutum ve davranışlarla sosyal yaşamlarında sorunlar yaşamakta, yabancılık, aşağılık, boşluk duygusu yaşamakta ve kişilik deformasyonuna uğramaktadır.

Yeni bir kültüre uyumu açıklamak için ortaya atılmış bazı kuram ve görüşler vardır. Oberg' in ortaya attığı kültür şoku kuramı farklı kültürlerden gelen ve yabancı bir ülkede kalan bireylerin karşılaştıkları güçlükleri anlatmaktadır (Snoubar, 2017: 61). Kültür şoku ile öğrenciler yabancı bir çevrede bulunmanın stresini yaşamakta, zihinsel ve duygusal birtakım rahatsızlıklar yaşadığı görülmektedir. Duygusuzluk, yalnızlık, vurdumduymazlık ve karmaşık duygular içinde olma gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Güçlü, 1996: 106). Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine bakıldığında Suriye, Afganistan, Türkmenistan, Afrika, İran, Irak gibi doğu kültürüne sahip ülkelerden göç gelmektedir. Göç ile gelen bu öğrencilerin okul ortamlarında kültürel değerler nedeniyle konuşurken yanlış yapmaktan çekinmesi, dil yetersizliği nedeniyle utandırıcı durumlarla karşılaşmaktan çekinmesi, aktif bir şekilde sınıf ortamına katılamaması, kendini kötü hissetme vb. gibi sorunları yaşaması uyum sürecinin zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin makro bağlamda bu sorunlarını tespit edip çözümlerini geliştirmek ve bu öğrencilerin refahını yükseltmek için sosyal hizmetinin birey, grup ve toplum odaklı müdahaleleriyle olanaklıdır. Okul sosyal hizmetinin okul ortamındaki öğrencilerin sorunlarına yönelik sosyal hizmet müdahalesi, göç eden öğrencilerin psikososyal gelişim özelliklerini bulundurarak gerçekleşmektedir.

- **Yoksulluk**

Okul ortamında yoksulluk sebebiyle ortaya çıkan problemler öğrencilerin olumsuz davranışlarını tetiklemekte (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81) ve sosyal dışlanmaya sebep olduğu görülmektedir. “*Sosyal dışlanma fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik hali olarak tanımlanmaktadır*” ve dışlanan bireyler kendilerini toplum tarafından reddedilen ve ötekileştirilen birey olarak hissetmektedir (Özmete, 2011: 81). Ailelerde yaşanan yoksulluk, öğrencileri olumsuz etkilemekte ve hırsızlık, sokakta çalışma ve madde kullanımı gibi olumsuz durumlara yönelmelerine sebep

olmaktadır Sonucunda öğrencide okul devamsızlığı ve erken okul terki gibi ciddi sorunlara yol açmaktadır (Karataş, 2017: 6; Özkan ve Selcik, 2016: 1276). Yoksulluk problemi yaşayan öğrenci ailesi fark edilerek doğru kaynaklarla buluşturulması gerekmektedir. Bu noktada ailelerin güçlü yanları bulunarak işlevselliği sağlanmadığı ve doğru kaynaklarla buluşturulmadığı takdirde sorunun çözümü ve sosyal adaletin sağlanması mümkün olmayacaktır (Özmete, 2011: 82-84).

2.7.3. Makro Bağlamda Sistem Kaynaklı Problemler

Eğitim sistemleri sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sistemlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Eğitim sisteminin fayda oluşturabilmesi için toplumun şartları ile ve birbirleriyle dengeli ve tutarlı olmalıdır (İçer, 1997). Dengesizlik durumlarında eğitim sürecinde aksaklıklar yaşanmakta ve öğrenciler uygulanan yanlış politikalar sonucu olumsuz etkilenmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde hızlı değişimler ve köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Üçüncü beş yıllık kalkınma planında “8 yıllık temel eğitimin uygulanmasına 1973- 74 öğretim yılında bağımsız genel orta öğretim I. devre okulları, diğer ortaöğretim birinci devre okulları ve bina durumu imkân veren ilkokullarda bağlanacaktır” (DPT, 1973: 1077) maddesi ile zorunlu eğitim 5 yıllıktan 8 yıllığa çıkarıldığı görülmektedir. 2000 yılından itibaren yapılan değişimler “Kat sayı farkının artırılması, eğitim müfredatında değişiklikler yapılması, liselerin 4 yıla çıkarılması, OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı) yerine SBS (Seviye Belirleme Sınavı) getirilmesi, katsayının kaldırılması, ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sisteminin değiştirilmesi, 8 yıllık temel eğitim yerine zorunlu eğitimin 4+4+4 sistemine geçilmesi, TEOG sınavının başlatılması, TEOG sisteminin kaldırılması, YGS ve LYS sisteminin değiştirilmesi” olarak sıralanmaktadır. Eğitim sistemindeki bu değişiklikler ailelerin geleceğe yönelik kaygılarını ve öğrencilerin sınav kaygılarını artırıcı niteliktedir.

- **Kaynaştırma /Özel Eğitim**

Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nın 12. Maddesinde, “*Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*” (MEB, 1997) ifadesine yer

verilmektedir. Bu madde gereğince özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alması vurgulanmıştır. Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrenciler de eğitim hakkına sahiptir. Öğretmenlerin bilgilerindeki yetersizlik ve normal gelişim gösteren ailelerin özel gereksinimli öğrenciye bakış açılarında yaşanan olumsuzluklar eğitimde akşamlara yol açmaktadır. Bu noktada kaynaştırma öğrencilerine bireysel eğitim raporu hazırlamada, öğretmenlere bireysel eğitim desteği sağlamada ve ailelere dışlanma konusunda yardım etmede okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç görülmektedir. Bu ve bunun gibi sorunlar eğitimi verimsizleştirerek kaliteyi düşürdüğü için öğrencilerin geleceğine gölge etmektedir. Son tahlilde öğrencilere yönelik politikalar geliştirilerek ve iyileştirmeler yapılarak okul sosyal hizmeti ülkemize kazandırılmalıdır.

Yaşamın mikrokozmu olan okul, her gencin değerine değer katan, milli ve manevi erdemleriyle yaşama dair becerilerinin içselleştirdiği bir mekândır. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda belirtildiği üzere, okullar içinde bulunduğu şartları göre gelişimlerini sağlayacak “Okul Gelişim Modeli” ni hayata geçirmiştir. Model kapsamında oluşturulan ekip “Okul Gelişim Planı”ları yapacak, öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerine yönelik etkinliklerini izleyecek ve yaşadığı sorunlara iyileştirici müdahalelerde bulunacaktır. Okul ekosistemindeki sorunları ve gereksinimleri dikkate aldığımızda Millî Eğitim Bakanlığı Okul Gelişim Modeli’ni iyi yapılandıracak bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Her okulun çevresine göre oluşturduğu “Okul Gelişim Planı”nı uygulayan ekibin içerisinde çalışmaların profesyonel bir uzman dâhilinde yönetilip müdahale edilmesinde aktif rol sağlayacak, bu sistemin bir parçası olan okul sosyal hizmetine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin değerlendirilmesi, öğretmen-öğrenci, okul-aile ve öğrenci-toplum ilişkilerindeki aksayan yönlerin tespiti, araştırılması, geliştirilmesi, önlenmesi okul sosyal hizmet uzmanı tarafından ele alınıp, rehber öğretmenlerle birlikte çalışıp programlar geliştirmek ancak, işlevsel okul sosyal hizmeti ile gerçekleştirilebilir.

Bu bağlamda sorunların çözümünde ekolojik bakış açısını ve güçlendirme yaklaşımını benimseyerek öğrenciyi sistemler perspektifiyle inceleyecek okul, aile, toplum düzeyinde müdahaleler geliştirecek, köprü vazifesini gören okul sosyal hizmet uzmanının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tespit, 2023 Eğitim Vizyonu’nun önem arz eden belirleyeni “Okul Gelişim Modeli”nin ruhuna yaraşır millî eğitim politika ve

amaçları doğrultusunda yapılmıştır. Eğitim vizyonunun uygulamaya geçirilmesini ve desteklenmesini sağlayacak çevre ve eğitim kurumları arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayacak, sorunlara ekolojik sistem ve güçlendirme yaklaşımlarıyla profesyonel müdahalelerde bulunan, multidisipliner çalışan bir uzman olan okul sosyal hizmet uzmanının ekibin bir üyesi olması, eğitim sistemindeki değişim için gerekli olan temel taşlardan birisidir.

Görülmektedir ki, 2000 yıllarından sonra okul sosyal hizmeti alanı, akademik alanda da dikkat çekmeye başlamıştır. Türkiye’de okul sosyal hizmeti ile ilgili girişimler elli yıl öncesinde gerçekleşmiş olmasına rağmen, akademik çalışmaların, mevzuat düzenlemelerinin ve meslek örgütlerinin çalışmaları son yıllarda artış göstermiştir. Ancak bütün bu gelişmeler okul sosyal hizmet sistemi kurulamadığını; bu minvalde Millî Eğitim Bakanlığı’nda yapılacak proje ve faaliyetlerin en kısa zamanda planlanarak uygulamaya geçirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Son zamanlarda eğitimde değişim adına yürütülen en önemli hareket 2023 Vizyon Belgesidir. Bu belge Cumhuriyetin 100. yılı için eğitimde hedeflenen değişim, gelişim ve reform hareketi olarak nitelendirilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonun temel felsefesi öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, iletişim, takım çalışması, teknoloji gibi becerilerini geliştirerek çağın ihtiyaçlarını karşılayacak ahlaklı bireyler yetiştirmektir. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında tasarlanan değişim ve yenilikler şu şekildedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a):

- Tasarım – Beceri atölyelerinin kurulması,
- Okul Gelişim Modeline geçilmesi ve bu model kapsamında iyileştirme ekiplerinin kurulması
- Veriye dayalı bir eğitim anlayışına geçilmesi,
- Eğitimde kaliteyi arttırmak için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkili hale getirilmesi,
- Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini yeniden yapılandırılacak yüksek lisans, hizmet içi eğitim, mesleki uzmanlık programların açılması,
- Kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetlerinin yeniden yapılandırılması,
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin yapısı ve verdiği hizmetlerin yeniden yapılandırılması,

- Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik dijital içeriklerin geliştirilmesi ve öğretmenlere de bu becerileri kazanmaya yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi,
- Zorunlu eğitim süresinin beş yaştan başlaması,
- Özel eğitim ve üstün zekâlılara yönelik hizmetlerin kalitesinin arttırılması,
- İngilizce eğitiminin niteliğinin arttırılması,
- İlkokul ve ortaokulun müfredatlarının iyileştirilmesi ve ders dışı etkinliklerin geliştirilmesi
- Ortaöğretimin zorunlu ders saatleri azaltılarak derslerin yükseköğretime uyumlu hale getirilmesi
- Fen ve Sosyal Bilimler liselerin niteliğinin arttırılması,
- İmam Hatip Ortaokullarının dil yeterlilikleri, müfredat, ders yapısı, geliştirilerek genel ortaöğretimle uyumlu hale getirilmesi,
- Mesleki ve teknik eğitimin niteliği arttırılması gibi bir dizi değişim hareketlerini içermektedir.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi çağdaş eğitim seviyesine ulaşmak için son zamanlarda yapılmış en kapsamlı değişim ve gelişme çalışmasıdır. Vizyon belgesiyle teknolojik gelişmelere ve eğitimin aksayan yönlerine dikkat çekilmiş, kaliteyi arttırmaya yönelik somut adımlar atılmıştır. Bu vizyon belgesinin hedefine ulaşabilmesi için yönetici, öğretmen, aile ve rehber öğretmenin yanında okul sosyal hizmet uzmanının da desteğini alması, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmada ve olumlu davranış geliştirmelerinde oldukça önemlidir. Vizyon belgesinde belirtilen “Okul Gelişim Modeli” içerisinde kurulan iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının olması ve diğer ekip üyelerinin üzerlerine düşen tüm sorumlulukları belirlenen düzeyde yerine getirmesi gereklidir. Bu bağlamda okul ortamlarında okul sosyal hizmet uzmanlarının olması oldukça önemli ve gerekli görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde multidisipliner bir meslek olan ve iş birliği içerisinde çalışan okul sosyal hizmet uzmanlarının eksikliği yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimi iyileştirme çabaları arasında okul sosyal hizmetinin alanında politikaların geliştirilmesi geleceğe yönelik umut verici adımlar olarak nitelendirmek mümkündür.

Bu çalışmamız okul sosyal hizmetinin gerekliliğine yönelik bir araştırmadır. Gençlerin sorunlarına yüzeysel ve medyatik yaklaşımların ötesinde uzmanca yaklaşılması ve sorunlarında rehber olunması gerekmektedir. Gençleri biyopsikososyal yönleri ile anlamak, ilişkili olduğu etmenlerin incelenmesi, sözü edilen gruba verilebilecek müdahalelerin hem planlanması hem de sunulması açısından önemlidir. Bu yüzden bu çalışmamız, ortaöğretimdeki öğrencilerin psikolojik, sosyolojik, bedensel, akademik her türlü sorunlarına müdahale edebilecek profesyonel bir yardım süreci olan okul sosyal hizmetinin gerekliliğinin bilimsel bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar, sorunlara edilen müdahaleler, okul sosyal hizmetinin gerekliliği nitel ve nicel bir araştırma ile incelenecektir. Bu çalışma ile okullarda ihtiyaç olan değişimin katalizörü okul sosyal hizmetinin bilimsel olarak güçlendirici nitelikteki müdahalesinin gerekliliğine küçük de olsa bir ışık olmak istenmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucu “2023 Eğitim Vizyonu”nun en önemli etkeni olan “Okul Gelişim Modeli” çerçevesinde oluşturulacak “Okul Gelişim Planı” uygulayıcı ekibi arasında Okul Sosyal Hizmet Uzmanı’nın gerekliliğini savunan hiçbir araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Bu alanda alınan kararların uygulanmaması, okul sosyal hizmetinin yapılandırılması ve gerekliliği üzerinde yapılan araştırmaların yetersiz olduğunu göstermektedir.

Toplumdaki her bireyin, öğrencinin aile içindeki, okuldaki, sosyal çevresindeki risklerden korunması, sağlıklı bir ortamda mutlu bir birey olarak yetişmesi ve sosyalleşmesi konusunda üzerine düşen sorumlulukları bulunmakta, ancak bu sorumluluk akademik çalışmaların yeteri kadar bir parçası olmamaktadır. Bu bağlamda alanyazında var olan boşluğun doldurulmasına katkıda bulunması, Türkiye’de bu alanda yapılacak çalışmalara bir basamak oluşturacağı ve ileriki araştırmalara verileri ile katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2.8. Literatür Analizi

2.8.1. Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemine Katkısı İle İlgili Mevcut Araştırmalar

Türk Eğitim Sisteminde okul-aile-çevre iş birliği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) ifade edilen ilkelerden biridir. Okulların; içinde bulunduğu çevrenin öncelikleri doğrultusunda hedeflerini gerçekleştirmeleri, eğitim sisteminin

tamamında iyileşme sağlamanın ön koşuludur. Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemine katkılarının saptanması gibi birçok çalışma yapılmıştır.

Chu ve Williams (1996) öğrencilerin başarısında okul-aile-çevre iş birliğinin etkili olduğu sonucunu, Griffith'in (1996) araştırmasında da görmekteyiz. Tutkun ve Köksal'ın araştırmasında öğrencilerin başarılarını artırmak, sorunlara çevresiyle birlikte müdahale etmede hem okul hem de aile ortak sorun olarak bulunmuştur(2002:216). Başka bir çalışmada eğitim sisteminin başarılı olmasında sadece ailenin yardımının olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Taymaz, 2001: 190).

Anderson (1993) geliştirdiği “Sistemik Okul Gelişim Modeli” ile eğitim sisteminin her düzeyindeki yönetici, öğretmen, rehber öğretmen, aile ve halkın desteğine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Jacobs (1982) araştırmasında, “öğrencinin ihtiyaçlarını belirleme ve buna bağlı olarak sağlıklı bir yönlendirme programının uygulanabilmesi için ailenin okul ile iş birliğinin şart olduğu” bulgusuna ulaşmıştır.

Blimline (1984) “ailenin çocuğun meslek seçiminde etkisini belirlemek üzere incelemeler yapmıştır. Yapılan incelemelerde, ailenin öğrencilerin meslek seçiminde önemli oldukları ve sağlıklı okul-aile iş birliğinin de öğrenciye sunulan seçeneklerin artırılması ve gerekli bilgiler ile donatılması açısından önemli olduğu tespitine” varılmıştır.

Morgan ve diğerleri (1993) öğrencilerin meslek seçiminde ailelerin etkisini ölçmek için saha çalışması yapmıştır. Araştırmanın en önemli bulgusu okul aile iş birliğinin artırılmasının meslek seçiminde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmasıdır.

Demirbulak (2000) rehber öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilere karşı tutumlarını araştırmıştır ve araştırma sonucunda ailelere eğitim vermelerinin gerekli olduğu saptanmıştır.

Yıldırım ve Dönmez' in (2008) yapmış olduğu araştırmanın amacı okul aile iş birliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri incelemektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılan bu çalışmada okul aile iş birliğine ilişkin mevzuat ve toplantı tutanakları incelenmiştir. Araştırmanın

bulgularına göre okul aile iş birliğinin öğrenci başarısında olumlu rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi ve Bal (2015) araştırmasında aile katılımıyla akademik başarı arasında ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna benzer birçok araştırmada ailelerin katılım sağladığı zaman öğrencilerin derslerinde başarılarının yükseldiği, okul devamsızlığı yapmadığı ve üst öğrenime devam ettiği vurgusu yapılmaktadır (Berla & Henderson, 1994; Becher, 1984).

Çınkır ve Nayır (2017) ilköğretim okullarında çocuğu bulunan velilerin okul-aile iş birliği standartlarına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Sonuçlar incelendiğinde velilerin, öncelikle okul aile birliği seçimlerinden haberi olmadığı ve okul aile birliklerinin eğitime katkısının olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları; “Ailenin eğitim sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerinin öğrenme başarısını artırdığını” göstermektedir (Griffith, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001; Pomerantz ve Moorman, 2007; Jeynes, 2005). Aynı zamanda aile katılımının okul öncesi lise sonunda kadar, öğrenci başarısının artmasındaki etkisi (Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010) tespit edilmiştir.

2.8.2. Okul Sosyal Hizmetinde Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlara Yönelik Mevcut Araştırmalar

Clancy (1995) çalışmasında okul sosyal hizmet uzmanlarının, 1900'lerin başlarından bu yana hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu incelemiştir. Son on yılda, okul sosyal hizmetinde birleştirici yaklaşım olan, ekolojik teori yaklaşımın etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada ekolojik teori, etkin uygulamayı, mikro sistemlerde, mezzo sistemlerde ve makro sistemlerde gerçekleşen müdahaleler olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, çevreyle ilgili teorinin okullarda sosyal hizmet uygulaması için en etkili olduğu iddialarına rağmen, okulda çalışan sosyal hizmet uzmanları arasında uygulamada eşitlik eksikliği devam ettiği bildirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda çevreyle ilgili teoriyi okul ortamında uygulamanın zor olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Wetchler (1986) “aile ve okul odaklı sorunların çözümü için bu iki sistemin etkileşimli olarak tedavi sürecinde yer almasını öneren bir makro sistemik modeli tanımlamıştır. Sosyal hizmetin uygulamalarında sistem yaklaşımını temel alması ve dolayısıyla aileye sistem perspektifinden bakması onu diğer disiplinlerden farklı kıldığını

belirtmiştir. Bu nitelik, sosyal hizmet uzmanlarını okullarda çocukların aileleri ile iletişim kurma noktasında ihtiyaç duyulan meslek grubu haline geldiği” bulgusuna ulaşmıştır.

Dulmus, eğitim sistemini çevreleyen politik ve sosyal sorunların okul sosyal hizmetini şekillendirdiğini belirtmektedir (Kelly, Berzin, Frey, Alvarez, Shaffer & O'Brien, 2010: 132-141). Bu bağlamda okul sosyal hizmet uzmanları tarafından okullarda; Grup Çalışması Teorisi, Güçlü Yönler, Güçlendirme, Feminist Teori, Sistem Teorisi kullanıldığı belirtilmiştir.

Cılga (1989) çalışmasında “Yerleşim yeri, konut, ulaşım, eğitim, sağlık gibi toplumsal koşulların yanında bireyin sosyo-ekonomik statüsü, aile içi ilişkileri gibi öğeleri de içeren çevre, bireyin psiko-sosyal gelişimi ve kişiliğini yakından etkilendiği” sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Kendra ve Garret (2007: 42) ekolojik yaklaşımın sadece öğrenciye değil aynı zamanda aile, öğretmen, okul idaresi, sınıfı ve toplumsal dinamikleri dikkate aldığını söylemektedir.

Özkan ve Selçuk (2016) araştırmasında “okul erken terki azaltmada, Avrupa Birliği 2020 stratejilerine paralel olarak, önleyici tedbirler arasında önemi fark edilmeyen ve bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilecek okul sosyal hizmeti uygulama alanı hakkında bilgi vermek; bu uygulamanın okul erken terki üzerine potansiyel etkisini tartışmak; okul erken terkiyle mücadele etmede ekolojik yaklaşımla yeni bir çerçeveye sunma” hedeflenmiştir.

Danış (2006) çalışmasında; “Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımının nasıl doğduğu, yaklaşımın anahtar kavramlarının neler olduğu ve insan davranışının oluşumunda hangi dinamiklerin belirleyici rol oynadığı irdelemeye çalışmıştır.”

2.8.3. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Mevcut Araştırmalar

Sorun, öğrenci ve çevresi arasında bozulan uyum dengesi sonucu ortaya çıkar (Turan, 1999: 311-313). Bu sorunların çözümü Miller’ in (2013: 112) dediği gibi öğretmenin her öğrencinin güçlü ve ihtiyaçlarının farkında olması ve bu bilgiyle hareket etmesi sonucu çözülür. Bu sorunlar sosyal hizmetin, genel ve geniş çaplı bir yaklaşımının önemini (Zastrow, 2015: 6) ve alan bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı bireylerin, grupların, ailelerin ve toplulukların karşılaştıkları sorunlarla baş

etmeleri geniş bir çerçeveden olaylara bakabilmek için iyi bir alan bilgisine sahip olması gerekir.

Senatör Daniel Inouye (1986), konuşmasında belirttiği gibi; sosyal hizmet uygulamalarının alanı oldukça kapsamlıdır: okullar, ordu, fabrikalar, hastaneler, mahkemeler, yaşlı hizmetleri vb. Görüldüğü üzere sosyal hizmet uzmanları her yerde bulunmakla birlikte; profesyonel yardıma ihtiyacı olan insanların sosyal sorunlarını hafifletmek için vardır.

Okul sosyal hizmeti, zorunlu eğitimin başlamasıyla ortaya çıkmıştır (Huxtable & Blyth, 2002: 10). Okul sosyal hizmetinin ortaya çıkışı ve uygulamadaki farklılıklara bakacak olursak ülkelerin siyasi yapılanma şekilleri ve sosyal politikalardan bağımsız olmadığı anlaşılmaktadır. Okul sosyal hizmeti hakkında bir bakış açısı sağlamak için dünya genelinde yapılmış araştırmalara değinmekte yarar vardır.

Sabatino (2009), okul sosyal hizmeti birimleri için, Gallessich (1982), okul sosyal hizmetine uyarlanmış hali olan “Görüş Alışverişi Modeli”ni, görüş alışverişinin, yapılacak planlama ve uygulamaların nitelikli kazanması için, alanda çalışan uzmanların bilgi ve yeteneklerinin artırılması amacıyla geliştirdiğini söylemektedir. Sabatino’ nun (2009) önerdiği görüş alışverişi modelinin, okul sosyal hizmet uzmanının hem öğrenci sorunları hem öğrencilerin etkisinde kaldığı okul personelinin performansında etkili olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Lynn vd. (2003) araştırmasında çocukların ruh sağlığı ve akademik başarısını çevreyle ilgili bir modelden yola çıkarak okul ortamındaki faktörlere bağlamaktadır. Sonuç olarak okul sosyal hizmet uzmanlarını öğretmenlere, ailelere ve çocuklara kaynaklık edecek çevreyle ilgili medikal model, okul ortamlarında çocuğun duygusal ve davranışsal bozukluklarının önlenmesi, tanımlanması ve tedavisi edilmesi için bir yaklaşım önerisi ele alınmıştır.

Greene vd. (1996) çalışmasında “aile terapisi uygulayan sosyal çalışmacılar için bir model” önerisinde bulunmaktadır. Bu model, okul içindeki müdahalelerin ve önerilen toplum kaynaklarının başarısızlıkla sonuçlandığı olgularda karar vermek için geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda ayda sadece bir kez gerçekleştirilen görüşmelerin, öğrenci ve ailesinin sorunların çözüm yaratmada yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu modelin, okul sosyal hizmeti uygulamasının odağında olan öğrenci

için, aile katılımının ve işleyişinin önemine vurgu yapması açısından dikkate değer görülmesi” araştırmanın bir diğer dikkate değer sonucudur

Kelly (2010) yaptığı çalışmada okul sosyal hizmetini, sosyal hizmet uygulamalarında büyüyen bir uzmanlık alanı olduğunu belirtmektedir. Ulusal Okul Sosyal Çalışma Araştırması olan bu araştırma okul sosyal hizmet uzmanlarının uyguladığı çeşitli uygulama bağlamlarını ve müdahalelerini tanımlayan ilk verileri temsil etmiştir. Anketten elde edilen bulgular, okul sosyal hizmet uzmanlarının özelliklerinin, uyguladıkları bağlamların ve uygulama seçimlerinin son on yılda büyük ölçüde değişmediğini göstermiştir.

Johnston ve Zemitzsch (1988’den akt. Christopher, 2009) “okul müdahale programında sadece öğrenci üzerine odaklanmanın ve öğrencinin diğer alt sistemlerini görmezden gelmenin, başarısız sonuçlar doğuracağını açıklamış ve tüm alt sistemleri içine alan bir aile sistemi yaklaşımını” savunmuşlardır.

Allen-Meares (1977) MSW okulundaki sosyal hizmet uzmanlarının vaka çalışması araştırmasını, 1968’de yapılan benzer bir çalışmadan farklı bulmuştur. Bununla birlikte, yazar, bugün okullardaki uygulamaları, karşılaştıkları sorunlara cevap vermede yetersiz bulmakta ve okul sosyal hizmetinin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Agresta (2004) yapmış olduğu araştırmanın amacı okul sosyal hizmet uzmanlarının, okul psikologlarının ve okul danışmanlarının görevleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul sosyal hizmet uzmanlarının ve okul danışmanlarının, psikolojik danışma ve araştırma için uzun zaman harcadıklarını; okul psikologlarının psikometrik testler ve rapor yazma için de fazla zamana ihtiyacı olduğunu göstermiştir. Her üç grup da daha fazla danışmanlık yapmak istemiştir. Üç gruptan katılımcıların diğer grup üyelerine karşı rekabetçi olduklarını görülmüştür.

Althuser (1997) araştırmasında çocuk refahı konusunu incelemiştir. Araştırma sonucunda koruyucu bakımdaki çocukların ve sosyal açıdan savunmasız çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için okul sosyal hizmet uygulamaları önerisinde bulunulmuştur.

Franklin vd. (2009) yapmış olduğu araştırmasında sistematik derleme, meta-analitik teknikler kullanarak okul sosyal hizmet uygulamalarının etkililiğini incelemiştir.

Sonuçlar okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencinin duygusal, zihinsel, davranışsal ve akademik sonuçlar üzerindeki olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Lareau & Horvat (1999) araştırmasında ailelerin üçüncü sınıf öğrencileri ile ilişkilerini içeren bir vaka çalışması yapmıştır. Araştırma, sınıf gözlemlerini kullanarak, siyahların tarihsel mirası hakkında, okuldaki ayrımcılık konusunda derinlemesine endişe duyan bazı siyah ebeveynlerin eleştirilere nasıl yaklaştığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular, bireylerin sosyal ve kültürel sermayeyi nasıl harekete geçirdiklerini inceleyerek içirme ve dışlanma durumlarına odaklanmanın önemini ortaya koymuştur. Okul ayrımcılığı konusunda okul sosyal hizmetinden yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

R. O'Connor (1996) yaptıkları çalışmada öğretmen eş koçluğu programının okulda sosyal hizmet uzmanının işini kolaylaştırdığı için öğretmen güçlendirme ve öz yeterlilik düzeyinin artırılması için bir model sunmuştur. İki okulda yapılan ön çalışmada, test edilen modelin, öğretmenlerin tavsiye almaları, tavsiyelerde bulunmaları ve çocuk merkezli sorunların belirlenmesi açısından fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Webb & Althuser (2009) çalışmasında okul sosyal hizmet uzmanlarının eksikliğinin devlet düzeyindeki belgelendirmelerde mesleki eğitim ihtiyacının tanımlanmamış olmasından kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu çalışmada, okul sosyal hizmetinin okullardaki muhtaç öğrencilere, ailelere ve topluluklara hizmet etme fırsatının, mesleki hazırlık ve yeterliliklerin iyileştirme yollarının sertifika standartlarında okul psikologları ile eşitliğe ulaşabilmesi için okul sosyal hizmet mesleğinin geliştirilmesi ve meşruiyetini artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Astor vd. (1998) yapmış olduğu çalışmada okul sosyal hizmet uzmanlarının okul şiddeti üzerinde etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kişisel mağduriyet raporları, mağduriyetten kaçınmak için alınan önlemler, okul şiddeti ile ilgili eğitim ihtiyaçları, okullardaki programlar ve okul sosyal hizmet uzmanlarının şiddet müdahalesi sınanmıştır. Bulgular, sosyal beceri programlarının çevreyle ilgili müdahaleler kadar etkili olmadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğunluğunun okul şiddeti önleme eğitimi aldığını göstermektedir. Bu beceriler okulda şiddeti azaltmak için ulusal bir çaba olduğunu

göstermektedir. Araştırmacı yazarlar, okul sosyal hizmet uzmanlarının okul temelli şiddet önleme çabalarındaki rolünü arttırmaya yönelik özel stratejiler önermiştir.

Staudt (1991) eğitim kurumunda yaptığı bir çalışmada, okul müdürlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin okuldaki sosyal hizmet uzmanının ideal performanslarını algılamalarını incelemiştir. En sık verdikleri hizmetler bireylere yöneliktir. Yanıtlayanlar bu hizmetlerin devam etmesini istemesine rağmen, daha fazla grup çalışması hizmeti de istemektedir. Çalışma, bireyselleştirilmiş planlarının geliştirilmesini ve özel eğitim değerlendirmeleri için bir tarama sürecinin geliştirilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

Teasley (2004) yaptığı araştırmada devamsızlığın risklerinin ve koruyucu mekanizmaların analizini tartışmakta, devamsızlık önleme ve azaltma programına ilişkin literatür taraması yaparak; en iyi uygulama yöntemlerini önermiştir. Araştırmacı, aldığı bulgulara göre okul sosyal hizmet uzmanlarının, diğer okul profesyonelleri, toplum kuruluşları, sosyal hizmet kurumları, ebeveynler ve okul çocukları ile ortak çalışmalar yaparak, önleme ve azaltma projelerine katılma yollarını önermiştir.

Dupper (1993) mezun olmadan okulu bırakan gençlerin önemli bir sosyal sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmada, mevcut önleme programları, okul terki sorununun karmaşık ve etkileşimli doğasını yeterince ele almadığından bahsetmektedir. Bu sebeple, daha geniş ve daha önleyici olan okul terki önleme programlarının geliştirilmesine yönelik kılavuzlar sunmuştur. Kendi kişisel çevre perspektifleri ve okul terki sorununa katkıda bulunan geniş aile ve toplum koşulları konusundaki bilgi birikiminin bir sonucu olarak, okul sosyal hizmet uzmanları, daha kapsamlı ve etkili okul terki önleme programlarının geliştirilmesinde liderlik rolü üstlenmeleri konusunda benzersiz niteliklere sahiptir. Bu yönergelere dayanan okul terki önleme programı örneği sunmuştur. Ayrıca, bu kılavuz ilkeleri yansıtan okul terki önleme programlarının geliştirilmesindeki zorluklar ve engeller de tartışılmıştır.

Cameron (2006) araştırmasında okul disiplin uygulamalarının ABD’de okullarındaki temel özellik olduğunu belirtmektedir. Davranış kuralları ve güvenlik, askıya alma, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetme yöntemleri de dâhil olmak üzere okul disiplinine yönelik geleneksel yaklaşımlar, önceleri düzeni sağlamak için caydırıcılık, kontrol ve cezaya dayanmaktadır. Bununla birlikte, eğitim ve psikoloji başta olmak

üzere yaklaşık 40 yıl süren araştırma, bu politikaların ve uygulamaların, okullarda artan bozukluklarla ve öğrenciler arasındaki davranışsal ve akademik sorunlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul disiplini bazen en savunmasız olabilecek öğrencilere önyargılı olarak uygulanır. Okulda çocuklar ve gençlerle çalışan tüm sosyal hizmet uzmanları, okulların etkili ve cezasız disiplin yaklaşımları benimsemelidir. Aşırı cezai disipline maruz kalan öğrenciler için savunuculuk; öğretmen ve idarecileri geleneksel disiplin uygulamaları ile ilgili olası zararlar konusunda eğitmek; okul personelini etkili ve cezai olmayan yaklaşımlar konusunda eğitmek ve okul disiplini uygulamalarında reformlar geliştirmek amacıyla bir kamu kampanyası oluşturulması hedeflenmiştir.

O'Brien vd. (2010) araştırmasında; okul sosyal hizmet uzmanlarının tarihsel olarak kullandıkları uygulamaları sistematik olarak inceleyen çok az bir çalışmaya rastlandığını belirtmiştir. Araştırmada, okul sosyal hizmet uzmanlarının uygulama müdahalesinin (RtI) (kapasite geliştirme, yüksek kaliteli müdahaleler kullanma, müdahalelerin düzenlenmesi) incelenmesi için çok katmanlı bir çerçeve ve veri tabanlı karar vermeyi kullanarak Ulusal Okul Sosyal Çalışma Anketi kapsamında toplanan verileri kullanmıştır. Sunulan tanımlayıcı veriler, okul sosyal hizmeti uygulamasının ulusal düzeyde RtI 'nin bu rehber ilkelerine nasıl uyduğunun bir ön göstergesidir. Sonuçlar, okul sosyal hizmet uygulamasının bazı yönlerinin RtI ilkeleri ile tutarlı olmasına rağmen, diğer yönlerin tutarsız veya hatta bu ilkelere uymadığı görülmüştür. Özellikle, okuldaki sosyal hizmet uzmanları sistemin bakış açısını mesleğin en büyük gücü olarak görmelerine rağmen, birincil önleme çabaları ve sistem değişimi yoluyla öğrenci sorunlarına yaklaşma yetenekleri sınırlı bulunmuştur. Araştırmada okulda yapılan sosyal hizmet uygulamaları ve eğitimin etkileri tartışılmıştır.

Bein (1999) yaptığı çalışmada okul sosyal hizmet uzmanlarına mentorlukla ilgili şüpheler ve mentorluğun mevcut hareketleri ile ilgili konuları gözden geçirmiştir. Mentorluk programlarının ilkelerini, gençliğin esnekliğini artıran ve ortaklıklar geliştiren etkili programların teorik temellerini tartışılmıştır. Araştırma, okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının bu programları geliştirmek ve uygulamak için ideal adaylar olduğunu ortaya koymuştur.

Corbin (2005) okul düzeyindeki sistemli çalışmalarda okul sosyal hizmet uzmanlarının sınırlı katılımı ve politika oluşturma faaliyetlerini belgelendirmiştir. Bu kavramsal araştırma, okullardaki okul sosyal hizmet uzmanlarının okul reform mevzuatından

kaynaklanan liderliğe ve politika yapımına katılımlarını, özellikle de bu mevzuatta saha bazlı karar alma ekipleri, çocuk çalışması, takımlar ve veli-öğretmen takımları ile ilgili gelişmeleri belirtilmiştir. Araştırmada, okul sosyal hizmet uzmanlarının karşılaştığı engelleri ele alarak, bu engellerin aşılması için önerilerde bulunulmuştur. Okul düzeyindeki sistemli çalışma ile mesleğin misyonu ve oryantasyonu arasında bağlantılar kurulmuştur.

Lynn vd. (2009) araştırmasında yöneticiler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasındaki beklentilerin tutarlı algılanması ve sonuçların rapor edilmesinin hayati önem taşıdığına dikkat çekmiştir. Minnesota'daki dört okul bölgesindeki okul sosyal hizmet uzmanları, okul yöneticileri ve okul sosyal hizmetleri için fon kaynakları hakkında anket uygulamıştır. Hem yöneticiler hem de okul sosyal hizmet uzmanları, okula devam oranının artmasının ve disiplin sorunlarını azaltmanın en önemli sonuç olduğunu belirtmiştir. Sosyal hizmet uzmanları tarafından disiplin sorunları ve katılım oranları hakkındaki veriler, okul sosyal hizmetlerinin etkinliğini göstermek için kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının neredeyse üçte biri bu verileri başkalarına sunmadıklarını bildirmiştir.

Newsome vd. (2008) okul sosyal hizmet uzmanlarının, okuldaki risk faktörlerini azaltılması ve ortaöğretim okullarındaki öğrenci devamsızlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Toplam 115 öğrencinin katıldığı araştırmaya, 74 öğrenci, hizmet almayan 71 öğrenci ile eşleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul sosyal hizmet uzmanlarından sorunlu davranışlarla ilgili çeşitli risk faktörlerini azaltmada müdahale alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. En son okul sosyal hizmet uzmanlarının eğitim ortamlarındaki önemi ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Jonson-Reid vd. (2004) yaptığı araştırma sonucunda anaokulundan on ikinci sınıfa kadar, okullardaki hesap verilebilirlik konusunun, okul sosyal hizmet uzmanlarına talebi artırdığını bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının, okulu beklemeyle ilişkili risk faktörlerini azaltma ve ortaöğretim okullarında öğrenciler arasında öğrenci devamsızlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 115 öğrenci katılmıştır. Okul sosyal hizmeti alan 74 öğrenci, hizmet almayan 71 öğrenci ile eşleştirilmiştir. Sonuçlar, okul sosyal hizmet hizmetlerinin, öğrenciler arasında riskli davranışlarla ilgili müdahaleyi çeşitli risk

faktörlerini azaltmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonunda okul sosyal hizmet uzmanlarının eğitim ortamlarındaki önemi ile ilgili etkileri tartışılmıştır.

Lawrence vd. (2000) çalışmasında aile, arkadaş ve öğretmenlerinden, sosyal hizmet desteği alan ile almayan öğrencilerin okul sonuçlarını karşılaştırmıştır. Bulgular, sosyal hizmet desteği alan orta ve lise öğrencilerinin daha iyi katılım gösterdiğini; sorunlu davranışlardan kaçındığını; okula bağlılığının ve öz yeterliğin daha yüksek olduğunu; daha iyi dereceleri elde ettiğini göstermiştir. Olumlu okul çıktıları, öğretmenler, aileler ve arkadaşlardan alınan okul sosyal hizmeti desteği ile birlikte arttığı sonucuna varılmıştır.

Allen-Meares vd. (2013) çalışmasında birinci kademedeki ve birinci kademedeki okullar arasında okul temelli sosyal hizmet müdahalelerini inceleyen bir literatürün, sentezin olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, bu araştırma iki amaçla yapılmıştır. İlk sosyal hizmet uzmanlarını içeren birinci ve ikinci dereceden okul temelli müdahaleleri belirlemek; ikincisi ise müdahalelerin okul temelli gençlerle ne derece etkili olduğunu incelemektir. Sonuçlar, araştırmaların çoğunun ABD'de yapıldığını ve dâhil edilen müdahalelerin yarısının birinci kademedeki okullarda olduğunu göstermiştir. Birçok olumlu etki büyüklüğü bulunmuş ve müdahaleler, cinsel sağlık, saldırganlık, özgüven, okula devam, kimlik ve depresyon gibi çeşitli sonuçları tedavi etmeyi amaçlamıştır. Son kısımda da dünya çapında okul temelli sosyal hizmetin etkinliğini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Constable (1992) yeni okul reformunun başarılı olması için ev ve okul arasında bütünleştirici yapı olan okul sosyal hizmetinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Ebeveynlerin okula ve çocuklarının eğitime katılımını gerektiren etkinlikler, okul sosyal hizmet rolünün gelişimi için büyük fırsatlar sunduğu belirtilmiştir. Araştırmada okul sosyal hizmet tarihinin ve literatürünün analitik bir incelemesi, okul reformu ile evi ve okulu bütünleştiren ve farklılaştıran bir okul sosyal hizmet rolünün tartışılmasına temel sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Kelly'e (2008) göre yeni okul reformunun başarılı olması için, kültürel çeşitliliğinin artması, ev ve okul arasında bütünleştirici yapılar gerektirmektedir. Ebeveynlerin okul ve çocuklarının eğitime katılımı için eşzamanlı hareketler, okul sosyal hizmet rolünün gelişimi için büyük fırsatlar sunmaktadır. Okul sosyal hizmet literatürünün ve

tarihinin analitik bir incelemesi, yeniden tanımlanmış bir okul topluluğundaki evi ve okulu bütünleştiren ve farklılaştıran bir okul sosyal hizmet rolünün tartışılmasına temel sağlamıştır.

Sherman (2016) araştırmasında okul sosyal hizmet uzmanlarının, okul-ev-toplum bağlantısının başlıca kolaylaştırıcıları olduğundan bahsetmiştir. Bununla birlikte, okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenme sistemlerinde bu kadar geniş ve kritik sorumluluğa sahip olmasına rağmen, okul liderleri olarak etkisinin a olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal hizmet uzmanlarının okul politika belirleyicileri ve öğretim denetçileri olarak hizmet verme yetenekleri, eğitim sistemleri için kullanılmamış potansiyel bir rezervuardır. Bu kavramsal araştırma, okul sosyal hizmet işlevlerini etkileri üzerine mevcut literatürü gözden geçirerek; okul sosyal hizmet mesleğinin tarihsel perspektiflerini ve okul sosyal hizmet uzmanlarının eğitim liderliği sorumluluklarının kazanılmasını teşvik etmek amacıyla yapılmıştır.

Kelly vd. (2016) yaptıkları araştırmasında İkinci Ulusal Okul Sosyal Çalışma Anketindeki uygulayıcı özelliklerinin, 2008'deki ulusal anketten bu yana nasıl geliştiğini inceleyerek okul sosyal hizmet uygulama bilgisini güncellemeyi amaçlamıştır. İkinci Ulusal Okul Sosyal Çalışma Anketinden elde edilen veriler, kanıtlarla bilgilendirilmiş ve verilere dayalı uygulamaları uygulama çağrılarına hala tam olarak cevap vermemiş bir alanı göstermiştir. Bu çalışmada, hizmet öncesi ve sonrası hizmet eğitimini veri odaklı uygulamalara daha iyi entegre etme ihtiyacını ortaya koymakta ve okul sosyal hizmet uzmanlarının karşılaştığı engellerin üstesinden gelmek için öneriler sunulmuştur.

Johnson Reis vd. (2007)yaptığı çalışmada kötü muamele gören çocukların karşılaştığı eğitimsel zorlukları belgelemiştir. Bununla birlikte, kötü muamele görmüş çocuklara okul sosyal hizmet uzmanları tarafından nasıl hizmet verildiğini veya bu hizmetlerin çocuk refahı tarafından sağlanan hizmetlerle üst üste gelme ve onlarla nasıl etkileşim kurduklarını inceleyen hiçbir çalışma yoktur. Bu makale, iki büyük banliyö okul bölgesinde okul sosyal hizmet uzmanları tarafından kaydedilen 2000-2001 eğitim öğretim yılı verilerini sunarak bu boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Kötü muamele görmüş çocukların, akademik ve davranışsal problemleri için okul sosyal hizmet yükü altındaki diğer çocuklardan daha fazla yönlendirildiği bulunmuştur.

McKay (2010) araştırmasında şiddet ve anti sosyal davranış sergileyen gençlerin; aileye, okula ve topluma yabancılaşma ve bağlanma riskleriyle karşı karşıya olduğundan bahsetmektedir. Bu araştırma gençlik hareketini teşvik eden, kritik hizmet öğreniminin (CSL) kullanılmasının, esneklik ve sosyal ve duygusal öğrenme özelliklerini destekleyebileceğini ileri sürmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları için çeşitli uygulamalarda olduğu gibi çeşitli CSL projeleri ve yetişkinlik gibi CSL projelerinin kullanılmasının önündeki engeller tartışılmıştır.

Franklin ve Streter' ın (1995) belirttiği üzere Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulların ve sosyal hizmetlerin birbiriyle iş birliği, okul reform hareketinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu araştırma, insani hizmetlerin devlet okullarıyla iş birliği amacıyla tasarlanan yeni okul reformunu gözden geçirmektedir. Okulların ve insani hizmetlerin iş birliğini amaçlayan çağdaş okul reformları, ilerici eğitimciler tarafından başlatılan reformlarla başlar. İnsan hizmetleri ve okul programlarının iş birliğinde yükseliş ivmesi kazandıran idari ve politika konular vurgulanmaktadır. Devlet okullarını ve insani hizmetlerin iş birliği için beş alternatif yaklaşım tartışılmaktadır. Araştırmada devlet okullarının takip etmeleri için gereken bağlılık düzeyi, planlama, eğitim, liderlik kalıpları, kaynaklar, finansman ve gerekli değişiklikler ile ilgili önerilerde bulunulur. Sosyal hizmet uzmanlarının devlet okullarının ve insan hizmetlerin iş birliğinin başarılı olması için altı temel uzmanlık alanının sunumu özetlenmiştir.

Clark ve Alvarez' in (2010) yapmış olduğu çalışmada okul sosyal hizmet uzmanlarına, müdahale uygulamalarına ve sistemlerine çalışanlar hakkında bilgi vermek için yapılmıştır. Okul sosyal hizmet uzmanları, tüm öğrencilerin eğitim sonuçlarını iyileştiren RtI sistemlerinin benimsenmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde sistem değişikliğinin en belirleyici etkeni olduğu belirtilmiştir.

Pennekamp ve Freeman (1988) çalışmasında sorunlarla karşı karşıya kalan aileler, okullar ve toplumlar arasında ortaklıkların oluşturulması ve kurumsallaştırılmasına yönelik adımlar önerilmiştir. Çalışmada okul sosyal hizmet uzmanının, krizin katalizörü ve kolaylaştırıcısı olabileceği söylenmiştir.

Astor (1995) araştırmasında toplumdaki “şiddet” kelimesi, ergenlikteki şiddetin ciddiyeti hakkında gelişim öncülerinin cehaleti ve ilkokul öğrencilerinin ihmali ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, ilkokul çağındaki çocuklar

için bilgi yayma, veri toplama ve gelişimsel olarak uygun şiddet önleme programları düzenlemede ön planda olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada başarılı Avrupa müdahaleleri, gelecekteki araştırmalar ve ilkokul şiddet programları için ortaya konulan kılavuzlar tartışılmış ve oku sosyal hizmet uzmanının şiddet programlarında olumlu etkisinden bahsedilmiştir.

Lewis ve Notes (1998) araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri'nin dördüncü en büyük şehri olan Houston, Texas' ta okul temelli sosyal çalışma uygulamasının organizasyonel ayarları ve özelliklerini açıklamıştır. Texas' ta okul sosyal hizmet uygulamalarının gelişimi yavaş olmasına karşın ivme kazandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda sosyal hizmette mesleki eğitim ve uygulama için çıkarımlar önerilmiştir.

Alameda- Lawson vd. (2010) sosyal hizmet uzmanlarının, sosyoekonomik seviyesi düşük okullarda, ailelerin katılımını kolaylaştırmakta önemli rol oynadığından bahsetmiştir. Sosyal hizmet uzmanları araştırmalara toplum temelli, güçlendirme odaklı bir yaklaşım kullanarak, destek vermektedir. Yazarlar, aile katılım programlarını uygulayan okul sosyal hizmet uzmanlarının, aileler ve okullar arasında güçlü bir köprüleme aracı olarak hareket edebileceği sonucuna varmıştır. Bu kolaylaştırıcı köprü rolü, sosyal hizmet uzmanlarının ailelerin sosyal, ekonomik ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama çabalarını ne ölçüde desteklediğine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Caudill (1993) araştırmasında kırsal Appalachian okullarında sosyal hizmetlerin sunumunu olumsuz yönde etkileyen geçmiş ve mevcut eğilimleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda okul sosyal hizmet uzmanlarının, sistem bileşenlerini ve hedeflerin etkileşimini kolaylaştırarak hizmet boşluklarının kapatılmasına yardımcı olduğu bulunmuştur.

Sabatino vd. (2013) çalışmasında okul sosyal hizmet uzmanlarının hizmetleri için hesap verebilirliğini göstermek ve bilimsel temelli müdahaleler sunmak için federal öncelikleri yerine getirme yeteneklerini ve güvenlerini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ilk kısmında, kanıta dayalı uygulamalar ile deneysel olarak desteklenen müdahaleler arasındaki farkı, ilkelerini, süreçlerini ve prosedürlerini tartışarak incelemiştir. Çalışmanın ikinci kısmı, okul temelli sorunları ele alan ve değişim stratejilerini yönlendiren bilimsel temelli programları ve uygulamaları bulma

adımlarını göstermektedir. Rtİ çerçevesine göre düzenlenen bu literatür araştırmasının sonuçları, okul sosyal hizmet uzmanlarının federal öncelikleri yerine getirme yolundaki çeşitli yolları anlamalarını ve Rtİ çoklu seçimine göre etkin hizmetlerin kendi kaynak listesini geliştirmelerini amaçlayan bir örnek teşkil etmektedir.

Fineran ve Bennett (1998) eğitim ortamında kız ve erkek çocuklar için akran cinsel tacizi genellikle göz ardı edilen bir sorun olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma, akran cinsel tacizini cinsiyet ayrımcılığı konusunda akran cinsel tacizini potansiyel bir zihinsel sağlık sorunu olarak tanımlamak için tarihi bir çerçeve sunmaktadır. Araştırma bulguları her beş ergenden dördünün, akranları tarafından cinsel tacizin hedefi olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, yazarlar okullardaki cinsel taciz sorununda okul sosyal hizmet uygulamasının etkilerini anlamak için teorik bir bağlam sunulmuştur.

2.8.4. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Mevcut Araştırmalar

Bir önceki başlık altında okul sosyal hizmetinin dünya genelindeki araştırmalarına değinilmişti. Bu başlıkta Türkiye’deki, okul sosyal hizmetinin planlama aşamasından uygulama aşamasına geçemediği, ancak uygulamalara yönelik girişimlerde bulunulduğu görülmüştür.

Duman (2000) araştırmasında “lisede çeteye katılma potansiyeli olan gençlerin rehberlik servisleri ile iş birliği yürütecek olan okul sosyal hizmet servislerine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarma çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilere okullarda psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılamada ve sorunlarını çözmede yardımcı olabilecek okul sosyal hizmet uygulamaları ve rehberlik-psikolojik danışma hizmetlerinin yaygınlaştırılması” önerisinde bulunulmuştur.

Aykara (2010) “Ortaöğretim okullarında kaynaştırma eğitimi almakta olan bedensel engelli öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin, sosyal uyumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma Ankara’da kaynaştırma eğitimi alan 70 bedensel engelli öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma, kaynaştırma eğitiminde yer alan bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen özelliklerinin belirlenmesinin ardından, sosyal uyum konusunda yaşadıkları güçlüklerin giderilmesine, hizmetlerin geliştirilmesine ve okul sosyal hizmetinin bu gelişmelerin sağlanması üzerindeki etkisine yönelik öneriler” ile sonlandırılmıştır.

Karakaya (2012) araştırmasında temel amaç “ilköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ile ilgili sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya konulmasıdır. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan ailelerin, sosyo-demografik özellikler açısından dezavantajlı grup içerisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitime katılımın az olmasında okullarda ailelerin katılımını teşvik edici uygulamaların olmaması ve sosyal çalışmacıya olan ihtiyaç” tespit edilmiştir.

Gökçöz (2014) “İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada aileye düşen sorumlulukların ve ilkokulda veli kaynaklı görülen problemlerin neler olduğunu tespit etmek okul-öğretmen-veli-öğrenci iş birliğinin gerekliliğini vurgulamak, okullarda karşılaşılan problemlerle tek başına öğretmenin ve rehber öğretmenlerin yeterli olmadığını bunun için okullarda kurulması gereken bir okul sosyal hizmeti birimlerinin kurulması gerektiğini vurgulamak ve okul sosyal hizmeti biriminde sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve sosyologların birlikte çalışmaları gerektiğini nedeniyle birlikte belirtmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda velilerin ilkokul eğitimi alan öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alındığında çocuklarına iyi bir rol model olmaları gerektiği, bu amaçla öğrencilere ailenin de kitap okumada örnek olması gerektiği, velilerin çocukların temizlik, beslenme alışkanlıklarını takip etme, kuralları tanıtma, sorumluluk bilincini kazandırma, şiddet göstermeme ve arkadaşlarıyla iyi geçinme konusunun üzerinde durma, izlenen programları takip etme, ders çalışan çocuğun yanında televizyon açmamaya dikkat etme, veli toplantılarına katılımı sağlama ve veli toplantıları dışında da öğretmenle görüşmeye gelme, okul-öğretmen-veli-öğrenci iş birliğine dikkat etme, çocukların defterlerini, kitaplarını kontrol edip, ders araç gereçlerin ders programına göre eksiksiz getirilmesinin takibini yapma, okula ve öğretmene değer vermesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu konularda aileye destek olacak ve okul-aile iş birliğine katkı sağlayacak okul sosyal hizmetine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Aktan (2016) yaptığı çalışmada “okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde Türkiye’de hayata geçirilmesi planlanan okul sosyal hizmetinin amaç, hedef ve kapsamının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye’ye özgü alan bilgileri ile Batı’daki okul sosyal hizmetine ilişkin saptamalar sentezlenmiştir. Sonunda Türkiye’deki sistemin ihtiyaçlarına ve uygulamada ortaya

çıkabilecek olası sorunlara ilişkin somut ve gerçekçi çözüm önerileri” geliştirilmeye çalışılmıştır.

Dağ (2017) çalışmasında “lise öğrencilerinin sosyoekonomik nedenlerden kaynaklanan arkadaş-akran gruplarından dışlanma davranışları okul sosyal hizmeti bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekolojik çevrelerine ve bireysel özelliklerine bağlı olarak arkadaş-akran gruplarından sosyoekonomik nedenlere bağlı dışlanma biçimleri ve seviyelerinin farklılaştığı görülmüştür. Baba mesleği, cinsiyet, harçlık alabilme sıklığı, beden imgesi ve obezite, akıllı telefon değiştirebilme sıklığı, ailesinin ekonomik durumundan duyduğu memnuniyet ya da memnuniyetsizlik, moda ve giyim tarzları okul ortamında arkadaş-akran gruplarından dışlanmanın nedenleri olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimin ders ve akademik başarı üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişim bağının kurulması ve dışlanma karşısında güçlendirilmesi için ‘İntern Okul Sosyal Çalışmacısı’ uygulamasının MEB'e bağlı liselerde hayata geçirilmesi ve 'Sosyal Çalışmacı Ev Ziyareti Projesi' sosyal politikalarının üretilerek hayata geçirilmesi gerektiği” sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2017) araştırmasında “serbest zaman etkinlikleri çocuklara faydaları birçok yönden bakılarak değerlendirilmiştir. Verilerin yorumlanması sonucu ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının, çocuklarıyla ilgilenme düzeylerinin ve çocukların serbest vakitlerini ilgi alanlarına uygun aktivitelerle geçirmelerinin onların kişilik gelişimlerine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği” sonucuna ulaşılmıştır.

Çetintaş ve Gökçearsan-Çiftçi (2017) yaptığı çalışmada “herhangi bir engele sahip olmayan okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul sosyal hizmeti odağında çeşitli değişkenler açısından engellilere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, lise öğrencilerinin engellilerin iyi ebeveynlik yapıp yapamayacakları konusundaki kararsız tutuma yönelik tercihleri dışında engellilere yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ayrıca lise öğrencilerinin engellilere yönelik bütünüyle olumlu tutumlara sahip oldukları da söylenemez. Araştırma grubunu oluşturan lise öğrencileri genel olarak olumlu anlamda tutum sergilediklerini belirtmiş olsalar da hassas gruplar arasında sayılan engellilerin eğitim ortamlarında ve toplumsal hayatta engel durumuna bağlı olarak

hiçbir biçimde ayrımcılığa veya sosyal dışlanmaya maruz kalmamaları gerektiği düşüncesi doğrultusunda, engelli bireylerin toplumsal yaşamdan ve eğitim hayatından soyutlanmamaları yönünde olası sorunların önüne geçilmesi için okul sosyal hizmetinin eğitim kurumlarında erken ve profesyonel müdahale ile sosyal içerme politikalarına katkı sağlaması bakımından gerekli olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Ceyhan (2018) araştırmasında “aile işlevselliğinin anne-baba-ergen ilişkisi üzerine etkisinin aile, ergen özellikleri ve okul bağlamını incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgular ve nitel bulgular doğrultusunda anne-baba-ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasında karşılıklı anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Anne-babaların ve ergenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm arayışında olduğu ve bu çözümlerden bir tanesinin de okullar aracılığıyla kendilerine danışmanlık sunulması olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada ergenlerin ve anne-babaların bu talepleri okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuç öneri şeklinde sunulmuştur.”

Arslan (2018) araştırmasında “liselere devam eden anne babaları beraber veya boşanmış öğrencilerin benlik saygıları akran ilişkilerini ve akademik başarılarını değerlendirmiştir. Araştırma sonunda Anne babası boşanmış lise öğrencilerinin; cinsiyete göre anne veya baba ile birlikte yaşama durumuna bakıldığında; annesi ile aynı evde yaşayan erkek öğrenciler ile babası ile aynı evde yaşayan erkek öğrencilerin benlik saygılarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmada boşanma sebebi ile öğrencilerin okul ve eğitim sisteminde karşılaşılabilecekleri problemler için okul sosyal hizmetinin sağlayabileceği desteklere ilişkin sonuç ve önerilere” yer verilmiştir.

Hezer (2018) yaptığı çalışma “6-12 yaş arası öğrencilerin sosyal uyum sorunu yaşamalarına neden olan faktörleri belirlemek ve okul sosyal hizmetine neden ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, sosyo-demografik, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik özelliklerin öğrencilerin sosyal uyumlarını istatistiksel anlamda etkilemediği görülmüştür. Okullarda bulunan psiko-destek birimlerden öğrencilerin destek almadıkları” bulgularına ulaşılmıştır.

Yelboğa (2018) araştırmasının amacı “okul zorbalığı, zorbalık türleri ve zorbalık oranlarını belirlemek; zorbalığı cinsiyet, yaş, sınıf, okul, ailenin aylık geliri, akademik başarı, okul memnuniyeti, anne-baba eğitim durumu ve algılanan anne-baba tutumu gibi değişkenler açısından açıklamaktır. Araştırma bulgularına göre; zorbalığa uğrama

düzeylerine bakıldığında okullar, sınıf, yaş, anne-baba eğitim durumu, aile desteği, algılanan anne baba tutumu ve aylık gelir açısından anlamlı farklar görülmemiştir. Ayrıca okul memnuniyet durumuna göre zorbalığa hedef olanlar açısından anlamlı bir fark görülmüş ve okuldan memnun olmayanların daha fazla zorbalık mağduru olduğu ortaya çıkmıştır. Zorbalık davranışı gösterme durumu incelendiğinde ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumu farklılık göstermiştir. Mağdurlar açısından anlamlı farklılık gösteren okul memnuniyeti zorba öğrenciler açısından anlamlı bulunmuştur. Yurt dışında yaklaşık yüzyıllık bir geçmişi olan ve yaklaşık elli ülkede aktif olarak görev alan ‘okul sosyal hizmeti’ uygulaması başlatılmalı” önerilerine yer verilmiştir.

Özdemir (2018) araştırmasının amacı “okul sosyal hizmeti temelinde 8-11 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen, cinsel istismarı önleme programının çocukların cinsel istismara yönelik farkındalık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklara uygulanan cinsel istismarı önleme eğitiminin çocukların istismara yönelik farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

İpek (2018) “öğrencilerin en büyük sorunlarından biri olan devamsızlık problemi üzerinde araştırma yapmış ve okul sosyal hizmet uygulamalarının özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin devamsızlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Aylık hane geliri ile okula devamsızlık yapma sebebi arasında yapılan ki-kare analizi sonucuna göre, iki grup arasında istatistiksel anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu ilişkinin aylık gelir düştükçe okula yürüyerek ulaşım sağlayanların sayısının artmasından ve aylık gelir arttıkça okula servis ve özel araçla ulaşım sağlayanların sayısının artmasından kaynaklandığı” bulgularına ulaşılmıştır.

Kuli (2018) araştırmasında “rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Rehber öğretmenlerin okul ortamlarında pek çok sorunla karşılaştığı ve bu sorunların çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmeti uygulamasının hayata geçirilmesi okul sosyal hizmeti alanının tanıtılmasına yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemli olduğu” bulgusuna ulaşılmıştır.

Küçük (2018) yaptığı çalışmada “ergenlerin iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki kavramı okul sosyal hizmeti

düzeyinde değerlendirilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ergenlerin iletişim becerisi geliştirmede ve problem çözmede okul sosyal hizmeti uygulamasına ihtiyaç duymakta olduğu düşünülerek bazı öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Ergenlerin iletişim becerileri düzeylerini artırmaya yönelik olarak okullarda etkin bir şekilde gruplarla sosyal hizmet uygulamasının yapılması yararlı olabileceği, sorun çözme becerilerini geliştirici, yapıcı ve destekleyici, yaratıcı, yenilikçi tutumlar, yöntemler kullanılabileceği” önerileri belirtilmiştir.

Akyüz (2018) yaptığı araştırmada “okullarda karşılaşılan biyopsikososyal, ekonomik ve kültürel sorunların çözümüne yönelik önleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, gerekli politikaların geliştirilmesi, ihtiyacın giderilmesi, çocuk refahının sağlanması ve sürdürülmesi noktasında okul sosyal hizmetinin önemini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik mevcut psiko-sosyal desteğin nicelik ve nitelik bakımından yetersizliği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin; sosyal hizmet mesleğine yönelik bilgilerinin, mesleğin amaç ve kapsamı doğrultusunda değerlendirildiğinde yetersiz olduğu, fakat çoğunlukla sosyal hizmet algılarının olumlu yönde olduğu ve okuldaki sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmetini ihtiyaç olarak gördükleri” saptanmıştır.

Ercan (2018) yaptığı çalışmada “Konya'daki Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumlarını anlamak, sığınmacı çocuklar olarak karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve okullarda Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine entegre olma süreçlerindeki ihtiyaçlarını ve bu doğrultuda ortaya çıkan sorunları ve nedenlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en önemli sorunun dil problemi olduğunu göstermektedir. Çocukları okuldan uzaklaştıran en önemli etkenlerin Öğretmenlerin olumsuz davranışları ve akran zorbalığı olduğu bulunmuştur. Çocukları okula bağlayan en önemli etkenlerin ise olumlu öğretmen davranışları ve akran ilişkileri olduğu saptanmıştır. Suriyeli çocukların ailelerinin çocuklarına eğitim konusunda yeterli aile desteklerinin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca okul ortamında idarecilerin ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımlarının, baskı ve ayrımcılık karşıtı uygulamaların yapılmasının, öğrencilerin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olarak destekleyici olmalarına ihtiyaç olduğu” bulgularına ulaşılmıştır.

Akyüz (2018) yaptığı çalışmada “ülkemizde mağdur ve suça sürüklenen çocuk sayısı her geçen gün artmakta, buna karşın çocuklara ve ailelerine ulaşılabilirlik açısından anahtar konumda olan okullar, mevcut sistemde sorunların çözümü noktasında yetersiz kaldığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik mevcut psiko-sosyal desteğin nicelik ve nitelik bakımından yetersizliği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin; sosyal hizmet mesleğine yönelik bilgilerinin, mesleğin amaç ve kapsamı doğrultusunda değerlendirildiğinde yetersiz olduğu, fakat çoğunlukla sosyal hizmet algılarının olumlu yönde olduğu ve okuldaki sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmetini ihtiyaç olarak gördükleri” sonucuna ulaşılmıştır.

Çalış (2019) araştırmasında “ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin ve ailelerinin işlevsellik özelliklerinin okuldaki eğitim hayatlarını nasıl etkilediğini anlamak ve öğrenciler ile ailelerinin özellikle eğitimi ilgilendiren konularda karşılaştıkları sorunların çözümüne katkı sunmak üzere sosyal hizmetin okul ortamındaki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda ergen öğrencilerin aile yaşantılarının okul yaşamı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ve ailelerinin sorun ve ihtiyaçlarının çözülmesi ve daha etkin okul-aile etkileşiminin sağlanmasına yönelik öneriler okul sosyal hizmeti kapsamında belirli bir uygulama modeli çerçevesi” sunulmuştur.

Aykut (2019) yaptığı çalışmada temel amaç “karma okullarda eğitim alan Suriyeli göçmen ve Türk çocuklara farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde çocukların farklılıklara karşı saygı ve okula karşı tutum düzeylerinin artıp artmadığını belirlemek ve okul sosyal hizmeti model önerisi sunmaktır. Araştırma sonucunda Suriyeli velilerin ve öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin iletişimin ve okula uyumlarının önünde engel teşkil ettiği, okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimlerinin göçmen çocukların yaşatlarını ve öğretmenlerini benimsemelerini etkilediği, Suriyeli ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının okul hayatı arasında ilişki olduğu, göçmen çocuğa eğitim veren öğretmenlere/idarecilere ve ailelerine farklılıklara saygı ve insan haklarına dayalı eğitimler verildiğinde çocukların farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeylerinin arttığı” sonucuna varılmıştır.

Sakınmaz (2020) yaptığı çalışmada “kaynaştırma eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin profilinin çıkarılması, sosyal beceri ve akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenerek okul sosyal hizmeti odağında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve engellilik türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve engellilik türü değişkeninin, kaynaştırma öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, sınıf değişkeninin ise önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimindeki engelli öğrencilerin özel ihtiyaçlarının belirlenerek çözüme kavuşturulması noktasında okul sosyal hizmet uzmanlarının rolünün de önemli olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya (2020) çalışmasında “Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların okullaşmaları önündeki sorunlara görünürlük kazandırmak ve Suriyeli çocukların okullaşabilmesi için okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; Suriyeli çocukların okullaşmasını ve okula devamlarını sağlamak için okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Suriyeli çocukların okullaşmaları ve okula devam sağlamaları için önerilen okul sosyal hizmeti müdahaleleri; okula devam takibi, Suriyeli öğrencilerin okul iklimine adapte edilmesi, Suriyeli ailelerin evlerine sosyal inceleme yapılması, Suriyeli ailelerin güçlendirilmesi, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında sosyal uyumun geliştirilmesi” bulgularına ulaşılmıştır.

Koşar (1989) çalışmasında “ailelere yönelik sosyal hizmet uygulamaları, çocuk, kardeş, ebeveyn alt sistemlerini inceleyen, bu alt sistemlerin birbiriyle uyumunu analiz eden, evlilik anlaşmazlıkları ve ailenin yakın çevresiyle olan ilişkilerine odaklanan konuları içermektedir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının ‘çocuğun gelişimini etkileyen üç sistem –aile, okul, toplum- ile çalışma’, ‘çocuk ve aileleri etkileyebilecek kültürel, çevresel, sosyal sistemler (okul, sağlık sistemi, dini kuruluşlar vb.) ile akran grup etkileri hakkında yeterli bilgiye sahip olma’, ‘çocuk dinamikleri ile ailesel ve ilişkisel bağlamlarda gerekli olan uzmanlık niteliklerini, okul, toplumsal hayat ve yasal sistemlerle bütünleştirebilme’ becerilerinde kendilerini yüksek oranda yeterli gördükleri” saptanmıştır.

Ünlü-Baştuğ (2019) yaptığı araştırmasında “okul sosyal hizmeti kavramı, okul sosyal hizmet uzmanlarının görevleri, rehber öğretmen ve okul sosyal hizmet uzmanlarının iş birliği, rehber öğretmenlerin görev alanları, iş yükleri üzerinde durulmuş; üstün

yetenekli bireylerin özellikleri, eğitimleri, ihtiyaçları ile ilgili bilgilere yer verilmiş; kariyer gelişiminin öneminden söz edilmiştir. Günümüzde okullardaki tüm problemlerle ilgilenmeye çalışan, yıllık planları doğrultusunda faaliyetler yürüten, çevresel ve bireysel krizlere müdahale etmeye çalışan rehber öğretmenlerin iş yüklerinin fazlalığı ve okul içinde iş birliği yapabilecekleri başka bir meslek grubu bulunmamasının onların asıl görevleri içinde yer alan bireysel danışmanlık hizmetleri noktasında yetersizlik yaşamalarına sebep olduğu ifade edilmiş, üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinde okul sosyal hizmet uzmanlarının etkili olabileceği ifade edilerek, okul sosyal hizmet ihtiyacının gerekliliği” ortaya konulmuştur.

Özkan ve Kılıç (2014) çalışmasında “üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinden mezun olmuş ve çeşitli kurumlarda görev yapmakta olan 250 sosyal hizmet uzmanının katıldığı bir çalışmada; çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde, okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi ve uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları klinik ve makro becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve ailelere yönelik makro çalışmalarda önemli rol ve sorumluluklara sahip olduğu gerçeğine paralel olarak birçok veri elde edilmiştir. Araştırma bulguları sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aile ile çalışmada sahip olunması gereken klinik ve makro becerilere ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Sosyal hizmetin mesleki bilgi ve uygulama becerileri ile araştırmadan elde edilen veriler ışığında sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında istihdam edilmelerinin gerekliliği” sonucuna ulaşmıştır.

Nadir ve Aktan (2016) yaptıkları çalışmada “okul sosyal hizmetinin ne olduğu açıklanmış, konusu ve amaçlarına yer verilmiş, kronolojisine ve dünyadaki durumuna kısaca değinilmiş, ülkemizde bu alana yönelik girişimler ortaya konmuş, teorik zemininden kısaca bahsedilmiş ve kurgusal bir vaka üzerinden okul sosyal hizmeti ile okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri” tartışılmıştır.

Yeşilkayalı ve Bölükbaşı (2017) çalışmasında “sosyal çalışmacıların Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki özel eğitim hizmetleri ekibi içinde ve okullarda görev almasının, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların erken ve doğru tanınması ve izlenmesindeki ve tüm potansiyellerinin en üst seviyeye ulaştırılmasındaki etkilerinin açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Dünyada ve ülke literatüründe, özel eğitim hizmetleri ekibi içerisinde yer alması gereken meslek elemanları arasında sosyal

çalışmacılar da sayılmaktadır ve hizmetlerin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesindeki etkileri” kanıtlanmıştır.

Yeşilkayalı ve Meydan (2017) yapmış oldukları çalışmada “dezavantajlı bölgede bulunan bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın arka planında, ‘okul sosyal hizmeti’ sisteminin ülkemizde uygulanmasına yönelik bir model oluşturulması amacıyla tasarlanan bir pilot uygulama projesi bulunmaktadır. Betimsel analiz yöntemi ile çözümlenen anket verileri, okul sosyal hizmetinin, ülkemizde özellikle dezavantajlı bölgelerden olmak üzere acilen başlatılması gerektiği” bulgularına ulaşılmıştır.

Gencer’in (2017) çalışmasında “savaşın ve göçün en travmatik süreçlerine tanıklık etmiş Suriyeli çocukların, Türkiye’deki eğitim süreçlerinin önündeki engelleri görünür kılmayı ve bu sorunlara okul sosyal hizmeti perspektifi ile çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda okul sosyal hizmeti, hem eğitim sisteminin verimli hale gelmesi hem de öğrencinin desteklenmesi ve korunması açısından günümüzün temel bir gereksinim olduğu” bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Kılıç (2014) araştırmasında amaç “çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemine dikkat çekmek, uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları klinik ve makro becerileri ortaya koymaktır. 250 sosyal hizmet uzmanı katıldığı araştırmanın sonucunda sosyal hizmet uzmanları çocuk ve ailelerle çalışmada sahip olunması gereken becerilere ilişkin kendilerini yüksek oranda yeterli görmüştür. Sosyal hizmetin mesleki bilgi ve uygulama becerileri ile araştırmadan elde edilen veriler ışığında sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında istihdam edilmelerinin gerekliliği” sonucuna ulaşılmıştır.

Aktan (2017) bu çalışmasında “Çağdaş Amerikan eğitime ve okul sosyal hizmetine etki eden demografik, politik ve sosyal eğilimlere yer vermiştir. Bu bağlamda; ABD’de çocuk ve gençlerin karşılaştıkları problemleri ele almış, ABD’de eğitimin genel yapısı hakkında kısaca bilgi vermiştir. Okul sosyal hizmetinin ABD’deki tarihsel gelişimi, ABD’deki okul sosyal hizmet uygulamalarına” yer verilmiştir.

Gencer ve Özkan (2017) yaptığı çalışmada çalışmaları “Suriyeli çocukların okullaşamamasının veya eğitim sistemine dâhil olanların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik gerekli müdahalelerin yapılamamasının, çocuk refahı

açısından yaratacağı riskleri ortaya koymak ve ilgili kurumların politikalarını gözden geçirmelerini ya da geliştirmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Mevcut öğrenci sorunlarının azaltılması, Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların çözülmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını ve potansiyelini temel alan ve onu biyopsikososyal açılardan tüm yönleriyle ve sosyal çevresiyle birlikte değerlendiren okul sosyal hizmeti uygulamaları ile mümkün görüldüğünü” bulgusuna ulaşılmıştır.

Aktan (2015) çalışmasında “içe dönük, dışa dönük ve sosyal olarak kategorize edilen sorunlara, öğrenci sorunlarıyla baş etmede sosyal hizmet mesleğine ve onun uygulama alanı olan okul sosyal hizmetinin rolüne yer vermiştir. Bu doğrultuda, sorun-gereksinim ekseninde, Türkiye’de, okullarda sosyal hizmet müdahale ve uygulamalarının önemi ve gerekliliği” vurgusu yapılmıştır.

Duman ve Snoubar (2017) araştırmasında “okuldaki sosyal hizmetin, mülteci çocukların okuldaki sorunları ile ilgilenmedeki rolü tartışılmıştır. Bu tartışma ışığında entegrasyon sürecinde okul sosyal hizmet uzmanının performansını geliştirmek için önerilerde” bulunulmuştur. Duman ve Snoubar (2016) bir diğer çalışmasında “savaş ve çatışma ortamlarında yaşamayan çocuklar üzerindeki etkisi ve okul sosyal hizmet müdahalesinin önemini tartışmıştır. Bu nedenle, okul sosyal hizmetinin çatışma ortamındaki çocuklarla çalışmadaki önemini tanıtılması, okul sosyal hizmetinin savaş ve çatışma bölgelerinde, özellikle İsrail-Filistin çatışmasında olduğu gibi, kalıcı çatışma bölgelerinde önemli rol oynadığı” bulgusuna ulaşılmıştır

Yeşilkayalı (2016) çalışmasında “okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçtan kaynaklandığını, hangi sorunlara yönelik çözümler üretildiğini, uygulamanın üzerine temellendiği ana yaklaşım ve yeni yaklaşım örneklerinin neler olduğunu ve uygulamanın nasıl yapılabileceği hakkında rehberlik eden model örnekleri incelenmiştir. Bu çalışma bir perspektif sunarak ülkemizde okul sosyal hizmet birimleri için uygulama çerçevesinin oluşturulmasına katkı sağladığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2014) araştırmasında “ülkemizde mevcut durumda yetersiz olan okul ve aile danışmanlığı hizmetlerinin bütüncül bir yapıda sunulabileceği konusunda bir farkındalık geliştirerek, danışmanlık modelinde sosyal hizmetin önemine vurgu yapmıştır. Sonuçta aile ve okul danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz olduğu, ülkemizde aile danışmanlığı ve okul danışmanlığı hizmetlerinin okullar aracılığıyla bütüncül

yapıda sunulmasını öneren bir okul temelli aile danışmanlığı modeli” önerisinde bulunulmuştur.

Dağ (2018) araştırmasında “Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini ortaya çıkartmayı ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Devamsızlık oranlarının artmasındaki en önemli nedenlerden bir tanesi öğrenci velisinin yaşadığı ekonomik problemler olduğu sonucunu bulmuştur. Ailenin eğitim seviyesi ile devamsızlık arasında önemli bir bağlantı olduğu, eğitim seviyesi düştükçe öğrencinin okul devamsızlığı yapma ihtimalinin arttığı sonucunu bulmuştur. Parçalanmış ailede yaşayan öğrenciler, sığınmacı öğrenciler ve eğitim başarısı düşük olan öğrenciler daha fazla okul devamsızlığı yapmakta, aynı zamanda fiziksel ya da zihinsel engeli bulunan öğrenciler ve eğitim başarısı düşük olan öğrenciler daha çok devamsızlık yapmaktadır. Cinsiyet ile okul devamsızlığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Okul devamsızlığı öğrencilerin eğitim başarısını düşürdüğü görülmüştür. Okulda görülen devamsızlık problemi sadece öğrenci dikkate alınarak çözülemeyeceğini, devamsızlığın nedenlerinin çok boyutlu ve karmaşık yapıda olduğunu ileri sürmüştür. Okul ortamında devamsızlık probleminin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi için ekolojik teorik bakış açısı doğrultusunda öğrenci merkezli müdahaleler gerçekleştirmesi için okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğunu” bulgusuna ulaşılmıştır.

Özcan vd. (2018) araştırmasında “13-18 yaş arasındaki lise öğrencisi ergenlerde akran zorbalığının sosyal medyada üretiminin ve yeniden üretiminin okul sosyal hizmeti çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında ergenler açısından var olan hizmet modellerinin geliştirilmesi okul sosyal hizmeti gibi yeni hizmet modellerinin oluşturulmasına katkı sağlanmasının gerekliliğini” vurgulanmıştır.

Özbesler ve Duyan (2009) çalışmasında “okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı biyopsikososyal ve ekonomik sorunların çözümünde eğitim ekibine katkı sağlayabilecek role sahip sosyal hizmet disiplininin, ekip çalışması ilkeleri doğrultusunda yürütebileceği çalışmaları ve profesyonel rolünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında istihdam edilmelerinin gerekliliği ve önemli olduğu” bulgusuna ulaşılmıştır.

Bekce (2019) araştırmasında “sosyal hizmet müdahale yaklaşımları arasında giderek daha fazla yer edinmekte olan çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin okullarda özellikle de ilkokul çağındaki çocuklarda sıkça gözlenen yıkıcı davranışlar üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Bulgular, zm odaklı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin yıkıcı davranış gösteren ilkokul ğrencilerinde etkili olduğunu” ortaya koymuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örneklem ile çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaöğretimdeki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşlerini, öğrencilerin okul ortamlarında karşılaştığı sorunları aile-çevre-okul üçgeninde bütüncül yaklaşımla değerlendirerek, bu sorunlara çözüm önerileri üretmek ve öğrencilerin psikososyal ve manevi gelişimlerinin desteklenerek eğitim ortamlarının daha işlevsel ve yaşamsal hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma yöntem gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırma yöntemlerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimlerdeki birçok çalışmada nitel veya karma yöntemler kullanılmaya başlamıştır (Böke, 2009: 16). Birçok çalışmada karma yöntem kullanıldığı ortaya konulmuştur (Patton, 2002; Hatch, 2002; Yin, 2003; Donoghue & Punch, 2003; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin., 2011). Bu çalışmada her iki yöntemin güçlü yönlerinden yararlanma ve zayıf yönlerini en aza indirme amacıyla nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır.

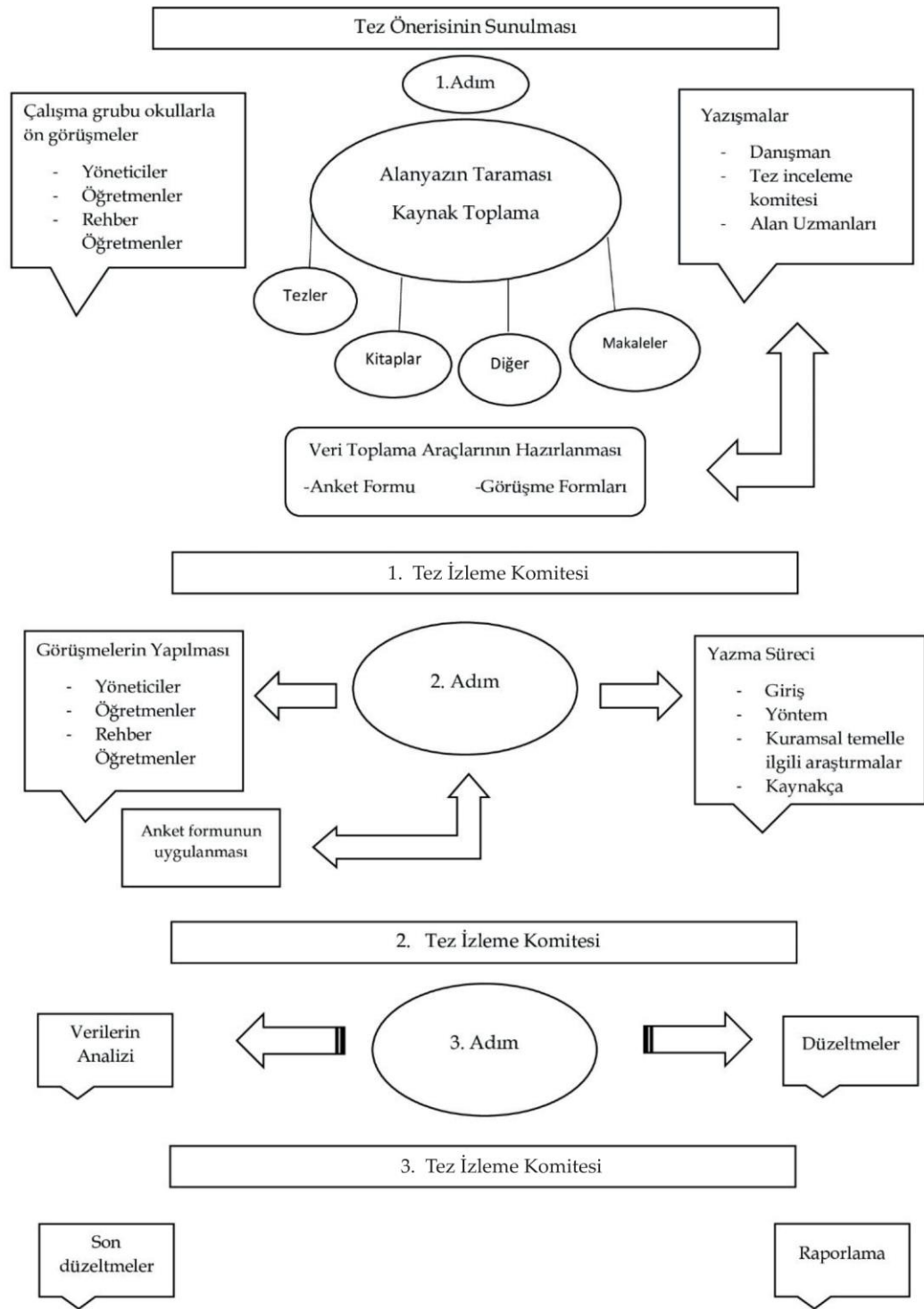
Karma yöntem araştırma deseni, tek bir çalışmada araştırma problemini daha iyi açıklayabilmek için nitel ve nicel verileri bir araya getirerek analiz etme yöntemidir (Creswell, 2017: 697). Daha da basit bir ifadeyle farklı verilerin harmanlaması işlemidir. Karma araştırmanın kullanılmasının en önemli nedeni, çalışmada araştırmayı zenginleştirecek daha geniş bir yöntem çeşitliliği sağlamasıdır (Gorard & Taylor, 2004: 2). Karma araştırma yönteminde araştırmacı, araştırma sorularına, hipoteze cevap ararken nicel ve nitel verileri toplayarak analiz eder (Creswell & Clark, 2018: 26; Tashakkori & Creswell, 2007: 4). İki veri formunu karşılaştırır ve elde ettiği bulguları birleştirilir. Böylelikle iki araştırma kolu birbirleriyle ilişkilendirilip çalışmanın yürütülmesinde bir mantık ve prosedür oluşmasını sağlar. Bu prosedürler teori ve felsefe çerçevesinde bütünleştirilir. Böylelikle araştırmanın nicel kısmıyla

izlenen metodolojide üst düzeye ulaşırken nitel kısımda “neyin işe yaradığı” bilgisine ulaşmakta büyük bir rol üstlenir (Howe, 2004: 54). Böylece farklı veri toplama ve analiz teknikleriyle oluşturulan farklı bulgular, daha güvenilir, doğru çıkarımlarda bulunma ve araştırmaya daha fazla derinlik katma imkânı sağlar (Jagulu & Pansiri, 2011: 10).

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yürütüldüğü karma model, “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” dır (Creswell, 2017). Literatür, araştırmanın problemini daha iyi anlayabilmek için nicel veriler ile nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarının; tek bir yöntemin kullanıldığı araştırmalara kıyasla daha avantajlı olacağı bu yaklaşımın temel varsayımıdır.

Bilimsel araştırmalar yürütülürken dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri araştırmanın planlaması ve zamanlamasıdır. Araştırmanın aşamalarının ne zaman tamamlanacağı ve ne zaman sonuçlanacağı saptanmalıdır. Nitel araştırmalar, esnek oldukları için planlanan süre içerisinde sonuçlanmayabilirler (Creswell, 2007: 63). Araştırma sürecinde bu durum dikkate alınarak çalışma grubu belirlenmiş, görüşmeler ve doküman inceleme hususlarında zamanlamaya bağlı kalınarak esnek bir plan hazırlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada hiyerarşik bir düzen benimsenmiştir. Belirlenen düzene ait araştırmanın akış şeması Şekil 3.1 de aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. 1: Araştırmanın Hiyerarşik Akış Şeması

Creswell (2017: 704), karma yöntem deseni *yakınsak paralel desen*, *açıklayıcı sıralı desen*, *keşfedici sıralı desen*, *gömülü desen*, *dönüşümsel desen*, *çok aşamalı desen*

olmak üzere altı farklı türde sınıflandırmıştır. Bu araştırmada, açıklayıcı sıralı desen (explanatory design) kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen şekil 3. 2’de gösterilmiştir:



Şekil 3. 2: Açıklayıcı Sıralı Desen

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere araştırmada ilk önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Nicel Araştırma Süreci

Araştırmanın bu bölümünde nicel araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi; deneme modeli ise, tahmin edilen sebep sonuç ilişkisini sınamak üzere, var olan durumun kontrollü olarak değiştirilmesini esas alır (Karasar, 2005). Araştırmanın nicel boyutunda farklı veri kaynaklarından okul sosyal hizmetinin gerekliliği daha detaylı bir şekilde sunmak amaçlanmış ve karma araştırma yöntemi kullanmanın gerekçesi olarak tamamlayıcılık ilkesi benimsenmiştir. Bu ilkeye göre okullarda gerçekleştirilen yönetici, öğretmen ve Rehber-danışman öğretmenlerden nicel araştırma yöntemleriyle veri elde edilirken; yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla da nitel veri elde edilmiş; nicel ve nitel türden elde edilen verilerin ilişkilendirilmesiyle, benzerliğin ve farklılığın ortaya konması sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın problemi farklı bakış açılarından ölçülerek zenginleştirilmiş ve ayrıntılandırılmış, bilgi sunum imkânı doğmuştur. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koyma olanağı sunması bakımından kullanılan yöntemin daha işlevsel olacağı değerlendirilmiştir.

3.2.2. Nicel Araştırmaya Ait Evren ve Örneklem

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Bu yüzden araştırmanın nicel bölümünde evren ve örneklem, nitel bölümde çalışma grubu olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümdeki evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Yalova ili tüm ilçelerdeki Yalova Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ortaöğretim okulları içermektedir. Araştırmanın evrenine giren Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 3568 öğretmen, 110 rehber öğretmen/psikolojik danışman, 272 yönetici (müdür/müdür yardımcısı) olmak üzere toplamda 3950 katılımcı bulunmaktadır (www.yalova.meb.gov.tr/08.06.2020). Örneklem ise evreni oluşturan eğitim çalışanlarından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada örnekleminin büyüklüğü aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2} \text{ (Calderon ve Gonzales, 2011:176).}$$

n = Örneklem büyüklüğü,

N= 3.950 (Evren büyüklüğü),

e= 0.05 (hata payı).

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2} = \frac{3.950}{1 + 3.950 * 0,05^2} = 364$$

Örneklem büyüklüğü belirlenirken güvenilirlik seviyesi %99 ve hata payı %5 olarak belirlenmiş ve örneklem büyüklüğü 364 olarak hesaplanmıştır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010: 125; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 95; Karasar, 2014: 124; Ural ve Kılıç, 2013: 46).

Ancak evrenin büyüklüğü ve diğer riskler düşünülerek okullarda evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan 853 katılımcı olmuştur. Yapılan anket çalışmasına katılımcıların 758 kişisi cevap vermiştir. Anketlerin ön incelemesinden sonra veri değerlendirmesine uygun 722 katılımcının bilgi toplama formu analize dâhil edilerek örneklem oluşturulmuştur.

Ulaşılan örneklem büyüklüğünün hesaplanan örneklem büyüklüğünden fazla olduğu için örneklem büyüklüğünün evreni iyi düzeyde temsil ettiğine karar verilmiştir. Katılımcılara bilgi toplama ölçeği uygulama sürecinde Bilgilendirilmiş Onam Formu

verilerek izinleri kayıt altına alınmıştır. Bununla beraber Kişisel Bilgi Anket Formu ve Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2. 1: Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler Tablosu (N=722)

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	433	60,0
	Erkek	289	40,0
Yaş	30 yaş ve altı	77	10,7
	31-40 yaş	266	36,8
	41-50 yaş	259	35,9
	51 yaş ve üstü	120	16,6
Eğitim Durumu	Lisans	586	81,2
	Lisansüstü	136	18,8
Kıdem	5 yıl ve altı	53	7,3
	6-10 yıl	146	20,2
	11-15 yıl	126	17,5
	16-20 yıl	136	18,8
	21 yıl ve üstü	261	36,1
Görev	Müdür	70	9,7
	Müdür Yardımcısı	61	8,4
	Öğretmen	536	74,2
	Rehber Öğretmen	55	7,6
Okul Kademesi	Anaokulu	34	4,7
	İlkokul	102	14,1
	Ortaokul	123	17,0
	İHO	32	4,4
	Anadolu Lisesi	153	21,2
	İHL	46	6,4
	Mesleki ve Teknik Lise	172	23,8
	Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	17	2,4
	BİLSEM – RAM vb.	43	6,0
	Türkçe – Türk Dili	78	10,8
Branş	Yabancı Dil	67	9,3
	Beden Eğitimi	28	3,9
	Bilgisayar	13	1,8
	Fen Bilimleri	73	10,1
	Teknik ve Meslek Öğretmeni	69	9,6
	Okul Öncesi – Çocuk Gelişimi	57	7,9
	Sosyal Bilimler	47	6,5
	DKAB – İlahiyat	42	5,8
	Sınıf Öğretmeni	79	10,9
	PDR - Felsefe – Özel Eğitim	85	11,8
	Matematik	61	8,4
	Müzik - Resim	23	3,2
Toplam		722	%100

Tablo 3.2.2.1'e göre katılımcıların %60,0'ının kadın ve %40'ının erkek olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan 30 yaş ve altında % 10,7, 31-40 yaş arasında % 36,8, 41-50 yaş arasında % 35,9 ve 51 yaş ve üstünde % 16,6 olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan lisans mezunu olanların %81,2, lisansüstü mezunu olanların %18,8 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların %7,3'ü 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken %20,2 sinin 6-10 yıl arasında, %17,5 inin 11-15 yıl arasında, %18,8 inin 16-20 yıl arasında ve %36,1 inin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların %4,7 si Anaokulunda, %14,1'i İlkokulda, %17,0 si Ortaokulda, %4,4 ü İmam Hatip Ortaokulunda, %21,2 si Anadolu Lisesinde, %6,4 ü İmam Hatip Lisesinde, %23,8 i Mesleki ve Teknik Liselerde %2,4 ü Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde ve %6 sı Bilsem- RAM- Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler olduğu görülmüştür.

Katılımcıların %10,8 i Türkçe – Türk Dili Öğretmeni, %9,3 ü Yabancı Dil Öğretmeni, %3,9 u Beden Eğitimi Öğretmeni, %1,8 i Bilgisayar Öğretmeni, %10,1 i Fen Bilimleri Öğretmeni, %0,6 sı Teknik ve Meslek Öğretmeni, %7,9 u Okul Öncesi - Çocuk Gelişimi Öğretmeni, %6,5 i Sosyal Bilimler Öğretmeni, %5,8 i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi – İlahiyat Öğretmeni, 10,9 u Sınıf Öğretmeni, %11,8 i Psikolojik ve Rehberlik - Felsefe - Özel Eğitim Öğretmeni, %8,4 ü Matematik Öğretmeni, %3,2 si Müzik - Resim Öğretmeni olduğu görülmüştür.

3.2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Yalova ili Merkez ilçesinde devlet okullarındaki görev yapan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Bahar Yarıyılı içerisinde uygulanmıştır. Anketlerin uygulanması için araştırmacı tarafından gerekli izinler önceden alınmıştır (Ek- 1-2). Anketler uygulanırken gönüllülük esasına dayalı olduğu ve elde edilen verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Yalova'da bulunan okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve rehberlik öğretmenlerine dağıtılan toplam 853 anketten 758'i geri dönmüş olup, eksik ve hatalı olan anketler çıkarıldıktan sonra 722 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Bilgi Formu (Ek-3-4), Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi (Ek-5), Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek-6) ve Bilgi Onam Formundan (Ek-7) faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan Demografik Bilgiler Anketi, Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.2.4.1.Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Bilgi Formu

Araştırmada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların sosyodemografik bilgilerine ulaşmak için “Yönetici, Öğretmen, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Bilgi Formu” eklenmiştir. Bu formda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, görev, okul kademesi, branş gibi sorularla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır. Bu değişkenleri seçme ve bu değişkenlerle sınırlı kalmamızın nedeni. Araştırma konumuz ve bu konuya muhatap olan katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin bu bağlamda anlamlı değişimler ortaya koyabileceği hipotezinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Kadrolarında görev yapan eğitimcilerin seçilen demografik özelliklerinin mesleki noktada ayırt edicilik özellikleri taşıdığı düşünülmektedir.

3.2.4.2. Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi

Ölçüm, insanların günlük hayatta fark edemedikleri, bilmedikleri duygularını fark etmelerine ve gözlemlemesine yardımcı olur. Ayrıca toplumsal gerçeklik hakkında bizlere bilgi sağladığı gibi kesinlik ve nesnellik kazandırır (Kuş, 2009: 31; Neuman, 2006: 265). Sosyal bilim araştırmacıları ölçümlerde kesin nicel verileri tercih eder ve çoğunlukla deneyler, taramalar ve istatistikler kullanır. Bu aşamada araştırmacı tarafsızdır (Neuman, 2008: 21). Durkheim’a (1994: 51-88) göre, sosyolojik araştırma yaparken bütün ön yargılardan kendini soyutlayarak nesnel değerlendirme yapmak gerekmektedir.

Çalışmada, aşağıda sıralanan aşamalar takip edilmiştir;

1. Uzman grubunun oluşturulması.
2. Aday anket formunun hazırlanması ve uzman görüşlerinin elde edilmesi.
3. Verilerin analizi:
 - Kapsam geçerlik oranlarının ($KGO=CVR=Content\ Validity\ Ratio$) hesaplanması.
 - Kapsam geçerlik indeksinin ($KGI=CVI=Content\ Validity\ Index$) hesaplanması.

4. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi ölçütlerine göre her bir maddenin ölçekte yer alıp almamasına karar verilmesi (Bu kısım bulgular kısmında gösterilmiştir.).

Kapsam geçerliliğinin tespiti için yapılacak hesaplamalarda objektif sonuçlar elde edilebilmesinde uzmanların niteliği ve sayısı (5-40 arası) büyük önem taşımaktadır (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Veneziano & Hooper, 1997; Wilson, Pan & Schumsky, 2012'den akt. Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 254).

Kapsam geçerliliği oranını (KGO) ve indeksini (KGİ) tespit için bu çalışmanın niteliği gereği, beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlar, eğitim, sosyoloji, sosyal hizmet, sınıf eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında çalışmakta olan, deneyimli ve konu ile ilgili araştırmacılarıdır.

Uzmanlardan her bir maddeyi 1–4 arasında puanlayarak, (1=uygun değil, 2=Uygun, 3=uygun ancak geliştirilmeli, 4=çok uygun) şeklinde belirterek maddelerin amaç ya da kavramsal yapıya uygunluğunu, her bir maddenin anlaşılabilirliğini, düzgün, doğru, açık ve net bir şekilde ifade edilip edilmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların tamamı, maddelerin tamamı için “uygun”, “uygun ama geliştirilmeli” ve “çok uygun” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bir uzman, değerlendirmesinde 16 madde için açıklama kısmına not düşmüştür.

Çalışmada, ankette yer verilecek maddelerin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzman görüşleri doğrultusunda ortaya konulan nitel veriler KGO ve KGİ hesaplanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işleminde önce KGO daha sonra KGİ hesaplanmıştır. Hesaplamalar Microsoft Excel programıyla yapılmıştır. Kapsam Geçerlik Oranlarının (KGO) Hesaplanması KGO, maddelerin ölçekte yer alması veya almamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiğidir ve aşağıda verilen formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975: 568).

KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur. Bununla beraber şans eseri veya hata payı olabilme ihtimali düşünülerek bu değer 0,99 kabul edilmektedir. Bu durumda katılımcıların yarısından fazlası ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse KGO -0 ile 0,99- arası bir değer alacaktır. KGO eşitliğine göre; uzmanların yarısı ölçekteki maddeye dair “Uygun” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası

“Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO > 0$ ve uzmanların yarısından azı “Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO < 0$ olacaktır. Eğer KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif (sıfırdan küçük) değer alıyorsa bu şekilde bir değere sahip maddenin kapsam geçerliliği yoktur.

Dolayısıyla ölçekteki bu maddeler doğrudan elenir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Veneziano & Hooper, 1997; Wilson, Pan & Schumsky, 2012’den akt. Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 254).

KGO belirli maddelerin kabulünde veya reddinde kullanılan istatistiksel bir araçtır. KGO ’nun tespitiyle maddeler ölçeğe dâhil olmak üzere tanımlandıktan sonra, $KGİ$ testin tamamı için hesaplanır. Bu durumda ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak $KGİ$ değeri elde edilir. Kapsam geçerlilik indeksinin korelasyon katsayısı ile karıştırılmaması dikkat edilmesi gereken bir husustur. $KGİ$ tanımlanmış bir iş performans alanının fonksiyon kapasitesi ile üzerinde inceleme yapılan testte gözlemlenen performans arasında fark edilen örtüşmenin boyutlarını temsil eder. Fonksiyonel olarak $KGİ$, ölçek maddeleri ile iş performans alanı arasındaki örtüşmenin ortalama yüzdesidir (Lawshe, 1975: 572)

Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir (Karasar, 2018: 194). Temelde geçerlilik kavramsal ve işlevsel tanımların birbirleriyle ne kadar örtüşüklerini ifade eder. Uyum ne kadar iyi olursa geçerlilik o kadar fazladır (Neuman, 2006: 281).

Bu araştırma için “Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme” anketi ile ilgili geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme anketinin geliştirilmesi aşamasında, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, Akyüz (2018) tarafından geliştirilen ölçme aracı incelenmiştir. Ardından söz konusu anket çalışmasında örneklemin sahip olduğu görüşler bölümde kategorilere ayrılmıştır. Böylece Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme anketi için ölçüt olabilecek 36 soru maddesi yazılmıştır. Oluşturulan ölçek maddeleri 40 istekli yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene uygulanmıştır. Verilen yanıtlara göre, ölçeğin dil anlaşılabilirliği sağlanmış, değişim ve etkililik ile ilgili maddelere verilen cevaplar analize tabi tutulmuştur. Oluşturulan maddeler, elde edilen verilerin ışığı altında alan uzmanları ve öğretmenlerle tartışılarak anket 36 soruya düşürülmüştür. Ankette sosyo-demografik değişkenlere ilişkin 10 soru, psiko-sosyal ve manevi sorunlara ilişkin 12

soru, sosyal hizmet mesleğine ilişkin 12 soru, okul sosyal hizmeti ile ilgili görüş içeren 1 soru bulunmaktadır.

Bu tez çalışması kapsamında hazırlanan “Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme” anketine ait uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda hesaplanan KGO=0,600 ve örnek anketin tamamına yönelik KGİ=0,974 olarak bulunmuştur. Her bir madde için hesaplanan KGO değerleri ve örnek anketin tamamına yönelik KGİ değeri Tablo 3.2.4.2.1’de verilmiştir



Tablo 3.2.4.2. 1: Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ankete Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

MADDE	Uygun değil	Uygun	Uygun ama geliştirilmeli	Çok uygun	KGO
1	0	3	1	11	1
2	0	4	3	8	1
3	0	3	2	9	1
4	0	2	1	12	1
5	0	5	2	8	1
6	1	2	1	11	0,86
7	1	3	1	10	0,86
8	1	3	1	10	0,86
9	0	3	0	12	1
10	0	3	3	9	1
11	0	3	1	11	1
12	0	2	3	10	1
13	0	2	2	11	1
14	0	3	1	11	1
15	0	2	1	12	1
16	0	2	1	12	1
17	0	2	2	11	1
18	0	3	1	11	1
19	0	3	1	11	1
20	1	2	0	12	0,86
21	0	4	2	9	1
22	0	3	2	10	1
23	0	2	2	11	1
24	0	3	2	10	1
25	1	2	1	10	0,86
26	0	2	0	13	1
27	0	2	0	13	1
Toplam Uzman Sayısı = 15					
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) = 0,600					
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) = 0,974					
KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif olan değer yoktur. KGO değerlerinin hiçbirisi KGÖ değerinden küçük değildir. Elde edilen KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olması (KGİ>KGÖ) ölçekte kalan maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.					

Bulgular çerçevesinde “Kapsam Geçerlik Ölçütü ve İndeksi” hesaplanırken, uzman görüşlerinde KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif olan değere rastlanılmamıştır. KGO değerlerinin hiçbirisi KGÖ değerinden küçük olmadığı, elde edilen KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olduğu (KGİ>KGÖ) ölçekte kalan maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda söz konusu anketin bilimsel etik ve araştırma yöntemleri açısından, bu araştırmanın problem, amaç ve varsayımları çerçevesinde veri toplamak ve sonuçları tartışmak açısından yeterli kapsam geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.2.5. Verileri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan anket, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılı ilk yarıyılında uygulanmıştır. Uygulama yapmak için Yalova Valiliği ve Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Ayrıca Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair onay alınmıştır (Ek-1). Anket araştırmanın örneklemini oluşturan Yalova'daki ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerine, öğretmenlere ve rehber öğretmenlere/psikolojik danışmanlara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan araştırmanın amacı anlatılmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında katılımcıların yanında bulunarak sürecin kontrolünü sağlamıştır. Uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.2.6. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi”, ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hatalı veya eksik doldurulan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde normal dağılıma uygunluğu oldukça önemli bir unsurdur. Verilerin normal dağılıma uygunluk göstermesi geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar, 2017: 64). Ölçeklerden alınan verilerin normal dağılıma uygunluğunu analiz etmek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) testleri yapılmıştır.

İstatiksel bir çalışmada, birçok testin yapılabilmesi için dağılımın normal veya normale yakın olması gerekmektedir. Çünkü verilerin normal dağılımdan uzak olması analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına dolayısıyla da yapılan yorumların yanlış olmasına yol açar (Kalaycı, 2008). Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler.

Tablo 3.2.6. 1: Normallik Analizleri Tablosu

Normallik			
		Statistic	Std. Error
Toplam Puan	Mean	35,7507	,12421
	Skewness	-,119	,091
	Kurtosis	,508	,182

Tablo 3.2.6.1'deki bulgular incelendiğinde Normallik Analizi değerlendirmesinin çarpıklık değeri (-0,119) ve basıklık değeri (+0,508) arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre çarpıklık ve basıklık değerlerimiz -1,5 ile + 1,5 arasında değişmektedir. Bu bize çalışmamızın normal dağılıma sahip olduğu sonucunu vermektedir. Bundan dolayı çalışmamızda normal dağılımla yapılabilecek olan analiz çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

3.3. Nitel Araştırma Süreci

Araştırmanın bu bölümünde, nitel araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması yer almaktadır.

3.3.1. Nitel Araştırma Modeli

Yukarıda ifade edildiği gibi, bu çalışma nitel ve nicel boyuta sahip bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan durum çalışması seçilmiştir. Nitel durum çalışmalarının, eğitimle ilgili olay ve olguların anlaşılması ve yorumlanması için ideal desenler olduğu belirtilmektedir (Merriam, 1998: 26).

Durum çalışmaları, bütüncül betimlemeyi ve açıklamayı gerektirir. Bu çalışmalar özellikle değişkenlerin içinde bulundukları bağlamdan ayrılmasının mümkün olmadığı durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yin, 2003). Nitel araştırmalar, nicel araştırma sonucunda elde edilen veriler arasındaki bağlantı, eğilim veya ilişkileri açığa çıkarmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2020: 49). Bu yönüyle araştırmaya esneklik kazandırabildiği gibi katılımcıların fikirlerindeki değişikliğe bağlı olarak nitel araştırma sürecinde çoklu veri sağlamasına olanak tanınmaktadır (Kuş, 2009: 118).

Bu amaçla araştırmada nicel boyutundan elde edilen bulguların daha fazla irdelenmesi ve daha zengin bilgi çeşitliliğine ulaşabilmek için nitel boyutta olgubilim (fenomenoloji) modelinden yararlanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) modeli, birkaç kişinin fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış tecrübelerin ortak özelliklerini, temel yapısını tasvir etmeye yönelik yapılmaktadır (Creswell, 2020: 79; Merriam & Tisdell, 2016: 26). Olgubilim, tümevarımsal tanımlama yapan bir araştırma yöntemidir. Buradaki temel amaç fenomen veya olgunun görüldüğü gibi tanımlanması ve tecrübelerden yola çıkarak bakış açılarının yansıtılmasıdır (Baş ve Akturan, 2008: 85).

Ayrıca bu tür araştırma modelinde araştırmacılar fenomenle ilgili kişisel görüş ve tecrübelerini, önyargılarını yansıtmazlar. Böylece araştırma sürecinde araştırmacı katılımcıların deneyimlerine daha fazla odaklanılma imkânı bulmaktadır (Creswell, 2020: 81). Bu bağlamda katılımcılardan daha fazla bilgi akışı sağlamak için açık uçlu sorular oluşturulmuş ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda veriler çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bilgilendirici örnek olayları seçmesine ve çeşitli yöntemlerin kullanılmasına imkân veren, rastlantısal olmayan bir örnekleme yöntemidir (Neuman, 2006: 323). Araştırmanın katılımcıları 2019-2020 eğitim öğretim yılında kamuya ait ortaöğretimde görev yapan 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı sayısına karar verirken “veri doyum noktası” kriter olarak belirlenmiştir. Veri doyum noktası, araştırmanın örneklemini olağan dışı bir durum bulunmayana kadar devam edilmesidir (Silverman, 2018: 98). Yani toplanan veriler yeni bir tema oluşmayana kadar devam edilmiştir. Bu kapsamda çalışma 5 öğretmen 5 yönetici ve 5 PDR öğretmeni ile öncelikle yapılmış, yeni temaların oluşmaya devam ettiği görüldüğünden 5 öğretmen, 5 yönetici ve 5 PDR öğretmenin daha çalışmaya katılmasına karar verilerek toplamda 30 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların özelliklerini daha iyi belirtebilmek için kodlama yapılmıştır. Bunun için yönetici katılımcılara baş harfi olan “Y”, öğretmen katılımcılara başa harfi olan “Ö” ve psikolojik danışman/ Rehber öğretmenlere baş harfi olan “R” kodu ile katılımcının sırasını ifade eden sayılar verilmiştir. Aşağıda katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.3.2.1’de verilmiştir:

Tablo 3.3.2. 1: Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler Tablosu (NToplam=30; NYönetici=10; NÖğretmen=10; NPDR=10)

Değişkenler	Gruplar	Alt Gruplar	Frekans(f)	Yüzde(n= %)
Görev yaptığı okul türü	Yönetici	RAM	2	20
		Anadolu Lisesi	2	20
		MTAL	2	20
		Fen Lisesi	2	20
		İmam Hatip Lisesi	2	20
	Toplam		10	100
	Öğretmen	RAM	2	20
		Anadolu Lisesi	2	20
		MTAL	3	30
		Fen Lisesi	1	10
		Özel Eğitim Okulu	2	20
	Toplam		10	100
	PDR	RAM	3	30
		Özel Eğitim	2	20
		MTAL	3	30
		Anadolu Lisesi	2	20
	Toplam		10	100
Değişkenler	Gruplar	Alt Gruplar	Frekans	Yüzde
Toplam görüşme süresi (Dakika)	Yönetici	Yönetici Ortalama	59 dk.	-
	Öğretmen	Öğretmen Ortalama	41,50 dk.	-
	PDR	PDR Ortalama	54,50 dk.	-
	Genel Ortalama		52,07	-
Cinsiyet	Yönetici	Erkek	5	50,00
		Kadın	5	50,00
	Toplam		10	100
	Öğretmen	Erkek	4	40,00
		Kadın	6	60,00
	Toplam		10	100
	PDR	Erkek	3	30,00
		Kadın	7	70,00
	Toplam		10	100
Yaş	Yönetici	30 yaş ve altı	-	0
		31-40 yaş	4	40
		41-50 yaş	5	50
		51 ve üstü	1	10
	Toplam		10	100
	Öğretmen	30 yaş ve altı	-	0
		31-40 yaş	2	20
		41-50 yaş	5	50
		51 ve üstü	3	30
	Toplam		10	100
	PDR	30 yaş ve altı	5	50
		31-40 yaş	2	20
		41-50 yaş	1	10
		51 ve üstü	2	20
	Toplam		10	100

Tablo 3.3.2.1'in Devamı

Brans	Yönetici	Özel Eğitim	1	10	
		Matematik	2	20	
		Sınıf Öğretmeni	1	10	
		PDR	2	20	
		Beden Eğitimi	2	20	
		Tarih	1	10	
		Coğrafya	1	10	
		Toplam		10	100
	Öğretmen	İngilizce	3	30	
		Tarih	1	10	
		Matematik	1	10	
		Fizik	1	10	
		Müzik	1	10	
		Edebiyat	1	10	
		Meslek Dersleri	2	20	
		Toplam		10	100
	PDR	PDR	10	100	
Değişkenler	Gruplar	Alt Gruplar	Frekans	Yüzde	
Eğitim Durumu	Yönetici	Lisans	6	60	
		Yüksek lisans	3	30	
		Doktora	1	10	
		Toplam		10	100
	Öğretmen	Lisans	7	70	
		Yüksek lisans	2	20	
		Doktora	1	10	
		Toplam		10	100
	PDR	Lisans	5	50	
		Yüksek lisans	4	40	
		Doktora	1	10	
		Toplam		10	100
	Toplam hizmet süresi	Yönetici	Yönetici Ortalama	20,00	-
		Öğretmen	Öğretmen Ortalama	19,00	-
		PDR	PDR Ortalama	13,95	-
		Genel Ortalama		17,65	-
Yöneticilik hizmet süresi	Müdür	Ortalama yıl	6,65	-	

Araştırmamızın nitel kısmına yönelik katılımcıların kişisel bilgilerine ait bulgular Tablo 3.3.2.1'de verilmiştir. Buna göre araştırmamıza 10 yönetici ($N_{Yönetici}=10$), 10 öğretmen ($N_{Öğretmen}=10$), 10 rehber (PDR) öğretmeni ($N_{PDR}=10$), toplamda 30 eğitimcinin ($N_{Toplam}=30$) katıldığı görülmüştür.

Tablo 3.3.2.1'deki bulgulara göre;

Görev yapılan okul türü değişkenine göre yöneticilerin; RAM ($f=2$; $n=20\%$), Anadolu Lisesi ($f=2$; $n=20\%$), MTAL ($f=2$; $n=20\%$), Fen Lisesi ($f=2$; $n=20\%$) ve İmam Hatip Lisesinde ($f=2$; $n=20\%$) görev yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise RAM ($f=2$; $n=20\%$), Anadolu Lisesi ($f=2$; $n=20\%$), MTAL ($f=3$; $n=30\%$), Fen Lisesi ($f=1$;

n=10%) ve Özel Eğitim Uygulama Okulunda (f=2; n=20%) görev yaptığı görülmüştür. Diğer taraftan Rehber öğretmenlerinin RAM (f=3; n=30%), Özel Eğitim Uygulama Okulu (f=2; n=20%), MTAL (f=3; n=30%) ve Anadolu Lisesinde (f=2; n=20%), görev yaptığı görülmüştür.

Araştırmacının katılımcılar ile yaptığı görüşmelerin ortalama sürelerine bakıldığında; genel ortalama görüşme süresinin 52 dakika 7 saniye, yöneticiler ile ortalama görüşme süresinin 59 dakika, öğretmenler ile yapılan ortalama görüşme süresinin 41 dakika 50 saniye ve rehberlik öğretmenleriyle yapılan ortalama görüşme süresinin 54 dakika 50 saniye olduğu görülmüştür. Burada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlere aynı sorular kendi bakış açılarıyla sorulmuştur. Ancak ortalama görüşme sürelerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın yönetici ve rehber öğretmen üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılanların cinsiyet türü değişkenine göre; yöneticilerin 50%(f=5)'sinin erkek, 50%(f=5)'sinin kadın olduğu, öğretmenlerin 40%(f=4)'ünün erkek, 60%(f=6)'ünün kadın olduğu, rehber öğretmenlerin 30%(f=3)'ünün erkek, 70%(f=5)'inin kadın olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın olduğu söylenebilir (n=16%; f=18).

Katılımcılardan yaş türü değişkenine göre; yöneticilerin 40%(f=4)'ünün 31-40 yaş, 50%(f=5)'sinin 41-50 yaş ve 10%(f=1)'unun 51 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin 20%(f=2)'ünün 31-40 yaş, 50%(f=5)'sinin 41-50 yaş ve 30%(f=1)'unun 51 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin 50%(f=5)'sinin 30 yaş ve altı, 20%(f=4)'sinin 31-40 yaş, 10%(f=1)'inin 41-50 yaş ve 30%(f=u)'unun 51 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılanların yaş ortalamasının orta düzeyde olduğu ancak rehberlik öğretmenlerinin daha genç sayılabilecek bir yaş aralığında olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların branş türü değişkenine göre; yöneticilerin 10%(f=1)'inin özel eğitim öğretmeni, 20%(f=2)'sinin matematik öğretmeni, 20%(f=2)'inin PDR öğretmeni, 20%(f=2)'inin beden eğitimi öğretmeni, 10%(f=1)'inin tarih öğretmeni, 20%(f=2)'inin coğrafya öğretmeni olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, katılımcı öğretmenlerin 30%(f=3)'ünün ingilizce öğretmeni, 10%(f=1)'inin tarih öğretmeni, 10%(f=1)'inin matematik öğretmeni, 20%(f=2)'inin fizik öğretmeni, 10%(f=1)'inin müzik öğretmeni, 10%(f=1)'inin edebiyat öğretmeni ve 20%(f=2)'inin meslek dersleri

öğretmeni olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı PDR öğretmenlerinin tamamının kendi branşlarından geldiği ve bu alanda çalıştığı görülmüştür (n=%100; f=10).

Katılımcıların eğitim durumu türü değişkenine göre; yöneticilerin 60%(f=6)'sının lisans, 30%(f=3)'unun yüksek lisans ve 10%(f=1)'unun doktora mezunu olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin 70%(f=0)'inin lisans, 20%(f=2)'sinin yüksek lisans ve 10%(f=2)'unun doktora mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin 50%(f=5)'sinin lisans, 40%(f=4)'ının yüksek lisans ve 10%(f=2)'unun doktora mezunu olduğu görülmüştür. Burada katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, ancak her grupta yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların toplam hizmet süresi değişkeni açısından; yöneticilerin ortalama hizmet süresinin 20 yıl, öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin 19 yıl ve rehber öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin 17,65 yıl olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan yöneticilerin hizmet süresi değişkenine baktığımızda ortalama müdürlük yapma sürelerinin 6,65 yıl olduğu görülmüştür.

3.3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel boyutundan elde edilen bulguları daha fazla irdelemek ve daha zengin bilgi çeşitliliğine ulaşabilmek için nitel araştırma sürecinde görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme yöntemi araştırmacının bir veya birden fazla katılımcıya genel ve açık uçlu soruların yöneltmesi ve bu yanıtların kaydedilerek yazıya dökülmesi ve analiz edilmesidir (Creswell, 2017: 251). Nitel araştırma yöntemlerinde “derinlemesine görüşme” olarak tanımlanan görüşme yönteminin temel felsefesi katılımcının duygularını, bakış açısının keşfedilmesidir (Baş ve Akturan, 2008: 111). Görüşmede katılımcıların ifadelerinden yüzeysel, doğrudan veya araştırmanın derinliğini keşfedici anlamlar çıkarılmaktadır (Karasar, 2018: 211).

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veri toplama stratejisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılara önceden belirlenen açık uçlu soruların sorulmasıyla elde edilir. Yapılandırılmış görüşme veya ölçeklerde yöneltilen sorulara ait sabit cevaplar bulunmamaktadır. Görüşme sürecinde araştırmacı beklemediği veya planlamadığı cevapları alabileceği gibi gerek gördüğünde bazı konuların ayrıntısına girebilmektedir (Given, 2008: 810-911). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcıların kendini daha fazla ifade

etme imkânı tanınması, araştırma konusu için derinlemesine bilgi ve esneklik sağlarken analizde de kolaylık sağlamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016: 111). Böylelikle bireysel ve mekânlar arasında farklılıklara yönelik kişiye özel yöntemlerin sağlanması olguların incelenmesine daha fazla odaklanılmasına izin verilmektedir (Maxwell, 2018: 89).

Araştırmanın nitel verilerin toplanması için kullanılan araç yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasına başlamadan önce, konuya ilişkin kaynaklar taranmış, alandaki akademisyenlerle yazışmalar yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formu için 7 uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 14 katılımcıya pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda kelime hataları düzeltilmiştir. Daha sonra, ikinci tez izleme komitesinde, jüri üyelerinin önerileri doğrultusunda formlara son hali verilmiştir.

Görüşme formları yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Formun giriş bölümünde araştırmacı ve yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Diğer bölüm ise kişisel bilgilerin sorulduğu birinci ve açık uçlu soruların yer aldığı ikinci kısımdan oluşmaktadır.

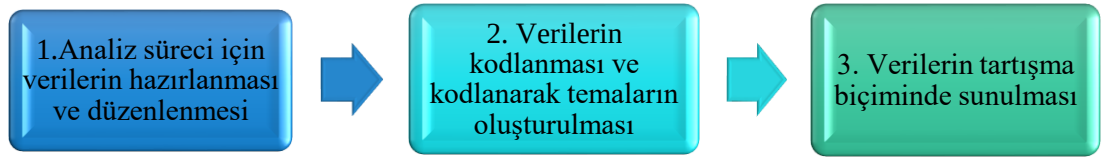
Görüşme yöntemi, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini, tutumlarını ve duygularını ortaya çıkarma bakımından nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama biçimidir. Patton'a (1987) göre görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120). Nitel boyuta ilişkin olarak, yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenler ile görüşme süreci başlamadan önce ön görüşmeler yapılmış, görüşme yeri, gün ve saati planlanmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırma sürecine katılıp katılmayacağına dair izin alınmıştır. Katılımcılar bir kısmı zaman yetersizliğinden dolayı okul içerisinde görüşmeyi kabul ederken bir kısmı ise okul dışında görüşmeyi tercih etmiştir. Okul içerisinde yapılan görüşmelerde okul idaresinde önceden izin alınmıştır. Görüşme için öncelikle görüşme takvimi oluşturulmuş ve katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler 2020 yılında Ağustos ayının 4. haftasında yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara ses kayıt cihazıyla kayıt yapılacağı bildirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tüm görüşmelerin ortalaması 52,07 dakika olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Nitel Verilerin Analizi

Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacıya kolaylık sağlaması amacıyla her bir katılımcıya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Form katılımcılara ait görüşme numarası, demografik bilgiler ve sorulardan oluşmaktadır.

Nitel araştırma süreci boyunca (Creswell, 2020: 182) araştırma stratejisi kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3. 3: Nitel Verilerin Analiz Süreci

Öncelikle araştırma sürecinde kayıt altına alınan ses dosyaları, deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve görüşmeler yazılı metin haline getirilmiştir. Deşifre sürecinde Word belgesi, Times New Roman, 1.5 satır aralığı kullanılarak toplamda 97 sayfa belge elde edilmiştir. Bu derinlemesine görüşme metinleri teyit etmeleri açısından katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve isterlerse gerekli düzenlemelerde bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Temaların belirlenmesinde betimsel analiz, kod ve alt temaların belirlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz ile veriler araştırma sorularından yola çıkarak ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiş, bu yolla özetlenen ve düzenlenen veriler içerik analiziyle derinlemesine irdelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 220-227).

İçerik analizi şu şekilde yapılmaktadır: İçerik analizinde öncelikle veri kaynakları incelenerek kodlanır. Kodlama sürecinin amacı, araştırma için anlamlı verilerin seçilmesi, dikkate değer olmayan verilerin göz ardı edilmesidir. Araştırmacı bir süre sonra konuya aşina hale gelmesiyle analiz süreci devam ederken benzer kodlardan temalar ortaya çıkar. Elde edilen temalar daha önce alanyazın bilgilerine ya da deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Daha sonra belirlenen temaları yorumlama, geniş fikir kategorileri oluşturma ve derinlemesine sonuç yazma aşamaları ile araştırma bulgularına ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2012: 241; Creswell, 2017: 315). Bu bağlamda alanyazın incelemeleri ve araştırma problemine yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının kendi kişisel deneyimleri bir kenara bırakılarak katılımcıların deneyimlerine odaklanılmaya çalışılmıştır. Metinler defalarca aşına hale gelene kadar okunmuştur.

Nitel araştırma sürecinde analiz sonucunda tespit edilen kodlar, alt temalar ve temalar yedi uzmana gönderilerek görüşleri sorulmuş ve görüşler doğrultusunda en son halini almıştır. Analiz sonucunda veriler önce belirlenen temalara göre kodlanmış, sınıflandırılmış, araştırılan duruma ilişkin olgular ve algılamalar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular tablolar haline çevrilerek anlaşılması kolay hale getirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların sosyal hizmet kavramına karşı görüşlerinin ortaya konulabilmesi için metaforlar yoluyla bilgi edinme yolu seçilmiştir. Sosyal hizmetin ne olduğu; olay, nesne ve olguları açıklamada kullanılan metaforlar (Lakoff & Johnson, 2005) ile belirlenebilir. Zheng & Song (2010) metaforların kavramlara ilişkin görüşler ve tutumlar hakkında daha iyi biliş ve anlamalarını sağlamak için köprü işlevi gördüğünü belirtmektedir. Bu araştırmada da tüm katılımcıların düşündükleri ve kelimelere döktükleri güçlü argüman olan metaforlardan yararlanılmıştır. Sosyal bilimciler gizli olanı ve açıklanamayanı açıklamaya çalıştıkları için, Lewis (1996), birçok akademisyenin bilimsel teori ve kavramlarını açıklamada metaforu kullandıklarını söylemektedir. Sosyal hizmet alanında metaforla ilgili araştırmalar (Apak ve Erdem, 2019; Karabekir, 2016; Aka, 2019) literatürde az da olsa karşımıza çıkmaktadır. Sosyal hizmet disiplininde metaforların farklı işlevlerde kullanıldığı görülmektedir. Bir işlevi sorunu tanımlama ve diğer işlevi O'Brein'in(2009) belirttiği gibi bireyin bir konuya ilişkin görüşlerini açıklama ve betimlemede bir yöntem olarak kullanılmasıdır.

3.3.4.1. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi güvenirlilik ve geçerliliştir. Ancak güvenirlilik ve geçerlilik kriterleri daha çok nicel araştırmalarda aranılan ölçütlerdir. Nitel araştırmalarda ise güvenirlilik ve geçerlilik ölçütleri yerini büyük ölçüde araştırmada izlenen süreçlerin ve ulaşılan sonuçların inandırıcılığına bırakmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255; Lincoln & Guba, 1985'den akt. Bassey,

1999). Bu inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, araştırma sürecinde kullandığı yöntemleri ve izlediği yolu belgeleriyle birlikte açıkça belirtmelidir (Yin, 2011: 19).

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik tanımlanması nicel araştırmalara göre farklılık oluşturmaktadır. Tutarlılık veya sağlamlık olarak ifade edilen güvenilirliği sağlamak için araştırma ortamda bulunan her şeyi veri olarak kaydedilmesidir. Araştırma sürecinde, görüşmelerin detaylı kayıtlarının tutulması, her aşamasının detaylı tanımlanması, alınan görüşme notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses kayıtlarının alınması, fotoğraf ve belge kayıtlarının tutulması ve katılımcılardan elde edilen verilere, ekleme düzeltme gibi girişimde bulunmadan yer verilmesi ve birden fazla araştırmacının verileri incelemesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012: 245; Neuman, 2006: 286). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılmasının bir diğer yolu ise kodlayıcılar arası görüş birliğinin oluşmasıdır. Birden fazla kodlayıcının birbirinden habersiz şekilde veri setlerindeki kararlılık göstermesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Creswell, 2020: 255).

Araştırmada güvenilirliği sağlayabilmek için öncelikle katılımcıların belirlediği saat ve mekânda buluşma düzenlenmiştir. Görüşmeye başlamadan araştırmacı kendini kısaca tanıtmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara sorulara cevap vermemek veya görüşmeyi sonlandırmak istediklerinde bunu rahatlıkla ifade etmeleri belirtilmiştir. Böylelikle katılımcı ve araştırmacı arasında güven ortamı oluşturulmuş ve kendilerini rahatça ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde araştırma için daha fazla veri elde imkânına ulaşılmış ve güvenilirliğin artmasına neden olmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayan bir diğer nokta ise görüşmelerin detaylı kayıtlarının tutulmasıdır. Katılımcıların izinleri alınarak görüşme esnasında konuşmalar ses kayıt cihazına alınmıştır. Bu konuşmalar daha sonra hiçbir müdahalede bulunmadan deşifre edilerek görüşme metni oluşturulmuştur. Bu görüşme metinlerinin katılımcılara gönderilerek incelemelerinin sağlanması araştırmanın güvenilirliğin artmasına neden olunmuştur. Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması için yapılan bir diğer çalışma ise katılımcıların birbirlerinden haberleri olmadan farklı mekân ve zamanda aynı görüşleri ifade etmeleridir. Böylelikle katılımcılar arasında karar birliği sağlanması araştırma verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerliği sağlamak için;

- Bulguların verilerin ilişkili olduğu durum dikkate alınarak yorumlanmasına dikkat edilmiştir.
- İçsel homojenlik ve dış heterojenlik dikkate alınarak alt tema gruplarının iç tutarlılığı sağlanmıştır.
- Alt temalar teorik yapı temel alınarak belirlenmiştir ve veri analizinden sonra tüm bulgular iç güvenilirliği sağlamak için yorum yapılmadan sunulmuştur (Creswell, 2015: 250-254).

Araştırmanın iç geçerliliği arttırmak için mümkün olduğunca kişisel ön yargılardan ve değerlerden uzak durulmaya çalışılmış, analiz sürecinde belirlenen kodlar, alt temalar, temalar ve yorumlar gerçeği ne kadar yansıttığını tespit etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için Le Compte ve Goetz, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 262); toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, araştırmacının gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunması ve yorumları daha sonraya bırakması önerilmektedir. Bu araştırmada da görüşmelerde ifade edilen düşünceler, yeri geldiğinde doğrudan alıntılarla, aynen sunulmuş ve daha sonra tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

Ayrıca elde edilen verilerin analizi sırasında oluşan kod, alt tema ve temaların uzmanlara gönderilip başka araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu kapsamda alt temalar altında verilen görüşlerin ana temaları temsil edip etmediğini doğrulamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüş ve alt temaları içeren listeler, uzman bir öğretim üyesine verilmiştir. Uzman öğretim üyesinden gelen, yönetici öğretmen ve PDR öğretmenlerinin görüşleri listelerdeki alt temalarla eşleştirmesi istenmiştir. Uzman öğretim üyesi tarafından yapılan eşleştirmeler, araştırmacının eşleştirmeleriyle karşılaştırılmıştır. Buradan, kodlamanın güvenilirliğini belirlemek için;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Fikir birliği}}{\text{Fikir birliği} + \text{Fikir Ayrılığı}} \times 100$$
 formülü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994, p. 64).

İki kodlayıcı arasındaki benzerlik;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{10}{10+2} \times 100 = 83,34 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında yararlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği ve dil geçerliği konusunda alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Ayrıca araştırmada çalışma grubunun maksimum örnekleme tekniğiyle seçilmesi araştırma verilerinde çeşitlilik oluşturulmuş, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın analizinin bir kısmında NVİVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programının kullanılması araştırmacı etkisini azaltmış ve daha fazla olgulara yönelmesine neden olmuş ve geçerliliği artırmıştır.

Ayrıca katılımcıların ‘sosyal hizmet’ kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar sıralanarak bir liste oluşturulmuştur. Sosyal hizmet ile ilgili alınan metaforlar frekans analizi için bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra tablo halinde sunulmuştur. 30 katılımcı tarafından sosyal hizmet kavramına ilişkin geliştirilen 86 betimleme örneği ile 37 metafor geçerli olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Araştırmanın Raporlaştırılması

Bilimsel araştırmaların önemli aşamalarından birisi literatürün, yöntemin, elde edilen bulguların ve sonuçların belli bir formatta yazılması sürecidir. Yürütülen araştırmanın kabul edilmiş kural ve ilkelere uygun olarak anlaşılır bir dille rapor haline getirilmesidir. Bu kural ve ilkeler sosyal bilimlerle ilgili araştırmalarda benzerlikler göstermekle birlikte farklı kurum ve kuruluşların kendilerine özgü belirlediği ve evrensel olarak kabul gören kılavuzlar araştırmaların yazılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın yazımı sürecinde İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu ve American Psychological Association (APA, 2010) yazım kuralları dikkate alınmıştır.

3.5. Araştırmanın Etiği

Etik kurallar çerçevesinde araştırmanın uygulanması için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu İzni (Ek-5) ve Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 15.05.2020 tarih ve 6980640 Sayılı araştırma izni (Ek-6) alınmıştır. Her katılımcı ile araştırma öncesi tezin amacı, yöntemi ve kapsamı hakkında bilgi verilip, rızaları

alınmıştır. Katılımcılara elde edilen bilgilerin araştırma haricinde hiçbir faaliyet ya da çalışma için kullanılmayacağı açıklanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın nicel ve nitel bulguları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Bu bağlamda demografik bilgilerde yer alan değişkenlere göre, yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların okul sosyal hizmetinin gerekliliğini belirlemek amacıyla bilgi toplama aracından elde edilen bulgulara bakılmıştır.

Araştırmada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin bilgi toplama aracının madde katılım sıra değerlerine ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve madde katılım sıra değerleri verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu soruya yanıt bulma amacıyla çalışma grubu olarak belirlenmiş olan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin bilgi toplama aracının madde katılım sıra değerlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1.1.1, 4.1.1.2, 4.1.1.3 ve 4.1.1.4' de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. 1: Yöneticilerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo

Betitleme Örnekleri	f	%
Davranış Problemleri	60	18,5%
Uyum Sorunları	38	11,7%
Özel Eğitim	35	10,8%
Ders Başarısızlığı	34	10,5%
Devamsızlık	33	10,2%
Yoksulluk	22	6,8%
Manevi Sorunlar	22	6,8%
Bedensel ve Ruhsal Hastalıklar	22	6,8%
Şiddet	21	6,5%
Okul Terki	15	4,6%
İhmal ve İstismar	12	3,7%
Bağımlılık	11	3,4%

Yöneticilerin okulda karşılaştıkları sorunlara ait görüşleri Tablo 4.1.1.1’de frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; yöneticilerin 60’ının (%18,5) davranış problemleri, 38’inin (%11,7) uyum sorunları, 34’ünün (%10,5) ders başarısızlığı, 35’inin (%10,8) özel eğitim, 33’ünün (%10,2) devamsızlık, 22’sinin (%6,8) yoksulluk, 22’sinin (%6,8) manevi sorunlar, 22’sinin (%6,8) bedensel ve ruhsal hastalıklar, 21’inin (%6,5) şiddet, 15’inin (%4,6) okul terki, 12’sinin (%3,7) ihmal ve istismar, 11’inin (%3,4) bağımlılık ile karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.1. 2: Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Davranış Problemleri	458	21,4%
Ders Başarısızlığı	337	15,8%
Devamsızlık	222	10,4%
Uyum Sorunları	220	10,3%
Yoksulluk	163	7,6%
Manevi Sorunlar	147	6,9%
Bedensel ve Ruhsal Hastalıklar	147	6,9%
Özel Eğitim	136	6,4%
Şiddet	124	5,8%
Bağımlılık	74	3,5%
Okul Terki	65	3,0%
İhmal ve İstismar	39	1,8%
Aile ilgisizliği	2	0,1%
Veli problemi	2	0,1%
Okul müdürü ve müdür yardımcıları	1	0,0%
Boşanan aile çocukları	1	0,0%
Derse karşı ilgisizlik	1	0,0%
Dışlanma	0	0,0%

Tablo 4.1.1.2 incelendiğinde öğretmenlerin 458’inin (%21,4) davranış problemleri, 337’sinin (%15,8) ders başarısızlığı, 222’sinin (%10,4) devamsızlık, 220’sinin (%10,3) uyum sorunları, 163’nün (%7,6) yoksulluk, 147’sinin (%6,9) manevi sorunlar, 147’sinin (%6,9) bedensel ve ruhsal hastalıklar, 136’sinin (%6,4) özel eğitim, 124’ünün (%5,8) şiddet, 74’ünün (%3,4) bağımlılık, 65’inin (%3,0) okul terki, 39’unun (%1,8) ihmal ve istismar ve 7’sinin (%0,3) diğer (dışlanma, okul müdürü ve müdür yardımcıları, veli problemi, boşanan aile çocukları, derse karşı ilgisizlik) ile karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.1. 3: Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorun Dağılımlarına Ait Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Davranış Problemleri	43	15,7%
Özel Eğitim	33	12,0%
Şiddet	32	11,7%
Manevi Sorunlar	28	10,2%
Bedensel ve Ruhsal Hastalıklar	28	10,2%
Bağımlılık	24	8,8%
Ders Başarısızlığı	23	8,4%
Uyum Sorunları	19	6,9%
İhmal ve İstismar	15	5,5%
Devamsızlık	13	4,7%
Yoksulluk	8	2,9%
Okul Terki	8	2,9%

Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara ait görüşleri Tablo 4.1.1.3' de frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; rehber öğretmenlerin 43'ünün (%15,7) davranış problemleri, 33'ünün (%12,0) özel eğitim, 32'sinin (%11,7) şiddet, 28'inin (%10,2) manevi sorunlar, 28'inin (%10,2) bedensel ve ruhsal hastalıklar, 24'ünün (%8,8) bağımlılık, 23'ünün (%8,4) ders başarısızlığı, 19'unun (%6,9) uyum sorunları, 15'inin (%5,5) ihmal ve istismar, 13'ünün (%4,7)devamsızlık, 8'inin (%2,9) yoksulluk ve 8'inin (%2,9) okul terki ile karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.1. 4: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Toplamına Ait Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Davranış Problemleri	615	20,3
Ders Başarısızlığı	430	14,2
Uyum Sorunları	309	10,2
Devamsızlık	295	9,7
Özel Eğitim	227	7,5
Manevi Sorunlar	216	7,1
Bedensel ve Ruhsal Hastalıklar	216	7,1
Yoksulluk	209	6,9
Şiddet	201	6,6
Bağımlılık	128	4,2
Okul Terki	100	3,3
İhmal ve İstismar	75	2,5
Aile ilgisizliği	3	0,1
Veli problemi	2	0,1
Okul müdürü ve müdür yardımcıları	1	0,0
Boşanan aile çocukları	1	0,0
Ders karşı ilgisizlik	1	0,0

Tablo 4.1.1.4'te yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okulda karşılaştıkları sorunların toplamının betimlendiği bulgular frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin 615' inin (%20,3) davranış problemleri, 430'unun (%14,2) ders başarısızlığı, 309'unun (%10,2) uyum sorunları, 295'inin (%9,7) devamsızlık, 227'sinin (%7,5) özel eğitim, 216'sının (%7,1) manevi sorunlar, 216'sının (%7,1) bedensel ve ruhsal hastalıklar 209'unun (%6,9) yoksulluk, 201'inin (%6,6) şiddet, 128'inin (%4,2) bağımlılık, 100'ünün (%3,3) okul terki, 75'inin (%2,5) ihmal ve istismar ve 8'inin (%0,2) diğer (aile ilgisizliği, okul müdürü ve müdür yardımcıları, veli problemi, boşanan aile çocukları, derse karşı ilgisizlik) ile karşılaştıkları görülmektedir.

4.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin bilgi toplama aracının madde katılım sıra değerlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1.2.1, 4.1.2.2, 4.1.2.3 ve 4.1.2.4' te verilmiştir.

Tablo 4.1.2. 1: Yöneticilerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Rehberlik servisine yönlendirme	74	28,7%
Aile ile görüşme	58	22,5%
Öğrenci ile görüşme	51	19,8%
Ev ziyaretinde bulunma	42	16,3%
Devlet kurumuna yönlendirme	29	11,2%
Mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme	3	1,2%
Arabuluculuk	1	0,4%

Yöneticilerin okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik yaklaşımlarına ait görüşleri Tablo 4.1.2.1' de frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; okul yöneticilerinin 74'ünün (%28,7) rehberlik servisine yönlendirme, 58'inin (%22,5) aile ile görüşme, 51'inin (%19,8) öğrenci ile görüşme, 42'sinin (%19,3) ev ziyaretinde bulunma, 29'unun (%11,2) devlet kurumuna yönlendirme, 4'ünün (%1,6) mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme ve arabuluculuk yöntemlerine başvurdukları görülmektedir.

Tablo 4.1.2. 2: Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Rehberlik servisine yönlendirme	409	24,3%
Öğrenci ile görüşme	399	23,7%
Okul yönetimine bildirme	355	21,1%
Aile ile görüşme	347	20,6%
Ev ziyaretinde bulunma	125	7,4%
Devlet kurumuna yönlendirme	40	2,4%
Mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme	10	0,6%
Bir üst mevkiine sözlü şikâyetle bulunma	1	0,1%

Öğretmenlerin okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik yaklaşımlarına ait görüşleri Tablo 4.1.2.2’de frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; 409’unun (%24,3) rehberlik servisine yönlendirme, 399’unun (%23,7) öğrenci ile görüşme, öğretmenlerin 355’inin (%21,1) okul yönetimine bildirme, 347’sinin (%20,6) aile ile görüşme, 125’inin (%7,4) ev ziyaretinde bulunma, 40’ının (%2,4), devlet kurumuna yönlendirme, 11’inin (%0,7) mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme ve bir üst mevkiine sözlü şikâyetle bulunma yöntemlerine başvurdıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.2. 3: Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına Ait Dağılımları Gösterir Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Okul yönetimine bildirme	54	36,0%
Öğrenci ile görüşme	37	24,7%
Aile ile görüşme	25	16,7%
Ev ziyaretinde bulunma	17	11,3%
Devlet kurumuna yönlendirme	16	10,7%
Mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme	1	0,7%

Rehber öğretmenlerin okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik yaklaşımlarına ait görüşleri Tablo 4.1.2.3’te frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; rehber öğretmenlerin 54’ünün (%36,0) okul yönetimine bildirme, 37’sinin (%24,7) öğrenci ile görüşme, 25’inin (%16,7) aile ile görüşme, 17’sinin (%12,0) ev ziyaretinde bulunma 16’sinin (%10,7) devlet kurumuna yönlendirme ve 1’inin 0,7) mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme yöntemlerine başvurdıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.2. 4: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımların Toplamına Ait Dağılımları Gösterir Tablo

Betimleme Örnekleri	f	%
Öğrenci ile görüşme	537	23,3%
Rehberlik servisine yönlendirme	536	23,2%
Aile ile görüşme	479	20,8%
Okul yönetimine bildirme	427	18,5%
Ev ziyaretinde bulunma	210	9,1%
Devlet kurumuna yönlendirme	100	4,3%
Mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme	16	0,7%
Arabuluculuk	1	0,0%
Bir üst mevkiine sözlü şikâyetinde bulunma	1	0,0%

Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik yaklaşımlarına ait görüşleri Tablo 4.1.2.4’te frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların 537’sinin (%23,3) öğrenci ile görüşme, 536’sının (%23,2) rehberlik servisine yönlendirme, 479’unun (%20,8) aile ile görüşme, 427’sinin (%18,5) okul yönetimine bildirme, 210’unun (%9,1) ev ziyaretinde bulunma, 100’ünün (%4,3) devlet kurumuna yönlendirme, 16’sinin (%0,7) mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme-arabuluculuk ve bir üst mevkiine sözlü şikâyetinde bulunma yöntemlerine başvurdukları görülmektedir.

4.1.3. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve madde katılım sıra değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.3. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgileri Gösterir Tablo

	N	$\bar{X}$	Ss.
Tüm Katılımcılar	738	3,10	,771
Yöneticiler	72	3,36	,677
Öğretmenler	547	3,02	,759
Rehber Öğretmenler	57	3,52	,826

Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin genel olarak sosyal hizmet mesleği bilgilerine ait algısal verileri tablo 4.1.3.1’de verilmiştir. Buna göre tüm katılımcıların ortalaması “orta düzeyde” ($\bar{X}=3.10$; $Ss=0.771$), yöneticilerin ortalaması “iyi düzeyde”

($\bar{X}$ =3,36; Ss=0,677), öğretmenlerin ortalaması “orta düzeyde” ($\bar{X}$ =3.02; Ss=0.759) ve rehber öğretmenlerin ortalaması “iyi düzeyde” ($\bar{X}$ =3.36; Ss=0.677) olduğu saptanmıştır.

4.1.4. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve madde katılım sıra değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.4. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerini Gösterir Tablo

	N	$\bar{X}$	Ss.
Tüm Katılımcılar	738	3,02	,797
Yöneticiler	72	3,27	,654
Öğretmenler	547	2,92	,782
Rehber Öğretmenler	57	3,49	,804

Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin özelde okul sosyal hizmeti bilgilerine ait algısal verileri Tablo 4.1.4.1’de verilmiştir. Buna göre tüm öğretmenlerin ortalaması “orta düzeyde” ($\bar{X}$ =3.02; Ss=0.797), yöneticilerin ortalaması “iyi düzeyde” ($\bar{X}$ =3.27; Ss=0.654), öğretmenlerin ortalaması “orta düzeyde” ($\bar{X}$ =2.92; Ss=0.782) ve rehber öğretmenlerin ortalaması “iyi düzeyde” ($\bar{X}$ =3.49; Ss=0.804) olduğu saptanmıştır.

4.1.5. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin görüşlerinin okul sosyal hizmetinin gerekliği anketindeki maddelere verdiği cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.5.1’de ve 4.1.5.2’de görülmektedir.

Tablo 4.1.5. 1: Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Anket Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sıra No	Madde	$\bar{X}$	Ss.	Değerlendirme
1.	Sosyal hizmet uygulamaları hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?	3.093	.0265	Orta
2.	Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde aldığınız hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerin ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?	2.657	.0337	Orta
3.	Okulda öğrencilere verilen rehberlik ders saatini ne kadar yeterli buluyorsunuz?	2.033	.0373	Düşük
4.	Okulda öğrencilere yeterli psikososyal ve manevi destek sağlandığını düşünüyor musunuz?	2.754	.0383	Orta
5.	Okulda yaşanan sorunların çözümü için psikososyal ve manevi desteğe ihtiyaç var mı?	4.089	.0297	Yüksek
6.	Sosyal Hizmet mesleğini ne kadar biliyorsunuz?	3.353	.0259	Orta
7.	Sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?	3.021	.0298	Orta
8.	Ülkemizde sosyal hizmet çalışmalarının ne kadar yeterli olduğunu belirtir misiniz?	2.508	.0292	Düşük
9.	Okullardaki rehberlik servisi ile oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet /Destek biriminin birlikte çalışmasının, sorunların çözümüne ne kadar katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?	4.065	.0302	Yüksek
10.	2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen “Sosyal Gelişim Modeli”ndeki iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	4.118	.0296	Yüksek
11.	Okul ortamında yaşanan sorunlarla ilgili kendi meslek alanınız dışında Okul Sosyal Hizmet disiplininin ne kadar gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?	4.061	.0299	Yüksek
Ortalama		3.2501	.03091	Orta

Tablo 4.1.5.1 incelendiğinde katılımcıların okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin en yüksek($\bar{X}$ =4.17; Ss=.029) “2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen “Sosyal Gelişim Modelindeki” iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca en düşük($\bar{X}$ =2.03; Ss=.037) “Okulda öğrencilere verilen rehberlik ders saatini ne kadar yeterli buluyorsunuz?” maddesinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak 11 maddeden oluşan okul sosyal hizmetinin gerekliliği anketini ortalamasının “orta düzeyde” ($\bar{X}$ =3.25; Ss=.030) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.1.5. 2: Evet/Hayır'lı Anket Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Herhangi bir sosyal etkinlikte ya da sorumluluk projesinde görev aldınız mı?	348	48.2	374	51.8
Okulda baş edemeyeceğiniz ya da nasıl davranılacağını bilmediğiniz bir sorunla karşılaştınız mı?	278	38.5	444	61.5
Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyuyor musunuz?	500	69.3	222	30.7
Okulda karşılaştığınız sorunlara müdahale ettiniz mi?	624	86.4	98	13.6
Sosyal Hizmet kurumları ile iletişime geçtiniz mi?	154	21.3	568	78.7

Tablo 4.1.5.2'deki bulgulara göre; katılımcılar “*Herhangi bir sosyal etkinlikte ya da sorumluluk projesinde görev aldınız mı?*” sorusuna 348’i (%48.2) evet, 374’ü (51.8) hayır; “*Okulda baş edemeyeceğiniz ya da nasıl davranılacağını bilmediğiniz bir sorunla karşılaştınız mı?*” sorusuna 278’i (%38.5) evet, 444’ü (%) hayır; “*Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyuyor musunuz?*” sorusuna 500’ü (%69.3) evet, 222’si (%30.7) hayır; “*Okulda karşılaştığınız sorunlara müdahale ettiniz mi?*” sorusuna 624’ü (%86.4) evet, 98’i (%13.6) hayır; “*Sosyal Hizmet kurumları ile iletişime geçtiniz mi?*” sorusuna 154’ü (%21.3) evet, 568’i (%78.7) hayır cevabını vermiştir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde temalara, kategorilere ve kelime bulutuna yer verilmiştir. İkincisinde ise araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu alt bölümde görüşülen kişilerin görüşme sırasında sarf ettikleri sözlerine de yer verilmektedir. Bu sözlerin görüşülen kişinin ağzından çıktığı gibi, hiçbir düzeltme yapılmadan, duyulduğu gibi yazılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların isimleri saklı tutulmuş ve her bir katılımcıya birer görüşme kodu verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt bölümünde nitel bulgular öncelikle ana temalara ayrılmış, ana temaların oluşturduğu kategori ve alt kategoriler belirlenmiş, içerik kavram çözümlemesi yapılarak kategorileri betimleyen örnekler alınmıştır. Ana tema ve kategorilere katılımcıların katılma frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Katılımcıların her biri verdikleri cevaplar konusunda üst indis kullanılarak; yöneticiler için ⁱY (i=1,2,...,10), öğretmenler için ^jÖ (j=1,2,...,10), rehberlik öğretmenleri için ^kR (k=1,2,...,10) olarak kodlanmıştır. Araştırmanın 6. alt problemine ait nitel bulgular aşağıdadır.

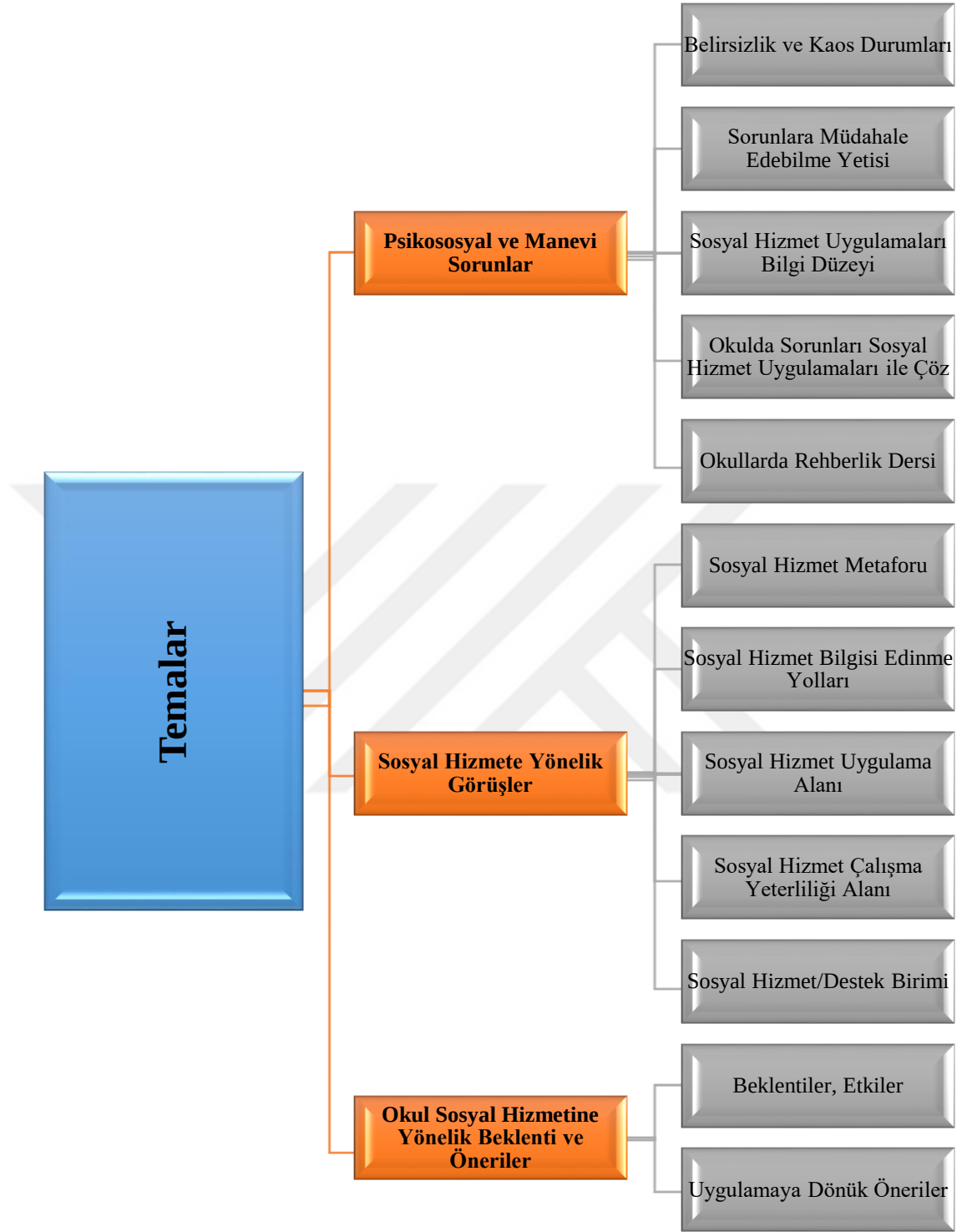
4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin ortaöğretimde okul sosyal hizmetini gerekli kılacak sorulara cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak yapılan içerik analizi sonucu temalardan kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Nitel araştırmanın temaları Şekil 4.2.1.1’de verilmiştir. Şekil 4.2.1.1.’de görüldüğü gibi üç tema ve on iki kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmada “Psikososyal ve Manevi Sorunlar”, “Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler” ve “Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler” temaları oluşturmaktadır. Psikososyal ve Manevi Sorunlar temasını “Belirsizlik ve Kaos Durumları”, “Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi”, “Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi”, “Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Çöz”, “Okullarda Rehberlik Dersi” kategorileri; Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler temasını “Sosyal Hizmet Metaforu”, “Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Yolları”, “Sosyal Hizmet Uygulama Alanı”, “Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı”, “Sosyal Hizmet/Destek Birimi” kategorileri; Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler temasını “Beklentiler, Etkiler”, “Uygulamaya Dönük Öneriler” kategorileri oluşturmaktadır.

Nitel araştırmanın kategorileri Şekil 4.2.1.1’de verilmiştir. Şekil 4.2.1.1.’de görüldüğü gibi on iki kategoriye ulaşılmıştır. Belirsizlik ve Kaos Durumları kategorisi “Okulda Baş Edemediğim Sorunlar” ve “Okulda Nasıl Davranacağımı Bilemediğim Sorunlar” alt kategorisini; Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi kategorisi “Sorunlara Müdahale Yaklaşımı” ve “Sorunlara Müdahale Edememe Sebepleri” alt kategorisini; Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi kategorisi “Yönetici Düzeyi”, “Öğretmen Düzeyi” ve “Rehber Öğretmen Düzeyi” alt kategorilerini; Okulda Sorunları Sosyal

Hizmet Uygulamaları ile Çöz kategorisi “Dışsal Sorunlara Yönelik İhtiyaçları Sosyal Hizmet Uygulamaları İle Azalt”, “İçsel Sorunlara Yönelik İhtiyaçları Sosyal Hizmet Uygulamaları İle Kuvvetlendir” ve “Kriz, Kaos Durumlarına Yönelik İhtiyaçlarda Sosyal Hizmet Stratejilerini Kullan” alt kategorilerini; Okullarda Rehberlik Dersi kategorisi “Rehberlik Dersinin Artırılması”, “Rehberlik Dersinin İçeriği” ve “Rehberlik Dersinin Şekli” alt kategorilerini; Sosyal Hizmet Metaforu kategorisi “Yönetici Sosyal Hizmet”, “Öğretmen Sosyal Hizmet”, “Rehber Öğretmen Sosyal Hizmet” ve “Metaforlar” alt kategorilerini; Sosyal Hizmet Bilgi Edinme Yolları kategorisi “Sosyal Medya”, “Eğitim” ve “Sosyal Çevre” alt kategorisini; Sosyal Hizmet Uygulama Alanı kategorisi “Aile”, “Okul-Eğitim”, “Sosyal hizmet” ve “Sağlık” alt kategorisini; Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı kategorisi “Yeterlidir”, “Muallak” ve “Yeterli Değildir” alt kategorilerini; Sosyal Hizmet/Destek Birimi kategorisi “Yönetim Uygulamalarına Dönük Etki”, “Rehberlik Açısından” ve “Sürdürülebilir Etki” alt kategorilerini; Beklentiler, Etkiler kategorisi “Karar alıcılardan beklentiler”, “Etkiler” ve “Okul paydaşlarına yönelimler” alt kategorilerini; Uygulamaya Dönük Öneriler kategorisi “Karar alıcılara öneriler”, “Okul uygulama önerileri” ve “Okul paydaşlarına öneriler” alt kategorilerini oluşturmaktadır.



Şekil 4. 1: Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Araştırmanın bu bölümünde Kelime Bulutundan faydalanılmıştır. Kelime Bulutu verilerin analizi sırasında en çok tekrar edilen kelimelerin frekans sayılarına göre farklı boyut ve renklerde gösterilmesidir(Paola & Wilkinson, 2014: 3). Bu bağlamda

araştırmada “-ile, -ve, -ki, -de, -ama, -gibi” edat ve bağlaçlar çıkarılarak en çok tekrarlanan sözcüklerden Kelime Bulutu oluşturulmuştur. Bu sıralama en fazla tekrarlanan kelimeler büyük, daha az tekrarlanan kelimeler ise daha küçük puntolarla gösterilmiştir. Araştırmanın nitel verilerine ait Kelime Bulutu Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4. 2: Katılımcılara Ait Kelime Bulutu

Şekil 4.2’de katılımcıların verdikleri cevapların kelime sıklığına göre puntolar küçükten büyüğe doğru yer almaktadır. En büyük punto ile ifade edilen kelime araştırmanın amacını ifade etmektedir.

4.2.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu probleme ait bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir. Toplanan veriler incelenmiş ve “Psiko-sosyal ve Manevi Sorunlar, Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler”tema başlıkları altında kategori ve alt kategorilere göre gruplandırılmıştır.

4.2.2.1. Psiko-sosyal ve Manevi Sorunlar Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde derinlemesine görüşme yapılan katılımcılardan araştırma konusu hakkında toplanan veriler değerlendirilmiştir.

4.2.2.2. Belirsizlikler ve Kaos Durumları Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.2.2. 1: “Belirsizlik ve Kaos Durumları” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu

TEMA: PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLAR(N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimlem e Örneği
Belirsizlik ve kaos durumları	Okulda baş edemediğim sorunlar	19	Y1, Y2, Y5, Y8, Y9, Y10 Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, R1, R2, R4, R5, D7	63,33	⁷ Y, ⁵ Ö, ⁸ Ö, ⁴ R, ⁵ R
	Okulda nasıl davranacağı mı bilemediğim sorunlar	21	Y1, Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, R3, R6, D8, R9, R10	70,00	⁶ Y, ⁷ Y, ¹ Ö, ⁹ Ö, ³ R

Araştırma kapsamında “Okulda baş edemeyeceğiniz ya da nasıl davranılacağını bilmediğiniz hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna katılımcılar 40 görüş belirtmişlerdir (Tablo 4.2.2.2.1). Katılımcıların yanıtları “**Belirsizlik ve Kaos Durumları**” kategorisini oluşturmuştur. 6 yönetici, 8 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %63,33 (f=19) oranında ortak görüş belirterek “**Okulda Baş Edemediğim Sorunlar**” alt kategorisini betimlemiş; 8 yönetici, 9 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %70,00 (f=21) oranında ortak görüş belirterek “**Okulda Nasıl Davranacağımı Bilemediğim Sorunlar**” alt kategorisini betimlemiştir.

“Okulda baş edemediğim sorunlar” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Meslek liselerinde devamsızlık sorunuyla çok karşılaşıyoruz. Genellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin gelmesi düşük akademik başarı ve okula bağlılık sorunlarını karşımıza çıkartıyor.

⁷Y: “Sıkıntı yaşadığım en büyük sorun ailelerle çoğu zaman sağlıklı bir ilişki kuramıyor olmamız. Dezavantajlı ailelerin çocukları ile çalıştığımız için ailelerle doğru iletişim kuramıyoruz.”

⁵Ö: “Engelli olan öğrenciler birdenbire sınıftan çıkmak isteyebiliyor, zaman zaman vurma davranışı sergiliyor ve nesneleri atmak suretiyle bir şeylere zarar vermeye çalışıyor. Bu durumu aile kabul etmiyor. Ailelerin de manevi eğitime tabii tutulması gerekiyor. Bir uzman tarafından yönlendirilmesi bizi okullarda çok rahatlatacaktır.”

⁸Ö: “Yeme bozukluğu olan, madde kullanan öğrencilerin ailelerini ikna edemiyorum. Bir velisinden şiddet gören ve hakaret edildiğine şahit oldum. Bu konuda sosyal çalışmacının ailelere yol göstermesi gerekiyor. Rehber öğretmenimiz de yetersiz kalıyor. AMATEM’den haberi olmayan rehber öğretmenleri oluyor. Bu durumda olan gençlerimize oluyor. Onları kaybediyoruz.”

⁴R: “Eşcinsellik ve madde kullanımı konuları ile baş etmek oldukça güç ve zorlayıcı olmaktadır.”

⁵R: “Özellikle ulaşılabilirliğinin kolaylığı nedeniyle (meslek liselerinin daha kenar semtlerde olması) meslek liselerindeki öğrencilerde daha sık görülen ihmal, istismar ve bağımlılık sorunlarının çözümünde sıkıntı yaşıyorum.”

“Okulda nasıl davranacağını bilemediğim sorunlar” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁶Y: “Genel olarak velilerin ve dış paydaşların sayısal çoğunluğu nedenlerinden kaynaklı herkese yetememe problemi ile hizmet üretme noktasında sıkıntılar yaşanmakta, rehberlik servislerinin de ağır kaldığı noktalarda da bu durum daha da zorlaşmakta dolayısıyla özellikle velilere birebir ulaşmakta ve sorunların çözümü için oldukça önem arz eden bu hususla ilgili çaresiz kalınmaktadır.”

⁷Y: “Sıkıntı yaşadığım en büyük sorun ailelerle çoğu zaman sağlıklı bir ilişki kuramıyor olmamız. Dezavantajlı ailelerin çocukları ile çalıştığımız için ailelerle doğru iletişim kuramıyoruz. Dışa açık olmuyor bu tarz

aileler. Diğer sorun intihar vakası ile karşılaştığımızda çaresiz kalmamız.”

¹Ö: *“Parçalanmış aile çocuklarına karşı evde şiddet gören, ailede yeteri kadar ilgi göremeyen ya da hafif düzeyde bedensel/zihinsel engeli olan çocuklara karşı nasıl bir tutum sergileyeceğimi ve kime yönlendireceğimi bilmiyorum.”*

⁹Ö: *“Öğrencilerin suça sürüklenmesinde, boşanma ile yüzleşmede, ölümle yüzleşmede, gelişimlerdeki gerilikte, kaza geçirip sakat kalma gibi durumları aşamadığında asosyal oluyor. Önleme çalışmalarında yetersizim.”*

³R: *“Ailesi tarafından ilgilenilmeyen, suça sürüklenme ihtimali yüksek, okul motivasyonu düşük ve ekonomik yönden zayıf aile çocukları herhangi bir olumsuz davranış sergilediklerinden veya suç teşkil edecek davranışta bulunduklarında ne kendileri bu durumdan pişmanlık yaşıyor, hatalarından ders alıp tekrar yapmama eğilimde oluyorlar ne de aileleri çocuklarını ve yaptığı eylemi umursamıyor.”*

Katılımcıların tamamının okuldaki sorunlarla baş etmede ya da çözüm yolu bulmada kendilerini yetersiz gördüğü ve çözüm yolları üretmek için okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyacının olduğu önemli bir bulgudur.

4.2.2.3. Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.2.3. 1: “Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLAR(N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimlem e Örneği
Sorunlara müdahale edebilme yetisi	Sorunlara müdahale yaklaşımı	16	Y1, Y2, Y3, Y4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, R1, R2, R3, R4, R7, R10	53,33	¹ Y, ³ Y, ⁴ Y, ³ Ö, ¹⁰ Ö, ¹⁰ R
	Sorunlara müdahale edememe sebepleri	17	Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, R5, R6, R7, R8, R9, R10	56,67	⁷ Y, ⁹ Y, ¹⁰ Y, ⁶ Ö, ⁷ Ö, ⁵ R, ⁶ R, ⁷ R, ⁸ R, ⁹ R

4.2.2.3.1’de yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik “Okulda karşılaştığınız sorunlara nasıl müdahale ettiniz? Sorunlara müdahale etmediyseniz sebebi nedir?” sorusuna katılımcılar 33 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sorunlara müdahale edebilme yetisi**” kategorisini oluşturmuştur. 4 yönetici, 6 öğretmen ve 6 rehber öğretmen %53,33 (f=16) oranında ortak görüş belirterek “**Sorunlara müdahale yaklaşımı**” alt kategorisini betimlemiş; 5 yönetici, 6 öğretmen ve 6 rehber öğretmen %56,67 (f=17) oranında ortak görüş belirterek “**Sorunlara müdahale edememe sebepleri**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Sorunlara müdahale yaklaşımı**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Sorunlara başta okul idaresinin yetkisi kullanılarak müdahale edilmektedir. Yine okul idaresine en büyük katkıyı ve desteği okul rehberlik birimi vermektedir. Sorunlara müdahale edilmemesi diye bir durum asla söz konusu olamaz”

³Y: “Sınıfa velisi ile girmek isteyen ya da sınıfa ağlayarak giren ya da okula gelmek istemeyen birinci sınıf öğrencileriyle sıklıkla karşılaşıyoruz. Bu tip sorunları okul rehber öğretmenimiz, sınıf öğretmenimiz ve veli görüşmeleri ile birlikte sağlanan tutarlı davranışlarla çözebiliyoruz. Ancak nadiren de olsa birinci sınıfa uyum sağlayamayarak ağlama krizleri geçiren uyum sağlama konusunda direnç gösteren, öğrencilerimiz olduğunda veli uzman bir psikoloğa yönlendiriliyor. Tabi psikolog tedavisi

alıp almadığını takip edecek bir uzman olmadığı için veli kafasına göre hareket ediyor.”

⁴Y: *“Kanun ve yönetmelikler çerçevesinde çeşitli konulara müdahale ettim. En çarpıcı örnek bir öğretmen tarafından birden fazla öğrenciye yapılan istismar (taciz) vakasını ortaya çıkarmak oldu diyebilirim. Bu olayda okul müdürüne bilgi vererek kolluk kuvvetlerine bildirim yapmalarının sağlanması, gizlilik gibi kanuni şartları yerine getirdim. Adli süreçte kendimi yetersiz hissettiğim noktalarda sosyal hizmetlerle iletişime geçerek bilgi aldım.”*

³Ö: *“Veli görüşmeleri yaparak, okul idaresine ve Okul Rehberlik Servisine yönlendirerek müdahale de bulundum. Maddi sıkıntı yaşayan öğrencilerimiz için başvuracakları birimler hakkında bilgilendirme yaptım. Ayrıca okulumuz idaresi bilgisinde olan, okul öğretmenlerimizin katkı sağladığı öğrenci fonundan sorumlu arkadaşımıza bilgi vererek, zaman zaman kendi imkânlarımla veya çevremizde destek olmak isteyen vatandaşlarımızla iletişime geçerek maddi sıkıntı yaşayan öğrencilerimize yardımcı olmaya çalıştım.”*

¹⁰Ö: *“Sürekli devamsızlık yapan bir öğrencim vardı. Neden devamsızlık yaptığı konusunda detaylı bir araştırma yaptığımda ailesinin geçimini sağlamak için boya işine gittiğini öğrendim. Evde bakıma muhtaç bir annesi olduğunu ve babasının da hapiste olduğunu öğrendim. Sosyal hizmetlerle bireysel görüşmelerim neticesinde problemi az da olsa ortadan kaldırmaya çalıştım.”*

¹⁰R: *“Diğer kuruluşlara havale aşaması ve çevresel kaynaklara erişim aşamasında müdahale edemiyorum. Sosyal çalışmacı olsa ekip çalışmasıyla müdahale edemeyeceğimiz, çözümü olmayan sorun kalmayacaktır. Her sorun bir ekip çalışması ile çözülür. Ekipte sosyal çalışmacının olmaması sorunun çevre ayağında çözülemeyeceğinin bir işaretidir.”*

Katılımcıların **“Sorunlara müdahale edememe sebepleri”** alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁷Y: “Cinsel istismar, intihara eğitim gibi çözüm üretemediğimiz, çaresizce öğrencinin tükenişine şahit kaldığımız zamanlar oluyor.”

⁹Y: “Bir öğrencim istismara uğradığını söyledi. İnanamadım, güvenemedim. İftira atıyor olabileceğini düşündüm. İta amirimin böyle bir durumda bana destek olmayacağını, ortada kalacağını düşünerek kimseye bir şey söylemedim. Başka bir arkadaşımın başına gelmişti. Okul müdürü açıkça adını çıkarma okulun. Okulda bir şey yaşanmadığı için onları ilgilendirmedini söylemiş. Ben de bana söyleyen öğrencinin başka yalanlar söylediğini fark ettim, bunun arkasına saklanıp vicdanımı rahatlatmaya çalıştım. Hiçbir şey yapmadım yani eylem olarak.”

¹⁰Y: “Liselerde çıkışta görüşelim, kozlarımızı paylaşalım diyenler olduğunu duyuyorum. Bu öğrencilere müdahalelerimizde eksik kalıyoruz ki şiddet vakalarının önüne geçemiyoruz. Okul içinde öğrencilere şiddetle ilgili seminerler versek de şiddet azalmıyor, özellikle meslek liselerinde her geçen gün artıyor.”

⁶Ö: “Bireysel eğitim gerektiren kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle özel olarak görüşüyorum. Ulaşamadığım çok veli oluyor. Rehber öğretmene söylüyorum. Evlerine gidemem. Güvenliğim yok, buraya gelirse müdahale ederim diyor. Sorun çözülüyor.”

⁷Ö: “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) uygulanacak öğrencilere bu programı hazırlayıp uygulayamıyorum. Bu öğrencileri sınıfa aldığında diğer öğrencilerle nasıl kaynaştıracığımı bilemiyorum. Hazırladığım planda öğrencinin seviyesine ne kadar uygun bilmiyorum. BEP uzman bir ekip ile hazırlandığında faydalı olacağı kanısındayım.

⁵R: “Bağımlılık konusunda bir müdahalede bulunamadım. Sosyal çalışmacı ile görüşerek gerekli bilgilendirmeyi aldım. Müdahalede bulunmama sebebim bilgi eksikliği ve uzmanlık alanı olan başka bir mesleğin çözeceği problem.”

⁶R: “Herhangi bir nedenle suça sürüklenmiş öğrencilerin tespiti ve alınan tedbir hizmetleri konusunda müdahalelerde tam olarak bulunamıyorum.”

⁷R: “Bağımlılık, çeteleşme, ergen hamileliği konularında sorun çözüme kavuşmıyor. Aileler çekimser kalıyor.”

⁸R:Ev içi şiddet ve öğretmene şiddet konusunda müdahale edemedim. Sebebi can güvenliğim olmadığı için... Şiddet konusunda sadece okula odaklanmayarak, okul sistemi dışındaki gençler için neler yapılabileceğinin de düşünülmesi gerektiğidir. Bunun yanında sadece MEB ile çalışarak sorunun önüne geçilemez, Emniyet Müdürlüğü, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi başka kurumlarla etkili iş birliği yapmak gerekiyor”

⁹R: “Çocuk ihmali ve istismarı konusunda zorlanmaktayım. Bunu suça sürüklenen çocuklarla çalışmak, ev içi şiddetle çalışmak, madde bağımlılığı konusunda çalışmak ve çocuk yaşta gebelikler sorunları müdahale etmediğim sorunlardır.”

Bulgular göstermektedir ki, öğrencileri sorunlar karşısında desteklemek ve biyopsikososyal ve manevi gelişimini olumsuz etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç vardır.

4.2.2.4. Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.2.4. 1: “Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLAR(N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimlem e Örneği
Sosyal hizmet uygulamaları bilgi düzeyi	Yönetici düzeyi	10	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	33,33	² Y, ⁵ Y, ⁶ Y, ⁹ Y
	Öğretmen düzeyi	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	33,33	¹ Ö, ³ Ö, ⁴ Ö ⁵ Ö,
	Rehber öğretmen düzeyi	10	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10	33,33	¹ R, ³ R, ⁴ R, ¹⁰ R

Tablo 4.2.2.4.1’de araştırma kapsamında “Sosyal hizmet uygulamaları hakkında bilginiz var mı? Bildiklerinizi açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcılar 30 görüş

belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sosyal hizmet uygulamaları bilgi düzeyi**” kategorisini oluşturmuştur. Burada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen tek başına kendi görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan her grup kendi alt kategorisini oluşturmuştur. 10 yönetici %33,33 (f=10) oranında ortak görüş belirterek “**yönetici düzeyi**” alt kategorisini betimlemiş; 10 öğretmen benzer şekilde %33,33 (f=10) oranında ortak görüş belirterek “**öğretmen düzeyi**” alt kategorisini betimlemiş ve son olarak 10 rehber öğretmen %33,33 (f=10) oranında ortak görüş belirterek “**rehber öğretmen düzeyi**” alt kategorisini betimlemiştir.

“**Yönetici düzeyi**” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Y: Kurumumuzda çalışan bir sosyal çalışmacı var. Türkiye’de sosyal çalışmacı olan 2 Rehberlik Araştırma Merkezi’nden biriyiz. Bu nedenle uygulamalar hakkında fikir sahibiyiz. Sosyal hizmet uygulamaları, kişiyi kendisinden ve çevresinden kaynaklı her türlü sorunlarının çözümü konusunda rehberlik yapıp bilgilendirerek, kendi sorunlarını çözer hale getirerek sorunlarının çözümünü sağlamaktır. Aynı zamanda sosyal inceleme yapma, rapor tutma, eğitim tedbirlerinin uygulanması, parçalanmış aile çocuklarına danışmanlık yapma gibi konular okul sosyal hizmet uygulama alanıdır.

⁵Y: “Genellikle Aile, Sosyal Politikalar Bakanlığının yaptığı çalışmalar konusunda az bir bilgimiz var.”

⁶Y: “Öğrencilerin barınma, beslenme ve burs ihtiyaçları ile ilgili çalışmaların yürütülmesi, ihtiyacı olan öğrencilere kırtasiye, araç-gereç, vb. malzemelerin temin edilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere giyim ve ev eşyası sağlanması.”

⁹Y: “Öğrencinin sosyal, ekonomik ihtiyaçlarının giderilmesi, kendisinden ve çevresinden kaynaklı her türlü sorunlarının çözümü konusunda güçlendirilerek kendi sorunlarını çözer hale getirilmesi konusundaki çalışmaların planlanıp, uygulanmasıdır.”

“**Öğretmen düzeyi**” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Ö: “Bu konu hakkında çok fikrim yok ama sosyal hizmet danışmanlarının artık günümüzde çok önem kazandığını ve birçok sahada çalıştıklarını görüyor ve duyuyorum.”

⁴Ö: Bireylerin yaşadığı aile içi şiddet, geçimsizlik ve istismar vb. sorunlarda bireye destek sağlayıp çözüm bulmaya çalışan, bireylere toplumsal sorunlarla baş edebilme konusunda rehberlik sağlayan, çözüm yolu bulabilmesi konusunda destek sağlayan bir uygulamadır. Sosyal hizmet uygulamaları insan haklarını temele almaktadır. Bu doğrultuda ihtiyacı olan herkese destek veren bir uygulamadır.”

³Ö: “Sosyal hizmet toplumda dezavantajlı bireylerin yani yaşlı, kadın, çocuk, engelli, işsiz, madde bağımlısı gibi kişi ve grupların kamu kaynaklarından yararlanarak toplumun diğer bireyleri kadar avantajlı bir seviyeye gelmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Risk grubunda bulunan aile ve bireylerin tespiti için çalışmalar yapıldığını, korunmaya muhtaç çocukların tespit edilerek kurum bakımına yerleştirildiğini, son yıllarda çocuk yuvası ve yetiştirme yurdu gibi kışla tipi bakım kurumları yerine sevgi evi, çocuk evi gibi ev tipi bakım kurumlarına dönüş yaşandığını, ayrıca evlat edinme, koruyucu aile ve sosyo-ekonomik destekle aile yanında bakım hizmeti gibi modellerle aile temelli bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması için çalışmaların sürdürüldüğünü, evlat edinme ve koruyucu aile hizmetinin birincil önceliği korunmaya muhtaç bir çocuğa güvenliğinin sağlanacağı ve maddi manevi ihtiyaçlarının karşılanacağı uygun aile bulunması olduğunu, bu nedenle bu tür müracaatların deneyimli bir sosyal çalışmacı tarafından ele alındığını, sosyal hizmet müdahalesinin bir aracı olan sosyal yardım, yoksulluk nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamada güçlük çeken birey ve ailenin ekonomik açıdan aynı-nakdi yardımlarla desteklendiğini biliyorum.”

⁵Ö: “Evet, ama sosyal hizmetler olgusunu daha çok yabancı filmlerden biliyorum. Kurumlarda ve okullarda mutlaka sosyal hizmetler görevlisi oluyor ve öğretmenin, psikolojik danışmanın yetemediği özel durumlarda (öğrencinin yaşadığı ev, aile, çevre, suistimal vb.) gerek bağlantıları, gerek iletişim becerisi gerekse bilgisi ile sorun çözmede etkili oluyor.

İhtiyacı olan insanlara kurallardan ve disiplinden taviz vermeden kalıcı çözümler sunuyor.”

“Rehber öğretmen düzeyi” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²R: *“Bağımlılık ve engellilik konularında çalışmalar yürütüyor.”*

³R: *“Maddi durumu yetersiz öğrencileri, kırtasiye vb. yardım ihtiyacı olan öğrencilerin tespitini yapan bir meslek.”*

⁴R: *“Bildiğim kadarıyla sosyal hizmete ihtiyacı olan kişinin sosyal, sağlıkla ilgili ve ekonomik ihtiyaçlarının giderilmesi; kendinden, ailesinden ve çevresinden kaynaklı karşılaştığı her türlü sorunlarla baş edebilmesi konusunda müşavirlik hizmeti sunmak, psikolojik destek sağlamak için sunulan her türlü destek hizmetidir.”*

¹⁰R: *“Sevgi Evleri, Şiddet Önleme ve İzleme Merkezileri, Rehabilitasyon Merkezleri, Belediyeler, Hastaneler uygulama alanlarıdır.”*

¹⁰R: *“Rehberlik ve Araştırma Merkezi’imizde kadrolu bir sosyal çalışmacımız var. Onunla disiplinlerarası çalışmalar yaparak sorunları çözüme kavuşturmaya çalışıyoruz. Tedbir kararı alınan öğrenciler konusunda tuttuğu sosyal inceleme raporlarıyla sosyal hizmetin hem adli hem de eğitim ortamında uygulamalar yürüttüğünü gördük. Bunlara ek olarak çocuk, genç, yaşlı, bağımlı gibi birçok alanda uygulamaları olan bir disiplin...”*

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında tedbir kararı alınan öğrencilerin problem olarak değerlendirilerek cezaya odaklanıldığı çıkarımının yapıldığı görülmektedir. Bu durum, okullarda sosyal hizmetin gerekliliği adlı söz konusu araştırma için önemli bir bulgudur.

4.2.2.5. Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Çöz Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.2.5. 1: “Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Çöz” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLAR(N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Okulda sorunları sosyal hizmet uygulamaları ile çöz	Dışsal sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile azalt	23	Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, R1, R2, R3, R4, R5, R6, R9, R10	76,67	³ Y, ⁹ Y, ⁹ Ö, ¹ R, ³ R
	İçsel sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile kuvvetlendir	13	Y2, Y4, Y7, Y8, Y9, Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, R2, R5, R7, R8	43,33	⁴ Y, ⁵ Ö, ⁷ R
	Kriz, kaos durumlarına yönelik ihtiyaçlarda sosyal hizmet stratejilerini kullan	9	Y1, Y6, Y7, Y8, Ö2, Ö8, Ö10, R2, R5	30,00	¹ Y, ⁶ Y, ⁸ Ö,

“Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusuna katılımcılar 45 görüş belirtmişlerdir (Tablo 4.2.2.5.1). Katılımcıların yanıtları “**Okulda sorunları sosyal hizmet uygulamaları ile çöz**” kategorisini oluşturmuştur. 6 yönetici, 9 öğretmen ve 8 rehber öğretmen %76,67 (f=23) oranında ortak görüş belirterek “**Dışsal sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile azalt**” alt kategorisini betimlemiş; 5 yönetici, 4 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %43,33 (f=13) oranında ortak görüş belirterek “**İçsel sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile kuvvetlendir**” ve 4 yönetici, 3 öğretmen ve 2 rehber öğretmen %56,67 (f=17) oranında ortak görüş belirterek “**Kriz, kaos durumlarına yönelik ihtiyaçlarda sosyal hizmet stratejilerini kullan**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Dışsal sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile azalt**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

³Y: “Rehberlik Servisleri sorunlarını dinleyip, çözüme kavuşturmaya çalışıyorlar. Ancak çok iyi sonuçlar alınmıyor. Problem çıkartan öğrenci aynı şekilde problem çıkartmaya devam ediyor. Bunlar genellikle düşük sosyoekonomik sınıftan gelen, aileleri yeteri kadar ilgilenmeyen öğrenciler. Çevrede böyle ailelerin sayısı çok fazla, çünkü çok fazla göç alan bir kesim sayılır”

⁹Y: “İhtiyaç var. İstanbul’da görev yaparken 115 hamile çocuk skandalı adıyla bir haber yayımlandı. Bizim okulda da bu durumlar olduğunu düşünüyorum. Önleyici müdahalelerle öğrencilerimize sahip çıkmalıyız. Biz öğretmenler yetersiz kalıyoruz.”

⁹Ö: “Okul içi problemler çözülebiliyor, ama okul dışı problemlerde çok ihtiyaç duyuyoruz. Okul dışı problemlerin öğrencinin akademik başarısını düşürdüğünü gözlemliyoruz.”

¹R: “Ailelere ulaşma, aile sorunlarını çözme, aileyi toplumsal kaynaklarla buluşturma gibi konularda ihtiyaç duyuyorum.”

³R: “Okullarda öğrencinin genellikle okul uyumu ve okul başarısına odaklanılıyor. Bunları etkileyecek okul dışı etmenler fazla irdelenmiyor veya okul dışı sorunlara fazla müdahil olunup çözüm üretilemiyor. Bu konularda okullarda sosyal hizmet uygulamaları yapılırsa sorunları çözme adına daha yerinde bir karar olur. Özellikle ebeveyn okur-yazar seviyelerinin düşük, öğrencilerin suça bulaşma ihtimalinin yüksel olduğu okullarda bu hizmetler ivedilikle yapılmalı.”

Katılımcıların “İçsel sorunlara yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet uygulamaları ile **kuvvetlendir**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁴Y: “İhtiyaç duyuyorum. Çünkü öğrenci, öğretmen, çalışan diğer personel ve veli ile iş birliği içinde yürüttüğümüz eğitim öğretim faaliyetleri karşılaştığımız sorunların çözüme ulaşamaması nedeniyle aksaklığa uğrayabiliyor ya da sağlıklı bir şekilde yürütülemeyebiliyor. Sosyal hizmet uygulaması sayesinde sorunun birçok faktör göz önünde bulundurularak incelenip çözümüne yönelik destek sağlamanın etkili olacağını düşünüyorum.”

⁵Ö: “Tabii ki. Her okulda ve kurumda mutlaka bir sosyal hizmet danışmanı olmalı ki bilgisi, iletişimi ve bakış açısıyla sorunları çözmeye yardımcı olsun.”

⁷R: “İntihar, depresyon, ev içi şiddet, ebeveynin yokluğu ya da yas tutma konularında zorlandığım çok zaman oldu.”

Katılımcıların “**Kriz, kaos durumlarına yönelik ihtiyaçları sosyal hizmet stratejilerini kullan**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹⁰Y: “Sosyal hizmet uygulamaları ve kurumumuz misyonu ve vizyonu gereği sürekli olarak içinde olduğumuz bir durum. Gerek sosyal hizmet uygulamalarının bir bölümü gerekse bizim çalışmalarımız zaman zaman birbirini destekliyor ve örtüşüyor. Olayları tamamen birbirinden soyutlamak ya da ayırmak diye bir durum söz konusu değildir, ihtiyaç hissedildiği yerde birbirini destekler.”

⁶Y: “Okulun öğrenci popülasyonu, değişim hızı ve sayısı ile alan-bölüm farklılıklarından kaynaklanan değişkenlerin fazlalığı ve farklılıkları genele hitap etmekte zorluklar oluşturmakta ve eşit hizmet götürme noktasında sıkıntılar yaşanmakta. Problem davranışların çeşitliliğindeki artış ve problem davranışlarda bulunan öğrenci sayılarındaki son yıllarda gerçekleşen artmadan kaynaklanan sebeplerle genelde sorumluluk sahibi, öğrenci ödevlerini yerine getiren ve başarıyı artırmakta rol model olacak öğrencilerle ilgilenme noktasında eksikliklere neden olmaktadır.”

⁸Ö: “İhmal, istismar, çeteleşme, akran zorbalığı, devamsızlık, obezite, parçalanmış aile gibi problemlerde rehberlik servisinin problemlerin çözümünde yetersiz kaldığını görüyorum.”

Yapılan tüm bu değerlendirmeler öğrenciyi ailesi ve çevresi içerisinde değerlendirerek önleyici ve geliştirici müdahale planlayan okul sosyal hizmetinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin ifadelerinde bu ihtiyaca dikkat çeken önemli bir bulgudur.

4.2.2.6. Okullarda Rehberlik Dersi Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.2.6. 1: “Okullarda Rehberlik Dersi” Kategorisine ait Bulgular Tablosu
TEMA: PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLAR(N=30)

Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Rehberlik	Rehberlik dersinin artırılması	17	Y2, Y3, Y5, Y9, Y10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, R5, R6, R7, R8, R9, R10	56,67	² Y, ⁶ Ö, ⁷ Ö, ⁵ R, ¹⁰ R
	Rehberlik dersinin içeriği	7	Y1, Y6, Y8, Ö4, Ö9, Ö10, R3	23,33	¹ Y, ⁴ Ö, ³ R
	Rehberlik dersinin şekli	16	Y4, Y7, Y10, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, R1, R2, R4, R6, R7, R8, R9, R10	53,33	⁴ Y, ⁵ Ö, ⁸ Ö, ⁴ R, ⁸ R

“Okulda öğrencilere haftada 1 ders saati rehberlik yapılması hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcılar 40 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Rehberlik**” kategorisini oluşturmuştur. 5 yönetici, 6 öğretmen ve 6 rehber öğretmen %56,67 (f=17) oranında ortak görüş belirterek “**Rehberlik dersinin artırılması**” alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 3 öğretmen ve 1 rehber öğretmen %23,33 (f=7) oranında ortak görüş belirterek “**Rehberlik dersinin içeriği**” ve 3 yönetici, 5 öğretmen ve 8 rehber öğretmen %53,33 (f=16) oranında ortak görüş belirterek “**Rehberlik dersinin şekli**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Rehberlik dersinin artırılması**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Y: “Her hafta ve en az 2 ders saati olmalıdır.”

⁶Ö: “Bazı sınıflarda hiç yok. En azından bir ders saati olmalı.

⁷Ö: “Yetersiz. Hiç değilse haftada iki saat olmalı.”

⁵R: “Çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Haftada 2 veya daha fazla Rehberlik dersinin mutlaka çok daha sağlıklı sonuçlar vereceğini düşünüyorum.”

¹⁰R: “En az iki saat olabilir diye düşünüyorum.”

Katılımcıların “**Rehberlik dersinin içeriği**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Bu konu tamamen entegre edilmesi ve üzerinde ciddi olarak durulması gereken bir meseledir. Öğrenci ve rehberlik birbirinden

ayrılmaz iki önemli unsurdur. Bunu haftada 1 saat şeklinde ifade etmek tamamen yetersizdir. Sürecin 1 ya da birkaç saatle ifade edilmesi durumu olumsuz sekteye uğrattır. Olay öğrenci açısından kesintisiz ve sürekli olmalıdır. Bunun için ar-ge'ler yapılmalıdır.”

⁴Ö: “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması her öğrencinin problemiyle ilgilenmenin güç olmasından, öğrencileri daha iyi tanımak için bireysel görüşme gerektiğinden kaynaklı rehberlik saati yetersiz kalmaktadır. En az iki saat olabilir diye düşünüyorum.”

³R: “Rehberlik öncelikle bir süreçtir. Okullarda bulunan hiçbir rehber öğretmen ihtiyacı olan çocuğu haftada 1 yapılan derste hizmet sunmak için beklemez. O saat ya kariyer planlama ya da yapılması gereken test ve envanterlerin daha planlanması için konulmuş bir saattir. Aksi durumda rehber öğretmen diğer branş öğretmenlerinden ders istemek zorunda kalıyordu ve bu da planlamaları bazen olumsuz etkiliyordu. Yani okullarda rehberlik saati 1 saat olsa da sunulan hizmet okul türüne göre haftalık 5 gün ve okuldaki günlük ders saati kadardır.”

Katılımcıların “**Rehberlik dersinin şekli**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁴Y: “Rehberlik saatinin tüm kademelerde olması gerekli olduğunu düşünüyorum. Tabi bunu ders saati ile sınırlamak doğru olmaz ve içeriğinin düzenlenmesi gerekir. Farkındalık çalışmaları, sınavlar, verimli çalışma konularında, ölçeklerin uygulanması, mesleki rehberlik konuları vb. konularda faydalı olduğunu çalıştığım yıllarda gördüm. Burada rehberlik saatinde sınıf rehber öğretmeninin rehberliğe inanç düzeyi de çok önemli.”

⁵Ö: “Bence kısıtlı bir zamanda çok şey yapılmaya çalışılıyor ve süre yetmiyor. Süre daha fazla olursa danışmanlık daha sağlıklı olacaktır.”

⁸Ö: “Tüm sınıflarda 3 ders saati olmalı.”

⁴R: “1 saat rehberlik ancak öğrencilerin formlarını doldurmaya yarar. Sorun çözme odaklı kesinlikle haftada 3 saat olması gerekir.”

⁸R: “Yeterli bulmuyorum. Her sınıf kademesinde olmalı ve her sınıf bazında 2 ders saati olmalı.”

Katılımcıların tamamı dersin uygulanışının saat ve içerik yönünden yetersiz bulduğu görülmüştür. Yönetici olan bir katılımcının ise rehberlik saatinin tüm kademelerde olması gerektiğini ifade ederek, danışmanlık kısmının eksik kaldığını ifade etmektedir.

4.2.3. Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Bulgular

4.2.3.1. Sosyal Hizmet Metaforu Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1. 1: “Sosyal Hizmet Metaforu” Kategorisine ait Bulgular Tablosu
TEMA: SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER (N=30)

Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Sosyal hizmet Metaforu	Yönetici sosyal hizmet	8	Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10	80,00	¹ Y, ² Y, ⁴ Y, ⁵ Y, ⁷ Y, ⁹ Y
	Öğretmen sosyal hizmet	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	90,00	² Ö, ⁴ Ö, ⁸ Ö, ¹⁰ Ö
	Rehber öğretmen sosyal hizmet	8	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10	80,00	³ R, ⁴ R, ⁶ R, ⁹ R, ¹⁰ R
	Metaforlar	26	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, R1, R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10	86,67	*

*Oluşan betimleme örneği ve bulgular Çizelge 4.2.3.1.1’de verilecektir.

“Sosyal hizmeti nasıl tanımlarsınız? Sosyal hizmet denilince, sizde çağrıştırdığı üç kelime nedir?” sorusuna katılımcılar 51 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sosyal hizmet metaforu**” kategorisini oluşturmuştur. Sosyal hizmet metaforu kategorisinin 3 alt kategorisi katılımcılar tarafından “**sosyal hizmet tanımı kavramı**” üzerinde **görüşlerinden** oluşmaktadır. 8 yönetici %80(f=8) oranında görüş belirterek “**yönetici sosyal hizmet**” alt kategorisini betimlemiş; 9 öğretmen %90 (f=9) oranında görüş belirterek “**öğretmen sosyal hizmet**” alt kategorisini betimlemiş ve son olarak 8 rehber öğretmen %80 (f=80) oranında görüş belirterek “**rehber öğretmen düzeyi**” alt kategorisini betimlemiştir. Diğer bir alt kategori de “sizde çağrıştırdığı üç kelime

nedir?” sorusuna karşılık katılımcılardan 26’sının 86 betimleme örneğiyle ürettiği “**metaforlar**” alt kategorisiyle oluşturulmuştur (Çizelge 4.2.3.1.1.1).

“Yönetici sosyal hizmet” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “İnsanlar ve çevreleri arasındaki birçok karmaşık hareketliliği inceler. Her insanın potansiyelini tam olarak geliştirmesini, yaşamını zenginleştirmesini sağlamak ve işlev bozukluğunu önlemektir.”

²Y: “İnsan ilişkilerinde problem çözmeyi amaçlar, insanların çevreleri ve etkileşimde oldukları ile problemleri nasıl çözeceği konusunda rehberlik eder.”

⁴Y: “Sosyal hizmet uygulamalarını bireyin var olabilmesinde, yaşamını sürdürebilmesinde çevresel faktörleri de dikkate alarak karşılaştığı sorunları değerlendirip çözüm üretmesi olarak tanımlayabilirim.”

⁵Y: “Toplumun ve ailenin yoksunluk, yoksulluk ve sosyal adaletin sağlanması, problemlerinin araştırılması, çözülmesi ve geliştirilmesi noktasında hayatın tüm alanında ihtiyaç olan bir hizmet olarak tanımlayabilirim”

⁷Y: “İnsanların yarımsız karşılayamadığı ihtiyaçlarının karşılanması ve çözemedikleri sorunlarının çözülmesi amacı ile sosyal hizmet uzmanları tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerdir.”

⁹Y: “Önleyici ve müdahale misyonu ile birey, grup ve toplumun sosyalliğini artıran olan hizmetler diye düşünüyorum en genel tanımıyla...”

“Öğretmen sosyal hizmet” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Ö: “Barınma, beslenme ve yaşam şartlarını düzelteren faaliyetler bütünü”

⁴Ö: “Bireylerin refah düzeyini arttırmayı amaçlayan, karşılaşılan toplumsal sorunları aşabilme konusunda aile, birey veya toplum fertlerine destek sağlayan bir alandır.”

⁸Ö: “Bireylerin sosyo ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması, hak temelli yaklaşımla çalışan bir meslek.”

¹⁰Ö: “Bakıma muhtaç, koruma altında olan, cezaevlerinde ve hastanelerde çalışma alanları olan psikoloji ve sosyoloji ile birlikte çalışan bir meslek.”

“**Rehber öğretmen sosyal hizmet**” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

³R: “Sosyal hizmet ihtiyaç duyan kişinin sosyal, sağlık (fizyolojik/psikolojik) ve ekonomik anlamda destekleneceği hizmetlere ulaşma konusunda yetkili kişilerce sunulan profesyonel bir müşavirlik hizmetidir.”

⁴R: “Sosyal hizmet, bireyin yaşam zorluklarını gidermek, kendi kendine yetebilmeyi öğreten ve refahı artırmak için insanları bir araya getiren hizmettir.”

⁶R: “Her ne kadar sosyal hizmetin çalışma alanları küreselleşen ve karmaşıklaşan sorunlar karşısında çeşitlense ve değişse de geleneksel odak noktasına yerleşmiş çocuk, kadın, engelli, yoksulluk alanlarına ait sorunlarla ilgilenen bir disiplindir.”

⁹R: “Sorunlara çözüm üretmenin yanı sıra aynı zamanda bireylerin, grupların ve toplumların sorununa dair endişelerini gideren bilim dalıdır.”

¹⁰R: “Bireylerin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması için hak temelli yaklaşımla çalışan bir meslek.”

Bulgular ışığında tüm katılımcıların sosyal hizmetin odağını birey ve çevresi olan etkileşimi olarak belirttikleri söylenebilir.

Katılımcılara sorulan “Sosyal hizmeti nasıl tanımlarsınız? **Sosyal hizmet denilince, sizde çağrıştırdığı üç kelime nedir?** Sorusuna verdikleri yanıttan oluşan “**Metaforlar**” alt kategorisine katılımcıların verdiği cevaplara ait bulgular aşağıdadır;

Çizelge 4.2.3.1.1. 1: “Sosyal Hizmet Metaforu” Kategorisinin “Metaforlar” alt kategorisine ait Yığılım Çizelgesi

Kategori	Alt Kategori	Metafor	Yığılım/ Tekrar(f)	%
Sosyal Hizmet Metaforu	Metaforlar	Yardım/yardımlaşma	10	11,63
		Çocuk	6	6,98
		Destek	6	6,98
		Genç	6	6,98
		Aile	5	5,81
		Çözüm	4	4,65
		Engelli	4	4,65
		Koruma altındaki çocuklar	3	3,49
		Sağlık	3	3,49
		Yaşlı	3	3,49
		Barınma	2	2,33
		Danışman	2	2,33
		İletişim	2	2,33
		İlgi	2	2,33
		Kadın	2	2,33
		Koruma	2	2,33
		Toplum	2	2,33
		Rehber	2	2,33
		Yoksul	2	2,33
		Bağımlı, Bilgi alışverişi, Birey, Çevre, Çözüm için yol gösterme, Davranış değiştirici, Değer verme, pozitif değişim, Gazi ve şehit aileleri, Göç etmiş aileler, Hayat kalitesini geliştirme, İşbirliği, Sevgi, Sistemsizlik, Sorun çözme, Sosyal adalet, Sosyal iletişim, Sosyal sorunlar	(f=1; Σ 18)	20,93
		Toplam	37	86
				100

“Sosyal hizmet denilince, sizde çağrıştırdığı üç kelime nedir?” sorusuna karşılık oluşan “Sosyal hizmete yönelik görüşler” teması altında “**Sosyal Hizmet Metaforu**” kategorisi oluşmuştur. Kategorinin altında oluşan dördüncü alt kategoriye katılımcılardan 26’sının 86 betimle örneği üreterek 37 metafor üretilmiştir. Oluşan alt kategoriye “**Metaforlar**” denilmiştir.

Çizelge 4.2.3.1.1.1’deki bulguları değerlendirdiğimizde; katılımcılar en yüksek düzeyde “Yardım/yardımlaşma” (f=10; n=11,63%) tekrar metafor üretildiği görülmüştür. Bununla beraber “Çocuk”, “Destek”, “Genç” metaforları ikinci olarak en

yüksek düzeyde tekrarlamıştır (f=6; n=6,98%). Üçüncü en yüksek düzeyde “Aile” metaforu üretildiği görülmüştür (f=5; n=5,81%). Dördüncü yüksek düzeyde “Çözüm” ve “Engelli” metaforu üretildiği görülmüştür (f=4; n=4,61%). Bununla birlikte “Koruma altındaki çocuklar”, “Sağlık”, “Yaşlı” beşinci düzeyde metafor olarak üretildiği görülmüştür(f=3; n=3,49%). Bir diğer metafor grubu altıncı düzeyde “Barınma”, “Danışman”, “İletişim”, “İlgi”, “Kadın”, “Koruma”, “Toplum”, “Yeteneksiz uygulayıcılar”, “Yoksul” metaforları üretildiği görülmüştür(f=2; n=2,33%). Son olarak 18 metafor olarak tek üretilmiştir. Bu anlamda üretilen metaforlar “Bağımlı, Bilgi alışverişi, Birey, Çevre, Çözüm için yol gösterme, Davranış değiştirici, Değer verme, Eşitsizlik, Gazi ve şehit aileleri, Göç etmiş aileler, Hayat kalitesini geliştirme, İşbirliği, Sevgi, Sistemsizlik, Sorun çözme, Sosyal adalet, Sosyal iletişim, Sosyal sorunlar” olarak görülmüştür.

Çizelge 4.2.3.1.1.1 incelendiğinde sosyal hizmete ilişkin oluşturulmuş metaforların tekrarlanma sıklığı 1 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tekrarlanan metaforun ‘yardım/yardımlaşma’ (%10) metaforu olduğu tespit edilmiştir.

Bu metafor çalışması ile seçili yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen grubunun sosyal hizmete ilişkin değindiği tüm hususların sosyal hizmetin uygulama çerçevesi içinde yer aldığını belirtmek mümkündür.

4.2.3.2. Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Yolları Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.3.2. 1: “Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Yolları” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu

TEMA: SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER (N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Sosyal hizmet bilgisi edinme yolları	Sosyal medya	16	Y1, Y2, Y6, Y7, Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, R1, R4, R5, R6, R7, R9, R10	53,33	¹ Y, ⁶ Y, ¹⁰ Ö, ⁵ R
	Eğitim	11	Y3, Y5, Y8, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, R4, R6, R8, R9	36,67	³ Y, ⁵ Y, ⁸ Y, ⁶ Ö, ⁹ Ö, ⁴ R
	Sosyal çevre	12	Y4, Y6, Y8, Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, R1, R2, R3, R7, R10	40,00	⁴ Y, ³ Ö, ² R, ³ R, ¹⁰ R

“Sosyal hizmet mesleği hakkında bilgi sahibiyseniz, bilgilerinizi hangi yolla edindiniz?” sorusuna katılımcılar 38 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sosyal hizmet bilgisi edinme yolları**” kategorisini oluşturmuştur. 4 yönetici, 5 öğretmen ve 7 rehber öğretmen %53,33 (f=16) oranında ortak görüş belirterek “**Sosyal medya**” alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 4 öğretmen ve 4 rehber öğretmen %36,67 (f=11) oranında ortak görüş belirterek “**Eğitim**” alt kategorisini betimlemiş; ; 3 yönetici, 4 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %36,67 (f=12) oranında ortak görüş belirterek “**Sosyal çevre**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Sosyal medya**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “*Sosyal medya aracılığıyla...*”

⁶Y: “*Gerek sosyal medya gerekse kurumumuzda çalışan sosyal çalışmacımızın sayesinde.*”

¹⁰Ö: “*Radio, TV, facebook, twitterdaki haberlerden...*”

⁵R: “*Tv ve sosyal medyadan edindiğim bilgiler var.*”

Katılımcıların “**Eğitim**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

³Y: “*Branş olarak özel eğitim bölümü olmamız hasebiyle, sosyal hizmetlerle ilk günden beri hep paralel hareket ettik. Uzun yılların getirmiş*

olduğu çalışma ve akademik kimliğimiz bu konuda bilgi sahibi olmamızı gerektirdi.”

⁵Y: *“Çalışma hayatımda ve yaşamımda karşılaştığım sorunların çözümü için çeşitli nedenlerle sosyal hizmet uzmanlarıyla konuşarak ve çeşitli iletişim, haber kanallarıyla sosyal hizmet mesleği hakkında bilgi sahibi oldum.”*

⁸Y: *“Üniversite sosyal hizmet alanında çalışan eğitici ve öğrenim gören öğrencilerin aktardıklarının yanı sıra engelliler aslanında şahsi olarak yaptığım sosyal sorumluluk çalışmaları ve sivil toplum örgütü yöneticilikleri aracılığıyla.”*

⁶Ö: *“Okulda yapılan toplantılarla ve okuldaki uzaktan eğitimlerden bilgi sahibi oldum.”*

⁹Ö: *“Aldığım eğitimlerden az da olsa bilgi sahibiyim. Televizyonlardan da kulak dolgunluğu var.”*

⁴R: *“Mesleki iletişim, seminerler, internet vb. ortamlar.”*

Katılımcıların **“sosyal çevre”** alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁴Y: *“İnternette ve okulumuza staj için gelen bölüm üniversite öğrencilerinden.”*

³Ö: *“Sosyal hizmetlerin çalışmalarından olan koruyucu aile hususunda bilgilendirme konulu okulumuzda yapılan toplantıya katılmışım. Toplantının konuşmacısı olan sosyal hizmet uzmanı yaptıkları çalışmalar hakkında bilgilendirme yapmıştı. Ayrıca okulumuzun çocuk gelişimi bölümünden mezun olan bazı öğrencilerimizle görüştüğümüzde yükseköğretimde sosyal hizmetler alanında eğitim gördüklerini, yaptıkları çalışmaları anlatmışlardı. Ayrıca sevgi evlerinde çalışan bir arkadaşım var.”*

²R: *“Kurumumuzda çalışan sosyal hizmet uzmanının yaptığı çalışmalarla bilgi sahibi oldum.”*

³R: “Mesleki deneyim, sosyal çalışmacı arkadaşlarımın olması, yaptığım işle Sosyal Hizmet Mesleğinin eşgüdümlü olarak ortak danışan/öğrenci paydasında buluşmaları aracılığıyla öğrendim.”

¹⁰R: “Basın yayın organlarından, haberlerden ve çevremdeki yakınlarımın aldığı yardım hizmetlerinden.”

Yanıtlar incelendiğinde bilgiyi en çok sosyal medya aracılığıyla öğrendiği, yazılı ve görsel medyanın bilgi aktarımında rolünün yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal hizmeti hizmet içi seminerler ve sivil toplum kuruluşlarının verdiği eğitimler yoluyla edindiği görülmektedir.

4.2.3.3. Sosyal Hizmet Uygulama Alanı Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.3.3. 1: “Sosyal Hizmet Uygulama Alanı” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu

TEMA: SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER (N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Sosyal hizmet uygulama alanı	Aile	10	Y2, Y5, Y6, Y8, Y9, Ö2, Ö4, Ö7, R1, R6,	33,33	¹ Y, ⁴ Ö, ⁷ Ö, ¹ R, ⁶ R
	Okul-Eğitim	7	Y2, Y4, Y9, Ö1, Ö2, Ö6, R4	23,33	⁹ Y, ¹ Ö, ⁶ Ö
	Toplum	14	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y10, Ö1, Ö3, Ö8, R3, R7, R8, R9, R10	42,42	¹ Y, ³ Y, ⁵ Y, ⁶ Y, ³ Ö, ⁸ Ö, ⁹ R
	Sağlık	9	Y3, Y4, Y5, Y10, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, R5	30,00	⁴ Y, ⁵ Ö, ⁹ Ö, ⁵ R

“Sosyal hizmetin uygulama alanları nelerdir?” sorusuna katılımcılar 30 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sosyal hizmet uygulama alanı**” kategorisini oluşturmuştur. 5 yönetici, 3 öğretmen ve 2 rehber öğretmen %33,33(f=10) oranında ortak görüş belirterek “**Aile**” alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 3 öğretmen ve 1

rehber öğretmen %23,33 (f=7) oranında ortak görüş belirterek “**Okul-Eğitim**” alt kategorisini betimlemiş; 6 yönetici, 3 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %42,42 (f=14) oranında ortak görüş belirterek “**Toplum**” alt kategorisini betimlemiş; 4 yönetici, 4 öğretmen ve 1 rehber öğretmen %30,00 (f=9) oranında ortak görüş belirterek “**Sağlık**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Aile**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Bireylerin, ailelerin, grupların ve toplumun yaşam kalitelerini, koşulları değiştirerek ya da mevcut koşullardan daha iyi bir biçimde yürütülmesini hedefleyen bir çalışma alanıdır.”

⁴Ö: “Aile ve toplum, bireysel farkındalık, göç ve etkileri, aile içi iletişimsizlik, psikososyal sorunlar, sosyo kültürel problemler...”

⁷Ö: “Aile, çocuk, gençlik, yaşlılık ve madde bağımlılığı...”

¹R: “Hedefi aile, birey ve toplum olan bu hizmetin uygulama alanı bu hedef kitlenin bulunduğu ilgisinin olduğu bütün kurumlardır. Okullar, hastaneler vb. kurumlar.”

⁶R: “Çocuğun biyopsikososyal sağlığını ve haklarını korumayı hedefleyen sosyal hizmet uzmanları aile ile çalışırken rehber öğretmenlerden yardım alır. Dolayısıyla sosyal hizmetin uygulama alanı aile ve okuldur. ”

Katılımcıların “**Okul-Eğitim**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁹Y: “Okul, aile, toplum uygulama alanları...”

¹Ö: “Okullar, kadın sığınma evleri, kreşler, hastaneler, hapishaneler, huzurevleri bakım evleri, sevgi evleri gibi.”

⁶Ö: “Barınma ihtiyacı, sağlık, eğitim, yaşam şartlarını iyileştirme ve psikolojik destek...”

Katılımcıların “**Toplum**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Bireylerin, ailelerin, grupların ve toplumun yaşam kalitelerini, koşulları değiştirerek ya da mevcut koşullardan daha iyi bir biçimde yürütülmesini hedefleyen bir çalışma alanıdır.”

³Y: “Çocuklara, yaşlılara, sığınmacılar ve göçmenlere, özel gereksinimi olan kişilere, suça sürüklenen çocuklara ve tüm topluma yönelik olarak sağlık, adalet, eğitim, bakım ve koruma gibi hizmet alanlarında uygulama yapılmaktadır.”

⁵Y: “Yoksulluk, sosyal yardım, aile ve çocuk ve gençlik, engelli ve yaşlı refahı, tıbbi ve psikolojik destek, adalet, göç, afet, belediyeçilik ve sivil toplum örgütleri. Kısaca toplumdaki tüm bireylere yönelik uygulamalar diyebiliriz.”

⁶Y: “Toplum içerisinde korunmaya ihtiyacı olan çocuklar, koruyucu önleyici hizmetler, koruyucu aile uygulamaları, aile danışmanlığı, adli sosyal hizmet uygulamaları.”

³Ö: “Dezavantajlı çocukların ve grupların tespit edilmesi, risk gruplarının belirlenerek tedbir çalışmalarının planlanması ve yapılması sosyal hizmetlerin uygulama alanlarıdır.”

⁸Ö: “Toplumdaki dezavantajlı her bireye hak temelli çalışmalar yapan, tedbir kararındaki çocuklara, engelli bireylere, kadın sığınma evlerine, adliyedeki vakalara hizmet eden uygulama alanları var...”

⁹R: “Çocuk koruma, Göç, Sosyal yardım, Suç, Sağlık.”

Katılımcıların “**Sağlık**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁴Y: “Ülkede yaşayan tüm vatandaşların sağlık, eğitim, adli tüm ihtiyaçlarını karşılayan alanlar.”

⁵Ö: “Arabuluculuk, Aile ve Sosyal Çevre, Çocuk koruma, Göç, Sosyal yardım, Suç, Sağlık, Rehabilitasyon.”

⁹Ö: “Ülkede yaşayan tüm vatandaşların sağlık, eğitim, adli tüm ihtiyaçlarını karşılayan alanlar.”

⁵R: “Engelli, yaşlı, bağımlı, genç, çocuk...”

Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bulgu sadece bir öğretmenin sosyal hizmetin uygulama alanı olarak okul ortamını göstermesi ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde belirtilen iyileştirme ekiplerinin içinde sosyal hizmet uzmanının eksikliğine dikkat çekmesidir.

4.2.3.4. Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.3.4. 1: “Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER (N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Sosyal hizmet çalışma yeterliliği alanı	Yeterlidir	4	Y1, Y4, Ö2, Ö4	13,33	¹ Y, ⁴ Y, ⁴ Ö
	Muallak	7	Y3, Y6, Y9, Ö3, Ö7, R2, R4	23,33	³ Y, ⁶ Y, ⁹ Y, ³ Ö, ² R
	Yeterli değildir	19	Y2, Y5, Y7, Y8, Y10, Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, R1, R3, R5, R6, R7, R8, R9, R10	63,34	⁵ Y, ⁷ Y, ⁸ Y, ⁹ Ö, ¹⁰ Ö, ³ R, ⁶ R, ⁹ R, ¹⁰ R

2 yönetici, 2 öğretmen %13,33 (f=4) oranında ortak görüş belirterek “**Yeterlidir**” alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 2 öğretmen ve 2 rehber öğretmen %23,33 (f=7) oranında ortak görüş belirterek “**Muallak**” alt kategorisini betimlemiş; 5 yönetici, 6 öğretmen ve 8 rehber öğretmen %63,34 (f=14) oranında ortak görüş belirterek “**Yeterli değildir**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Yeterlidir**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Evet dememiz doğrudur ancak konu ve alan, insan olunca tabii ki süreklilik değişim, yenilik vs. gerektiren bir çalışma alanıdır. Dolayısı ile yeterli deyip kestirip atmak doğru olmayıp devamlılık arz eder. Her türlü gelişime açık olarak desteklenmeli ar-ge çalışmaları ile büyütülmeli daha işlevselleştirilmelidir... Kurumlar konuyu hassasiyetle takip etmeli ve sürdürülebilir olmalıdır.”

⁴Y: “Son yıllarda ciddi gelişmelerin olduğunu söylemeliyim. Özellikle pandemi döneminde yaşlı ve ihtiyaç sahiplerine yönelik yapılan çalışmalar takdir edici. Fakat okul içerisinde profesyonel bir hizmete ihtiyaç var.”

⁴Ö: “Okulumuz da dâhil olmak üzere aile içi şiddet yaşayan, istismara maruz kalan, ailesi olmayan birçok birey bulunmaktadır. Bu gibi öğrenciler sosyal hizmetlerin desteğiyle okul hayatını devam ettirmekte bu şekilde bir meslek sahibi olmaktadır. Sosyal hizmet çalışmalarının yeterliliğini sosyal hizmet kurumlarından yararlanan öğrencilerden aldığımız bilgi ve gözlemlerimizle takip edebilmekteyiz. Okullarda bu öğrencilere destek verecek bir birim oluşturulursa öğrenciler sıkıntılarını bu birime anlatır ve çözüm bulabilirler. Kısaca eğitim alanında okullarda da görev alırlarsa yeterli olabilir, ama şu an yetersiz.”

Katılımcıların “**Muallak**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

³Y: “Gün geçtikçe daha başarılı çalışmalar yapıldığını gözlemliyorum. Ancak bazı alanlarda özellikle de okullarda sosyal hizmet çalışanlarının faaliyet göstermesi gelişme çağındaki bireyin karşılaşmış olduğu sorunlar, içinde bulunduğu tüm faktörler de incelenerek problemin kaynağından çözüm üretilmesi ya da destek sağlanması bireyin toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde var olabilmesi için faydalı olacağı kanaatindeyim.”

⁶Y: “Türkiye’de, sosyal hizmet sunumunun belirli durumlarda hak temelli yapılması yerine, sivil toplum kuruluşları, hayır kurumları vb. yapılanmalarla verilmeye çalışılması hatalı bir uygulama olarak görülebilir. Bu yapılanmaların devletin hak temelli sunduğu sosyal hizmete, alternatif olarak verilmesi doğru bir uygulama değildir. Prensip olarak bu türden hayır kurumlarının normal şartlarda devletin hak temelli sosyal hizmet sunumuna ek bir uygulama olarak kabul edilmesi gerekir. Tarihi gelişim itibarıyla Türkiye’nin sosyal hizmet alanında mevzuatını mümkün olduğunca dinamik tutmaya ve olası sosyal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde revize etmeye çalıştığı da söylenebilir. Ancak sosyal hizmet alanında görev üstlenen ve yetki kullanan bakanlığın gerek isminin sıkça değiştirilmesi gerekse bakanlığın teşkilat şemasının sık sık tadilata tâbi tutulması uygulayıcıların hizmet üretmesinde endişelerin oluşumuna neden olmaktadır. Hem sosyal hizmet hem de diğer alanlarda mevzuatın tümüyle değiştirilmesi beraberinde yeni problemlerin de üretilmesine neden olmaktadır. Uzun zaman zarfında uygulanan mevzuatın sosyal

ihtiyaçları cevaplamada hangi yönlerden yetersiz kaldığı kolaylıkla belirlenebilir olmasına rağmen bu noktada sağlıklı ve verimli bir düzenleme de yapılamamaktadır. Bu durumda yapılması gereken, mevzuatın aksayan kısımlarının değıştirilmesi ve/veya mevzuata çeşitli eklemelerin yapılmasıdır. Bu noktada var olan sorunların sistematığının iyi analiz edilmesi ve çözümlemelerin sağlıklı bir zeminde yapılabilmesi adına mantıksal düzlemlerle birleştirilen ayağı sağlam yere basan uygulamalar ile çözüme gidilmesi adına etkin ve verimli çalışmalar yapmak elzemdir.”

⁹Y: “Yeterli diyen olur mu bilemiyorum, çünkü haberleri takip ettiğimizde sürekli bir sorun yaşıyor okullarda. Ben şiddet konusunda öğretmene şiddetin altını çiziyorum. Hep öğrencinin öğrenciye ya da öğretmenin öğrenciye şiddeti konu ediliyor. Öğrencinin öğretmene şiddeti gizleniyor. Öğretmen gurur yapıyor, okul yönetimine bildirmiyor. Sorun aşılmaz yollara giriyor. Bir öğretmenimiz bu şekilde intihar etti. Okulumuzda sosyal çalışmacımız olsaydı bu durum yaşanmazdı. Rehberlik servisi sorunu çözmede yetersiz kalıyor. Bu örneklerin masaya yatırılıp bir an önce bizim bakanlığımızda da sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerekir. Eğitim her şeyin başı ise, sorunlar da ana kaynağından çözülmesi için bir politikaya ihtiyaç var. ”

³Ö: “Her şeyin daha iyisi mutlaka vardır. Bizler ailelere eğitim veriyoruz Aileler bir bütün olarak geliştirilmelidir. Sosyal hizmetlerin çalışmalarının daha geliştirilebilir olduğunu düşünüyorum.”

²R: “Bu alanda yeterince çalışmalar yapılmıyor, daha organize bir şekilde çalışmalar yapılırsa hem görünürlüğü daha çok artar hem de gerçek anlamda ihtiyaç duyan kişilere ulaşmada sorunlar yaşanmaz.”

Katılımcıların “**Yeterli değildir**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁵Y: “Şu an diğer kurumlardaki çalışmaları hakkında bir şey diyemem. Ama eğitim kurumlarında sosyal çalışmacının olması gerektiğini ve olmadığını biliyorum. Özellikle Suriye, Afgan ve Iraklı öğrencilere ve ailelere psikolojik ve sosyal destek sağlanması gerekir. Göç eden öğrencilerin

velileri çekingten davranıyor. Okulda öğretmenler hem bilgi eksikliği hem de aileleri çözüme dâhil etmemesi nedeniyle sorunlar artıyor. Aileden sonra ikinci bir yuva olan okullardaki sorunlara uzaktan şahit olan Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı var. Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ortak bir paydada buluşup geleceğimiz olan çocuklarımızın sorunlarını çözmek için birlikte çalışmalıdır.”

⁷Y: “Okullarda her geçen gün artan göçle gelen öğrenci sayıları, şiddet vakaları ve sosyoekonomik nedenlerden dolayı arkadaş-akran gruplarından dışlanma davranışı, istismarlar ivedilikle sosyal hizmet uygulamalarının eğitim ortamlarında da yapılmasını gerekli kılıyor. Eğer acil bu uygulamalara geçilmezse haberlerde daha çok şiddet ve istismar vakaları göreceğiz ve göçmen çocuklarımızı kaybedeceğiz.”

⁸Y: “Yeterli değil tabii ki. Hayatın her alanında sorunlar yaşanıyor. Özellikle bizim geleceğimizi inşa ettiğimiz öğrencilerimizin ikinci yuvası dediğimiz okullarda sosyal hizmet uygulamaları yapılması ve sosyal hizmet müdahalesi gerekiyor. Biz yöneticiler öğretmenleri aile ziyareti konusunda zorlayamıyoruz. Güvenliğim yok diyor gitmiyor. Oysa her öğrencinin kendi doğal ortamında gözlemlenmesi gerekiyor. Rehber öğretmenlerde işin eğitim ayağı ile ilgileniyor. Öğrenciyi çevresiyle değerlendirecek bir profesyonel uzmana ihtiyaç var”

⁹Ö: “Tabii ki hayır. Sosyal hizmet uzmanlarına yeterince imkân tanınırsa yaşanan birçok olumsuzluğun önüne geçilebilir. Ülkemizde yaşanan şiddet, suistimal, göç eden ailelerin yaşadıkları problemler cinayet, intihar vb. şekilde kötü sonuçlanıyor. Bir sosyal hizmet uzmanı aile içi suistimali öngörebilir, gerekli uyarıları ve müdahalelerin yapılmasına öncülük edebilir, kurumlar arası bağlantı ile ailenin yerleşmesi, iş bulabilmesi, uygun şartlarda yaşayabilmesi için girişimlerde bulunabilir.”

³R: “Kesinlikle yeterli değil. Aile içi iletişim güçlendirici çalışmalar yapılması gerekiyor. Aile eğitimleri gerçekleştirilmesi gerekiyor. Gelmeyen ailelere evlerinde ulaşarak eğitimin ulaştırılması gerekiyor.”

⁶R: “Ailenin öğrencinin okuldaki durumu ile ilgilenmemesi akademik başarı açısından dezavantajlı bir durum. Aile desteğinin olmaması, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkilemekte. Pandemi sürecinde okullarda en çok ihtiyaç duyduğumuz sosyal hizmet uygulamalarının olmaması, yetersizliğine bir ispattır sanırım.”

⁹R: “Ülkemizde yaşanan şiddet, suistimal, göç eden ailelerin yaşadıkları problemler cinayet, intihar vb. şekilde kötü sonuçlanıyor. Bu da yetersiz olduğuna işaret ediyor.

¹⁰R: “Yetersiz, çünkü okul ortamlarında öğrenciye ulaşamıyor. Mobil sosyal hizmet ekipleriyle ne kadar çocuğa ulaşılabilir.”

Bulgular, sosyal hizmet uygulamalarının okul ortamlarında olmaması, okulda sunulan eğitimin başarılı sonuçlar vermeyeceği, sorunların çözümünde yetersiz kalınacağı tüm katılımcıların genel görüşünü oluşturmuştur.

4.2.3.5. Sosyal Hizmet/Destek Birimi Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.3.5. 1: “Sosyal Hizmet/Destek Birimi” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER (N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekans (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Sosyal hizmet/destek birimi	Yönetim uygulamalarına dönük etki	13	Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, R1, R3, R7	43,33	² Y, ³ Y, ⁶ Y, ⁸ Ö, ¹⁰ Ö, ¹ R, ³ R, ⁷ R
	Rehberlik açısından	14	Y4, Y8, Y10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, R2, R6, R8, D9	46,67	⁴ Y, ⁸ Y, ³ Ö, ⁵ Ö, ⁹ Ö, ⁶ R, ⁸ R
	Sürdürülebilir etki	10	Y1, Y9, Y3, Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, R4, R5, R10	33,33	¹ Y, ⁹ Y, ³ Y, ⁶ Ö, ⁴ R, ¹⁰ R

“Okullarda oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet/Destek biriminin faydalı olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcılar 37 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yanıtları “**Sosyal hizmet/destek birimi**” kategorisini oluşturmuştur. Katılımcılardan 5 yönetici, 5 öğretmen, 3 rehber öğretmen %43,33 (f=14) oranında ortak görüş belirterek “**Yönetim uygulamalarına dönük etki**” alt kategorisini betimlemiş; 4 yönetici, 6 öğretmen ve 4 rehber öğretmen %46,67 (f=14) oranında ortak görüş belirterek “**Rehberlik açısından**” alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 4 öğretmen ve 3 rehber öğretmen %33,33 (f=10) oranında ortak görüş belirterek “**Sürdürebilir etki**” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “**Yönetim uygulamalarına dönük etki**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Y: “Faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda uzman kişilerce yapılıncı öğrencilerimizde olumlu yönde değişiklik sağlanacaktır. Şu anda Sosyal Hizmet/Destek birimini gönüllü öğretmenlerimiz, müdür yardımcılarımız ve Rehber öğretmenimiz ellerinden geldikince yapmaya çalışmaktadır. Ama şuan ki uygulama yeterli düzeyde değildir. Uzman eliyle bu işlemlerin yapılması gerekmektedir.”

³Y: “Çok faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü okulda karşılaşılan sorunların bireysel olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını, sorunun kaynağında etken olan çevre gibi çeşitli faktörlerin de değerlendirilerek desteklenmesinin kalıcı bir çözüm oluşturulmasında etkili olacağını düşünüyorum.”

⁶Y: “Sağlıklı bir zeminde okul idaresi uhdesinde ve sorumluluğunda, iki başlılığa neden olmayacak bütünleştirmeler ile desteklenerek, uzman ve sorumluluk sahibi sosyal çalışmacılar ile kurulacak düzenin özellikle idareler üzerindeki yüklerin önemli ölçüde azaltılması ve her bireye eşit hizmet götürme noktasında önemli bir rahatlama sağlayacaktır.”

⁸Ö: “Çok faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü okulda karşılaşılan sorunların bireysel olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını biliyorum. Çevresiyle değerlendirmeler yapılması gerekir. Çevreyle çalışacak sosyal hizmet biriminin de bir an evvel kurulması gerekir.”

¹⁰Ö: “2023 Eğitim Vizyonunda Sosyal Gelişim Modelinden bahsediyor. Bu modelde “İyileştirme ekipleri” kurulması isteniyor. Bu ekip üyelerinin için sosyal çalışmacının olması, okuldaki problemlerin çevresi içinde değerlendirip çözüme kavuşturacağını biliyorum. Öğretmen, veli, yönetici, rehber öğretmenin yanında sosyal çalışmacı da olması gerekir. Aslında sizin de belirttiğiniz gibi sosyal hizmet birimi, iyileştirme ekip üyelerinin yaptığı işi yapacak. Okulumuza gelen stajyerlerden öğrendiğim bilgi üzerine, sosyal hizmet biriminde hem öğretmen hem rehber öğretmen hem sosyal çalışmacı bulunuyor. Sanırım sizin tezinizi Bakanlık Sosyal Gelişim Modeli ile uygulamaya koymuş. Araştırmanızın karşılığını bulmasını dilerim.”

¹R: “Zorbalık, akran baskısı, ergenlik döneminde hamile kalınması ve madde bağımlılığı gibi birçok problemle okul ortamında lehine faaliyetler gerçekleşecektir.”

³R: “Eğer okul idaresi, öğretmenler ve Rehberlik servisiyle eşgüdümlü çalışılırsa çok faydalı olacaktır. Fakat başına buyruk bir birim olursa bence iletişim kopukluklarına neden olacağı için faydası beklenen kadar olmayabilir. Bu sebeple 2023 Eğitim Vizyonundaki sosyal gelişim modeli kapsamında kurulan iyileştirme ekiplerinin içinde görev alması uygun olur.”

⁷R: “Faydalı olur. Aile içi şiddet ve istismar konusunda önleyici bir unsur olabilecek. Mevcut okul sorunlarının çözümü için çocukların ve ailelerin ulaşamadıkları kaynaklara ulaşabilmesi adına da desteklenmesi oldukça faydalı olacaktır”

Katılımcıların “**Rehberlik açısından**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁴Y: “Sağlıklı bir zeminde okul idaresi uhdesinde ve sorumluluğunda, iki başlılığa neden olmayacak bütünleştirmeler ile desteklenerek, uzman ve sorumluluk sahibi sosyal çalışmacılar ile kurulacak düzenin özellikle idareler üzerindeki yüklerin önemli ölçüde azaltılması ve her bireye eşit hizmet götürme noktasında önemli bir rahatlama sağlayacaktır.”

⁸Y: “Rehberlik akademik başarı odaklı meslek, diğer sorunlarda disiplinlerarası çalışmalar yapacak bir birim olduğu için çok faydası olacaktır.”

³Ö: “Yoğunluktan dezavantajlı durumdaki öğrencileri gözden kaçırma ihtimalimize karşılık, tamamen bu alanda yoğunlaşmış ayrıca uzmanlardan oluşan sosyal hizmet biriminin faydalı olacağını düşünüyorum.”

⁵Ö: “Mutlaka etkili olacaktır. Çünkü Rehber öğretmenler aileler ile çalışmalarda yetersiz kalıyor. Meslek sınırları belli, okul dışına çıkamıyor. Derse girme zorunluluğu olmayan, kendini bu işe adanmış ve bu işin okulundan mezun olmuş birisi sahada çalışarak, aileler ile iletişimde kalarak birçok sorunu çözmede öncülük edebilir.”

⁹Ö: “Sosyal hizmet biriminin rehber öğretmen veya psikolojik danışmanlarla birlikte çalışamamalar yapıldığında başarıya ulaşacağını düşünüyorum.”

⁶R: “Çocuğun biyopsikososyal sağlığını ve haklarını korumayı hedefleyerek rehber öğretmenle ekip çalışması ile çalışacağından faydalı görüyorum. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında Sosyal Gelişim Modeli’nde ekip çalışması kurulması talimatı yayımlandı. Bu ekibin içinde sosyal çalışma görevlisinin de bulunması öğrencilerin sorunlarının çözümünde fayda sağlayacaktır.”

⁸R: “Bizler velilerle toplantıdan toplantıya görüşüyoruz. Okula getiremiyoruz velileri. Özellikle liselerde çocuğum büyüdü deyip gelmiyorlar, belki de sorunlarla yüzleşmek istemiyorlar. Ergenliğe giren lise öğrencilerinde büyük sorunlar yaşıyoruz. Çözülmeyen bir problem domino taşı gibi diğer problemi getiriyor beraberinde. Aile ile çalışacak bir uzman olursa ergenler süreçlerini daha sağlıklı atlatacaktır.”

Katılımcıların “**Sürdürülebilir etki**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Daha ziyade bu tür faaliyetlerin devlet kurumları bünyesinde (Üniversiteler, Sivil toplum örgütleri, Valilik, kaymakamlık, Aile sosyal politikalar müdürlüğü vs.) sürdürülebilir olması taraftarıyım. Okullarda

verilen rehberlik faaliyetleri yanında, sosyal hizmetleri anti parantez olarak devam ettirilebilir olması açısından destekliyorum, faydalı olacağı kanaatindeyim. Yalnız burada istihdam olarak da sosyal çalışmacıların olması fayda getirecektir.”

⁹Y: “Sosyal hizmet birimi öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere yararlı olacaktır. Ailelerle okul arasındaki mesafeli ilişkinin daha yakın bir hale getirilmesinde sosyal çalışmacılara iş birliği olumlu katkı sağlayacaktır. Hatta öğretmene şiddet de önemli bir sorundur. Öğretmene de danışmanlık yapması açısından faydası çok olacaktır”

³Y: “Çok faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü okulda karşılaşılan sorunların bireysel olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını, sorunun kaynağında etken olan çeşitli faktörlerin de değerlendirilerek desteklenmesinin kalıcı bir çözüm oluşturulmasında etkili olacağını düşünüyorum.”

⁶Ö: “Müfredatta olması ve tasarım beceri atölyelerinde yer alması, MEB’in 2023 vizyonuna girmesi, planlı, programlı müfredatta yer alabilecek şekilde olmasının uygun olabileceğini düşünüyorum. Burada eğitim alanında politika yapıcılara çok iş düşüyor. Eğitimciler, özellikle rehber öğretmenler tarafından kabul edilmesi, okul personeli tarafından disiplinin tanıtılması gerekmektedir. Özellikle ekip çalışması sonucunda yapılan işbirlikçi çalışma öğrencilerin yaşam şartlarını iyileştirme ve eğitimlerinin destek konusunda faydalı olacaktır.”

⁴R: “Mutlaka kesinlikle çok faydalı olacaktır. Öğrenme kısıtlılığı bulunan öğrencilerin eğitim hakkını en iyi şekilde kullanmasında aracı olacaktır ve daha birçok problemin çözümünde, toplumun refah seviyesinin artmasında olumlu katkı sağlayacaktır.”

¹⁰R: “Akran zorbalığı, ev içi şiddet, devamsızlık sorunları, çocuk istismarı, şiddet, davranışsal ve psikolojik sorunları olan öğrencilere ve ailelerine yardım etme, intihar girişimi konularında destek olacağı için kelebek etkisi yaratacaktır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuklarda da bizim mesleğin tamamlayıcısı olarak sosyal hizmet biriminde çalışacak sosyal çalışmacının faydalı olacağını düşünüyorum.”

Araştırmada elde edilen tüm bulgular ışığında yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin, okul ortamlarında yaşadığı sorunların yalnızca okul sınırları içerisinde çözüme kavuşamayacağı; çevre odağında sorunlara müdahaleler getiren sosyal hizmet uygulamalarını okul ortamlarında gerçekleştiren okul sosyal hizmet uzmanlarının sorunların çözümünde iş birliği ile çalışacak ekibin etkili bir üyesi olacağı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda mevcut uygulamalarda sosyal hizmetlerin yapması gereken uygulamaları okul ortamlarında rehber öğretmen ya da psikolojik danışmanın yapmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

4.2.4.1. Beklentiler, Etkiler Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1. 1: “Beklentiler, Etkiler” Kategorisine Ait Bulgular Tablosu
TEMA: OKUL SOSYAL HİZMETİNE YÖNELİK BEKLENTİ ve ÖNERİLER (N=30)

Kategori	Alt kategori	Frekan s (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Beklentiler, etkiler	Karar alıcılardan beklentiler	8	Y1, Y3, Y7, Ö9, Ö10, R2, R7, R9	26,67	¹ Y, ⁷ Y, ⁹ Ö, ¹⁰ Ö, ² R, ⁷ R
	Etkiler	16	Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, R4, R5, R6, R8, R10	53,33	² Y, ⁴ Y, ⁶ Y, ¹ Ö, ⁴ Ö, ⁶ R, ⁸ R, ¹⁰ R
	Okul paydaşlarına yönelimler	11	Y3, Y3, Y5, Y8, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, R1, R3	36,67	³ Y, ⁵ Y, ⁶ Y, ³ Ö, ⁷ Ö, ¹ R, ³ R

“Okul sosyal hizmeti uygulamaları, sizce okullarda nasıl bir etki oluşturacaktır?” sorusuna katılımcılar olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3 yönetici, 2 öğretmen, 3 rehber öğretmen %26,67 (f=8) oranında ortak görüş belirterek “**Karar alıcılardan beklentiler**” alt kategorisini betimlemiş; 6 yönetici, 5 öğretmen ve 5 rehber öğretmen %63,33 (f=16) oranında ortak görüş belirterek “**Etkiler**” alt kategorisini betimlemiş; 4 yönetici, 5 öğretmen ve 2 rehber öğretmen %36,67 (f=11)

oranında ortak görüş belirterek “Okul paydaşlarına yönelimler” alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların “Karar alıcılardan beklentiler” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Okul sosyal hizmetleri uygulamaları Talim ve Terbiye Başkanlığı bünyesinde müfredatta yer almak sureti ile etkili bir hale getirilebilir. Okul rehberlik servisine ivme kazandırıp, sosyal hizmetler açısından da öğrenciye farklı bir bakış açılacaktır. Eğitim açısından öğrenci merkezli olarak rehberlik ve sosyal hizmetler yan yana getirilir (Müfredata tabi tutmak kaydı ile).”

⁷Y: “Biz mesela okuldaki çalışmalarımızda aile ziyaretleri yapıyoruz. Ama ailelere ulaşmakta çok zorluk çekiyoruz. Sosyal çalışmacılar bu konuda bize destek olabilir. Ailelere ulaşarak sahadan bilgi alıp aileler hakkında bize bilgi vermeli bizi yönlendirmeliler. Bizim zaten iş yükümüz fazla çünkü öğrenci sayımız da çok. O yüzden benim aileleri dolaşmam mümkün değil can güvenliğimiz de yok. Bir de aile ziyareti yapmakla olmuyor yani işe yaramıyor, uzmanların detaylı bir şekilde bu ailelerle çalışılması gerek diye düşünüyorum. Eğer bunlar uygulanırsa olumlu etki bırakacaktır.”

⁹Ö: “Okullarda müdahale edilecek sorunlarda biz öğretmenler yetersiz kalabiliyoruz. Meslek liselerinde akran zorbalığı, şiddet ve bağımlılık vakaları gittikçe artmaktadır. Bu sebeple okul sosyal hizmet uygulamaları bu sorunların çözümünde yardımcı disiplin olarak işler olmalıdır. Bu noktada rehber öğretmeniyle ortak çalışacak bir sosyal çalışmacının olması pozitif etki oluşturacaktır.”

¹⁰Ö: “Bizim ülkemizde de uygulamaya geçilmesinde çok geç kalınmış bir müdahale birimi olduğunu düşünüyorum. Bağımlılık, istismar gibi sorunların çözümünde yetersiz kalışımızın fotoğrafını sosyal medyadaki olumsuz haberlerde görüyoruz. Bu sebeple okul sosyal hizmet müdahalelerinin ivedilikle okullarda başlaması gerekir. Başladığında etkisinin olumlu olacağını, diğer ülkelerdeki çalışmaları ve ülkedeki pilot projeleri incelediğimizde görüyoruz.”

²R: “Farklı yaşamlardan gelen öğrencilerin her birinin aile yapısı yaşam şekli bir diğerinden farklılık göstermektedir. Bu sebeple okulda öğrencilere gerekli sosyal müdahalenin yapılması önemlidir. Bu alanda ki eksikliği okul psikolojik danışmanları tamamlamaya çalışmakta fakat okul psikolojik danışmanları çocukların ve ailelerin daha çok psikolojik sorunları ve öğrencilerin yaşamış olduğu sorunlar veya oluşacak muhtemel sorunları önlemek üzerine eğilmektedirler. Sosyal hizmet uzmanlarının okullarda çalışmaya başlamasıyla sosyoekonomik sorunları olan veya aile içerisinde çocuğun eğitime engel olan her türlü problemlerin çözümü daha kolay olacaktır. Okullardaki rehberlik birimi ile birbirinin tamamlayıcısı olacaktır.”

⁷R: “Okul sosyal hizmetinin başlamasının sağlayacağı en büyük yarar ulusal ve uluslararası mevzuatta çocuklar için en temel kıstas olan “çocuğun yüksek yararı” açısından da oldukça pozitif etki bırakacaktır.”

Katılımcıların “**Etki**” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Y: “Eğer okullarda böyle bir birim oluşturulursa akranlarıyla, çevre ve ailesiyle sorun yaşayan öğrencilerimizin yaşadıkları sorunlar çözüme kavuşacak ve öğrencilerimizin eğitimlerini başarı ile devam etmeleri sağlanır.”

⁴Y: “Rehberlik hizmetleri olarak öğrencilerin eğitsel ve psikolojik açıdan ihtiyaçları karşılanabilse de ailenin sosyo-kültürel durumu, maddi ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar genelde ikinci planda kalmaktadır. Sosyal hizmet birimi bu eksik yönü tamamlayabilir.”

⁶Y: “Özellikle hizmetin eşit dağıtılması ve sorunlara erken çözüm bularak etkin çalışmalar yapılması adına oldukça dinamik bir yapı olur. İdari yönden gerçekleştirilecek uygulamaların sosyal hizmet yönünden de desteklenmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması adına var olan güveni önemli ölçüde geliştirecek ve sorunların artma hızını yavaşlatacak, sosyal refah seviyesinde önemli ölçüde gelişim sağlayacaktır. Perde arkasında kalan, gözden kaçan ya da iş yükünün fazlalığından kaynaklanan sebeplerle fark edilemeyen sorunların gerek fark edilmesi gerekse çözümlenmesi adına önemli bir sistem değişikliğini ortaya koyacaktır.”

¹Ö: “Çok faydalı olacağını düşünüyorum, çünkü öğrencilerin profesyonel desteğe ihtiyacı var. Yeni nesil maalesef sosyal olma olgusunu yitirmekte ve çevresine karşı duyarsızlaşmakta ve bencilleşmekte. Bu konuda onlara destek olacak ve birlikte çalışacak okul sosyal hizmet uzmanlarının olumlu etki bırakacağı kanaatindeyim.”

⁴Ö: “Olumlu bir etki oluşturacaktır. Aile içinde veya akranlarıyla sorun yaşayan öğrenci sayısı gün geçtikçe artıyor. Anne baba geçimsizliği boşanma sıklığı da bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konularda bireylere psikolojik destek sağlamak öğrencilerin okula veya hayata daha iyi adapte olmasını sağlayacaktır. Bunun yanında yoksul ailede büyüyen ailesiyle iletişim kuramayan bundan kaynaklı ders başarısı düşük olan öğrencilerin bu sorunlarını giderme konusunda destek sağlayacağını düşünüyorum.”

⁶R: “Sorunun kaynağının aile, çocuğun içinde bulunduğu ya da okul-çevre etkileşiminden kaynaklı ortamlardan kaynaklandığını bilsek de aileleri sürece dâhil edemediğimizden ya da çevreyi değiştiremediğimizden problemlerin üstesinden gelmekte zorlanıyoruz ve bu sebeple bu konularda yalnız kaldığımızı düşünüyorum.”

⁸R: “Okul ikliminin tam iyiliğinin sağlanmasında öğretmen sorunlarıyla, örgütsel sorunlarla bütüncül bir bakış açısıyla bakacağı için olumlu bir etki bırakacak.”

¹⁰R: “Toplumu oluşturan en küçük birim aile; ailede görülen bütün değişimler topluma yansımaya olacaktır. Sosyal hizmetler aile odaklı çalışmalar yaptığı için okullardaki etkisinin yanında etkisi tüm toplum için olumlu olacaktır.”

Katılımcıların “Okul paydaşlarına yönelimler” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

³Y: “Sosyal hizmet, kişiyi bir bütün olarak düşünerek birçok yönden değerlendirip karşılaştığı problemleri bu çerçevede değerlendirerek onun birçok gereksinimini sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim- öğretim faaliyetleri yürütülürken bazı problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu problemler direkt kişinin kendisiyle alakalı olduğu gibi ailevi ya da çevresel

faktörlere de bağılı olarak oluşmuş olabilir. Bu problemlerin çözümünde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve veli iş birliği ile hareket edilerek sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak veli ile iletişim sağlanamadığı, durumun kabullenilmediği ya da öğrencinin kendisiyle alakalı durumlarda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenler sorunun çözümünde yetersiz kalabilmektedirler. Böyle durumlarda kişiyi ilgilendiren tüm faktörlerin incelenerek problemin kaynağının tespit edilmesi ve bu kaynağa yönelik problem çözme yöntemlerinin kullanılması problemin çözümü noktasında gelişme çağında olan birey için etkili olacaktır. Böylece okul ortamında sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşacak topluma sağlıklı kendi sorunlarıyla baş edebilen, olumlu iletişim kurabilen, akademik anlamda başarılı, kendini tanıyan bireyler yetiştirilecektir.”

⁵Y: “Aile ve okulun birbirini daha iyi anlama konusunda yardımcı olacaktır. Bireyin sosyal yönden ihtiyaçlarını giderecektir.”

⁶Y: “Özellikle hizmetin eşit dağıtılması ve sorunlara erken çözüm bularak etkin çalışmalar yapılması adına oldukça dinamik bir yapı olur. İdari yönden gerçekleştirilecek uygulamaların sosyal hizmet yönünden de desteklenmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması adına var olan güveni önemli ölçüde geliştirecek ve sorunların artma hızını yavaşlatacak, sosyal refah seviyesinde önemli ölçüde gelişim sağlayacaktır. Perde arkasında kalan, gözden kaçan ya da iş yükünün fazlalığından kaynaklanan sebeplerle fark edilemeyen sorunların gerek fark edilmesi gerekse çözümlenmesi adına önemli bir sistem değişikliğini ortaya koyacaktır.”

³Ö: “Aile ve okulun bütünleştirilmesi açısından olumlu bir etkiye sahip olacağını düşünüyorum. Desteğe ihtiyacı olan, bunu ifade edemeyen öğrencilerin daha iyi takip edileceğini düşünüyorum.”

⁷Ö: “Toplumu oluşturan en küçük birim aile; ailede görülen bütün değişimler topluma yansiyacaktır. Sosyal hizmetler aile odaklı çalışmalar yaptığı için okullardaki etkisinin yanında etkisi tüm toplum için olumlu olacaktır.”

¹R: “Öğrencilerin çevrelerindeki olanaklarla ve ailesiyle ilgili bilgi sahibi olmak için ev ziyaretleri yapmak çocukları ve aileleri yönlendirmek adına

çok önemlidir. Aileye müdahale etmek ise çocuk açısından birçok olumsuz durumu iyileştirecektir.”

³R: “Öğrenciler ev ortamı ve sosyal yaşamı ile izlenmeli. Çünkü okul dışı nedenlerden sorun ve uyum problemi yaşayan öğrencilere daha kolay ulaşılabilecek, okul dışı problemlere neden olan etmenlere yönelik çözümler üretilirse hem davranışa yönelik problemlerde azalma hem de kitlesel manada akademik başarı ve sosyal uyum gözlemlenebilir.”

Son tahlilde katılımcılar tarafından okul ortamlarındaki sorunların çözümünde rehber öğretmenleri destekleyecek sosyal hizmet uygulamalarının eksikliğinin olumsuzluğa yol açtığı belirtilmesi okul sosyal hizmetinin önemini ve gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

4.2.4.2. Uygulamaya Dönük Öneriler Kategorisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmene yönelik görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara yönelik özet bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.4.2. 1: “Uygulamaya Dönük Öneriler” Kategorisine ait Bulgular Tablosu

TEMA: OKUL SOSYAL HİZMETİNE YÖNELİK BEKLENTİ ve ÖNERİLER (N=30)					
Kategori	Alt kategori	Frekans (f)	Katılım (n)	Yüzde (%)	Betimleme Örneği
Uygulamaya dönük öneriler	Karar alıcılara öneriler	14	Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, R2, R5, R6, R8, R9	46,67	² Y, ³ Y, ⁵ Y, ⁷ Y, ⁵ Ö, ⁵ R, ⁶ R, ⁹ R
	Okul uygulama önerileri	16	Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, R1, R3, R7, R10	53,33	⁶ Y, ⁸ Y, ¹⁰ Y, ² Ö, ³ Ö, ⁸ Ö, ¹⁰ Ö, ³ R, ⁷ R
	Okul paydaşlarına öneriler	7	Y1, Y4, Y7, Ö2, Ö7, R2, R4	23,33	¹ Y, ⁴ Y, ⁷ Ö, ² R, ⁴ R

“Okul sosyal hizmetinin hayata geçiş aşamasında veya sonrasında ne gibi önerileriniz olabilir?” sorusuna katılımcılar 37 görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan 5 yönetici, 4 öğretmen, 5 rehber öğretmen %46,67 (f=14) oranında ortak görüş belirterek “**Karar**

ahıcılara öneriler” alt kategorisini betimlemiş; 6 yönetici, 6 öğretmen ve 4 rehber öğretmen %53,33 (f=16) oranında ortak görüş belirterek **“Okul uygulama önerileri”** alt kategorisini betimlemiş; 3 yönetici, 2 öğretmen ve 2 rehber öğretmen %23,33 (f=7) oranında ortak görüş belirterek **“Okul paydaşlarına öneriler”** alt kategorisini betimlemiştir.

Katılımcıların **“Karar ahıcılara öneriler”** alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

²Y: *“Rehber öğretmenler gibi okul sosyal hizmet uzmanları okullara öğretmen olarak atamaları yapılması için çalışmalar başlatılmalıdır. Rehberlik Servisi gibi Okul Sosyal Hizmet Birimi kurulmalıdır.”*

³Y: *“Her okulda bir sosyal hizmet biriminin kurulması ve buralarda, sosyal çalışmacı, psikolog ve sosyologların görevlendirilmesi ve bu birimlerin rehberlik öğretmenleri ve okul aile birlikleriyle koordineli bir şekilde çalışarak aile, personel eğitimlerinin yapılması ihtiyacı olan bireylere psiko-sosyal destek sağlanmasının faydalı olacağını düşünüyorum.”*

⁵Y: *“Okullarda Rehberlik Servisi gibi Sosyal Servis birimi kurularak, bireyin sosyal yönden topluma uyum sağlaması konusunda eğitime olumlu yönde katkı sunacaktır. Aynı zamanda okullarda kurulan İyileştirme Ekiplerinin bir üyesi olarak ekibe dâhil edilmeli ve çalışmalar başlatılmalıdır. 2023 eğitim vizyonu kapsamında tüm okullarda ekip üyesi olarak ekibe dâhil edilmelidir.”*

⁷Y: *“Siz de biliyorsunuz ki aile hekimliği projesi hayata geçirildi. Aynı durum sosyal hizmet için de geçerli. Sosyal hizmet uzmanları bir an önce istihdam edilerek okul sosyal hizmeti uygulaması başlatılmalıdır. Ayrıca uygulama ile birlikte kamu spotları hazırlanarak topluma bu uygulama ve işleyişi hakkında bilgilendirme yapılabilir. E-devlet modülünde bu uygulama ile ilgili bir çalışma yapılabilir. Ülkemizin refahı ve huzuru için pilot projeden çıkıp ülkeye ve alana özgü okul sosyal hizmet uygulamalarının ivedilikle hayata geçirilmesini isterim.”*

⁵Ö: *“Sosyal hizmet nedir, neleri kapsar, bir uzman hangi konularda danışmanlık yapabilir, hangi konularda çözüm sağlayabilir? Önceden bu*

konuda tüm veli, öğrenci ve tabii ki öğretmenlere bilgi verilmeli ve sosyal hizmetlerin kapsamı anlatılmalıdır. Aslında öğretmenler lisans eğitimi boyunca sosyal hizmet eğitimine de tabi tutulmalıdır. Psikolojik danışma, rehber öğretmen ve okul sosyal hizmet uzmanının görev tanımları anlatılmalıdır.”

⁵R: *“Milli eğitim bünyesinde bir sosyal hizmet birimi oluşturulmalı. Bu birimdeki sosyal çalışmacının okullara haftada bir gün sorunların tespiti için görevlendirilmesi yapılması, RAM’larda en az 3 tane sosyal çalışmacının istihdam edilmesi ve dezavantajlı okullarda haftanın belirli günler çalışmalar yürütülmesi. Daha sonraki aşamalarda her okulda bir sosyal hizmet destek biriminin kurulması.”*

⁶R: *“Öncelikle okullarda oluşturulan iyileştirme ekibinin bir parçası olarak görev almalı. Daha sonra il, ilçe müdürlüklerinde birimler kurulmalı, bu birimlerden sorun yaşayan okulların ekibinin içine dâhil edilerek pilot çalışmalar yapılmalıdır.”*

⁹R: *“Okullarda böyle bir birim oluşturulmadan il, ilçe ve RAM’larda bu birimler oluşturulmalıdır. Buradan görevlendirme olarak okullara gitmelidir. Sonrasında Projenin olumlu sonuçları ile sürdürülebilirliğini sağlamak için Bakanlık bünyesinde sosyal çalışmacı istihdamı başlatılmalıdır.”*

Katılımcıların **“Okul uygulama önerileri”** alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

⁶Y: *“Özellikle toplum yapısına uygun, kültürel bağlantılara aykırı olmayan, toplumun genel karakterine paralel bir bakış açısı eşliğinde, yine bu özelliklere uygun sosyal çalışmacılar yetiştirerek, okul idareleri ile eşgüdüm içerisinde işleyecek bir sistem kurarak, öğrenci-veli-sosyal çalışmacı-idareci dörtlüsünün de sisteme adapte edilerek başlangıç yapılmalıdır. Uygulamalar lokal olarak başlatılmalı ve ülke olarak geçmişle bütünleşen gerçeklerimiz ışığında yapısal reformlarımıza uygun bir sistem geliştirilmeli ve hassasiyetler önemslenmelidir. Modern bakış açısı diye adlandırılan toplumumuzun din-dil-kültür-örf-adet-tarih*

ekseninden uzaklaşmasına neden olacak popülizm ürünü uygulamalardan yarınlarmız için uzak durulmalıdır.”

⁸Y: “Öncelikle dezavantajlı bölgeler belirlenmeli ve bu riskli bölgelerde başlatılmalıdır.”

¹⁰Y: “İlk önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde sosyal hizmet birimleri kurulmalıdır. İhtiyaçlar bu birimlerde görevlendirilen sosyal çalışmacılar tarafından karşılanmalıdır.”

²Ö: “Okullarda böyle bir birim oluşturulmadan il, ilçe ve RAM’larda bu birimler oluşturulmalıdır. Buradan görevlendirme olarak okullara gitmelidir. Sosyal çalışmacılara ailelere ev ziyaretleri yapmalıdır. Sonrasında Projenin olumlu sonuçları ile sürdürülebilirliğini sağlamak için Bakanlık bünyesinde sosyal çalışmacı istihdamı başlatılmalıdır.”

³Ö: “Bu konu ile ilgili okul personeline bilgilendirme ve eğitim çalışması yapılabilir. Öğretmenler bu çalışmalara gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilebilir. Bazı öğrenciler olumsuz koşullarını gizlerken, bazı öğrenciler durumlarını abartarak anlatmaktadırlar. Her öğrencinin velisi ile mutlaka randevu usulü ile görüşülmeli, görüşmenin özeti, evrak oluşturmak yerine faydalanılabilir biçimde düzenlenmelidir diye düşünüyorum. Bazen evrak düzenlemekten asıl ilgilenilmesi gereken durumlara yeterince zaman ayıramadığımızı, bazen de çalışmaların sadece evrak üzerinde kaldığını diye düşünüyorum.”

⁸Ö: “Öğretmenler elinden geldiği kadar sorunların çözümü için zaten uğraşmaktadır. Ancak sistemsiz sıkıntılar ve öğretmenlere yüklenen angarya diye tabir edebileceğimiz bir sürü kurul, toplantı, seminer, rapor, plan vs. (Gerekli olanlar hariç) nedeniyle öğretmenler olarak bizler öğrenci sorunları ile ilgilenmekte yetersiz kalıyoruz. Sistemsiz sıkıntı konusunu biraz açacak olursam; örneğin meslek lisesine istemeye istemeye gelen öğrenciye kaldıramayacağı kadar çok (günlük 10 saate kadar) verilmesi. Öğrenci sadece meslek öğrenmek istiyor ancak öğretmenin elinde olmadığı için öğrencinin hiç ilgisini çekmeyen dersler zorunlu olduğunda sıkılan ve bunalan öğrenci önce başarısız sonra

sorunlu olarak karşımıza çıkabiliyor. Bu sebeple öncelikle meslek liselerinde pilot uygulamalar yapılmalıdır.”

¹⁰Ö: “Risk haritaları oluşturulmalı, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki öğrencilerin listeleri oluşturulmalı, böylelikle en fazla ihtiyaç olan okullar belirlenebilir. Belirlenen okullara okul sosyal hizmet uzmanları görevlendirilir. Bu sayede eğitim ve aile ortak çalışmalar yürüterek (ev ziyaretleri gibi...) öğrenci sorunlarının en aza indirilmesine yardımcı olabilir.”

³R: “Başına buyruk bir birim olmak yerine rehberlik servisi elemanı gibi okul idaresi, öğretmenler ve rehber öğretmenlerle uyum içinde çalışacak bir ortam oluşturulmalı. Sosyal çalışmacı elde ettiği bilgileri; psikolojik destek konusunda PDR mezunlarından, devam/devamsızlık konusunda idareden ve ders başarısı konusunda öğretmenlerden yardım almalı süper kahramanlığa soyunmamalı. Bunun dışından ihtiyacı olan öğrencilerin sağlık, sosyal ve ekonomik yönden desteklenmesine yardımcı olmalı. Bu şekilde faydalı bir çalışma ortamı oluşturulabilir.”

⁷R: “Kriz müdahale ekibi oluşturulmalı, dezavantajlı okullar belirlenerek ruhsal sorunlar yaşayan öğrenciler (istismar ve şiddet gören, bağımlı olan, intihara meyilli) belirlenmeli. Çünkü rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın mesleki yükleri ve sınırları hasebiyle haftanın bir günü ortak çalışmalar yürütecek bir sosyal çalışmacı görevlendirilmeli.”

Katılımcıların “Okul paydaşlarına öneriler” alt kategorisine verdiği cevaplara ait betimleme örnekleri;

¹Y: “Okul rehberlik servisleri ile paralel olarak götürüldüğü takdirde fayda ve katkı sağlayacaktır. Bunun için de alanında uzman olan kişiler tarafından konunun icra edilmesi, okuldaki personele danışmanlık yapılması önemli ve olması gerektir. Ayrıca çalışmaların akademik olarak üniversiteler tarafından da desteklenmesi, tanıtıcı kamu spotları yayımlanması ve projeler üretilmesi faydalı olacaktır.”

⁴Y: “Görev tanımlarındaki muhtemel çatışmayı (ruh sağlığı hizmet alanları, görüşmeler vb.) önlemek için mutlaka hukuksal düzenlemeler

yapılmalı ve bunlar yapılırken özellikle PDR derneklerinden görüş alınmalı ve PDR ile ortak çalışmalar yürütmeli diye düşünüyorum.”

⁷Ö: *“Dezavantajlı bölgeler belirlenerek risk haritaları oluşturulmalıdır. Bu haritalarla faaliyet planı yaparak, uygulamalar aile, okul, çevre odaklı başlatılmalıdır. Veliler SMS yoluyla bilgilendirilmeli ve MEBBİS, e-devlet gibi modüller açılarak başvuru imkânı sağlanmalıdır”*

²R: *“Görev tanımının net olarak belirlenmesi gerekir. Okullarda bağımsız çalışabileceği ortam sağlanmalı. Ailelere ulaşma, engellilere erişim, pandemi, deprem gibi olağanüstü hallerde manevi destek olmak bilgi verme ve kendilerine yardımcı olma konusunda eli güçlendirilmeli.”*

⁴R: *“Sorunun temeli aslında bilinçsiz toplum ve bilinçsiz evlilikler. Çocuklar daha dünyaya gelmeden toplumuzu niye izdivaç yapılması ve niye çocuk sahibi olunması gerektiği konusunda bilgilendirmemiz gerekmektedir. Sorun yaşanan evliliklerde aile danışmanlığı rolünü uygulamalı, bilgilendirmeler yapılmalı... Öğrencinin başarısı ve iyilik hali için farklı ekip üyeleri bulundurulmalı (rehber öğretmen, psikolojik danışman ve sosyal çalışmacı, okul aile birliği temsilcisi vb.) Bu sayede öğrenci olumsuz etkileneceği risklerden korunacak”*

Yapılan değerlendirmeler sonucunda sosyal hizmetin tanıtılmasında çevreyi sürece dâhil ederek üniversitelerden akademik uzman desteği alınması, kurumlarla ortak projeler üretilmesi ve kamu spotları hazırlanarak görsel medyanın etkisi ile sosyal hizmetin doğru tanıtılması noktasında farkındalığı artıracak çalışmaların yapılması fikridir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde beş alt probleme ilişkin nicel görüşmelerden elde edilen bulgulara ait tartışma ve sonuçlar ile bir alt probleme ilişkin nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara ait tartışma ve sonuçlara yer verilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Yalova ilinde bulunan ve araştırma konusu olarak belirlenen tüm okullardaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okulda yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik yaklaşım eksiklikleri ile görüş ve önerileri araştırılmıştır. Araştırma ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Burada araştırmanın altı alt probleminin bir tartışması ve sonuçlarına dair bir değerlendirmesi yapılacaktır. Bu tartışmadaki amaç;

1. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin karşılaştıkları sorunları,
2. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin sorunlara yönelik yaklaşımları,
3. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin genel olarak sosyal hizmet mesleği hakkında bilgileri,
4. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin özelde okul sosyal hizmeti hakkında bilgileri,
5. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşleri,
6. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okul sosyal hizmetine yönelik görüş ve önerileri,

ortaya koymaktır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde ve problemler şeklinde sunulmuştur. Bu bölümde de aynı yol izlenmiştir.

5.1.1.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcılara bazı sorunlar sunulmuş ve birden çok işaretleme yapabileceği açıklanmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğunun okullarda davranış problemleri sorunu ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Davranış problemlerinin çözümü noktasında güçlük çeken katılımcıların bu görüşleri, izleme ve takip açısından okul sosyal hizmetine sunulan gereksinimi ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan en büyük sorun olan *davranış problemleri* Jarolmen (2007) ihmal, istismar, şiddet ve bağımlılık gibi önlem alınması gereken ve giderek artan sorunlar olarak ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul ortamlarında ders başarısızlığı, disiplin sorunları, saldırganlık, akran zorbalığı, suça karışma (hırsızlık, okula suç aleti getirme) ve devamsızlık gibi birçok sorunla karşılaşıldığı görülmektedir (Semerci ve Çelik, 2002; Türkmen, 2004; Güven ve Dönmez, 2002; Çinkır ve Karaman-Kepeneci, 2003; Kapıcı, 2004; Özer, 2006).

Önlenmeyen sorunlar mikro düzeyde öğrenci, mezzo düzeyde aile, makro düzeyde sosyal çevre ve eğitim sistemi açısından risk teşkil edecek engeller doğurmakta ve okul ekosisteminde eğitsel işleyişi aksatabilmektedir. Bu sorunlarla mücadele edilmesi sadece yöneticilerden, öğretmenlerden ve rehber öğretmenlerden beklenemez. Mücadele ekip çalışmasını, profesyonel yaklaşımlarla önleyici müdahaleleri, kurumlar arası iş birliğini ve toplumsal katılımı gerektirmektedir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Veriler ışığında tam da bu noktada öğrencilerin okul içi ve okul dışı davranış sorunlarını bütünsel olarak değerlendirerek, kurumlar arası iş birliğini sağlayan sosyal hizmet, okul ortamlarında olması zorunlu bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda istenmeyen davranış problemleri nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri işlevsel ve etkin bir biçimde uygulanamamaktadır. Bu durum aile, okul, sosyal çevre ve eğitim sistemi açısından engeller ve ciddi riskler doğurmaktadır. Davranışsal problemler açısından risk taşıdığı düşünülen öğrencileri tanımlamak ve onlara gerekli müdahaleleri yapmak için okul temelli programlar hazırlayan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin içsel ve dışsal davranış problemlerini çözmede sosyal hizmet uygulamaları ile desteklemelidir. Okul ekosistemi içinde karşılaşılan problemlere önleyici müdahalelerde bulunulmadığında ileride çözümü daha güç sorunlar yumağına dönüşeceği unutulmamalıdır. Bu tür durumlarda kolaylaştırıcı rolü bulunan okul

psikososyal servislerine büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin içe ve dışa dönük davranış problemlerinin değerlendirilebilmesi için bu davranışlarla meşgul olan okul sosyal hizmet uzmanının okullarda bulunmasının; öğrencinin yanında aileyi, okulu ve sosyal çevreyi birlikte ele alan çalışmalar yapması açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Devamsızlık, özel eğitim, manevi sorunlar, bedensel ve ruhsal hastalıklar, yoksulluk, şiddet, bağımlılık, okul terki, ihmal ve istismar, aile ilgisizliği, veli problemi, boşanan aile çocukları, derse karşı ilgisizlik sorunları da katılımcıların yarıdan fazlasının karşılaştığı diğer sorunlardır.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan ikinci sorun *ders başarısızlığı* olduğu görülmektedir. Sınav odaklı bir eğitim sisteminde, öğrencinin ders başarısı en çok önem verilen konuların başında gelmektedir. Babahanoğlu ve Başer (2017) yaptıkları çalışmada katılımcıların %86'sı ailevi ve sosyo-ekonomik sorunları olan öğrenci, %81'i psikolojik sorunlu aile ve öğrenci, %71'i şiddete maruz kalmış öğrenci ve %45'i meslek hayatında madde bağımlısı öğrenci ile karşılaştıkları sonucunu vermiştir. Öğrencilerin başarı sorunlarının bireysel, ailesel ve çevresel kaynaklı olabileceğinden hareketle öğrenci-aile-okul ekseninde bütüncül müdahalelerde bulunacak sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulmaktadır. Tracy ve Usaj (2007), okullarda akademik ve sosyal yönden güçlük çeken öğrencilere ihtiyaç duydukları nitelikli hizmeti sunmanın ve toplumla iş birliği yapmanın sosyal hizmet uzmanının öncelikli rolü olduğunu belirtmektedir. Bu noktada okullarda akademik yönden başarısız olan öğrencilere okul sosyal hizmet uygulamalarının olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan üçüncü sorunun *devamsızlık* olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusu başka araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Newsome ve arkadaşları (2008) araştırmalarında; sosyal hizmet uzmanlarının, okuldaki risk faktörlerinin azaltılması ve ortaöğretim okullarındaki öğrenci devamsızlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucu ile okul sosyal hizmet uzmanlarından sorunlu davranışlarla ilgili çeşitli risk faktörlerini azaltmak için sosyal destek alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dağ (2018) devamsızlık konulu araştırmasında, okul ortamında devamsızlık probleminin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi için ekolojik

teorik bakış açısı doğrultusunda öğrenci merkezli müdahaleler gerçekleştiren okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğunu belirtmiştir. İlgili literatür ve elde edilen bulgular, devamsızlık problemi ve çözümü için okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan diğer bir ortak sorunun da *uyum sorunları* olduğu görülmektedir. İletişim, akran ilişkileri, gelişim dönemi özellikleri, okul iklimi ve kültürü, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn tutumu, öğrencinin doğduğu çevrenin farklı olması uyum sorunlarına etki eden faktörlerdir. Okul ortamlarında öğrencilerin davranışlarında dengeli olamaması ve olumlu ilişkiler kuramaması öğrencide sosyal, ruhsal, ahlaki ve fiziksel yönden sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Uyum sorunları olarak okula yansıyan psikopatolojik sorunlar eğitimi olumsuz yönde etkilemekte ve okul paydaşları bu olumsuzluğun meydana getirdiği sorunlara çözüm üretememektedir. Uyum sorunları ile ilgili alana katkı sunan Aykara (2011) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarını incelemiştir. Araştırmasında sosyal uyuma etki eden demografik özellikler, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, sosyal desteklere ulaşabilme, okul yaşantısı gibi faktörleri incelemiş ve okul sosyal hizmetinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yörükoğlu (1994) araştırmasında öğretmenin otoriterliği, kalabalık sınıflar, zekâ seviyeleri farklı öğrencilerin aynı sınıfta oluşu, öğrencilerin aile yapıları, sosyo- ekonomik düzeyleri, okulun bulunduğu çevre gibi nedenlerin eğitimi olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Balabanlı (1990), lise öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada, cinsiyetin sosyal uyum üzerinde etkisinin olmadığını ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Yine başka bir çalışmada Yıldız (2017), ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının, çocuklarıyla ilgilenme düzeylerinin öğrencilerin kişilik gelişimine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Şakır (1987) ise sosyal uyumları düşük ve yüksek olan iki grubun ebeveyn tutumları arasında fark olup olmadığına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda ebeveyni hoşgörülü, kabul edici olan öğrencilerin aile ve çevreyle ilişkilerinin olumlu yönde olduğu; bunun aksine soğuk, katı ve reddedici ebeveyne sahip olan öğrencilerin sosyal uyumlarının düşük olduğu görülmüştür. Sosyal uyum sorunlarına öneri bağlamında literatürdeki çalışmalara baktığımızda öğrencilerin uyum sorunlarının müdahalesinde ve iyileştirmesinde okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın vurgulandığı görülmektedir (Çalış, 2019; Yıldız, 2017; İpek, 2018). Akay'ın (1990)

597 öğrenci ile yaptığı araştırmada ailenin gelir durumunun sosyal uyum üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Buna karşın Işıklar, Bilgin ve Bilgin'in (2015), "İlkokul Öğrencilerinin Okula Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasında gelir durumunun sosyal uyum üzerinde etkisi olmadığı sonucuyla paralellik göstermemektedir.

Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da parçalanmış aileye sahip ailelerin öğrencilerinde (Elmacı, 2001) ve ailenin gelir durumunun düşük olduğu öğrencilerde (Akay, 1990) sosyal uyum düzeyleri düşük oldukları görülmüştür. Şahin-Baltacı ve Karataş'ın (2015) yaptığı "Ortaokul Öğrencilerinin Dayanıklılıklarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Destek, Depresyon ve Yaşam Doyumu: Burdur Örneği" araştırması elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin uyum sorunlarını en aza indirmek için davranışlarına profesyonel rehberlik edecek ve sorumluluklarını öğrenmesi hususunda yardım edecek, öğrenciler üzerinde yıkıcı etkiler bulunan uyum sorunlarının çözümünde okul temelli önleyici müdahaleler uygulayan okul sosyal hizmetine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan bir diğer sorun *yoksulluk* olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılara göre ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilerin önemli bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırmalar öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli unsurların başından düşük gelir seviyesi ve etnik köken geldiğini ortaya koymaktadır. Symonds'ın (2001) yaptığı araştırmada düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin akademik başarısı %13 iken, yüksek bölgedeki öğrencilerde %29'dur. Türkiye'deki eğitim araştırmaları da benzer nitelik göstermektedir. 2014-2015 Eğitim İzleme Raporu'na göre Suriyeli sığınmacıların yaklaşık %70'inin okula devam etmediği ve yoksul ailelerden gelen öğrencilerin %57'sinin kalite anlamında daha düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır (2015). Bir diğer araştırma Giray-Sözen'in (2016) İstanbul'da 7.sınıfa devam eden muhtaç ve risk altında olarak belirlenen öğrenciler üzerinde uyguladığı projedir. Proje, dezavantajlı bölgedeki ortaokulda okul sosyal hizmet uygulamalarını hayata geçirmek ve aile ziyaretleri, aile atölyeleri ve okul destek programlarından bilimsel veriler ışığında yürütülmüştür. Uygulamanın sonucunda kazanım elde eden grubun sadece çocuklar olmadığı, ailelerin de atölyelerde destekleyici eğitimlerle olumlu kazanımda bulunduğu gözlenmiştir. İlgili literatür tarandığında ve yapılan görüşmeler neticesinde hem öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi hem de korunmaya muhtaçlık ve suç

sürüklenen risk altındaki öğrencilere önleyici müdahale hizmetlerinin sunulması bakımından okul sosyal hizmeti sisteminin kurulması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan *şiddet* en üst sıralarda yer almaktadır. Okullarda öğrencilerin maruz kaldığı şiddet içerikli davranış problemleri, tüm okul ekosistemini ilgilendirmekte; bu durumdan öğrencinin ailesi, arkadaş çevresi ile sosyal çevresinde yaşanan olumsuzluklar da pay sahibi olmaktadır. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin hem öğrenci hem de veliler tarafından farklı çeşit ve boyutlarda şiddet gören ve hakaret, bıçak çekme gibi çeşitli saldırılara maruz kalan öğretmenlerin, duygusal olarak tükendikleri, iş ve yaşam doyumlarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Atmaca ve Öntaş, 2014: 20; Aküzüm ve Oral, 2015:49). Bu perspektiften bakıldığında okullarda sosyal hizmet uzmanı bulunmasının bir sosyal sorun olarak şiddetin önlenmesi ve önleyici müdahalelerle ortadan kalkma seyri açısından olumlu değişikliklere kapı açabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan *bağımlılık* bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul kademesi bakımından liseler için büyük bir risk olan bağımlılık psikososyal bir sorundur Bağımlılık ile mücadele mikro düzeyde öğrencinin, mezo düzeyde aile üyelerinin yaşantılarını, makro düzeyde ise toplumun işlevselliğini yeniden kurma, onarma ve güçlendirme temelli hareket eden bir faaliyet olarak düşünülmelidir. Aktürk ve arkadaşlarının (2019: 26) yazdığı “Bağımlılıkta Sosyal Hizmet Uygulamaları” adlı kitapta bu yaklaşım okullarda yaşanan bağımlılık sorununu tüm boyutlarıyla ele almayı, soruna katkı sağlayan, sorundan etkilenen her şeyi sürece dâhil etmeyi kapsamaktadır. Okulların özellikle önleyici müdahalelerle ve koruyucu çalışmalarla öğrencilere “hayır diyebilme yetisinin kazandırılmasının” önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmeti açısından koruyucu ve önleyici çalışmalar yapan sosyal hizmet mesleğine ve sosyal hizmet uzmanına önemli bir rol düşmektedir. Sosyal hizmetin, birey ve çevre arasındaki ilişkiyi onarmak adına gerçekleştireceği girişimler kuşkusuz bağımlılık tedavisinde birçok engelin aşılmasını ve sürecin kolaylaşmasını sağlayabilmektedir. Öğrencinin sosyal işlevselliğini artıran ve öğrenciyi, aileyi, çevreyi değişimin unsurlarından birisi olarak görüp, bu noktalara müdahalede bulunan sosyal hizmet uzmanının bağımlılık tedavisinde önemli bir ekip üyesi olduğu söylenebilir. Bağımlılık alanında okul sosyal hizmet birimin gerçekleştireceği önleyici faaliyetler, bu sosyal sorunun büyümesine ve gelişmesine engel olabilecek bir potansiyel

taşımaktadır. Bu sebeple okul temelli önleyici müdahalelerde bulunan okul sosyal hizmet uzmanı tarafından yapılandırılmış önleme programlarının hazırlanması ve uygulanması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul ortamlarında yaşanan bir diğer önemli sorun *ihmal ve istismar* olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde istismar üzerine yapılan çalışmalarda cinsel istismar mağduru çocukların toplamın yaklaşık %12'ni oluşturduğu gözlenmiştir (Finkelhor, Hotaling, Lewis & Smith, 1990; Timnik, 1985). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF'in (2010) 7-18 yaş grubu çocuğa yaptığı araştırmada da katılımcılar ev, okul ve sokakta karşılaştıkları istismarcının baba, öğretmen, anne, arkadaş ve komşu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada %3 istismara maruz kalma %10'u ise istismara tanıklı ettiği bilgisi alınmıştır (Yüksel ve Saner, 2016) İstismar işaretleri atlandığında veya bildirim yapılmadığında ciddi boyutta olumsuz sonuçları olmaktadır (Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007). Bu sebeple, istismar konusunu multidisipliner yaklaşımla ele almak ve öğrenci ile ailelerle yapılacak önleme programlarında ekip çalışması önem arz etmektedir. Barron ve Topping'in (2010) araştırmasında okul ortamlarında istismarı önleme programlarının istismarı önleme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Chambers (1986) cinsel istismarı önlemek amacıyla verilen eğitimin etkisine yanıt aranmıştır. Araştırmanın bulguları, bilgiye dayalı eğitimin istismarın önlenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ogunjimi, Oliveira, Vasconcelos ve Silva'nın (2017) araştırması ise cinsel istismarın önlenmesinde, çocuklara, ergenlere, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik programlara vurgu yaparak, yapıcı okul temelli 18 eğitim programı incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda ailelerin ve öğretmenlerin, cinsel istismarın tespitinde iletişimlerinde pozitif artışlarının olduğu ve öz saygılarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bilgilere ışığında okul temelli önleme programlarının iyi planlandığında ve yeterli bir şekilde yürütüldüğünde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Ogunjimi, Oliveira, Vasconcelos & Silva, 2017). Yapılan benzer araştırmalarda da eğitim öncesi yeterli bilgiye sahip olmayan bireylerin, eğitim sonrasında yeterli bilgiye sahip oldukları ve cinsel istismarı önleme becerilerinin geliştiği öğrenilmiştir (Akgiray, 2007; Uçar, 2014). Literatürdeki bazı çalışmalarda da öğrencilerin inançlarının ve tutumlarının etkisinde kalarak öğrenmeye ket vurduğu bilgilerine rastlanmıştır. Buna benzer problemlerin yaşanmadan cinsel istismarı önleyici etkili programların sunulabilmesi amacıyla okul sosyal hizmet

uzmanı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve psikolog gibi meslek uzmanlarıyla multidisipliner bir şekilde ekolojik sistem yaklaşımıyla ele alınması gereklidir. Resmî Gazete’ de yayımlanmış olan yönetmelikte cinsel istismar konusunda yapılacak önleme programında öğrencinin gelişim durumlarının izlenmesi için öğretmene, sosyo ekonomik çevreyi değerlendirerek önleme programını belirleyen, kurumlar arası bağlantı kuran ve programı koordine eden okul sosyal hizmet uzmanına, rehberlik hizmetleri sunması için rehber öğretmene ve istismara maruz kalan öğrencinin tanı ve terapi hizmetleri için psikoloğa duyulan ihtiyacı kanıtlar niteliktedir (MEB, 2017). Öğrencinin gelişiminin takibinin yapılması ve gereken desteğin sağlanmasında psikososyal destek uzmanı olan okul sosyal hizmet uzmanının önemi yadsınamaz boyutta olduğu görülmektedir. Bu önem öğrencinin çevresi ile birlikte değerlendirileceği ekolojik sistem yaklaşımını temel alarak okul-aile-toplum düzeyinde çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır (Özkan ve Kılıç, 2014). Bu bağlamda, cinsel istismarı önleme programının öğrencilerin farkındalık düzeyinin artmasına ve önleyici becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisi ile okul sosyal hizmeti önemli bir uygulama olduğu aşîkârdır.

Araştırma bulgularına göre rehber öğretmenler özelinde okul ortamlarında *manevi sorunlar* önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurtlarda, çocuk merkezlerinde veya sevgi evlerinde kalan korunmaya muhtaç öğrenciler, bir şekilde ailelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Ayrılma karşısında yaşadıkları travma sonucu, belirsizlik ve olanları anlamlandıramama duygusu altında yoğun bir umutsuzluk yaşamaktadır (Kök, 2000). Manevi desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duydukları bu noktada manevi danışmanlığın fonksiyonu önemlidir. Benzer şekilde Kut ve Özeltin’in (1987) yaptıkları araştırmada travma yaşayan öğrencilerin geçmişle bağlarının kopuk olması, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve manevi danışmanlığa gereksinim duydukları bulgulara ulaşılmıştır. Ortaöğretimdeki ergenlerin yaşadıkları sorunlarla başa çıkma sürecinde manevi danışmana ve rehberliğe gereksinim duydukları aşîkârdır. Araştırmanın verileri de çocuk destek merkezleri veya yurtlardan gelen öğrencilere duygusal, fiziksel ve cinsel istismara uğramış ergenlere manevi danışmanlık ve rehberlik konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir.

MEB (2016) Değerlendirme Raporu’na göre okul ortamlarında akran zorbalığı, madde kullanımı, uyum sorunları, okul terki ve davranış problemleri yaşandığı belirtilmiştir (http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf9).

Bu araştırmada okul ortamlarında yaşanan sorunların Değerlendirme Raporu’nda sunulan sorunlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Son yıllarda ailenin değişen yapısı, engellilerin gereksinimleri, sosyo-ekonomik durumlar, okul ortamlarında artan madde kullanımı ve şiddet vakaları gibi birçok husus nedeniyle rehberlik uygulamalarının yanında öğrenciyi okul ekosistemi içerisinde mikro, mezzo ve makro boyutta değerlendirecek kapsamlı uygulamalara ihtiyaç giderek artmaktadır. Araştırmamızda bu sorunlarla çok fazla karşılaşılıyor olmamız mevcut durumun vahametini oluşturan karamsar bir tablo çizmektedir. Okul çağında birbirinden etkilenen sorunlar komplike bir yapı oluşturmaktadır.

Katılımcıların bulgularındaki her sorun aslında bir diğer sorunun nedeni ya da sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sadece bir sorunu önlemeye çalışmak, sorunun ortaya çıkaracağı diğer sorunları da önlemeye yönelik uygulamalar yapabilmek anlamına gelmektedir. Sorunların odağında öğrenci de olsa, aile de olsa, okul çevresi de olsa müdahalelerin çevresel unsurları hesaba katarak yapılması, okul sosyal hizmetinin ayrıcalığı yönünü ortaya koyması bakımından rehberlik servislerinin yanında yer almasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Tüm bu veriler ışığında okul ortamlarındaki sorunların çözülmesi ve daha iyi bir eğitim modelinin yerleştirilmesi için mesleki etkinlik odağında “çevresi içinde birey” yaklaşımını gözetken sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında yer alması önemli bir gereksinimdir.

5.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yaklaşımlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcılara okullarda karşılaştıkları sorunlara yönelik bazı yaklaşımlar sunulmuş ve birden çok işaretleme yapabileceği açıklanmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğunun öğrenci ile görüşme ve rehberlik servisine yönlendirme yaptığı, %20’sinin aile ile görüştüğü, %19’unun okul yönetimine bildirdiği görülmüştür. Ev ziyaretinde bulunma devlet kurumuna ve mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme yaklaşımlarının çok az olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Katılımcıların okullarda

birçok sorunla karşılaştığı görülmekte; ancak sorunların çözümünü kurum içinde aradıkları, kurum dışı kuruluşlara yönlendirme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak katılımcıların çoğunluğunun karşılaştıkları sorunlara yönelik yaklaşımlarında sosyal hizmet uzmanlarının çalıştığı kuruluşlarla iletişime geçmediği görülmüştür. Sadece bir katılımcının arabuluculuk seçeneğini işaretlemesi dikkat çekicidir. Arabuluculuk, ihtiyaç sahiplerinin kaynaklarla buluşturulmasından geçmektedir. Sosyal hizmet uzmanı da arabuluculuk rolü ile ihtiyaç sahiplerini kaynaklar ile buluşturur. Bu nedenle katılımcıların sorunlara yaklaşımında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Flaherty ve arkadaşları(2003), sosyal hizmet uzmanlarının öğrenci, aile ve okul personeline doğrudan ve dolaylı hizmet sağlamada ev, okul ve toplum arasındaki bağlantıyı sağladıklarını ve çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yerel eğitim kurumunun ve topluluğun kaynaklarını aktif olarak kullandıkları konusuna dikkat çekmiştir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar çözüm yaklaşımlarının dış paydaşlarla yapılmadığı ve kurumlar arası iş birliğine gidilmediği yönündedir. Eğitimin aktörlerinin sorunlara yönelik yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çözüm odaklı davranmadıkları ve önleyici müdahaleler uygulamadıklarını göstermektedir. Oysaki okul, görev ve sorumluluğunu kendisini oluşturan öğelerin tam bir koordinasyonla çalıştığı bir düzende yerine getirmektedir. Okulda yaşanan sorunların çözülebilmesi için tüm paydaşların çözüm sürecine katılması gereklidir. Okul sistemi; okul yönetimi, öğretmen, rehber öğretmen, aile, çevre ve dış paydaşlar olmak üzere birçok halkadan oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri ve literatürdeki araştırmalar kapsamında “okul sosyal hizmeti halkasının” eksik kalmasının öğrencilerin her türlü risk, suç ve tehlike durumundan korunmasında büyük boşluklara yol açtığı görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, okulda karşılaşılabilecek sorunlara yönelik yaklaşımlarını ve biyo-psiko-sosyal çalışmalarını hem okul içinde hem de okul dışında kurumlarla ve uzman meslek elemanları iş birliği içinde yürütür. Böylece sorunların çözümünde kilit rol üstlenerek sorunların ortadan kalkmasında önemli sorumluluklar üstlenir. Dünyada birçok eğitim sisteminde okul psiko-sosyal hizmetleri içinde olan okul sosyal hizmeti önemli bir halkadır (Duman, 2004: 5). Sorunların çözülmesine yönelik okul yönetimi, öğretmen, okul psikoloğu, okul hemşiresi, rehberlik uzmanı ve psikolojik danışman ile iş birliği içinde çalışmalarını yürütür. Bu halkalar arasında ortaya çıkabilecek bir koordinasyon

boşluğu öğrencinin hayatında ciddi sorunlara yol açabilir. Bunun için sorunların okul ortamında tespit edilmesi, izlenmesi, müdahalelerde bulunulması ve olumsuzlukların ortadan kaldırılması için okul sosyal hizmetinin önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da aile ile görüşme yaklaşımını kullanan %20 katılımcı olduğudur. Temelde esas olan öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata mutlu bireyler olarak hazırlanması ise öğrencilerin başarısı için, sorunların sağlıklı çözülmesi için ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez (Gökçe, 2000). Öğretmen, yardıma ihtiyacı olan öğrencilerinin veya çocuklarına karşı olan sorumluluklarını hatırlayan anne ve babalarını ziyaret etmek zorundadır. Bunlara ek olarak öğretmenler, okul, aile ve çevre ortamlarını birbirini tamamlar nitelikte kaynaştırıcı ve katalizör görevini üstlenmelidir (Erkan, 1996). Bu yönüyle oku-aile iş birliğinin, sürecin her aşamasında etkin olması beklenmektedir. Alanyazına bakıldığında Türkiye’de okul-aile iş birliğinin yapısı ve işleyişi ile ilgili ortaöğretim seviyesinde birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Kıncal (1991) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler ile veliler arasında sınırlı bir çerçevede iletişim kurulduğu ve okul-aile iş birliğinin nitelikli bir şekilde yürütülmediği bulgularına ulaşılmıştır. Demirbulak’ ın (2000) “Veli- öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma” başlığıyla yaptığı araştırmada, tüm katılımcılar veli-öğretmen görüşmelerinin gerekli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Kaşıkçı’nın (1996) “İlköğretimde velilerle iş birliği kurmada öğretmenlerin kendi yeterlilikleriyle ilgili görüşleri” adlı araştırmasında ise okul-aile iş birliğinin gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenlerin %28’lik oranda kendilerini yetersiz buldukları görülmektedir. Veli-öğretmen görüşmelerinin sağlıklı ve işlevsel olmadığı yönündeki bulgular, araştırmamızdaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları sorunlara yönelik yaklaşımlarının yetersiz olduğu görüşünü vurgulamaktadır.

Araştırma elde edilen bulgulardan katılımcıların okullarda baş edemedikleri sorunları okul içi paydaşlarıyla çözmeye çalıştıkları, ancak ek bir desteğe ihtiyaç duydukları halde dış paydaşlarla koordinasyonun sağlanmadığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar karşılaştıkları sorunun çözümü noktasında mesleki disiplinleri dışındaki yöntemlerde yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlik ile bağlantılı olarak arabulucu, savunucu, yönlendirici roller üstlenecek ve okul dışı paydaşlarla iletişime geçecek okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Genel Olarak Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmet mesleği ile ilgili bilgilerinin yüksek, öğretmenlerin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Genel olarak katılımcıların tamamının sosyal hizmet mesleğine ilişkin bilgilerine bakıldığında çoğu sosyal hizmet mesleğini bildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin orta düzeyde bilgisi olmasına karşın; yöneticiler ile rehber öğretmenlerin yüksek düzeyde bilgi sahibi olmasını 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü iş birliğinde çocukların sokakta çalışmasını önlemek ve topluma yararlı bireyler olarak yetişmesini sağlamak amacıyla yapılan “Çocuk Olmak İstiyorum” projesinin etkisi olduğu söylenebilir (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019). Bu proje kapsamında oluşturulan proje ekibi içerisinde sosyal çalışmacı ildeki tüm yönetici ve rehber öğretmenlere seminerler düzenlemiştir. Seminerlerin öğretmenlere verilmemesi, yönetici ve rehber öğretmenlere verilmesi sosyal hizmeti bilme düzeyi açısından araştırma bulgularının doğrular niteliktedir.

Alanyazında sosyal hizmet mesleği ile ilgili benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Bu alanda Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Batı Avrupa, Avustralya, İskandinavya ve Balkanlarda toplumun sosyal hizmet mesleği ve sosyal hizmet uzmanı hakkında bilgisi ve onlara karşı nasıl tutum geliştirdiği yönünde birçok çalışma yapılmıştır (Alperin & Benedict, 1985; Andrews, 1987; Condie, Hanson, Lang, Moss, & R. A. Kane, 1978; Dennison, Poole & Qaqish, 2007; Freeman & Valentine, 2004; Gibelman, 2004; Knežević & Butler, 2003; LeCroy & Stinson, 2004; Olin, 2013; Pollack, 1991; Tower, 2000). Türkiye’de de benzer bulgulara (Çınar & Demir, 2009; Demirbaş & Demir, 2014; Özdemir, 2006; Yenen, 2012) rastlamak mümkündür. Araştırma bulgularıyla örtüşen başka bir çalışmada da rehber öğretmenlerin % 87’sinin sosyal hizmet mesleğini bildiği bilgisine ulaşılmıştır (Kuli ve Yıldırım, 2019). Bolgün ve arkadaşlarının (2017) Manisa’da 500 katılımcıyla yapmış olduğu çalışmada katılımcıların %53’ünün sosyal hizmet mesleğine ilişkin daha önce herhangi bir duyumlarının olmadığı bildirilmiştir. Bu araştırmamız Bolgün ve arkadaşlarının araştırması ile benzerlik göstermese de toplumun genelini ifade eden bu oran araştırmamızda sosyal hizmet mesleğini bilme durumu ile ilişkilendirilebilir. Sosyal hizmet mesleğinin Türkiye’deki 60 yılı aşkın geçmişine rağmen mesleğe olan bilginin

düşük oluşu, alanda çalışan kişi sayısının az olması, sosyal yardımlaşma ve dayanışma geleneği (hayırsever işi olarak görülmesi) olarak düşünülmesi gibi çeşitli sebeplerden etkileniyor olabilir. Bu veriler ile sosyal hizmet mesleği hakkında yapılan tanıtım çalışmalarının azlığını ve uygulama alanlarının kısıtlı olduğunu ifade edebiliriz. Sosyal hizmet mesleğine ilişkin bilgi ölçmeye yönelik çalışmalar zaman içerisinde gelişme göstermiştir. Bir meslek ile ilgili farkındalık oluşturmak için öncelikle bilgilendirme faaliyetinde bulunulması gerektiği, aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığınca verilen hizmet içi eğitimlerle okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırdıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda okul ortamlarında yöneticilere, öğretmenlere ve rehber öğretmenlere sosyal hizmet uygulamalarını başlatmadan önce bilgilendirilme yapılmasının önemli olduğu ortaya konulmuştur.

5.1.4.Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Özelde Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmet mesleği bilgisi yüksek düzeyde, öğretmenlerin ise orta düzeyde bilgisi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti bilgisi yüksek düzeyde ve öğretmenlerin orta düzeyde bilgisi olduğu saptanmıştır. Genel olarak katılımcıların okul sosyal hizmeti hakkında bilgilerine bakıldığında sosyal hizmetin spesifik bir alanı olan okul sosyal hizmeti hakkında sosyal hizmetten daha az bilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkında bilgisinin daha çok oluşu birçok etkenden kaynaklandığı söylenebilir. Rehber öğretmenlerin daha önceden Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü, Sağlık Müdürlüğü gibi kurumlarda görev alan sosyal çalışmacılarla birlikte çalışmasına; ilde yürütülen “Çocuk Kalmak İstiyorum” projesi kapsamında verilen okul sosyal hizmeti bilgilendirme faaliyetlerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca haber, dizi, gazete, sosyal ağlar gibi medya ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarına yer veriliyor olmasının farkındalık düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan çalışma bulguları sosyal medyanın sosyal hizmetlerin farkındalık düzeylerini artırdığına ilişkindir (Brawley, 1997; Zugazaga, Raymond, Surette, Mendez & Otto, 2006; Davidson & King, 2005; Tower, 2000). Farkındalık yaratmak ve bilinç oluşturma için ön şartı öğretmenlerden başlamak üzere okul yönetiminin ve rehber öğretmenlerin de içerisinde olduğu okul personelinin hizmet içi eğitimden geçirilmesi gereklilik arz etmektedir. Birçok araştırmada

öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan ihtiyacına ve hizmet içi eğitimin kaliteli eğitim sağlama hususundaki önemine dikkat çekmiştir (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Kayabaş, 2008; Seferoğlu, 2004). Aynı zamanda farkındalık ve bilinç yaratmak amacıyla farklı platformlarda okul sosyal hizmetini tanıtıcı faaliyetlerle anlatılması örnek gösterilebilir. Bilimsel çalışmalar da konuya dikkat çekilmesi ve daha çok geniş kitleye hitap edilmesi açısından dikkate değerdir. Okul sosyal hizmetini ön plana çıkarmak, tanıtımını yapmak ve anlatmak konusunda yapılacak çalışmaların ciddi çıktıları olacağı söylenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmetin spesifik bir çalışma alanı olan okul sosyal hizmeti hakkında bilgi ve farkındalığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcıların okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin en yüksek düzeyde “*Sosyal Gelişim Modelindeki*” iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca en düşük düzeyde “*Okulda öğrencilere yapılan rehberlik ders saatini ne kadar yeterli buluyorsunuz?*” maddesinin olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların tamamına yakını, okulda yaşanan sorunların çözümü için psikososyal ve manevi desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Yine aynı şekilde katılımcıların çoğu okullardaki rehberlik servisi ile oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet /Destek biriminin birlikte çalışmasının, sorunların çözümünde olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedir. Katılımcıların görüşlerinde en yüksek değer olan 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen “*Sosyal Gelişim Modeli*” iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu ve okul ortamında yaşanan sorunlarla ilgili kendi meslek alanınız dışında okul sosyal hizmet disiplininin çok gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Katılımcıların, sosyal hizmet uygulamaları, sosyal hizmet mesleği ve sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı hakkında orta derecede bilgi sahibi olduğu, okulda karşılaştıkları sorunların çözümünde aldıkları hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerin yarısının yeterli diğer yarısının yeterli olmadığı, okulda öğrencilere yeterli psikososyal ve manevi destek sağlanmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların, cevaplarına bakıldığında okulda öğrencilere haftada 1 ders

saati rehberlik yapılmasını ve ülkemizde sosyal hizmet çalışmalarını yeterli bulmadıkları görülmektedir. Bu veriler, Akyüz'ün (2018) araştırmasında öğretmenlerin %92'sinin sosyal hizmet çalışmalarını yeterli bulmadığı ve %94'ünün de yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı bulunmadığı bulgularını desteklediği görülmektedir. Elde edilen bulgular; Kılıç ve Özkan'ın (2015) araştırmasındaki, okul ortamlarında hemşire, psikolog ve sosyal hizmet uzmanı gibi profesyonel meslek elemanlarından oluşan bir ekibin görev yaptığını, Türkiye'de ise böyle bir ekipten söz edilmediği bulgularını destekler niteliktedir.

Mevcut uygulamalarda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın tüm görevleri yerine getirdiğinin altı çizilmiştir. Ceyhan (2018) "Anne-baba-ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi" adlı çalışmasında dünyada benzer uygulamaları görülen, okullarda ergen ve ailelere disiplinlerarası iş birliğiyle yaklaşacak bir psikososyal ekip kurulmasını önermektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının ekip içerisindeki çalışmaları koruyucu-önleyici, rehabilite edici-iyileştirici, eğitici müdahaleleri kapsadığını belirtmiştir. Babahanoğlu ve Başer (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların %80'inin sorunların çözümü için okullarda kurulacak ekip içerisinde okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Elde edilen veriler ve literatürdeki araştırmalar ışığında, okullarda yaşanan sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanının iyileştirme ekipleri içerisinde var olması gerektirdiği yönündedir. Öğrencinin okul içi ve okul dışı davranış problemlerinin çözümünde multidisipliner ekip çalışmasına ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. American School Counselor Association (2000) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin eğitim süreci içindeki amacını, öğrencinin uyumuna ve gelişimine katkı sağlamak, kendini gerçekleştirmesini sağlamak ve gizli güçlerini ortaya çıkararak geliştirmek olarak belirtmektedir. Gelişen toplumsal süreçlerle birlikte okullarda öğrencilerin salt bilgili ve topluma uyumlu bireyler olarak değil, yaşadığı toplumsal sorunlarla baş etme kapasitesi güçlü, çevreye uyumlu olabilecek şartlarda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçiren öğrencilerin rehberlik saatlerinin artırılması ve rehberlik servislerinin çalışmalarına destek olarak okul sosyal hizmet uygulamalarına geçilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencileri ve ailelerini kapsayacak ekip çalışması anlayışından hareketle, her türlü ayrımcı, dışlayıcı tutum ve davranışın oluşmasını engelleyecek şekilde daha iyi bir eğitim modelinin

yerleştirilmesi için mesleki etkinlik odağında “çevresi içinde birey” yaklaşımını gözeten sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında yer alması önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir.

Yine bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını okulda karşılaştığı sorunlara müdahale ettiklerini belirtmiştir. Ancak sorunların çözümü noktasında ek bir desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri halde, sorun yaşadıklarında sosyal hizmet kurumları ile iletişime geçilmemesi de dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğunun desteğe ihtiyaç duydukları halde sosyal hizmet kurumlarıyla iletişime geçmemesi sosyal hizmet mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da sorunun çözümünde faydalı olmayacağı düşüncesi nedeniyle olabilir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkan ihtiyaç, Allen-Meares ve Montgomery’ nin(2014) araştırmasındaki okullarda problemlili davranış gösteren öğrencilerle çalışma yürütmede araştırma, inceleme ve değerlendirme yapma, müdahalede bulunma ve kaynak sağlama gibi görevleri yapmada sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgularla katılımcıların, okullarda sosyal, kültürel ve akademik sorunlar artıkça sosyal destek hizmetlerine daha çok ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal destek hizmetlerinin yetersiz olduğu durumlarda da sorunların büyüyerek devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre okullarda artan sosyal, kültürel ve akademik sorunlarla sosyal destek hizmetlerinin yokluğu veya yetersizliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.1.6. Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenin Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Görüş ve Önerileri ile İlgili Nitel Analizlerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuçlara araştırmanın problemleri ekseninde yer verilmiştir.

5.1.6.1. Psiko-sosyal ve Manevi Sorunlar Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

➤ *Belirsizlikler ve Kaos Durumları Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan mülakatlar neticesinde yöneticilerin yaridan fazlası, okulda baş edemediği sorunu dezavantajlı öğrencilerin aileleriyle sağlıklı iletişim kuramamak olarak belirtmiştir. Yöneticilerden bazıları ise anne babası olmayan ya da maddi güçlük çeken

öğrencilerin velilerine erişmede çaresiz kaldıklarını ifade etmiştir. Yöneticiler, Meslek liselerinde devamsızlık düzeyinin yüksek olmasını ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olmasına bağlamış ve bu durumun okullarda oluşturduğu dezavantaja dikkat çekmiştir. Araştırma bulgularının nedenleri birkaç şekilde açıklanabilir. Bunlardan bazılarının; meslek liselerindeki düşük akademik başarı ve devamsızlık sorunlarının yaygın olması, öğrencinin ev ortamının ders çalışmaya uygun olmaması veya okul dışı bir işte çalışmak zorunda olmasının sonucu olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerinin bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Aile odaklı yaşanan problemlerde en son husus veli-okul etkileşiminin zayıflığı noktasındadır. Aile tutumlarında (Yavuzer ve diğerleri, 2013) ilgisiz anne ve baba tutumu, ailelerin çocuklarının dersine ve okul yaşantılarına gereken önemi vermemeleri şeklinde yansımaktadır. Bu durum ailelerin çocuklarının eğitimlerinden habersiz olduğunu göstermektedir. Ancak çocuklarda gelişim ve değişim olması için ailelerin okul ile iletişim içinde olması gerekmektedir. Katılımcıların görüşlerinde ifade edildiği gibi aile-okul etkileşiminin sürekliliğinin son derece önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Diğer bir sorun akademik bilginin ön planda olduğu bir eğitim sisteminde, dezavantajlı olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha çok zorluk çektiğidir. Bu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar bağlamında normal öğrencilerin profilinin dışında kalan öğrencileri ihmal ettikleri ve bu öğrencilerin farklılıklara açık olmayan sistemde kayboldukları ifade edilmektedir. Çetintaş ve Gökçearslan-Çiftçi (2017: 160) Erzincan'da yaptıkları araştırmalarında, kaynaştırma öğrencilerinin %73.3'ünün çeşitli sorunlarla karşılaştığı ve %60'nın ailesinden destek görmediği bulgularına ulaşmıştır.

Bir diğer bulgu, engelliler ile çalışan sosyal hizmet uzmanının okuldaki eksikliği ve güçlü bir sosyal hizmet ağının gerekliliği yönündedir. Bu sonuçtan hareketle yaşanan olumsuzlukların giderilmesi, dezavantajlı öğrencilerin yaşamlarının sınırlandırılmaması, ailelere eğitim verilmesi yönünde, bireyin iyilik halini düşünen ve dezavantajlı gruplarla profesyonel anlamda çalışan sosyal hizmet mesleğinin okullarda doğrudan uygulamalarına ihtiyaç olduğuna ilişkin güçlü bir kanıt oluşmuştur.

Öğretmen olan bir diğer katılımcı engelli çocuğa sahip olan ailelerin manevi destek alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen burada engelli çocuğu olan ailelere yönelik manevi sosyal hizmetlere ve maneviyata duyarlı bir yaklaşımla müdahale edilecek yöntemlere vurgu yapmaktadır. Bütüncül sosyal hizmet beden, zihin ve ruhun ihtiyaçlarının fark edildiği ve eşit değerde olduğunun görüldüğü yöntemdir. Engelli çocuğa sahip olma durumu bireyde, olumsuz benlik saygısına, sosyal ilişkilerde güvensizlik sorunlarına ve olumsuz bilişsel çarpıtmalara neden olmaktadır. Bu noktada okula gelen engelli ailelerine etkili bir manevi danışmanlık verebilmek için onların psikolojilerini anlamak, çocuklarıyla başa çıkma stratejilerinde yol göstermek ve hayatlarına dokunmak çok önemlidir (Coşkunsever, 2018).

Bir eğitim sistemin sürdürülmesi ve sosyal sistemin geliştirilmesinde sistemin üyelerinin doğrudan katılımı ve sistemi benimsemelerinin önemi hatırlanırsa, etkileşim açısından çok daha fazla şeylerin olduğu anlaşılabilir. Klasik bir yaklaşımla sistemin devamını geleneksel süreçlerle sağlamaya çalışmak umutsuzluk ve sıkıntı veren boş bir çabadan başka bir şey değildir. Yapılan araştırma sonucu, öğrenci lehine müdahalelerde bulunacak, okulun çevreye açılmasını sağlayacak, aile başta olmak üzere ilgili diğer toplumsal kurumlarla iş birliği içerisinde faaliyetlerini yürütecek, öğretmenler ve aileler arasındaki çatışmayı en aza indirmeye çalışacak, çözüm odaklı yaklaşımıyla önemli bir role sahip olan sosyal hizmet mesleğinin okul ortamlarında etkin ve yasal bir yer edinmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen olan diğer katılımcı ise öğrencinin durumu ile ilgili olumsuz eleştirileri kabul etmeyen, öğretmene şiddet gösterme eğilimine giren ailelerin olduğuna şahit olduğunu ifade etmiştir. Etkili ve verimli bir eğitim ortamının en temel gerekliliklerinden biri paydaşların güvenlik ihtiyacının karşılanmasıdır. Çünkü etkili ve verimli bir öğrenme süreci öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir eğitim ortamı içinde istenilen oranda gerçekleşebilecektir (Karal, 2011). Bu bağlamda kendi güvenliklerinden şüphe duyan öğretmenlerin üzerlerine düşen görevi yerine getirmeleri pek de mümkün gözükmemektedir.

Türk Eğitim Derneği tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda her on öğretmenden birinin şiddet gördüğü, öğretmenlerden %21'inin veli; %25'inin ise öğrenciler ile problem yaşadığı bulgularına ulaşılmıştır (Kaplan, 2007'den akt. Dönmez ve Özer, 2009). Dazuka ve Dalbert tarafından (2007: 253) Slovakya'da gerçekleştirilen bir

araştırmada ise öğretmenlerin yaklaşık %49'unun bir ayda en az bir kere şiddete uğradıklarını belirttikleri görülmüştür. Cumaoğlu (2007: 797) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin %50'sinin, Özkılıç (2012: 100) ise %40.9'unun şiddete uğradığını bulmuştur. Tomasek (2008) öğretmenlerin ders dışında öğrencilerin tehditlerine maruz kaldıklarını bulmuştur. Atmaca ve Öntaş (2014) ise şiddet meyilli velilerin genellikle eğitim seviyeleri düşük, kent yaşamına adapte olmamış, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan, kaba, şiddeti çözüm yolu olarak benimsemiş bireyler olarak bulmuştur.

Konuya ilişkin yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve nadiren basına yansıyan olay örnekleri problemin ciddiyetini vurgular niteliktedir. Öğretmenlere yönelik şiddetin dolaylı olarak öğrenci, okul, eğitim sistemi ve topluma yönelik gerçekleştirilen bir olay olarak kabul edildiği, bu olayların bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde olumsuz sonucu olduğu için okulların öğretmenler için güvenilir bir yer olma koşullarının belirlenmesinin eğitim sisteminin işleyişi ve çıktılarına olumlu katkı sağlayacağı açıktır. Bu noktadan hareketle okul ortamında şiddet gibi davranış problemlerinin üstesinden gelebilmek için okul rehber öğretmeniyle birlikte hareket edecek sosyal hizmet uzmanının davranışçı yaklaşımla gerçekleştireceği okul sosyal hizmet müdahalesinin başarıya ulaşma şansı yüksektir. Özellikle aileleri kapsayacak ekip çalışmasından hareketle, ayrımcı, dışlayıcı her türlü tutumun ve var olan problemlerin giderilmesinde mesleki etkinlik odağında, çevresi içinde birey yaklaşımını gözetken sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında yer alması önemli bir gereksinimdir.

Rehber öğretmen olan bir katılımcı sıkıntı yaşadığı en büyük sorunun madde bağımlılığı ve eşcinsellik olduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin yarısından fazlası da ihmal, istismar ve bağımlılık gibi sorunların çözümünde çaresiz kaldığını ve meslek liselerinde ulaşılabilirliği nedeniyle daha çok arttığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar, Türkiye'de bağımlılık yapan maddelerin kullanım yaşının giderek düştüğünü ve ortaöğretim gibi okul dönemlerine işaret ettiğini göstermektedir (Erdamar ve Kurupınar, 2014; Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009; Balcıoğlu ve Abanoz, 2009; Çoban, 2015; Ögel, 2005; Steiker, 2015). Liselerde ciddi risk teşkil eden bağımlılık yapan maddelerin meslek liselerinde daha çok karşılaştığı belirtilmektedir. Taylan ve Genç, (2017) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları

araştırmalarında “Her on lise öğrencisinin birinin alkol kullandığı ve sigara içtiğı halde ailesinin bundan haberi olmadığı” bulgularına ulaşmıştır. Görüldüğü üzere öğrencinin iyilik hali sadece öğrencinin kendine bağılı değildir. Aile, okul ve toplum bu sorumluluktan pay sahibidir. Erdamar ve Kurupınar’ ın (2014) Bartın’ daki ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %4.2’si bir kez dahi olsa uçucu madde, %8.7’si her gün, %30.4’ü haftada en az bir kez uçucu madde kullandığını belirtmiştir.

Rehber öğretmenler ile birlikte çalışacak okul sosyal hizmet uzmanının madde kullanan öğrencilerin tespit edilmesinde, ilgili kurum ve kuruluşlarla ilişkilendirilmesinde ve sosyal destek sağlama noktasında harekete geçmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gerek öğrenciler gerek aileler ve gerekse çevre ile çalışan multidisipliner ekip üyesi olan okul sosyal hizmet uzmanının eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası ve sistemin işlerliğini sağlayan en temel yapı taşı olduğu görülmektedir. Tün bunlar göz önünde alındığında okul sosyal hizmetinin bağımlılıkla mücadelede önemli ve gerekli bir model olduğunun gerekçesini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda sosyal politika uygulamaları kapsamında okul sosyal hizmet uygulamalarının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Yönetici olan bir katılımcı nasıl davranacağını bilemediğı en büyük sorunun okul paydaşlarına hizmet üretme noktasında yetersiz kaldığı sorundur. Diğer yönetici olan bir katılımcı da intihar vakası gibi ciddi sorunların çözümünde çaresiz kaldığını ifade etmektedir. İntihar olayları ortaöğretime tekabül eden ergenlik dönemindeki ruh sağlığı sorunlarını nedeniyle artış göstermektedir (Kim, 2008) . Millî Eğitim Bakanlığı, intihar eden ve intihar girişiminde bulunan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla 2003 yılında yaptığı tarama çalışmasında 1997 ve 2002 yılları arasında liselerde yaşanan intihar oranının %6.5, intihar girişimi oranının ise %44.4 olduğunu belirtmiştir (2003). Şener ve Şenol (1996) araştırmasında tüm intihar girişimlerinin %20’sini lise öğrencilerinin, %25’ini 14 yaşın üzerindeki ergenlerin oluşturduğu ve intihar girişimlerinin %30-35’inin 15-24 yaş arasında olduğunu özetlemektedir. Depresyon ve kaygının yanı sıra aile içi problemlerin 11-16 yaş aralığındaki ergenlerin intihara kalkışmalarında önemli bir etken olduğu (Alsancak, 2012), yapılan bir çalışmada ortaya konulmuştur.

Bu bilgiler bize okul ortamlarında sorun olan değişkenleri değiştirmemiz gerektiğini ve önleme anlamında yapabilecekler konusunda ipuçları vermektedir. Örneğın aile içi

sorunlar, iletişim problemleri, duygusal sorunlar, stresle başa çıkma yolları, umutsuzluk gibi konular okul sosyal hizmet uzmanlarının değişim için bazı etkinlikler yapabilecekleri konulardır. Öyle ki Breton, Boyer, Bilodeau ve arkadaşları (2002) Kanada’da gerçekleştirilen 15 farklı okul temelli intihar programının varlığından söz etmektedir. Berkowitz’de (1987) okullarda intiharı önlemek için okul personelinin tamamının bu konudaki etkinliklere katılması gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal hizmetlerin önleyici müdahaleleri aileler ve bazı toplum kuruluşları ile bağlantıyı gerektirse de en etkili olarak okul ortamlarında uygulanabilmektedir. O nedenle, okul temelli önleme çalışmalarına ayrı bir önem vermek gerekmektedir. Öğrenci intiharlarıyla ilgili bölge çapında okul politikası geliştirilmesi, okulda çalışan personele ilgili ipuçları verilmesi, öğretmenler, rehber öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve hemşireler arasındaki iş birliğinin cesaretlendirilmesi, akran yardımı programı geliştirilmesi, destekleyici okul aile ve okul toplum ilişkisinin geliştirilmesi, okul krize müdahale takımı oluşturulması gibi önleyici faaliyetleri düzenlemek okul sosyal hizmet uzmanının görevidir.

Buradan hareketle okul sosyal hizmet uzmanlarının okullarda oluşturulan iyileştirme ekipleri içerisinde görev alarak okul paydaşlarına ayrıntılı bilgi vermesi ve önlemeye dayalı programlar oluşturabilmelerine fırsat sağlanması çok anlamlıdır. Araştırma bulguları literatürdeki ilgili çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen olan bir katılımcı nasıl davranacağını bilemediği sorun olarak suça sürüklenen çocuklara, parçalanmış aile çocuklarına, evde şiddet gören, ailede yeteri kadar ilgi göremeyen ya da hafif düzeyde bedensel/zihinsel engeli olan çocuklara nasıl davranacağını bilemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının da boşanma, öğrenme güçlüğü, sakatlık gibi durumlarda gösterilen önleme faaliyetlerinde yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Suça sürüklenen, kaza geçirip sakatlanan, uyuşturucu, alkol ve madde kullanan çocuk ve gençlerin aile hayatı ve arkadaş çevresi ile yaşadıkları problemlerin yadsınamaz etkileri olmaktadır. Suça sürüklenen çocuk ve gençler için aile, arkadaş ve diğer sistemlerin dâhil edildiği ve yapılandırıldığı bir müdahale süreci ve makro düzeyde koruyucu-önleyici sosyal hizmet müdahalelerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çocuk ve genç suçluluğu ile ilgili literatüre bakıldığında önemli çalışmalar olduğu görülmektedir. Suça sürüklenen çocuk ve gençlerin büyük çoğunluğunun göç

deneyiminin olduğu, aile işlevselliğinin yitime uğradığı, parçalanmış aileden geldiğı, aile üyelerinin suç geçmişisi olduğı, aileden birinin madde kullandığı, ailedeki yanlış disiplin tarzları gibi bulgular elde edilmiştir. (Bal, 2010; Kunt, 2003). GlueckveGlueck(1950), 500 suça sürüklenen çocuk ve 500 suça sürüklenmemiş çocuğı karşılaştırdıkları bir araştırmada suça sürüklenen çocukların %60.4'ünün, suça sürüklenmemiş çocukların ise %34.2'sinin ayrılık, boşanma, ölüm, bir ebeveynin uzun süreli yokluğu gibi nedenlerden dolayı ailelerinin parçalanmış olduğı; suça sürüklenen çocukların %49.8'inin suça sürüklenmemiş çocuklarınsa %28,8'inin parçalanmış ailelere sahip olduğı tespit edilmiştir (akt. Eryalçın ve Duyan, 2016: 33). Yine Glueck & Glueck (1950) 200 suçlunun %95'inin aile disiplinsizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir (Uluğtekin, 1991). Yukarıdaki öğretmenin baş edemediğı sorun ve ilgili literatür yaşanan problemlerin birbiriyle bağlantılı olduğunu gözler önüne sermekte; önlem alınmadığı taktirde küçük bir sorunun çözülmediğinde ya da önlem alınmadığında sorunlar yumağına dönüşeceğini ispatlamaktadır. Dolayısıyla bulgular, suça sürüklenen çocuk ve genci, bireysel farklılıkları, aile geçmişi ve sosyalleştiğı çevresi ile değerlendirecek okul ortamlarındaki sosyal hizmet uzmanının eksikliğine işaret etmektedir.

Diğer yönetici olan bir katılımcı intihar vakası ile karşılaştığını belirtmiştir. Ailesi ile görüşmelerin yapılamamasını öğrencinin kaybına bir sebep teşkil ettiğini, uzman kişinin müdahalesi olsaydı sorunun çözüleceğini ifade etmiştir. Öğretmen olan bir katılımcı ise boşanma, yüzleşme, ölümle yüzleşme, gelişimlerdeki gerilik, kaza geçirip sakat kalma gibi durumları dile getirmiştir. Bunların dışında katılımcıların çoğunluğu istismar, bağımlılık ve özel eğitim konularında sorunla karşılaştıklarını beyan etmişlerdir. Bazı katılımcıların ne yapacaklarını bilemedikleri durumlar ise şiddet vakaları ile alakalıdır.

Yapılan görüşmeler hakkında genel bir değerlendirme yapıldığında katılımcılar okulda karşılarına çıkan sorunlarla baş edemediklerini ifade etmiştir. Karşılaştıkları problemleri çözememeleri, çözüm yolları arayışında kendi yapabileceklerinden çok veli, okul idaresi gibi başka güce başvurmaları performanslarının yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Alanyazında bu bulgulardaki farklılığı ortaya koyan araştırmalar mevcut ve sonuçları ilgi çekicidir. Örneğin TED'in (TED, 2009: 30) öğretmen yeterliliklerinin sorgulandığı araştırmada mesleki yeterlilik ölçütlerinin hepsinde öğretmenlerin geliştirilmeye ihtiyacı olduğı belirtilmiştir. Yine TALIS

(TEDMEM, 2019: 75) verilerine göre öğretmenler sınıf disiplini sağlamada, bilişsel etkinleştirmeye yönelik uygulamalar yapmaları konusunda OECD ortalamasında çok geride kalmıştır. Bu farklılıktan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi algılarına göre yapılan değerlendirmeler tek taraflı olması gerçek görüşü temsil etmeyebileceğini düşündürmektedir (Davies & Davies, 2011: 46). Thornton'a göre (1980: 268) kendi kendine değerlendirme ile ilgili bu durum cevaplar konusunda daha esnek davranmaya ve daha az ayırt edici olmaya neden olabilmektedir. Bu yüzden bireyler kendinde güçlü hissettiği yönleri daha fazla anlatma eğiliminde olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamının okuldaki sorunlarla baş etmede ya da çözüm yolu bulmada kendilerini yetersiz görmeleri ve çözüm yolları üretebilecek okul sosyal hizmet uzmanı ihtiyacını ortaya çıkaran önemli bir bulgudur.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarında bahsi geçen okul sosyal hizmetinin gerekliliği hem sosyal hizmet uzmanlarının vurguladığı bir gereklilik hem de yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin de ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

➤ *Sorunlara Müdahale Edebilme Yetisi Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Sorunlara müdahale etmede yönetici olan katılımcıların tamamına yakını karşılaştıkları problemler karşısında ilk aşamada müdahalede bulunduklarını, ancak sonraki aşamalarda nasıl davranacağını bilemedikleri için yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yönetici olan bir katılımcı da okul rehberlik servisiyle şimdiye kadar müdahale edemediği bir sorun olmadığını belirtmiştir.

Okulların temel amacı öğrencileri eğitmektir. Eğitim gerçekleştirilirken yaşanan problemlerin çözüme kavuşması okul iklimini sekteye uğratmaktadır. Problemlerin çözümü sadece okullarda gerçekleştirilmeye çalışılmakta, diğer kurumlarla iş birliği yapma noktasında sıkıntı yaşanmaktadır. Problemlerin çözümü ve önleme faaliyetlerinde okullar, bazı nitelikleri nedeniyle diğer kurumlardan fazla avantajlara sahip olduğu bir dizi araştırma tarafından vurgulanmaktadır. Weissberg (1990), okulların öğrencilerin akademik ve sosyal yeterliklerini artırmada ve problem davranışların çözümü noktası önleyici faaliyetlerde ana rol oynama gücüne sahip olduğunu düşünmektedir. Okullar, ayrıca gençlik sorunlarının önlenmesinde iş birliği yapılması gereken aile ve toplum kurumlarıyla bağlantı kurmada birçok kurumsal kolaylıklara sahip olmaları nedeniyle önemlidir. Öyle ise müdahaleler öğrenci bazlı kaldığı için sorunlar çözülememektedir.

Bulgular sonucunda bütün çocuklara, gençlere ve ailelere ulaşabilecek etkili yolları sağlayabilme gücüne sahip programların oluşturulmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Sözü edilen çalışmaların etkililiği okul sosyal hizmet uzmanlarının okul, aile ve toplum güçleriyle öğrencileri ilişkilendirildiğinde, özel ihtiyaçları olan öğrencilere savunuculuk yapıldığında, okul iklimini geliştirdiğinde ve farklı düzeylerde müdahaleler içerdiğinde daha da artmaktadır (Alvarez, Bye, Bryant & Mumm, 2013). Dolayısıyla görüşmeler sonucunda çoklu düzeydeki müdahalelerin ekolojik sistem perspektifi üzerinde oturtulduğu ve disiplinlerarası ekip çalışmasının sunulduğu okul sosyal hizmetine ihtiyaç vardır.

Katılımcıların sorunlara müdahale yaklaşımında yönerge ve talimatları iyi takip ettiklerine vurgu yapılmıştır. Zira çalıştıkları okulda çoğunlukla “*çözüm üretememe, yetersiz kalma, uzmana ihtiyaç duyma, çaresiz hissetme*” gibi sonuç cümleleriyle yanıtlar vermişlerdir. Yönetici olan katılımcıların bu ifadeleri okul sosyal hizmetine ihtiyaç olduğunu doğrulamaktadır.

Sorunlara müdahale etmede öğretmen olan sekiz katılımcı karşılaştıkları sorunlar karşısında yetersiz kaldıklarını ve bazı sorunların üstünün kapatıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmen olan bir katılımcı sosyal çalışmacı gibi çalıştığını ve sorunu çözdüğünü ifade etmiştir. Diğer katılımcı ise öğrenciyle ön görüşme yaparak, sosyal hizmetlerle bireysel görüşmeleri neticesinde sorunu ortadan kaldırmaya çalıştığını belirtmiştir.

Katılımcıların ifadesiyle okul ortamlarında ekonomik olarak dezavantajlı durumdaki öğrenciler önemli bir sorundur. İlgili literatür akademik başarıyı etkileyen unsurların başında düşük gelir seviyesi geldiğini ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar Türkiye’deki 2014- 2015 yılındaki Eğitim Reformu Girişimi İzleme Raporu’nda da karşımıza çıkmaktadır. Bu Eğitim İzleme Raporu’na göre Suriyeli sığınmacıların yaklaşık %70’inin okula devam edemediğini 18 yaşının altındaki gençlerin de tarlada çalıştıkları için okulu terk ettiğini ve okula devam eden %57’sinin de okula düzenli gitmediğini ortaya koymaktadır (Eğitim İzleme Raporu, 2015). Yoksulluk temelli okul ortamlarındaki sorunların çözümünde sosyal hizmet çalışmalarında, bütüncül bir anlayışla değerlendiren ekolojik sistem yaklaşımından faydalanılmaktadır. Katılımcının sorunu bu yaklaşım bağlamında öğrenci merkezli olmak üzere aile, okul, toplum gibi sistemlerin çözüm sürecine dâhil edilmesini önemli kılmaktadır. Bu kapsamda, okullardaki rehberlik servislerinin desteği ve kurumlarla köprü rolünü

üstlenen okul sosyal hizmet uzmanları ile öğrencinin akademik başarısını yükseltecek ve bireysel olarak güçlendirecek bir yaklaşımın benimsenmesi, sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır.

Diğer bir rehber öğretmen dosyaları havale etme ve çevresel kaynaklara erişim noktasında sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Özbesler ve Duyan (2009), okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının görevlerinin öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirme, program planlama, savunuculuk, konsültasyon, koordinasyon ve yönetim olduğunu söylemiştir. Bu görevlerin tamamı bir ekip çalışması olmadan eksik kalacaktır. Katılımcının eksik kaldığı nokta okul sosyal hizmet uzmanının olmamasındandır. Okulun organizasyonunu ve süreçlerini bilen okul sosyal hizmet uzmanının olması, öğrenci lehine yürütülen faaliyetlerin hızlı ve isabetli ilerlemesini sağlayacaktır.

Katılımcılar, öğrencinin üzerinde kalan etkiden hareket edildiğinde sorunların başında akran zorbalığı geldiği görülmektedir. Özellikle meslek liselerinde görülen akran zorbalığı, okul dışı şiddet, istismar konularında yardımcı olacak bir uzmanın olmaması, onların çaresizliklerinde rol oynayan etken olabilir. Şiddet, gençlerin güvenlik, korunma ve sosyalleşme gereksinimlerinin karşılanamamasından ileri gelen bir olgudur. Bu bulgular okullarda etkili şiddet önleme programlarının uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Şiddet karşısında hangi programların ve hangi stratejilerin etkili olacağını belirleme görevi okul yetkililerine aittir (Renfro, Huebner & Ritchey, 2008: 83). Okuldaki sosyal hizmet uzmanları programları hazırladıktan sonra risklerin azalıp azalmadığından emin olmak için aileler, okul personeli ve toplum kuruluşları ile iş birliği yapar (Bibbly, 2013: 107). Görülmektedir ki, tehdit, zorbalık, istismar ve biyopsikososyal ve manevi birçok davranış problemleri okul sosyal hizmet uzmanlarının müdahale etmesi gereken alanlardır.

Bir diğer katılımcı öğretmen özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nı uygulayamadığını, pratiğe aktarılamadığını belirtmektedir. Diğer katılımcı görüşü ise kaynaştırma öğrencilerinin velilerine ulaşmada sıkıntı çektiğini ifade etmektedir. Akademik bilgi odaklı eğitim sisteminde özel eğitim gerektiren öğrencilerin karşılaştıkları yukarıdaki bulguların güçlükleri bağlamında, normal öğrenci profilinin dışındaki bu öğrencilere gerekli programların tam olarak uygulanamamasından ve uzman bir rehberin olmamasından dolayı özel

gereksinimli öğrencilerin farklılıklara açık olmayan bir sistemde kayboldukları görülmektedir. Okullar, öğrencilerin eğitim sistemindeki gelişimlerini engelleyen birçok sorunla mücadele etme ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmede bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Rehber öğretmenin belirttiği bulgular neticesinde bu bilgi, beceri ve değer sahip okul sosyal hizmet uzmanının okulun ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemek gereklidir.

Katılımcı rehber öğretmenlerin bir kısmı bireysel psikolojik danışma, grup görüşmeleri, gözlem, analiz ve aile ile görüşmeleri yaptıklarını, aile seminerleri yaparak aileleri bilgilendirdiklerini, sosyal yardıma ihtiyacı olan öğrencileri tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı rehber öğretmenlerden beşi suça sürüklenmiş çocuk, bağımlılık, ihmal ve istismar, şiddet ve çocuk yaşta gebelik gibi özel konuları müdahale edemediği sorunlar olarak saymaktadır. Akran zorbalığı, şiddet, cinsel istismar, ihmal ve bağımlılık durumlarının okullarda ciddi bir sorun teşkil ettiği ve rehber öğretmenlerin cinsel istismar sorunu çıktığında okulun ismi kötü duyulmaması nedeniyle bu durumdan söz etmek dahi istemedikleri gözlenmiştir. Cinsel istismar ve gebelik konularının hassas bir konu olduğu, nereye ne diyeceklerini bilememe gibi ortak cevaplar verildiği görülmüştür. Şiddet vakalarında ise ortak cevaplar, ailenin yaşam şekli etkili olduğu ve sosyal çevrede gördüklerini öğrencilerin okula yansıttığı yönündedir. Ailesinde şiddet olayı yaşanan öğrencilerde ve istismar vakalarının okul sosyal hizmet biriminin en sık rastlayacağı ve en etkili çözüm bulacağı konular arasında olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarında öğrencilerin gelişimlerini takip etmek, karşılaştıkları problemler karşısında desteklemek ve biyo-psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla ekolojik sistem yaklaşımı ile güçlendirme yaklaşımını benimseyen sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulması, hem sosyal hizmet uzmanlarının vurguladığı bir gereklilik hem de yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin de ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

➤ *Sosyal Hizmet Uygulamaları Bilgi Düzeyi Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Sosyal hizmet uygulamaları bilgi düzeyi kategorisinde yöneticilerin sosyal hizmet uygulamalarını genel olarak bildikleri görülmektedir. Yönetici olan bir katılımcının

kendi kurumu olan Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görevli bir Sosyal Çalışmacı olduğunu ve bu sayede uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcının okul sosyal hizmetinden bahsetmesi öğrencilerin en yüksek iyilik halini hedefleyen sosyal hizmetlerin özel bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmetinin gerekliliğini kanıtlar niteliktedir. Sosyal hizmet uygulamaları hakkında yönetici katılımcılar; maddi ihtiyaçlarının giderilmesi, aile içinde yaşanan sorunlara yönelik danışmanlık hizmeti, yaşlı bakımı, engellilere yönelik uygulamalar, hastanelerde ve adliyelerdeki uygulamalar şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların çoğu sosyal hizmet uygulamalarını sosyoekonomik ihtiyaçları olan bakıma muhtaçlara ve sosyal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere sağlanan yardım şeklinde ifade etmesi, sosyal hizmetin ekonomik destek sağlayan bir alan ve yardımsever bir kuruluş olarak anlaşıldığını göstermektedir. Oysaki sosyal hizmet uygulamaları, biyo-psiko-sosyal problemlere yenilikçi çözümler sunmakla görevlidir. Türkiye'nin sosyo ekonomik alt yapısındaki mevcut sorunlar sosyal hizmetlerin içeriğini sosyal yardım karakterine bürüyerek kimsesiz, yoksul ve bakıma muhtaç kişilere yöneltmektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki uygulamalar hak temelli anlayıştan uzak olan “Güney Avrupa Modeli”ne uygun ihtiyaç temelli olarak sunulmaktadır (Selcik ve Güzel, 2016: 468). Katılımcıların görüşleri bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Sosyal hizmet mesleği bireylerin, ailelerin, grupların veya toplumun yaşamlarını sürdürebilecek potansiyeli kazanmalarını sağlayan çalışmalar yürütür. Bu çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla yoksulluk, şiddet, madde kullanımı, ihmal ve istismar, ekonomik ihtiyaçlar ve psikososyal sorunlar yaşayan topluma yönelik sosyal hizmet uygulamalarında bulunmaktadır. Sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanlarından bazıları şunlardır: Sosyal hizmetin; “Aile ve Çocuk Refahı, Tıbbi ve Psikiyatrik sosyal Hizmet, Engelli Refahı, Adli Sosyal Hizmet, Yaşlı Refahı ve Okul Sosyal Hizmeti Alanı” nda çalışmaları bulunmaktadır. Hare (2004), sosyal hizmet uygulamasının birey, aile ve gruplara yönelik hizmetler ve toplumla çalışma, sosyal gelişim olmak üzere iki bileşeni olduğundan bahsetmektedir. Bu bilgiler ışığında elde ettiğimiz bulgular neticesinde yönetici katılımcıların görüşleri ile ilgili şu tanıma rahatlıkla varılabilmektedir: “Sosyal hizmet uygulamaları öğrencinin/insanın gelişimi, güçlenmesi ve sosyal hayatının iyileşmesini sağlayan sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik yönden yardım eden ve destek veren bir uygulama alanıdır.”

Sosyal hizmet uygulamaları bilgi düzeyi kategorisinde öğretmenler sosyal hizmet uygulamalarını; insan haklarını temele alan dezavantajlı bireylere sağlanan sosyal yardımlar, aile-toplum-okulla iş birliği yapan hizmetler bütünü ve sorunlarla marjinalize edilen toplumun güçlerini harekete geçiren yardımsever bir alan olarak ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler özellikle insanların iyiliğini ve yaşam standartlarını artırmayı hedeflediğini, her alanda ihtiyacı olanlara destek verdiğini ve öğretmenin, psikolojik danışmanın yetemediği özel durumlarda kurallardan ve disiplinden taviz vermeden kalıcı çözümler sunan bir uygulama alanı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen katılımcıların görüşleri neticesinde sosyal hizmet uygulamaları hakkında şu tanım rahatlıkla söylenebilmektedir: “Bireylerin yaşam standartlarını iyileştirmeyi hedefleyen, sorunlarla marjinalize edilen toplumun güçlerini harekete geçirerek hem bireye hem de çevresine aynı anda odaklanarak multidisipliner bir anlayışla çözümün bir parçası olmayı hedefleyen uygulamaları içeren bir alandır.” Öğretmenlerin bu görüşleri, sosyal hizmetin farklı dinamiklerin oluşturduğu kurumlarla multidisipliner bir yapıya sahip olan, bireyi çevresi içinde bir bütün olarak ele alan meslek olduğu görüşü, post-modernizme karşı bir eleştiri ve sosyal hizmet uygulamalarının hayırseverlik temeline karşı bir baş kaldırı olduğu söylenebilir.

Sosyal hizmet uygulamaları bilgi düzeyi kategorisinde rehber öğretmenlerden altısı sosyal hizmet uygulamaları deyince engelli, yaşlı, bağımlı, yoksul, kadın kavramlarının geçtiği ve bu konularda çalışmalar yürütülen bir yardım faaliyetleri olarak ortak görüş bildirmişlerdir. Rehber öğretmenlerden birinin ise kurumlarında çalışan sosyal çalışmacı vesilesiyle sosyal hizmetin adli ve okul sosyal hizmeti uygulama alanı olduğunu ifade etmesi ise dikkat çekicidir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında tedbir kararı alınan öğrencilere; disiplin, kınama ve uzaklaştırma gibi cezalara eleştirel bakıldığında, öğrencilerin problem olarak değerlendirilerek cezaya odaklanıldığı çıkarımının yapıldığı görülmektedir. Bu durum, okullarda sosyal hizmetin gerekliliği adlı söz konusu araştırmamızın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının olması hem sosyal hizmet uzmanlarının vurguladığı bir gereklilik hem de yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin de ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

➤ ***Okulda Sorunları Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Çöz Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç***

Katılımcıların verdiği cevaplarda dış sorunlara yönelik müdahalelerde yetersiz kaldıklarını görülmektedir. Okul ortamlarındaki sosyal hizmet uygulamaları öğrencilerin sosyal çevresinden kaynaklanan sorunların önceden tespit ederek, öğrenci riskli durumlara maruz kalmadan, öğrenciyi korumayı amaçlayan uygulamalardır. Okulun, aile ve toplumla iş birliğinin geliştirilmesinde rol alan sosyal hizmet uygulamaları ekolojik sistem perspektifinden değerlendirilerek öğrencilerin en yüksek iyilik halini hedefler. Tomanbay'ın (2013: 123) ifade ettiği gibi okul ortamlarındaki sosyal hizmet uygulamaları, öğrencilerin derslere uyum sağlayabilmeleri, eğitimlerini aksatan sorunların giderilmesi, böylece öğrencilerin okuldan en verimli şekilde yararlanabilmesi ve eğitim toplum ilişkisi kurulabilmesi için yapılan hizmetleri kapsar.

Tüm katılımcıların yaklaşımları, dışsal sorunlarla karşılaştıklarında sorunlarla baş edemedikleri ve sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duydukları görülmektedir.

İç sorunlara yönelik müdahalelerde ise katılımcılar, desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Okul ortamlarında karşılaşılan yas tutma, endişe, korku, yalnızlık, utangaçlık, içe kapanıklık, acı çekme, intihar ve depresyon içsel davranış problemlerindendir (Dupper, 2013: 53). Öğrencilerin bu tür durumlar yaşadığında kolaylaştırıcı rolü bulunan okul psikososyal servisine büyük görevler düşmektedir.

Yapılan görüşmeler öğrenci problemlerine yardımcı olma noktasında rehber öğretmenin yanında okul sosyal hizmetine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Literatürde de görüldüğü üzere içsel sorunlara yönelik öğrenci davranışlarıyla meşgul olacak profesyonellerin öğrencinin yanında aile, okul ve sosyal çevreyi birlikte değerlendirmeli ve sorunları sosyal hizmet uygulamaları ile kuvvetlendirmelidir. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları ciddi davranış endişeleri taşıyan öğrenciler veya ölüm gibi trajik olaylar yaşayan öğrencilere hizmet eden bir ekibin parçasıdır (Bibbly, 2013: 107). Okul sosyal hizmet uzmanları intihar düşüncesini ve depresyonu değerlendirmek için “İntihar düşüncesi-En Kötü Pt. Kişilik Değerlendirme Takvimi, Brown-Goodwin Agresyon Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçekleri, Beck Depresyon Envanteri, Buss-Durkee Düşmanlık ve Suçluluk Envanteri, Spielberger Durum-Sürekli Kaygı Ölçeği, Plutchik Dürtüsellik Ölçeği, ICD-10 Tanı Programı, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” gibi ölçekleri kullanarak durumu tespit etmektedir (Roberts,

2006: 5). Alanyazına bakıldığında Eskin ve Arkadaşlarının (2008: 382-389) Aydın’da yaptığı araştırmaya göre “Depresyonun liseli ergenler arasında yaygın olduğu, özsaygı düşüklüğü, zayıf sosyal destek ve yetersiz sorun çözme becerisinin ergenlik dönemi depresyonu için risk olduğu, ergenlik döneminde depresyonun önlenmesi ve sağaltımında özsaygı ile sosyal desteği artırmayı ve sorun çözme becerilerini öğretmeyi hedefleyen psikososyal girişimler etkili olabileceği” sonucu bulunmuştur. Öğrenciler, bir başka içsel sorun olan yas tutma durumu karşısında kendilerine yardımcı olacak uzmanlara gereksinim duymaktadır (Gizir, 2006: 199). Araştırmanın bulguları ve ilgili literatür ile birlikte okulda yaşanan içsel davranış problemlerinin en kısa sürede normalleşmesi için sosyal hizmet uzmanlarının müdahale etmesi gereken bir alan olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların tamamının kriz, kaos durumlarında profesyonel bir uzmana ihtiyaç duydukları görülmektedir. Kriz ve kaos durumlarında Crother ve Levinson baş etme stratejileri olarak değerlendirme, önleme ve müdahale aşamalarından oluşmakta akt. (Gökler, 2009: 530) ve müdahale sistem yaklaşımı ile yapılmaktadır. Sistematik yaklaşımı içeren müdahaleler çocuk, aile, okul ve çevreyi bütünüyle ele almaktadır (Smokowski & Kopasız, 2005). Kriz durumlarında müdahale etme stratejileri olduğu gibi, ABD ve Norveç gibi ülkelerde The Olweus Bullying Prevention Program(Limber & Nation, 2007), Bullybusters (Beale & Scott, 2001) The Bullying Project (Davies, 2007) gibi önleme programları uygulandığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır.

Benzer şekilde Öz-Sosyal, Uz-Baş ve Aysa (2016) tarafından İzmir’deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin çoğunun en zorlandıkları aile işlevsizlikleri, ihmal, istismar gibi sorunları vurguladıkları görülmüştür. Belirtilen bu kriz ve kaos durumlarını ortaya çıkan sorunların çözümünde sosyal hizmetin ekolojik sistem yaklaşımına dayalı uygulamaların önemi ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere kriz ve kaos durumlarının öğrencide bıraktığı psikososyal bütünlüğü üzerinde yarattığı etkiler sosyal hizmet stratejileri ile çözüm bulacağı vurgulanmaktadır.

Yapılan tüm bu değerlendirmeler ışığında araştırmaya katılan katılımcıların çoğu sorunların çözümünde okul ortamlarında uzmanlar aracılığıyla sosyal hizmet uygulamalarına yardımcı olunması talebinde bulunmuştur. Elde edilen veriler okuldaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin yaşadıkları okul içi ve okul dışı

sorunlarda çözüm arayışında oldukları ve sosyal hizmet uygulamalarını da çözüm noktası olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciyi ailesi ve çevresi içerisinde değerlendirerek önleyici ve geliştirici müdahale planları sunacak sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul ortamlarında çalışmalar yapan okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarındaki sorunların sosyal hizmet uygulamaları ile çözülmesi konusunda yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin ifadeleri bu ihtiyaca dikkat çekmektedir.

➤ *Okullarda Rehberlik Dersi Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Katılımcıların verdiği cevaplar, rehberlik dersinin haftada bir ders saati ile sınırlandırılmamasını ve bu saatin yeterli gelmediği yönündedir. Hatunoğlu'nun (2006), rehberlik hizmetlerinde yaşanan güçlüklerle ilgili çalışmasında rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, okul yöneticilerinin rehber öğretmenlerin rehberlik alanları dışındaki işleri yapmalarını beklemeleri ve rehberlik ders saatinin haftada bir saatle sınırlandırılması gibi rehberlik hizmetlerinde yaşanan güçlükler ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcıların tamamının rehberlik hizmet alanlarının öğrencilere verilmesinde, rehberlik dersinde yapılan etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soykatırcı (2004), öğrencileri rehberlik servislerinden meslekler, alan seçimi ve üniversite tercihlerinde yardım aldığını bulgusuna ulaşmıştır. Poyraz (2006), yaptığı çalışmada öğrenciler rehberlik hizmetlerinden yöneltme-yerleştirme hizmet alanında yararlanmaktadır. Meşeci ve Arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada ise rehberlik servisinin, eğitim sistemindeki değişiklikler, sınavlar, meslek seçimleri ve alan seçimleri gibi konularda öğrencilere bilgiler verdiği vurgulanmıştır. Ortaöğretimdeki rehberlik derslerinin gerek kişisel, sosyal, gerekse mesleki ve eğitsel rehberlik anlamında yapılan çeşitli çalışmalar olmasına rağmen öğrencilerin derste yapılan etkinlikleri yeterli bulmadığı söylenebilir. Ruttoh (2015) tarafından yapılan çalışmada da rehberlik dersinin planlandığı gibi uygulanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularıyla örtüşen görüşler rehberlik derslerinin içeriğine göre ders saatlerinin belirlenmesini gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Katılımcıların tamamı dersin uygulanışının saat ve içerik yönünden yetersiz bulduğu görülmüştür. Yönetici olan bir katılımcı rehberlik saatinin tüm kademelerde olması gerektiğini ifade ederek, danışmanlık kısmının eksik kaldığını ifade etmektedir. Yeşilyaprak'ın (2009) çalışmasındaki “PDR Hizmetlerini Sunan Personel” başlığı altında yer alan ifadelerin, bu noktada çalışmayı desteklediği görülebilir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okulda öğrencilere haftada 1 ders saati rehberlik yapılmasının yetersiz görülmesi hem sosyal hizmet uzmanlarının vurguladığı bir gereklilik hem de yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu bir durumdur

5.1.6.2. Sosyal Hizmete Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

➤ Sosyal Hizmet Metaforu Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yönetici olan katılımcılar sosyal hizmeti, vermiş oldukları yanıtlarla sıklık sırasıyla problem çözme; çevresel, ekonomik, kültürel, psikolojik problemlere yardım eden kurum, kuruluş, meslek; önleyici ve müdahale edici hizmetler şeklinde açıklamışlardır. Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi sosyal hizmeti “Birey, aile, grup, topluluk ve toplumların sosyal işlevselliğini arttırmak amacıyla edilen yardım etme süreci” olarak tanımlamaktadır (CSWE, 2017). Sosyal hizmet tanımlarına bakıldığında yönetici olan katılımcıların ifade ettiği tanımlarla literatürdeki tanımlar arasında uyumlu yönler bulunduğu görülmektedir. Tanımlarda sosyal hizmetin mikro uygulamalardan bahsedildiği halde makro uygulamalar olan politika geliştirme yönündeki özelliklerinden bahsedilmemesi dikkat çekicidir.

Öğretmen olan katılımcıların sosyal hizmet tanımlarına bakıldığında değişim oluşturmaya içeren cümleler kullandıkları görülmüştür. Kongar (2002), sosyal hizmetin ilkelerini toplumsal ve bireysel planda psikoloji, sosyoloji gibi yan disiplinlerin biriktirdiği bilgilerle desteklenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle katılımcı bir öğretmenin sosyal hizmeti psikoloji, sosyoloji gibi yan disiplinlerle çalışan bir meslek olduğunu söylemesi dikkat çekicidir. Öğretmen katılımcıların sosyal hizmet tanımlarına bakıldığında okul ortamlarında yaşanan sorunların çözümünde başarılı olabileceği ve dolayısıyla sosyal hizmet bilgisinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre rehber öğretmenlerin sosyal hizmeti bilme düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bulgulara göre rehber öğretmenler sosyal hizmeti; sosyal hizmete ihtiyaç duyan bireyin sosyal, sağlık (fizyolojik/psikolojik) ve ekonomik anlamda destekleneceği hizmetlere ulaşma noktasında uzmanlarca sunulan profesyonel hizmetler olarak ifade etmektedir. Bu bulgular Akyüz'ün (2018) araştırması ile örtüşen sonuçlar taşımaktadır. Rehber öğretmenlerin bu tanımlamaları 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan okul sosyal hizmet projesine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve isteklilik duymalarının tanımlara olumlu yansıdığı düşüncesi ile açıklanabilir. Thompson (2013: 25) sosyal hizmeti tanımlama çabalarındaki eksikliklere dikkat çekerek, sosyal hizmeti tanımlamak için onun yakın mesleklerle arasındaki farkların ortaya konmasının faydalı olabileceğini öne sürmüştür (Duyan, Sayar ve Özbulut, 2008: 30). Montreal'de Temmuz 2000'de yapılan International Federation of Social Workers'un (IFSW, 1999) genel toplantısında, sosyal hizmetin yeni bir tanımı oluşturulmuştur. Sosyal hizmet tanımının yeniden gözden geçirilmesine ise 21. yüzyılın değişen yapısına ve dinamikliğine uyum sağlayamadığı düşüncesidir. Sonuç belgesinde, toplumun değişen yapısı ve ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen yeni tanım; "Sosyal hizmet mesleği, sosyal değişime, insan ilişkilerinde problem çözme ve güçlenmeye yardımcı olur ve bireyin iyilik halini geliştirmek için özgürleşmesini sağlamaya çalışır. Sosyal hizmet; insan davranışı ve sosyal sistemlerle ilgili teorileri geliştirerek, insanların çevreleriyle etkileşime girdiği noktalarda müdahale eder. İnsan hakları ve sosyal adalet ilkeleri sosyal hizmetin esasını oluşturur." şeklindedir.

Katılımcıların sosyal hizmet tanımlarında yer alan boyutlar incelendiğinde öne çıkan tanım çerçevesi; kendi kendine yardım, iş birliği ilkesi, toplum içindeki birey, aile, grup ve topluluklar, ihtiyaçların karşılanması, sorunların çözülmesi, sosyal ve ekonomik koşulların korunması, hak temelli yaklaşımın benimsenmesi, sosyal refahın artırılması, sosyal adaletin sağlanması, farklılıklara saygı duyulması, küreselleşen sorunlar karşısında değişmekte olan toplum yapısına uygun hizmet sağlama, çözüme ve değişime odaklanma ve profesyonel bir meslek olma unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurlar, sosyal hizmetin amacını; bireylerin karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmeleri için yardım etmek ve çevresel koşulları geliştirmek olarak belirlemektedir. Katılımcıların belirlediği unsurlar, Kut'un (1988: 14) "Sosyal hizmet mesleğinin etkinlik odağı çevresi ile olan etkileşimidir" ifadesi ile örtüşmektedir.

Bulgular ışığında tüm katılımcıların sosyal hizmetin odağını birey ve çevresi ile olan etkileşimi olarak belirttikleri söylenebilir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar ortak bir tanımda birleştirildiğinde sosyal hizmet, “Yoksunluk durumunda yardım eden; sosyal adaletin sağlanması noktasında destek veren; sorunlara çözüm üreten ve önleyen bir meslek olmasının yanında refah düzeyini artırıcı hak temelli yaklaşımlarla insan hayatına olumlu bir dokunuş” olarak ifade etmek mümkündür.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; katılımcıların sosyal hizmet kavramına dair bilgileri ve farkındalıkları da olumlu yöndedir. Ancak katılımcıların sosyal hizmetin spesifik bir alanı olan okul sosyal hizmeti ile ilgili bilgileri çok sınırlıdır. Ülkemizde okul sosyal hizmetinin uygulanmamasının ve Millî Eğitim Bakanlığına yönelik farkındalık çalışmalarının yapılmamasının sosyal hizmetin eğitim alanında bilinme oranını azaltan etmenler olduğu düşünülmektedir. Bir dikkat çeken husus ise sosyal hizmetin sosyal politika geliştirmeye yönelik bilgilerinin olmadığı ve makro düzeydeki hizmetlerden hiç bahsedilmemesidir.

➤ *Sosyal Hizmet Metaforu Kategorisinin “Metaforlar” Alt Kategorisine Ait Tartışma ve Sonuç*

Tüm katılımcıların ‘sosyal hizmet’ kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar sıralanarak bir liste oluşturulmuştur. Sosyal hizmet ile ilgili alınan metaforlar frekans analizi için bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra tablo halinde sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde sosyal hizmete ilişkin oluşturulmuş metaforların tekrarlanma sıklığı 1 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tekrarlanan metaforun ‘yardım/yardımlaşma’ metaforu olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde en yüksek düzeyde *yardım/yardımlaşma* metaforu üretildiği görülmüştür. Bununla beraber *çocuk*, *destek*, *genç* ikinci en yüksek düzeyde üretilen metafordur. Üçüncü en yüksek düzeyde *aile* metaforu üretildiği görülmüştür. Dördüncü yüksek düzeyde *çözüm* ve *engelli* metaforu üretildiği görülmüştür. Bununla birlikte *koruma altındaki çocuklar*, *sağlık*, *yaşlı* beşinci düzeyde metafor olarak üretildiği görülmüştür. Bir diğer metafor grubu altıncı düzeyde *barınma*, *danışman*, *iletişim*, *ilgi*, *kadın*, *koruma*, *toplum*, *değer verme*, *yoksul*, metaforları üretildiği görülmüştür. Son olarak 18 metafor üretilmiştir. Bu anlamda üretilen metaforlar

bağımlı, bilgi alışverişi, birey, çevre, çözüm için yol gösterme, davranış değiştirici, değer verme, eşitsizlik, gazi ve şehit aileleri, göç etmiş aileler, hayat kalitesini geliştirme, iş birliği, sevgi, sistemsizlik, sorun çözme, sosyal adalet, sosyal iletişim, sosyal sorunlar olarak görülmüştür.

Sosyal hizmet, Sheafor ve Horejsi (2014: 19) tarafından “insanlara kendi sosyal çevreleri içinde ve gerekirse sosyal çevrelerini değiştirerek, maksimum düzeyde yardım etme işlevi” gören bir meslek ve disiplin olarak tanımlanmaktadır. Sosyal hizmetin evrensel olma çabasına karşın, uygulamalarda farklılıklarının görülmesi tanımlamada farklılıklara gitmeye sebep olmaktadır. Sosyal hizmetin tanımlarındaki bu farklılıklara vurgu yapan Thompson (2013: 38), sosyal hizmeti genel bir perspektifte “*Sosyal hizmet, aslında sosyal çalışmacılar ne yapıyorsa odur*” şeklinde bir tanımlamaya gitmiştir. Akademik literatürde belirli konularda tutum ve düşüncelerle ilgili çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalarda öğrencilerin sosyal hizmete (Lalayants & Kachkachishvili, 2015) ve sosyal hizmet mesleğine bakışları (Freund, Cohen, Blit-Cohen & Dehan, 2017) ele alınmıştır. Bu araştırma yukarıda bahsedilen araştırmalardan farklı olarak yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmet kavramına yönelik görüşleri üzerine derinlemesine bir şekilde yoğunlaşmıştır.

Araştırmamızda betimsel bir yol izlenirken katılımcıların öğrencileri, aileleri ve çevreyi nasıl tanımladığı metaforlarla desteklenmek istenilmiştir. Yapılan literatür çalışması ile yönetici, öğretmen veya rehber öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik görüşlerinin metaforlarla açıklanmaya çalışıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile kısmen bu boşluk giderilme yoluna gidilmiştir. Bilinmektedir ki, metafor yöntemi sosyal hizmet mesleğinin rollerini ve müracaatçı ile ilişkilerini araştırmak için uygun bir araçtır.

Katılımcıların sosyal hizmet kavramını açıklayabilmeleri için çok sayıda metafora başvurdukları görülmektedir. Üretilen metafor sayısının fazla olması ve branş çeşitliliği katılımcıların sosyal hizmete ilişkin farklı anlamlara sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Karabekir (2016), sosyal çalışmacıların kendilerini tanımlamak için, Apak ve Erdem (2019), sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal çalışmacı kavramını tanımlamak için metaforları kullanmasını istemiştir. Bu çalışmada yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin kullandıkları ‘rehber,

yardım/yardımlaşma' gibi metaforlar araştırmada çıkan ortak metaforlardır. Sosyal çalışmacılar, sosyal hizmet öğrencileri ile yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin sosyal hizmete ilişkin kurdukları ortak metaforlar daha çok yardım ve rehber olma durumu bağlamında tespit edilmiştir.

Ayrıca bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamının kurdukları metaforların en fazla yoğunlaştığı 'yardım', 'destek' ve 'çözüm' metaforlarıdır. Sosyal hizmet mesleğinin insana yardımın uzmanlarca yapılması gerektiği düşüncelerinin gelişmesiyle başladığı bilinmektedir. Thompson (2013) ile Sheafor ve Horejsi (2014) sosyal hizmetin amacını bireylere sosyal çevreleri içinde maksimum düzeyde yardım etme olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda mesleğin doğasında yardım etme sosyal hizmet uygulamalarında ilk sıralarda olan bir kavram olmuştur. Katılımcıların 'yardım' metaforunun yanında 'destek' ve 'çözüm' metaforunu ön plana çıkarması, okul ortamlarında yaşadıkları sorunlarda yardım, destek ve çözüm noktalarında destek bekledikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca 'çocuk', 'aile' ve 'genç' metaforlarını çok kullanmaları sorunların odağında çocuk, aile ve genç olduğu gösterilebilmektedir.

Bu metafor çalışması ile seçili yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen grubunun sosyal hizmete ilişkin sahip oldukları görüntülere bir miktar iç görü sağlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışma, metaforların eğitim ortamlarındaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin sosyal hizmeti nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmada güçlü bir araç olarak kullanılabileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında eğitim ortamlarında sosyal hizmetin farklı şekillerdeki metaforlar aracılığıyla ifade edildiği söylenebilir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; sosyal hizmet tanımı, "*Çocuk, aile ve toplum odağında sosyal, kültürel ve ekonomik yönden engelli, yaşlı, yoksul, bağımlı gibi dezavantajlı bireylerin sorunlarının çözümünde yardım eden, destek olan, yol gösteren; toplumsal iyiliğin artırılması noktasında sosyal adalet ilkesi ile pozitif değişim sağlayarak hayat kalitesini geliştiren bilgi ve değer temelli hizmetler bütünüdür.*" şeklinde ifade edilebilir.

➤ **Sosyal Hizmet Bilgisi Edinme Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Meslek ve kapsam olarak geniş bir bakış açılarının olmadığı konusunda katılımcılar ortak cevap vermişlerdir. Dolayısıyla sosyal hizmet mesleğinin kapsamı, uygulamaları

ve çalışma alanları konusunda toplumu bilinçlendirici ve farkındalık oluşturuu çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Araştırma bulguları göstermiştir ki, okul ortamlarındaki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin sosyal hizmeti tanınmasında yazılı ve görsel medyanın etkisi tartışılmazdır. Bu bağlamda mevcut yayınların denetlenmesi, sosyal hizmet uygulamalarının tanıtıcı yayınların çoğaltılması bu konudaki farkındalığı artıracaktır.

Tüm katılımcılar sahip oldukları bilgiyi en çok sosyal medya aracılığıyla, sonrasında eğitim ve sosyal çevre yoluyla edinmişlerdir. Yanıtlar incelendiğinde yazılı ve görsel medyanın bilgi aktarımında rolünün yüksek olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze etkili bir yönlendirme aracı olan medyanın, gerek toplumsal gerek bireysel olarak yönlendirme faaliyetlerini artırdığı bilinmektedir. İlk dönemlerde yalnızca yazılı şekilde gerçekleşen medya faaliyetleri oldukça az insan üzerinde etkili olurken zaman içinde sesli ve görsel medya yapılarının oluşması medyanın etki alanını genişletmiştir (Zafer ve Vardarlier, 2019: 355) Konu ile ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında sosyal medyanın sosyal hizmetin bilinirliğini artırdığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Brawley, 1997; Zugazaga, 2006; Tower, 2000). Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların ifadeleri incelendiğinde ortaya çıkan bulguların, genel olarak alanyazındaki bulguları desteklediği söylenebilir.

Bunun yanında 12 katılımcının sosyal hizmeti, hizmet içi seminerler ve sivil toplum kuruluşlarının verdiği eğitimler yoluyla tanıdığı görülmektedir. Sosyal hizmet dersinin eğitim fakültelerinin müfredatlarında olamamasına karşın 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ders olarak okutulması yönünde bir yönerge yayınlandığı görülmektedir. Topluma hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi (Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2011: 1) Dersi öğretmenlerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirmek, toplumsal farkındalığı artırmak ve iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla verilmeye başlanmıştır. İlgili literatür tarandığında alanda yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının bu kazanımları sağladığı yönünde olumlu sonuçlar verdiği (Nas, Çorlu ve Akbulut, 2015: 39; Küçüköğlu, 2012: 220-221), başka bir çalışmada da eğitimin olumlu sonuçlar verdiği; ancak teori ağırlıklı ve tek bir derse bağlı olması gibi sebepler nedeniyle dersin niteliğinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Ergül, 2014: 231-232). Bu araştırmaya benzer bulgular Akyüz'ün (2018) "İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti" adlı çalışmasında

öğretmenlerin sosyal hizmet hakkında sahip oldukları bilgiyi en çok internet aracılığıyla ve sonrasında yazılı medya, iş ortamı, yakın çevre, TV/Radyo programı, branş eğitimi, kamu spotu, branş dışı eğitim, özel ilgi gibi yollarla edindiği bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Ancak ek olarak araştırmada bilgiyi aktarmada sosyal medyanın aktif rol oynamasına karşın; öğretmenlerin %24'ünün lisans eğitimi süresinde aldığı yönündedir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; katılımcılar sosyal hizmet hakkında sahip oldukları bilgiyi en çok TV, radyo, facebook vb. gibi sosyal medyalar aracılığıyla, sonrasında ise sosyal çevreden (iş ortamı, komşu, öğrenci) ve eğitim (branş dışı ve proje) yoluyla edinmişlerdir.

➤ *Sosyal Hizmet Uygulama Alanı Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Katılımcılar sosyal hizmet mesleğinin çoğunlukla aile (çocuk, genç, kadın) alanında faaliyet gösterdiklerini düşünmektedir. “Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı”nın içinde ‘aile’ kelimesinin olması, eski adıyla “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu”nun içinde ‘çocuk’ olması katılımcıların bu düşünceye sahip olmasında bir etken olabilir. Sosyal hizmetin uygulama alanının aile olduğu hususunda literatürdeki bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Condie ve arkadaşları (1978) tarafından yürütülen sosyal hizmetin uygulama alanlarına dair çalışmada, çocuk alanında uygulama yapmak en fazla ifade edilen sonuç olarak bildirilmiştir. Yine konu ile ilgili başka bir çalışmada Zugazaga ve arkadaşları (2006) sosyal hizmetin uygulama alanlarını daha çok çocuk ve sonra yoksulluk ile bağdaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yine sosyal hizmetin uygulama alanlarını araştıran diğer çalışmalara baktığımızda daha çok aile (çocuk, kadın, engelli) alanında çalışmalar yapan profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlandığı görülmektedir (Davidson & King, 2005; Staniforth, Fouche& O'Brien, 2011).

Elde edilen bulgular ile diğer araştırma sonuçlarındaki uygulama alanları ile ilgili bulgular örtüşmektedir. 1978'den 2020'ye kadar yapılan çalışmalarda yılların farklılık göstermesine karşın sonuçların aynı olduğu söylenebilir. Küreselleşen sorunlar sosyal hizmetin çalışma alanlarında çeşitlilik gösterse de, sorunların odağında aile (çocuk, genç, kadın) alanı olması ön plandadır. Okul ortamlarında da benzeyen sorunlar, literatürdeki veriler ile açıklandığı gibi her geçen gün artarak devam etmektedir. Bu konuda Walker (2003) genç ve ailelerle çalışmak üzere sosyal hizmet uygulamalarını

önererek, aile ve toplum odaklı çalışmaların önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda bulgular ışığında öğrenciyi “çevresi içinde birey” perspektifinde değerlendirerek aileyi ön plana alan ve önleyici müdahaleler sunan sosyal hizmet mesleğinin okullarda aile odaklı çalışmaların yapılması gerekli görüldüğü söylenebilir.

Katılımcıların sosyal hizmet mesleğinin en az okul-eğitim alanında olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. 2017’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelikte faaliyetlerden sorumlu meslek elemanları olarak rehber öğretmen, idareci, sınıf öğretmeni görev tanımları yapılmış; gerektiğinde destek olacak sosyal çalışmacı (sosyal hizmet uzmanı), psikolog vb. profesyonellere başvurulacağını belirtmiştir. Araştırma bulgularında sosyal hizmet uygulama alanının en az eğitim-okul alanında çıkması; okullarda yürütülen faaliyetlerin sadece rehber öğretmenler aracılığıyla yapıldığını, okul ortamlarında profesyonel bir yardımcı meslek olan sosyal çalışmacıya yer verilmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada okul ortamlarında yapılması gereken faaliyetler incelendiğinde sorunların çözümünde yer alan profesyonellerin içinde sosyal hizmet uzmanının olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Akyüz’ün (2018) ilköğretimdeki öğretmenler ile ilgili yaptığı çalışmada 180 öğretmenden toplum cevabını veren 145 kişi (%80,6) olduğu bulgusu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen 9 katılımcı sosyal hizmet uygulama alanı sağlık alt kategorisi altında ortak görüş belirtmiştir. Sosyal hizmet uygulama alanı ile ilgili alt kategoriler incelendiğinde ortak birtakım yönler ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre sosyal hizmet uygulama alanlarında en çok sosyal hizmet alt kategorisi altında çocuk konusu seçilmiştir. Sırayı, aile, gençlik, engelli, yaşlı ve kadın konuları izlerken; adli ve tıbbi alanlar da sosyal hizmet alanlarıdır diyen iki öğretmen vardır. Bu bulgulara benzer şekilde sosyal hizmetin uygulama alanının çocuk olduğunu belirten araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Akyüz, 2018). Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bulgu sadece bir öğretmenin sosyal hizmetin uygulama alanı olarak okul ortamını göstermesidir. 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen Sosyal Gelişim Modeli’nde kurulması öngörülen ekibin içinde rehber öğretmenin yanında sosyal çalışma görevlisinin de bulunmasının öğrencilerin sorunlarının çözümünde fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Bu noktada öğretmen okul sosyal hizmet uygulama alanından bahsetmektedir. Bu bulgunun çarpıcı bir diğer sonucu da 2023

Eğitim Vizyon Belgesi’nde belirtilen iyileştirme ekiplerinin içinde sosyal hizmet uzmanının eksikliğine dikkat çekmesidir. Vizyon Belgesi’nde ekiplerde yer alan üyelerin kapsamı genişletilmiş, eğitim sendikalarının temsilcilerinin de bu ekiplerde yer almasının önü açılmış (MEB, 2011: 27), ancak sosyal hizmet uzmanına yer verilmemiştir. Aktan (2016) tarafından yapılan nitel çalışmada ortaya çıkan bulgular, öğrenci sorunlarının geniş bir yelpazede çözümlenmesinde sosyal hizmet uzmanının da içinde yer aldığı ekip çalışmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu bulgu Huxtable’ın (2013) sosyal hizmet uzmanlarının okulda çok disiplinli bir ekip çalışması gerektiği düşüncesine vurgu yapmaktadır. Katılımcı öğretmenin bu görüşü günümüz okullarında öğrencilere birey ve grup rehberliği yapacak ekibin kurulması hakkında da hatırlatıcı bilgi vermektedir. Karakaya (2012) çalışmasında sosyal hizmet uygulama alanı olan okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı belirterek, “Sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti, aile ve çocuk refahı, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik, göç, işsizlik gibi geniş bir çalışma alanına sahip servislere olan ihtiyacın karşılanmasında etkili olacaktır” ifadesine yer vermiştir. Okullarda oluşturulacak ekibin içinde disiplinlerarası iş birliği yapacak sosyal hizmet uzmanının bulunması ve kriz durumlarında önleyici ve çözüm geliştirici müdahaleler yapması gerekmektedir. Bu bağlamda iyileştirme ekiplerine dâhil meslek gruplarının görev tanımları yapılarak sınırlılıkları net bir şekilde belirlenmelidir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; katılımcıların tamamı sosyal hizmetin hedef kitlesi olarak toplumu görmektedir. Bir kısmı da sosyal hizmet uygulama alanı aile, okul/eğitim, toplum ve sağlık olarak belirtmektedir. Ancak sosyal hizmet uzmanlarının adalet, iletişim, çevre ile bağlantılı çalışmalarında katılımcılar tarafından bilinmiyor olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Ayrıca sosyal hizmetin uygulama alanları daha çok dezavantajlı gruplarla ilişkilendirilmekte olup, sosyal hizmetlerin önleyici-koruyucu müdahalelerini yeterince bilmedikleri sonucuna ulaşılabilir.

➤ *Sosyal Hizmet Çalışma Yeterliliği Alanı Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre bir kısmının sosyal hizmet uygulamalarını koşullu olarak yeterli kabul ettikleri söylenebilir. Katılımcıların yaşlı ve dezavantajlı gruplarda sosyal hizmet uygulamalarının son yıllarda gelişme gösterdiğini, ancak okul

ortamlarındaki eksikliğini giderecek kapsayıcı bir sisteme ihtiyaç olduğu; sosyal hizmetlerin eğitim alanında uygulamalara başlamaları ve Ar-Ge çalışmaları ile desteklenip, takip edilmesi şartıyla daha da iyi olacağı; sosyal hizmet çalışmalarının yeterliliğini sosyal hizmet kurumlarından yararlanan öğrencilerden aldıkları bilgi ve gözlemlerle takip ettiklerini; eğitim alanında okullarda da görev alırlarsa yeterli olabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcıların verdiği cevaplar, sosyal hizmet uygulamalarının olduğuna ancak eğitim ortamlarında olmadığına vurgu yapmaktadır. Görüşme yapılan yönetici olan bir katılımcı tarihi gelişim itibarıyla Türkiye'nin sosyal hizmet alanında mevzuatını mümkün olduğunca dinamik tutmaya ve olası sosyal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde revize etmeye çalıştığını söylemektedir. Bu noktada var olan sorunların sistematığının iyi analiz edilmesi ve çözümlemelerin sağlıklı bir zeminde yapılabilmesi adına mantıksal düzlemlerle birleştirilen ayağı sağlam yere basan uygulamalar ile çözüme gidilmesi adına etkin ve verimli çalışmalar yapmanın elzem görüldüğü belirtilmektedir. Araştırmaya katkı veren bir yönetici, sosyal hizmet sunumlarının hak temelli uygulanması gerektiğine dikkat çekerken, sosyal hizmet mevzuatının sosyal ihtiyaçları cevaplamada yetersiz kaldığı yönlerini ve okul ortamlarında bu uygulamaların olmaması sebebiyle sağlıklı ve verimli bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca sosyal hizmet alanında görev üstlenen ve yetki kullanan bakanlığın gerek isminin sıkça değiştirilmesi gerekse bakanlığın teşkilat şemasının sık sık tadilata tâbi tutulmasının sosyal hizmet uygulayıcıların hizmet üretmesinde endişelerin oluşumuna neden olduğunu ifade etmesi okul sosyal hizmet uygulamalarının da önündeki engel olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Ailenin hem eğitimde hem toplumda çok büyük bir etkisinin olduğunu, bu nedenle ailelere yönelik uygulamalarda okul sosyal hizmetinin önemine dikkat çeken katılımcıların çoğu, öğrenci sorunlarının çözümünde aile ile öğrencinin bütüncül değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun için de sosyal hizmet uygulamalarının okul ortamlarında ailelere yönelik profesyonel çalışmalar yapması gerekli görülebilir. Yönetici olan bir katılımcı sosyal hizmetlerin planlı ve programlı bir şekilde yürütüldüğünü, ancak mevzuattan kaynaklanan sorunların çözümünde destek mekanizmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Katılımcının bu ifadesi sorunların çözümü için bir politikaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyal hizmetlerin dezavantajlı kesimde yeterli çalışmalar yaptığı, buna karşın okullardaki

rehberlik hizmetlerine destek olacak sosyal hizmetler gibi bütüncül bir yapıya gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bulgular, sosyal hizmet çalışmalarının okul dışı ortamlarda yeterli, ancak öğrencilerin eğitimlerinin güçlendirilmesi noktasında aile desteğine yönelik uygulamalarda yetersiz olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların verdiği cevaplar, sosyal hizmet uygulamalarının yeterli olmadığı görüşünü desteklemektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde yönetici olan bir katılımcının okullardaki göçle gelen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik kaygılarının ve politika yapıcılardan beklentilerinin olduğu görülmüştür. Yönetici olan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çoğunun göçmen öğrencilere ve ailelerine psikososyal destek istedikleri belirlenmiştir. Bu noktada hem okul hem aileyi çözüme dâhil eden okuldaki sorunlarla sınırlı kalmayan öğretmenlere destek olacak okul sosyal hizmet birimine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bir başka bulgu da göçmenlere karşı önyargılardan arındıracak, Türk ailelerinin olduğu gibi Suriyeli, Afgan ve Iraklı ailelerin de söz hakkının olduğunun onlara hissettirilmesi gerektiğidir. Bunun için ise hak temelli yaklaşımlarla farklılıklara saygı eğitimlerinin yaygınlaştırılmasında sosyal hizmet uygulamalarının önemli rolü olduğu yönündedir. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenlerin göç eden öğrencilerin velileri çekimser kaldıkları ve rehber öğretmenlerin onları cesaretlendiremediklerini, bu noktada bir uzmana ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Dikkat çeken başka bir sonuç, özellikle rehber öğretmenlerin kurumlarla olan ilişkiler noktasında sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleridir. Çocuk ve aile konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade eden rehber öğretmenler sosyal hizmet uygulamalarının yapıldığı kuruluşlara yönlendirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin yaşam biçimleri hakkında bilgi eksikliği, kültürlerarası bir arada yaşamayı bilememeleri, öğrenci aileleri ile görüşmede tekniklerindeki yetersiz oluşları nedeniyle sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu sebeple öğrenciyi çevresi içindeki sistemlerle değerlendirecek ve müdahaleler geliştirecek okul sosyal hizmet uygulamaları zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ifadeleri bu görüşe destek verir niteliktedir. Çokamay' ın (2013) "Rehber öğretmenlerin okul ruh sağlığı çalışmaları üzerine düşünceleri" adlı çalışmasında, rehber öğretmenlerin aile

sorunlarında kendilerini yetersiz hissettiği ve okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu bulgularına ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin aile ve çevre kaynaklı öğrenci sorunlarında kendilerini yetersiz hissettikleri pek çok araştırma bulunmaktadır (Kaya, Bölükbaşı-Macit ve Siyez, 2012; Özbaş, 2010; Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz, 2015). Elde edilen bulgular da bu çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen olan bir katılımcı, sorun yaşayan ailelerin çocuklarına ulaşma konusunda sıkıntı çektiğini söyleyerek, bu durumu kolaylaştıracak bir sisteme ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse bağlanmaları noktasında yardımcı olmamaları ve çocuklarıyla ilgilenmemeleri konusunda ortaya çıkan sorunlar, öğretmenler tarafından eğitimin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesinde dezavantaj olarak görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aile desteği noktasında karşılaşılan zorlukların ifade edilmesi açısından dikkat çekicidir. Benzer bir görüşü rehber öğretmen, aile içi iletişim kanallarını güçlendirici eğitimler yapılmasına vurgu yaparak, okul temelli evde veya okulda aile eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların sunduğu bilgiler ailelerin öğrencilerin eğitim yaşamı içerisinde daha çok pay sahibi olması yönünde güçlü bir kanaati yansıtmaktadır. Ayrıca sorunların çözümünde aile desteğine yönelik ifadeleri incelendiğinde ortaya çıkan bulguların yöneticilerin görüşlerini desteklediği söylenebilir. Literatürdeki bazı çalışmalarda aile desteği konusunda benzer sonuçlar içerdiği görülmektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yürütülen ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve aileler ile gerçekleştirdikleri nitel çalışmada ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılması noktasında isteksiz ve çekimser bir görünüm sergilediği bildirilmiştir. Katılımcıların okullarda yaşanan sorunlarda en çok üzerinde durduğu nokta aile olduğu dikkat çekicidir. Genel itibarıyla öğrenciyi aile ve çevresiyle değerlendirecek sosyal hizmet uygulamalarının okul ortamlarında olmaması okulda sunulan eğitimin başarılı sonuçlar vermeyeceği, sorunların çözümünde yetersiz kalınacağı tüm katılımcıların genel görüşünü oluşturmuştur. Bu bağlamda ailelerle iş birliği yapılarak ailenin sürece dâhil edilmesinin gerekliliği, okul sosyal hizmetini önemli kılmaktadır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; katılımcılar sosyal hizmet çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Bu bulguyu okul ortamlarında sosyal hizmet ihtiyacı ile ilişkilendirecek olursak; öğrencilerin içsel ve dışsal davranış problemleri, aile içi sorunlar, suça karışan çocuklar, sığınmacı çocukların okula uyumları ve eğitime devam etmeleri gibi konularda desteğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

➤ **Sosyal Hizmet / Destek Birimi Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Katılımcıların verdiği cevaplar, okullarda kurulacak sosyal hizmet biriminin yüksek düzeyde faydalı olacağı ifadelerin e vurgu yapıldığı görülmektedir.

Katılımcı 2 öğretmen 2023 Eğitim Vizyonu ile okullarda uygulanan Sosyal Gelişim Modeli'nden bahsetmektedir. Bu model kapsamında okullarda kurulacak iyileştirme ekiplerinin içinde okul sosyal hizmet uzmanının eksikliğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bir diğer dikkat çekici nokta “*Sanırım sizin tezinizi Bakanlık Sosyal Gelişim Modeli ile uygulamaya koymuş*” ifadesidir. Katılımcı öğretmenin bu yorumu tezin amacına işaret ettiği için önem arz eden bir bulgudur. John Alderson (1972: 57-74) Sosyal Değişim Modeli'nde okul, sosyal hizmet uzmanlarının öğrenciler, aileler ve gruplarla gerçekleştirdikleri vaka çalışmaları yöntemiyle çalışır. Costin'in (1969: 274-285) 1973 yılında geliştirdiği Okul-Toplum-Öğrenci İlişkileri Modeli okul, toplum ve öğrenci arasındaki etkileşimlere odaklanır. Bu modelde okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci şikâyetlerini dinleyerek öğrenci ve okul personeli için arabulucular, müzakereciler, danışmanlar ve savunucular olarak hizmet vermektedir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenler ve okul personeli için gruplar oluştururlar. Bu model aynı zamanda okul sosyal hizmet uzmanı tarafından öğrencilerin, okulun ve toplum koşullarının özelliklerinin değerlendirilmesi ve bunların belirli hedef gruplara (madde bağımlılığı, engelli olan öğrenciler) eğitim fırsatlarının mevcudiyeti ve kalitesi üzerindeki ilişkisel etkisine odaklanmaktadır. Bir diğer model 'Klinik ve Çevresel Etkileşim Modeli' dir. Ekolojik sistemler teorisine dayanan bu model Frey ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Model bireyin ve çevrenin, her birinin diğerini sürekli olarak etkilediği ve şekillendirdiği üniter bir etkileşim sistemi olarak görünümünü teşvik eder. Bireylere geliştirici güçler sokarak çevresel engelleri ve çevresel sorunları kaldırmaya yardımcı olur. Bu tür sorunlara yönelik eğitim politikalarında ve uygulamalarında çeşitli modeller (Yeşilkayalı, 2016: 143-148) denenebilmektedir. Okul sosyal hizmet uygulamalarında kullanılan bu modeller

eğitimin sağlıklı bir temele oturması, öğrencilerin akademik başarısını ve biyo-psiko-sosyal iyilik halleri açısından gerekli ve önemlidir.

Bakanlığın 2023 Eğitim Vizyonu'nda sosyal hizmet uzmanlarının kullandığı bir model olan Okul Gelişim Modelden bahsedilmektedir. Ancak sosyal hizmet uzmanlarının kullandığı modelde iyileştirme ekipleri içerisinde okul sosyal hizmet uzmanının görev tanımının yapılmaması büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanı ekibin bir üyesi olarak öğrenci ve çevresi ile temas kurarak müdahaleden sorumlu ekip üyelerine danışmanlık sırasında yaptıkları ilerleme hakkında rapor vermektedir (Openshaw, 2008: 3). Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanının eksikliği eğitim sisteminde aksaklıkların yaşanmasına, eğitim kalitesinin istenilen düzeyde olmamasına ve öğrencilerin iyilik halinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Araştırma sonuçları, birbiriyle etkileşimli ve birbirini destekleyici kompleks sorunlara ekolojik sistem perspektifinden bakan bir meslek olan okul sosyal hizmetinin eksikliğine vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların verdiği cevaplarda, okullarda kurulacak sosyal hizmet biriminin yüksek düzeyde faydalı olacağına vurgu yapıldığı görülmektedir. Rehber öğretmen olan bir katılımcı velilere ulaşmada sadece veli toplantılarıyla sınırlı kalmasının okul aile iş birliğinin olmayışının liseli öğrencilerin, ergenlerin okulla bağının kopmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ergenlikte artan gelişimsel sorunlar okul ve aile iş birliği çerçevesinde çözülmesini olanaklı kılmamaktadır. Walker (2003), bu konuda okul ortamlarında ergenler ve aileleriyle çalışmak üzere okul sosyal hizmet uzmanlarını önererek, öğrenci, aile ve toplum odaklı çalışmaların yapılmasının önemine dikkat çekmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları iyileştirici-rehabilitatif-müdahale edici görevler yanında, güçlendirme yaklaşımı ile ergenlerin potansiyellerini güçlendirici destekleyici-eğitici hizmetler de sunmaktadır. Rehber öğretmenler görüşlerinde bu ihtiyaca da dikkat çekmektedir. Akyüz'ün (2018) çalışmasında öğretmenlerin %97'si sosyal hizmet biriminin faydalı olacağı görüşündedir. Öğretmenlerin %90.1'e tekabül eden büyük bir kısmı da okullardaki iş yükünü hafifletmesi bakımından okul sosyal hizmetinin faydalı olacağını belirtmektedir. Ailelere ergenlik öncesi danışmanlık hizmetlerinin sunulması durumunda, ergenlik sürecini öğrenci ve aile ilişkileri açısından daha sağlıklı atlatılacağı ifade edilmektedir. Alanyazındaki öğretmenlerin sosyal hizmet biriminin faydalı olacağı konusundaki düşünceleri, araştırmamızın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların çoğu, rehberlik servislerinde öğrencilerin akademik başarılarına yoğunlaştığını belirterek, aile ile ilgili sorunlarda yeter derecede fayda gösterilmediğini ifade etmişlerdir. Bu söylemler ilgili literatür tarafından desteklenmektedir. İlgili literatürde ve uygulamalarda rehber öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların öğrencilerin akademik başarıları, meslek tercihleri, bireysel çalışma planı oluşturma, kişisel gelişimlerini ve sosyal gelişimlerini sağlama gibi rol ve sorumlulukları belirtilmektedir (Tracy, Castro-Guillen & Schraff, 2006). Bununla birlikte okul ortamlarındaki sorunlarda sosyal hizmet mesleğinin sadece öğrenci odaklı hizmetler değil öğrencinin okul ortamlarını ve çevresini kapsayacak hizmetler olduğunu savunan araştırmacılar söz konusudur. Hinkle (1992) okul ortamlarında öğrenci sorunları üzerinde başarılı müdahaleler yapabilmek için öğrenciyi ve aileyi içinde bulunduğu sosyal çevre içinde değerlendirmenin öneminden bahsetmiştir. Okul ortamlarında bu amaç doğrultusunda çalışan profesyoneller okul sosyal hizmet uzmanlarıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları ekolojik sistem perspektifiyle öğrenciyi, ailesi, okulu, mahallesi, arkadaşlarıyla birlikte inceleyen mesleki bilgi ve becerileri olan profesyonellerdir. Nitekim bulgulardan elde edilen rehber öğretmenlerin görüşlerine göre psikolojik danışman ve rehber öğretmenler mesleğinin sınırlılıklarına dikkat çekmiş ve okul ortamlarında aile ile profesyonel çalışacak okul sosyal hizmet uzmanlarının ihtiyacını ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde, öğrenci (ergen) ve aile sorunlarını çözmeye ve ihtiyaçlarını gidermeye yönelik uygulamalarda, meslekler arası ve aile ile iş birliği ihtiyacının ön planda olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu başarılı bir eğitim ortamı, etkili ve verimli hizmetler için aile ile iş birliğine dayalı, meslekler arası dayanışmayı esas alan ekolojik sistem ve güçlendirme yaklaşımı içinde çalışacak okul sosyal hizmet uzmanına gerek duyulduğu ifade edilmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplarda, okullarda kurulacak sosyal hizmet biriminin yüksek düzeyde faydalı olacağı ifadelerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Okullarda kurulacak sosyal hizmet uzmanlarıyla yapacağı disiplinlerarası iş birliği üzerindeki görüşlerini ifade eden yönetici olan bir katılımcı okul sosyal hizmet biriminin kurulması ve öğrenci, veli ve öğretmenler olmak üzere geniş bir yelpazede hizmet sunulmasının faydalı olacağı yönünde kanaat belirtmektedir. Katılımcının bu görüşü Anderson ve Bronstein' in (2012) sosyal hizmet uzmanları, rehber öğretmenler, hemşireler ve üniversite ortaklığında disiplinlerarası iş birliği üzerine yaptığı pilot

çalışmaya işaret etmektedir. Bu projede disiplinlerarası ekibin tecrübeleri araştırılmış ve proje sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde disiplinlerarası iş birliğinin oldukça önemli olduğu ekip üyeleri tarafından vurgulanmıştır. Projede dikkat çeken bir diğer bulgu, rehber öğretmenlerin rollerinin ne olduğunu anladıkları ve iş birliğinin sorunların çözümünde katkı sağladıklarının belirtilmesidir. Disiplinlerarası ekip çalışması, öğrencilerin sorunlarının aile, çevre ve toplum ekseninde bütüncül değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda okul sosyal hizmetleri ekibinde yer alan uzmanların iş birlikli çalışmalar için okullarda olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Sorunların çözümü noktasında sosyal hizmet, psikolojik danışmanlık, psikoloji gibi disiplinlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Abramson & Mizrahi, 1996; Mellin, Anderson-Butcher & Bronstein, 2011; Acosta-Price & Graham-Lier, 2008; Anderson & Bronstein, 2012). Araştırmamızın sonucu ile yukarıdaki bulgular katılımcıların yurt dışı literatüründe belirtilen ekip çalışmasının gerekliliğine uygun bir anlayış geliştirdiği yönündedir.

Bir diğer önemli husus okul sosyal hizmet birimi ile öğretmenlere de hizmet verme düşüncesinin okul sosyal hizmet uygulamaları içerisinde yer aldığının belirtilmesi gerektiğidir. Çünkü okul sosyal hizmetinin hedef kitlesi arasında öğrenciler, aileler, arkadaş çevreleri, topluluklar olmasının yanı sıra öğretmenler ve okul yöneticileri de bulunmaktadır (Dupper, 2013). Burada yönetici olan katılımcının değindiği husus, okul sosyal hizmet biriminde öğretmene de danışmanlık verilmesi olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanının öğretmen ve rehber öğretmenlere sunacağı konsültasyon gibi onlara destek veren çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Okul ortamlarında rehber öğretmen ve sosyal çalışmacı arasındaki iş birliğinin önemine değinen bir rehber öğretmen, iki mesleğin tamamlayıcı özelliğini dile getirerek, korunmaya ihtiyacı olan çocuklar gibi hassas konularda kendileri için çok yararlı bir çalışma olacağını beyan etmiştir. Rehber öğretmenden elde edilen öğrenme kısıtlılığı bulunan öğrencilerin eğitim hakkını en iyi şekilde kullanmasında aracı olacağı ve daha birçok problemin çözümünde, toplumun refah seviyesinin artmasında olumlu katkı sağlayacağı bulguları, refah seviyesinin artmasında olumlu etki bırakacağı noktasında Kalkan'ın (2019) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bir diğer öğretmen olan katılımcının bulguları Çalış'ın (2019) okul sosyal hizmet biriminin önemine vurgu yapan *“Türkiye için yeni bir alan sayılan okul sosyal hizmeti bağlamında henüz milli eğitim sistemi içinde yerleşik bir uygulama*

haline dönüşmemiştir. Okul sosyal hizmeti alanının eğitimciler tarafından halen tanınma ve kabul edilme evresinde olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu noktada, eğitimcilerin ve eğitim alanında politika yapıcıların desteğiyle ortaya konulacak uygulama modellerine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.' ifadeleri ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların çoğunun okul ortamlarında kurulacak sosyal hizmet/destek birimine yönelik pozitif düşünceleri bulunmaktadır. Ancak bulgular okul sosyal hizmet biriminin yaygınlaştırılmasına yönelik farklı fikirler ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmet biriminin okuldan ayrı koordineli olarak çalışması önerisinde bulunulması okul sosyal hizmet uygulamalarına yönelik bilgi eksikliği vardır, yorumu yapılabilir.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; katılımcılar, okul ortamlarında öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların çözümü için disiplinlerarası iş birliği içerisinde çalışacak sosyal hizmet/destek biriminin faydalı olacağını belirtmiştir.

5.1.6.3. Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Beklenti ve Öneriler Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların verdiği cevapların tamamında okul sosyal hizmetinin bırakacağı etki olumlu yöndedir. Katılımcılar tarafından Türkiye’de mevcut olmayan okul sosyal hizmet uygulamaları, bir sosyal politika önceliği olarak karar alıcılara sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, sorunun kaynağını teşkil eden ortaöğretim dönemine denk gelen ergenlik döneminde, özellikle meslek liselerinde artan bağımlılık konusundaki mevcuttaki politikalar ekseninde, koruyucu, önleyici, rehabilite edici, tedavi edici ve iyileştirici uygulamalarla okul ve toplumu bütünleştirme sürecini kapsayan okul sosyal hizmetinin bir sosyal politika önceliği olarak ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Nadir ve Aktan’ın (2015: 80) belirttiği gibi ABD’deki ruh sağlığı ve madde bağımlılığı kuruluşlarında okul sosyal hizmet uygulamalarının olması ve okullarda uzmanların istihdam edilmesi önemli bir örnek olarak gösterilebilir. Yine okul ortamlarındaki sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesi noktasında öğrenciler, aile ve okul arasında iş birliği sağlanıp, öğrenciler başta olmak üzere ailelerin de risk faktörlerinin bertaraf edilmesinde okul sosyal hizmeti gerekli önlemleri oluşturacaktır (Nadir, 2014; Türkeri, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin içsel, dışsal ve sosyal sorunları önlemede

sosyal politika önlemleri ve öncelikleri belirlenmelidir. Ayrıca Türkiye’de okul sosyal hizmetinin teoride tartışılması, öğrencilerinin okul içi ve okul dışında artan sorunların (bağımlılık, şiddet, suç, intihar, istismar, zorbalık gibi...) kaynağı niteliğinde olan okul içerisine sosyal hizmet uygulamalarının dâhil edilmesi ve bu ekseninde sosyal politikalar geliştirilmesi elzemdir (Aktan, 2014; Duman, 2014; Karakaya ve Sarıkaya, 2014; Nadir, 2014; Özbesler ve Duyan, 2009; Özkan ve Selcik, 2016; Türkeri, 2014).

Katılımcıların tamamı okul sosyal hizmetinin okullarda etkisinin yanında toplum için olumlu sonuçlar getireceği bulgusuna ulaşmıştır. Babahanoğlu ve Başer (2017), araştırmasında okuldaki sorunların çözüm ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine yol gösterilmesinde okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akyüz’ün(2018) araştırma bulguları da öğretmenlerin % 97’si okul sosyal hizmet biriminin olumlu etki bırakacağı görüşündedir. Bu doğrultuda görüşülen katılımcıların tamamının üzerinde en çok durduğu noktaların okuldaki sorunların çözümünde “savunucu, davranış uzmanı, ruh sağlığı danışmanı, alkol/madde bağımlılığı uzmanı, BEP üyesi (bireysel eğitim planı), şiddet önleme uzmanı, sistem değişiklik uzmanı ve program geliştirme uzmanı” rollerini üstlenen okul sosyal hizmet uzmanına dikkat çekmektedir (Zastrow, 2015: 494). Okul sosyal hizmet uygulamalarını gerçekleştirecek uzmanının eksikliği, bu rolleri uygulayacak uzmanın olmasının bırakacağı etkinin olumlu olacağı katılımcı öznelere genel görüşünü oluşturmuştur.

Okul sosyal hizmet uygulamalarının etkisi dâhilinde, tüm katılımcıların görüşlerinden hareketle öğrenci, aile ve çevre etkileşimi ve müdahaleler kapsamında sunulacak hizmetler, ev ziyaretleri ve tüm öğrencilere yönelik bir okul sosyal hizmeti gereksinimi ön plana çıktığı söylenebilir.

Katılımcıların eksiksiz tamamı okul sosyal hizmetinin okullarda dış paydaşlarla uygulanmasının olumlu sonuçlar getireceği yönündedir. Yönetici olan bir katılımcının okul sosyal hizmet uygulamalarının sosyal refah seviyesinde önemli ölçüde gelişim sağlayacağını, iş yükünün fazlalığı sebebiyle fark edilemeyen sorunların gerek fark edilmesi gerekse çözümlenmesi adına önemli bir sistem değişikliğini ortaya koyacağını belirtmesi araştırmanın gerekliliğini desteklediği için ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen olan bir katılımcının görüşü sosyal hizmetlerin aile odaklı çalışmalar yaptığı için okullardaki etkisinin yanında, etkisinin tüm toplum için olumlu olacağı yönündedir. İlgili literatür öğrencinin yanında çözüm sürecinde aile ve

toplumun eğitime katılmasının öğrencinin iyilik halini sağlamada etkili rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Eğitim Hizmeti'nin aile alanındaki çalışmalarının sonuçları (Martinez, 2004'ten akt. Karakaya, 2012: 37), ailelerin eğitime katılımının öğrencinin iyilik halini arttırdığına ve öğrencilerin akademik başarısına çok yönlü katkı sağlayabildiğine değinmektedir. Rehber öğretmen olan bir katılımcının öğrencileri ve ailelerini doğru anlayıp sorunları çözmek ve problem süreçlerini etkin ve etkili sürdürmek için ev ziyaretleri yapılmasının önemine vurgu yaparak, öğrencilerin yaşam alanlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde ifade eden bir diğer rehber öğretmen olan katılımcı öğrencilerin hem ev ortamını hem de sosyal çevresiyle ilişkilerini takip etmenin gerekliliğine vurgularken, ailelerin de izleme süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmada vurgulandığı üzere okuldaki sorunların tespitinde okul sosyal hizmet uzmanının bulunmasının, öğrencilerin ailelerine ulaşmada, onların evlerine gitmede ve değerlendirmelerini çevre odağında yorumlamada olumlu etki oluşturacağı sonucuna ulaşılmaktadır (Kılıç ve Özkan, 2015). Çocuklara ve ailelerine hizmet sağlanması noktasında okulların çok önemli olduğunu ve okul sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Etkin bir eğitim öğretim süreci için öğrencinin hem aile hem okul tarafından gözetim altında bulundurulması gerekmektedir. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler, bu hususta ortaya çıkan sorunların devam ettiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda ailenin eğitim ortamına katılması, ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlarının çözülmesi, okul ve aile arasındaki köprünün sağlanması, parçalanmış ailelere aile danışmanlığı yapılması, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı rolüyle mücadele edilmesi, evlilik ilişkilerinin düzenlenmesi ve iyileştirilerek güçlendirilmesi gibi aile ve öğrenci odaklı uygulamalar okul ortamlarındaki sosyal hizmet uygulamaları olarak yer almaktadır (Aktan, 2016; Duman, 2016; Edison-Knapp, 2003; Karakaya, 2012; Kelly, 2008; Openshaw, 2008; Özbesler ve Duyan, 2009; Özkan ve Kılıç, 2014b). Dolayısıyla görüşülen katılımcıların çoğu aile ve çevre odaklı çalışmalara ilişkin değindiği hususların okul sosyal hizmetinin uygulamaları içinde yer aldığını belirtmek mümkündür. Davranış problemlerine yardımcı olma konusunda güçlük çeken katılımcıların bu görüşleri, izleme ve takip açısından okul sosyal hizmet uygulamalarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarında öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümünde disiplinlerarası iş birliğinin olmasının ve öğrenciyi çevresi içinde değerlendirilmesi gerektiğinin belirtilmesi, katılımcıların okul sosyal hizmet uygulamalarının olumlu etki bırakacağını düşündüğü söylenebilir.

➤ *Uygulamaya Dönük Öneriler Kategorisine İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Yönetici olan bir katılımcı, okul sosyal hizmet birimleri kurularak sosyal hizmet birimlerinde çalışacak meslek elemanlarının görevlerini kolaylaştıracak ve bu birimleri güçlendirecek önlemlerin alınmasını ve okul sosyal hizmet uzmanı istihdamının yapılmasını belirtmiştir. Başka bir katılımcının, e-devlet veya MEBBİS gibi uygulamalarda okul sosyal hizmet modülü açılması ile ilgili bir çalışma yapılabileceği önerilmiştir.

2023 Vizyon Belgesi'nde çocukların öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin okulu iyileştirme çalışmalarında yer aldığı “Okul Gelişim Modeli” kurulacağını belirtmiştir. Vizyon Belgesi'nde, “Okulu, her bir çocuğun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan, evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekânlar olarak görüldüğü; 21. Yüzyılda yeni bir okul anlayışını eğitim ile ilgili tüm paydaşlarla (Sivil toplum kuruluşları, eğitim sendikaları gibi...) iş birliği içerisinde ortaya koyulacağını; okulların, eğitim sisteminin içinde bulunduğu il, ilçe ve muhitin öncelikleri doğrultusunda amaçlara sahip olmalarını ve bu amaçların gerçekleştirmek için faaliyetlerini düzenlemelerini” istemektedir. Bu bağlamda okulların “Okul Profili Değerlendirme” modeliyle izleneceği, değerlendirileceği ve destekleneceği belirtilmektedir. Okulların gelişimlerinin izlenmesi ve desteklenmesi sürecinde il ve ilçe teşkilatlarının yapısı, rol ve sorumlulukları yeniden yapılandırılacaktır (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 2018). Vizyon Belgesi'nde belirtilen tüm ifadelerden çıkarılacak sonuç “*Sosyal hizmet uzmanının, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında oluşturulan ekibin bir üyesi olarak ekibe dâhil edilmelidir*” önerilerimizi destekler bir bulgudur.

Benzer görüş bildiren yönetici olan bir katılımcı da okullarda kurulan İyileştirme Ekiplerinin bir üyesi olarak okul sosyal hizmet uzmanının ekibe dâhil edilmesi ve çalışmalar başlatılması yönünde görüş bildirmiştir. Diğer bir öğretmen olan katılımcının sosyal hizmetin ne olduğu, neleri kapsadığı, uzmanın danışmanlık alanlarının ne olduğu, hangi konularda çözüm sağlayacağı gibi konularda tüm veli,

öğrenci ve tabii ki öğretmenlere bilgi verilmesi, sosyal hizmetlerin kapsamı anlatılması ve öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca sosyal hizmet eğitimine de tabi tutulması önerisi (Ergül, 2014: 231) öğretmenlere lisans eğitimi sürecinde sosyal hizmet ve sosyal sorumluluk dersleri verilerek bilinç kazandırılmalı ve sosyal hizmet anlayışı için mevcut sistemler düzenlenmeli önerisi ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca iyileştirme ekiplerinin bir üyesi olarak okul sosyal hizmet uzmanının ekibe dâhil edilmesi, araştırmanın özgünlüğü ile anlamlı ilişki oluşturmaktadır. Öneride bulunan tüm katılımcılar, ilk aşamada İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde okul sosyal hizmet birimlerinin kurulması, pilot projelerle sosyal çalışmacılar görevlendirilip ailelere bilinçlendirici eğitim verilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde sosyal çalışmacı istihdam edilmesi yönünde görüş birliğinde bulunmuştur. Belirtilen tüm bu öneriler, okul sosyal hizmetinin ekolojik yaklaşımına dayalı uygulamanın ve dolayısı ile okuldaki ekibin bir parçası olacak okul sosyal hizmet uzmanının olması gerekliliğine dikkat çeken bir çalışma yöneliminin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Katılımcıların hemen hemen tümü okul sosyal hizmetinin hayata geçiş aşamasında veya sonrasındaki önerilerde risk haritaları oluşturulması konusunda ortak görüş bildirmiştir. Sosyal hizmetinin hayata geçiş aşamasında toplum yapısına uygun ve toplumun genel karakterine paralel bir bakış açısı eşliğinde okul idareleri ile eşgüdüm içerisinde işleyecek bir sistem kurarak, öğrenci-veli-sosyal çalışmacı-idareci dörtlüsünün de sisteme adapte edilerek başlangıç yapılması gerektiğini, uygulamaların lokal olarak başlatılması ve ülke olarak geçmişi ile bütünleşen gerçeklerimiz ışığında yapısal reformlarımıza uygun bir sistem geliştirilmesini ifade etmiştir. Aynı zamanda bu katılımcı, sosyal hizmetinin hayata geçtikten sonraki kanaat önerisini ise toplumun din-dil-kültür-örf-adet-tarih ekseninden uzaklaşmasına neden olacak popülizm ürünü uygulamalardan uzak durulmasının çocuklarımızın geleceği açısından faydalı olacağını beyan etmiştir. Araştırmanın olumlu sonuçları ile sürdürülebilirliğinin sağlanmasını test etmek için öğretmen olan bir katılımcının ev ziyaretleri yapılması önerisi ile Campbell ve Mitchell, aileyi güçlendirme çalışmaları altında ev ziyaretleri yapılmasının önemli olduğu düşüncesini ortak bir şekilde dile getirerek, ev ziyaretleri noktasında okul sosyal hizmet uygulamalarına duyulan ihtiyaca vurgu yapmışlardır. Bu katılımcı aynı zamanda ev ziyaretlerinden olumlu dönüt alındığında Bakanlık bünyesinde sosyal çalışmacı istihdamı başlatılmasını önermektedir.

Benzer şekilde kriz durumları için risk haritaları oluşturulması, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki öğrenci listelerinin yapılması, belirlenen okullara okul sosyal hizmet uzmanlarının görevlendirilmesi önerisinde bulunan başka bir öğretmen, bu sayede eğitim ve aile ortak çalışmalar yürüterek (ev ziyaretleri gibi...) öğrenci sorunlarının en aza indirilmesine yardımcı olabileceğini dile getirmiştir. Katılımcının bu önerileri Dawson ve McHugh'un (1986) okul ve aile iletişimini güçlendirmek için ailenin eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilmesinin ve ev ziyaretleri yapılmasının önemine dikkat çekmesi noktasındaki görüşlerini destekler nitelikte bir öneridir. Ayrıca bu katılımcının ev ziyaretlerinden bahsetmesinin öğrencilerin ailesi ve çevresi ile birlikte değerlendirilmesi açısından ev ziyaretlerinin önemini de ortaya koymaktadır. Bu görüşleri bir kez daha aileyi sürece dâhil eden bir çalışma yöneliminin olması gerektiğinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal hizmet uygulamalarının meslek liselerinde öncelikle uygulamaya konulması gerektiğini ifade eden yönetici olan bir katılımcı, sistemsel sıkıntılar ve öğretmenlere yüklenen ek görevler nedeniyle öğrenci sorunları ile ilgilenmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir. Katılımcı burada sosyal hizmet uzmanının program araştırma uzmanı rolünden bahsetmektedir. Zastrow (2015: 503) gençlerin olumlu gelişimini, akademik başarısını ve karakter gelişimini kolaylaştırmak için okul sosyal hizmet uzmanının "Program Araştırma Uzmanı" olarak çalıştığını söyler. Olumlu gençlik gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, hedefleri olan ve gelecek yönelimli olumlu bir kimlik kurmanın, karar verme ve özgür irade kullanma becerilerini geliştirmenin; öğrenmede ve sosyal kazanımlarda başarı yoluyla yetkinlik sağlamanın gençlerin riskli davranışlara yönelmesini azaltmaya ve başarılı yetişkinler olma olasılıklarını artırmaya yardımcı etmenler olduğu ortaya çıkmıştır (Glasser, 1999). Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri, okul ortamlarındaki sosyal hizmet uzmanlarının, öğretmenler için danışmanlık hizmeti verme rolü, öğretmenlere sunulacak konsültasyon ve onları destekleyecek çalışmalarda bu uzmanın eksikliğini belirten güçlü bir öneridir.

Görüşme yapılan rehber öğretmen olan bir katılımcının rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın mesleki yükleri ve sınırları hasebiyle haftanın bir günü ortak çalışmalar yürütecek bir sosyal çalışmacı görevlendirilmesi önerisi ile Kılıç-Ceyhan'ın (2018) bulgularındaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin mesleki sınırları ve iş yüklerinin öğrencilerin ruhsal dünyalarında yaşadıkları sorunları belirlemede

profesyonel bir uzman olan okul sosyal hizmet uzmanına görev verilmesi gerektiği sonucu ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak okul başarısızlığı, şiddet, bağımlılık, akran zorbalığı, ihmal, istismar, intihar gibi konularda risk haritaları oluşturularak pozitif okul iklimi için koruyucu, destekleyici ve önleyici müdahaleler geliştiren sosyal çalışmacıların görevlendirilmesi önerisi ile ortak görüş belirtmişlerdir. Bu noktada okul ortamında yapılması gereken öneri faaliyetlerinde ekip çalışmasına ve bu ekibin içinde rehber öğretmen/psikolojik danışmanın yanında okul sosyal hizmet uzmanlarının da görevlendirilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Katılımcıların çoğu okul sosyal hizmetinin hayata geçiş aşamasında veya sonrasındaki önerilerde aile-okul-toplum iş birliği ve okul ekibiyle birlikte çalışarak sorunlara çözüm bulma konusunda ortak görüş bildirmiştir.

Yönetici olan bir katılımcının görev tanımlarındaki muhtemel çatışmayı (ruh sağlığı hizmet alanları, görüşmeler vb.) önlemek için mutlaka hukuksal düzenlemeler yapılması ve bunlar yapılırken özellikle PDR derneklerinden görüş alınması gerektiği önerisinde bulunması, okul sosyal hizmet uzmanının görev tanımının bilinmediğini gösteren önemli bir bulgudur. Zastrow (2015: 501) sosyal hizmet uzmanının görev tanımını “Bir organizatör, bir lider, değişim için bir katalizör, ailelerin istekleri ve ihtiyaçları için bir irtibat sorumlusu ve değişim yönelimli hedefleri gerçekleştirmek için sistemler kuran bir uzman olarak sosyal hizmet uzmanının bu süreçte çok geniş bir rolü vardır” ifadesi ile açıklamıştır. Buradan çıkarılan sosyal hizmet uzmanlarının temel odak noktaları; okuldaki ve topluluktaki belirgin yetersizlikleri, yetersiz veya hiç hizmet almayan nüfusu ve çocukları okula geri çağırarak, çocuk suçluluğunu ortadan kaldıracak programları keşfetmek ve okuldaki sistemin parçaları arasındaki ya da okullar ve sosyal hizmet kuruluşları arasındaki etkileşimi analiz etmektedir. Gündüz, İnandı ve Tunç’a (2014) göre rehberlik bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacak faaliyetler bütünüdür (2014: 9). Rehberliğin odak noktasında kişinin yeteneklerinin ortaya çıkarılması, kapasitenin kullanılmasının sağlanması ve geliştirilmesi söz konusudur. Özkan ve Kılıç’ın (2014) okul sosyal hizmet uzmanlarının önemine yer veren çalışmasında “okul psikososyal ekibi”ne değinilmiştir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinden farklı olarak sosyal hizmet

uzmanlarının danışmanlık, değerlendirme, vaka yönetimi ve krize müdahale gibi temel rolleri vurgulanmıştır (Özkan ve Kılıç, 2014: 400).

Görev tanımlarının net olarak belirlenmesi ve okullarda bağımsız çalışabileceği ortam sağlanması gerektiğini belirten rehber öğretmen olan katılımcı ile PDR ile birlikte çalışmalar yürütmeli diyen diğer katılımcının ifadelerinden anlaşılaacağı üzere “rehberlik ve sosyal hizmetin birlikte mi ayrı mı olacak” ikilemine düştükleri görülmektedir. Bu konuda görüş beyan eden bir katılımcının, okul sosyal hizmetinin rehberlik biriminden ayrı bir birim olarak kurulması yönündeki görüş önerisi; “Okul Sosyal Hizmet Servisi olarak adlandırılan okul sosyal servisinde okul sosyal hizmet uzmanının bu serviste bağımsız bir meslek elemanı olarak çalışması” önerisiyle örtüştüğü görülmektedir (Bye & Alvarez, 2006).

Araştırma sonucunda katılımcıların önerileri, velilere mesaj yolu ile bilgilendirme yapılması, e-devlet ya da MEBBİS modülünde başvuru bölümü açılması, Aile Hekimliği Sistemi’ne benzer bir uygulama ile bölgeye özel bir sosyal çalışmacı atanması ve riskli bölgelerde (pandemi, deprem, sel gibi...) uygulamanın başlaması şeklindedir. Akyüz’ün (2018) çalışması da araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmasında öğretmenlerin çoğu okul sosyal hizmetine yönelik olumlu görüş bildirmiş ve önerilerde bulunmuştur. Öneride bulunan öğretmenler ailelere eğitim verilmesi, öğrencilerle uzman bir elemanın ilgilenmesi ve öğrenci sorunlarının çözülememesinin nedenlerinin araştırılması gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrenci-öğretmen-veli-okul arasındaki iletişimi sağlayacak ve sorunları erkenden tespit edecek farklı disiplinlerin bir arada olduğu ekip çalışmasının faydalı olacağını bildirmişlerdir. Bunların yanında çalışmada ortaya çıkan diğer öneriler ise çevreyi sürece dâhil eden; sosyal hizmetin tanıtılmasında üniversitelerden akademik uzman desteği alınması, kurumlarla ortak projeler üretilmesi ve kamu spotları hazırlanarak görsel medyanın etkisi ile sosyal hizmetin doğru tanıtılması noktasında farkındalığı artıracak çalışmaların yapılması fikridir.

Araştırma sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

- Katılımcıların büyük çoğunluğunun genel olarak okullarda davranış problemleri sorunu ile karşılaştıkları görülmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğunun genel olarak okullarda ders başarısızlığı sorunu ile karşılaştıkları görülmektedir.

- Katılımcıların yarısından fazlasının genel olarak uyum sorunları, devamsızlık, özel eğitim, manevi sorunlar, bedensel ve ruhsal hastalıklar, yoksulluk, şiddet, bağımlılık, okul terki, ihmal ve istismar, aile ilgisizliği, veli problemi, boşanan aile çocukları, derse karşı ilgisizlik sorunları ile karşılaştıkları görülmektedir.

- Araştırma sonucuna göre okul ortamlarında yaşanan sorunların sırasıyla; istenmeyen davranış problemleri nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülememesi, işlevsel ve etkin bir biçimde uygulanamaması, ders başarısızlığı, öğrenci devamsızlığı, okul paydaşlarındaki iletişim eksiklikleri, akran ilişkileri, gelişim dönemi özellikleri, okul iklimi ve kültürü, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn tutumları, öğrencinin doğduğu çevrenin farklı olması, okul uyum sorunları, ihmal ve istismar ve manevi sorunlar olduğu görülmektedir.

- Katılımcıların okulda genel sorunlar ile karşılaştıklarında; öncelikle öğrenci ile görüşme ve rehberlik servisine yönlendirme davranışı içinde oldukları, devamında okul yönetimine yönlendirme ve aile ile görüşme davranışı içinde oldukları görülmektedir.

- Katılımcılar, okullarda birçok sorunla karşılaşmakta, bu sorunları kurum içinde çözmeye çalışmakta, özellikle ek bir desteğe ihtiyaç duydukları halde kurum dışına yönlendirme, paylaşma gibi davranışları yeğlememektedir.

- Okullarda karşılaşılan sorunlar açısından okul; sosyal hizmet uzmanları ile bu uzmanların çalıştığı kuruluşlara, oluşan sorunları ve kişileri havale etmeme tercihi göstermektedir.

- Katılımcılara göre okul sosyal hizmeti halkasının eksikliğinin, öğrencilerin her türlü risk, suç ve tehlike durumundan korunmasında büyük boşluklara yol açtığı görülmektedir.

- Katılımcıların, karşılaştıkları sorunun çözümü noktasında mesleki disiplinleri dışında yöntemlerde yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu yetersizlik ile bağlantılı olarak arabulucu, savunucu, yönlendirici roller üstlenecek ve okul dışı paydaşlarla iletişime geçecek okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

- Katılımcı yönetici ve rehber öğretmenlerin genel olarak sosyal hizmet mesleği hakkında bilgisinin yüksek düzeyde olduğu; buna karşılık katılımcı öğretmenlerin sosyal hizmet mesleği hakkında bilgisinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların özelde okul sosyal hizmeti hakkında bilgisinin yüksek düzeyde olduğu; buna karşılık katılımcı öğretmenlerin özelde okul sosyal hizmeti hakkında bilgisinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların, spesifik bir alanı olan okul sosyal hizmeti hakkında bilgileri ile farkındalıklarının, genel sosyal hizmet alanından daha az olduğu görülmüştür.

- Katılımcılara göre okul sosyal hizmetinin gerekli olduğu, “Okul Sosyal Gelişim Modelindeki” iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının olması gerektiği, sosyal hizmet çalışmalarına yönelik rehberlik saatinin olması gerektiği, öğrencilere yapılan rehberlik hizmetlerine yönelik ders saatinin çok yetersiz olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların tamamına yakınının, okulda yaşanan sorunların çözümü için psikososyal ve manevi desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

- Katılımcılara göre, okullardaki rehberlik servisi ile oluşturulması öngörülen sosyal hizmet/destek biriminin birlikte çalışmasının, okul öğrenci ve diğer sorunların çözümünde olumlu katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

- Katılımcıların görüşlerine göre, 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen “Sosyal Gelişim Modeli” iyileştirme ekiplerinin içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu ve okul ortamında yaşanan sorunlarla ilgili kendi meslek alanının dışında okul sosyal hizmet disiplininin çok gerekli olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların görüşlerine göre sosyal hizmet uygulamaları, sosyal hizmet mesleği ve sosyal hizmet uzmanı/sosyal çalışmacı hakkında orta derecede bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir.

- Katılımcıların görüşlerine göre okulda karşılaştıkları sorunların çözümünde aldıkları hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerin orta düzeyde yeterli olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların görüşlerine göre okullar öğrencilere yeterli psikososyal ve manevi destek sağlanmadığı yönünde yüksek düzeyde görüş belirlenmiştir.

- Katılımcılara göre okullarda bir ders saati rehberlik yapılmasının yetersiz olduğu, bununla beraber ülkemizdeki sosyal hizmet çalışmalarının yeterli olmadığı belirlenmiştir.

- Katılımcıların okulda karşılaştıkları sorunlara müdahale ettikleri görülmüştür. Bununla beraber sorunların çözümünde ek bir desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Buna rağmen yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin sorun yaşadıklarında sosyal hizmet kurumları ile iletişime geçmemesinin de manidar bir durum olduğu görülmüştür.

- Katılımcıların çoğunun desteğe ihtiyaç duydukları halde sosyal hizmet kurumlarıyla iletişime geçmemesi, sosyal hizmet mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da sorunun çözümünde faydalı olmayacağı düşüncesi nedeniyle olabileceği söylenebilir.

- Katılımcıların okullarda artan sosyal, kültürel ve akademik sorunlar artıkça sosyal destek hizmetlerine daha çok ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Sosyal destek hizmetlerinin yetersiz olduğu durumlarda da sorunların büyüyerek devam ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre okullarda artan sosyal, kültürel ve akademik sorunlarla sosyal destek hizmetlerinin yokluğu veya yetersizliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

- Yöneticilerin genellikle okulda baş edemediği sorunlarda; dezavantajlı öğrencilerin aileleriyle sağlıklı iletişim kuramamalarının, anne babası olmayan ya da maddi güçlük çeken öğrencilerin velilerine erişimde güçlük çekmelerinin öne çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca Meslek Lisesi öğrencilerinin genelde ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması sebebiyle devamsızlıklarının önüne geçilememesinde önemli bir durum olduğu tespit edilmiştir.

- Okullarda doğan sorunlara yöneticilerin tamamına yakınının ilk aşamada müdahale ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında yöneticilerin yaptıkları müdahalenin sonraki aşamalarında nasıl bir davranış strateji geliştirecekleri noktasında kaotik bir durumun içinde oldukları söylenebilir.

- Okullarda doğan sorunlara rehber öğretmenlerin tamamının ilk aşamada müdahale ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında rehber öğretmenlerin yaptıkları müdahalenin sonraki aşamalarında bazı çözümler konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

- Okullarda doğan sorunlara öğretmenlerin kısmi düzeyde ilk aşamada müdahale ettiği tespit edilmiştir. Genellikle sorunları ilk aşamada çözme davranışına

gitmemekte, rehberlik servislerine veya yöneticilere durumu iletmeyi yeğlemektedirler.

- Katılımcıların oluşan öğrenci sorunları için yönerge ve talimatları iyi takip ettikleri, bunun nedeni olarak sorunlar karşısında çözüm üretememe, yetersiz kalma, uzmana ihtiyaç duyma, çaresizlik hissetme gibi sosyo-psikolojik bir durum içinde oldukları söylenebilir.

- Katılımcıların bir kısmının öğrencinin yaşadığı ve çözemediği bazı sorunları sosyal çalışmacıya veya sosyal hizmet kurumlarıyla koordine içerisinde çözme yoluna gittiği ve başarılı olduğu saptanmıştır.

- Katılımcıların sosyal hizmet uygulamalarını toplumu oluşturan bireylerin maddi ihtiyaçlarının giderilmesi, aile içinde yaşanan sorunlara yönelik danışmanlık hizmeti, yaşlı bakımı, engellilere yönelik uygulamalar, hastanelerde ve adliyelerdeki uygulamalar şeklinde olduğunu bildikleri saptanmıştır.

- Katılımcıların okullarda dış etkenlerden oluşan sorunlara yönelik müdahalelerde yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

- Katılımcıların yaşadıkları okul içi ve okul dışı sorunlarda çözüm arayışında oldukları ve sosyal hizmet uygulamalarını da çözüm noktası olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda, okul ortamlarında öğrenciyi ailesi ve çevresi içerisinde değerlendirerek önleyici ve geliştirici müdahale planları sunacak sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul ortamlarında çalışmalar yapan okul sosyal hizmet uzmanı ihtiyacı olduğu saptanmıştır.

- Katılımcılar rehberlik dersinin saati, uygulanışı ve içeriğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda rehberlik dersinin saatinin artırılması, uygulanış biçiminin güncellenmesi ve içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiği saptanmıştır.

- Katılımcı okul yöneticileri sosyal hizmetlerin çerçevesini problem çözme; çevresel, ekonomik, kültürel, psikolojik problemlere yardım eden kurum, kuruluş, meslek; önleyici ve müdahale edici hizmetler, temalarında gördükleri belirlenmiştir.

- Katılımcı öğretmenlerin sosyal hizmetlerin çerçevesini, değişim oluşturmayı içeren hizmetler teması olarak gördükleri saptanmıştır.

- Katılımcı rehber öğretmenlerin sosyal hizmetin çerçevesini, birey ve çevresini kavramsal olarak inceleyen; olumsuz yaşam koşulları içerisindeki bireylere yardım eden bir meslek olarak gördükleri belirlenmiştir.

- Katılımcıların sosyal hizmet algılarında yardım, destek ve çözüm temalarının öne çıktığı saptanmıştır.

- Katılımcıların sosyal hizmeti genel olarak; çocuk, aile ve toplum odağında sosyal, kültürel ve ekonomik yönden engelli, yaşlı, yoksul, bağımlı gibi dezavantajlı bireylerin sorunlarının çözümünde yardım eden, destek olan, yol gösteren; toplumsal iyiliğin artırılması noktasında sosyal adalet ilkesi ile pozitif değişim sağlayarak hayat kalitesini geliştiren bilgi ve değer temelli hizmetler bütünü olarak gördükleri saptanmıştır.

- Katılımcıların sosyal hizmet kavramına dair bilgileri ve farkındalıklarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların sosyal hizmetin spesifik bir alanı olan okul sosyal hizmeti ile ilgili bilgilerinin çok sınırlı olduğu söylenebilir.

- Katılımcıların sosyal hizmet hakkında sahip oldukları bilgiyi TV, radyo, sosyal medya araçları, sosyal çevre (iş ortamı, komşu, öğrenci) ile eğitim (branş dışı ve proje) yoluyla edindikleri söylenebilir.

- Katılımcıların sosyal hizmet mesleğinin kapsamı, uygulamaları ve çalışma alanları konusunda geniş bir bakış açılarının olmadığı söylenebilir.

- Katılımcıların sosyal hizmeti tanımasında yazılı ve görsel medyanın etkisinin öne çıktığı saptanmıştır.

- Katılımcıların tamamı sosyal hizmet uygulama alanındaki hedef kitleyi toplum olarak görmektedir. Bunun yanında sosyal hizmet uygulama alanını aile, okul/eğitim, toplum ve sağlık olarak belirtmektedir. Ancak sosyal hizmet uzmanlarının adalet, iletişim, çevre ile bağlantılı çalışmalarında katılımcılar tarafından bilinmediği saptanmıştır. Bu bakımdan katılımcıların sosyal hizmetin uygulama alanlarını daha çok dezavantajlı gruplarla ilişkilendirmekte olduğu, sosyal hizmetlerin önleyici-koruyucu müdahalelerini yeterince bilmedikleri söylenebilir.

- Katılımcıların bir kısmının toplumdaki sosyal hizmet uygulamalarını koşullu olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Katılımcılar yaşlı ve dezavantajlı gruplarda sosyal hizmet uygulamalarının son yıllarda gelişme gösterdiği, ancak okul

ortamlarında eksikliğin çok fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Katılımcılara göre sosyal hizmetlerin eğitim alanında uygulamalara başlaması gerektiği, bu kapsamda Ar-Ge ve inavasyon çalışmalarının desteklenip takip edilmesi gerektiği saptanmıştır.

- Katılımcıların sosyal hizmet çalışmalarının yeterliliğini sosyal hizmet kurumlarından yararlanan öğrencilerden aldıkları bilgi ve gözlemlerle takip ettikleri saptanmıştır.

- Katılımcıların sosyal hizmet uzmanlarının eğitim alanında okullarda görev almaları halinde, bu konuda yaşanan problemlerin daha rahat çözüleceğine inandıkları saptanmıştır.

- Katılımcıların okullarında uygulamalarda kullanılmak üzere sosyal hizmet alanında mevzuatı mümkün olduğunca dinamik tutmaya ve olası sosyal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde kullanmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

- Katılımcıların sosyal hizmet çalışmalarını yeterli bulmadığı saptanmıştır. Özellikle okul ortamlarındaki öğrencilerin içsel ve dışsal davranış problemleri, aile içi sorunlar, suça karışan çocuklar, sığınmacı çocukların okula uyumları ve eğitime devam etmeleri gibi konularda sosyal hizmet uzmanı ihtiyacının öne çıktığını söyleyebiliriz.

- Katılımcılar okul ortamlarında öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların çözümü için disiplinlerarası iş birliği içerisinde çalışacak sosyal hizmet/destek biriminin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

- Katılımcılar Türkiye’de mevcut olmayan okul sosyal hizmet uygulamalarının bir sosyal politika önceliği olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun gerçekleşmesi noktasında okul sosyal hizmetlerinin bırakacağı etkinin olumlu yönde olacağını söyleyebiliriz. Bu etkinin öncelikle ortaöğretim dönemine denk gelen ergenlik döneminde, özellikle meslek liselerinde artan bağımlılık konusunda mevcut politikalar ekseninde, koruyucu, önleyici, rehabilite edici, tedavi edici ve iyileştirici uygulamalarla okul ve toplumu bütünleştirme sürecine katkı vereceği saptanmıştır.

- Okul ortamlarında öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümünde disiplinlerarası iş birliğinin olmasını ve öğrencinin çevresi içinde değerlendirilmesi gerektiğinin belirtilmesi, okul sosyal hizmet uygulamalarında olumlu etki bırakacağı görülmektedir.

- Okul sosyal hizmet birimlerinin kurularak sosyal hizmet birimlerinde çalışacak meslek elemanlarının görevlerini kolaylaştıracak ve bu birimleri güçlendirecek önlemlerin alınması ve okul sosyal hizmet uzmanı istihdamının yapılması önerilmektedir.

- Okul sosyal hizmetlerinde e-devlet veya MEBBİS gibi uygulamalarda okul sosyal hizmet modülü açılması ile ilgili bir çalışma yapılabileceği önerilmektedir.

Özetle;

Araştırmada nicel yöntem kullanılarak okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerden elde edilmiş bulgular, nitel yöntem ile elde edilmiş olan bulgular ile karşılaştırıldığında birbirini desteklediği görülmektedir. Nicel bilgi toplama aracıyla elde edilen sonuçlarda, okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ilişkin olumsuz anlamda herhangi bir bulguya rastlanmamış olduğu görülmekte; nitel araştırma yöntemiyle elde edilen sonuçlarla birebir uyum göstermektedir.

Katılımcıların çoğu sosyal hizmete yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu, sosyal hizmet mesleğine yönelik belli bir bilgi birikimlerinin olduğu fakat sosyal hizmetin amacı, alanı ve hedef kitlesi gibi mesleğin özünü oluşturan konulardaki bilgilerinin yetersiz olduğu, okul sosyal hizmet birimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve okul sosyal hizmetini bir ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Aynı zamanda okul sosyal hizmetine ihtiyaç olduğunu belirten katılımcılar; okul sosyal hizmetinin yapılandırılması, okul sosyal hizmet uzmanlarının görevlerinin belirlenmesi ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının başlatılması gerektiği konularında birleşmişlerdir.

Katılımcıların okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliğine karşı olumlu tutum sergiledikleri yönündeki ifadelerinin tam anlamıyla gerçeği yansıttığı söylenebilir. Bu bağlamda okul ortamlarında yaşanan tüm olumsuzlukların giderilmesinde, gerçek ve etkili bir eğitim ortamı oluşturulabilmesinde, öğrencinin üstün yararını gözeten, dezavantajlı gruplarda profesyonel anlamda çalışan bir disiplin olan sosyal hizmet mesleğinin spesifik bir alanı olan okul sosyal hizmetinin okullarda doğrudan uygulamalarına ihtiyaç duyulmakta olduğuna ilişkin güçlü bir kanaat oluşmuştur.

Okul ortamlarında yönetici, öğretmen, rehber öğretmen, aile ve okul personeli ile çalışacak okul sosyal hizmet uzmanının bulunması ile sorunlara çözüm bulunabilir ve

dezavantajlılara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi sağlanabilir. Kuşkusuz bu olumlu değişimin sağlanabilmesinin okul sosyal hizmet/destek birimlerinin kurulmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Okul sosyal hizmet birimleri okulda karşılaşılan birçok sorunda mikro, mezzo ve makro boyutta müdahalelerle etkili bir eğitim ortamının oluşmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin akademik başarısını etkileyen sorunların, aile ve sosyal çevre gibi toplumsal kurumları harekete geçirecek yetkin bir birim koordinasyonunda ortadan kaldırılması sağlanabilir.

Bu bağlamda okul ortamlarında karşılaşılan sorunları engelleyecek, çözüm önerileri sunacak ve bunu yaparken de sosyal çevreyi hazır hale getirecek, sorunun çözümünde başta Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer kurum/kuruluşlarla da iş birliği ve sorumluluk ilkeleri doğrultusunda hareket edecek sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesi oldukça önem taşımaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde sosyal hizmet mesleği ile literatür ve uygulamalar ışığında Türkiye’de okul sosyal hizmetinin uygulamaya geçirilmesinin önemine ve gerekliliğine katkı sağlayacağı düşünülen öneriler sunulmuştur. Bu kısım iki boyutta tasarlanmış olup, birinci kısımda uygulayıcı ve politika yapıcılara; ikinci kısımda ise araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler

1. Dünyada altmışı aşkın ülkede okullardaki profesyonel ekiplerde rehber öğretmen, psikolog, hemşire ve okul sosyal hizmet uzmanı yer almaktadır. Ülkemizde ilk aşamada Bakanlık bünyesinde Genel Müdürlük ve Daire Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesinde sosyal hizmet/destek ve danışmanlık birimi kurulabilir. Bu kapsamda 81 vilayetin dezavantajlı okullarında kademeli olarak sosyal hizmet uygulamaları başlatılabilir.

2. Ülkemizde öğrencilerin refahına yönelik kanun düzeyinde okul sosyal hizmet uygulamaları bulunmamaktadır. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu sadece çocukların refahına yönelik olup; öğrenci gereksinimi Anayasa, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gibi yasalar ile karşılandığı görülmektedir. Oysaki dünya genelinde Amerika Birleşik Devletleri’nde “Geride Hiç Çocuk

Kalmayacak” gibi öğrenci refahına yönelik girişimler bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ile Aile, Çevre ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı koordinasyonunda kanun tasarısı yapılabilir. Bu kanunla çocuğu destekleyen okul sosyal hizmeti uygulamaları aracılığıyla, çocuğa yönelik; “koruyucu önleyici”, “geliştirici-değiştirici”, “tedavi-rehabilite edici”, “izleme-takip” hizmetleri ve politikalar üretilebilir.

3. “Madde bağımlılığı, ayrımcılık ve dışlanma, suça sürüklenme, okul devamsızlığı, aile içi şiddet, çeteleşme, akran zorbalığı, toplumsal cinsiyet, çocuğa yönelik ihmal ve istismar” gibi okul ortamlarında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin alternatif uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu gibi tehlikelerden öğrencileri koruyacak değişim ajanları ile yeni bir toplum inşa edilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda kurulan okul rehberlik servisleri “okul psiko-sosyal destek servisleri” haline getirilerek, kurulan profesyonel ekip ile çocuklara hem okul içinde hem de okul dışında psiko-sosyal ve manevi destek sağlanabilir.

4. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Daire Başkanlığı kurulmalıdır. Bu birimde dezavantajlı bölgeler tespit edilerek, risk haritaları oluşturulmalıdır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde sayısı 189 olan mobil ekiplerin sayısı artırılabilir.

5. Okul sosyal hizmet birimine ilişkin bireylerin sorun yaşadığında ulaşabilecekleri üç haneli bir telefon tahsis edilmeli ve öğrencilerin ders kitaplarına eklenmelidir.

6. Bölgesel risk haritaları oluşturularak, dezavantajlı bölgeler belirlenmelidir.

7. Araştırma sonuçlarına göre okul sosyal hizmetinin gerekliliği “yüksek düzeyde” bulunmuştur. Bu gereklilik kapsamında 2023 Vizyon Belgesi gereğince “Okul Gelişim Modeli” iyileştirme ekiplerine sosyal çalışmacılar dâhil edilmelidir.

8. Yine araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul sosyal hizmetine ihtiyaç “yüksek düzeyde” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özellikle bu bölgenin bağlı olduğu il/ilçelerde sosyal hizmet/destek birimi kurulmalıdır.

9. Yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesinde katılımcılarının çoğunun okul sosyal hizmetinin olumlu etki bırakacağı bulguları dikkate alındığında, bir sosyal politika uygulaması olarak okul sosyal hizmetinin önemi, katılımcılar tarafından ifade edilen gerekçelerden hareketle ortadadır. Bu anlamda okul sosyal hizmetinin bağımlılık, şiddet ve istismar sorunları da dâhil olmak üzere sosyal politikalar geliştireceği ve politika uygulayıcılara yön vereceği aşikârdır.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak aşağıda önerilen konularda araştırmalar gerçekleştirilebilir.

1. Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ölçen araştırma Yalova ilinde yürütülmüştür. Çalışma farklı il ve bölgelerde yapılabilir ve bu çalışmanın sonuçları çalışmamızın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

2. Çalışma okul yöneticileri, öğretmen ve rehber öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın öğrenci ve velilerle de yapılması bulgulara farklı perspektiften bakılmasına yarar sağlayabilir.

3. Araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi” farklı gruplarda kullanılarak geçerliliği ve güvenilirliği sınanabilir.

MEB Stratejik Planı ve 2023 Vizyon Belgesi gibi üst politika belgelerinde var olan hedefleri gerçekleştirmeye de katkı sağlayacağı düşünülen okul sosyal hizmetinden azami düzeyde faydalanmamız çocuklarımızın geleceği için önem arz etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, okul sosyal hizmeti alanındaki eksiklikten yola çıkmış, öğrencinin ve toplumun üstün yararını gözeten bir yaklaşımın ürünüdür. Bu bağlamda öğrencilere ve eğitimin paydaşlarına yönelik sorunlara çözüm üretmek, biz eğitimciler ve sosyal çalışmacılar olarak üstlendiğimiz sorumluluğumuzun bir gerekliliğidir.

KAYNAKÇA

- Abels, H. (1971). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. *Soziale Welt*, 28(3), 347–359.
- About School Social Work, <http://acssw.org/aboutschool.html> adresinden 29 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Abramson, J. S., & Mizrahi, T. (1996). When Social Workers and Physicians Collaborate: Positive and Negative Interdisciplinary Experiences. *Social Work*, 41(3), 270-81.
- Acar H. & Negiz N. & Akman E. (2013) *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Acar B. Y., Acar, H. (2002). Sistem Kuramı-Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.
- Acar, B. Y., & Pehlivan, K. B. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(2), 27-38.
- Achenbach, T. M. (2001). *Child Behavior Checklist for Age 6-18*. ASEBA: University of Vermont.
- Acosta-Price, O., & Graham-Lier, J. (2008). School Mental Health Services for the 21th Century. *Lessons from the District of Columbia School Mental Health Program*.
- Adler, A. (2017). *Der Sinn des Lebens Klassiker der Psychotherapie*. Musaicum Books.
- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children&Schools*, 26(3), 151-163.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2013). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, “1980-2012 Yıllarına Ait Engelli Bireylere İlişkin İstatistikler”, http://www.eyh.gov.tr/upload/Node/7936/files/engelli_istatistik_bulteni_yeni_calisma_Kasim_2013.pdf adresinden 1 Şubat 2021'de alınmıştır.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler, <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/aile-suralari/vi-aile-surasi-raporlar-ve-bildiriler-kitabi.pdf> adresinden 01 Şubat 2021'de alınmıştır.
- Aka, V. (2019, Nisan). Sosyal Çalışmacıların Madde Bağımlısı Birey Algılarına Yönelik Metaforlar Çalışması. *Anadolu 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*. Diyarbakır.

- Akay, N. (1990). Lise Öğrencilerine İlişkin Bazı Niteliklerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. Basılmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, G. E. (2014). Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ergenlerin Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(2), 75-96.
- Akgiray, A. (2007). *Çocuk İstismarı: 8-10 Yaş Çocuklarda İstismarı Önleme Yöntemleri*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, M. C. (2015). Türkiye'de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 109-120.
- Aktan, M. C.(2016). Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, M. C.(2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Sosyal Hizmeti: Bütüncül Bir Bakış.G. Polat (Eds.), *Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı İçinde*(s. 44-52).Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.
- Aktan, M. C.(2018). *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Aktaş, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). School Counselor's Opinions About Theircompetenceof Child Counseling. *Jour of the Faculty of Education*, 19(1), 245-56.
- Aktürk, İ., Bozdoğan, Ö., Çuhacı, G., Ögel, K., Şimşek, G., & Tokluoğlu, N. (2019). *Bağımlılıkta Sosyal Hizmet Uygulamaları*. İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 1-30.
- Akyüz, Z. (2018).İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2010). Social Workers' Roles in Facilitating the Collective Involvement of Low-Income, Culturally Diverse Parents in an Elementary School. *Children & Schools*, 32(3), 172-182.
- Alderson, J. (1972). Models of School Social Work Practice. R. Sarri, & F. Maple içinde, *The School in the Community*(pp. 57-74). Washington: National Association of Social Workers.
- Aliyev, R., & Kalgı, E. M. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 60-69.

- Allen, J. (2016). *Conceptualizing Learning Agility and Investigating Its Nomological Network (Unpublished PhD dissertation)*. Florida: Florida International University.
- Allen, K. (2005). Cognitive Perspective to Violence Expression. K. Sexton-Radek içinde, *Violence in Schools: Issues, Consequences, and Expressions* (pp. 49-72). Wesport: Praeger.
- Allen-Meares, P. (2004). *Social Work Services in Schools*. Boston, MA: Pearson Education.
- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work*, 58(3), 253-262.
- Allen-Mears, P., & Montgomery, K. L. (2014). Global Trends and School-Based Social Work. *Children & Schools*, 36(2), 105-112.
- Alperin, R. M., & Benedict, A. (1985). College Student's Perceptions Of Psychiatrists, Psychologists, and Social Workers: A Comparison. *Psychological Reports*, 57(2), 547-548.
- Alptekin, K. (2016). *Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Başlangıçtan Bugüne ve Yarına*. Ankara: Nobel Yayıncılık, Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Alsancak, B. (2012). İntihar Girişiminde Bulunan 11-16 Yaş Arası Çocuklarda Depresyon, Anksiyete ve Benlik Algısı.Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Althuser, S. J. (1997). *A Reveille for School Social Workers: Children in Foster Care Need Our Help!* Washington: Social Work in Education.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(20), 129-142.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). Schol Social Workers and Educational Outcomes. *Children&Schools*, 35(4), 235-243.
- American School Counselor Association, Association, PositionState-Ments of The American School Counselor, <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/publications/position-statements> adresinden 17 Aralık 2020' de alınmıştır.
- Anderson, B.L. (1993). The stages of systemic change. *Educational Leadership*, 51(1), 14-17.
- Anderson, E., & Bronstein, L. R. (2012). Examining Interdisciplinary Collaboration Within an Expanded School Mental Framework: A Community-University Initiative.*Advances in School Mental Promotion*, 4(1), 1-15.

- Anderson, G., Poso, T., Vaisanen, E., & Wallin, A. (2002). School Social Work in Finland and Other Nordic Countries: Cooperative Professionalism in Schools. M. H. Blyth içinde, *School Social Work Worldwide* (pp. 77-92). Washington, DC: NASW Press.
- Andrews, J. (1987). Social Work Public İmage Building: "East Side/West Side" Revisited. *The Social Service Review*, 61(3), 484-497.
- Apak, H., & Erdem, M. (2019). Metaphors Regarding Social Work Concept And Spirituality. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(1), 21-37.
- Apgar, D. (2016, October). Social Work ASWB Bachelors Exam Guide A Comprehensive Study Guide for Success, Third Edition. New york: Springer Publishing Company.10036-8002
- Arıcı, K. (2004). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Sosyal Hizmetlerin Yeniden Yapılandırılması. *I. Sosyal Hizmetler Şurası* (s. 592). Ankara: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.
- Arslan, Ş. (2018). Boşanmanın Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bakış Açısıyla İncelenmesi: Sincan İlçesi Örneği.Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arun, N., Coyle, P., & Hauenstein, N. (2012). Learning Agility: Still Searching for Clarity on a Confounded Construct. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(3), 290-293.
- Astor, R. A. (1995). School Violence: A Blueprint for Elementary School Interventions. *Children & Schools*, 17(2), 101-115.
- Astor, R., Behre, W., Wallace, J. M., & Fravil, K. (1998). School Social Workers and School Violence: Personal Safety, Training, and Violence Programs. *Social Work*, 43(3), 223-232.
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ataman, A. (2001). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. K. (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Atık, G., Özmen, O., & Kemer, G. (2012). Zorbalık ve Boyun Eğme Davranışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(1), 191-208.
- Atkinson, R. L., Attkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alagon, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin Öğretmenlere Uyguladığı Şiddete Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Aykara, A. (2010). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi:1177/0748175613513808
- Babahanoglu, R., & Başer, D. (2017). Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği: Konya Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Badur, S. (2014). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sisteminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bahçetepe, Ü. (2013). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bai, J. (2014). "What is the Role of Social Work in China? A multi-Dimensional analysis." *Advances in Social Work*, 15(2), 495-506.
- Baker, B. S., Taylor, B. J., & Hall, J. C. (2001). Are Complex Behaviors Specified By Dedicated Regulatory Genes? Reasoning from Drosophila. *trainee Diversity Funding Opportunity*, 105(1), 13-24.
- Baker, E. L., Gearhart, M., & Herman, J. (1994). Evaluating The Apple Classroom of Tomorrow. E. L. O'Neil içinde, *Jr. Teknoloji Assessment in Education and Training*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Baker, M. L. (2000). *Evaluation of the Truancy Reduction Demonstration Program: Interim Report*. Denver, CO: Colorado Foundation for Families and Children.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, M. Ç. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Katılım Düzeyi ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Bal, S. (2010). Çocukluk Örselenme Yaşantıları, Ana-Baba-Ergen İlişki Biçimleri ve Sosyal Destek Algısının, Kuraldışı Davranışlarla İlişkisi.Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Balabanlı, F. (1990). Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balcıoğlu, İ., & Abanoz, Y. (2009). Madde Bağımlılığı, İntihar, Sanık Psikolojisi. *Dirim Tıp Gazetesi*, 84(1), 15-20.
- Barker, L. R. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington, DC: NASW.
- Barron, I., & Topping, K. (2010). School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: Implications for Practitioners. *American Professional Society on the Abuse of children (APSAC) Advisor*, 22(2&3), 11-19. doi:10.3102/0034654308325582
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and Adolescent Development* (Cilt 2). (R. L. J. Brooks-Gunn, Dü.) New York: Garland.
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012, Aralık). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using Drama to empower Students to Take a Stand Against Bullying Behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington, D.C: National Institute of Education.
- Bedford, C. L. (2011). *The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement (Unpublished PhD dissertation)*. Minnesota: The University of Minnesota.
- Bein, A. M. (1999). School Social Worker Involvement in Mentoring Programs. *Social Work in Education*, 21(2), 120. doi:10.1093/cs/21.2.120
- Bekce, F. Ö. (2019). Yıkıcı davranışlar gösteren ilköğretim öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the Most Disadvantaged? Factors Associated with the Achievement of Students with Low Socio-Economic Backgrounds. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2): 671-710. doi:10.12738/estp.2016.2.0257
- Berkowitz, I. H. (1987). Building a Suicide Prevention Climate in school. *Adolescent Psychiatry*, 14, 500-510.
- Berklin, C. T. (1974). *Öğrenci Problemleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Berla, A., & Henderson, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, D.C: National Committee for Citizens in Education.
- Bibbly, C. (2013). School Social Work in Canada: An Ontario Perspective of Current Themes and Practice. (E. W. Chui, Dü.) *School Social Work Current Practice and Research*, 93-122.
- Bidwell, N. M. (1997). *The Nature and Prevalence of Bullying In Elementary Schools*. Regina, Saskatchewan: School Trustee Association.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, Kayıp, Yas ve Patolojik Yas. *Ege Tıp Dergisi*, 4(52), 223-229.
- Bilim, G. (2012). Çocukluk Çağı Örseleme Yaşantıları: Duygu Düzenleme Kişilerarası Tarz Ve Genel Psikolojik Sağlık Açısından Bir İnceleme. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (4058 S.K.). *Resmi Gazete*, 22138, 2 Eylül 1990.
- Blimline, J. B. (1984). Parents as Career Development Facilitator: An Untapped Resource for The Counselors. *The School Counselor*, 31(2), 310-317.
- Blyth, E., & Cooper, H. (2002). *School Social Work in the United Kingdom; A Key Role in Social Inclusion*. (M. H. Blyth, Dü.) Washington, DC: NASW Press.
- Bodvin, K., Verschueren, K., Haene, L. D., & Struyf, E. (2017). Social Inequality in Education and the of Extramural support Services: Access and Parental Experiences in Disadvantaged Families. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-017-0335-z
- Bolgün, C., Şahin, F., & Baydur, H. (2017). Manisa'da toplumun Sosyal Hizmet Mesleğine İlişkin Farkındalığı ve Tutumu: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 27-49.
- Bozdemir, F. (2015). Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Örseleme Yaşantılarının Duygusal Zeka İle İlişkilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Böke, K. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri "Örnekleme"*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brawley, E. (1997). Teaching Social Work Students to Use Advocacy Skills Through The Mass Media. *Journal of Social Work Education*, 33(3), 445-460.
- Breton, J., Boyer, R., Bilodeau, H., Raymond, S., Joubert, N., & Nantel, M. A. (2002). Is Evaluative Research On Youth Suicide Program Theory-driven? Canadian Experience. *Suicide and Life Threatening Behaviors*, 32(2), 176-190.
- Brophy, J. (1996). *Working with Shy or Withdrawn Students*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402070).

- Bullock, J. (1988). Encouraging Problem Solving. *Day Care and Early Education*, 16, 24-27.
- Bulut, S. (2007). Çocuk Cinsel İstismarı Hakkında Bir Derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation an Instruction*. USA: Longman Publishers.
- Burke, W. W. (2018). *Organization Change: Theory & Practice (5. Ed.)*. Los Angeles: Sage.
- Bursik, K., & Geftter, J. (2011). Still Stable After All These Years: Perceptions of Sexual Harassment in Academic Contexts. *The Journal of Social Psychology*, 151(3): 331-349.
- Butler, I. (2003). *Divorcing Children: Children's experience of the parents*. London: Jessica Kingsley.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri 11. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bye L., & Alvarez M. (2006). *School Social Work: Theory to Practice*. Belmont, CA: ThomsonWadsworth.
- Calderon, J.F. and Gonzales, E.C. (2011). *Methods of Research and Dissertation Writing*. Mandaluyong City: National Bookstore.
- Cameron, M. (2006). Managing School Discipline and Implications for School Social Workers: A Review of the Literature. *Children & Schools*, 28(4), 219-227.
- Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). Sharing the Vision: The National Standards for School Counseling Programs. C. Dahir, *The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: The American School Counselor Association.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 21, 364-382.
- Caudill, M. H. (1993). School Social Work Services in Rural Appalachian Systems: Identifying and Closing the Gaps. *Children & Schools*, 15(3), 179-185.
- Ceyhan, E. K. (2018). *Anne Baba Ergen İlişkileri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chambers, C. A. (1986). Women in the Creation of the Profession of Social Work. *Social Service Review*, 60(1), 1-33.
- Chandler, K., Nolin, J. M., & Davies, E. (1995). Student Strategies to Avoid Harm at School. *National Center for Education Statistics*, 95-203.

- Charles, T. (2013). The Time Before Dawn . W. H. Chui içinde, *The Discursive Nature of School Social Work Development in China* (s. 1-22). New York: Nova Publishers.
- Christopher, O. (2009). School Based Family Counselling: A New Paradigm. *Sustainable Human Development Review*, 1(1), 61-71.
- Chu E. H. ve Williams, J. D (1996). EffectsofParentalInvolvementonEight-gradeAchievement.*The School Counselor*, 69, 126-142.
- Cılga, İ. (1989). *Aile ve Çevre Sorunlarının Gencin Kişiliğine Etkisi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Cılga, İ. (2009). Sosyal Dışlanmanın Dinamiği, Bilimin, Mesleğin Dışlanması ve Öngörüler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 7-26.
- Clancy, J. (1995). Ecological School Social Work: The Reality and the Vision. *Children&School*, 17(1), 40-47.
- Clark, J. P., & Alvarez, M. E. (2010). *Response to Intervention Introduction aand Overview*. New York: Oxford Universty Press.
- CNTML. (2015). *Multidisciplinary Team Care: Types of Teams*. http://ccnmtl.columbia.edu/projects/sl2/mod03_multi_1b.html adresinden 1 Mart 2020'de alınmıştır.
- Condie, C. D., Hanson, J. A., Lang, N. E., Moss, D. K., & R. A. Kane, R. A. (1978). How The Public Views Social Work. *Social Work*, 47-53.
- Connolly, J. J. (2001). *Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility. (Unpublished PhD Dissertation)*. Miami: Florida International University.
- Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker, http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7_Chapter_01.pdf adresinden 28 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Constable, R. (2015). The Role of the School Social Worker. R. Constable, & D. Lee, *Social Work with Families* (s. 3-29). Chicago: 2end ed. Lyceum Books.
- Constable, R. (1992). The New School Reform and the School Social Worker. *Social Work in Education*, 14(2), 106-113.
- Corbin, J. N. (2005). Increasing Opportunities for School Social Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. *Children & Schools*, 27(4), 239-246.
- Corthell, K. (2014). The Role of Mental Health Counselors in Public Schools (doctoraldissertation), https://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/107 adresinden 10 Kasım 2020' de alınmıştır.
- Costin, L. B. (1969). An Analysis of the Tasks in School Social Work. *Social Service Review*, 43(3), 274-285.

- Coşkunsever, A. (2018). *Sosyal Hizmetlerde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (Yetiştirme Yurdu ve Çocuk Destek Merkezi Örneği)*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (Dem) Yayınları.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools*. London: SAGE.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 b.). CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London and New Delhi: Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nitel ve Nicel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (1. Baskı b.). (S. Ç. M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.th, ed.). California: Sage Press.
- Crewson, S. W. (1969). Pupil Personel Services. E. Fuller, & J. B. Pearson içinde, *Education in The States: Nationwide Development Since Officers* (s. 345-380). Washington: National Education Association of The United States.
- CSWE (2017). *CSWEDirectory of Accredited Programs*, <http://www.cswe.org/default.aspx?id=17491> adresinden 07 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Cumaoğlu, N. (2007). The exposure of Primary School Teachers to Bullying: An Analysis of Various Variables. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 35(6), 789-802.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite*. İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul iklimi: Kavramsal Bir Çözüm. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalış, N. (2015). Ekip Çalışması Yaklaşımlarına Sosyal hizmet Perspektifinden Bakış. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek (Bildiriler Kitabı)*. Manisa.
- Çalış, N. (2019). Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetintaş, E. (2017). *Engellilere Yönelik Tutumlar ve Okul Sosyal Hizmeti*. Ankara: Ürün Yayınları.

- Çetintaş, E. (2017). *Lise Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Okul Sosyal Hizmeti Odağında İncelenmesi: Erzincan İli Örneği*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, Ş., & Demir, Y. (2009). Toplumdaki Hemşirelik İmajı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Journal of Anatolia Nursing And Health Sciences*, 12(2), 24-33.
- Çinkır, Ş., & Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 236-253.
- Çinkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul Aile İşbirliği Standartlarına İlişkin Veli görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 245-264.
- Çiftçi, M. ve Bal, P.N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Human Science*, 12(1), 363-384.
- Çoban, S. (2012). Sosyal Çevrenin Etkilerinin Çocukların Suç Ve Problemleri Davranışları ile İlişkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, S. (2015). Türkiye'de Risk Altındaki Çocuklar ve Çocuk Suçluluğu Üzerine Bir Değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2), 791-810.
- Çocuk Koruma Kanunu (25876 S. K.), *Resmi Gazete*, 5395 (Temmuz 2005) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> adresinden 12 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Çokamay, G. (2013). İlk Ve Ortaokullarda Görev Yapan Psikolojik Danışmanların Okul Ruh Sağlığı Hizmetlerine Yönelik Algıları. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D'agostino, C. (2013). Collaboration as an Essential School Social Work Skill. *Children & Schools*.
- Dağ, A. (2017). Lise Öğrencilerinin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmasının Okul Sosyal Hizmeti Açısından Analizi: Sakarya Örneği. Doktora tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Dağ, A. (2017b). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Dağ, A. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-54.
- Davidson, S., & King, S. (2005). *Public Knowledge of and Attitudes to Social Work in Scotland*. Edinburg Scotland: Scottish Executive Social Research.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. London: Sage.

- Davies, L. (2007). *Aggressive Girls*,
<http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTips39.html>. adresinden
27 Ekim 2020' de alınmıştır.
- Dawson, N. ve Mchugh, B. (1986). Application of a familysystemsapproach in an
education unit. *MaladjustmentandTherapeutic Education*, 4 (2), 48-54.
- Dazuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers: Teachers' Well-
Being And the Belief İn A Just World. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda Şiddet: Küresel bir Tehdit*. İstanbul: İletişim
Yayınları.
- Demirbaş, S., & Demir, S. B. (2014). Polise Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi:
Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *International Journal of Social Science*,
25(1), 523-535.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bir Çalışma. *Millî Eğitim
Dergisi*, 146).<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/demirbulak.htm>
adresinden 16 Şubat 2020' de alınmıştır.
- Dennison, S. T., Poole, J., & Qaqish, B. (2007). Students' Perceptions Of Social Work:
Implications For Strengthening The Image Of Social Work Among Collage
Students. *Social Work*, 52(4), 350-360.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*,
[https://www.sbb.gov.tr/wp-
content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-
Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-
1973-1977%E2%80%8B.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf) adresinden 15 Temmuz 2020' de alınmıştır.
- Dinçel, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2015). Okul Psikolojik Danışmalarının Hizmet
İçi Eğitim İhtiyaçları. 13. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*,
Mersin, 7-9.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının
İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Donat, B. S., & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları
ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. *Eğitim Bilimleri
Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.
- Donoghue, T. O., & Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in action*.
London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Dönmez, B., & Özer, N. (2009). *Yöneticiler, Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İçin
Okul Güvenliği ve Güvenli Okul*. Ankara: Nobel.
- Dönümcü, Ş. (2004). *Yaşamla Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü, Sema Kut & Sosyal
Hizmet-Nehir Söyleşi*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel
Merkezi Yayını.

- DPT. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf> adresinden 19 Mart 2020' de alınmıştır.
- Dries, N., & Pepermans, R. (2012). How to Identify Leadership Potential: Development and Testing of a Consensus Model. *Human Resource Management*, 51(3), 361-385.
- Drinka, G. A. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation, and psychological safety* (Unpublished PhD dissertation). Columbia University: New York.
- Dulmus, C. N., & Sowers, K. M. (2012). *Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional Issues, and Future Opportunities*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Duman, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları Ve Okul Sosyal Hizmet. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duman, N. (2001). "Türkiye için Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri", Editörler: Duyan, V., ve A. Mavili Aktaş, *Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan-Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*, Aydınlar Matbaası, s. 91-102.
- Duman, N. (2014a). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet*, 1-7.
- Duman, N. (2014b). Türkiye'de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmet. "*Sosyal Hizmet*" "*Social Work*" *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, s. 29-37.
- Duman, N., & Snoubar, Y. (2016). Importance of School Social Work in War and Conflicts Zone. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6.
- Duman, N. (2017). Role of Social Work in the Integrating Refugee and Immigrant Children into Turkish Schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*.
- Duman, N., Önal-Dölek, B., Gökarslan-Çiftçi, E., Karakuş, B., & Aktan, M. C. (Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu. *Sosyal Hizmet, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 8-19.
- Dupper, D. R. (1993). Preventing School Dropouts: Guidelines for School Social Work Practice. *Children & Schools*, 15(3), 141-149.
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work, Skill and Interventions for Effective Practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Dupper, D. R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleleri*. (G. Y. Özkan, Çev.) İstanbul: Kapital Yayınları.

- Durkheim, E. (1994). *Sosyolojik Metodun Kuralları* (Enver AYTEKİN, Çev.) (2. Baskı b.). İstanbul.
- Durmuş, E. (2013). Sexual Harassment: University Students' Perceptions and. 14(1), 15-30.
- Duyan, G. Ç. (2011). Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı. E. Y. Özkan içinde, *Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Ankara: Maya Akademi.
- Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Aydınlar Matbaacılık.
- Duyan, V. (2013). Sosyal Hizmet Etiği. H. Acar, N. Nergiz, & E. A. (Der.) içinde, *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları* (s. 109-117). Ankara: Maya Akademi.
- Duyan, V., Sayar, Ö. Ö., & Özbulut, M. (2008). *Sosyal hizmeti Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Edison-Knapp, S. (2003). *School Counseling and School Social Work Homework Planner*. America: Printed in the United States of America.
- Ehrenberg, G. R., Ehrenberg, R. A., Ehrenberg, Rees, J. D., & Ehrenberg, E. L. (1991). School district leave policies, teacher absenteeism, and student achievement. *Journal of Educational Research*, (26), 72-105.
- Eichenger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning Agility as Aprime İndicator of Potantial. *Human Resource Planning*, 27(4), 12-15.
- Eisenbraun, K. (200). Violence in Schools: Prevalence, Prediction and Prevention. *Aggression & violent Behavior*, 12(4), 459-469.
- Elmacı, F. (2001). Parçalanmış ve Bütünlüğünü Koruyan Aileye Sahip Ergenlerin Depresyon Ve Uyum Düzeylerinde Sosyal Desteğin Rolü. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ercan, F. Z. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları ve okul sosyal hizmeti*(Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdamar, G., & Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Madde Bağımlılığı Alışkanlığı ve Yaygınlığı: Bartın İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 16(3), 399-431.
- Ereş, F. (2014). Lise Öğrencilerinin Okuldan Kaçma Nedenlerinin Değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 34(3), 321-336.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.

- Ergül, H. F. (2014). Sosyal Sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erkal, C. (2013). Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul başarıları düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erkan, S. (1996). Geleceğin Eğitim Sisteminde Sınıf Öğretmenliği. 96. *Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu Bildirileri* (30 Eylül- 4 Ekim 1996), Ankara.
- Erükçü-Akbaş, G. (2014). Farklı sosyo-ekonomik Düzeydeki Ergenlerin Çocukluk dönemi İstismar Yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(3), 321-336.
- Eryalçın, M., & Duyan, V. (2016). *Suçta Sürüklenen Çocuk ve Gençler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., & Dereboyu, Ç. (2008). Lise Öğrencisi ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. *Türk Psikiyatri Derneği*, 19(4), 382-389.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Current Perspectives on Linking School Bullying Research to Effective Prevention Strategies. T. W. Miller içinde, *School Violence and Primary Prevention* (s. 335-353). New York: Springer.
- Fineran, S., & Bennett, L. (1998). Teenage Peer Sexual Harassment: Implications for Social Work Practice in Education. *Social Work*, 43(1), 55-64.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. A., & Smith, C. (1990). Sexual Abuse In A National Survey of Adult Men And Women: Prevalence Characteristics And Risk Factors. *Child Abuse and Neglect*, 14, 19-28.
- Flaherty, E., Price, L. L., Wasserman, R., Trowbridge, M., O'Connor, K., & Sege, R. (2003). Education and experience in Child Abuse. *Pediatrics*, 111(3): 564-72.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). School Reform: Linking Public Schools with Human Services. *Social Work*, 4(6), 773-782.
- Franklin, C., Kim, J., & Tripodi, S. J. (2009). A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies: 1980-2007. *Research on School Social Work Practice Studies: 1980-2007*, 19(6), 667-677.
- Freeman, E. M. (1995). *School Social Work Overview* In R. L. Edwards (Ed.). *Encyclopedia of Social Work*, (19th ed., pp.2087-2099. Washington, DC: Nasw Press.
- Freeman, M. L., & Valentine, D. P. (2004). Through The Eyes Of Hollywood: Images Of Social Workers in Film. *Social Work*, 49(2), 151-161.
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., & Dehan, N. (2017). Professional Socialization and Commitment to the Profession in Social Work Students: A Longitudinal

- study Exploring The effect of Attitudes, Perception of the Profession, Teaching, Training, and Supervision. *Journal of Social Work*, 24(1), 25-39.
- Frey, A. J., Alvarez, M. E., Sabatino, C. A., Lindsey, B. C., Dupper, D. R., Raines, J. C., Streeck, F., McInerney, A., & Norris, M. P. (2013). The Development Of A National School Social Work Practice Model. *Children and Schools*, 34(3), 131-134. <https://doi.org/10.1093/cs/cds025>.
- Friedlander, A. W. (1965). *Sosyal Hizmetin Kavram ve Metotları*. (Ç. E. Besin, Çev.) Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R. L. (1995). Who are the Victims of School Violence? A Comparison of student Non-Victims and Multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 282-298.
- Furlong, M. J., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Gallessich, J. (1982). *The Profession and Practice of Consultation: A Handbook for Consultants, Trainers of Consultants, and Consumers of Consultation Services*. San Francisco: Jossey Bass.
- Garrett, J., & Kendra, D. (2007). *Ecological Perspective for School Social Work Practice. School Social Work Theory to Practice*. Canada: Printed in Thomson Brades/Cole.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Gencer, T. E., & Kelebek, G. (2015). Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Eğitim Sisteminin Eleştirel Bir Analizi: Eğitim Sorunları ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. *Sosyal Hizmet Sempozyumu*, Manisa.
- Genç, S., & Eryaman, M. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Germain, C. B. (1999). An Ecological Perspective on social Work in schools In R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.). *School Social Work: Practice, Research, and Policy Perspectives*, Chicago: Lyceum Books, 33-44.
- Government of Ghana, (2012). Ministry of Education <http://www.ghana.gov.gh/index.php/governance/ministries/331-ministry-ofeducation> adresinden 20 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Gibelman, M. (2004). Television And The Public Image Of Social Workers: Portrayal or Betrayal. *Social Work*, 49(2), 331-334.
- Giray-Sözen, F. (2016). Yoksulluk Bağlamında Okul Sosyal Hizmeti. E. Yeşilkayalı, & F. G.-S. içinde, *Yoksulluk Bağlamında Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modelleri* (s. 57-93). Ankara: SABEV.

- Eğitimde Reform Girişimi (2015). *Eğitim İzleme Raporu*. İstanbul: Özet Değerlendirme.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gizir, C. A. (2006, Aralık). Bir Kayıp Sonrasında zorluklar Yaşayan Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Yas Danışmanlığı Model. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: Harper Perennial.
- Glennon, B., & Weisz, J. R. (1978). An observational approach to the assessment of anxiety in young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6(46), 1246-1257.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. New York: The Commonwealth Fund.
- Goebel, S. (2013). *Senior executive learning agility development based on self-discovery: An action research study in executive coaching (Doctoral Dissertation)*. Atlanta, Georgia: Georgia State University.
- Goldstein, H. (1973). *Social Work Practice: A Unitary Approach*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.
- Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (2004). Student Aggression: Current Status. J. C. Conoley, & A. P. Goldstein içinde, *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (s. 3-20). London: The Guilford Press.
- Goodstein, L., & Burke, W. (1991). Creating Successful Organization Change. *Organizational Dynamics*, 19(4), 4-17.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- Gökçe, B. (1984). *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*. Ankara: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209
- Gökgöz, E. A. (2014). İlkokul Eğitiminin Kalitesini Artırmada Okul-Aile İş Birliği ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek lisans tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Gökgöz, E. A. (2015). İlkokullarda Okul sosyal Hizmetinin Gerekliliğinin Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 179-198.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

- Gökyer, N. (2012, Eylül). Ortaöğretim Okullarındaki Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greenberg, M. T. (2004). Current and Future Challenges in Schools- based Prevention: The Research Perspective. *Prevention Science*, 5(13), 5-13.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2000). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Harrisburg, PA: University Park.
- Greene, G. J., Jones, D. H., Frappier, C., Klein, M., & Culton, B. (1996). School Social Workers as Family Therapists: A Dialectical-Systemic-Constructivist Model. *Social in Education*, 18(4), 153-160.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 1(90), 33-41.
- Gullotta, P. T. (2005). Understanding Primary Prevention. T. P. Adams içinde, *Handbook of Adolescent Behavior Problems* (s. 27-26). USA: Printed in the United States of America.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(12), 101-110.
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H., & Bekar, M. (2009). Lise Öğrencileri Arasında Sigara, Alkol Kullanımı ve İntihar Düşüncesi Sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345.
- Gündüz, B., İnandı, Y., & Tunç, Y. (2014). Okul yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri: Betimsel Bir Çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 20-34. doi:http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.2
- Güven, M., & Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Hallenbeck, G. (2016). *Learning agility: Unlock the Lessons of Experience*. Greenboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Hare, I. (1988). School Social Work and Effective Schools. *Urban Education*, 22(4), 413-428.
- Hare, I. (2004). Defining Social Work for the 21st Century: The International Federation of Social Workers' Revised of Social Work. *International Social Work*, 47(3), 407-424.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hawkins, M. T. (1982). State Certification Standards for School Social Work Practice. *Children & Schools*, 4(3), 41-52, <https://doi.org/10.1093/cs/4.3.41> [01.01.2021].
- Henngeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bor-duin, C. m., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic Treatment of Antisocial Behavior in children and Adolescents*. New York: Guild Press.
- Hezer, K. (2018). 6-12 Yaş Arası Öğrencilerin Sosyal Uyum Sorunu Ve Okul Sosyal Hizmeti: Sancaktepe Örneği. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hinkle, S. (1992). *Family Counselling in The Schools*. ERIC: Clearing House Couns Pers Serv.
- Hobbs C.J., Hanks H., Wynne J.M. (1993). *Child abuse and neglect*. In: A Clinician's Handbook, 1st Ed. Edinburg, Churchill Livingstone.
- Hoover-Dempsey, K., Whitaker, M., & Ice, C. (2010). *Motivation and Commitment to Family School Partnership, Handbook of School Family Partnership* (Ed. Christenson S.L. ve Reschly, A.L. UK: Routledge.
- Howard, D. (2017). *Learning Agility in Education: An Analysis of Pre-Service Teacher's Learning Agility and Teaching Performance*. (Unpublished doctoral dissertation). Tarleton State University.
- Howe, K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative*, 10(4), 42-61.
- Hu, J. (2010). Yenching University and the Early Years of Social Work Education in China. *China Social Work Research*(7), 193-226.
- Huxtable, M. (2013). *A Global Picture of School Social Work in 2013*. A Global Picture of School Social Work, https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf adresinden 15 Ekim 2020' de alınmıştır.
- Huxtable, M., & Blyth, E. (. (2002). *School Social Work World Wide*. Washington, DC: NASW Press.
- İçer, M. M. (1997). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları Ve Temel İlklerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- IFSW. (1999). *Issues, Trends and Treatment Perspectives*. USA: Wadsworth Company.

- Inouye, S. D. (1986, Nisan). The Many Facets of Social Work. D-HI, <https://docplayer.net/111173-The-many-facets-of-social-work.html> adresinden 08 Ocak 2020' de alınmıştır.,
- İpek, M. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Refah Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, A. (2018). Türkiye'de Madde Bağımlılığıyla Mücadelede Bir Sosyal Politika Uygulaması Olarak Okul Sosyal Hizmetinin Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 208-227.
- Işıklar, A., Bilgin, M. & Bilgin, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Okula Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 29-44
- İşmen-Gazioğlu, E. (2012). Gelişim Psikolojisinde Aile ve Okul Etkileşimi. H. Ergin, & S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jacobs, G. (1982). Children`s Needs: Implications for Guidance Programs In the 1980`s. *The School Counselor*, 30, 50-55.
- Jagulu, U. D., & Pansiri, J. (2011). Mixed Methods: A Research Design for Management doctoral dissertations. *Management Research Review*, 34(6), 687-701.
- Jarolmen, J. (2014). *School Social Work a Direct Practice*. USA: SAGE.
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. (E. Y. Özkan, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Jessup, R. L. (2007). Interdisciplinary Versus Multidisciplinary Care Teams: Do We Understand the Difference? *Australian Health Review*, 31(3),330-331 doi: 10.1071/ah070330
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education* 40(3), 237-269.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitive, and Mixed Approachs*(2end ed. b.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Research*, 1(2), 112-133.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Jonson-Reid, M., Kim, J., Barolak, M., Citerman, B., Laudel, C., Essma, A., Fezzi, N., Green, D., ontak, N., Mueller, N., Thomas, C. (2007). Maltreated Children in Schools: The Interface of School Social Work and Child Welfare. *Children & Schools*, 29(3), 182-191.

- Joseph, P. A., Philliber, S., Herrling, S., & Kuperminc, G. P. (1997). Preventing Teen Pregnancy and Academic Failure: Experimental Evaluation of A Developmentally Based Approach. *Child Development*, 64(4), 729-742.
- Jozefowicz, D. M., & Diğerleri. (2002). School Social Work in The United States. M. Huxtable, & E. B. (Ed.) içinde, *School Social Work Worldwide*. Washington DC: NASW Press.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, K. (2019). Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'de Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalnina, E. (2019). Learning Agility as a Predictor of High Performance and Potential: A Case Study from Healthcare Industry. *Proceedings of the International Scientific Conference, 25-26 Nisan 2019*. Valmiera: Riga Technical University.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karabekir, H. M. (2016). Çocuk Refahı Alanında Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının Cavunuculuk Uygulamaları: Bir Niteliksel Araştırma. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karahancı, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Düşük Düzeyde İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Tepkilerinin Nitel Bir Analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, S. (2012). İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek lisans tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Karakaya, S., & Sarıkaya, M. (2014). Çocuk Refahı İçin Okul Sosyal Hizmeti: Kapsayıcı Bir Yaklaşım Doğru. E. A. Yaman içinde, *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2013 Türkiye'de Çocuğun Refahı ve Korunması : Kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı* (s. 11-25). Kocaeli: Gündem Çocuk Derneği Yayını.
- Karakaya, Ş. (2020). Türkiye'de Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların okullaşma süreçlerine etkisi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karal, D. (2011). *Korkmadan Öğrenmek; Okul ve Okul Çevresi Güvenliği* Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Sosyal Araştırmalar Merkezi Uşak Rapor No: 11-06, 9.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 14. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 26. Basım Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K., Cılga, İ., Güneş, S., Han, A., Kalaycı, A. R., & S. Turhan, .. Y. (2002). *Göç ve Kentsel Yaşama Uyum Sorunları, 2001 Yılı Aile Raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N., & Ege, A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet Dergisi, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 71-81.
- Karataş, Z. (2017). Çocuklara Yönelik Denetimli Serbestlik Uygulamalarında Sosyal Hizmet Müdahalesinin Önemi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Karip, E. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ile İlgili Politikalar ve Uygulamalar. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak, Antalya*.
- Kaşıkcı, M. (1996). İlköğretimde Velilerle İş Birliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A., Bölükbaşı-Macit, Z., & Siyez, D. M. (2012). Bir İlköğretim Okulu Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yapılan Başvuruların İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(12), 9-32.
- Kelly, M. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2(3), 132-141.
- Kelly, M. (2008). *The Domains and demands of school social work practice*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M. S., Frey, A., Thompson, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Berzin, S. C. (2016). Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey. *Social Work*, 61(1), 17-28.
- Kelly, M. S., Frey, A., Alvarez, M., Berzin, S., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). School Social Work Practice and Response to Intervention. *Children & Schools*, 32(4), 201-209.
- Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 264-272.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Kılıç, E. (2014). Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, E., & Özkan, Y. (2015). Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. *TSA*, 19(1), 155-178.
- Kılıçarslan, F. (2010). *Çocuk ve Aile Sorunlarının Terapi ile Tedavisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, H. S. (2008). Risk Factors for Suicide Attempts Among Korean Adolescents. *Child Psychiatry Human Development*, 39(3), 221-235.
- Kim, K. W. (2002). School social Work in Korea: Current Status and Future Directions. M. H. Blyth içinde, *School Social Worldwide* (s. 201-216). Washington, DC: NASW Press.
- Kıncal, R. Y. (1991). Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kinder, K., Harland, J., Wilkin, A., & Wakefield, A. (1995). *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER.
- King, I. A., Price, J. H., Telljohann, S. I., & Wahl, J. (1999). High school health teachers' knowledge of adolescent suicide. *American Journal of Health Studies*, 15(3), 156-163.
- Klingman, A., & Hochdorf, Z. (1993). Coping with Distress and Self Harm: The Impact of A Primary Pkingrevention Program Among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 16(2), 121-140.
- Knežević, M., & Butler, L. (2003). Public Perceptions of Social Workers and Social Work in The Republic Of Croatia. *International Journal of Social Welfare*, 12(1): 50-60.
- Kondrasuk, J. N. (2005). Violence Affecting School Employees. *Education Faculty Publications and Presentations*, (s. 638-647), https://pilotsscholars.up.edu/edu_facpubs/2 adresinden 4 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Kondrat, C. D. (2015). Güçler Perspektifi (Çeviren: Burcu Yakut Çakar). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri Uygulama İçin Bir Giriş* (Çeviri Editörü: Abdullah Karatay). (Eserin Orjinali 2014 yılında yayımlandı). Ankara: Nika Yayınevi
- Kongar, E. (2002). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Koşar, G. N. (1989). *Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refahı Alanı*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Kozanoğlu, T. (2006). Utangaçlıkla Baş Edebilmede Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kök, M. (2000). Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Psikolojik Belirti Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 78-84.
- Krug, E. G., Linda, L. D., James, A. M., Anthony, B. Z., & Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Cenova: World Health Organization.
- Kuli, G. (2018). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti İle İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Kuli, G., & Yıldırım, Ş. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duydukları Sorun Alanlarının Belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 555-582.
- Kunt, V. (2003). Suç ve Çocuk. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2009). *Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kut, S. (1988). *Sosyal Hizmet Mesleği: Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara.
- Kut, S., & Özaltın, G. (1987). Bakırköy Çocuk Yuvasında 3-12 Yaş Çocuklarının Davranış Sorunları Üzerine Bir Araştırma. *Hacette Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2-3), 133-159.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma (9. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, G. (2018). Ergenlerin İletişim ve Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenerek Okul Sosyal Hizmeti Düzeyinde Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüköğlu, A. (2012). Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Deneyimsel Bir Öğrenme Yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Lalayants, M. D., & Kachkachishvili, I. (2015). Students' Perceptions of International Social Work: A Comparative Study in The USA, UK, and Georgia. *International Social Work*, 58(1), 97-110.
- Lareau, A., & Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lawrance, K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*, UNC Kenan-Flagler Business. UNC: Executive Development.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4): 563-575.
- Laxson, E. N. (2018). *Within and Between Person Effects of Learning Agility: A Longitudinal Examination of How Learning Agility Impacts Future Career Success* (Unpublished doctoral dissertation). USA: Colorado State University.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research Spring*, 52(1), 31-60.
- LeCroy, C. W., & Stinson, E. L. (2004). The Public's Perception Of Social Work: Is It What We Think It Is? *Social Work*, 4(1), 164-174.
- Lee, W. (2007). The Many Facets in The Role of A School Social Worker. L. Bye & M. Alvarez (Editors). (Belmont, Dü.) *School Social Work: Theory to Prattice*, 51-64.
- Leiby, J. (1978). *A history Of Social Welfare and Social Work in the United States*. New York: Columbia University Press.
- Lewis, J. L. (2015). *Korn Ferry four Dimensional Executive Assessment*, http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KF4D_Executive_Manual_FINAL.pdfadresinden 10 Kasım 2020'de alınmıştır.
- Lewis, M. R., & Notes, A. (1998). The Many Faces of School Social Work Practice: Results from a Research Partnership. *Children & Schools*, 20(3), 177-190.
- Lewis, P. A. (1996). Metaphor and Critical Realism. *Review of Social Economy*, 54(4), 487-506.
- Li, S., & Yu, H. (2011). An analysis of School Social Work in the Chinese Mainland: Comparison Among Three Pattern in Operation. *International Education Studies*, 1(4), 83-85.
- Limber, S. P., & Nation, M. M. (2007). *Bullying Among Children and Youth*. Juvenile Justice Bulletin, <http://ojdp.ncjrs.org/jjbulletin/9804/bullying2.html> adresinden 23 Mart 2020'de alınmıştır.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-330.

- Loughborough, J., Shera, W., & Wilhelm, J. (2002). School Social Work in Canada: Historical Themes and Current Challenges. In M. Huxtable & E. Blyth (Eds.). *School Social Work Worldwide*, 57-75.
- Lumsden, L. S. (1991). *The role of Schools in Sexual Abuse Prevention and Intervention*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lynn Bye, M. S. (2009). School Social Work Outcomes: Perspectives of School Social Workers and School Administrators. *Children & Schools*, 31(2), 97-108.
- Lynn, C., McKay, M., & Atkins, M. (2003). School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197-209.
- M. Jonson-Reid, D. K. (2004). School Social Work Case Characteristics, Services, and Dispositions: Year One Results. *Children & Schools*, 26(1), 5-22.
- Marchant, G., Paulson, S., & Rotlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Margalit, M. (94). *Loneliness Among Children With Special Needs*. New York: Springer-Verlag.
- Marlys Staudt, M. (1991). A Role Perception Study of School Social Work Practice. *Social Work*, 36(6), 496-498.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' Experiences with Multiple Victimization: Identifying Demographic, Cognitive and Contextual correlates. *Journal of School Violence*, 15(4), 387-405.
- Massey, M. S. (1998) *Promoting Stress Management: The Role of Comprehensive School Health Programs*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421480).
- Maxwell, J. A. (2018). Designing a Qualitative Stud. *Handbook of Applied Social Research Methods*, 214-253.
- McGaulin, H. (1998). Helping children grieve at school. *Professional School Counseling*, 1(5), 46-49.
- McKay, C. (2010). Critical Service Learning: A School Social Work Intervention. *Children & Schools*, 32(1), 5-13.
- McLaughlin, P. A. (1998). Hermit crabs of the genus *Nematopagurus* (Crustacea, Decapoda, Paguridae) from south-Eastern South Africa and Madagascar: new records and new species. *Zoosystema*, 2(20), 315-338.
- McIntyre, T. (1989). *A Resource Book for Remediating Common Behavior and Learning Problems*. Boston: Allyn & Bacon.

- McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., & Brown, V. (2014). Violence Directed against Teachers: Results from A National Survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Meadows, R. J. (2014). *Understanding violence and Victimization*. New Jersey: Pearson.
- Miller, J. (2013). A better Grading System. Standards-Based, Student-Centered Assessment. *English Journal*, 103(1), 111-118.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (Sayı: 24376).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi: Revize Erken Uyarı Uygulamaları (Faaliyet 1.2.4.)*. Ankara: Proje Ofisi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 11 Haziran 2020' de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden 11 Haziran 2020' de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 7 Aralık 2020' de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> adresinden 11 Haziran 2020'de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *İntihar Eden ve İntihar Girişiminde Bulunan ve Adli Kayıtlı Suçu Olan Gençlerin Sosyo-Demografik Özellikleri*. Araştırma Raporu.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973
- Mellin, E., Anderson-Butcher, D., & Bronstein, L. R. (2011). Strengthening Interprofessional Team Collaboration: Potential Roles for School Mental Health Professionals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 51-61.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4rd. Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Meşeci, F., Özcan, N., & Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve Müdürlerin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 157-171.

- Meuse, K. P. (2015). *The Development and Validation of the TALENTx7 Assessment™: A Psychological Measure of Learning Agility*. Shanghai: Leader's Gene Consulting.
- Meuse, K. P. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Agility and Leader Success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34.
- Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., & Zewdie, S. (2011). *The Development and Validation of a Self-Assessment of Learning Agility (Technical Report)*. Minneapolis: Korn/Ferry International.
- Meuse, K. P., Dai, G., Swisher, V. V., Eichinger, R. V., & Lombardo, M. M. (2012). Leadership Development: Exploring, Clarifying and Expanding Our Understanding of Learning Agility. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 280-315.
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2012). *Learning About Learning Agility*. Greensboro, N. C.: Center for Creative Leadership.
- Nadir, U. (2014). Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti ve Ekip Çalışması. G. Polat içinde, *Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı İçinde* (s. 53-59). Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.
- Nadir, U., & Aktan, M. (2016). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. *Sağlık ve Toplum*, 3(25), 78-88.
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 25(3), 78-88.
- Nas, S. E., Çorlu, T. Ş., & Akbulut, H. İ. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinden Yansımalar: Özel Durum Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 27-43.
- National Association of Social Workers (NASW)(2012). NASW Standards for School Social Work Services.
- National Standards for Implementation Guide(2009). <https://www.pta.org/home/run-your-pta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships>, [30.07.2019].
- Neuman, J. G. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Yayın Odası.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Sedef Özge, Çev.)* (2. Baskı b., Cilt 1). İstanbul: Yayın Odası.
- Newsome, W., Anderson-Kasap, Ş., Fink, J., Salon, L., & Huffer, J. (2008). The Impact of School Social Work Services on Student Absenteeism and Risk Factors Related to School Truancy. *School Social Work Journal (Follmer Group)*, 32(2), 21-38.
- NSVRC. (2011). Child Sexual Abuse Prevention Programs For Children. *National Sexual, Violence Resource Center*.

- O'Brien, G. V. (2009). Metaphors And The Pejorative Framing Of Marginalized Groups: Implications For Social Work Education. *Journal Of Social Work Education*, 45(1), 29-46.
- O'Brien, K. & Kelly, M. S., Berzin, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National. *School Mental Health*, 2(3), 132-141.
- Ogasi, M. (2016). *Assessing learning agility and its relationship to personality, cognitive ability, and learning styles (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Northern Kentucky University.
- Ogunjimi, A. I., Olveira, W., Vasconcelos, E. M., & Silva, M. (2017). Child Sexual Abuse Prevention: Integrative Review. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Engermagem UFBE*, 11(11), 4469-4482.
- Olin, J. (2013). The Public And The Profession's Perception Of Social Work. *Columbia Social Work Review*, 4(1), 92-102.
- Ollendick, T. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule. *Behaviour Research and Therapy*, 21(6), 685-692.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, & J. J.-T. Y. Morita içinde, *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (s. 7-27). London and New York: Routledge.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work Practice with Children and Families*. New York: The Guildford Press.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Ögel, K. (2002). *Bağımlılığı Önleme Anne-Babalar Öğretmenler İçin Kılavuz*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ögel, K. (2005). Madde Kullanım Bozuklukları Epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri*, 1(47), 61-64.
- Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği*.
- Önder, F. C., Yurtal, F., & Özsever, S. B. (2016, Winter I). Okullarda Zorbalığı Önleme ve Müdahale Etmeye Yönelik Uygulamalar: Psikolojik Danışman Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS International Journal of Social Science*, (52), 57-70.
- Özada, A. (2015). Madde Bağımlılığını Önlemeye Yönelik Okul Odaklı Müdahale. *Suç Korkusu Kongresi* (s. 55-62). Edirne: Editörler: Adem Solak ve Öner Solak.

- Özbaş, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özcan, E., Uslu, G., İbişoğlu, Ş. C., & Dinçer, E. N. (2018). Ergenlerde Akran Zorbalığının Sosyal Medyada Üretimi ve Yeniden Üretiminin Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 78-102.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Özdemir, S. G. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Cinsel İstismarı Önleme Eğitiminin 8-11 Yaş Grubundaki Çocukların Farkındalık Düzeylerine Etkisi. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özdemir, Ş. (2006). Doktorların Toplumsal İmajı: Afyon İlinde Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 179-191.
- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere Yönelik Okul Şiddeti*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Özer, N. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Bireyi Tanıma Teknikleri. Yedinci Baskı, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özkan, T., & Gencer, Y. (2017). Göç Eden Çocukların Kayıp Nesil Olmalarını Engellemek: Suriyeli Çocukların Eğitim Sistemi Üzerinden Entegrasyonu ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları. Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi (USHK) içinde (s. 228-229). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kongre Merkezi.
- Özkan, Y. (2014). Okul Sosyal Hizmeti. Y. Ö. (Ed.) içinde, *Okul Sosyal Hizmeti* (s. 1-24). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 397-412.
- Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014b). Okul Sosyal Hizmet Kurumlarında Ekolojik Bakış. V. Işıkhani içinde, *Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan*. Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma, Ed: Prof. Dr. Vedat Işıkhani, Ankara.

- Özkan, Y., & Selcik, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 431-437.
- Özkılıç, R. (2012). Bullying Towards Teachers: An Example From Turkey. *Journal of Educational Research*, 47, 95-112.
- Özmete, E. (2011). *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Öz-Soysal, F. S., Uz-Baş, A., & Aysan, F. (2016). Evlilik Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 119-128.
- Öztürk, T. (2014). Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki PDR servislerine ilişkin etkililik algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Paola, C. A., & Wilkinson, K. (2014). Get Your Head into the Clouds: Using Word Clouds for Analyzing Qualitative Assessment Data. *TechTrends*, 58(3), 38-44.
- Paslı, F. (2013). *Çocuklar ve Gençlere Yönelik Sosyal Hizmet Kuruluşları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2873, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1830.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (14th. ed.). California: Sage.
- Paula Allen Measres, D. (1977). Analysis of Tasks in School Social Work. *Social Work*, 22(3), 196-201.
- Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L. , Saunders, J. A. ve Allen, L. (2013). Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers' Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35 (1), 9-17.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pennekamp, M., & Freeman, E. M. (1988). Toward a Partnership Perspective: Schools, Families, and School Social Workers. *Children & Schools*, 10(4), 246-259.
- Petegem, P. V. (1994). Truancy as a Social, Educational and Psychological Problem: Causes and Solutions. *Scientis Paedagogia Experimentalis*, 31(2), 271-286.
- Phillippo, K. L., & Blosser, A. (2013). Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35(1), 19-31.

- Pincus, A., & Minahan, A. (1973). *Social Work Practice: Model and Method*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Press.
- Pincus, A., & Minahan, A. (1977). *A Model for Social Work Practice in Integrating Social Work Methods*. Harry Specht and Anne Vickey (eds.). London: George Allen Ltd.
- Pişkin, M. (2006). Freud, F. W. English, & J. M. Blount içinde, *SAGE Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (s. 505-507). CA: SAGE Publications.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutuyla Çocuk İstismarı Tanımlar 1*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Pollack, O. (1991). Image Of The Social Worker In The Community And In The Profession. *Social Work*, 6(2), 106-111.
- Pomerantz, E., & Moorman, E. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in childrens' academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Postema, K. J. (2006). *School-Based social competence program: a grant proposal project (Unpublished Master's Thesis)*. California: California State University.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Quay, H. C., & Peterson, D. (1960). The interpretation of three personality factors in juvenile delinquency. *Journal of Consulting Psychology*, 24(6), 555.
- Quinn-Lee, L. (2014). School Social Work with Grieving Children. *Children & Schools*, 36(2), 93-103.
- Raines, J. (2013). A Global View of School Social Work in the United States. W. H. Chui (Dü.) içinde, *School Social Work Current Practice and Research* (s. 124-142). New York: Nova Publishers.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: MEB Yayını.
- Türkiye Araştırma Raporu(2007). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. Ankara, [https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20\(0001-0150\)](https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20(0001-0150) adresinden) adresinden 11 Kasım 2020' de alınmıştır.
- Reid, W. J., & Audrey, D. S. (1981). *Research in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Renen, L. J., & Wild, L. G. (2008). Family Functioning and Suicidal Ideation/Behavior in Adolescent: A Pilot Study. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 111-121.

- Renfro, J., Huebner, R., & Ritchey, B. (2008). School Violence Prevention. *Journal of School Violence*, 2(2), 81-99.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. (1978). What I Think and Feel: Received Measure of Children's Manifest. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(2), 271-280.
- Ritter, A. J., Vakalahi, H. F., & Kiernan-Stern. (2009). *101 Careers in Social Work*. New York: Springer Publishing Company.
- Roberts, R. A. (2006). School-Based, Adolescent Suicidality: Lethality Assessments and Crisis Intervention Protocols. M. B.-M. Cynthia Franklin içinde, *The School Services Sourcebook: A Guide for School Based Professionals* (s. 3-14). New York: Published by Oxford University Press.
- Rosemary O'Connor, L. W. (1996). A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-Efficacy and Empowerment. *Child&Schools*, 8(1), 45-51.
- Rosenfeld, L., Richman, J., & Bowen, G. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rue, S. D., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012a). Learning Agility: Many Questions, a Few Answers, and a Path Forward. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 316-322.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Student Drop Out of High School and What Can Be Done about It?* Boston: Harvard University Press.
- Ruttoh, M. J. (2015). Planning and Implementation of Guidance and Counseling Activities in Secondary Schools: A Case of Kamariny division of Keiyo District. *Kenya*, 6(5), 1-5.
- Sabatino, C. A. (2009). School Social Work Consultation Models and Response to Interenton: A Perfect Match. *Children & Schools*, 31(4), 197-206.
- Sabatino, C. A., Kelly, E. C., Moriarity, J., & Lean, E. (2013). Response to Intervention: A Guide to Scientifically Based Research for School Social Work Services. *Children & Schools*, 35(4), 213-223.
- Sakınmaz, S. (2020). Kaynaştırma Eğitiminde Sosyal Beceri Ve Akademik Öz-Yeterliğin Okul Sosyal Hizmeti Odağında Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma: Antalya İli Örneği. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sameroff, J. A. (2009). Conceptual Issue in Studying the Development of Self-Regulation. J. A. Olson içinde, *Biopsychosocial Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems* (s. 1-18). Cambridge University Press.
- Sanderson, C. (2010). *Anne Baba ve Öğretmenler İçin Çocuğun Cinsel Eğitimi ve Tacizden Korunma Rehberi*. (A. H. Şar, Çev.) İstanbul: Sistem Kitabevi.

- Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro. (2018). The Mediating Role of Learning Agility on the Relationship Between Work Engagement and Learning Culture. *Pertanika J. Soc. Sci & Hum.*, 26 (T), 117-130.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., & Ruebush, R. R. (1960). *Anxiety in Elementary*. New York: Wiley.
- Sarı, C. (2006). *Lise öğrencilerinde riskli sağlık davranışları*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- School Social Work Association of America. (2016).School Social Workers' Role in Addressing Students' Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement<http://www.sswaa.org/?page=1> adresinden 29 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 83-95.
- Selcik, O., & Güzel, B. (2016). Sosyal Hizmet Mesleğinin Çalışma Alanı ve Sosyal Hizmet Uygulamasının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 461-469.
- Selçuk, O., & Halkalı, H. (2011-2012, 05). *Ortaöğretim e-bülten*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/24094235_ebulten_1.pdf adresinden 5 Ocak 2021' de alınmıştır.
- Selçuk, Y. Ö. (2016). Okul Sosyal Hizmeti'nin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1275-1281.
- Semerci, N., & Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205-218.
- Shaffer, D., Gould, M. S., Fisher, P., Trautment, P., Moreau, D., Kleinman, M., & Flory, M. (1996). Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide. *Archives of General Psychiatry*, 53(4), 339-348.
- Shakeshift, C., Barber, E., Hergenrother, M., Johnson, Y. M., Mandel, L. S., & Sawyer, J. (1995). Peer Harassment in Schools. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(1), 30-44.
- Sheafor, B. W., & Horejsi, C. J. (2014). *Sosyal Hizmet Uygulaması Temel Teknikler ve İlkeler*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Sherman, M. C. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*, 38(3), 147-151.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Veri Yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Simith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sink, C. A., & Rubel, L. (2001). Faces of violence: Psychological correlates, concepts and intervention strategies. I. A. (Ed) içinde, *The school as community*

- approach to violence prevention* (s. 417-437). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Smith, B. C. (2015). *How does learning agile business leadership differ? Exploring a revised model of the construct of learning agility in relation to executive performance* (Unpublished PhD dissertation). New York: Colombia University.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 93-212.
- Smokovski, P., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 2(27), 101-110.
- Snoubar, Y. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Sorunları ve Sosyal Hizmet Gereksinimleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Sossou, A. M. (2002). Corporal Punishment in Schools in Ghana: A Social Concern. *Journal of School Social Work*, 12(2), 83-94.
- Sossou, A. M., & Daniels, T. (2002). School social Work in Ghana: A Hope For The Future. In M. Huxtable & E. Blyth (Eds.). *School Social Work Worldwide*(pp. 93-108). Washington, Dc: NASW Press.
- Soykatırcı, M. (2004). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Staniforth, B., Fouche, C., & O'Brien, M. (2011). Still Doing What We Do: Defining Social Work in the 21st Century. *Journal of Social Work*, 11(2), 191-208.
- Steiker, L. H. (2015). *Youth and Substance Use: Prevention, Intervention and Recovery*. New York: Oxford University Press.
- Stephens, R. D. (1997). National Trend in School Violence: Statics and Prevention Strategies. I. A. Conoley içinde, *School Violence Intervention A pratical Handbook* (pp. 72-90). New York, NY: Guilford Publications.
- Stickland, V. P. (1998). *Attendance and grade point average: A Study*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Sümer, N., Aktürk, E. G., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Swisher, W. (2013). Learning Agility: the “X” Factor in Identifying and Developing Future Leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142.
- Symonds, W. C. (2001). *Howto fix America's schools*. *Business Week Online*, <http://www.bloomberg.com/news/articles/2001-03-18/how-to-fix-americas-schools> adresinden 26 Kasım 2020' de alınmıştır.

- Şahin-Baltacı, H., & Karataş, Z. (2015). Perceived Social Support, Depression and Life Satisfaction as the Predictor of the Resilience of Secondary School Students: The Case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(6),111-130.
- Şahin, D. (1999). Sosyal Destek ve Sağlık, Sağlık Psikolojisi. Ed: Ülgen H. Okyavuz Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 19, 1999.
- Şakır, A. (1987). Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı'na Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Öğrencilerin Sosyal Uyumları İle Anababa Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, A., & Tomanbay, İ. (2012). *Sosyal Hizmete Giriş*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şener, Ş., & Şenol, S. (1996). İntihar Girişimi Nedeniyle Başvuran Ergenlerin Değerlendirilmesi ve Kısa Süreli İzlemi. *Kriz Dergisi*, 4(2), 100-107.
- Şiddet Gören Çocuklar Dünya Araştırması. (2010). UNICEF Şiddet Araştırması, <http://www.unicef.org/violencestudy/3.%20World%20Report%20on%20Violence%20against%20Children.pdf> sf. 64-65 adresinden 5 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2),27-47.
- Şimşek, H., & Şahin, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri: Şanlıurfa Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Tabachnick, B.G.,Fidell, L.S. (2013). *Using MultivariateStatistics (sixth ed.)* Boston: Allynand Bacon.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Cilt 46). CA: Sage.
- Taylan, H. H., & Genç, Y. (2017). Liselerde Sigara, Alkol ve Uyuşturucu/Uçucu/Uyarıcı Madde Kullanım Eğilimleri: Kocaeli Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 180-199.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children&Schools*, 26(2), 117-128.
- Teater, B. (2015). *Sistem Kuramı ve Ekolojik Yaklaşım* (Çeviren: Seda Attepe Özden). Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri Uygulama İçin Bir Giriş (Çeviri Editörü:

- Abdullah Karatay). (Eserin Orjinali 2014 yılında yayımlanmıştır). Ankara: Nika Yayınevi.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tejparkhiji, T. S. (2006). Self Liberation from Fear, Worry and Anger (Translated by Krishna Iyer and Nitin Ahir). *Tej Gyan Foundation is a Charitable trust registered in India Under the Bombay Public Trust Act. Reg. No: E-2921.* içinde Pune P.
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim Sosyolojisi (14. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- The Olweus Bullying Prevention Program. (2007). Program Content, <http://www.clemson.edu/olweus/content.html> adresinden 27 Ekim 2020' de tarihinde alınmıştır.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. (Çev. Eds. B. Hatipoğlu-Eren, Ö. Cankurtaran) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Thompson, N. (2016). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. (Çev. Eds. Ö. Cankurtaran-Öntaş, B. Hatipoğlu-Eren) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Thornton, G. C. (1980). Psychometric Properties of Self-Appraisals of Job Performance. *Personnel Psychology*, 33(2), 263-271.
- Timnik, L. (1985). The Sexually Abused Children. *Child Abuse & Neglect*, 2(5), 345-356.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Ankara : Selvi Yayınevi.
- Tomanbay, İ. (2013). Eğitim Alanında Sosyal hizmet Uygulamaları. E. İ. Tomanbay (Ed.) içinde, *Sosyal Hizmet Uygulamaları* (s. 107-129). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Tomasek, J. (2008). *A Teacher As A Victim Of Violence* (Unpublished PhD Thesis). Prag: Univerzita Karlova Praze Filozoficka Fakulta Katedra Pedagogika.
- Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi. (2011). <http://www.cumhuriyet.edu.tr/userfiles/file/EgitimFakultesi/thu/thuy.pdf> adresinden 17 Ekim 2020' de alınmıştır.
- Tower, K. (2000). In Our Own Image: Shaping Attitudes About Social Through Television Production. *Journal of Social Work Education*, 36(3), 575-585.
- Tracy, E. M., & Usaj, K. (2007). School Social Work with Individuals and Small Group. L. B. Alvarez (Dü.) içinde, *School Social Work: Theory to Practice* (pp. 141-163). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

- Tracy, E. M., Castro-Guillen, E., & Schraff, S. (2006). Roles of School and Community Providers in The Delivery of School Based Mental Health Services. *Miami University of Ohio*, 1, 34-44.
- Turan, N. (1999). *Sosyal Kişisel Çalışma: Birey ve Aileler için Sosyal Hizmet*. Ankara.
- Turan, N. (2009). *Sosyal Kişisel Çalışma: Birey ve Aile İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Aydınlar Matbaası.
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., & Akoğlu, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Madde Kullanımı, Şiddet ve Bazı Psikolojik Özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9(1), 33-44.
- Tutkun, Ö. F. ve Köksal, A. E. (2002). Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 216-224.
- TÜİK. (2016). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar 2015, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21544> adresinden 13 Kasım 2020' de alınmıştır.
- Türkeri, S. (2014). Çocukların Okul Ortamlarında Korunması: Okul Sosyal Hizmeti Açısından Bir Değerlendirme. G. Polat içinde, *Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı* (s. 60-70). Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.
- Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu (2010). <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/c/o/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf9> adresinden 5 Temmuz 2020' de alınmıştır.
- Türkmen, M. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği İle İlgili Yaşanan Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tyerman, M. (1968). *Truancy*. London: University of London Press.
- Uçar, M. (2014). Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesiYayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uğurlu, A. (2002). Sosyal Güvenlik. *Türkiye'de Çalışan Çocuklar Semineri* (s. 210). Ankara: DİE Yayınları.
- Uluğtekin, S. (1991). *Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013- 2017). Resmi Gazete 28851, 2013/33, 14.12.2013, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15.htm>. adresinden 1 Şubat 2021' de alınmıştır.
- Umuzdaş, S. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2010). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması*. Türkiye: UNICEF.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- U.S. Department of Health and Human Services (1999). Mental health: A report of the Surgeon General. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanların Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.
- Ünlü-Baştuğ, N. (2019). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimlerinde Rehberlik Hizmetleri: Yalova İli Örneği. Yüksek lisans tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- V. Morgan, S. D. (1993). How do Parents Choose a School for Their Child? An Example of the Exercise of Parental Choice. *Educational Research*, 5(2), 139-148.
- Van, P. P. (1994). Truancy as a Social, Educational and Psychological Problem: Causes and Solutions. *Scientis Paedagogia Experimentalis*, 31(2), 271-286.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A Method for Quantifying Content Validity of Health-Related Questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Walker, S. (2003). Social Work and Child Mental Health: Psychosocial Principles in Community Practice. *British Journal of Social Work*, 33(5), 673-687 <https://doi.org/10.1093/bjsw/33.5.673>
- Wang, S. (2012). Involution and Development of Social Welfare in China: Institutional Change of Social Welfare in the Market Transition. *China Social Work Research*, 8, 1-38.
- Webb, J. R., & Altshuler, S. J. (2009). School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & Schools*, 31(4), 207-218.
- Webb, J. T. (1993). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. (K. Heller, F. J. Möns, & P. (Ed.), Çev.) Oxford UK: Pergamon Press.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weissberg, R. P. (1990). Support for school-based social competence promotion. *American Psychologist*, 45(8), 986-988.
- Wetchler, J. (1986). Family Therapy of School-focused Problems: A Macro Systemic Perspective. *Contemporary Family Therapy*, 8(3), 224-240.

- Wheeler, S., & Austin, J. (2000). The loss response list: A tool for measuring adolescent grief responses. *Death*, 24(1), 21-34.
- Whitfield, G. W. (1999). Validating School Social Work: An Evaluation of a Cognitive-Behavioral Approach to Reduce School Violence.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45: 197-210. doi:10.1177/0748175612440286
- Wing, C. H., & Henry, W. L. (2013). School Social Work Service in Hong Kong: the Social Work Practitioner's Perspective. W. H.-h. Ling, & W. H. Chui (Dü.) içinde, *School Social Work Current Practice and Research* (s. 23-38). New York: Nova Publishers.
- Wright, P. W., & Wright, P. D. (2007). *Wrightslaw II: Special Education Law*. Hartfield, VA: Harbor House Law Press.
- Wulfers, W. (2002). School social Work in Germany: Help for Youth in Achanging Society. . M. H. (Eds.) içinde, *School Social Work Worldwide* (pp. 121-134). Washington, DC: NASW Press.
- Yadav, N., & Dixit, S. (2017). A Conceptual Model of Learning Agility and Authentic Leadership Development: Moderating Effects of Learning Goal Orientation and Organizational Culture. *Journal of Human Values*, 23(1), 40-51.
- Yaşar, V., & Yaşar, S. (2010). Okul Çağındaki Çocuklarda Görülen Okul Korkusu. *Bilim ve Aklın aydınlığında Eğitim*, 126(127), 16-24.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi* (20. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., & Ekşi, H. (2013). *Anne Baba Tutumları*. Ankara: Timaş Yayınları.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yelboğa, N. (2018). Liseli Öğrencileri Akran Zorbalığına İten Nedenlerin Değerlendirilmesi ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Çözüm Önerilerinin Sunulması. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenen, İ. (2012). Yazılı Basında "Din Adamı" Kimliğinin Temsili. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1161-1181.
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135-152.

- Yeşilkayalı, E. (2017). Okul Sosyal Hizmetinde Okul Bağlantılı Hizmetler. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 169-187.
- Yeşilkayalı, E., & Bölükbaşı, H. (2017). Özel Eğitim Hizmetleri Ekibinin Bir Parçası Olarak Okul Sosyal Çalışmacıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 248-260.
- Yeşilkayalı, E., & Meydan, S. (2016). Çocuk Hakları İçin Okul Sosyal Hizmeti. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015*, 366-371.
- Yeşilkayalı, E., & Meydan, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221.
- Yeşilkayalı, E., & Sözen, F. G. (2016). *Yoksulluk Bağlamında Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modelleri*. Ankara: SABEV.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). A Road Map for the Content Validity Used in Scale. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. doi:10.17556/erziefd.297741
- Yiğit, İ., & Erden, G. (2015). Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları ile Genel Psikolojik Sağlık arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 47-59.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldız, H. (2017). İlkokula Devam Eden ÖZEL Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarının Eğitimlerine Katılımlarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94.
- Yıldız, H. (2017). Öğrencilerin Okul Dışı Vakitlerinin Değerlendirilmesinde Ailelerin Rolü Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz-Fındık. (2016). Türkiye'de Dezavantajlı Başarılı Öğrenciler İçin Fark Yaratan Nedir? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 64, 91-108. doi:10.14689/ejer.2016.64.5
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. London: Thousand Oaks, Sage Publications.

- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Yockey, S. D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure (Unpublished Doctoral Dissertation), Macomb, Illinois*. Macomb, Illinois: Western Illinois University.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların İhmal-İstismara Uğramasında Aile ve Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1), 73-83.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2014). *Bireylerle, Ailelerle, Gruplarla ve Toplumla Sosyal Hizmet*. İstanbul: Nar Yayınevi.
- Yoon, J. S., & Barton, E. (2008). The role of Teacher in School Violence and Bullying Prevention. S. v. Prevention. içinde New York: Springer.
- Yorğun, A. (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, H. I., & Jung, K. M. (2002). A Pilot Project for School Social Work in Korea. *Journal of School Social Work*, 12(2), 36-46.
- Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık 19.Basım.
- Yüksel, G. (2005). Türli Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerinin Etkileyen Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği. *Biliş Dergisi*, (35), 151-172.
- Yüksel, Ş., & Saner, S. (2016). Çocuk Cinsel İstismar ve Zor Açığa Çıkması.Bilgilendirme Dosyası, <http://www.aktuelpsikoloji.com/cocuk-cinsel-istismari-bilgilendirme-dosyasi17188h.htm> adresinden 17 Mart 2019'da alınmıştır.
- Zafer, C., & Vardarlıer, P. (2019). Medya ve Toplum. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2),355-361.
- Zastrow, C. (2015). *Sosyal Hizmete Giriş*. (Ed. D. B. Çiftçi) Ankara: Nika Yayınevi.
- Zheng, H., & Song, W. (2010). Metaphor Analysis İn The Educational discourse: A Critical Review. *US-China Foreign Language*, 8(9), 42-49.
- Zugazaga, C. B. (2006). Social Worker Perceptions of the Portayal of the Profession in the News and Entertainment Media: And Exploratory Study. 42(3), 621-636.
- Zugazaga, C. B., Raymond, B., Surette, R. B., Mendez, M., & Otto, C. W. (2006). Social. *Social Worker Perceptionsof The Portrayal of The Profession in the News and Entertainment Media: An Exploratory Study*, 42(3), 621-636.

EKLER

EK-1: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/06/2020-E.1499



Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Sema SAĞLIK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Doktora Programı Öğrencisi

Kurulumuz 30.04.2020 tarihinde toplanarak, "Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: 16-Sema Sağlık (2 sayfa)

26/06/2020 Yeminli Katip

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

Evrakın Doğrulanması İçin: <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/6LCSYB>

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 26/06/2020 14:53

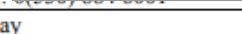
Adres : Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yeminli Katip
Tel : 2126929606



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

30.04.2020 tarihli ve 2020/04 sayılı Etik Kurulu kararı ektir.

 istanbul Zaim Universitesi	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU																
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU																	
Tarih:	30.04.2020																
Sayı:	2020/04																
Ekler:	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Etik Kurul Başvuru Formu EK 4: Anketler (5 sayfa)																
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü																
İlgi:	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.04.2020 tarihli ve 1841 sayılı yazısı																
Katılımcılar:	<table><tr><td>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td><td>Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı</td></tr><tr><td>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>4. Prof. Dr. Kadir CANATAN</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</td><td>Üye/Müdür V.</td></tr><tr><td>7. Bilal ŞAMAT</td><td>Üye/Hukuk Müşaviri</td></tr><tr><td>8. Zeyneb Funda TEZ</td><td>Raportör</td></tr></table>	1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.	4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi	5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri	8. Zeyneb Funda TEZ	Raportör
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı																
2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.																
3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.																
4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi																
5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi																
6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.																
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri																
8. Zeyneb Funda TEZ	Raportör																
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.																	
Araştırmanın Niteliği:	Doktora Tezi																
Araştırmanın Başlığı:	Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği																
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	Öğrenci: Sema SAĞLIK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Doktora Programı Öğrencisi e-mail :  Tel :  Danışman: Prof. Dr. Musa ŞAHİN Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bölümü e-mail :  Tel : 																
Araştırmanın Süresi (ay):	1 (bir) ay																
Araştırmanın Amacı:	Okul sosyal hizmetinin önemini ve tüm okullarda sosyal hizmet birimi oluşturma gerekliliğini değerlendirmek ve okulda yaşanan olası sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca yönelik Türkiye'de okul sosyal hizmeti uzmanlık alanına katkı sağlaması ve müfredat programına kazandırılması hedeflenmektedir.																
Araştırma Etiği:	Araştırmaya kurum izni alındıktan sonra başlanacaktır. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınlandığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ile ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların																

1 / 2

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

30.04.2020 tarihli ve 2020/04 sayılı Etik Kurulu kararı ekidir.

	tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları) ve Kaynakları:	Kişisel Bilgi Formu (<i>Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.</i>) Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliğini Belirleme Anketi (<i>Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.</i>)
Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırma Evreni: Yalova İlindeki, ortaöğretim kurumlarındaki 326 Okul Yöneticisi, 2536 Öğretmen ve 110 Rehberlik Öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırma Örneklemi: Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez İlçedeki 3 Ortaöğretim kurumundaki 164 öğretmen, Merkez İlçedeki 41 Okul Yöneticisi ve 96 Rehberlik Öğretmeni ile yapılacak anketten ibarettir. Katılımcıların, 18 yaşından büyük olması hasebiyle Veli Onam Formu'na ihtiyaç duyulmamaktadır.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	Araştırmacı tarafından, bireylerle yüz yüze görüşülerek takribi 20-25 dakika içerisinde, <i>Kişisel Bilgi Formu</i> (5 dakikada)'nın ve <i>Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliğini Belirleme Anketi</i> (20 dakikada)'nin doldurulması düşünülmektedir.
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Tarih: 30/04/2020

Sayı: 2020/04

İlgi: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.04.2020 tarihli ve 1841 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

e-imzalıdır
Başkan
Prof. Dr. Nasuh USLU

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Kadir CANATAN

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Ömer ÇAHA

e-imzalıdır
Üye
Av. Bilal ŞAMAT

EK-2: Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
YALOVA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86980341-44-E.6980640
Konu : Tez Çalışması Uygulama İzni.

15/05/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 07/05/2020 tarihli ve 1153 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, ilgi yazısı ile, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalı Doktora Programı 640115016 numaralı öğrencisi Sema SAĞLIK'ın SHZ 600 "Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği" konulu tez çalışmasını ilimiz okullarında yapma talebini ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının gönüllülük esasına göre, eğitim ve öğretimi aksatmamak ve gerekli bilgilerin araştırmacı tarafından toplanması, okul, öğretmen, öğrenci isimlerinin anonimleştirilerek Kişisel Verilerin Korunması Kanununa uygun olarak gerçekleştirilmesi ve anket sonuçlarının Müdürlüğümüzle de paylaşılması koşulu ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ali TOSUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/05/2020
Abdurrahman İNAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:Tez Çalışması (48 sayfa)



Adres: Ş.Ömer Faydalı Cad. No:190 Merkez/Yalova
Elektronik Ağ: <http://yalova.meb.gov.tr>
e-posta: argc77@meb.gov.tr

Bilgi için: E. ARSLAN (Şef)
Tel: 0 (226) 814 16 32
Faks: 0 (226) 814 11 35

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 89da-1e88-3cc3-89b7-f2ed koda ile teyit edilebilir.

EK-3 Yönetici Bilgi Formu

YONERGE	
Değerli Katılımcı, Bu araştırmanın hedefi “Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği” ni ortaya çıkarmaktır. Araştırma bulguları akademik ve bilimsel çalışmalarda değerlendirilecektir. Sorulara eksiksiz, tam ve samimi şekilde yanıtmanız araştırmanın amacına ulaşmasında önem arz etmektedir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge’ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Anketi doldurarak, okul sosya hizmeti konusunda yürütülen ve alanındaki ilk çalışmalardan olan araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.	
Prof. Dr. Musa ŞAHİN Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Tez Danışmanı	Sema SAGLIK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Doktora Öğrencisi

Tarih : ... / ... / 2020

Görüşmenin Yapıldığı Okul Türü:

I. BÖLÜM SOSYODEMOGRAFIK BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz? 1() Kadın 2() Erkek	
2. Yaşınız? 1() 30 yaş ve altı... 2() 41-50 yaş arası	
3() 31-40 yaş arası 4() 51 yaş ve üstü...	
3. Öğrenim durumunuz? 1() Yüksekokul 2() Lisans 3() Yüksek Lisans 4() Doktora	
4. Yöneticilik Göreviniz? 1() Müdür 2() Müdür Yardımcısı	
5. Yöneticilik Kıdem Yılıınız? 1() 1-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 25 yıl üstü	
6. Mesleki Kıdem Yılıınız? 1() 1-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 25 yıl üstü	

EK-4 Öğretmen/Rehber Öğretmen Bilgi Formu

YÖNERGE	
Değerli Katılımcı,	
Bu araştırmanın hedefi “Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği” ni ortaya çıkarmaktır. Araştırma bulguları akademik ve bilimsel çalışmalarda değerlendirilecektir. Sorulara eksiksiz, tam ve samimi şekilde yanıtlanmanız araştırmanın amacına ulaşmasında önem arz etmektedir.	
Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge’ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir.	
Anketi doldurarak, okul sosya hizmeti konusunda yürütülen ve alanındaki ilk çalışmalardan olan araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.	
Prof. Dr. Musa ŞAHİN Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Tez Danışmanı	Sema SAĞLIK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Doktora Öğrencisi

Tarih : ... / ... / 2020

Görüşmenin Yapıldığı Okul:

1. BÖLÜM SOSYODEMOGRAFİK BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz? ☐ Kadın ☐ Erkek	
2. Yaşınız? ☐ 30 yaş ve altı... ☐ 41-50 yaş arası ☐ 31-40 yaş arası ☐ 51 yaş ve üstü...	
3. Öğrenim durumunuz? ☐ Yüksekokul ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora	
4. Branşınız? ☐ Rehberlik ☐ PDR ☐ Öğretmen	
5. Hangi okullarda görev yaptınız? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Özel Eğitim	
6. Mesleki Kıdem Yılıınız? ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 25 yıl üstü	

EK-5 Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Belirleme Anketi

YÖNERGE	
Değerli Katılımcı, Bu araştırmanın <i>birincil amaçları</i>; öğrencilerle yakın ilişkide bulunan ortaöğretimdeki okul yöneticisi, öğretmen ve rehberlik öğretmenin okullarda karşılaştıkları psiko-sosyal ve manevi sorunlara yönelik görüşlerinin ortaya konması ve sosyal hizmet bilgilerinin ne boyutta olduğunun tespit edilmesidir. Araştırmanın <i>ikincil amaçları ise</i>; yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okulda hangi sorunlarla karşılaştıklarının belirlenmesi, bu sorunları nasıl çözdüklerinin öğrenilmesi, sorunların çözümüne yönelik kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun saptanması ve çözüm önerilerinin alınmasıdır. Ayrıca eğitimin kalitesinin yükseltilmesini sağlayacak Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliğini Yalova örneğinde gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı ve okul yöneticisi, öğretmen ve rehberlik öğretmenin görüşleri ve önerileri doğrultusunda eğitimin işlevsel projeksiyonların geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemekteyiz. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı genelgeye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Araştırma bulguları akademik ve bilimsel çalışmalarda değerlendirilecektir. Soruları eksiksiz ve samimi şekilde yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasında önem arz etmektedir. Anketi doldurarak, Okul Sosyal Hizmeti konusunda yürütülen bu araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Sema SAGLIK Oğrencisi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Doktora	

Tarih : ... / ... / 2020

Görüş Alınan Okul Türü :

.....

1. BÖLÜM	
SOSYO-DEMOGRAFIK BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz	1) Kadın 2) Erkek
2. Yaşınız	
3. Öğrenim durumunuz nedir?	1)Ön lisans 2)Lisans 3)Yüksek Lisans 4)Doktora 5)Diğer.....
4. Göreviniz?	1)Müdür 2)Müdür Yardımcısı 3)Öğretmen 4)Rehberlik
5. Branşınız?	
6. Mesleki kıdem yılınız?	
7. Eğer yönetici iseniz yöneticilik kıdem yılınız?	
8. Okulda karşılaşılabilecek sorunların çözümüne yönelik hangi hizmet içi eğitimlerden yararlandınız?	(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Gençlik 5) Bağımlılık 9) İletişim 13) İhmal/İstismar 2) Aile 6) Yoksulluk 10) Şiddet 14) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu 3) Sağlık 7) Engellilik 11) Özel Eğitim 15) Deprem, salgın vb.... 4) Çocuk 8) Kadın 12) Mülteci 16) Diğer.....
9. Herhangi bir sosyal etkinlikte ya da sosyal sorumluluk projesinde görev aldınız mı?	1) Evet 2) Hayır (Cevabınız hayır ise 2. Bölüm'e geçiniz.)
10. Eğer görev aldysanız sosyal etkinlik veya sosyal sorumluluk projesinin konusu ya da konuları nelerdir?	(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Gençlik 5) Engellilik 9) Yoksulluk 13) Şiddet 2) Aile 6) Bağımlılık 10) Deprem, salgın vb. 14) Özel eğitim 3) Çocuk 7) İletişim 11) İhmal /İstismar 15)Diğer..... 4) Yaşlı 8) Kadın 12) Mülteci
2. BÖLÜM	
PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLER	
1. Okulda baş edemeyeceğiniz ya da nasıl davranılacağını bilmediğiniz bir sorunla karşılaştınız mı?	1)Evet 2)Hayır

2. Okulda sıklıkla hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Ders başarısızlığı 5) Devamsızlık 9) Bağımlılık 13) Diğer..... 2) Uyum sorunları 6) İhmal ve istismar 10) Şiddet 3) Davranış problemleri 7) Özel eğitim 11) Manevi sorunlar (bedensel veya ruhsal hastalık) 4) Yoksulluk 8) Okul terki 12) Dışlanma					
3. Sosyal Hizmet uygulamaları hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?		1) Hiç bilgi sahibi değilim	2) Bilgi sahibi değilim	3) Kısmen bilgi sahibiyim	4) Bilgi sahibiyim
3. Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyuyor musunuz? (Cevabınız evet ise 4. soruyu, hayır ise 5. soruyu yanıtlayınız.) 1)Evet 2)Hayır					
4. Okulda sosyal hizmet uygulamalarına hangi sorunların çözümünde ihtiyaç duyuyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Bireysel sorunların çözümünde 3) Çevresel sorunların çözümünde 2) Ailesel sorunların çözümünde 4) Okul içi sorunların çözümünde					
5. Okulda karşılaştığınız sorunlara müdahale ettiniz mi? (Cevabınız evet ise 6.soruyu, hayır ise 7. soruyu yanıtlayınız.) 1) Evet 2) Hayır					
6. Sorunlara nasıl müdahale ettiniz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Okul yöneticisine bildirme 4) Öğrenci ile görüşme 7) Mobil sosyal hizmet birimine yönlendirme 2) Rehberlik servisine yönlendirme 5) Aile ile görüşme 8) Diğer..... 3) Devlet kurumuna yönlendirme 6) Ev ziyaretinde bulunma					
7. Sorunlara müdahale etmemenizin nedeni nedir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Soruna dâhil olmak istememe 4) Okul yönetiminden çekinme 2) Müdahale yöntemini bilememe 5) Öğrencinin ailesinden çekinme 3) İlgili kurum ve kuruluşları tanımama 6) Diğer.....					
8. Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde ve gerekli desteğin sağlanmasından sorumlu kişi/kurum hangisidir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.) 1) Okul yöneticileri 6) Öğrencinin kendisi 2) Öğretmen 7) Aile 3) Rehber öğretmen 8) İlgili devlet kuruluşu 4) Rehberlik ve Araştırma Merkezi 9) Diğer..... 5) Sosyal çalışmacı					
9. Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde aldığınız hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerin ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?		1) Hiç yeterli değil	2) Yeterli değil	3) Kısmen yeterli	4) Yeterli

10. Okulda öğrencilere verilen rehberlik ders saatini ne kadar yeterli buluyorsunuz?	1) Hiç yeterli değil	2) Yeterli değil	3) Kısmen yeterli	4) Yeterli	5) Çok yeterli
11. Okulda öğrencilere yeterli psikososyal ve manevi destek sağlandığını düşünüyor musunuz?	1) Hiç düşünmüyorum	2) Düşünmüyorum	3) Kısmen düşünmüyorum	4) Düşünüyorum	5) Çok düşünmüyorum
12. Okulda yaşanan sorunların çözümü için psikososyal ve manevi desteğe ihtiyaç var mı?	1) Hiç ihtiyaç yok	2) İhtiyaç yok	3) Kısmen ihtiyaç var	4) İhtiyaç var	5) Çok ihtiyaç var
3. BÖLÜM SOSYAL HİZMET MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER					
1. Sosyal Hizmet mesleğini ne kadar biliyorsunuz?	1) Hiç bilmiyorum	2) Bilmiyorum	3) Kısmen	4) Biliyorum	5) Çok biliyorum
2. Sosyal hizmet mesleği hakkında hangisi ya da hangileri ile bilgi sağladınız? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)					
1) Eğitim 2) Yakın Çevre 3) İş ortamı 4) Yazılı medya 5) Sosyal medya 6) TV/Radyo Programları 7) Özel ilgi 8) Diğer.....					
3. Sosyal Çalışmacı ve Sosyal Çalışma hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?	1) Hiç bilgi sahibi değilim	2) Bilgi sahibi değilim	3) Kısmen bilgi sahibiyim	4) Bilgi sahibiyim	5) Çok bilgi sahibiyim

4. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri sosyal hizmetin uygulama alanlarındandır? (Birden çok seçeneğe işaretleyebilirsiniz.)					
1)Çocuk	5)Engellilik	9)Adli			
2)Gençlik	6)Yoksulluk	10)Tıbbi			
3)Yaşlılık	7)Bağımlılık	11)Hepsi			
4)Aile	8)Eğitim	12)Diğer.....			
5. Sosyal hizmet kurumları ile iletişime geçtiniz mi?					
1)Evet 2)Hayır (Hayır ise 7. Soruya geçiniz.)					
6. Evet ise, belirteceğim hangi sosyal hizmet kurumlarıyla iletişime geçtiniz? (Birden çok seçeneğe işaretleyebilirsiniz?)					
1) Alo 183		5) Sosyal hizmet merkezi			
2) Engelli/rehabilitasyon merkezi		6) Darülaceze/huzurevi			
3) Sosyal yardım kurumu		7) Mobil sosyal hizmet birimi			
4) Şiddet önleme ve izleme merkezi					
7. Ülkemizde Sosyal Hizmet çalışmalarının ne kadar yeterli olduğunu belirtir misiniz?	1) Hiç yeterli değil	2) Yeterli değil	3) Kısım yeterli	4) Yeterli	5) Çok yeterli
8. Okul ortamlarında oluşturulacak Sosyal Hizmet/Destek birimlerinin ne kadar faydalı olacağını düşünüyorsunuz?	1) Hiç faydalı değil	2) Faydalı değil	3) Kısım faydalı	4) Faydalı	5) Çok faydalı
9. Okul ortamlarında oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet/Destek birimlerinde sizce hangi mesleklerin görev alması gerekir? (Birden çok seçeneğe işaretleyebilirsiniz.)					
1)Psikolojik danışman ve rehber		4)Öğretmen			
2)Psikolog		5) Hepsi			
3)Sosyal çalışmacı/sosyal hizmet uzmanı		6) Diğer.....			
10. Okullardaki rehberlik servisi ile oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet/Destek biriminin birlikte çalışmasının, sorunların çözümüne ne kadar katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?	1) Hiç katkı sağlamayacak	2) Katkı sağlamayacak	3) Kısım katkı sağlayacak	4) Katkı sağlayacak	5) Çok katkı sağlayacak

11. 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen ‘Sosyal Gelişim Modeli’ ndeki iyileştirme ekiplerinin içerisinde Sosyal Çalışmacının olmasının ne kadar gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?	1) Hiç gerekli değil	2) Gerekli değil	3) Kısmen gerekli	4) Gerekli	5) Çok gerekli
12. Okul ortamında yaşanan sorunlarla ilgili kendi meslek alanım dışında Okul Sosyal Hizmet disiplininin ne kadar gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?	1) Hiç gerekli değil	2) Gerekli değil	3) Kısmen gerekli	4) Gerekli	5) Çok gerekli
5. BÖLÜM OKUL SOSYAL HİZMETİNE YÖNELİK BEKLENTİ ve ÖNERİLER					
1.Okul Sosyal Hizmetinin uygulanmasına yönelik görüşleriniz var ise, belirtir misiniz?					

EK-6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görüşme No:

2. Görüşmenin Yapıldığı Okul Türü:

3. Görüşme Saati ve Süresi:

4. Cinsiyet:

☐Kadın ☐Erkek

2. Yaşınız:

☐20-30 ☐31-40 ☐41-50 ☐51-60 ☐61 ve üzeri

3. Branşınız:

4. Eğitim Durumunuz:

☐Ön Lisans ☐Lisans ☐Yüksek lisans ☐Doktora

5. Öğretmenlikle birlikte, toplam hizmet süreniz ne kadar?

☐1- 5 yıl ☐6 – 10 yıl ☐11–20 yıl ☐20 yıl ve üzeri

6. Ne kadar süredir yönetici görevindesiniz?

☐1- 3 yıl ☐4 – 6 yıl ☐7–10 yıl ☐11 yıl ve üzeri

II. BÖLÜM

PSİKOSOSYAL ve MANEVİ SORUNLARA YÖNELİK GÖRÜŞLER

1. Okulda baş edemeyeceğiniz ya da nasıl davranılacağını bilmediğiniz hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

2. Okulda karşılaştığınız sorunlara nasıl müdahale ettiniz? Sorunlara müdahale etmediyseniz sebebi nedir?

3. Sosyal hizmet uygulamaları hakkında bilginiz var mı? Bildiklerinizi açıklayabilir misiniz?

4. Okulda karşılaştığınız sorunların çözümünde sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyuyor musunuz?

5. Okulda öğrencilere verilen rehberlik ders saatinin süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?

III. BÖLÜM

SOSYAL HİZMETE YÖNELİK GÖRÜŞLER

1. Sosyal hizmeti nasıl tanımlarsınız? Sosyal hizmet denilince, sizde çağrıştırdığı üç kelime nedir?
2. Sosyal hizmet mesleği hakkında bilgi sahibiyseniz, bilgilerinizi hangi yolla edindiniz?
3. Sosyal hizmetin uygulama alanları nelerdir?
4. Ülkemizdeki sosyal hizmet çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
5. Okullarda oluşturulması öngörülen Sosyal Hizmet/Destek biriminin faydalı olacağını düşünüyor musunuz?

IV. BÖLÜM

OKUL SOSYAL HİZMETİNE YÖNELİK BEKLENTİ ve ÖNERİLER

1. Okul sosyal hizmeti uygulamaları, sizce okullarda nasıl bir etki oluşturacaktır?
 2. Okul sosyal hizmetinin hayata geçiş aşamasında veya sonrasında ne gibi önerileriniz olabilir?
-

EK-7: Bilgi Onam Formu

Sayın Katılımcı,

“Ortaöğretimde Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliği” isimli bu bilimsel araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalı’nda yürütülmekte olup sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Musa ŞAHİN ve yardımcı araştırmacı ben Sema SAĞLIK tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yürütmemizin amacı ortaöğretimdeki yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin okullarda karşılaştıkları biyopsikososyal ve manevi sorunlara yönelik görüşlerini, sosyal hizmet bilgilerinin ne boyutta olduğunu ortaya koymak ve okulda karşılaştıkları sorunlar belirlenerek; bu sorunların çözümüne yönelik kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu saptanması ve okul sosyal hizmetine yönelik önerilerinin alınmasıdır.

Kararınızı vermeden önce sizi bilgilendirmek istiyorum. Bu bilgileri anladıktan sonra araştırmaya katılmanız durumunda sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğim. Bu araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Komisyonu ve Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğünden onay alınmıştır.

Araştırma kapsamında yaklaşık 30 kişiyle okul sosyal hizmeti hakkında görüşme gerçekleştirilecektir. Sizinle yapacağım görüşme yaklaşık bir saat sürecektir. Onay vermeniz durumunda bu görüşme esnasında kolaylık olması için ses kaydı alıyor olacağım.

Bu araştırmaya sunacağımız katkı, araştırma amacının gerçekleştirilmesi ve model önerisinin yapılması açısından büyük önem arz etmektedir. Katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılımınız araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve doktora tezine dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Hatırlatmak isterim ki cevap vermek istemediğiniz hiçbir konuda konuşmak zorunda değilsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. İletişim bilgilerimiz aşağıda yer almaktadır.

Onay vermeden önce görüşmeye ilişkin aklınızdaki soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırma süreci ve sonucuyla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan telefon ve elektronik posta bilgilerimizi kullanarak bizlere ulaşabilirsiniz.

Biraz önceki açıklamalarımla ilgili olarak sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz hususlar var mı?

Araştırmayı anladım ve bu görüşmeye katılmak istiyorum. Sözel onay alındı.

Tarih:

Katılımcı:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Musa ŞAHİN

Yardımcı Araştırmacı

Sema SAĞLIK

E-posta:

E-posta:

ÖZGEÇMİŞ

Sema SAĞLIK

SSA. EĞİTİM

Yüksek Lisans: Yalova Üniversitesi, 2012, Sosyal Hizmet

Lisans: Uludağ Üniversitesi, 2003, Sınıf Öğretmenliği

İstanbul Üniversitesi, 2018-...., Sosyal Hizmet

Ön lisans: Anadolu Üniversitesi, 2011, Halkla İlişkiler ve Tanıtım

Anadolu Üniversitesi, 2020-... İlahiyat

B. MESLEKİ DENEYİM

Millî Eğitim Bakanlığı Proje Değerlendiricisi -Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri, 2017-....

Müdür, Sakarya/Arifiye Kazım Karabekir İlk/Ortaokulu, 2015-2016

Proje Koordinatörü, Sakarya/ ARGE, 2014-2015

Basın ve Halkla İlişkiler Sorumlusu, Yalova/ Özel Büro, 2017-....

C. PROJELERİ

Eğitimde İnovasyon – Erasmus + Proje Faaliyeti- Onay Makamı: Bakanlık- Süre: 5 gün- Ülke: Finlandiya)

D. YAYINLARI

Kitap Yalova, 2018. Zinde Yayıncılık. ISBN: 978-605-9425-88-9.

Kitap Bölümü Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar. *Maneviyat Ekseninde Bakım ve Manevi Sosyal Hizmetler*, 2017: 81-94. Lambert Academic Publishing

Makale Sağlık, S. (2019). Sosyal Devlette Engelli Politikaları: Türkiye - AB Karşılaştırması: *International Conference on Multidisciplinary Science(icomus)*. 238-269 ISBN: 978-605-81310-9-5.

Bildiri *Maneviyat Ekseninde Bakım ve Manevi Sosyal Hizmetler*, 6th International Conference of Strategic Research in Social Science and Education 12-14 May 2017, Prague / Czech Republic.

Toplumsal Değişimin Öğretmenlik Mesleğine Etkileri, 8th ICoSReSSE 11-13 May 2018, University of Vienna / Austria.

