

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SOSYAL HİZMET ÖZNELERİNİN PERSPEKTİFİNDEN
SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

Güle İŞLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

Danışman
Doç. Dr. Meliha Funda AFYONOĞLU

KONYA-2023

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SOSYAL HİZMET ÖZNELERİNİN PERSPEKTİFİNDEN
SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

Güle İŞLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

Danışman
Doç. Dr. Meliha Funda AFYONOĞLU

KONYA-2023

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

“Gideceğin yoldan eminsen engeller dinlenme noktan olmaktan öteye gitmez.” Bu sözle ilk karşılaşma sürecim üniversite lisans eğitimimin ilk yıllarıydı. Zamanla bu sözü benimseyip özümsememe destek olan bazen farkında bile olmadan benim moral ve motivasyon kaynağım olan, hayatımda yer etmiş, güzel anılar biriktirdiğim ve yüksek lisans tezimin tamamlanmasında büyük katkıları olan benim için çok kıymetli ve eşsiz olan insanlara teşekkür etmek istiyorum.

Elbette ki ilk teşekkürü bu yolda benimle yürüyen, kıymetli tez danışmanıma etmek istiyorum. Yüksek lisans eğitimimin zorlu sürecinde seminer konumun sunumundan, tez önerimin hazırlanma aşaması ve tabi ki tezimin son safhasına kadar benim yanımda olan, tezimin tamamlanmasında büyük katkısı ve emeği olan, desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, pes ettiğim anda konuşmalarıyla beni rahatlatan, motive eden, zaman zaman başını ağrıttığım sevgili ve benim harika danışmanım Doç. Dr. Meliha Funda AFYONOĞLU’na ne kadar teşekkür etsem az olur. Benim içim fazladan mesai yaptığınızı biliyorum, hakkınızı bir teşekkürle ödeyemeyeceğimi de. Hakkınız ödenmez. İyi ki varsınız hocam.

Sosyal hizmet lisans eğitimine başlarken bu bölümün sıradan bir bölüm olmadığını ve sosyal hizmetin bireyin yaşamına dokunan insan odaklı bir meslek olduğunu bana aktaran, sonrasında yüksek lisans için de beni destekleyen değerli lisans hocalarıma; Prof. Dr. Serap DAŞBAŞ’a, Doç. Dr. Doğa BAŞER’e, Doç. Dr. Sinan AKÇAY’a, Dr. Öğr. Üyesi Fatümatü Zehra ERCAN’a, Dr. Öğr. Üyesi Rasim BABAHANOĞLU’na ve uygulama eğitiminden tanıdığım Osman AKBABA ile Yasemin ACAY’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. ERASMUS staj hareketliliği ile gittiğim Almanya’da bana sosyal hizmetin de ötesinde çok şey öğreten, öğrenmem için bana fırsatlar sunan, yasal vasiliğe, çocuk avukatlığına, arabuluculuğa, uyuşturucu madde bağımlılığına, sosyal hizmet kurumlarına, insana ve ülkelere dair birçok bilgiyi kazandıran Erdal CENAN’a teşekkürü bir borç biliyorum. Sizden öğrendim diyebileceğim sosyal hizmet bana kendimi de buldurdu. Ne mutlu bana ki sizin gibi eşsiz hocalardan ders almışım. Bana çok şey kattınız. İyi ki sizler gibi kıymetli ve çok değerli hocalarımı tanımışım.

Teşekkürü en çok hak edenlerden biri de benim lisans eğitimimden tanıdığım, bilgilerinden, engin deneyim, tecrübe ve insan ilişkilerinden yararlandığım, örnek

aldığım, hakkını ödeyemeyeceğim çok değerli ve kıymetli hocam Doç. Dr. Nur Feyzal KESEN'e teşekkür ederim. Hayatıma en çok dokunan, bana sosyal hizmeti sevdiren, benimseten hocam; iyi ki sizinle karşılaşma olanağı bulmuş ve iyi ki sizin gibi birini tanımışım. İyi'kiler sizi anlatmaya yetmez hocam. Sizi tanıdığım için çok şanslıyım. Size yürekten teşekkür ederim.

Çeşitli zorluklar nedeniyle ertelemeyi düşündüğüm tezimin ilk aşamasında bana yol gösteren, engin hukuk bilgisiyle yardımcı olan kıymetli devrem Şükrü Can EROĞLU'na teşekkürü bir borç biliyorum. Kısıtlı şartlardan dolayı tez önerimi sunma konusunda yaşadığım sıkıntılardan dolayı yardımına koşan benim gönül badim, tanıştığım ilk devrem, hiçbir olanağı benden esirgemeyen, çözümler üreten ve beni destekleyen Aleyna ÖCAL'a ve tezimin her aşamasını soran, beni destekleyen Esra ÖZTÜRK'e gönülden teşekkür ederim. Tezimin verilerini toplarken öznelere zor şartlarda yaptığım görüşmelerimde bana teknolojik anlamda kolaylık sağlayan Ebru EKSEL'e ve çalışma ortamı konusunda bana yardımcı olan Diyarbakır'ın Güllü Besra NAZLI'ya, yürekten teşekkür ederim. Gönülden teşekkür edeceğim bir diğer devrem ise görüşmelerimi yaparken desteklerini benden esirgemeyen, ihtiyacım olduğunda yanımda olan, tezimin yazım aşamasında beni motive eden ve beni öznelere buluşturan Esmâ DEMİR'e teşekkürü bir borç biliyorum. Tıkandığım yerde yardımına çözümleriyle koşan, katılımcılara ulaşmamda bana köprü görevi gören hem aynı üniformayı taşıdığım devrem hem de sosyal hizmet alanındaki meslektaşım Hüseyin ÜNAL'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Yaşamımın unutamayacağım en önemli ve belki de en zorlu anlarında hayatımda yer edinen, motive eden, destekleyen, görüşmelerimin deşifreleriyle boğuştuğum ve stresli anlarımda beni güldürmeyi başaran, Foça'dan tanıdığım can dostum, oda arkadaşım ve devrem Narin Tuğba ÜNAL'a sonsuz teşekkür ederim. Seninle ilgili anılarımı anlatsam başlı başına bir tez olurdu. Şimdilik sana en kalbi duygularıyla teşekkür etmekle yetiniyorum. Tezimin yazım aşamasında bir dönem kaldığım yurt odasını görüşmeler gerçekleştireceğim diye işgal ettiğim sırada beni anlayışla karşılayan ve desteğiyle yanımda olan, aynı odayı paylaştığım Ayşe Gül KAZAK'a bütün kalbimle teşekkür ederim. Tezimin son aşamasında kilometrelerce uzaklıkta bile olsa yardımına koşan, dört yılını paylaştığım, değerli ve çok kıymetli lisans arkadaşım Fatma AKDEMİR'e bütün kalbimle teşekkür ediyorum. Varlığınız beni cesaretlendirdi. İyi ki varsınız.

İnsanın yaşamında en çok yeri olduğuna inandığım kimi zaman küçük tartışmalar yaşadığımız kimi zaman da en büyük mutlulukları paylaştığımız kardeşlerimizdir. Benim hayatımda bu şekilde yer edinen 6 kardeşim var. Okul hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen abim Mehmet Emin İŞLER'e, ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimimde aynı sırayı paylaştığım, her zaman yanımda olan ve bu çalışmada İngilizce dili desteğiyle bana destek olan ablam Büşra İŞLER'e, biricik kardeşlerim Murat, Melik ve Medya İŞLER'e bütün kalbimle ve en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Benim en değerlim, bu tezde senin adın olmazsa olmaz dediğim küçüğüm, minik serçem İbrahim İŞLER'e, bir gülüşüyle bile desteği yeten güzel ve biricik yeğenim Hüseyin Aslan'a, tezim için elinden gelenini yapabileceğini söyleyip yardımlarını benden esirgemeyen, beni destekleyen, motive eden yengem Rahime İŞLER'e bütün kalbimle teşekkür ederim. Sizi şimdi burada anlatmaya kalkışsam sayfalar yetmez. İyi'kiler de. Her biriniz benim için birer ışıksınız. Birinin yokluğunda diğerine sığındığım umutlarımızıdır. İyi ki varsınız.

Benim uğurum, yaşam kaynağım, her düştüğümde elimden tutup kaldıranım, destekçim, en büyük motivasyon ve umut kaynağım. İlkokul ile başladığım eğitim hayatım yüksek lisans tezimi yazmakla bitmiyor. Çünkü hayata dair eğitimim devam ediyor. Bana okul hayatımın yanında yaşamdan da birçok şeyi ders olarak anlatanım. Her zaman bir yerlerde duasının sesini duyduğum, arkadaşım, sırdaşım, her şeyim. Kelimeler seni anlatmaya yetmiyor anne. Teşekkürler ise yetersiz kalıyor. Biricik annem Fahriye İŞLER'e teşekkürü değil bir yaşamı borçluyum. İyi ki varsın.

Annem kadar benim için çok değerli olan, beni ben yapan eşsiz kahramanım, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, destekçim, yol gösterenim, yürüdüğüm her yolda bana ışık olan, attığım her adımda arkamda olan babam. Kelimeler seni de anlatmaya yetmiyor. Canım babam Hüseyin İŞLER'e bu konuda teşekkürü borçlanırsam ömür boyu borçlu kalırım. İyi ki varsın.

Son olarak araştırmaya katılıp tezimin tamamlanmasında büyük katkısı olan, değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, düşüncelerini benden esirgemeyen kıymetli araştırma öznelerine; sosyal hizmet akademisyenlerine, uzmanlarına ve öğrencilerine teşekkür ediyorum. Sorunsuz ve umut dolu bir eğitim dileğiyle...

Güle İŞLER
Haziran/2023

İÇİNDEKİLER

SİMGELER VE KISALTMALAR	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Dünya’da Sosyal Hizmet Eğitimi ve Tarihçesi	3
1.2. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitiminin Tarihçesi	11
1.2.1. Türkiye Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeterlilikler ve Standartlar.....	14
1.3. Türkiye’de Mevcut Sosyal Hizmet Eğitimi ve Programları.....	22
1.3.1. Sosyal Hizmetler Ön Lisans ve Sosyal Hizmet Lisans Tamamlama Eğitim Programları	22
1.3.2. Sosyal Hizmet Örgün Lisans Eğitim Programları	25
1.3.3. Sosyal Hizmet Açık öğretim Lisans Eğitim Programları	36
2. GEREÇ VE YÖNTEM.....	41
2.1. Konuya Karar Verme Süreci	41
2.2. Araştırmacıya Dair	42
2.3. Araştırmanın Problemi	43
2.4. Araştırmanın Amacı	44
2.5. Araştırmanın Önemi	45
2.6. Araştırmanın Modeli	45
2.7. Çalışma Grubu.....	46
2.8. Veri Toplama Araçları.....	50
2.8.1. Kişisel Bilgi ve Görüşme Formları.....	51
2.9. Veri Oluşturma Süreci ve Araştırma Verilerinin Toplanması.....	52
2.10. Araştırma Verilerinin Analizi.....	54
2.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	56
2.12. Güvenduyulabilirlik.....	56
2.13. Araştırmanın Etiği	60
3. BULGULAR.....	61
3.1. Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları.....	62
3.1.1. Fiziki Olanaklar ve Kontenjanlar.....	63
3.1.2. Akademik Kaynaklar	70
3.1.3. Akademisyen Faktörü.....	74

3.1.4. Açık öğretim	82
3.1.5. Teori ve Uygulama Arasındaki Boşluk	92
3.2. Çözüm Önerileri	113
3.2.1. Sosyal Hizmet Uzmanları İle İlgili Öneriler.....	113
3.2.2. Sosyal Hizmet Akademisi İle İlgili Öneriler	117
3.2.3. Yapısal Kaynaklı Sorunların Çözümü İle İlgili Öneriler.....	128
4. TARTIŞMA	137
4.1. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	137
4.2. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	152
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	163
5.1. Sonuç	163
5.2. Öneriler.....	167
5.2.1. Sosyal Hizmet Uzmanları ve Akademisyenlerine İlişkin Öneriler.....	167
5.2.2. Sosyal Hizmet Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler	169
5.2.3. Yapısal Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öneriler	170
5.2.4. Sosyal Hizmet Akademik Çalışmalarına İlişkin Öneriler.....	172
6. KAYNAKLAR	174
7. EKLER.....	187
EK-A: Katılımcılar İçin Aydınlatılmış Onam Formu	187
EK-B: Sosyal Hizmet Uzmanları İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu.....	188
EK-C: Sosyal Hizmet Öğrencileri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu	189
EK-D: Sosyal Hizmet Akademisyenleri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu ..	190
Ek-E: Etik Kurul Onayı.....	191
Ek-F: Turnitin Raporu	192
8. ÖZGEÇMİŞ.....	194

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sisteminin

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

AYKOM: Akademik Yönden Yeniden Yapılanma Komisyonu

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CSWE: Council of Social Work Education- Amerikan Sosyal Hizmet Eğitimi
Konseyi

DGS: Dikey Geçiş Sınavı

ECTS: European Credit Transfer System

EPAS: Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları

IASSW: International Association of Schools of Social Work - Avrupa Sosyal
Hizmet Okulları Federasyonu

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

MYO: Meslek Yüksek Okulu

NASW: National Association of Social Workers - Amerikan Ulusal Sosyal Hizmet
Uzmanları Derneği

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SHÇEP: Sosyal Hizmet Çekirdek Eğitim Programı

SHOD: Sosyal Hizmet Okulları Derneği

SHUDER: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sosyal Hizmet Öznelerinin Perspektifinden Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Güle İŞLER
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2023

Bu çalışma sosyal hizmet öznelerinin perspektifinden sosyal hizmet eğitime yönelik sorunları ve çözüm önerilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri ve akademisyenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden ölçüt örnekleme tipi kullanılmıştır. Sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet öğrencileri ve akademisyenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun amaçlı belirlenmesiyle birlikte bu çalışmanın katılımcılarına sosyal medya, e-posta ve kişisel bağlantılar aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmış olup çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 8 sosyal hizmet uzmanı, lisans 4. sınıf 8 sosyal hizmet öğrencisi ve 8 sosyal hizmet akademisyeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda tasarlanan araştırmada verilerin çözüm ve analizi için tematik analiz kullanılmıştır. Veriler nitel veri analizi için kullanılan MAXQDA 20'ye aktarılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda sosyal hizmet eğitiminde fiziki olanakların ve akademik kaynakların yetersiz, kontenjanların yüksek olduğu bulunmuştur. Akademisyen eksikliği ve alandışı olması sosyal hizmet eğitiminde ortaya çıkan diğer sorunlardır. Açık öğretimin ise sosyal hizmet eğitimi niteliksizleştirdiği, kontenjanları arttırdığı ve istihdam sorununa yol açtığı bulunmuştur. Teori ve uygulama eğitimleri arasında da boşluk olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara yönelik katılımcılar kontenjanların azaltılmasını, istihdamın artırılmasını önermiştir. Ek olarak sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için mesleğin tanıtımının yapılması ve dayanışma içinde olunması gerektiği ön plana çıkmıştır. Katılımcıların diğer önerileri ise öğrencilere süpervizyon desteğinin sağlanması, akademisyenlerin kendilerini geliştirmesi, alanda kendini geliştiren akademisyenlerin istihdam edilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi ve açık öğretimin kapatılmasıdır. Son olarak uygulama eğitiminin önemine dikkat çekilmiş ve uygulama eğitime yönelik eğitimlerin sadece kurumlarla sınırlı kalmaması ve sınıflarda da uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Hizmet Akademisyenleri; Sosyal Hizmet Eğitimi; Sosyal Hizmet Öğrencileri; Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları; Sosyal Hizmet Uzmanları.

SUMMARY

REPUBLIC OF TURKEY
SELÇUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

The Problems of Social Work Education from the Perspective of Social Work Subjects and Suggestions for Solutions

Güle İŞLER
Department of Social Work

Master / KONYA-2023

This study aims to investigate the problems and solution proposals from the perspective of social work subjects. In this context, interviews were held with social workers, students and academics. The problems of social work education from the perspective of the participants constitute the main problematic of this study. To reveal the problems of social work education is important for the quality of social work education in our country.

In the research, criterion sampling type, one of the qualitative research techniques, was used. In-depth interviews were conducted with social workers, social work students and academics. With the purposeful determination of the study group, the participants of this study were tried to be reached through social media, e-mail and personal connections, and interviews were conducted with 8 social workers, 8 social work students and 8 social work academics who wanted to participate in the study voluntarily. Data were collected with a personal information form and a semi-structured interview form prepared by the researcher. Thematic analysis was used for the solution and analysis of the data in the research, which was designed in line with the qualitative research method. Data were analyzed by transferring them to MAXQDA 20, which is used for qualitative data analysis.

As a result of the research, it was found that the physical facilities and academic resources in social work education were insufficient and the quotas were high. Lack of academicians and being out of the field are other problems that arise in social work education. It has been found that distance education makes social work education unqualified, increases quotas and causes employment problems. It has also emerged that there is a gap between theory and practice training. For these problems, the participants suggested reducing the quotas and increasing employment. In addition, it has come to the fore that the profession should be promoted and solidarity should be sought in order to solve the problems experienced in social work education. Other suggestions of the participants are to provide supervision support to students, to develop academicians themselves, to employ academics who improve themselves in the field, to improve personal rights and to close distance education. Finally, attention was drawn to the importance of practical training and it was pointed out that training on practical training should not be limited to institutions merely and that practical training should also be given priority in classrooms.

Key Words: The Social Work Academicians; The Social Work Education; The Social Work Students; The Problems of Social Work Education; The Social Worker.

1. GİRİŞ

Dünyada Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan işsizlik, göç, yoksulluk gibi sosyal sorunlar toplumlarda bu sorunlara yönelik müdahale gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Avrupa ülkelerinde bu sorunların çözümü için ilk başta gönüllülük esasına dayanan hayırsever kişi, kurum ve kuruluşların desteğiyle faaliyetler yürütülmüştür. Ancak dini duygularla yürütülen bu faaliyetler profesyonellikten uzak ve sorunların çözümü için yetersiz kalmıştır. Bu nedenle faaliyetlerin profesyonel anlamda ve bir meslek olarak yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ilk başta sosyal hizmet mesleği ile ilgili kurs ve konferanslar aracılığıyla eğitimler verilmiş, sonrasında okullar açılmıştır. İlk sosyal hizmet okulu olarak tanımlanabilecek olan okul (Institute for Social Work Training) Hollanda'nın Amsterdam kentinde açılmış, Avrupa ülkelerinde zamanla bu okulların sayısı artmış ve sosyal hizmet bir meslek olarak yapılanmaya başlamıştır.

Türkiye'de sosyal hizmet eğitimi Avrupa ülkeleri ile aynı tarihlerde başlamamıştır. Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin başlamasında 1959 tarihli ve 7355 sayılı "Sosyal Hizmetler Enstitüsünün Kurulmasına Dair Kanun" dayanak olarak gösterilmektedir. 1961 yılında Sağlık Sosyal Bakanlığına bağlı olarak kurulan sosyal hizmetler akademisi 1961-1962 akademik yılında 34 öğrenciyle Türkiye'deki sosyal hizmet eğitimi başlatmıştır. 1967 yılında açılan ikinci okul Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmet bölümüdür. Sonrasında bu iki okul 1982 yılında Yükseköğretim Kanunu ile Hacettepe Üniversitesi bünyesinde birleştirilerek Sosyal Hizmetler Yüksekokulu adıyla eğitime devam etmiştir (Karataş ve Erkan 2005). Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra sosyal hizmet eğitimi veren okulların sayısı artmış 2011 yılı itibariyle açık öğretim yoluyla sosyal hizmet eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Sosyal hizmet insan hakları temelinde insanların özgürleşmesi ve güçlenmesi ve toplumsal düzeyde sosyal adaletin sağlanması için çaba harcamaktadır. Bu çabaları eğitim, araştırma ve uygulama ile bütünleştirerek topluma katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet alanında hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitimler verilmekte ve müracaatçılara yönelik işlevsel uygulamalar sürdürülmektedir. Sosyal hizmet araştırma boyutunda ise hem uygulama alanında karşılaşılan problemlere yönelik yeni politikalar üretme hem de üretilen politikalar

ile verilen hizmetlerin kalitesini arttırmayı hedeflemektedir (Işıkhani ve ark 2016). Bu da sosyal hizmet eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hizmet eğitimindeki plansız büyüme ve bölümlerdeki hızlı artışlar ise beraberinde sorunları da getirmiştir. Bu sorunlardan bazıları; yüksek kontenjanlar, istihdam, akademisyen eksikliği, alandışı akademisyenlerin sosyal hizmet eğitiminde istihdam edilmesi ve eğitimin niteliği sorunlarıdır. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için adımların atılması gerektiği düşünülmektedir. Ancak sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına yönelik yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı anlaşılmıştır. Alanyazında sosyal hizmet eğitimi ile ilgili çalışmalar; açık öğretim (Sehman ve Yolcuoğlu 2020), istihdam (Akçay ve Alpoğlu 2020), yüksek kontenjan (Alptekin ve ark 2017) gibi sorunlara odaklanmaktadır. Konu ile ilgili öğrenci, sosyal hizmet uzman ve akademisyenleri ile yapılan çalışmalar ise sınırlıdır. Eğitimin bir parçası olan öğrenci, sosyal hizmet uzmanı ve akademisyenler ile çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu çalışmanın amacı; sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını sosyal hizmet özneleri perspektifinden değerlendirmektir. Ek olarak bu çalışmada sosyal hizmet eğitiminin sorunları lisans programı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bilgiler ışığında sorunları keşfetmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek için sosyal hizmet öğrencileri, uzmanları ve akademisyenlerinin perspektifinden sosyal hizmet eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri çalışma alanı olarak seçilmiştir.

Bu amaç çerçevesinde *giriş* bölümü sosyal hizmetin tanımını, ortaya çıkışını, tanınmasını, gelişmesini ve bir ihtiyaç olarak var olma süreci ile birlikte doğasını tartışmaktadır. Bunun yanında uygulama temelli bir meslek ve akademik bir bilim haline gelme ve ülkemizde sosyal hizmet eğitiminin verilme süreci ile yükseköğretimde hangi programlarda ve hangi yaklaşımlar çerçevesinde verildiği anlatılmakta ve sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar ile ilgili ayrıntılı bilgiyi içermektedir.

Araştırmanın takip eden *gereç ve yöntem* bölümünde; konuya karar verme süreci, araştırmacıya dair, araştırmanın amacı, önemi, modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri oluşturma süreci ve araştırma verilerinin toplanması, araştırma verilerinin analizi, güvenceli ve güvenilirlik ve araştırmanın etiği ele alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde verilerin toplanmasından sonra elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasıyla ortaya çıkan *bulguları* içermektedir. Bulgular 2 temada ele alınmıştır. Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar “fiziki olanaklar ve kontenjanlar”, “akademik kaynaklar”, “akademisyen faktörü”, “açık öğretim” ile “Teori ve uygulama arasındaki boşluk” alt temalarında anlatılmıştır. Son olarak “çözüm önerileri”nde sosyal hizmet uzmanlarına, akademisine ve yapısal kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır.

Araştırmanın *tartışma* bölümünde, araştırma bulguları literatür ışığında tartışılmıştır. Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar, konu ile ilgili yapılmış araştırmalar, benzerlik ve farklılıkları literatür kapsamında değerlendirilmiştir. Ek olarak sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için yapılması gerekenler ve yapılabilecekler tartışılmıştır.

Araştırmanın son bölümü olan *sonuç ve öneriler* bölümünde yapılan çalışma özetlenmiş, sosyal hizmet eğitiminin sosyal hizmet öznelere bakış açısında sorunlarına değinilmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma konu ile ilgili farklı şekillerde araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara da yol gösterici olması bakımından yapılan önerilerle sonlanmaktadır.

1.1. Dünya’da Sosyal Hizmet Eğitimi ve Tarihçesi

Farklı toplumlarda ve farklı zamanlarda ortaya çıkan sosyal hizmet eğitiminin gelişimi, sosyal sorunlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda hız kazanmıştır. Bu bölümde, bu gelişimi aktarabilmek adına sosyal hizmetin tanımı yapılarak doğuşu, bir meslek olarak sosyal hizmetin gündeme gelmesi ve sosyal hizmet eğitiminin başlangıcını oluşturan sorunlar ele alınmış, bir meslek grubu olarak sosyal hizmetin müdahale alanları ve amaçlarından bahsedilmiştir. Sosyal hizmet mesleğinin amaçları doğrultusunda sosyal hizmet eğitiminin çerçevesi aktarılmış, toplumsal ve mesleki hedefleri açıklanmıştır. Bilgi, beceri ve değer temelinde çalışmalarını yürüten sosyal hizmet eğitiminin de bu doğrultuda verildiği ve sosyal hizmet eğitimcilerinin de bu konudaki görev ve sorumlulukları vurgulanmıştır.

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) sosyal hizmeti şu şekilde tanımlamıştır:

“Sosyal hizmet, toplumsal değişim ve gelişmeyi, toplumsal bütünleşmeyi, insanların özgürleşmesi ve güçlenmesini destekleyen uygulama temelli bir meslek ve akademik bir disiplindir. Sosyal hizmetin odağında insan hakları, sosyal adalet, farklılıklara saygı ve kolektif sorumluluk yer almaktadır. Sosyal çalışma teorileri, sosyal bilimler, insani bilimler ve yerel bilgi ile desteklenen sosyal çalışma, yaşam zorluklarına/mücadelelerine işaret etmek ve iyilik halini geliştirmek için insanlarla ve yapılarla çalışır” (2014).

Tanımda da görüldüğü üzere sosyal hizmet tüm insanların potansiyellerini aktif olarak kullanmaları için çalışır ve refah seviyelerini artırmaları için yol gösterici olur. Bireylerin işlevselliğini ve toplumsal refahı arttırarak sosyal adaleti sağlamayı amaç edinen sosyal hizmet, değişim ve sorun çözme üzerine odaklanan bir meslektir (Uysal 2019). Sosyal hizmet disiplini dil, din, etnik köken, sosyal statü, cinsiyet farkı gözetmeksizin, çocuk, birey, aile, toplum, engelli, yaşlı ayırt etmeksizin bireylerin ve toplumun işlevselliğini arttırmaya yönelik biyo-psiko-sosyal müdahalelerde bulunur (Candal 2021).

Sosyal hizmet mesleğinin ortaya çıkışı, toplumsal olayların çözümü için hayırsever kurum ve kuruluşların desteğiyle gönüllü kişiler tarafından yardımların yapılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Bingöl 2015). Sosyal hizmet disiplini ve mesleği sosyal sorunların sona erdirilebilmesi için modern toplumlarda varlığını göstermiştir (Buğra 2008). Modern toplumlarda sosyal sorun olarak nitelendirilebilecek göç, kentleşme, yoksulluk, nüfus artışı, yaşlanma, işsizlik, şiddet, kadın ve çocuk emeği, madde bağımlılığı, suç gibi olaylar daha fazla meydana gelmektedir ve bu toplumlar bu olaylar ile karakterize edilmektedir. Tüm bu süreçler toplumun yapısında bozulmalara ve özelde bireyleşme, rekabet, sapkın davranışlara ve yalnızlığa neden olmaktadır (Akbaş 2019). Modern toplumların dokusunu zedeleyen bu olayların çözümü için var olan dini uygulamalar yetersiz, yardımseverlik anlayışıyla yapılan yardımlar ise sürdürülebilirlikten yoksun ve sınırlı kalmıştır. Sorunların hayırseverlik ve dini yardımlarla çözülememesi ve kendini olağan bir şekilde hissettirmesi ise uzmanlığı gerektiren bir mesleğe ihtiyacı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Avrupa ülkelerinde sosyal hizmet mesleği sosyal politikaların etkili bir faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum sosyal hizmetin yasal zeminini oluşturmuş ve işlevsel bir mekanizma haline getirerek benimsenen politikalar haline gelmesine ön ayak olmuştur (Artan 2011).

Sosyal hizmet eğitiminin dünyadaki gelişimi, 1800'lü yılların sonu ile başlamaktadır. Sanayi Devrimi'nin Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde yaratmış olduğu sosyal sorunlara çözüm arayışları ilk olarak gönüllülerle sosyal hizmet eğitimine ilişkin çalışmaların yapılmasına neden olmuştur (Karataş ve Erkan 2005, Koşar ve Tufan 1999). Gönüllülere verilen kurs, konferans ve seminer benzeri faaliyetlerle mesleğin temelleri atılmış ve giderek yaygınlaştırılmıştır. 1890'lı yıllarda İngiltere'de kurslar açılarak gönüllüler için teorik ve uygulamalı dersler vermeye başlanmış, 1898 yılında Şikago'da Jane Addams'ın¹ öncülüğünde Hull House'da benzer eğitimler verilmiştir (İyicil 1963). 1899 yılında ise ilk sosyal hizmet okulu olarak tanımlanabilecek olan okul (Institute for Social Work Training) Hollanda'nın Amsterdam kentinde açılmıştır. Eğitim süreci 2 yılı kapsayan okul, verdiği teorik eğitimlerin yanında uygulamalı eğitimlere de yoğunluk vermiş sosyal yardım konusunda çalışan kurum ve kuruluşlara eğitim konusunda destek olmuştur (Kut 1988).

1904 yılında ABD'de hayırsever kuruluşlar tarafından kurulan New York Hayır Kuruluşunda 3 ve 8 aylık düzenlenen programlarla 30 meslek elemanının yetiştirilmesi için çalışılmıştır. Bu kuruluş günümüzde Colombia Üniversitesi Sosyal Çalışma Okuluna dönüştürülmüştür. 1940'lı yıllara kadar birçok ülkede özellikle Avrupa, ABD başta olmak üzere Mısır, Hindistan, Güney Afrika ve Şili'de sosyal hizmet eğitimi veren okullar açılmıştır (Tufan ve Koşar 1999, Yolcuoğlu 2017). Özellikle ABD'de, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sosyal hizmet mesleğinin hem uygulanabilirlik alanı hem de tanınırlığı artmıştır (Koç 2022). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da sosyal hizmetin yaygınlaşmasında Birleşmiş Milletlerin etkisi olmuştur. Birleşmiş Milletler Sosyal ve Ekonomik Konseyinin toplantılarında "sosyal refah sektörü" için insan gücü yetiştirmenin önemi vurgulanmış ve 1949 yılında sosyal hizmet eğitimi programları üzerine bir araştırma raporu hazırlanmıştır. 1951 yılında Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan raporda sosyal hizmet kendine has ayırt edici işlevleri olan ve eğitime dayalı bir meslek olarak tanımlanmıştır (Özdemir 1999). Birleşmiş Milletler tarafından verilen bu kararlar sosyal hizmetin mesleki eğitim almış kişiler tarafından ve eğitim kurumlarında kuram ve

¹ Jane Addams; Amerikalı toplumsal reformcu, barış yanlısı ve kadın hakları savunucusudur. 1889'da, İngiltere'deki Yerleşim Evi Hareketi'nden etkilenecek Şikago'da kendisinin ve diğer sosyal reformcuların oturduğu, kentin yoksul semtlerindeki koşulları düzeltmek için çalışmalar yaptıkları bir kurum olan ve bugünkü toplum merkezlerinin temelini atan Hull House'u kurmuştur.

uygulamaları kapsayan program çerçevesinde verilmesi hedeflenmiştir (Koşar ve Tufan 1999). 1960 yıllarda ise sosyal hizmet eğitiminde özellikle ABD ve Avrupa ülkelerinde büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden biri okul sayısındaki artış ile ilgilidir (Payzın 1961). Birleşmiş Milletlerin verilerine göre bu dönemde dünyada sosyal hizmet eğitiminin verildiği 46 ülkede toplamda 373 okulda bulunmaktadır. Beş yıl sonra ise 53 ülke ve 422 okulda sosyal hizmet eğitimi verilmiştir. 1965 yılında İsrail’de gelişmekte olan ülkeler toplanmış ve “Yeni Gelişen Toplumlarda Sosyal Çalışma Eğitimi” tartışılmıştır (Birleşmiş Milletler 1965). Bununla birlikte sosyal hizmet artık uygulama becerisi isteyen ve bilimsel temele dayanan bir meslek olarak tanımlanmıştır (Kuntbay 1961). Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenen Münih Konferansı’nda sosyal hizmette meslek elemanının yetiştirilmesinde iki dayanağın esas alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunlar kuram ve uygulamadır. Dolayısıyla sosyal hizmet eğitiminin amacı sosyal hizmet uzmanına kuram ve uygulama becerisi kazandırmak olarak belirlenmiştir (Kuntbay 1961). 2000’li yıllara gelindiğinde İngiltere’de 100’den fazla sosyal çalışma okulu eğitimde yer almış ve sosyal sorunlara çözüm arayışı içinde olan 100 binden fazla sosyal hizmet uzmanı alanda çalışmaya başlamıştır (Yolcuoğlu 2017). Hızlı gelişme gösteren sosyal hizmet mesleği adalet, sosyal politikalar, eğitim, sağlık gibi alanlarda varlığını göstermeye başlamıştır. 2012 verilerine göre ABD’de 285 bin sosyal hizmet uzmanı görev yaparken, günümüzde 9 milyon nüfuslu İsrail’de 12 bin, İngiltere’de 88 bin ve İsviçre’de 113 bin civarında sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır. Türkiye’de bu rakamın 6 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir (Koç 2022).

Anlaşılabacağı üzere sosyal hizmet mesleği her toplum için vazgeçilmez bir disiplindir (Duyan 2003). Bu çerçevede sosyal hizmet mesleğinin amaçları arasında birey, grup ve toplumların iyilik hallerini geliştirme, iyileştirme sorunlarına çözüm bulma yer almaktadır (Payne 2005). Sosyal hizmetin amacına paralel olarak sosyal hizmet eğitiminin temel amacı; küresel değer ve bilgiler ışığında sosyal hizmet bilgisini öğretmek ile bilim üreterek bilginin paylaşılmasına ön ayak olmaktır. Sosyal hizmet eğitimi şekillendiren diğer amaçlar arasında ise insan haklarını korumak, hak ihlallerinin önüne geçmek, hakların evrensel olmasını sağlamak, toplum ile uyum ve iş birliği içinde olmak, eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri gidermek olarak sıralanabilir. Sosyal hizmet eğitiminin misyonunu oluşturan temel prensip ise sosyal hizmet eğitimi alan veya almış olan öğrencilerin toplumun değişen ve gelişen yapısı

içinde bilgi donanımlarını sağlamak ve beceri kazanmalarını, temel hak ve özgürlükleri odaklarına alarak yaşam kalitelerini arttırmaktır (Selçuk 2017). NASW (2016), sosyal hizmet eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1-Sorun çözme becerisini etkin kılmak, başa çıkabilme kapasitesini arttırmak ve gelişimsel kapasiteye odaklanmak,

2-Toplumda ihtiyaç duyan bireyleri kaynaklarla buluşturmak,

3-Bireylere hizmet sağlayan sistemlerin işlerliğini arttırmak ve daha insancıl bir yapıya kavuşturmak,

4-Sosyal politikaların gelişimini sağlayıp iyileştirmek,

5- Birey ve toplum refahına ışık tutmak (Zastrow 2014).

Sosyal hizmet eğitiminin amacına ulaşabilmesi için oluşturulan uluslararası standartlar ise ilk olarak 1928 yılında Fransa’da Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW 2004) tarafından geliştirilmiştir. Yükseköğretimde kalite ve kalite güvencesi terimleri, başka bir deyişle eğitim standartları, dünya genelinde 1980’li yıllarda önemsenmeye başlanmıştır. Dünya genelinde bu terim; öğretim ve eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesine, araştırma ve idari hizmetlerin kalitesinin sistematik ve düzenli işlemesine yardımcı olan bir süreci ifade etmektedir. Eğitimde niteliğin artırılması için eğitim programlarına yönelik standartların belirlenmesi amaçlanmaktadır (Erişen 2003). Eğitim standartlarına verilen önem Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW 2004)’nin de önem kazanmasına neden olmuştur. İlk başta çok fazla tanınmayan kuruluş, düzenlenen toplantı ve konferanslarla katılımcı sayısını arttırmış ve üye temsilcilerin çabaları ile dünya üzerindeki etkisini görünür hale getirmiştir. Ülkemizde sosyal hizmet eğitimi alanında örnek alınan Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW 2004)’nin sosyal hizmet eğitiminin standartlarına yönelik belirleyici noktaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Sosyal hizmet disiplini etik ilke ve bu ilkelerin temel kurallarını açıklamalıdır. Sosyal hizmet eğitimi bu güdümde eğitim vermelidir.
- Sosyal hizmet eğitiminde olan öğrencilerin bu eğitim süreci boyunca duygusal ve bilişsel gelişimleri desteklenmelidir.

- Sosyal hizmet eğitimi boyunca sosyal hizmetin kendine has olan bilgi, beceri ve değer olguları öğrenilmeli ve özümselemelidir.
- Sosyal hizmet eğitimi insan hakları ve hak savunuculuğunu odağında bulundurulmalıdır.
- Profesyonel olarak sosyal hizmet mesleğini icra edebilmek için uygulama eğitimleri verilmelidir.
- Sosyal hizmet eğitiminde birey, grup ve toplumlar ile çalışma pratiği yapılmalıdır.
- Değerlendirme gereçleri hazırlanmalı, toplum ve çevre ile ilgili bilgi sahibi olunmalıdır.
- Sosyal hizmet eğitimi evrensel olana dayanmalı ancak ulusal ve bölgeseli de göz önünde bulundurarak çevreye uyum sağlayabilecek ve uygulanabilecek dersler içermelidir (Sheafor ve Horejsi 2014).

Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW 2004)'nin sosyal hizmet eğitiminin standartlarına yönelik belirlemiş olduğu kriterlerin takibini yapan kurum veya kuruluş her ülkede farklılaşmaktadır. Örneğin ABD örneğinde sosyal hizmet eğitiminin standartları ile ilgili yetkili kuruluş Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (CSWE)'dir. Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (CSWE), sosyal hizmet disiplininin hedefini, insan biriciktir anlayışıyla öğrencilerin bilgi, beceri ve değer çerçevesinde kazanımlarını eleştirel düşünme ve süzgeçten geçirme becerisi içinde etkileşimsel süreçlerini desteklemek olarak açıklamaktadır. Bunun başarıya ulaşmasının yolunu da öğrencilerin eğitimleri boyunca tüm bu bileşenleri ne şekilde uyumlu hale getirebileceklerini öğrenmekten geçtiğini ifade etmiştir (CSWE 2015). Sosyal hizmet eğitiminin standartlarına yönelik CSWE tarafından yayınlanan “Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları Raporu” (2015), IFSW ve IASSW tarafından hazırlanan “Sosyal Hizmet Mesleğinin Eğitim ve Öğretimi için Küresel Standartlar Raporu” (2004) ve sosyal hizmet eğitiminde ulusal standartların geliştirilmesini konu alan “V. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu” (2012) sosyal hizmet eğitiminde ön plana çıkmaktadır.

Sosyal hizmet eğitiminin standartlarına yönelik CSWE tarafından yayınlanan “Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları Raporu (2015)”nda dünya genelinde 1980’li yıllar ile başlayan ve 1990’lı yıllarda yoğunluk kazanan yükseköğretim

reformlarının birçok ülkede olumlu dönüt olarak hayata geçirildiğinden söz edilmektedir. Nitekim sosyal hizmet eğitiminin verildiği okullarda da otonominin arttırılarak yenilikçi ve kaliteli bir eğitim için akreditasyon çalışmalarının yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bunun için de sosyal hizmet eğitim ile ilişkili olan bütün kurum ve kuruluşlara sorumluluklar düşmektedir (Ayyıldız 2021).

“Sosyal Hizmet Mesleğinin Eğitim ve Öğretimi için Küresel Standartlar Raporu (2004)”nda sosyal hizmet eğitiminin açıkça ifade edilmiş, erişilebilir ve sosyal hizmetin değerlerini ve etik ilkelerini yansıtmayı, amacı ve küresel tanımı ile tutarlı olması gerektiğinden söz edilmektedir. Nitekim programların ve hizmetlerin sunumunun her aşamasında yer alan kişilerin (öğrenciler, eğitimciler ve hizmet yararlananlar dahil) haklarına ve çıkarlarına saygı ön planda tutulmaktadır. Sosyal hizmet eğitiminin verildiği okullarda ise mümkün olduğunca sosyal hizmet mesleğinin ilerlemesine ve toplulukların güçlendirilmesine katkıda bulunmak ve geniş stratejiler belirlemek hedeflenmektedir. Raporda yer alan küresel standartların ana hedefleri ise;

- Çeşitliliği, eşitliği ve kapsayıcılığı takdir edip bunlara değer verirken sosyal hizmet eğitiminin sağlanmasında tutarlılığı sağlamak,
- Sosyal Hizmet eğitiminin, IFSW ve IASSW tarafından ifade edildiği şekliyle mesleğin değerlerine ve politikalarına bağlı kalmasını sağlamak,
- Eğitim sürecine dahil olan personeli, öğrencileri ve hizmetten yararlananları desteklemek ve korumak,
- Yeni nesil sosyal hizmet uzmanlarının, araştırma, deneyim, politika ve uygulamadan elde edilen sosyal hizmet bilgisini de içeren fırsatlara ve en iyi kalitede öğrenime erişebilmelerini sağlamak,
- Farklı sosyal hizmet okulları arasında ve sosyal hizmet eğitimi, uygulaması ve araştırması arasında bir işbirliği ve bilgi aktarımı ruhunu beslemek,
- Gelişen, iyi kaynaklara sahip, kapsayıcı ve katılımcı öğretim ve öğrenim ortamları haline gelmek için sosyal hizmet okullarını desteklemektir.

Raporda üzerinde önemle durulan bir diğer husus ise sosyal hizmet eğitiminde uygulama eğitimi olmuştur. Uygulama eğitimi, profesyonel sosyal hizmet eğitiminin kritik bir bileşenidir. Bu nedenle, öğrencileri etik, yetkin ve etkili uygulama için bilgi, değer ve becerilerle hazırlamada uygulama eğitimi müfredata iyi

bir şekilde entegre edilmesi gerektiğinden söz edilmektedir. Uygulama eğitimi, öğrencilerin mesleki uygulamaya hazırlanmalarını sağlamak için görevlerin ve öğrenme fırsatlarının süresi ve karmaşıklığı açısından yeterli olmalıdır. Bu nedenle, okulların uygulamaya yerleştirme standartlarını, prosedürlerini, değerlendirme standartlarını/kriterlerini ve beklentileri detaylandıran iyi geliştirilmiş ve kapsamlı bir uygulama eğitimi kılavuzu öğrencilere, alan yerleştirme gözetmenlerine ve alan yerleştirme öğretmenlerine sağlaması gerektiğinden bahsedilmektedir (IFSW 2014).

“V. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu (2012)”nda ise Sosyal hizmet eğitimine ilişkin sorunların varlığından söz edilmiştir. Sayıları hızla artış gösteren bölümlerin açılması ancak bu bölümlerin sosyal hizmetin ihtiyaç duyduğu eğitim standartlarından yoksun olması, yüksek kontenjanlarla açık öğretim lisans programlarının faaliyet göstermesi, sosyal hizmet ile ilişkisi olmayan ön lisans programlarından geçişlerin olması, açık öğretim ile lisans tamamlamak için sosyal hizmet programına alımların olması raporda bahsedilen sorunlar arasındadır. Rapora göre sosyal hizmet eğitimi bu şekliyle giderek sıradanlaşmakta, hedef ve amaç amaçlarından uzaklaşmaktadır. Bu durumun sosyal hizmet mesleğinin itibarına da olumsuz yansımaktadır. Sosyal hizmet mesleğinin önünde duran sorunlardan ise sosyal hizmet eğitiminin de olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir. Raporun sonucuna göre sosyal hizmet mesleğinin değerlerinin ve evrensel etik kurallarının kaybolmaya başladığı ve günü kurtaran çözümlerin daha baskın hale geldiği anlaşılmıştır. İzlenen politikalarla mesleğin kimliksizleştirilmesi sorunundan sosyal hizmet eğitimi de payına düşeni almaktadır. Sonuç olarak bu durum raporda eleştirilmiş ve profesyonellikten giderek uzaklaşıldığı belirtilmiştir. Nitekim bu durumdan sosyal hizmet eğitiminin de payına düşeni aldığı ifade edilmiştir (SHUDER 2017).

Sonuç olarak Avrupa ülkelerinde Sanayi Devrimi ile birlikte gündeme gelen sosyal sorunlara çözüm olmak adına yardımsever kuruluşların ve gönüllülerin faaliyetleri ile ortaya çıkan sosyal hizmet mesleği, faaliyetlerin sorunlara çözüm bulamaması sebebi ile profesyonelleşmiş, birçok ülkede sosyal hizmet eğitimi veren okullar açılmış ve sosyal hizmet eğitimi yaygınlaştırılmıştır. Sosyal hizmet mesleğinin amacına paralel olarak sosyal hizmet eğitiminin amacı; sosyal hizmet mesleğinin bilgisini öğretmek ve mesleğin uygulayıcısına beceri kazandırmaktır. Sosyal hizmet eğitiminin amacına ulaşabilmesi için de Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW 2004) tarafından geliştirilen sosyal hizmet eğitiminin

standartlarına yönelik belirleyici kriterler belirlenmiştir. Belirlenen bu kriterler sosyal hizmet eğitiminin verildiği okullarda örnek alınarak eğitimin niteliği arttırılmaya çalışılmaktadır. Eğitiminde standardizasyonun sağlanıp niteliğin arttırılması için kurulan kurum ve kuruluşlar kendi alanlarında çalışmalar yapmakta raporlar hazırlamakta ve çalıştaylar düzenlemektedir.

1.2. Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitiminin Tarihçesi

Avrupa ülkelerinde Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan ve sorunlara çözüm olmak adına faaliyet yürüten sosyal yardım ve hizmet uygulamaları ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmiş ve ilk olarak sosyal hizmet mesleğinin profesyonellikten uzak bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Avrupa ülkelerinde zamanla profesyonel anlamda eğitimi verilmeye başlanan sosyal hizmetin Türkiye’de doğuşu Avrupa ülkelerine göre yaklaşık 60 yıl sonra meydana gelmiştir (Akyıldız 2018). Bu bağlamda, Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında sosyal hizmet eğitimi ülkemizde çok geç başlanıldığı değerlendirilmektedir. Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi için atılan ilk adım 1957 yılında olmuştur. 1961 yılında ise sosyal hizmet akademisinin kurulması ile sosyal hizmet eğitimi verilmeye başlanmış, ilk öğrenciler 1965 yılında mezun olmuştur. 1967 yılında da Sosyal Çalışma Yüksekokulu eğitim vermeye başlamış, 1982 yılında Hacettepe Üniversitesine bağlanmış ve tek bölümde sosyal hizmet eğitimi verilemeye başlanmıştır. Bu durum 2002 yılına kadar devam etmiştir. Uysal (2019)’a göre ülkemizde geç başlayan eğitimin 2002 yılına kadar tek bir bölüm ile sürdürülmesi sosyal hizmete yönelik politik ve toplumsal bağlamda farkındalık kazandırılmamasına neden olmuştur (Uysal 2019). Bu doğrultuda Türkiye’de 2002 tarihinde sonra 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında sosyal hizmet bölümleri açılmıştır. 2011 yılında açılan açık öğretim fakültesi ise sosyal hizmet eğitimi uzaktan eğitime taşınması açısından farklı bir boyut katmıştır. Türkiye’de sosyal hizmetin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması sonucu açılan bölümler ve başlayan eğitim plansız gerçekleştirilmiştir. Nitekim Türkiye’de sosyal hizmetin hızla ve plansız bir şekilde büyümesinin beraberinde getirdiği sorunlar da olmuştur (Alptekin ve ark 2017). Bu bilgiler doğrultusunda bu bölüm, Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin kısa tarihinden ve plansız gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde ortaya çıkan sorunlara odaklanmaktadır.

Türkiye’de 1957 yılında kurulmuş olan Birleşmiş Milletler Sosyal Refah Müşavirliği sosyal hizmet eğitiminin başlamasında önemli bir yere sahiptir. Kurulan bu müşavirliğin önderliğinde, o dönemdeki adıyla Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı başta olmak üzere ilgili bakanlıklar, kamu ve özel kuruluş temsilcilerinin katılımı ile Türkiye’de sosyal hizmetin daha sistematik bir şekilde teşkilatlanmasına yönelik toplantılar yapılmış, alınan kararlar mesleğin mesleki ve bilimsel yaklaşımla örgütlenmesine katkı sağlamıştır (Compton ve Galaway 1979). Birleşmiş Milletler uzmanlarının hazırlamış oldukları raporlar ışığında sosyal hizmet eğitimi, toplumsal bağlamda bireylerin ihtiyaçları çerçevesinde örgütsel yapılanmasını oluşturmaya başlamıştır. Bu doğrultuda 7355 Sayılı Kanunun 9. Maddesi ile Sosyal Hizmetler Akademisinin kurulması uygun görülmüştür (Duyan ve ark 2008). Bu madde ile sosyal hizmet çalışanlarının ve personellerinin eğitimi için lise ve üniversite düzeyinde eğitim veren kurumlara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Konu edinilen eğitimin hedefi ve içeriği; hem öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta hem de mesleğin bilimsel temeli ve uygulaması üzerinde kazanım sağlamayı öngörmektedir (Resmi Gazete 2022).

Belirtilen ihtiyaçların karşılanması amacıyla 1961 yılında Türkiye’de Sosyal Hizmetler Akademisi açılmıştır. Bu girişim sosyal hizmetin kamusal düzeyde örgütlenmesi bakımından atılan önemli bir adımdır. 1963 yılında ise Akademi, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlanarak Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü çatısında faaliyetlerini sürdürmüştür (SHUDER 2020). Akademi ilk mezunlarını 1965 yılında vermiştir. İlk mezunlar Adalet Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Akademide görev almışlardır (Çay 2017). 1967 yılında ise Hacettepe Üniversitesine bağlı Sosyal Çalışma Yüksekokulu faaliyet göstermeye başlamıştır. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksekokulu olarak 1982 yılında her iki kurum birleştirilmiş ve faaliyetlerini sürdürmüştür (Duyan ve ark 2008). 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa istinaden Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Sosyal Hizmetler Yüksekokulu olarak statüsü ve adı değiştirilmiştir (Zengin 2011). 2002 yılına kadar bu bölüm ülkemizde tek bölüm olarak faaliyet göstermiştir. 2000’li yılların başında ise ülkemizde yeni sosyal hizmet bölümleri açılmıştır (Alptekin ve ark 2013). 2006 yılında dört sosyal hizmet bölümü açılmış, bu durumu 2007’de 1, 2009’da 3, 2010’da 2, 2011’de ise 4 yeni bölümün daha açılması takip etmiştir. 2012 yılı ise sosyal hizmet akademisi için bölüm artışının çok fazla olduğu bir yıl olmuş

ve 9 bölüm birden açılmıştır. 2013 yılında ise 8 bölüm açılmıştır (Alptekin ve ark 2013). Gün geçtikçe bölüm sayısına yaşanan artış sosyal hizmet eğitiminde birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu sorunlardan başlıcaları; kontenjan artışı, akademisyen ihtiyacı ve alandışı istihdam ile açık öğretim sorunudur.

Ülkemizdeki yeni üniversite yapılanmalarına benzer olarak sosyal hizmet eğitiminin de yapılandığı görülmektedir. Türkiye’de 2000’li yıllarda artmaya başlayan sosyal hizmet bölümü sayısı, kontenjanların hızla artış göstermesine sebebiyet vermiş (Işıkhani ve ark 2016) ve akademisyen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, sosyal hizmet bölümlerinin kısa süre içinde artması ve plansız büyüme neticesinde üniversitelerde bu bölümlerde istihdam edilecek lisans ya da yüksek lisans/doktora eğitimi almış sosyal hizmet akademisyeni bulunmadığından eğitim-öğretime geçilememiş, bölümlerde akademisyen ihtiyacı, yetişen akademisyen sayısının çok üzerinde olmuştur. Dolayısıyla artan bölüm sayısına oranla sosyal hizmet akademisyen istihdamı yapılamamıştır. Bu nedenle bölümlerde eğitim-öğretim, sosyal hizmet bölümleri dışından gelen akademisyenler ile devam ettirilmeye çalışılmıştır. Bu kadrolaşma yönteminin bir diğer nedeni sosyal hizmetin diğer disiplinler ile olan ilişkisiyle ilintilidir (Gencer ve Cılga 2017). Sosyal hizmetin multi-disipliner özelliği, farklı disiplinlerde uzmanlaşmış akademisyenlerin istihdam olanağını arttırmıştır. Bu kadrolaşma yöntemi ilahiyat gibi sosyal hizmet ile ilişkisi olmayan bölümlerden sosyal hizmet alanına istihdamın yolunu açmıştır. Sosyal hizmetin birincil meslek elemanlarının sayısının az olması, farklı kadrolarda sosyal hizmet alanı dışında yetişmiş yan disiplinlerden (sosyoloji, psikoloji, çocuk gelişimci gibi) meslek elemanlarının sosyal hizmetin görev alanlarında çalışmaya başlamasına neden olmuştur (Alptekin ve ark 2017). Başka bir deyişle sosyal hizmet eğitiminde nitelikli akademisyen eksikliği, farklı bölümlerde eğitim almış akademisyenlerin sosyal hizmet alanında istihdam edilmeleri ile sonuçlanmıştır (Alptekin 2021). 2011 yılında yüksek kontenjanlarla açık öğretim fakültelerinin açılması ise alanda çalışan meslek elemanı ihtiyacını ciddi manada karşılamış, hatta günümüzde sosyal hizmet öğrencilerinin istihdam sorunu yaşamasına neden olmuştur. Açık öğretim fakülteleri ile meslek elemanı ihtiyacı karşılanmış olsa da bu durum nitelikli meslek elemanı sorununu gündeme getirmiştir (Sevim ve Altun 2017).

Sonuç olarak Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin gelişimi yaklaşık 60 yıllık bir tarihe dayanmaktadır. 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisinin açılmasıyla eğitime başlanmıştır. Akademi ilk mezunlarını 1965 yılında vermiştir. 1982 yılına kadar faaliyet gösteren ve bu tarihte Sosyal Hizmetler Yüksekokulu olarak adı değiştirilen Hacettepe Üniversitesine bağlı Sosyal Çalışma Yüksekokulu 2002 yılına kadar tek başına faaliyet göstermiştir. 2006 yılından itibaren ülkemizde sosyal hizmet bölümlerinde hızlı bir artış meydana gelmiş, 2011 yılında açık öğretimden sosyal hizmet eğitimi verilmeye başlanmıştır. Artan bölümlerin yanında açık öğretim, sosyal hizmet eğitimine dahil edilmiş ve kontenjanlar daha da arttırılmaya çalışmıştır. Ancak bu artış belirli bir plan neticesinde yapılmadığı için birçok sorun da bu gelişmelerin içinde yer almıştır. Mesleği yapacak kişilerin eğitimi için açılan bölümlerde bu mesleğin eğitimini verecek akademisyenlerin olmaması, sahada bulunan meslek elemanlarının yetersizliği eğitimin niteliği açısından düşündürücü olmaktadır. 2012 yılı itibariyle plansız açılan bölümlerin yüksek kontenjan, istihdam, akademisyen eksikliği, eğitimin niteliği gibi sorunları da beraberinde getirdiği görülmüştür. Alanda çalışan meslek elemanı ve fakültelerde akademisyen eksikliği belirli bir program ve standart gözetmeksizin yapılandırılmaya çalışılması dahası Alptekin’in yorumladığı şekilde “*oldu bitti*”ye getirilmesi sosyal hizmetin ulusal ve uluslararası standartlardan yoksun bir mesleğe dönüşmesine neden olmaktadır. Sosyal hizmetin büyüme ve gelişmesine ihtiyaç bulunmakla birlikte bu ihtiyacı karşılarken mesleğin özü, amacı ve odağı değiştirilmeden profesyonel bir şekilde kuram ve bilgilerden feyz alarak veri tabanları ve analiz sonuçlarını değerlendirilerek gerçekleştirilmelidir (Alptekin ve ark 2017). Bu nedenle mesleki standartların sağlanması ve yeterlilik çerçevesinin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda takip eden bölüm; Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde standardizasyonlara ve yeterlilik çerçevesine yer vermektedir.

1.2.1. Türkiye Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeterlilikler ve Standartlar

Eğitim öğretimde yeterlilik; eğitim süresi boyunca öğrenenin başarması gerekenler ile hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak ihtiyaca cevap verecek yeni bilgiler edinmesi olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 2021). Standart, eğitimde çeşitli açılardan belirli bir hedefin yakalanmış olması ve asgari öğrenilmesi gereken sınırı ifade etmektedir (İnal ve Özmen 2012). Eğitimdeki

standardizasyonda amaç; hedeflere yaklaşma, sürekli iyileşme ve yenileşmeyi ifade eder. Standardizasyon sayesinde bir ülkenin üniversitelerinde verilen eğitim ile diğer ülkelerin üniversitelerinde verilen eğitimin kalitesinin benzer olması sağlanır (Olsen 2007). Bu tanımlar doğrultusunda bu bölüm; yükseköğretim ile birlikte sosyal hizmet eğitim-öğretiminde standardizasyonun sağlanması için yapılan çalışmalara ve belirlenen yeterliliklere odaklanmaktadır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak yükseköğretimde standardizasyonun sağlanması adına Türkiye’de de çalışmalar sürdürülmektedir. Türkiye’de eğitimin standardizasyonu 1990’lı yılların son döneminde yükseköğretim alanında gündeme gelmiş, 1999 yılında Bologna sürecine² katılım ile mesleki yeterlilik ve yapılandırma süreci başlamıştır (Ayyıldız 2021). Bologna sürecine dahil olan ülkeler eğitim programlarını akredite ederek standartlaşma yoluna gitmekte ve standardizasyon için Bologna kriterlerine uyması gerekmektedir (Özgüzel 2016). Bologna sürecine katılımın sağlanmasıyla Türkiye’deki akademik kurumlar akreditasyonun sağlanmasını taahhüt etmiştir (Candal 2021). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulu tarafından Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) hazırlanmasına ilişkin ilk adım Bergen’de 2005 yılında Bologna sürecinde atılmıştır. 28.04.2006 tarihinde Yükseköğretim Kurulu tarafından 2006/8 Sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile ilk defa Yeterlilikler Komisyonu kurulmuş ve çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Kurulan bu komisyon Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesini (QF-EHEA Qualifications Frame work for European Higher Education Area) temel alarak Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini (UYÇ); önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyindeki programların minimal düzeyde içermesi gereken bilgi ve becerilerin olduğunu açıklamıştır (Bozkurt ve Türe 2011).

2010 yılına kadar akademik bilimlerin standardizasyonun sağlanabilmesi için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Bologna sürecinde eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması ve standartların sağlanması için çalışmalara devam edilmektedir. Bologna sürecinde yapılan bu çalışmalardan biri farklılıkları minimize etmek ve standartları sağlamak için Avrupa Kredi Transfer Sisteminin-European

² Bologna Süreci, tüm Avrupa’da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa’da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır (Bozkurt ve Türe 2011).

Credit Transfer System (AKTS-ECTS) oluşturulmasıdır (Labonte Roset 2004). AKTS; Avrupa içinde öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak için Avrupa Birliği tarafından geliştirilmiş bir akreditasyon sistemidir. Ülkeler arasındaki eğitim ve notlandırma sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle, öğrencilerin ders yüklerinin belirlenmesinde ve aldığı notların transferinde bir çeşit ortak dil kullanılması zorunludur. Bu amaçla her ders için ECTS kredisi (ECTS credit) belirlenir, alınan notlar ise ECTS notlandırma sistemi (ECTS grading scale) yardımıyla harf notuna dönüştürölür (<http://tip.duzce.edu.tr/>). Bu sistem ile üniversitelerin eğitimleri ve dersleri kıyaslanabilmekte ve üniversiteler arasında tercih yapılabilmektedir. (Erdoğan ve ark 2010). Öğrencilerin bu tercihi yapabilmesi için üniversitelerin şeffaf ve doğru bilgi vermesi gerekmektedir. Bunun güvence altına alındığı sistem de AKTS'dir. AKTS ile üniversitelerdeki eğitim niteliği akredite edilerek güvence altına alınmaktadır (Özgölzel 2016).

2010 yılında ise Bologna sürecinde oluşturulan program neticesinde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ilk dayanağı ve taslağı oluşturulmuştur (TYYÇ 2010). Bu doğrultuda sosyal hizmet ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim programlarında temel yeterlilikler alanı oluşturulmuştur. Sosyal Hizmet Lisans Eğitim Programı Yeterlilikleri; sosyal hizmetin lisans programından mezun olan meslek elemanının sahip olması beklenen ve ulusal düzeyde belirlenen mesleki yeterliliklerin esas alındığı çerçevedir. Temel yeterlilikler alanı içerisinde sosyal hizmet öğrenci ve mezunlarının bilgi, beceri ve uygulama gibi alanlarda sahip olmaları amaçlanan çeşitli eğitim-öğretim yeterlilikleri ve standartlar oluşturulmuştur (TYYÇ). Türkiye'de de sosyal hizmet akademisyenleri yurt dışındaki sosyal hizmet eğitim, müfredat ve programları inceleyerek sosyal hizmet eğitimi alanında belirli standartları belirlemişlerdir (Alptekin ve Yanardağ 2019). Belirlenen bu standartlar, Bologna sürecinde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında hazırlanan Sosyal Hizmet Temel Alanı Yeterlilikleri, lisans eğitimi düzeyinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim süreci boyunca hangi yeterlilikler çerçevesinde eğitim alacağı belirlenmektedir (Karasu ve ark 2014). Bologna çerçevesinde oluşturulan yeterlilikler sosyal hizmet açısından değerlendirildiğinde; öncelikle AKTS sisteminin sosyal hizmet eğitiminin tüm ülkeler için hiç değilse teknik düzeyde standart sağlanması yardımcı olduğu

belirlenmektedir (Labonte Roset 2004). Üniversitelerde sağlanan standardizasyon sayesinde yükseköğretimdeki öğrencilerin hareketliliği teşvik edilmektedir. Diğer bir deyişle akreditasyon ve standardizasyon ulusal ve uluslararası rekabeti hem zorunlu kılmakta hem de teşvik etmektedir (Özgüzel 2016). Öğrencilerin hareketliliğini sağlamak adına yapılandırılan sistem ise ERASMUS öğrenci değişim programıdır.³ ERASMUS Programı sayesinde farklı ülkelerdeki eğitim incelenebilmekte ve oradaki yaklaşım, uygulama ve müfredatlar kıyaslanabilmektedir. Bu durum ülkemizdeki sosyal hizmet eğitimi diğer ülkelerdeki eğitim ile kıyaslama açısından bir artı olarak görülmektedir (Candal 2021). Bologna sürecinin ERASMUS Programıyla getirdiği bir diğer artı ise sosyal hizmet öğrencilerinde istenen yabancı dilde kaynak okumaya etkisi olabilecek, dil gelişimidir. Sosyal hizmet eğitiminde evrenselde yerele yönelen bir müdahale söz konusudur. Evrensel olmak içinse yabancı dil sosyal hizmet eğitiminin standartlarını sağlaması için bir şarttır. Yabancı dil bilen sosyal hizmet öğrencisi, akademisyeni ve uzmanı literatür takibi ile kendini güncel tutabilmektedir (Erdoğan ve ark 2010).

2018 yılında Sosyal Hizmet Çekirdek Eğitim Programı (SHÇEP) oluşturulmuş ve sosyal hizmet eğitim-öğretim standartları belirlenerek yayınlanmıştır. SHÇEP, sosyal hizmet lisans eğitim kurumlarının kendi eğitim programlarını geliştirirken ‘asgari’ olarak esas alacakları çerçeve programdır. Bu programda sosyal hizmet lisans eğitimi verildiği bütün kurum ve kuruluşlarda uluslararası sosyal hizmet standartları da dikkate alınarak standardizasyonu sağlamak için ulusal ölçekte sosyal hizmet lisans eğitiminin ulusal çerçevesinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Alptekin ve ark 2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin eğitim süresi boyunca sahip olması gereken bilgi ve beceriler Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı ile dört düzeyde belirlenmiştir. Sosyal hizmet yeterlilik standartlarında belirlenen bu düzeyler; bilgi düzeyi (kuramsal-olgusal), beceri düzeyi (bilişsel ve uygulamalı) ve yetkinlikler düzeyidir (bağımsız çalışabilmek ve sorumluluk alabilme, öğrenme yeteneği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik).

³ ERASMUS Programı; yükseköğretim kurumlarının iş birliğini, öğrenci ve akademisyenlerin kısa süreli olarak bu iş birliği çerçevesinde farklı ülke ve üniversitelerde deneyim kazanmasını teşvik eden Avrupa Birliği projesidir (<http://www.erasmus.mu.edu.tr/>).

A) Bilgi (Kuramsal ve Olgusal)

Sosyal hizmet eğitiminde bilgi düzeyi; mesleğin eğitimini alan kişilerin sahip olması gereken kuramsal bilgileri ifade etmektedir. Eğitim süresi içinde öğrencilerden; insan hakları ve özgürlükleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve sosyal sorunları tanımlayabilip uygulama alanlarına yönelik kendilerini geliştirmeleri beklenir. Öğrencilerin insan davranışı hakkında donanımlı olmaları, sosyal çevre bilgisine sahip olmaları, farklılıklara saygı çerçevesinde farklılıkların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik vb. alanlara yönelik olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu farklılıklar içerisinde uygulanacak müdahale ve tekniklerin de farklı olması, sosyal hizmet ile ilgili kuramları, modelleri ve yaklaşımları bilmeyi zorunlu kılar. Bu nedenle her düzeyden müracaatçılara yönelik kanıta dayalı sosyal hizmet müdahalesini gerçekleştirme ile ilgili temel bilgiye de sahip olunması beklenir.

Öğrencilerin sosyal hizmet müdahale sürecinde mikro, mezzo ve makro düzeylerde iletişim kurma ve iletişim araçlarını kullanma bilgisine ve bu düzeylerde uygulayacakları proje tasarımı, sosyal hizmet örgütlerinde yönetim ve süreçlerine dair bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu düzeylerde uygulanacak müdahaleler sosyal refah politikası ve hizmetleriyle ilişkilendirilebilmelidir. Ek olarak öğrencilerden sosyal hizmet alanında bilişim teknolojilerinin kullanımını bilmeleri, araştırma, yöntem ve teknikleri bilgisine sahip olmaları ve mesleki etik, ilke ve değerleri ile mevzuat bilgisine sahip olmaları beklenmektedir (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019).

B) Beceriler (Bilişsel ve Uygulamalı)

Sosyal hizmet eğitiminde beceriler düzeyi; mesleğin eğitimini alan kişilerin sahip olması gereken bir takım becerileri ifade etmektedir. İlk ortaya çıkan beceri sosyal hizmet uygulamasında iletişim kurma ve iletişim araçlarını kullanma becerisi ile ilgilidir. Mesleğin eğitimini alan kişinin sosyal hizmet alanları ile ilgili bilişim ve diğer teknolojileri kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bir diğer beceri sosyal hizmet müdahalesinin her alanında mesleki görüşme ve gözlem yapma becerisinin kazanılmasıdır. Yapılan görüşme ve gözlemlerin kaydedilerek raporlanması ayrı bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Birey, aile, grup ve toplum düzeyinde planlı müdahale yöntemlerini gerçekleştirme; analiz, sentez yapabilme ve

eleştirel düşünebilme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu beceri sosyal hizmet mesleğinin gelişimi için de gereklidir. Bu nedenle sosyal hizmet araştırması yapma ve yapılmış mesleki araştırmaları yorumlama becerisine de sahip olmak gerekir. Yapılan müdahaleler kurumlar arası iş birliği sağlamayı gerektiriyorsa ilişki kurma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Benzerlik ve farklılıkları gözetip uygulama yapabilme becerisine sahip olmak ve bütün bunları yaparken yöneticilik ve liderlik becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019).

C) Yetkinlikler

Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (CSWE) Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları (EPAS) için 2008 yılında “yetkinlik temelli eğitimi (competency based education)” uygun görmüştür. Yetkinlik “belli bir alanda sahip olunan bilgi, beceri ve tutum” anlamına gelmektedir (Mizrahi ve Davis, 2008). Bu yaklaşıma göre öğrenciler uygulama alanında yeterlilik ve becerilerini geliştirmek için desteklenmelidir. Sosyal hizmet mezunlarının sahip olması beklenen yetkinlikler aşağıdaki gibidir:

1) Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

Bağımsız çalışabilme yetkinliği; mesleğin eğitimini alanların sosyal hizmet müdahalesini bağımsız olarak uygulamasını ifade etmektedir. Bağımsız çalışabilmenin yanında sosyal hizmet alanlarında karşılaşılan sorunları çözmek için bireysel ve grup çalışması içinde sorumluluk alabilmek de gereklidir. Son olarak çalışanların gelişimleri için gerekli etkinliklerin planlanması ve yeni mezun olmuş ve olacak olan sosyal hizmet öğrencilerine mesleki gelişimleri için rehberlik ve danışmanlık yapılması bu yetkinliğin içeriğini oluşturmaktadır (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019).

2) Öğrenme yetkinliği

Öğrenme yetkinliği sosyal hizmet ile ilgili öğrenilen bilgilerin eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesini içerir. Öğrenme sürecinde yaşam boyu öğrenme felsefesinin benimsendiği yetkinliktir (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019).

3) İletişim ve Sosyal Yetkinlik

Bu yetkinlik, sosyal hizmet ile ilgili durumlarda kişilerin bilgilendirilmesi, sorunlarına ilişkin çözümlerin yazılı ve sözlü olarak aktarılabilmesi ve diğer meslek elemanlarıyla paylaşılabilmesi için gerekli iletişim becerilerine ve sosyal ağa sahip olunmasını içerir. İletişim becerisi yüksek meslek elemanından toplumsal sorumluluk bilinciyle sosyal sorunlara yönelik proje veya etkinlik üretmesi, sosyal hizmet ile ilgili dünyadaki gelişmeleri takip etmesi ve değerlendirmesi beklenir. Dünyadaki gelişmeler takip edebilmek için de en az bir yabancı dili (en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde) kullanması beklenir. Meslek elemanının takip ettiği gelişmeleri meslektaşları ile paylaşması gerekmektedir (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019). Bununla birlikte sosyal hizmet öğrencilerinden sosyal hizmet müdahale, kuram ve uygulamalarına yönelik kitap, kaynak ve makaleler okumalarının yanında güncel çalışmaları düzenli takip etmeleri ve eleştirel düzeyde değerlendirme, yorumlama aynı zamanda bu kaynaklardan edindikleri bilgileri sahada uygulama becerisine sahip olmaları istenmiştir. Bu amaca ulaşmak içinse sosyal hizmet öğrencilerinin yabancı dil okur-yazarlık seviyelerini arttırmaları gerektiği vurgulanmıştır (SHOD 2018).

4) Alana Özgü Yetkinlik

Alana özgü yetkinlik, mesleki norm, standart ve etiğe uygun hareket edilmesi ve sosyal hizmet mesleği ile ilgili yetki, görev, hak ve sorumlulukların belirlenmesini ifade eder. Bu yetkinlikte hak temelli yaklaşım ve sosyal adaletin mesleki değerler perspektifinde benimsenmesi esastır. Bu yetkinlik çerçevesinde her düzeyde sosyal hizmet müdahalesinin gerektirdiği şekilde işlev ve roller üstlenilir. Bu nedenle birey, aile, grup, topluluk ile yapılacak müdahalelerde amaç sosyal işlevselliği geliştirmek ve toplumsal gelişimi kolaylaştırmak olmalıdır. Bu müdahale düzeylerinde sosyal hizmet uygulamasına kaynaklık edecek kuramsal çerçeve ve yaklaşımlar kullanılmalı ve planlı değişim süreci izlenmelidir. Sosyal hizmetin bir bilim olarak gelişmesi için ise bilimsel ve mesleki araştırmalar yapmak ve toplantılar düzenlemek esastır. Bu görev yerine getirilirken yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsenir; bilgi, beceri, değer ve tutumların özümsevenek topluma danışmanlık edilmelidir. Bu yapılırken de çevre bilinciyle sosyal hizmet alanlarındaki uygulamalar yürütülür. Yapılan araştırma

ve toplantılarla sosyal politika ve sosyal hizmetler etkilenmelidir (Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı 2019).

Mesleğin eğitimini alan kişilerden sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyleri ifade edilirken aynı zamanda akademisyenlerin de bilgi, beceri ve yetkinliklerini öğrencilere aktarmaları bir sorumluluk olarak belirlenmiştir (SHOD 2018). Bu bağlamda sosyal hizmete ilişkin değişen ve dönüşen koşullara uygun olarak akademik müfredatın hazırlanması gerekmektedir. Eğitimde akademik müfredatın yanında öğrenci eksenli bir eğitim anlayışı benimsenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durum kuram ve uygulamayı bütünleştirme, öğrencinin yansıtma ve eleştirel düşünme becerilerini kazanması için bir fırsat niteliği taşımaktadır (Lawrence 2009). Anlaşılabacağı üzere sosyal hizmet eğitiminin yeterlilik ayağını oluşturan standartlar bilgi, beceri, değer ve etik ilkelere dair belirlenen yetkinliklerle oluşturulmuştur. Sosyal hizmetin bu standartlarına ulaşabilmenin yolu eğitimden geçmekte, eğitim düzeyi arttıkça yeterlilik düzeyi de atmakta ve daha kapsamlı bir hale dönüşmektedir (Alptekin 2016).

Eğitimde standartlaşmanın amacı, eğitim politikasını belirlemek ve denetlemektir. Bu yolla eğitim politikası belirlenen çerçevede denetlenip yönetilmektedir (Kurul 2011). Sosyal hizmet programlarının akademik düzeyde eğitim ve öğretim düzeylerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili denetleme ve karar mekanizması ise Sosyal Hizmet Okulları Derneği (SHOD)'nin kurulmasıyla sağlanmıştır (Alptekin ve ark 2019).

Sonuç olarak dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitimin standardizasyonunun ve yeterliliğinin sağlanması amaçlanmış Bologna süreci bu duruma ivme kazandırmıştır. Bologna süreci ile eğitim kurumlarının benzer eğitimi verdiklerini güvence altına alan AKTS sistemi kurulmuş ve öğrencilerin üniversiteler arası hareketliliği teşvik edilmiştir. Öğrenci değişiminin yapıldığı ERASMUS programı ile öğrenci ve akademisyenler diğer ülkelerin ve üniversitelerin eğitimini görüp değerlendirme şansı yakalamakta ve kıyaslama yapabilmektedir. Ek olarak Bologna süreci ile Yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulu tarafından Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmuş, sosyal hizmet eğitimi alanında bu görevi Sosyal Hizmet Okulları Derneği (SHOD) üstlenmiş ve Sosyal Hizmet Çekirdek Eğitim Programı (SHÇEP) oluşturulmuştur. Sosyal Hizmet Çekirdek

Eğitim Programı sayesinde sosyal hizmet eğitiminde öğrencilerin sahip olması beklenen yeterlilik ve standartlar belirlenmiştir.

1.3. Türkiye’de Mevcut Sosyal Hizmet Eğitimi ve Programları

Bu bölüm; Türkiye’de sosyal hizmet eğitimine ilişkin bir değerlendirme içermektedir. Ülkemizde mevcut sosyal hizmet eğitim programları; ön lisans ve lisans tamamlama, örgün lisans ve açık öğretim programlarında verilmektedir. Bu bölümde sosyal hizmet eğitiminin verildiği programlar hakkında bilgi verilecek ve sosyal hizmet eğitim müfredatını şekillendiren genelci sosyal hizmet ve genelci sosyal hizmette kullanılan teorik yaklaşımlar anlatılacaktır. Bölümde anlatılan eğitim programlarında çıkan ve çalışmanın da konusunu oluşturan sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar başlık içerisinde işlenecektir.

1.3.1. Sosyal Hizmetler Ön Lisans ve Sosyal Hizmet Lisans Tamamlama Eğitim Programları

Bu bölümde; sosyal hizmetler ön lisans ve sosyal hizmet lisans tamamlama eğitim programlarının bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması, buradan mezun olan öğrenciler için bulunan seçenekler ve zamanla bu programların ortaya çıkardığı sorunlar anlatılacaktır.

Sosyal hizmetin doğmasına yol açan sosyal sorunların artması, sosyal hizmet mesleğine, eğitimine ve sosyal hizmet meslek elemanına olan ihtiyacı arttırmıştır. Sosyal hizmet alanında çalışan yetersizliği sosyal hizmetler ön lisans programlarında eğitim verilmesinin ve burada eğitim görenlerin ara eleman olarak yetiştirilmesinin önünü açmıştır (Apak 2018). Başka bir deyişle alanda çalışan meslek elemanının sayıca az olması ara personel gereksinimini açığa çıkarmış, sosyal hizmetler ön lisans programından mezun olan bireylerin alanda çalışabilmeleri için ihtiyacı karşılayacak düzeyde donanımına sahip olmaları beklenmiştir. Sosyal hizmetler ön lisans eğitim programından iki yıl süre ile eğitim alan öğrenciler ara veya yardımcı eleman olarak görev yapabilmektedir (Tomanbay 2011).

Bu ihtiyaç doğrultusunda sosyal hizmetler ön lisans programının ilki 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler Ön Lisans Programı olarak kurulmuştur. Program kontenjan sınırlaması yapmadan 2009 yılında

eğitime başlamış, 2017 yılı itibariyle programın kontenjanı 9000 olarak belirlenmiştir (Oral 2017). 2011 yılında Yalova Üniversitesi Çınarcık Meslek Yüksek Okulunda örgün eğitim veren ön lisans sosyal hizmetler programı kurulmuş daha sonraki süreçlerde ön lisans programlarının açılması hızlanmıştır (Aydemir ve Yiğit 2017). 2022 yılı itibariyle ölkemizde sosyal hizmet açık öğretim ön lisans programında eğitim veren 3 üniversite bulunmaktadır. Bunlar: Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesidir. 38 Devlet üniversitesinde 57 ve 9 vakıf üniversitesinde de 23 sosyal hizmet ön lisans örgün öğretim programı bulunmaktadır (YÖK Atlas, 2022). Sosyal hizmetler ön lisans programında; aile sosyolojisi, din psikolojisi, İngilizce, matematik, psikoloji, sosyal hizmetler alan, sosyal hizmete giriş, sosyal hizmet mevzuatı, sosyal psikoloji, sosyal hizmetler saha araştırmaları ve temel hukuk gibi dersler verilmektedir.

Ön lisans programlarından mezun olanlar için 2 seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler; lisans tamamlama programından yararlanma veya alanda çalışmadır. Öncelikle sosyal hizmet ön lisans programı mezunları lisans tamamlama programından yararlanabilmektedir. Lisans tamamlama programı; iki yıllık ön lisans bölümleri mezunlarının Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girerek dört yıllık lisans bölümlerinde okumaya hak kazanması ve eğitimlerinin sonunda dört yıllık üniversite diploması aldıkları sürecin adıdır (Yurtdışı Eğitim Danışmanlığı 2022). Sosyal hizmet ön lisans mezunları, lisans tamamlama programı kapsamında DGS'ye girerek sosyal hizmet lisans veya sosyoloji lisans bölümlerini geçiş yapabilmektedir (Çay 2017). Buradan mezun olanlar hem alanda çalışma imkânı bulabilmekte hem de DGS ile ön lisans eğitimlerini lisans eğitimine tamamlayabilmektedirler (ÖSYM 2019b). Sosyal hizmet ön lisans programından lisans programına geçiş 2 bölümle sınırlı olmakla birlikte, ön lisansta acil durum ve afet yönetimi, çocuk gelişimi, iş sağlığı ve güvenliği, yaşlı bakım hizmetleri⁴ gibi bölümlerden mezun olan öğrenciler lisans tamamlama programından yararlanarak sosyal hizmet lisans programına geçiş yapabilmektedir (ÖSYM 2019b). Son olarak,

⁴ Diğer bölümler: Acil bakım teknikerliği, acil yardım, adli tıp teknikerliği, adli tıp, ambulans ve acil bakım teknikerliği, ambulans ve acil bakım, ameliyathane hizmetleri, ameliyathane teknikerliği, anestezi, anestezi teknikerliği, ceza infaz ve güvenlik hizmetleri, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk koruma ve bakım hizmetleri, engelli bakım ve rehabilitasyon, güvenlik birimleri, hava savunma, istihbarat, itfaiyecilik ve sivil savunma, kamu güvenlik ve asayişin sağlanması, mühimmat ve mühimmat tahrip, özel güvenlik ve koruma, polis MYO (meslek yüksek okulu), sağlık yönetimi, savunma ve güvenlik, sivil savunma ve itfaiyecilik, sosyal bilimler, hava astsubay yangın önleme, evde hasta bakımı, sosyal güvenlik.

Sağlık Bakanlığı ve YÖK arasında bulunan anlaşmaya göre; Sağlık Bakanlığı personeli olan ön lisans mezunları sosyal hizmet lisans programına açık öğretimden geçiş yapabilmektedir (Alptekin ve ark 2017, Apak 2018).

Ön lisans ve lisans tamamlama programı sosyal hizmet eğitimi açısından değerlendirildiğinde, sosyal hizmetle ilgisi olmayan ön lisans programından mezun olan öğrencilerin sosyal hizmet lisans programına dikey geçiş sınavıyla geçiş sağlayabilmelerine olanak varken, sosyal hizmet ön lisans programından geçişlerin sınırlı olduğu görülmektedir (Uysal 2021).Ön lisans programlarının öğretim elemanları nicelik açısından incelendiğinde, bölümlerde yeterli sayıda akademisyen bulunmadığı göze çarpmaktadır. Ülkemizde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 38 devlet üniversitede sosyal hizmet ön lisans eğitim programlarında 130 öğretim elemanı eğitim vermektedir (YÖK 2022). Dolayısıyla ülkemizde ön lisans eğitim programlarında akademisyen sayılarının ihtiyacı karşılamadığı anlaşılmaktadır.

Ön lisans programlarının müfredatları incelendiğinde, üniversitelerde benzer müfredatlar olsa da farklılaşan konular da olabilmektedir. Örneğin Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulunda Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık adı altında sosyal hizmetler ön lisans eğitimi verilmektedir. Farklılaşan bir diğer üniversite ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık ön lisans programıdır (Çay 2017). Doğan (2021)'a göre bu farklılıklar sosyal hizmet eğitimi çeşitlendirip zenginleştirmekten ziyade uyumsuzluğa ve bunun beraberinde gelen farklı sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların başında ise belli bir standardın yakalanamaması gelmektedir (Doğan 2021). Bu durum sosyal hizmet eğitiminin işlevselliğini olumsuz etkilemekle birlikte her bölümün farklı bir müfredat ve alan uygulaması oluşturmaya neden olmaktadır.

Sonuç olarak ön sosyal hizmet ön lisans mezunlarının lisans tamamlama ile sadece 2 bölüme geçiş hakları olduğu, birçok farklı alanlardan ön lisans mezunlarının ise sosyal hizmet lisans tamamlamadan yararlanıp sosyal hizmet lisans bölümüne geçiş yapabildiği görülmektedir. Alptekin (2017)'e göre farklı ön lisans programlarından mezun olan öğrencilerin lisans programına alınmasıyla birlikte sosyal hizmet mezunlarında nitelikli olmayan bir artış yaşanmaktadır (Alptekin ve ark 2017). Mezun sayısına paralel olarak istihdamın artmaması ise sosyal hizmette bir istihdam sorunu ile sonuçlanmaktadır (Apak 2018). Bununla birlikte ön lisans

sosyal hizmet eğitiminde yetersiz olan akademisyen sayısı ön lisans eğitimin niteliğini ve verimliliğini düşürmektedir. Benzer şekilde farklı ön lisans müfredatları da eğitim kalitesi perspektifinde sorun olarak görülmektedir.

1.3.2. Sosyal Hizmet Örgün Lisans Eğitim Programları

Bu bölümde; sosyal hizmet örgün lisans eğitim programları hakkında bilgi verilecek ve bu programlarında sosyal hizmet eğitimi çerçevesinde yaşanan sorunlar anlatılacaktır.

2022 yılı Yükseköğretim İstatistiklerine göre Türkiye’de 285 Üniversite mevcuttur. Bunlardan 129’u devlet, 77’si özel, 75’i vakıf üniversitesi iken, 4’ü de vakıf meslek yüksekokuludur. 2022 yılı itibarıyla 44 devlet, 18 vakıf üniversitesinde ve 20 özel üniversitede toplamda 82 üniversitede sosyal hizmet eğitimi verilmektedir. Ayrıca bazı devlet üniversitelerinde açık, uzaktan ve ikinci öğretim programları da vardır (YÖK 2022). Türkiye’de farklı fakülteler nezdinde açılan sosyal hizmet lisans programları bulunmaktadır. Bu fakültelerden bazıları; İktisadi-İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesidir⁵ (YÖK Lisans Atlası 2022). Sosyal hizmet bölümlerinin farklı fakültelerde açılması, sosyal hizmet eğitiminin farklı ders içerikleri ve müfredatlarıyla verilmesine yol açmaktadır (Çay 2014, Gencer ve Cılga 2017).

Ülkemizde sosyal hizmet lisans programının eğitim süresi 8 dönemden ve 4 yıldan oluşmaktadır. Sosyal hizmet disiplininin kurulduğu ilk yıllardaki müfredatta ekonomi, grup çalışması, idare, istatistik, kişisel çalışma, mevzuat, sosyal antropoloji, sosyoloji, sosyal problemler, sosyal hizmet çalışmaları, sağlık, pratik çalışmalar, psikoloji, toplum kalkınması, toplum organizasyonu ve yabancı dil dersleri verilmiştir. İlerleyen yıllarda özellikle 2000’li dönemlerde sosyal hizmet müfredatı köklü denebilecek bir değişime uğramıştır. Müfredatın bütünleyici olması için; bazı dersler (Türkçe kompozisyon ve dil, güzel sanatlar ve müzik, tiyatro, fotoğrafçılık vb.) çıkarılmıştır. Bu derslerin yerine farklı dersler (sosyal grup çalışması uygulaması, sosyal kişisel çalışma uygulaması, toplumla çalışma

⁵ Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin verildiği fakülte ve yüksekokullar: İktisadi-İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokuludur.

uygulaması) eklenmiştir (Karataş ve Erkan 2002). Yapılan bu değişiklikler hem teori hem de uygulamalı derslerini kapsamaktadır.

Sosyal hizmetin ülkemizde 2006 yılından itibaren hızla ve kontrolsüz büyümesi ülke çapında çok fazla eğitim veren bölümün açılması ve alt yapı eksikliğine de neden olmuştur. Günümüzde kontrolsüz büyümeye devam eden sosyal hizmet programının müfredatı diğer üniversiteler tarafından Ankara, Başkent, Kocaeli ve Hacettepe Üniversiteleri örnek alınarak yapılmıştır (Alptekin 2016). Bu üniversitelerin eğitim programları incelendiğinde, sosyal hizmet eğitim programlarının teori ve uygulama olarak iki kısımdan oluştuğu görülmektedir. Lisans eğitiminin ilk iki yılı teoriye odaklanırken, son iki yılı uygulama alanında teoride öğrenilenlerin alana aktarma becerisi edinilmesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda günümüz sosyal hizmet lisans programının ilk dört döneminin teoriyi destekleyici nitelikte antropoloji, felsefe, hukuk, iktisat/ekonomi, sağlık insan davranışı ve sosyal çevre gibi derslerden oluşmaktadır. Lisans programının son dört dönemi ise uygulama odaklı dersleri ve eğitimleri kapsamaktadır (Sosyal Hizmet Programı 2018).

Sosyal hizmet programlarındaki bilgi temeli değerlendirildiğinde, öğrencilerin kuram derslerinden insan davranışlarına kadar birçok dersi alarak birey, aile, gruplar ve topluma kadar birçok müdahale düzeyini öğrendiği görülmektedir. Eğitimde toplumdaki hasta, yaşlı yoksul, kadın, engelli gibi birçok dezavantajlı sosyal grubu, kuramlar ve uygulamalar ışığı kapsamında anlamak ve sosyal hizmet müdahalesini gerçekleştirecek bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesi amaçlanır. Derslerde birçok farklı müdahale tekniğini öğrenen öğrencilerden bilgilerini beceriye dönüştürmesi ve dahası uygulama alanında kullanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda eğitimin üç ve dördüncü yılında mesleğin müdahale yöntemlerine ilişkin uygulama eğitimleri yoğunlaşmaktadır. Uygulama kapsamında sosyal hizmette yer alan birçok ders vaka analizi, rol oynama, grup tartışması gibi yöntemlerle aktarılmaktadır. Burada amaçlanan ise öğrencileri alana hazır hale getirmektir. Genelde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenciler alana staj/ uygulama yapmak için gönderilmekte, öğrencilerin pratiklerinin geliştirmesi ve uygulama becerisini kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler alan uygulamasıyla bireyin yaşamına etki eden sosyal sorunları, toplumun sosyo-politik yapısı ve ekonomisi ile sosyal

politikaları anlama çabası içerisindedir (Duyan 2010). Alan uygulaması öğrencilerin meslek çalışanı olarak görev yaptıklarında yapabilecekleri hataları minimize etmeye yardımcı olur. Bu doğrultuda sosyal hizmet eğitimi müfredatları incelendiğinde uygulamaya yönelik derslerin müfredatın yaklaşık % 25 ila % 40'ını oluşturduğu görülmektedir. Sosyal hizmet Kurum ve Ortam inceleme ile Sosyal hizmet uygulaması I-II dersleri alan uygulaması kapsamında verilen derslerden bazılarıdır (Alptekin 2016, Erdurak 2016). Orandaki bu değişimin, programın farklı üniversitelerdeki farklı müfredatlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal hizmette teorik dersler ile uygulama dersleri arasındaki köprünün kurulamaması önemli bir sorun olarak görülmektedir (Badger ve Macneil 1998). Erbay ve arkadaşlarının 2013 yılında yapmış oldukları çalışmaya göre son sınıf sosyal hizmet öğrencileri kendilerini uygulama alanı için hazır hissetmediklerini belirtmişler ve teorik derslerinin uygulama alanı ile uyuşmamasını gerekçe göstermişlerdir (Erbay ve ark 2013). Benzer şekilde Erbay ve Sevin (2013) sosyal hizmet dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama alanını teoriyle bağdaştıramadıkları için yetersizlikler yaşadığını bulgulamışlardır (Erbay ve Sevin 2013). Nitekim Parton (2000)'a göre sosyal hizmet disiplini, doğası gereği teori ve uygulama ile ilişkilidir ve bu ikisi birbirinden ayrılmaz bir özelliğe sahiptir (Parton 2000). Sheldon (1978)'a göre de sosyal hizmet teori ve uygulaması birbiriyle karşılıklı ilişki içindedir. Ancak sosyal hizmette bu ilişkiyi olumsuz etkileyen üç engelden bahsedilmektedir. Bu engellerden ilki sosyal hizmet müfredatının genelci bir yaklaşım içerisinde verilmesi, ikincisi mesleğin bir disiplin olarak bilime dayanmadığına yönelik olumsuz tutumlar olması, üçüncüsü ise sosyal hizmet uzmanlarının titiz bir saha çalışması değerlendirme prosedürünün olmamasıdır (Sheldon 1978). Oysaki sosyal hizmet disiplini bilgi, beceri ve değer temellidir. Beceri bileşenin destekleyen faktör ise uygulama eğitimidir. Öğrencilerin uygulama alanında yetersiz kalması çalışma hayatında müracaatçılara riskli ve yanlış müdahaleler sergilemelerine neden olabilmektedir. Aradaki bu uyumsuzluğu giderme çabaları ise sosyal hizmet eğitimcilerinin başlıca sorunlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır (Gürbüz 2010).

Sonuç olarak sosyal hizmet eğitimi örgün lisans programı ile 8 dönemde verilmektedir. Ancak lisans programları bölümünde yaşanan hızlı artış beraberinde plansızlığı getirmiştir. Çok sayıda bölümde eğitimde birliği sağlamak için eğitim

müfredatında bazı değişiklikler yapılmıştır. İlk dört dönemi kapsayan teorik eğitimlerdeki bazı dersler müfredata eklenirken bazıları da çıkarılmıştır. Uygulama dersleri ise son iki yılda ağırlık göstermekte ve örgün lisans programında öğrencilerden teorik dersler ile uygulama eğitimlerini bağdaştırması beklenmektedir.

Eğitim müfredatını şekillendiren genelci sosyal hizmet ve genelci sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temelleri

Sosyal hizmet müfredatları tüm öğrencilerin farklı birey, grup ve toplulukların bakış açılarını anlayacak şekilde alternatif düşünmeyi ve eleştirel bakmayı öğretecek nitelikte hazırlanmakta (Washburn ve ark 1996) ve sosyal sorunların çözülmesine yönelik şekillendirilmektedir. Sosyal hizmet uygulamalarını etkileyen sosyal sorunlardan bazıları; küreselleşmenin etkileri, özelleşme, bireyselleşmenin artması, çok kültürlülüğe ve teknolojik gelişmelere uyumdur (Cox 2001). Ülkemizde sosyal hizmet müfredatının belirlenmesi zaman zaman akademisyenlerin istekleri, beklentileri, kendi deneyimleri ve dönemin siyasal etkisinde şekillenmiştir. Ülkenin toplumsal sorun ve gereksinimlerinin etkisinde şekillenen müfredat dünyadaki sosyal hizmet müfredatının da etkisiyle (1966-2001 yılları) belirlenmiştir (Karataş ve Erkan 2005). Sosyal hizmet müfredatının içeriğinde yapılan en önemli değişiklik 1998’de Yüksekokul Yönetiminin görevlendirmesi sonucu kurulan “Akademik Yönden Yeniden Yapılanma Komisyonu (AYKOM)’nun çalışmalarıyla başlamış ve bir yıl boyunca kapsamlı bir çalışma yürütülmüştür (Uluğtekin ve ark 2002). Sonrasında rapor üzerinde tartışmalar yapılmış bu tartışmalar ise üç yıl sürmüştür. Bu süreçte alandaki öğrenci ve sosyal hizmet uzmanlarının görüşü alınmıştır. 2001-2002 yılında sonuçlanan çalışma sonucu hazırlanan müfredat uygulamaya konulmuştur (Karataş ve İl 2002). Sosyal hizmet uygulama, kuram ve etiğine ilişkin müfredat programlarında insan hakları, sosyal adalet, farklılığa saygı ve kendi kaderini tayin hakkı gibi alanlarda bireyin mesleki ve insani değerlere yönelik farkındalığının artırılması ve bu farkındalığa yönelik kabulünün sağlanması için çalışılmaktadır. Alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının, uygulama yaptığı müracaatçılarla cinsiyet, yaş, ırk, dil, din, etnik köken, cinsel yönelim, engellilik durumlarına göre ayırım yapmaksızın tutum ve davranışlarının şekillenmesi ve en iyi hizmet sunumunu gerçekleştirilmeleri

beklenmekte ve eğitim müfredatı buna göre belirlenmektedir. (Kara 2018). Bu bölümde genelci sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temeli anlatılacaktır.

Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin 2000’li yılların başından itibaren genelci yaklaşım temel alınarak verildiği görülmektedir (Aydemir ve Yiğit, 2017, Özgür, 2010). Genelci yaklaşım; sosyal hizmet amaçlarını gerçekleştirmek için soruna neden olan bütün faktörlere yönelik müdahale geliştiren çok boyutlu bir bakış açısını ifade etmektedir. Eğitimde benimsenen genelci sosyal hizmet bakış açısı; öğrencilerin mikro, mezo ve makro düzeylerde uygulama yapabilecek bilgi, beceri ve değeri kazanmalarını amaçlamaktadır (Teigiser 2009). Sosyal hizmetin yapı taşı olan genelci uygulamanın sosyal hizmette eklektik bilgi temelini kullanımı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Şeker 2012). Sosyal hizmetin bilgi temeli genelci yaklaşım çerçevesinde geniş bir kuram bilgisine dayanır (Duyan 2010). Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de görülebileceği üzere genelci yaklaşım ekolojik-sistem yaklaşımı, davranışsal, fonksiyonel, psiko-sosyal yaklaşım, problem çözme, kriz, aile tedavisi yaklaşımı, görev merkezli yaklaşım, toplumsallaşma yaklaşımı, sosyal tabakalaşma, rol, toplumsal değişim ve gelişme teorileri ile yapısal/bütünleştirici, disiplinlerarası yaklaşım, baskı karşıtı uygulama, güçlendirme ve ayrımcılık karşıtı uygulamanın bilgi gövdesinden yararlanmaktadır.

Genelci sosyal hizmet bu temeller doğrultusunda dört temel beceri içinde sosyal hizmet becerilerinin kullanımını ön görür. Bu becerilerden birincisi etkili müdahaleler için “süpervizyon destekli uygulamaların” yapılmasıyla ilgilidir. İkinci beceri ise bilgi donanımının sağlanması sonucu bu bilgileri “uygulamaya aktarabilme” becerisine sahip olma ile ilişkidir. Üçüncü beceri, uygulamaya aktarılan bilgi ve becerilerin “eleştirel düşünce süzgecinden geçirilmesi”dir. Son beceri ise sosyal hizmet müracaatçılarının kendi yeterliliklerini keşfetmeleri ve güçlendirilmesiyle ilişkilidir. Tüm bu beceriler, genelci sosyal hizmet uygulamasının bir bütün içerisinde değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır (Şahin 2002).

NASW (1982)’e göre genelci sosyal hizmetin dört temel dayanak noktası bulunmaktadır. Yaklaşımın birinci dayanak noktası insan davranışının sosyal ve fiziksel çevre ile olan ilişkisini anlamaktır. Sosyal hizmet, müracaatçılarıyla çalışırken çevresi içinde birey değerlendirmesinin yapılması gerektiği yönündeki

kuram bilgisi, hem çevreyi hem de bireyi ayrı ayrı değerlendirmeyi ve aradaki ilişkiye bakmayı hedef alır. İkincisi dayanak noktası, sosyal hizmet müdahalelerinde değişimi gerçekleştirmek ve kolaylaştırmak için analitik düşünme ve kapsamlı değerlendirmeler ile çok yöntemli müdahaleler gerçekleştirilmesidir (NASW 1982). Örneğin bir sosyal hizmet müdahalesinde kullanılan güçlendirme yaklaşımında bireyin kendi güçlerinin farkına varması beklenir ama aynı zamanda yapılacak olan bu müdahalede hak temelli yaklaşım ve baskı karşıtı uygulama da yer almalıdır (Tuncay ve İl 2006). Bu müdahaleler çok yöntemli olması ile ilişkilendirilir. Üçüncü dayanak noktası, uygulama ve müdahale yöntemlerini kullanarak mikro, mezzo ve makro düzeydeki müracaatçı sistemleri ile çalışılabilmesidir. Mikro, mezzo ve makro sosyal hizmet müdahalesinin amacını gerçekleştirmek için karşılıklı etkileşim, bilginin aktarımı ve değişim için ihtiyaç duyulan kaynakların keşfi gereklidir. Dördüncü dayanak noktası ise genelci uygulamayı gerçekleştiren meslek elemanının sosyal politikalara yönelme, bireyden topluma kadar her sisteme adil hizmet sunma ve detaylı araştırma yapma sorumluluğunun olmasıdır (Miley ve ark 1996, Şahin).

Genelci yaklaşım uygulama kapsamında ele alındığında hem eğitim hem de meslek yaşamında meslek elemanının farklı sorunları olan gruplarla çalışmaya hazır olmasını amaçlanmaktadır. Ayrıca bu gruplarla çalışırken mikro, mezzo ve makro düzeylerde değerlendirmeler yapıp, çözüm önerileri üretmesi beklenmektedir (Nadir 2013). Bu nedenle genelci uygulama içerisinde sosyal hizmet uzmanlarının bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir (Ambrosino ve ark 2008). Genelci sosyal hizmet uygulaması, gerçekleştirilen müdahalelerin amacına ulaşması için çok düzeyli ve bütünleştirilmiş bir yaklaşım sağlar. Başka bir deyişle meslek elemanı çalıştığı bütün müracaatçı sistemlerinin işlevselliğini arttırmak için bireysel ve toplumsal faktörlerin etkileşimi doğrultusunda hareket etmesi gerektiğinin bilincindedir. Bu doğrultuda etkileşimin aktörü olan birey, aile ve gruplarla çalışmalar gerçekleştirir. Bu haliyle meslek elemanı genelci yaklaşım çerçevesinde bütün müracaatçı sistemleri ile doğrudan çalışarak müracaatçıların ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşımı için bağlantı kurucu rolünü üstlenir. Müracaatçıların kaynaklarla ilişkilendirilmesi ve etkili müdahale sonuçları için de kaynakları araştırma, inceleme, kaynakların adil dağıtımı için sosyal politikalara etki etme ve adil politikaları savunma rolü vardır (Şahin 2002). Uygulama içerisinde meslek elemanının bir diğer rolü; birey, aile, grup ve toplumla yapılan müdahale içerisinde müracaatçı

sistemlerinin kendi geleceklerini belirlemelerine ve güçlerini ortaya koymalarına yardımcı olmaya çalışmasıdır (Ambrosino ve ark 2008).

Genelci sosyal hizmet uygulaması çoklu müdahale yöntemi sağlarken toplumsal sorunların çok boyutlu yapısı çoğu zaman farklı disiplinlerden yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla sosyal hizmet için disiplinlerarası yaklaşımından yararlanmak kaçınılmaz olmaktadır (Baydar ve Ersoy 2017). Çevreye ve insana dair bilgileri edinmek, sosyal olanı anlamak ve analizini yapabilmek farklı disiplinlere dair bilginin varlığını ve ortaklaşa çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda genelci yaklaşım içerisinde farklı teorik yaklaşımların bilgi gövdesinden yararlanıldığı görülmektedir. Genelci sosyal hizmet müfredatında öğrenilen ve sosyal hizmet uygulamasında kullanılan teorik yaklaşımlar; ekolojik-sistem yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, fonksiyonel yaklaşım, psiko-sosyal yaklaşım ve problem çözme yaklaşımıdır. Diğer yardımcı yaklaşımlar ise aile tedavisi yaklaşımı, görev merkezli yaklaşım, kriz yaklaşımı ve toplumsallaşma yaklaşımıdır. Sosyal hizmet mesleğinin sosyolojik bakış açısıyla yararlanmış olduğu teoriler ise sosyal tabakalaşma, rol, toplumsal değişim ve gelişmedir. Günümüzde üzerinde sıklıkla durulan yaklaşımlar ise yapısal/bütünleştirici yaklaşım ve disiplinlerarası yaklaşım, baskı karşıtı uygulama, güçlendirme ve ayrımcılık karşıtı uygulamadır. Bütün bu yaklaşımlar insanın doğasını anlamayı ve yaşadığı sorunlara farklı müdahale teknikleri ile dokunup çözmeyi ve bireyin yaşam standardını arttırmayı hedefler (Şeker 2009).

Sosyal hizmette önemli bir teorik yaklaşım olan ekolojik yaklaşım çoklu ortamlarda çalışmayı vurgulamaktadır. Bu ortamlar ekolojik sistem olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik yaklaşım; davranışların belirli bir bağlam içinde gerçekleştiğini savunur ve insanların etkileşimde bulundukları sistemler ile aralarında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtir. Bu doğrultuda ekolojik sistem yaklaşımı insanların etkileşimde bulunduğu bağlamları çift yönlü inceler. Ekolojik sistem yaklaşımına göre bireylerin yaşamları etkileşimde bulundukları sistemlerden bağımsız değildir. Sistemlerle etkileşimin sonuçları bireyin davranışlarını kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla ekolojik yaklaşım bireyi etkileyen sistemlere etki edebilmek için bireyim kendisine odaklanmaktadır (Wurtele ve Kenny 2012). Bu özelliğinden dolayı ekolojik sistem birey, topluluk ve kültürel bağlamlara dayanan

müdahale düzeylerini içermektedir (Paslı 2017). Sosyal hizmet eğitiminde sistem kuramı birçok derste ele alınmakla beraber insan davranışı ve sosyal çevre, ailelerle sosyal hizmet, sosyal hizmet kuram ve uygulamaları dersleri kuramların uygulamaya aktarıldığı dersler olarak öne çıkmaktadır (Sosyal Hizmet Programı 2018).⁶

Genelci sosyal hizmet paradigmasında kullanılan ve güçlendirme, ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulama önemli bir yere sahiptir. Diğer birçok yaklaşımın temelini oluşturan yaklaşım yapısal/bütünleştirici yaklaşımdır. Bu yaklaşım Paulo Freire ve Karl Marx'ın çalışmalarından etkilenecek gelişmiştir. Bu yaklaşım temelde sosyal adaletin gelişmesini savunmakla beraber dezavantajlı konumda olan bireylerin özgürleşmesini ve güçlenmesini hedef almaktadır (Tuncay ve İl 2006). Bu yaklaşım sosyal hizmette hedeflenen özgürlüğü sosyo-politik ve ekonomik alanda geniş bir çerçeve içerisinde ele almaktadır (Freire 2017). Bu bağlamda müracaatçı ile hiyerarşik olmayan, eşitlikçi ve yapısal eşitliğin birlikte sorgulandığı bir süreç yürütülmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde sosyal hizmet eğitiminde güçlendirme, baskı ve ayrımcılık karşıtı uygulama, feminist sosyal hizmet gibi kuramlar işlenmekte, toplumsal cinsiyet, sosyal hizmet kuram ve uygulamaları gibi dersler bu kuramların uygulamaya aktarıldığı dersler olarak öne çıkmaktadır (Sosyal Hizmet Programı 2018). Bölümün takip eden kısımlarında baskı karşıtı uygulama ve içeriği detaylı olarak ele alınmaktadır.

Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulama; sosyal hizmetin hak savunuculuğunu vurgulayan, sosyal adalet temelinde insanların özgürleşmesini ve güçlenmesini amaç edinen, dışlananların/ezilenlerin yanında yer alan bir uygulamayı ifade eder (Güldallı 2018). Kut (1988)'a göre sosyal hizmetin odak noktası etkileşimdir. Baskı karşıtı uygulama ise güç ilişkisinden doğan ezen ve ezilen arasındaki etkileşime odaklanır (Kut 1988) ve insanın iyilik halini arttırmayı amaçlar (Dominelli 2015). Bu kurama

⁶ Üniversiteden üniversiteye farklılaşmakla birlikte sosyal hizmet eğitiminde genel olarak verilen dersler: insan davranışı ve sosyal çevre, sosyal hizmet tarihi, sosyolojiye giriş, psikolojiye giriş, sosyal hizmet araştırması, kamu yönetimi ve sosyal hizmet, sosyal bilimler ve sosyal hizmet, küreselleşme ve ulusötesi sosyal hizmet, bireylerle sosyal hizmet, gruplarla sosyal hizmet, genelci sosyal hizmet, klinik sosyal hizmet kuramları, sosyal hizmette etik, insan hakları ve sosyal hizmet, yoksulluk ve sosyal hizmet, çocuk ihmal ve istismarı, gerontolojik sosyal hizmet, toplumsal yapı ve toplumsal değişim, kültür, kültürel yeterlilik ve çok kültürlülük, demokrasi ve insan hakları, sosyal ve ekonomik adalet, risk ve baskı altında yaşayan gruplar, toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rolleri, ailelerle sosyal hizmet, krize müdahale, madde bağımlılığı, sosyal hizmet kuram ve yaklaşımları, sosyal hizmette araştırma yöntem ve teknikleri, sosyal refah politikası ve sosyal refah hizmetler, göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet, sosyal hizmette rapor yazma ilke ve teknikleri, engellilerle sosyal hizmet ve sosyal hizmet yönetimidir (Sosyal Hizmet Programı 2018).

göre baskının oluşumu ve sonucu, insan haklarına ve değerlerine karşıdır. Baskı karşıtı uygulama ise karşı gelinen bu değerleri savunma mücadelesi içinde olan bir sosyal hizmet uygulamasıdır (Ife 2008). Bu uygulama sorunun temelinde bireyi değil, baskı ve güç mekanizmalarını görerek bireyin çevreye uyumunu sağlamaya, gerekirse çevrenin değişim ve dönüşümü için müdahaleler gerçekleştirmeyi amaçlar (Yücel 2017). Bu nedenle baskı karşıtı uygulama geleneksel sosyal hizmet uygulamalarının medikal yapısına bir eleştiridir. Benzer şekilde sosyal yardım dağıtan geleneksel düşünceye başkaldıran bir yapıdadır (Tuncay ve İl 2006). Baskı karşıtı uygulamanın bir diğer eleştirisi gelirleri olmayanları dışlayan, menfaatleri ön plana çıkaran, ekonomik ve politik sisteme yöneliktir (Dominelli 2015). Baskı karşıtı uygulamanın insanileşmemiş bu sistem içinde asıl hedefi normalleştirilen bu düzene karşı politik ve ekonomik sistemleri değiştirmektir (Akbaş 2014). Ezilenlerin haklarını korumak için savunuculuk faaliyetleri yapar. Ancak bunu yaparken ezilenlerle birlikte hareket edip onları da mücadelenin bir parçası haline getirmeyi amaç edinir (Çoban Kaynak 2017).

Baskı karşıtı uygulamanın etkileşimde olduğu iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar: Güçlendirme yaklaşımı ve ayrımcılık karşıtı uygulamadır. Baskı karşıtı uygulama güçlendirme merkezlidir. Güçsüzlük toplumdan ve sistemden dışlanan bireylerin ortak özelliğidir (Yolcuoğlu 2017). Güçlendirme ise güçsüzlük yerine bireylerin güçlü yönlerine odaklanarak kendi yaşamları üzerinde kontrol sağlamalarını bu kontrolün ise değişimle sağlanabileceğini ifade eden bir süreçtir (Çamur Duyan 2011). Benzer şekilde güçlendirme; birey, grup ve toplulukların yaşam kalitesini artırıp eşitliği sağlamak için yaşamlarında kontrol sahibi olmalarını, sosyal ve politik çevrelerini değiştirmelerine yardımcı olmayı ve güçsüzlüğü azaltmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Minkler ve Wallerstein 1998). Bireyin güçlenmesini temel alan bu yaklaşım, bireyi pasif değil aktif olarak görür ve onunla birlikte başarıya ulaşmayı amaçlar (Yıldırım 2014). Bireysel temelli güçlendirme ise bireylerin iyilik hallerine etki edip, karar verme davranışını geliştirmeyi, sahip olmaları gereken kaynaklar ile bağlantı kurmayı ve farkındalık kazandırmayı hedefler (Holmes ve Saleebey 1993).

Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulamanın ilişkide olduğu bir diğer yaklaşım ise ayrımcılık karşıtı uygulamadır. Yaklaşımına göre tüm baskı eylemleri aynı

zamanda ayrımcıdır. Bu nedenle ayrımcılık ve baskı birbiri ile yakından ilişkilidir (Arslan Özdemir ve Duyan 2018). Ayrımcılık karşıtı uygulama, kişinin öz farkındalıkla önyargılarını/ayrımcılığını ve ayrımcılıktan kimin nasıl etkilendiği anlamasını ifade eder. Ayrımcılık karşıtı uygulamada lobicilik, savunuculuk ve bağlantı kuruculuk gibi roller ön plandadır. Bu roller yerine getirilirken cinsiyete, yaşa, cinsel yönelime, ırkçılığa karşı yapılan ayrımcılığın farkında olunmalıdır (Cankurtaran ve Beydili 2016). Yaklaşımına göre bireyler güç ve baskı mekanizmalarının tehdit ve zorlamasına uğrayan kişilerdir. Bu nedenle bu kişileri değişimin bir parçası haline getirerek var olan baskıyı lehlerine çevirmek amaçlanır (Duyan 2016).

Sosyal hizmetin değer temeli sosyal hizmeti meslek haline getirerek onu diğer disiplinlerden ayıran ve meslek elemanına sorumluluklar yükleyen bir bileşendir. Değer temeli bir mesleğin çalışma yaptığı birey, grup ve toplumu nasıl ele aldığıyla ilgilendir. Sosyal hizmet mesleğinin değer temelini odağı ise insan hakları ve sosyal adaletten oluşmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde sosyal hizmetin değerlerini oluşturan kavramlar; eşitlik, haklar ve sosyal adalettir. Eşitlik hakkaniyet, hak etme kavramları üzerinden tanımlanmaya çalışılmıştır (Çoban Kaynak 2017). Bir toplumdaki bütün bireylerin aynı yaşam koşullarına sahip olması beklenemez bu nedenle eşitsizlikler her zaman kendini gösterecektir. Fakat ne zamanki bu eşitsizlikler bireyin yaşamına kısıtlama veya bir müdahale ve bir ayrım getirirse o zaman insan haklarının ihlali söz konusu olacaktır. Sosyal hizmet uzmanının müracaatçıya sağlamış olduğu her hizmet aslında bir sosyal haktır ve bir hakkın ihlali diğer hakların da ihlaline yol açabileceği unutulmamalıdır (Sunal 2011). Bu nedenle insan hakları bir bütün halinde değerlendirilmelidir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde de ifade edildiği üzere insan hakları bütündür ve bölünemez. Sözleşmede bütün insanların herhangi bir ayrım gözetmeksizin insan onuruna yaraşacak hayat sürme hakkı olduğu açıklanmaktadır. İnsanların haklarını kullanması ve hak ihlallerinin önlenmesi için sosyal hizmet uzmanlarının değer temelinde müracaatçılar adına savunuculuk yapma sorumluluğu bulunmaktadır. Öyle ki doğası gereği sosyal hizmet hak ihlalleri ve sosyal adaletsizlikle mücadele eder. Etkili sosyal hizmet müdahaleleri ile insan hakları ve sosyal adalet yerine getirilebilir. Sosyal adalet için hizmet uzmanlarının dayanakları ise sosyal refah politikaları ve sosyal devlet olmalıdır (Küçükkaraca 2010). Sosyal adalet ise kişilere ilişkin orantılı

davranış olarak ifade edilmektedir. İnsan hakları ve sosyal adaletin sağlanması ise mesleğin değer temelini oluşturur bu sebeple sosyal adaletin sağlanmasında sosyal hizmetin önemli bir rolü bulunmaktadır (Zengin ve Altındağ 2016). Nitekim insan hakları sosyal adalet savunuculuğu yapan sosyal hizmetin etik bir ilkesi olarak benimsenmiş ve mesleğin uygulayıcılarına bir takım sorumluluklar yüklenmiştir. Bu sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir: Sosyal hizmet uzmanları farklılığa saygı gösterir, kültürel bilginin yaygınlaştırılması destekler ve sosyal adaletin tüm insanlar için sağlanması adına sosyal politikalara yön verir, çalıştığı kesim adına toplumsal değişim ve sosyal adaleti teşvikler. Meslek elemanları farklı kesimlerle çalışma yapabilmek için kültürel çeşitlilik ve etnik farklılığın bilincindedir. Bu doğrultuda baskı, ayrımcılık ve diğer sosyal adaletsizliklerle mücadele eder. Baskı ve ayrımcılığa uğramış ve incinebilir bireyler için toplumsal değişim için çabalar. Bu çaba öncelikle ayrımcılık, yoksulluk, işsizlik ve sosyal adaletsizlik sorunlarına odaklıdır. Ayrıca sosyal hizmet uzmanları, sosyal adaletin için sosyal, kültürel, ekonomik, politik değer ve kurumları destekleyerek temel gereksinimlerin giderilmesinde yardım eder ve yaşam şartlarının iyileştirilmesinde savunuculuk rolü üstlenir. Gereksinimlerin karşılanması içinse kurum içindeki ve dışındaki kaynaklar harekete geçirilir. Son olarak sosyal hizmet uzmanları kaynakların adil dağıtımı için adil ve ulaşılabilir paylaşım için savunuculuk yapar (NASW 2023). Bütün bu etik ilkeler sosyal hizmetin değer temelinde insan haklarını ve sosyal adaleti nasıl gerçekleştireceğine yönelik sosyal hizmet uzmanına ışık tutmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de 2022 yılı itibarıyla sosyal hizmet eğitiminin verildiği toplamda 285 üniversite bulunmaktadır. Sosyal hizmet eğitiminin verildiği bu üniversitelerde farklı müfredatlarda eğitim verilmektedir. Bunun bir nedeni de hızlı ve kontrolsüz büyümedir. Türkiye’deki örgün lisans sosyal hizmet müfredatları incelendiğinde genelci yaklaşım çerçevesinde bilgi, beceri ve değer temelinde eğitim verildiği görülmüştür. Genelci yaklaşım çerçevesinde birçok bilimin ve mesleğin bilgisinde eklettik temelli yaklaşım çerçevesinde yararlanılmaktadır. Ek olarak genelci yaklaşım doğrultusunda müfradatta öğretilen yaklaşımlar da yer almaktadır. Bu yaklaşımlar sistem, davranışsal, fonksiyonel, psiko-sosyal ve problem çözme yaklaşımıdır. Diğer yardımcı yaklaşımlar ise aile tedavisi yaklaşımı, ekolojik-çevreci, görev merkezli yaklaşım, kriz ve toplumsallaşma yaklaşımıdır. Genelci sosyal hizmet paradigmasında kullanılan güçlendirme, ayrımcılık ve baskı karşıtı

uygulama ise önemli bir yere sahiptir. Değer temelinde ise eşitlik, haklar ve sosyal adalet kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu müfredatta öğrencilerin teoriyi öğrenmeleri ve uygulama alanları ile bütünleştirmeleri beklenmektedir. Ancak bu dengenin sağlanamadığı durumlarda öğrencilerin özellikle uygulama eğitimlerinde yetersiz kaldıkları ve eksik hissettikleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle sosyal hizmet lisans örgün öğretim programlarında teori ve uygulama eğitimlerinin birbirini tamamlayacak şekilde verilmesi gerekmektedir.

1.3.3. Sosyal Hizmet Açık öğretim Lisans Eğitim Programları

Ülkemizde Kurtuluş Savaşı sonrası eğitimli nüfusun büyük bir bölümün kaybedilmesinin ardından ekonomik ve siyasi alanlarda olduğu kadar eğitim alanlarında da reformların yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (İşman 1998). 1927 yılında Türkiye’de eğitimli nüfus oranını arttırmak için o dönemin Milli Eğitim Bakanı Necati Bey aracılığıyla yapılan eğitim sorunlarının tartışıldığı bir toplantıda eğitimin uzaktan verilebileceği düşüncesi ortaya atılmıştır (Alkan 1981). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesinin 1980 yılında kurulmasıyla uzaktan eğitim yükseköğretime taşınmıştır. İnsan gücüne olan ihtiyacı azaltıp teknolojinin imkanlarından yararlanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim, uzaktan eğitime olan ilgiyi artırmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) sunmuş olduğu fırsatlar uzaktan eğitim sisteminin 1990’lı yılların sonundan 2000’li yıllara kadar öğrencilerin gözde başvuru alanını oluşturmaya neden olmuştur (Bozkurt 2017). Nitekim sosyal hizmet akademisi de bu durumdan etkilenmiş (Yolcuoğlu ve Sehman 2020) ve ilk defa 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesine bağlı olarak sosyal hizmet bölümü açık öğretim eğitim sistemi içerisine dahil edilmiştir (ÖSYM 2016).

İlk açık öğretim lisans programını, 2011 yılında 1000 kişilik kontenjanla açılan Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Sosyal Hizmet Lisans Programı oluşturmuştur. 2563’e kadar çıkarılan kontenjan ilerleyen yıllarda 2000 ile sınırlandırılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise sosyal hizmetler açık öğretim programında toplamda 5328 kontenjanla eğitim faaliyetine devam etmektedir (YÖK 2022). Bir diğer sosyal hizmet açık öğretim lisans programı ise Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi nezdinde kurulmuştur. Üniversite 513 kontenjanla 2013 yılında eğitim faaliyetine başlamıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise sosyal hizmetler açık öğretim programında 9589 kontenjanla eğitim-

öğretime devam etmektedir (YÖK 2022). Üçüncü kurulan üniversite olan İstanbul Üniversitesi ise Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi olarak 2018 yılında 2255 kontenjanla sosyal hizmet açık öğretim lisans programına öğrenci alımı yapmıştır (ÖSYM 2018). 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise sosyal hizmetler açık öğretim programında 4462 kontenjanla eğitim-öğretime devam etmektedir (YÖK 2022).

Açık öğretim sosyal hizmet eğitim programının öğretim sistemleri incelendiğinde; öğrencilerin kayıt yaptırdıkları online veri tabanında giriş yaparak ders notları ve videolarına ulaştıkları görülmektedir. Öğrenciler, açık öğretim fakültesinin seçtiği öğretim üyeleri tarafından oluşturulan müfredat programını takip etmektedir. Sınavlar test usulüne göre yapılmakta ve öğrenciler sistem üzerinden belirledikleri sınav merkezlerinde sınava girmektedir (Alptekin 2016: 46). Sosyal hizmet disiplinin en büyük sorunlarından biri olarak görülen açık öğretim sistemi Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUDER) tarafından çok kez gündeme getirilmiştir. Nitekim 7 Mart 2021 tarihinde Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinin bahsi geçen yıllardaki Genel Başkanı Fikri AKBİN ve Sosyal Hizmet Okulları Derneği Başkanı Prof. Dr. Kamil ALPTEKİN tarafından “Sosyal Hizmet Eğitim Standartlarına Uymayan Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Son Verilmelidir!” başlıklı basın bildirisi yayınlanmıştır. Bildiride uygulamaya dayalı örgün sosyal hizmet eğitimi açık öğretim fakültelerinde verilen eğitimle kıyaslanmış, açık öğretim fakülteleri ve fakültelerdeki nitelik eksikliği sorunsallaştırılmıştır. Bu eksiklik açık öğretimin özellikle uygulama konusundaki yetersizliğinin yanı sıra ölçme değerlendirilmenin test usulüne göre yapılması ile açıklanmıştır (SHUDER 2021).

Pandemi süreci Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin uzaktan gerçekleştirilmesinde yaşanan sorunlarla ilgili birçok veri sağlamaktadır. Saruç ve Aslantürk (2021)’ün “Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitiminin Sosyal Hizmet Akademisyenleri Perspektifinden Değerlendirilmesi” adlı çalışması sosyal hizmet eğitiminde uzaktan eğitime dair önemli bulgular içermektedir. Araştırma özneleri olan sosyal hizmet akademisyenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin; süpervizyon desteğinden uzak kaldıklarını, uygulama derslerinin belirsizleştiğini ve öğrenciler ile etkileşim içinde olamamaktan kaynaklı derslerin yürütülmesi konusunda güçlükler yaşadığını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında uygulamaya dayalı sosyal hizmet mesleği eğitiminin uzaktan eğitim

yöntemleri ile sürdürülebilir nitelikte olmadığını, ancak pandemi gibi olağanüstü durumlarda başvurulabilecek bir sistem olduğu yönünde görüş birliği bulgulanmıştır (Saruç ve Aslantürk 2021). Sosyal hizmet eğitiminin uzaktan verilmesiyle ilgili bir diğer çalışma Buz ve Afyonoğlu (2021)'na aittir. Çalışma kapsamında Türkiye'nin yedi bölgesinden yedi il seçilmiş ve 381 sosyal hizmet öğrencisine çevrimiçi anket yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitimin devam etmesini istememekte, teorik ve uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yolu ile verilemeyeceğini düşünmektedirler. CSWE (2018)'nin sosyal hizmet eğitimi bilgi beceri ve değer temelinde işleyen planlı ve sistemli bir şekilde yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içinde uygulamalarını öğrencilere aktaran uzun bir süreç olarak tanımlaması (CSWE 2018) sosyal hizmet eğitiminin yüz yüze verilmesi yönündeki bu kanıyı desteklemektedir. Öyle ki Sever ve Özdemir (2020)'in 154 öğrenciyle yapmış olduğu çalışmaya göre pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile öğrencilerde uyumsuzluk, stres ve fırsat eşitliği konusunda sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır (Sever ve Özdemir 2020). Benzer şekilde Selçuk ve arkadaşlarının (2021) pandemi döneminde 1029 öğrenciyle uzaktan eğitime ilişkin çalışmalarına göre, uzaktan eğitimlerine devam eden öğrencilerin stres, kaygı, uyku bozukluğu ve aile içi ilişkilerde sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzaktan verilen eğitimin anlaşılır ve yeterli olmadığını ileren dönemlerde yüz yüze eğitime geçmek istediklerini ifade etmeleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır (Selçuk ve ark 2021). Uysal ve arkadaşları (2021) da pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitimde adaptasyon sorununa ve uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliğine dikkat çekmiştir (Uysal ve ark 2021). Son olarak Aydemir ve arkadaşlarının (2022) 824 öğrencinin katılımıyla yaptığı çalışmaya göre örgün eğitimin uzaktan eğitime göre daha verimli olduğu ve uzaktan eğitimin uygulamalı dersleri öğrenmeyi kısıtladığı ortaya çıkmıştır (Aydemir ve ark 2022).

Sosyal hizmet açık öğretim eğitiminde yaşanan eğitimin yeterliliği, niteliği ve etkileşim sorununun yanı sıra mesleğin müdahale yöntemleri ile ilişkili sorunlar bulunmaktadır. Alptekin (2016)'e göre, sosyal hizmetin genelci bakış açısının yan dalları olan sosyal ve davranış bilimlerinin temeli uygulamaya dayanmakta ve kendine has bir müdahale yaklaşımı bulunmaktadır (Alptekin 2016). Bu nedenle yapılan uygulamaların akademisyenlerin danışmanlığı veya süpervizörlüğünde yapılması gerektiği bunun tek yolunun da örgün öğretim sistemi olduğu ifade

edilmektedir. Açık öğretim programlarının yanında YÖK tarafından belirlenen açık öğretim kontenjanları ön lisansa benzer şekilde bir istihdam sorununu gündeme getirmektedir (Candal 2021). Sosyal hizmet açık öğretim programının yaratmış olduğu sorunlardan biri de istihdam ile paralel olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na daha çok çalışılmasına olanak sağlaması ve örgün öğretimde okuyanlara yönelik bir dezavantaj oluşturmaktadır (Alptekin 2021). Öyle ki Afyonoğlu (2021)'nin "Sosyal Hizmetin Sorunlarına Twitter Üzerinden Bakmak: Eğitim ve İstihdam Sorunu" başlıklı makalesinde dünya sosyal hizmet gününde atılan tweetlerle örgün eğitim öğrencilerinin açık öğretim öğrencileri kadar sınava hazırlık zamanı bulunmadığı ve haksız rekabet yaratması sebebi ile açık öğretimin kapatılması talebi öne çıkmıştır (Afyonoğlu 2021). Sosyal hizmet açık öğretim programının istihdam ve haksız rekabet dışında öğrenciler açısından daha birçok soruna neden olduğu anlaşılmaktadır. Açık öğretimde sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerle yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler mesleki anlamda mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini ve açık öğretimde süpervizyon desteğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir (Sehman ve Yolcuoğlu 2020).

Son olarak açık öğretimde yetersiz süpervizyonun eğitimin niteliğini düşürdüğü belirtilmektedir. Uysal (2021)'a göre öğrencilerin alan uygulamasını deneyimlerken süpervizör eşliğinde veya denetiminde olması gerekmektedir (Uysal 2021). Sosyal hizmet öğrencileri eğitimleri boyunca farklı zamanlarda yaptıkları uygulamalarla eğitsel/akademik danışmanları veya süpervizörleri desteği sayesinde uygulamayı öğrenirler. Bu süreçte öğrenciler hem uygulama becerilerini öğrenip geliştirmekte hem de sosyal hizmet etik ilke ve değerlerinin paylaşımına fırsat bulmaktadır. Öğrenciler uygulama sürecinde de hem kurumdaki süpervizörlerinden hem de okuldaki danışmanlarından destek almaktadırlar. Buna rağmen birçok yerde süpervizyonun uygulanmadığı ve yapılandırılmadığı, bunun yanında öğretim elemanları arasında da standardının sağlanamadığı söylenebilir (Doğan 2018). Süpervizyon desteğinin eksikliği sosyal hizmet uygulamalarının niteliğini düşürmektedir (Başer 2018). Uygulamalı bir meslek olan sosyal hizmette öğrencilerin akademisyenlerle usta-çırak ilişkisi kuramaması, yüz yüze eğitime katılamaması, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirememelerine neden olmakta bu durumda danışmanlık, savunuculuk, bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarabilme

ve bağlantı kurucu rollerine olumsuz yansımakta ve kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır (Asquith ve ark 2005).

Sonuç olarak Türkiye’de Kurtuluş Savaşı ile birlikte diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da reformların yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda 1980 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi kurulmuş ve uzaktan eğitim yükseköğretime taşınmıştır. Sosyal hizmet alanında ise 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi ile birlikte uzaktan eğitime geçilmiştir. Sosyal hizmet eğitiminde uzaktan eğitimi; 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi ve 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin açılması izlemiştir. Sosyal hizmet eğitiminin açık öğretim fakültelerinde verilmesi sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenleri tarafından gündeme getirilmiş ve eleştirilmiştir. Nitekim açık ve uzaktan eğitimin sosyal hizmet eğitimine olumsuz etkileri ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve pandemi dönemi ile bu durum kıyaslanarak olumsuz yanlarına değinilmiştir. Açık öğretimin sosyal hizmet alanına olumsuz etkileri istihdam, açık öğretim öğrencilerinin uygulamayı eğitimini tam anlamıyla yapamaması ve süpervizyon eksikliği olarak aktarılmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde konuya karar verme süreci, araştırmacıya dair, araştırmanın amacı, önemi, modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri oluşturma süreci ve araştırma verilerinin toplanması, araştırma verilerinin analizi, güvencüylabilirlik ve araştırmanın etiği ele alınmıştır.

2.1. Konuya Karar Verme Süreci

Araştırmacı, 2016-2020 yıllarında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi sosyal hizmet bölümünde eğitim görmüş 2020 yılında aynı üniversitede yüksek lisansına başlamıştır. Araştırmacıyı lisans eğitiminde ilk 6 dönemde teorik dersleri alırken uygulamaya dayalı bir mesleğin derslerde genellikle anlatım yoluyla işlenmesi kaygılandırmıştır. Nitekim kalabalık sınıflarda işlenen derslerde uygulamaya dair etkinliklerin çok nadir yapıldığı olmuştur. Eğitimin altıncı döneminde seçmeli ders olarak açılan çocuklarla yaratıcı drama dersi yaklaşık 100 kişilik sınıfta sadece 30 kişi tarafından seçilebilmiştir. Öğrencilerin bu derse talebi yüksek ancak alımı az olduğu için ders kayıt döneminde otomasyon sisteminden giriş yapıp dersi tercih eden ilk 30 kişi bu dersi almaya hak kazanmıştır. Nitekim araştırmacı da bu dersi almaya hak kazananlardan biri olmuştur. Ancak geriye kalan yaklaşık 70 kişi dersin tamamının uygulama eğitimi ile geçtiği böyle bir dersi alamaması araştırmacıyı daha o dönemden düşündürmüştür. Aynı eğitim döneminde ders alan öğrencilerin kısıtlı şartlar, fiziki olanaklar ve akademisyen eksikliğinden dolayı böyle bir duruma maruz kalması üzerinde çalışılıp irdelenmesi gereken bir konu olarak görülmüştür. Ek olarak örgün eğitimdeyken bile bu tür zorlukların yaşanması akla açık öğretim konusunda soru işaretlerine neden olmuştur.

Araştırmacı sosyal hizmet eğitimiyle ilgili sorunlara ilgi duymakta ve bu doğrultuda çalışmalar yapmaya çalışmıştır. Yüksek lisans eğitiminde ders dönemindeyken nitel araştırma tasarımı dersinde “Pandemi Sürecinde Sosyal Hizmet Eğitsel Danışmanlarının Uygulama Eğitimiyle İlgili Deneyimleri”ni araştırmış sosyal hizmet eğitiminin uygulama boyutunu pandemi öncesi ve sonrası dönem ile kıyaslamış ve pandemi döneminde yapılan uygulama eğitiminin açık öğretimde verilen derslerden bir farkı ve niteliği olmadığını keşfetmiştir. Ancak çalışmasını yayınlamamıştır. Bütün bunların yanında bu tezin çıkış noktası araştırmacının lisans eğitiminde deneyimlediği ve gözlemlediği sosyal hizmet eğitiminin sorunları

olmuşken sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına ilişkin ilgili bu araştırmanın çıkışını desteklemiştir. Alanyazın tarandığında sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının araştırıldığı çalışmaların ise sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı hem alanyazına katkı sağlayacak hem de sosyal hizmet eğitim politikalarına etki etmesini düşündüğü bu çalışmayı sosyal hizmet uzmanı, öğrencisi ve akademisyeni gözünden derinlemesine araştırmayı, sorun ve çözüm önerilerini ortaya koymayı gerekli görmüştür. Nitekim bu grupların sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını farklı deneyimledikleri ve farklı bakış açısına sahip oldukları düşünülmüştür. Bu sebeple konu çok boyutlu araştırılmaya çalışılmıştır. Öyle ki araştırmacı sosyal hizmet eğitiminde yaşanan birçok sorunu birebir deneyimlemiş bunun için de konuyu irdelemenin faydalı olacağını düşünmüştür. Sonuç olarak “Sosyal Hizmet Öznelerinin Perspektifinden Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” konusu ortaya çıkmıştır.

2.2. Araştırmacıya Dair

Araştırmacı yüksek lisansını yaparken 2021 yılında Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisinde subaylık eğitimine başlamıştır. İzinlerin çok az olmasına rağmen araştırmacı hem yüksek lisans tezini yazmayı sürdürmüş hem de akademide eğitimlerine devam etmiştir. Tezini yazdığı dönemde burada yatılı olarak kalmıştır. Bu nedenle katılımcılarla yüz yüze görüşme noktasında sorunlar yaşamıştır. Bu nedenle görüşmelerini katılımcıların da onayıyla zoom programı üzerinden gerçekleştirmiştir. Ancak görüşme esnasında internet kesintisinin yaşandığı da olmuş ve görüşmeler ikinci bir görüşme linki üzerinde devam ettirilmiştir. Bazı görüşmeler ise telefon görüşmesi yapılarak tamamlanmıştır. Araştırmacı yatılı kaldığı sürece 18, 9 ve 4 kişilik odalarda kalmıştır. Bu süreçte zoom üzerinden görüşmelerini gerçekleştirirken uygun ortamı sağlama noktasında zorlanmıştır. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisindeki eğitiminin birinci yılında eğitimlerin yedi gün devam etmesinden dolayı katılımcılarla görüşme sürecini ikinci yıla bırakmıştır. Nitekim eğitimin ikinci yılında eğitimlerin sadece hafta içi yapılmasını fırsat olarak değerlendirmiş, görüşmelerini katılımcıların da talebiyle akşam saatlerinde veya hafta sonu planlamıştır.

2.3. Araştırmanın Problemi

Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar yeni değildir ve birçok araştırmaya konu olmuştur (Karataş 2005, Tomanbay 2011, Yarıcı ve Alpman 2015, Alptekin 2016, Oral 2017, Candal 2021). Araştırmaların sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar ile ilgili değinmiş olduğu konular arasında açık öğretim sorunu (Afyonoğlu 2021, Sehman ve Yolcuoğlu 2020), istihdam sorunu (Başer 2018, Akçay ve Alpoğlu 2020), kontenjan sorunu (Alptekin ve ark 2017), müfredat farklılığı (Çay 2014), lisans tamamlama programıyla farklı bölümlerden mezun olan öğrencilerin sosyal hizmet lisansını alabilmesi sorunu (Apak 2018), öğrencilerin süpervizyon eksikliği (Saruç ve Aslantürk 2021) yer almaktadır. Bununla birlikte sosyal hizmet uzmanı, öğrencisi ve akademisyeni üçlemesiyle bu konuyu nitel boyutta derinlemesine araştıran konular alanyazında oldukça sınırlıdır.

Bu çalışmaya en yakın olduğu düşünülen Afyonoğlu ve diğerleri (2019)'nin “Evrensel Değerler Işığında Sosyal Hizmet Uygulamalarında Çağı Yakalamak” adlı “Bildiri Özetleri” kitabında yayınlanan “Sosyal Hizmet Öğrenci, Uzman ve Akademisyenlerinin Sosyal Hizmet Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri” başlıklı bildirileridir (Afyonoğlu ve ark 2019). Bahsi geçen araştırma Konya’da gerçekleştirilmiştir ve bu çalışma bildiriden çalışma grubu sebebi ile farklılaşmaktadır.

Uysal (2019)'ın “Sosyal Hizmet Eğitim ve Mesleğinin Geleceğine Dair Akademisyenler, Sosyal Çalışmacılar, Öğrenciler ve Mezunların Görüş ve Önerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması, yapılan bu çalışmayla yakınlık göstermektedir. Çalışmaya göre Türkiye’deki sosyal hizmet eğitiminin durumu, sosyal hizmet bölümü öğrencileri, öğretim elemanları ve mezunları ile yapılan görüşmelerde derinlemesine incelenmiş, mesleğe yönelik umutlara ve kaygılara dikkat çekilmiştir. Yapılan bu çalışma Uysal (2019)'ın çalışmasından sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların incelenmesi noktasında ayrılmaktadır.

Candal (2021)'in “Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sosyal Hizmet Lisans Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı tez çalışması da sosyal hizmet eğitimi ile ilgili yapılan bu çalışmayla yakınlık gösteren bir diğer çalışmadır. Bu çalışmada sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmet eğitime yönelik saha deneyimleri doğrultusunda görüşleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda lisans sosyal hizmet

eğitiminin ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma Candal (2021)'in çalışmasından çalışma grubu ve sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların incelenmesi noktasında ayrılmaktadır.

Konu ile ilgili benzer araştırmalar bulunsa da konunun farklı açılardan ele alınması ve araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerinin ve akademisyenlerinin günümüz sosyal hizmet eğitimi ile ilgili ne düşündüğü, neyi sorun olarak gördüğü ve bu sorunları gidermek için neyi çözüm olarak ön plana taşıdığının bulgulanmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Çalışmanın konu ile ilgili yol gösterici olacağı, sosyal hizmetin ilerleyen yıllardaki eğitim planlamasına farklı bir bakış kazandıracağı ve sorunlara etkili çözüm önerileri geliştireceği düşünülmektedir. Öyle ki bu çalışma sosyal hizmet eğitimi ile ilgili ilerleyen dönemlerde yapılacak olan politikaların ne şekilde yapılandırılması gerektiğine yönelik veriler sunması bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple sosyal hizmet eğitimin birer öznesi konumunda olan sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerinin ve akademisyenlerinin yaşanan sorunları nasıl deneyimlediği, bu sorunlarla nasıl başa çıktığı, onların perspektifinden sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının araştırılması, ortaya çıkarılması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesine dair bilgi ihtiyacı araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri ve akademisyenlerinin deneyimleri aracılığıyla keşfetmek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Çalışma ile sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları sosyal hizmet uzmanı, öğrencisi ve akademisyeni perspektifinden ele alarak sorunlara yönelik farkındalık geliştirmek, çözüm önerileri getirmek, alanyazına, sosyal hizmet eğitime ve sosyal politikalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma temel olarak aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

- 1) Sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerinin ve akademisyenlerinin perspektifinden sosyal hizmet eğitiminin sorunları nelerdir?
- 2) Sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerinin ve akademisyenlerinin sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2.5. Araştırmanın Önemi

Alanyazın taramasında sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını araştıran bilimsel çalışmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. Sosyal hizmet alanı ile ilgili yapılmış çalışmalar ağırlık kazanırken sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının geri planda kaldığı fark edilmiştir. Bu durum sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları ve bu sorunlardan etkilenen uzman, öğrenci ve akademisyenlerin deneyimlerini anlamayı zorlaştırmaktadır. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin sorunları ile ilgili yapılmış araştırmalar sınırlıdır. Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin doyurucu araştırmanın olmaması sosyal hizmet eğitimi alanında oluşturulacak politikaların bütüncül bir yapıya sahip olmasını ve sosyal hizmet eğitiminden etkilenen uzman, öğrenci ve akademisyenlerin bu sorunlarla baş etmesini ve etkili çözümler üretmesini kısıtlamaktadır. Bu bağlamda sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının uzman, öğrenci ve akademisyen gözünde keşfedilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını; sosyal hizmet uzmanı, öğrencisi ve akademisyeni bakış açısıyla ele alan ve deneyimlerine yer veren sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri olması nedeniyle önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın, sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının ortaya çıkarılması, anlaşılması ve bu konudaki bilgi eksikliğinin giderilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların anlaşılması ile birlikte sosyal hizmet eğitiminde geliştirilecek olan yöntemlere, uygulamalara, müdahale ve politikalara etki edeceği düşünülmektedir.

2.6. Araştırmanın Modeli

Sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının araştırıldığı ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma amacına göre yorumlayıcı ya da tanımlayıcı bir şekilde araştırma problemini incelemeyi amaç edinen ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan bir yöntemdir (Altunışık ve ark 2007). Araştırmaya katılarak destek veren katılımcıların görüşlerinin incelenebilmesi için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımın “tanımlayıcı fenomenoloji” yöntemi kullanılmıştır. Tanımlayıcı fenomenolojide esas olan “araştırma katılımcıları için bu yapı ve deneyiminin özü nedir?” sorusudur (Patton 1990, Özhan Dedeoğlu 2002). Bu

çalışmada da katılımcıların sosyal hizmet eğitimine yönelik duygu, düşünceleri ve önerileri tanımlayıcı fenomenolojik yöntem çerçevesinde incelenmiştir.

2.7. Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma örnekleme tiplerinden amaçlama örneklemin alt bir tipi olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme araştırma konusuna dairengin bilgiye sahip olduğu düşünülen kişilerin görüşlerinin derinlemesine çalışılmasına fırsat vermektedir (Patton 1987). Ölçüt örneklemede ise ana düşünce önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerle çalışmayı amaç edinir. Burada sözü edilen ölçüt ve koşullar araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir amaçlı liste kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu araştırmada ölçütler, sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerinin görüş ve önerileri ile literatür dikkate alınarak belirlenmiştir. Belirlenen araştırma ölçütleri aşağıdaki gibidir:

Sosyal hizmet uzmanları için ölçüt; üniversitelerin fakülte düzeyinde eğitim veren sosyal hizmet lisans programından mezun olmak ve alanda en az iki yıllık deneyimi olmaktır. Üniversitelerin fakülte düzeyinde eğitim veren sosyal hizmet lisans programından mezun olma kriterinin konulması öğrenciyle uygulama eğitimlerinde ilişki içerisine giren sosyal hizmet uzmanlarının bakış açısıyla bu konunun ele alınmak istenmesi ile ilgilidir. En az iki yıllık deneyimi olma kriterinin konulması ise uzmanların sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları deneyimlemiş, gözlemlemiş ve bunu araştırmaya yansıtabilecek olmaları gerektiği ile ilgilidir.

Sosyal hizmet öğrencileri için ölçüt; sosyal hizmet 4 yıllık örgün eğitiminde 4. sınıf öğrencisi ve en az bir dönemlik uygulama eğitimi deneyimi olmaktır. Sosyal hizmet 4 yıllık örgün eğitiminde 4. sınıf öğrencisi olma kriterinin konulması öğrencilerin örgün eğitimde 4 yıl boyunca sosyal hizmet eğitimini almış, eğitimi bütün yanlarıyla bizzat yaşayarak deneyimlemiş ve mezun konumuna gelmiş olmaları ile ilgilidir. En az bir dönemlik uygulama eğitimi deneyiminin olması kriterinin ise öğrencilerin eğitimin hem teorik hem de uygulama boyutunu araştırmacıya aktarabilecek olmaları gerektiği ile ilgilidir.

Sosyal hizmet akademisyenleri için ölçüt; sosyal hizmet lisans ya da lisansüstü mezuniyetine sahip olmak, akademide en az iki yıl çalışmak ve sosyal hizmet eğitimi

ile ilgili araştırmaları olmaktadır. Sosyal hizmet lisans ya da lisansüstü mezuniyetine sahip olma kriterinin konulması akademisyenlerin sosyal hizmet eğitimini almış, sosyal hizmet eğitimi hakkında yaşayarak bilgi sahibi olmaları gerektiği ile ilgilidir. Akademide en az iki yıl çalışma kriterinin konulması akademisyenlerin sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları gözlemlemiş, deneyimlemiş ve bunu araştırmacıya aktarabilecek olmaları gerektiği ile ilgilidir. Sosyal hizmet eğitimi ile ilgili araştırmaları olmak kriterinin konulması ise akademisyenlerin daha önce sosyal hizmet eğitiminde neyi sorun olarak gördükleri, sosyal hizmet eğitiminin hangi konuları üzerinde çalışma yapma ihtiyacı hissettikleri, bu durumu sosyal hizmet eğitiminin çalışıldığı bu çalışmaya nasıl bir yansımasının olduğu ile ilgilidir.

Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı tartışmalı bir konudur (Nastasi 2015). Bu araştırmada katılımcıların sayısı kota örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma açısından önemli görölen gruplar evrende tahmin edilen kotalar ölçüsünde örneğe dahil edilir (Kish 1965). Bu çalışmada belirlenen kotalar sosyal hizmet öğrencisi, uzmanı ve akademisyenidir. Nitekim bu çalışmada belirlenen katılımcıların Türkiye'nin bölgelerini temsil etmesi amacıyla farklı bölge ve üniversitelerden olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark 2012). Bu kapsamda sosyal hizmet eğitimi alanında bilgi açısından zengin olduğu düşünölen sosyal hizmet öğrencisi, uzmanı ve akademisyeni ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun amaçlı belirlenmesiyle birlikte bu çalışmanın katılımcılarına sosyal medya, mail ve kişisel bağlantılar aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmış olup, çalışmaya gönöllü olarak katılmak isteyen kişilerle göröşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda 8 sosyal hizmet uzmanı, 8 sosyal hizmet öğrencisi ve 8 akademisyen ile göröşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın etik boyutunda öznelere kimliğini ortaya koyacak isim ve soy isme yer verilmemiş olup her bir katılımcı için bir kod adı kullanılmıştır. Ancak Kasım KARATAş kendi kimliğinin çalışmada belirtilmesini istediği için kendisine unvan ve adıyla Prof. Dr. Kasım KARATAş olarak yer verilmiştir. Son olarak katılımcıların çalıştıkları iller tabloda belirtilmeyerek kişilerin gizliliği korunmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan sosyal hizmet uzmanlarına ait yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, çalışılan il ve hizmet yılına ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Sosyal Hizmet Uzmanlarına İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Kod Adı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Çalışılan Kurum	Hizmet Yılı
Sosyal Hizmet Uzmanı-1	58	E	Yüksek Lisans	İl Müdürlüğü	30
Sosyal Hizmet Uzmanı-2	53	E	Lisans	Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi	30
Sosyal Hizmet Uzmanı-3	26	K	Yüksek Lisans	ASDEP (SHM)	2
Sosyal Hizmet Uzmanı-4	28	K	Lisans	Huzurevi	5
Sosyal Hizmet Uzmanı-5	26	K	Lisans	Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği	5
Sosyal Hizmet Uzmanı-6	51	E	Lisans	SHM	20
Sosyal Hizmet Uzmanı-7	29	K	Lisans	Ceza İnfaz Kurumu	5
Sosyal Hizmet Uzmanı-8	28	E	Lisans	SHM	6

Tablo 2.1 incelendiğinde uzmanlardan yaşı en küçük olanın 26, en büyük olanın 58, yaş ortalamasının ise 37 olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının dördü erkek ve dördü kadındır. Erkeklerden ve kadınlardan birer tanesi yüksek lisans mezunudur. Sosyal hizmet uzmanlarının çalışma yürütülürken çalıştığı kurumlar incelendiğinde; ikisinin sosyal hizmet merkezinde diğerlerinin il müdürlüğü, ruh ve sinir hastalıkları hastanesi, ASDEP, huzurevi, sığınmacı ve göçmenlerle dayanışma derneği ve ceza infaz kurumu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan iki sosyal hizmet uzmanının Konya ve Denizli illerinde, diğerlerinin İstanbul, Ankara, Erzincan ve Gaziantep ilinde çalıştıkları görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının meslekteki en yüksek çalışma yılı 30 yıl iken, en düşük çalışma yılı 2, ortalama çalışma yılı ise yaklaşık 13’tür.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan sosyal hizmet öğrencilerine ait yaş, cinsiyet, sınıf, okunulan üniversite, il ve uygulama yapılan kurum Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Sosyal Hizmet Öğrencilerine İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Kod Adı	Yaş	Cinsiyet	Okunulan Üniversite	Okunulan İl	Uygulama Yapılan Kurum
Öğrenci-1	22	K	Selçuk Üniversitesi	Konya	Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi
Öğrenci-2	23	K	Selçuk Üniversitesi	Konya	İl Müdürlüğü
Öğrenci-3	22	K	Başkent Üniversitesi	Ankara	Devlet Hastanesi
Öğrenci-4	22	K	Hacettepe Üniversitesi	Ankara	SHM
Öğrenci-5	21	K	Düzce Üniversitesi	Düzce	SHM
Öğrenci-6	22	K	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Rize	İl Müdürlüğü
Öğrenci-7	23	E	Sütçü İmam Üniversitesi	K. Maraş	SHM
Öğrenci-8	22	K	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi

Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi lisans dördüncü sınıf öğrencisidir. En küçük katılımcı 21 yaşında iken, en büyüğü 23 yaşında, yaş ortalaması 22’dir. Öğrencilerden ikisi Konya Selçuk Üniversitesinde, diğer öğrenciler Ankara Başkent Üniversitesi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Antalya Akdeniz Üniversitelerinde okumaktadır. Öğrencilerin uygulama yaptıkları kurumlara bakıldığında iki öğrencinin bakım ve rehabilitasyon merkezinde, iki öğrencinin il müdürlüğünde, üç öğrencinin sosyal hizmet merkezinde, diğer öğrencinin de devlet hastanesinde olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan sosyal hizmet sosyal hizmet akademisyenlerine ait yaş, cinsiyet, çalışılan üniversite, unvan ve hizmet yılına ilişkin bilgiler Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3. Sosyal Hizmet Akademisyenlerine İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Kod Adı	Yaş	Cinsiyet	Unvan	Hizmet Yılı
Kasım KARATAŞ ⁷	59	E	Prof. Dr.	38
Doç. Dr.-1	34	E	Doç. Dr.	12
Doç. Dr.-2	45	K	Doç. Dr.	11
Dr. Öğr. Üyesi-1	36	E	Dr. Öğr. Üyesi	12
Dr. Öğr. Üyesi-2	34	E	Dr. Öğr. Üyesi	10
Dr. Öğr. Üyesi-3	30	K	Dr. Öğr. Üyesi	7
Dr. Öğr. Üyesi-4	34	E	Dr. Öğr. Üyesi	5
Arş. Gör. Dr.	36	E	Arş. Gör. Dr.	11

Tablo 2.3 incelendiğinde akademisyenlerin yaşı en küçük olanın 30, en büyük olanın 59, yaş ortalamasının ise 39 olduğu görülmektedir. Akademisyenlerden altısı erkek ve ikisi kadındır. Akademisyenlerin ikisi Selçuk Üniversitesinde, ikisi Hacettepe Üniversitesinde diğerleri ise Recep Tayyip Erdoğan, Giresun ve Başkent Üniversitelerinde çalışmaktadır. Dr. Öğr. Üyesi-4 ise Doğu Anadolu üniversitelerinden birinde çalışmaktadır ve çalıştığı üniversitenin belirtilmesini istememiştir. Akademisyenlerin unvanları incelendiğinde birinin Prof, Dr., ikisinin Doç. Dr., dördünün Dr. Öğr. Üyesi ve birinin Arş. Gör. Dr. olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin meslekteki en yüksek çalışma yılı 38 yıl iken, en düşük çalışma yılı 5, ortalama çalışma yılı ise yaklaşık 13'tür.

2.8. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından literatür ve uzman görüşleri temel alınarak katılımcılar için aydınlatılmış onam formu (bkz. EK-A), kişisel bilgi ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme formları (bkz. EK-B, EK-C, EK-D) hazırlanmıştır. Bu sayede sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet öğrencileri ve akademisyenleriyle ayrı ayrı derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Sosyal hizmet uzmanlarıyla yapılan görüşmelerde en kısa görüşme 25 dakika, en uzun görüşme 35 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 28,12 dakikadır.

⁷ Kasım KARATAŞ; kendi kimliğinin çalışmada belirtilmesini istediği için kendisine çalışmada unvan ve adıyla Prof. Dr. Kasım KARATAŞ olarak yer verilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde en kısa görüşme 22 dakika, en uzun görüşme 35 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 25,5 dakikadır. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde en kısa görüşme 27 dakika, en uzun görüşme 49 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 35,62 dakikadır. Çalışma özneleri ile yapılan görüşmelerin ilki 17.09.2022 tarihinde, son görüşme ise 29.12.2022 tarihinde yapılmıştır.

2.8.1. Kişisel Bilgi ve Görüşme Formları

Kişisel bilgi formlarının yanında bireylerin deneyimlerini açığa çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması ışığında ve uzman görüşü alınarak görüşme formları (bkz. EK-B, EK-C, EK-D) hazırlanmıştır.

A) Sosyal Hizmet Uzmanları İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

Sosyal hizmet uzmanları için kişisel bilgi formu; araştırmacı tarafından literatür taraması ışığında ve uzman görüşü alınarak hazırlanan sosyal hizmet uzmanlarının yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, çalışılan kurum, çalışılan il ve hizmet yılını içeren bilgi formudur.

Sosyal hizmet uzmanları için yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-B’de sunulmuştur.

B) Sosyal Hizmet Öğrencileri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

Sosyal hizmet öğrencileri için kişisel bilgi formu; araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, okunulan üniversite, okunulan il ve uygulama yapılan kurumu içeren bilgi formudur. Sosyal hizmet öğrencileri için yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-C’de sunulmuştur.

C) Sosyal Hizmet Akademisyenleri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

Sosyal hizmet akademisyenleri için kişisel bilgi formu; araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal hizmet akademisyenlerinin yaşı, cinsiyeti, çalışılan üniversite, unvan ve hizmet yılını içeren bilgi formudur. Sosyal hizmet akademisyenleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-D’de sunulmuştur.

Sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri ve akademisyenleri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular literatür taraması ışığında aktarılan sosyal hizmet eğitiminde görülen sorun alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Bu kapsamda görüşme gerçekleştirilen katılımcıların benzer sorunları deneyimleyip deneyimlemedikleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

2.9. Veri Oluşturma Süreci ve Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın bu başlığında çalışmaya katılan sosyal hizmet özneleriyle yapılan derinlemesine görüşmelere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, fikir, tutum ve davranışları ile bunların olası sebeplerinin açığa çıkarılmasında en kısa yoldur. Görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derin olan anlamları da çıkarabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler daha çok önceden hazırlanan ve hangi soruların ne şekilde sorulacağı ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkaran görüşme planının uygulandığı bir görüşme türüdür (Karasar 1999). Bu doğrultuda çalışma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanma süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Sosyal hizmet akademisyenleri ile yapılan görüşmeler 17 Eylül 2022 - 24 Ekim 2022 tarihler arasını kapsamaktadır. Sosyal hizmet uzmanları ile yapılan görüşmeler 2 Ekim 2022 - 25 Ekim 2022 tarihler arasını kapsamaktadır. Sosyal hizmet öğrencileri ile yapılan görüşmeler 19 Aralık 2022 - 29 Aralık 2022 tarihler arasını kapsamaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin bir dönem uygulama eğitimini aldıktan sonra görüşme yapılması uygun görüldüğü için sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenleriyle görüşmeler tamamlandıktan sonra sosyal hizmet öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak olan özneleri bilgilendirmek amacıyla Aydınlatılmış Onam Formu (bkz. EK-A) hazırlanmıştır. Sahada çalışan sosyal hizmet uzmanlarına ve akademisyenlerine mail ve kişisel bağlantılar yoluyla ulaşılmış ve aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öznelere sosyal hizmet eğitiminin sorunları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri ve akademisyenlerine ulaşma noktasında farklılıklar yaşanmıştır. Araştırmacı sosyal hizmet uzmanları ve

akademisyenlerine ulaşmada birtakım sorunlar yaşamıştır. Bu sorunların başında sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerin görüşme yapmak için müsait olamamalarıdır. Sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerin gün içerisinde çalışmalarından dolayı görüşmeler ya akşam saatlerinde veya hafta sonu gerçekleştirilmiştir. Sosyal hizmet öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ise öğrencilerden randevu almak daha kolay olmuştur. Örneğin bir öğrenciyle ilk iletişime geçildiğinde birkaç saat sonra veya en geç bir hafta içinde görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerin de hafta içi gündüz saatlerinde uygulama eğitimine devam etmelerinden dolayı görüşmeler akşam saatlerinde veya hafta sonu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıya dair konu başlığında anlatılan araştırmacının kısıtlı şartlarından dolayı görüşmelerin hiç biri yüze yüze yapılamamış bunun için alternatif yollar denenmiş ve zoom üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Zoom programında yer alan kırk dakika kayıt sınırından dolayı da kırk dakikadan daha uzun süren görüşmelerde diğer soruya geçmeden önce katılımcıya bilgi verilmiş ve ikinci bir görüşme linki üzerinden aynı katılımcı ile görüşmeye devam edilmiştir. Bu durum sadece akademisyenleri ile yapılan görüşmelerde gerçekleşmiştir. Nitekim Sosyal hizmet akademisyenleri ile yapılan görüşmelerin bazıları kırk dakikadan daha uzun sürmüştür. Öğrenciler ve sosyal hizmet uzmanları ile yapılan görüşmelerin hepsi kırk dakikanın altında olmuştur.

Katılımcılarla zoom üzerinden görüşüleceği daha önceden kararlaştırıldığı için hem araştırmacı hem de katılımcılar gerekli görüşme ortamını sağlamıştır. Görüşme ortamlarının katılımcıların dikkatini dağıtmayacak şekilde rahat ve katılımcıların seçimleri doğrultusunda görüşmeyi olumsuz etkilemeyecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Ancak internet erişiminin kesildiği ve görüşmenin yarıda kaldığı zamanlar da olmuştur. Bu sebeple ilk görüşmenin devamı niteliğinde aynı katılımcı ile ikinci görüşme gerçekleştirilmiştir. İnternet erişim sıkıntısının giderilemediği durumlarda kalan görüşme telefon üzerinden tamamlanmıştır. Bu kapsamda Sosyal hizmet uzmanları ile yapılan görüşmelerin üçü, akademisyenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin ikisi telefon üzerinde yapılmış ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Telefon üzerinden yapılan görüşmeler teknik aksaklıklar ve internet erişiminin kısıtlı olması sebebiyle telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Diğer görüşmeler zoom programı üzerinden yapılmış ve öznelerin onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler deşifre

edilmiştir. Ancak görüşme sürecinin tamamlanıp veriler analiz edildikten sonra iki akademisyen ile tekrar görüşme gerçekleştirme ihtiyacı doğmuş, 5-8 Nisan 2023 tarihlerinde bir akademisyen ile telefon üzerinden diğer akademisyen ile mailden iletişim sağlanmış ve eksik kaldığı düşünülen bir konuda tekrar görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.10. Araştırma Verilerinin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacının, araştırılan konudan uzak olmadığı hatta konuya ilişkin kaynağından deneyimler elde ettiği için yapacağı değerlendirmeler önem taşımaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde araştırmacının görüşü ve yapacağı yorumlar da değerlidir. Bu nedenle araştırmacı elde ettiği verileri anlamlandırmak, neden-sonuç ilişkisini kurmak ve elde edilen bulgulara yönelik açıklamalar yapmak durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada verilerin çözüm ve analizi için tematik analiz kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda temalar oluşturulmasında tümdengelim ve tümevarım yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntem araştırmacının önceden belirlediği temaların araştırmanın bulgularının yazılması ve araştırmanın bulgularından çıkan temalar üzerinden ilerleyip ilerleyemeyeceğini belirler. Nitel veri analizinde temalaştırma süreci verilerin kodlanmasına olanak vermektedir (Neuman 2006).

Tematik analiz araştırmacının verilerini deşifre etmesiyle başlar. Araştırmacı verilerini gerekirse tekrar tekrar okuyarak ilk fikirlerini not etmeli ve verilere aşina olmalıdır. İkinci aşamada ise ilk kodlar oluşturulur. Bu kodlar oluşturulurken tüm veri seti boyunca ön plana çıkan açıklamaların sistematik bir şekilde kodlanması ve bir araya getirilmesi gerekmektedir (Patton 1990). Üçüncü aşamada ise belirlenen kodlar ilişkili görülen temalar altında toplanır. Dördüncü aşamada temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle uyumlu olup olmadığı kontrol edilir ve analize ilişkin harita oluşturulur. Beşinci aşamada temalar sadeleştirilerek isimlendirilir. Son aşamada ise inandırıcılığı arttırmak için doğrudan alıntı örnekleri seçilerek araştırma sorusu ve alan yazınıla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması yapılır (Ryan ve Bernard 2000).

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen ses kayıtları Word Programına kelimesi kelimesine ve oradan nitel veri analizi için kullanılan MAXQDA 20'ye

aktarılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde özü kavramak ve anlamak için metinler üzerinde yoğunlaşmış ve aynı metin birden çok kez okunmuştur. Okumalar sırasında benzer ifadeler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Son olarak çalışmanın temaları oluşturulmuştur. Bulguları güçlendirmek ve okuyucuya örnek sunmak adına metin içinde katılımcıların birebir ifadelerine yer verilmiştir. Çalışmanın kod, kategori ve temalarına ilişkin örnek tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Kategori ve Temaları

Metin	Kodlar	Kategoriler	Tema
En temel şeylerden biri, öğrenci sayısının fazla olması. Yani bu otomatikman niteliği düşürüyor. [Y]ani sınıfların hınca hınç olmaması lazım (Doç. Dr.-1).	Öğrenci Sayılarının Fazlalığı	Yüksek Kontenjanlar	Fiziki Olanaklar ve Kontenjanlar
Yeterli bulmuyorum akademik kaynakları. Bir kütüphaneye gittiğimiz zaman kendi derslerimle alakalı yani sosyal hizmetle alakalı kaynakların azlığı göze çarpıyor (Öğrenci-7).	Kaynaklar Az	Akademik Kaynakların Sınırlılığı	Akademik Kaynaklar
Alan deneyimi olmayan hocalar var ya da hiç alanla alakası olmayan hocalarımız var. [H]iç bu alanlarda ne lisans ne de doktorasını yapmamış arkadaşlarımız da var. [D]olayısıyla böyle bir öğretim sisteminde öğrencilerden de kalite beklemek çok mümkün değil (Sosyal Hizmet Uzmanı-1).	Alan Deneyimi Olmayan Akademisyenler	Alandışı Akademisyenler	Akademisyen Faktörü
Açık öğretim kanayan bir yara maalesef bu da yani sosyal hizmet eğitimini niteliksizleştiriyor diye düşünüyorum (Öğrenci-2).	Nitelik Sorunu	Açık öğretimin Sosyal Hizmet Eğitimine Olumsuz Etkisi	Açık öğretim
Teori çok önemli ama ben teoride öğrendiğim hiçbir şeyi alanda uygulayamıyorum. Bu da çok canımı sıkıyor. (Sosyal Hizmet Uzmanı-4).	Teorinin Pratiğe Dökülememesi	Teori ve Uygulama Eğitimlerinin Önemi	Teori ve Uygulama Arasındaki Boşluk
Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği işte Sosyal Hizmet Okulları Derneği gibi bu tür bizi birlik haline getirebilecek çatılara daha fazla önem vermeli, katılmalı onların da daha fazla etkin olmasını talep etmeliyiz (Dr. Öğr. Üyesi-2).	Meslek İçi Dayanışma Lobicilik Olmalı	Sosyal Hizmet Uzmanları İle İlgili Öneriler	Çözüm Önerileri

2.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları açısından en önemli sınırlılık; araştırmacının verileri oluşturmak için katılımcılarla yapmış olduğu görüşmeleri online platformlarda yapmış olması ve yüz yüze görüşme imkanı bulamamış olmasıdır.

2.12. Güvendiuyulabilirlik

Öznelliğin yüksek olması, geçerlilik ve güvenilirliğin düşük olması düşüncesiyle nitel araştırmalar eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin kaynağı belge, bulgu ve raporlandırma niteliğinin düşük olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak bu eleştirilerin yerinde olmadığı ifade edilebilir. Çünkü nitel araştırmaların özü sayısal veya deneysel hesaplamalardan uzaktır (Brink 1991). Zaman içerisinde insanın kendine özgü özellikleri inceleme konusu olmuş ve keskin çizgilere sahip nicel yöntemlerle yapılan incelemelerin gerçeği yansıtmayacağı düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Bu nedenle sürece odaklanan araştırmalara yönelim sağlanmıştır. İlk olarak sosyoloji ve psikoloji alanında daha sonrasında sosyal bilimlerde nitelik ön planda tutulmaya çalışılmıştır. İlerleyen süreçte nitel araştırma yöntemleri psikoloji, sosyoloji ve pedagoji gibi alanlarda yaygınlık kazanmaya başlamış ve insanı derinlemesine incelemeye olanak tanıyan ve insana ait her olguyu araştıran bütüncül bakışa sahip yaklaşımlar tercih edilmeye başlanmıştır (Baltacı 2018). Nitel araştırma yöntemi hayatın akışı içindeki olguları değiştirmeden bu olgulara odaklanır ve inceler (Maxwell 2008). Ayrıca nitel araştırma modern yaşamın karmaşık ve çok boyutlu doğasını belirlemek için çeşitli bakış açılarını kapsar (Kitzinger 1995). Nitel araştırmalar aynı zamanda dinamik bir süreci içerir. Sosyal gerçeklik karmaşık bir yapı içindedir. Nitel araştırmalar ise bu karmaşık gerçekliği derinlemesine inceler ve açıklar. Bu da nitel araştırmaların dinamik yönüne işaret eder (Denzin ve Lincon 2008b). Nitel araştırmalar sayesinde kültür analizleri, durum çalışmaları, fenomenoloji (olgubilim), eylem araştırma ve kuram oluşturma süreçleri, insana has olgu ve olaylar derinlemesine çalışılabilmektedir (Bogdan ve Biklen 1997).

Araştırmacılar, nitel araştırmaların tasarım ve yürütme aşamasında dinamik ve esnek çalışma alanına sahiptirler. Esneklik, araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmacının çalışmanın etkisini arttıracak yeni düzenlemeler yapabilmesi ve yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirebilmesidir. Bu sayede nitel çalışmalarla, araştırmacıya esneklik avantajı sağlanmış olur (Guba ve Lincoln 1990). Esneklik

araştırmacıya keşfedici bir bakış açısı kazandırır ve yeni bilgilere ulaşımı kolaylaştırır. Nitel araştırma içinde sıklıkla kullanılan keşfedici yaklaşım araştırma verilerinin detaylandırılmasını ve çeşitlendirilmesini sağlar. Ayrıca keşfedici yaklaşım daha önce çalışılmış ve veri toplamanın zor olduğu konuların incelenbilmesinde kullanılır (Bengtsson 2016). Nicel araştırmaların büyük örneklem gruplarıyla çalışmasının aksine nitel araştırmalar küçük çalışma grupları ile yapılır (Baltacı 2018). Küçük gruplarla çalışılması, çalışma grubunun derinlemesine incelenmesine imkan tanırken araştırmacıya da zaman ve maliyet açısından yürütülebilir bir çalışma yapma olanağı tanımaktadır (Kvale 1994). Nitel çalışmalarda araştırmacı eleştirel ve yorumlayıcı bakış açısı ile verileri analiz eder (Sandelowski 1986).

Bahsi geçen bu faktörlerle birlikte nitel araştırmalarda nicel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin sağlanabilmesi için güvenduyabilirlik kriterleri geliştirilmiştir (Creswell ve Miller 2000). Guba (1981) ve Lincoln Guba (1986) tarafından nitel araştırmaların güvenilirliği için önerilen güvenduyabilirlik (trustworthiness) yaklaşımı genel kabul görmektedir. Güvenduyabilirlik yaklaşımına göre güvenilirliği sağlayan ölçütler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir (Akdemir ve Kılıç 2021).

İnandırıcılık; bulguların ne kadar doğru olduğunu başka bir deyişle gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Arastaman ve ark 2017). *Aktarılabilirlik*; bir araştırmanın bulgularının çıkarım ve anlamını korumak şartıyla benzer durum ve gruplara ne derecede uyarlanabildiğiyle açıklanmaktadır (Leininger 1994). *Tutarlılık*; araştırma bulgularının bir süreci içermesidir. Diğer bir deyişle tutarlılık, çalışma bulgularının oluşturulduğu sürecin tekrarlanabilir ve açık olması anlamına gelmektedir (Shenton 2004). Son olarak *teyit edilebilirlik*; araştırmacının ön yargılarının uzak ve tarafsız bir şekilde hareket etmesidir. Teyit edilebilirlik, araştırmacının kendi değerlerini araştırmaya ne derecede yansıttığı ile ilgilidir (Lincoln ve Guba 1985). Aşağıda nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Nitel Çalışmalarda Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Tema	Alt Tema	Kod
İnandırıcılık (İç-Geçerlik)	Desen	Amaca uygun örneklem belirleme
		Veri çeşitliliği sağlama / Çok kaynaktan veri toplama
	Çalışma Grubu	Katılımcıların ayrılma özgürlüğü
		Katılımcı teyidi
		Katılımcı isimleri yerine kodlar kullanılması
		Video ve ses kayıtları için katılımcılardan izin alma
		Uzun süreli etkileşim
	Süreç	Araştırma sürecine yönelik ayrıntılı betimler
		Öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak olmaya özen gösterme
		Bilimselliğe dikkat edilmesi
Aktarılabilirlik (Dış-Geçerlilik)		Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerini verme
		Araştırma süreci hakkında ayrıntılı tanımlama
		Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemi tanımlama
		Kavramsal çerçeveyi ayrıntılı bir şekilde tanımlama
Tutarlılık (İç-Güvenirlik)	Araştırmacı	Araştırmacı rolünü açıklama
	Araştırmacı Çeşitlemesi	Alan uzmanı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz
		Üç ayrı uzman tarafından kodlama
		Kodlayıcılar arası tutarlık
		Bağımsız kontrollerle araştırmacılar arası iç denetim
	Veri Analizi	Verilerin çözümlemesinde çeşitlemeye başvurulması
		Kod kategori uyumu dikkate alma
		Verilerin farklı zamanlarda tekrar incelemesi
		Analizin nicel olarak desteklenmesi
	Bulgular	Bulgular ve yorumlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı
		Temaları heterojenlik ölçütleri dikkate alarak değerlendirme
		Katılımcı ifadelerinden birebir doğrudan alıntı
	Uzman Görüşü	Bulgu-sonuç karşılaştırılmasında uzman görüşüne başvurma
Teyit Edilebilirlik (Dış-Güvenirlik)		Ham veri arşivleme ve denetime açık olma
		Verilerin toplanıp analiz edilmesinde tarafsız davranma
		Araştırma sonuçlarına hakkında uzman / araştırmacı görüşü alma
		Gerekli düzeltmeler ve raporlama

(Akdemir ve Kılıç 2021).

Çalışmanın inandırıcılık boyutunda; araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu amaçlı belirlenmiş ve çeşitliliği sağlamak adına sosyal hizmet öğrencisi, uzmanı ve akademisyeni araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veri toplama yöntemlerinde daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş ve katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilirken çalışmaya katılıp katılmama özgürlüğü hatırlatılmış ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri söylenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların ifade ettikleri yansıtma yöntemiyle teyit edilmiş ve görüşme bittikten sonra eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir hususun olup olmadığı sorulmuştur. Sonrasında

katılımcılar için birer kod isim kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bilimsel teknik ve yöntemler kullanılmış, araştırma süreci yöntem bölümü ile detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Kişisel değer, görüş ve ön yargılardan ise kaçınılmıştır. Çalışmada katılımcılarla etkileşim sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiş ancak sadece görüşme esnasında bir etkileşim olmuş ve uzun süreli etkileşim gerçekleştirilememiştir. Fakat sayılan diğer kriterler ile araştırmanın inandırıcılık boyutunda güvenilirliği sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın aktarılabilirlik boyutunda; kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve alanyazın taranmıştır. Araştırmanın analiz ve yöntemi ile veri toplama süreci gereç ve yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırma süreci, örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, görüşme formlarının nasıl hazırlandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın bütün verileri ise gizlilik de göz önüne alınarak klasörlenmiş ve gerekirse incelenmek üzere saklanmıştır. Araştırma bulguları aktarılırken ayrıntılı betimlemelere olanak tanıyan fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Katılımcıların özelliklerine ise gizliliği sağlamak adına kim olduklarını belli etmeyecek şekilde yer verilmiştir. Tüm bu hususların araştırmanın aktarılabilirlik boyutunda güvenilirliği sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın tutarlılık boyutunda; araştırmacının ön yargılardan uzak ve tarafsız bir şekilde çalışma konusuna bilimsel yöntemlerle yaklaşması ve alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Araştırmada analiz yapılırken kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Kodlamaların ise birbiri ile tutarlı olduğu düşünülmektedir. Analizler farklı zamanlarda birçok kez yeniden incelenmiş, yaklaşık üç ay araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar yenilenmiş ve uzman görüşü ve desteği alınmıştır. Ek olarak çalışmada katılımcıların birebir ifadelerine yer verilmiştir. Sayılan bu kriterlerin araştırmanın tutarlılık boyutunda güvenilirliği sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın teyit edilebilirlik boyutunda; görüşme kayıtlarının ses kayıtları ve deşifreleri saklanmış, verilerin toplanma ve analiz aşamalarında tarafsız ve ön yargısız davranılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları hakkında uzman görüşü alınmış, yönlendirmeler sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılmış ve araştırma rapor

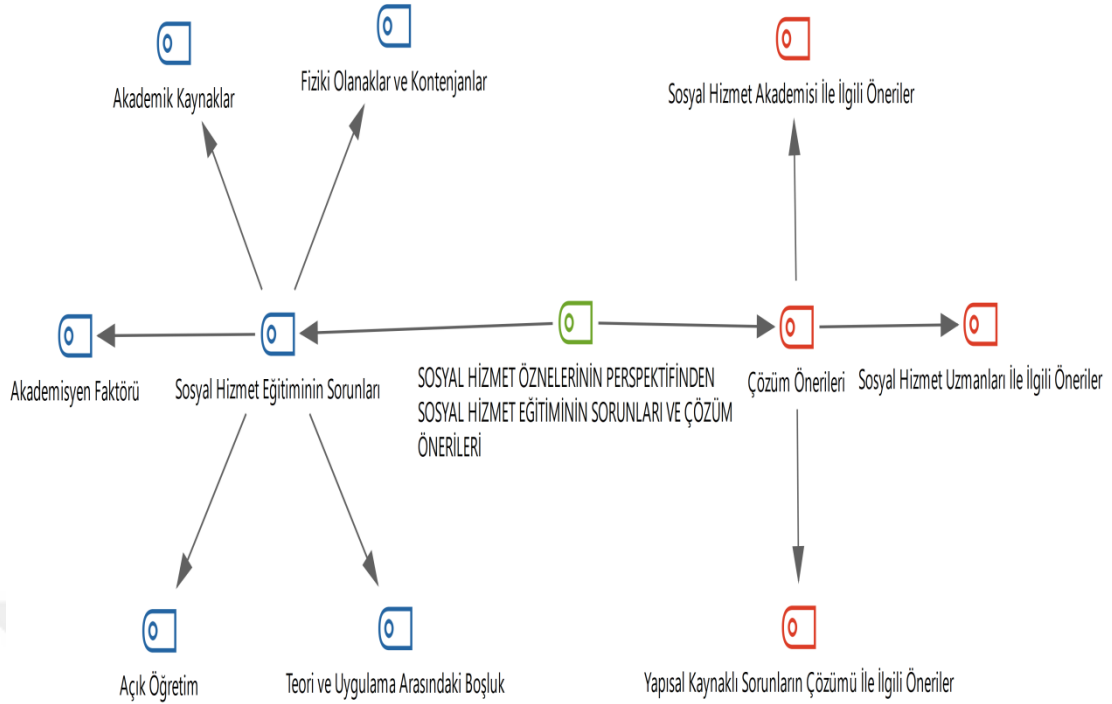
edilmiştir. Sayılan bu kriterlerin araştırmanın teyit edilebilirlik boyutunda güvenilirliği sağladığı düşünülmektedir.

2.13. Araştırmanın Etiği

Buz ve Akçay (2015) araştırma etiğinde katılımcılar (katılımcıları tehlikelerden koruma, gönüllülük, bilgilendirilmiş onam, gizlilik), araştırmacı (ön yargılardan kaçınmak, çıkar çatışması yetkinlik) ve araştırmanın raporlanması (araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlama, veri toplama araçlarının güvenli muhafazası, genelleştirici olmayan ifadeler kullanma, anonimlik) süreçlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Buz ve Akçay 2015). Yapılan bu çalışmada etik konulara hassasiyetle yaklaşmıştır. Araştırma öncesi T. C. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinden Etik Kurul onayı (bkz. Ek-E) 25.05.2022 tarihi 19/7 kurul karar sayısı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde ise katılımcılarla ilk iletişim kurulduktan sonra çalışmanın genel bilgisi verilmiş ve katılım gönüllülük esasına dayanmıştır. Araştırmaya katılım göstermek isteyen katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu gönderilmiş; görüşme şekli (görüntülü görüşme vb.) süresi ve verilerin gizliliği gibi konularda bilgilendirilmiştir. Sonrasında katılımcıların uygun oldukları gün ve saat belirlenmiş ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcıların izinleri dahilinde ses kayıtları alınmıştır. Alınan bu ses kayıtlarının araştırmacılar dışında başka kimseyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Gizliliği sağlamak adına öznelerin kimlikleri açık bir şekilde ifade edilmeyip her bir katılımcıya bir kod verilmiş ve kendi isteği doğrultusunda Prof. Dr. Kasım KARATAŞ'ın adı korunmuştur. Katılımcıların şehir ve çalıştıkları yer eşleştirmesi yapılarak kimlikleri korunmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde öznelerden rızaları doğrultusunda ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafında muhafazası sağlanmıştır. Görüşmelerin analizi araştırmacı tarafından yapılmış olup analiz sürecinde her bir katılımcı için anonim isim kullanılmıştır.

3. BULGULAR

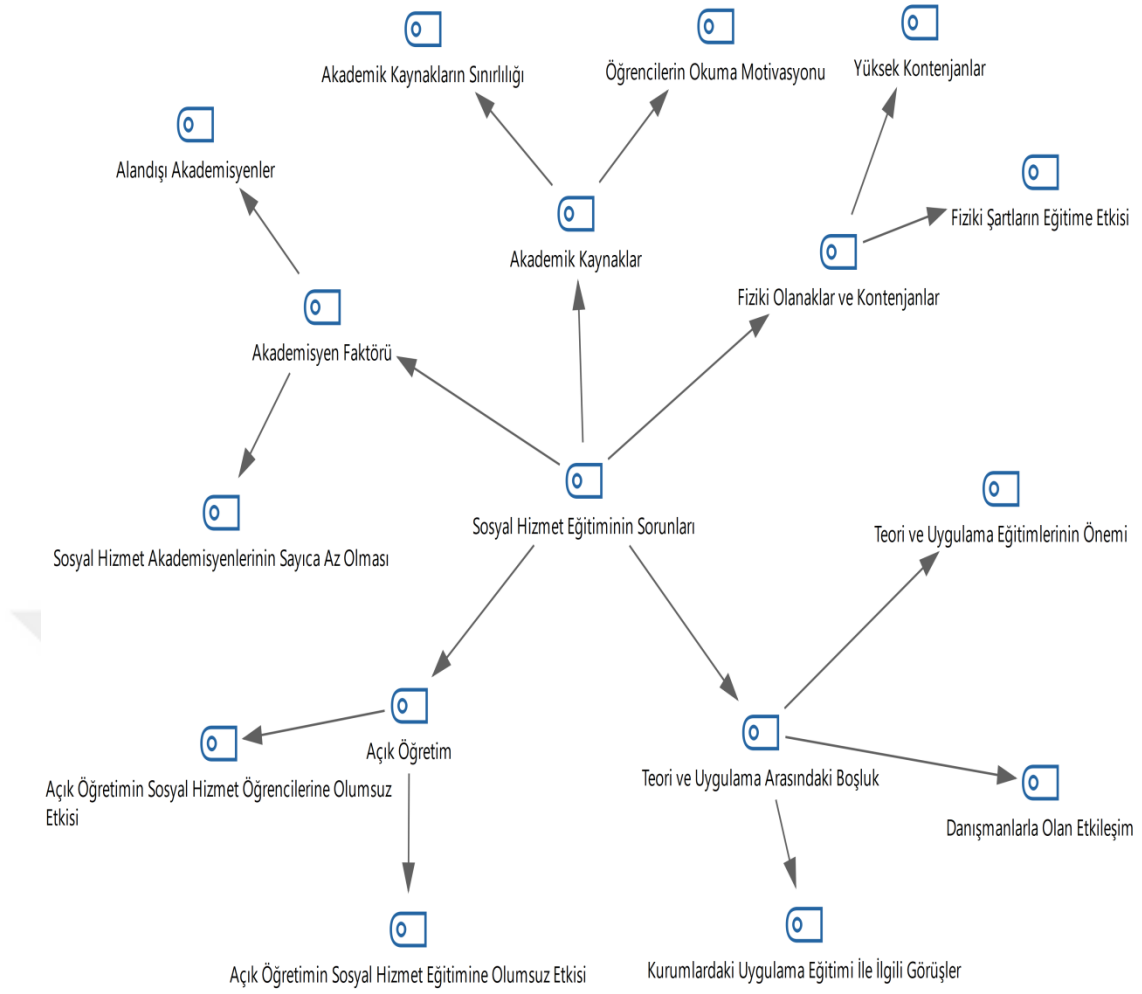
Katılımcılar ile yapılan derinlemesine görüşmelerin sonucunda katılımcılar sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer vermişlerdir. Katılımcılar, sınıfların çok kalabalık olmasını, fiziki şartların kontenjanları kaldıramamasını, güncel ve yerele uygun akademik kaynakların yeteri kadar olmamasını, alandışı akademisyenleri, açık öğretimi, teori ve uygulama arasındaki boşluğu sosyal hizmet eğitiminde görülen başlıca sorunlar olarak ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde ise sosyal hizmet uzmanlarına ve akademisine sorumluluklar yüklemekte ve yapısal sorunların çözülmesini talep etmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarına yüklenen sorumluluklar arasında mesleğin tanıtımını yapabilmek için dayanışma içinde olmaları ve lobicilik faaliyetleri yapmaları yer almaktadır. Sosyal hizmet akademisine yüklenen sorumluluklar arasında akademisyenlerin kendini mesleki anlamda geliştirmeleri, öğrencilere süpervizyon desteğinin verilmesi, sosyal hizmet eğitiminde birlik sağlanabilmesi için ortak müfredat programlarına ve alanda uzmanlaşma programlarına öncülük edilmesi ve uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi yer almaktadır. Sosyal hizmet uzmanlarının ve akademisyenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi, kontenjanların azaltılması, istihdamın artırılması ve açık öğretimin kapatılması yapısal kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileridir. Bu doğrultuda çalışmanın iki ana teması ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının işlendiği ana temada “fiziki olanaklar ve kontenjanlar”, “akademik kaynaklar”, “akademisyen faktörü”, “açık öğretim”, “teori ve uygulama arasındaki boşluk” alt temaları işlenmiştir. “Çözüm önerileri” ana temasında ise “sosyal hizmet uzmanları ile ilgili öneriler”, “sosyal hizmet akademisi ile ilgili öneriler” ve “yapısal kaynaklı sorunların çözümü ile ilgili öneriler” alt temaları işlenmiştir. Çalışmanın ana temaları Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Maxmaps Grafiği.

3.1. Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları

Katılımcılar sosyal hizmet eğitimine dair 5 temel sorundan bahsetmektedir. Fiziki şartların yetersizliği ve kontenjan artışına bağlı olarak yaşanan istihdam sorunu, akademik kaynakların sınırlı olması, sosyal hizmet akademisyenlerinin sayıca az olması ve sosyal hizmet ile ilgisi olmayan bölümlerden sosyal hizmet eğitiminde akademisyen istihdam edilmesi, açık öğretimin sosyal hizmet eğitimini nitelik açısından olumsuz etkilemesi, teori ve uygulama arasında boşluğun olması aktarılan sorunlar arasındadır. Bu doğrultuda sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlar 5 alt temada işlenmiştir. Sosyal hizmet eğitiminin sorunları teması ve alt temaları Şekil 3.2’de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunlarına İlişkin MAXMaps Grafiği.

3.1.1. Fiziki Olanaklar ve Kontenjanlar

Sosyal hizmet eğitiminde sorun olarak görülen ve temalaştırılan ilk konu “fiziki olanaklar ve kontenjanlar”dır. Katılımcıların ortak paydada bulunduğu sorunların başında sosyal hizmet eğitiminin verildiği okullarda fiziki olanakların yetersiz oluşu ve sınıfların kapasitesinin yüksek kontenjanları karşılayamaması gelmektedir. Akademisyenler bir taraftan kalabalık sınıflarda ders işlemenin zorluğundan bahsetmiş bir taraftan da kalabalık sınıflarda mezun ettikleri çoğu öğrenciyi tanımadıklarından söz etmiştir. Benzer şekilde öğrenciler akademisyenlerin kimi öğrencinin adını dahi bilmediklerini, çoğu zaman öğrencilerin kalabalık içinde kaybolmayı tercih ettiklerini ve motivasyonlarının düştüğünü açıklamıştır. Sosyal hizmet uzmanları ise sınıfların kapasitesinin fazla olmaması gerektiğini vurgulamakta sınıfların dizaynının ise eğitimi kolaylaştıracak nitelikte yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Fiziki şartların eğitime etkisi: “Sınıflar, grup uygulaması yapmaya uygun değil”

Katılımcılara göre sosyal hizmet eğitiminde genel olarak fiziki şartların özelde ise sınıfların yetersizliği önemli bir sorundur. Akademisyenler sınıflarda, sıra ve masaların dizaynına dikkat çekerken, öğrenciler fiziki ve teknik olanakların yetersizliklerini vurgulamaktadır. Bu durum sosyal hizmet alanında ders kapsamında öğretilebilecek olan bireysel görüşme, grup çalışması ve proje üretimini olumsuz etkilemekte teknik ekipmanlar kısıtlı kalmaktadır:

“Kendi üniversitemiz açısından söyleyebilirim sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü hani sınıflar grup uygulaması yapmaya uygun değil, bireysel görüşme yapmak için uygun değil. Onun dışında hani bir proje üreteceğimiz sınıf yok.” (Öğrenci-6)

“Aslında bizim sınıflarımız uygulama yapmaya uygun değil. Sosyal hizmet uygulamaya dayalı bir disiplin olduğu için daha verimli böyle etkileşimli bir ders işleyebileceğimiz sınıflar olmalı.” (Öğrenci-2)

Fiziki olanakların yetersizliği sadece sınıf düzeyinde kalmamakla beraber üniversite bazında da eksik olduğu durumların olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar üniversitenin fiziki olanaklarının da yetersiz olduğunu vurgulamaktadır:

“Kendi okulumun bir katı bir fakülte yapılmış. Bu konuda açıkçası ben yeterli bulmuyorum. Bu alanda daha iyi bir fakülteye sahip olabilirdik.” (Öğrenci-5)

İlerleyen başlıklarda işlenecek olan kontenjan sorunu, fiziki şartları etkileyen bir durum olarak varlığını göstermektedir. Fiziki olanakların yetersiz kalması, sosyal hizmet eğitiminin amacına ulaşmasına engel teşkil etmektedir.

“Şöyle bence kontenjan artabilir, bunda bir sorun yok. Ama buna oranla sınıflar artmıyor. Yani herkesi aynı sınıfa teptikleri için açıkçası bence eğitim tam anlamıyla amacına ulaşamıyor.” (Öğrenci-1)

Fiziki olanakların yetersizliği hem uygulamaya dair derslerin yapılmasını zorlaştırmakta hem de öğrenci-akademisyen etkileşimini olumsuz etkilemektedir.

“Sosyal hizmet dersleri daha çok uygulamaya dayalı olması gereken dersler. Yani projeksiyonu açayım, işte slaytı okuyayım değil. Sadece hocanın anlatımıyla ilerlemesi gereken dersler değil ve daha çok öğrenci ve hocanın birlikte etkileşimi gereken bir alan olduğunu düşünüyorum. Bizim de mesela kuram uygulamalı derslerimiz kapsamında küçük küçük oyunlar yapmıştık. Bir küçük grup

çalışmaları ve sınıfı birkaç parçaya bölmek zorunda kalmıştı hocamız. Onun için de biraz zor olmuştu.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sosyal hizmet uzmanları gözünden fiziki ve teknik olanaklara bakıldığında sosyal hizmet öğrencileriyle benzer görüşlerin paylaşıldığı görülmüştür. Nitekim Sosyal Hizmet Uzmanı-5 lisanstan mezun olduğu okulunun fiziki anlamda birçok eksiğinin olduğunu ve fiziki alanlarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

“Birçok okulun olduğu gibi bizim okulun da birçok eksiği vardı. Görüşmelerimizi deneyimleyebileceğimiz bir alanımız yoktu. Hala da mevcut değil.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Sosyal Hizmet Uzmanı-1 ise üniversitede verdiği derslerden yola çıkarak fiziki ve teknik olanakların değerlendirmesini yapmıştır. Sınıfların küçük olmasının öğrencilerle olan iletişimi olumsuz etkilediğini belirterek “*öğrenci dostu sıralar*” önermiştir.

“Üniversitede aslında sınıflarımızın çok küçük olmaması lazım. Sınıfta zorlandığım çok anlar oldu. Tabi önünde bir kürsü işte arada bir geri, bir ileri gidip geliyorsunuz. Öğrencilerin tümüne ulaşamıyorsunuz. [G]öz kontağı kuramıyorsunuz. Birçok öğrenciyi sistem içinde, o sınıf içinde kaybedebiliyorsunuz. Dolayısıyla aslında buradan baktığımız zaman mevcut fiziki koşulların yani hiç de iyi olmadığını düşünüyorum. Bu konuda çok daha öğrenci dostu sıralar yapılabilir.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Sosyal hizmet akademisyenleri de öğrenci ve uzmanlarla fiziki ve teknik olanaklar bakımından benzer görüşleri paylaşmaktadır. Dr. Öğr. Üyesi-2, Sosyal Hizmet Uzmanı-1’in “*öğrenci dostu sıralar*” göndermesini açıklar nitelikte görüşünü açıklamıştır:

“Mesela başka bir üniversitede çalıştığımda da sınıflardaki sıralar arka arkaya upuzun gidiyor, en arkadaki öğrenciyi mesela o zaman görmüyorsun [b]iraz planlama, mühendislik işi.”

Katılımcıların ek olarak sınıftaki sıra dizaynının da yetersiz olduğunu belirtmektedir. Dr. Öğr. Üyesi-2’nin devamındaki anlatıları ise sıra dizaynının nelere etki edebileceğini açıklamaktadır.

[S]unu görüyorum zemine çakılı sınıflarda sıralar oluyor, arka arkaya diziliyoruz. Bu da çok fazla sosyal hizmet eğitiminde role play/canlandırma gibi bir grup etkileşimi gibi sonra drama gibi çalışmaları hani yapmak istediğiniz zaman size bir ortam vermiyor.

Ne oluyor bu sefer sınıf dışında, derslik dışında bir mekana ekstra ihtiyaç duymaya başlıyorsunuz. O da yok.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Görüldüğü üzere fiziki şartların yetersizliğinin yanında var olan sınıf düzenin de yetersiz olduğu, eğitim sürecinde iletişimi olumsuz etkilediği, grup çalışması, role play, drama gibi faaliyetleri kısıtladığı ve bu faaliyetleri yapmak için de okullarda başka bir yerin olmadığı ifade edilmektedir. Doç. Dr.-1’in anlatısında öğrencilerin daha geniş sınıflarda ders yapmak istedikleri anlaşılmaktadır.

“Bir öğrencimin önemli bir düşüncesi vardı: ‘Hocam mesela biz amfide ders yapmayacak mıyız? Ben bir amfi görmek istiyorum’ diyordu. ‘Ben de görmek istiyorum’ demiştim ona. Yani en azından bizim üniversitede mekan açısından çok sağlıklı bir ortam yok.” (Doç. Dr.-1)

Sınıf olanaklarının yetersizliği uygulama dönük dersleri kısıtladığı vurgulanmaktadır.

“Uygulamaya dönük ve uygulaması çok olması gereken, uygulama da yapıldıktan sonra öğrenciye feedbacklar verilmesi gereken bir alan olduğu için bunların çoğunu görmüyoruz bile.” (Doç. Dr.-2)

“Sınıf olanağı da değil sınıfın olanaklarından da kısıtlı olduğumuzu söyleyebiliriz. Mesela bir yaratıcı drama dersi nasıl işlenmesi gerekiyorsa onunla ilgili olanağımız yok.” (Arş. Gör. Dr.)

Fiziki ve teknik olanakların eksikliği uygulama kapsamında gerçekleştirilmesi gereken dersler için bir engel teşkil ettiği anlaşılmıştır.

“Fiziki açıdan da çok yeterli konumda değil. Bunun dışında da uygulamanın bir meslek olması, görüşme teknikleri ya da işte görüşme süreçleri, etkin iletişim gibi dersleri düşündüğümüzde ya da adli sosyal hizmet gibi daha böyle alana yönelik spesifik dersleri düşündüğümüzde bunlara uygun eğitim ortamlarının da olması gerekiyor. İşte mahkemedeki bir ortamın canlandırıldığı ya da işte grup çalışmasının yapılmaya müsait sınıfların da olması gerekiyor. Bu eğitim içerisinde maalesef Türkiye’de çoğu bölümde bu tarz fiziki anlamda da teknik anlamda da yeterli değil açıkçası.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Sosyal Hizmet Uzmanı-1 ise sınıfların sosyal hizmet eğitiminin uygulama aşamasını gerçekleştirebilecekleri bir yapıda olmasına dikkat çekmiştir.

“Sınıfların öncelikle daha verimli hale getirilmesi gerekiyor. İşte aynalı sınıfların olması gerekiyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Fiziki şartların yetersizliğinin yanında katılımcılar bu durumun üniversiteden üniversiteye değişebileceğini, kimi üniversitenin olanaklarının ve fiziki şartlarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci-7'nin *"sınıfların donanımı olsun, teknik olarak derslerin işlenmesi olsun, bu konu ile ilgili hiçbir sıkıntımız yok. Eğitim için gerekli olan tüm şartları taşıyor. Sınıflarımızın büyüklüğüdür işte teknolojik imkanlarıdır, her türlü yeterli olduğunu düşünüyorum"* ifadeleri bazı devlet okullarındaki fiziki ve teknik olanakların sosyal hizmet eğitimi için yeterli kapasite ve donanımına sahip olduğuna işaret etmektedir. Sosyal Hizmet Uzman-8 de fiziki ve teknik olanakların sosyal hizmet eğitiminin verildiği her üniversitede aynı olmayacağını mezun olduğu okulundan yola çıkarak belirtmiştir.

"Yani benim özellikle eğitim aldığım üniversitenin sınıflarında bir hayli büyük olduğunu ben hatırlıyorum, gözlemliyorum. Şu anki fiziki şartları nasıl olduğunu bilmesem de bundan 5 yıl önce 6 yıl önceki fiziki şartları gayet yeterli ve büyüktü." (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Sonuç olarak katılımcılar sosyal hizmet eğitiminin verildiği okullarda fiziki olanakların yetersizliğinin akademisyen öğrenci etkileşimini ve uygulama olanaklarını kısıtladığını belirtmekte, ancak bu durumun üniversiteden üniversiteye göre değişebileceğini de aktarmaktadır.

Yüksek kontenjanlar: "Aldıkları sayı beni dehşete düşürüyor"

Sosyal hizmet eğitimine olumsuz yansımaları olduğu anlaşılan konulardan biri de yüksek kontenjanlardır. Öğrenciler sınıfların kalabalık olmasından dolayı eğitimlerin gerektiği gibi verimli ve aktif geçmediğini, akademisyenler ise mezun olan çoğu öğrenciyi tanıyamadıklarını, daha az öğrenci ile daha verimli ve kaliteli dersler işledikleri zamanların olduğunu, bunun yanında yüksek kontenjanlar sebebiyle her öğrenciyle yeterince ilgilenemediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal hizmet öğrencileri, alınan yüksek kontenjanların derse katılıma olumsuz yansıdığına ve öğrenci-akademisyen etkileşimini sekteye uğrattığına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

"Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin yüzlerini bile bilmiyor. Bu sebepten ötürü onlar da haklı kendilerince. Çoğu öğrenci istediği gibi katılamıyor derse bu sebepten ötürü veya o kadar kalabalığın içinde katılmayı da tercih etmiyor olabilirler." (Öğrenci-1)

“Kontenjanlar fazla. [Y]ani şöyle oluyor: Ön taraf derse çok ilgili oluyor, arka taraf ilgisi sıfır. [G]erçekten de bazı hocalar isimlerimizi bile bilmiyor. Bu kadar fazla kontenjan olmasını saçma buluyorum.”
(Öğrenci-4)

Daha az kontenjanın olması durumunda daha etkileşimli ders ortamlarının olacağı ifade edilmiştir.

“Sosyal hizmet uygulamaya dayalı bir disiplin olduğu için kontenjanlar çok az olsa, çok daha verimli, böyle hocalarla etkileşimli bir ders işleyebiliriz diye düşünüyorum.” (Öğrenci-3)

Yüksek kontenjanların olumsuz etkilediği bir diğer konu ise sosyal hizmet eğitiminin niteliği ile ilgilidir. Nitekim Öğrenci-2 bu durumu “çok fazla ek kontenjan açılıyor gerçekten. Yani fazla öğrenci alan üniversiteler var. O sayıların düştüğü zaman gerçekten eğitimin daha nitelikli hale geleceğini düşünüyorum” ifadeleri ile açıklamıştır.

Kontenjanın git gide artması öğrencileri endişelendiren bir durum haline geldiği görülmüştür.

“Çok kişi alıyorlar. Bu da sıkıntı yaratabiliyor tabii ki etkileşim açısından vesaireden olsun. Bu şekilde söyleyebilirim bunları tabii ki değişiklik gösteriyorlar ama bizim okulumuz özelinde hafif bir endişelendirmiyor da değil.” (Öğrenci-6)

Sosyal hizmet uzmanlarının da öğrencilerin görüşlerine paralel ifadeler kullandıkları görülmüştür. Katılımcılara göre artan kontenjanlar öğrenci ve meslek elemanlarının gelecek umutlarını olumsuz etkilenmekte ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır:

“Öğrenci sayısının artması, belki eğitimdeki kalitenin düşmesi ve ilerleyen süreçte mesleki bağlamdaki arkadaşlarımızın ya da öğrencilerimizin geleceğe umutla bakamamalarına neden olabilir.”
(Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Sosyal Hizmet Uzmanı-4 sınıfların kalabalık olmasından dolayı çoğu uygulama temelli dersi bütün öğrencilerin alamadığını ve bu durumun sosyal hizmet eğitimi için bir dezavantaj olduğunu aktarmıştır.

“Mesela grup çalışması gerektiren derslerimiz vardı. Bu derslerin kontenjanı sınırlıydı. Bu yüzden herkes dersleri alamadı ki ben herkesin alması gerektiğini düşünüyorum. Drama dersleri vardı

mesela, onlar da benzer şekilde çok az kişinin alabildiği dersler. Yani böyle yapmak yerine az öğrenci alıp, az öğrenciye kaliteli eğitim verseler, daha sağlıklı olur. O yüzden sınıfların kalabalık olması sosyal hizmette kesinlikle dezavantaj.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sosyal hizmet akademisyenleri, yüksek kontenjanları sosyal hizmetin uygulama eğitimleri kapsamında değerlendirmiştir. Akademisyenler, yüksek kontenjanlarla nitelikli bir sosyal hizmet eğitimi verilemeyeceğini ve ders kalitesinin düşeceğini belirtmektedir:

“Şu an işte kontenjanlarımız 80, natürel olanı. Ama işte yabancı öğrenciler, DGS’ler, YGS’ler yüzünden bunlar sürekli 100’e dadanıyor. [N]iceliğin çok ön planda olduğu yerde, her zaman olacağı gibi de nitelik düşüyor.” (Doç. Dr.-1)

“Siz diploma verince insanlar sosyal hizmet uzmanı olmuyor ne yazık ki, Olamıyor. Çünkü bu gerçekten önemli bir meslek ve disiplin. Eğitimin en önemli sorununu ben ihtiyaçtan çok fazla açılmış okulların varlığı olarak görüyorum.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Benzer şekilde akademisyenler yüksek kontenjanların öğrenci-akademisyen etkileşimini olumsuz etkilediğini ön plana çıkarmışlardır:

“Çoğu zaman dereceye giren çocukların en az bir ya da iki tanesini tanımıyoruz bile. Tanımadığınız bir öğrenciyle nasıl vaka tartışalım? Demek ki tartışacak zaman bulamamışız. Yani 100 küsur tane öğrenci ile 6 tane akademisyen ne yapabilirsiniz? Hangisini öğreteceksiniz? Sosyal politikayı mı öğreteceksin, kuramı mı öğreteceksin, aile ile ilgili dersleri mi öğreteceksin? Öğretecek o kadar teorik şeyler varken biz uygulamayla artık kendisi öğrensin, kader ile baş başa bırakıyoruz yani. Çok yanlış bir şey ama böyle yapıyoruz.” (Doç. Dr.-2)

Yüksek kontenjanlar derslerde uygulamanın yanı sıra sosyal hizmet eğitiminde özellikle üzerinde durulması gereken etik, ihmal, istismar gibi konuların derinlemesine ele alınmamasına sebep olmaktadır:

“Benim çocuklarla sosyal hizmet dersim var. 75 kişi. Şimdi ben çocuklarla sosyal hizmet dersini anlatıyorum ve çok önemli bir ders her anlamda etik, ihmal istismar her türlü şeyi konuşurken de çok dikkat etmemiz gerekiyor ve 75 kişiye benim bunu aktarmam çok mümkün değil.” (Arş. Gör. Dr.)

“Bir kere hem de çoğunu görmemekle beraber aldıkları sayı beni dehşete düşürüyor. Bu bizim için de geçerli. Sınıflarımızda zorunlu dersler 100 kişi çok kötü şey oldu, bu 100 kişi falan.” (Doç. Dr.-2)

Sonuç olarak katılımcılar, yüksek kontenjanların sosyal hizmet eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların eğitimin kalitesini etkilemesi, öğrenci-akademisyen etkileşimini zayıflatması, yeteri kadar dersin alınmasının önüne geçmesi ve öğrencilerin gelecek kaygısı yaşamasına yol açması sebepleriyle yüksek kontenjanları eleştirdikleri görülmektedir.

3.1.2. Akademik Kaynaklar

Sosyal hizmet eğitiminde ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri de akademik kaynakların yetersizliğidir. Öğrenciler, ağırlıklı olarak kaynakların yetersiz olduğunu, bazı alanlarda ise ulaşılabilecek kaynak olmadığını aktarmışlardır. Sosyal hizmet uzmanları eskiye oranla akademik kaynakların arttığını, bunun için akademisyenlerin çaba gösterdiğini ancak uygulamaya dönük kaynakların yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Akademisyenler ise kaynakların hiçbir zaman yeterli gelmeyeceğini, değişen ve dönüşen toplum yapısıyla bağlantılı olarak kaynak üretiminin sürekli olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında akademisyenler sosyal hizmet öğrencilerinin akademik kaynaklara ulaşma ve okuma noktasında motivasyon eksikliğine sahip olduğunu, yabancı kaynak okumak için de öğrencilerin dil bilmesinin, en azından okuyabiliyor olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Akademik kaynakların sınırlılığı: “Kaynaklar çok daha fazla olabilirdi”

Sosyal hizmet eğitiminde kullanılan akademik kaynaklar katılımcılar tarafından yeterli görülmemektedir. Toplumsal yaşamda meydana gelen olaylar, sosyal hizmet mesleğinin bir parçası olarak görülmekte ve sosyal hizmet eğitiminde de buna ilişkin kaynaklarının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Her ne kadar bazı alanlarda kaynakların olduğu belirtilse de değişen koşullara ve gündemdeki konulara yönelik kaynakların tamamen yeterli gelmeyeceği ve daha fazla olabileceği ifade edilmiştir.

Öğrenciler akademik kaynakları az görmekle birlikte Türkçe yazılmış kaynakların da az olduğunu ifade etmiştir:

“Yeterli bulmuyorum akademik kaynakları. Bir kütüphaneye gittiğimiz zaman kendi derslerimle alakalı yani sosyal hizmetlerle alakalı kaynakların azlığı göze çarpıyor. Onun haricinde Türkçe yayınların da az olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenci-7)

“Akademik kaynaklar açısından sosyal hizmet eğitimindeki kaynaklardan çok da tatmin değilim.” (Öğrenci-3)

Sosyal hizmet öğrencileri akademik kaynakların daha fazla olabileceğinin yanında kadın ve çocuk gibi bazı alanlarda kaynak varken, güncel olan yeşil sosyal hizmet gibi alanlarda akademik kaynakların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bence sosyal hizmet eğitimindeki kaynaklar çok daha fazla olabilirdi. Evet yeterli değil. Şöyle söyleyebilirim bazı alanlarda gerçekten çok fazla ulaşabileceğimiz kaynaklar var ama bazı alanlarda hiç yok. Yani kadın alanında ya da çocuk alanında çok şeye ulaşabiliyorken örneğin yeşil sosyal hizmet gibi çok daha az ulaşabiliyoruz. Alanına göre değişebiliyor diyebilirim” (Öğrenci-2).

Kaynakların yetersiz olması Öğrenci-6 için şevk kırıcı bir durum olarak tanımlanmış ve sınırlı kaynakların eğitimin kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir.

“Yeterli kaynakların hala üretiliyor olmayışı birazcık şevk kırıcı oluyor. Yani bir şey araştırmak istiyorum mesela bazı konularla ilgili o kadar kısıtlayıcı kaynak var ki temel kaynaklar dışında pek bir kaynak üretilmiyor. O da bir noktada eğitimi aksatıyor bence.” (Öğrenci-6)

Benzer şekilde sosyal hizmet uzmanları akademik kaynakların yetersiz olduğunu, özellikle çeviri yoluyla üretilmiş olan kaynakların uygulamaya dayanan sosyal hizmet eğitimi için doyurucu nitelikte olmadığını belirtmiştir.

“Yani yeterli demek çok komik olur. Tabii ki yeterli değil akademik kaynak. Hiçbir zaman çok da yeterli olmaz. Çünkü bağlam çok dinamik ve her yıl da bir şeyler değişiyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Sosyal hizmet uzmanlarının bir diğer düşüncesi ise akademisyenlerin kaynak üretimi konusunda çalıştıkları ancak bunun da yetersiz olduğudur.

“Şu an kaynaklar daha çok ilerlemiş ve akademide de şu an çok daha fazla hoca çalışıyor. Çok daha aktif alışıyorlar. Yeni yeni kaynakların arttığını düşünüyorum. Ama tabii ki de yeterli değil.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Özellikle toplumların birbirinden farklılaştığı durumlarda, müdahale yöntemleri ve teknikleri de değişkenlik gösterdiği için sosyal hizmet eğitiminin yerel kaynak üretmesi beklenmektedir. Başka bir deyişle, uzmanlar yerel sorunlara ilişkin kaynak üretiminin ve akademisyenlerin sahaya inmesinin gerekliliğine işaret etmiştir.

“Şimdi Türkiye kaynaklarına baktığımızda genellikle çeviri bir eğitim. Bir tıp kaynağının çeviri olması bir problem değil. Hatta gelişmiş ülkelerin uygulamalarını değerlendirmek açısından da bir fırsat ama [a]kademisyenler acaba kaç sahaya, alanla uygulama içerisinde bilimsel yöntem ve araçları kullanarak makaleler yazıyor. [Ç]ok yetersiz, çok eksiklikler var. Dolayısıyla burada her ne olursa olsun eğitimin niteliğine ve eğitimin kalitesine olumsuz bir şekilde yansıyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet uzmanlarına göre her ne kadar akademisyenler bu konuda çabalasa ve kaynak üretimi konusunda yerel bağlamda kaynak üretse de uygulamaya dönük kaynak eksikliğinin var olduğu ve bunun için de sosyal hizmet uzmanlarının saha deneyimlerinin kaynak haline getirebileceği anlaşılmaktadır.

“Mesleki çalışmaları hocalarımız yapamıyor okulda. Yani diyelim ki bir çocuk destek merkezinde veya bir çocuk yuvasında ya da bir rehabilitasyon merkezi diyelim bir hocamız bir çocukla küçük yaşta çalışmalara başlayabilir. 4 yıl 5 yıl sürebilir. Bunu bir kitap haline getirebilir. Yani burada üç dört çocukla yapmış olduğu çalışmaları.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Akademisyenler de sosyal hizmet uzmanları gibi değişen koşullara yönelik kaynakların olması gerektiğini düşünmektedir.

“Bence bu hiçbir zaman yeterli olmaz. Çünkü insanlarla çalışan bir mesleğin ve o günün koşulunda ihtiyaç duydukları şeylerin sosyal hizmetin gündemine gelmesi kaçınılmaz bir şey. Yani mesela önceden COVID yoktu ve biz hani COVID diye bir şeyi hiç konuşmuyorduk. Şimdi COVID çıktı. Yayın olması lazım hani insanlar nasıl etkilendi diye. O yüzden hani asla yeterli gelmeyecek bence.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Benzer şekilde Doç. Dr.-1 de sosyal hizmet alanında kaynakların olduğunu hatta “*kitap enflasyonunun*” olduğunu belirtmiştir. Akademisyenler kaynakların çeviri kaynaklar olduğu ve bunların da yerli olmadığı için sosyal hizmet öğrencilerine çok fazla hitap edemediğini düşünmektedirler.

“Yani sosyal sorunlar, sosyal politika ve sosyal hizmet diye inanılmaz bir sosyal hizmet kitap enflasyonu var. Ama ben hala çoğu derslerimde, mesela sosyal hizmete giriş dersimde şöyle güzel bir kitap hala bulamıyorum. İşte Zastrow'un kitabı güzel bir kitap ama çok yurt dışında kalıyor. Ama yerli ve çocuğa çat çat hitap edecek bir kitap yok.” (Doç. Dr.-1)

“Bundan 5-6 sene öncesine kadar kaynaklarımız yetersizdi derdim. Ama şimdi bayağı, hem çeviri olsun hem yerel bir şey olsun, kaynak

olsun, ciddi bir kaynak tedariki var. Yani kaynakta öğrencinin okuyabileceği kendini geliştirebileceği var. %100 çok güzel mi? Değil. Ama sonuçta bir Amerikan toplumunun yaşadığı sorunla bizim yaşadığımız sorun arasında da fark var zaten. Biraz daha yerel sorunların tespit edilip, alandaki sorunların tespit edilmesine ihtiyacımız var bizim.” (Doç. Dr.-2)

Sonuç olarak sosyal hizmet öğrencileri ve uzmanları akademik kaynakların yetersiz olduğunu ifade ederken, özellikle uygulama alanına ilişkin kaynakların yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Akademisyenler de akademik kaynakların birkaç yıl öncesine nazaran yetersiz olduğunu ancak günümüzde kaynak üretimi konusunda gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar gelişmeler olmuş olsa da çeviri yoluyla elde edilmiş olan kaynakların yerele uyarlanması konusunda eksikliklerin olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonu: “Bak şimdi hoca başımıza bir iş çıkardı”

Sosyal hizmet eğitiminde akademik kaynakların ihtiyaç olduğu kanısının yanında öğrencilerin araştırma, okuma ve takip etme davranışlarının da olması gerektiği yönünde akademisyenler tarafından görüş belirtilmiştir. Öyle ki akademisyenler öğrencilerin okuma motivasyonlarının olmadığını ve öğrencilerin okumayı bir yük olarak algıladıklarını aktarmıştır. Akademisyenler öğrencilerin motivasyonsuzluğunu kendi deneyimleri üzerinden aktarmışlardır.

“Yaşadığım sıkıntı öğrencilerin kaynakları merak ederek erişme noktasındaki düşüklük yani bu bir film dahi olsa öğrenciler ‘bak şimdi hoca başımıza bir iş çıkardı’ veya ‘şu kütüphaneyi bir gidin’ dediğimde katılım oranlarının düşük olduğunu görüyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

“Burada ilginç bir nasıl diyeyim? Artık paradoks mu diyelim? Artık ya da traji komik bir durum. Bunu da okuyacak öğrenci yok yani. O kitabı alacakta okuyacak bir öğrenci profili de maalesef artık yok. Belki 90'larda ya da 2000'lerde falan çok okuyacak öğrenciler vardı ama şimdi böyle bir öğrenci profili de yok yani. Bir derste atıyorum iki tane kitap aldığınız zaman öğrenci yakınıyor. Yani hem maddi olarak hem bunu nasıl okuyacak, nasıl işleyecek falan diye yakınmaya başlıyor.” (Doç. Dr.-1)

Akademisyenlerin anlatılarında da görüldüğü üzere, kendi dönemlerindeki öğrenci profilinin okuma motivasyonu ile kendi öğrencilerinin okuma motivasyonları arasında fark vardır. Bununla birlikte kaynağı okumak için de özellikle İngilizce diline hakim olunması gerektiği görüşü ise sadece akademik kaynakların yeterli

olmayacağı aynı zamanda yabancı kaynak okuma alışkanlığı için de dil bilme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

“Ben hatırlıyorum hocalarımız bize İngilizce makaleler okutuyordu. Türkçe kaynak yoktu ama bize İngilizce kaynaklar okumayı öğretmişlerdi. İngilizce kaynakları okumaya başlamıştık. Şimdi Türkçe kaynak var o zamana göre fazla ama bu sefer benim dikkatimi çeken şeylerden bir tanesi bizim artık öğrencilerimiz İngilizce ya da yabancı dilde başka bir kaynağı kolay kolay okumuyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Akademisyenlerin anlatılarında öğrencinin motivasyonsuzluğunun yanı sıra İngilizce dilini bilmemenin uluslararası kaynaklara erişimi sınırlandıran bir durum olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

“Öğrencilerimizin İngilizce diline, yabancı diline hakim olması gerekiyor. Burada da benim gözlemim öğrencilerimizin genel olarak İngilizce düzeylerinin düşük olması. Tabii ki istisnalar vardır öğrencilerimizin ulusal kaynakların ötesine yani yurt dışı kaynaklara, uluslararası kaynaklara erişmesini sınırlandırıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

“Akademik kaynaklar İngilizce olarak çok yeterli ama bizim öğrencilerimiz X üniversitesi üzerinden konuşayım, İngilizce hazırlıktan geçmiyorlar ve İngilizce bir hazırlık eğitiminden de geçmedikleri için takip edemiyorlar. Eksiklikler olduğunu söyleyebilirim.” (Arş. Gör. Dr.)

Sonuç olarak akademisyenler, sosyal hizmet alanında kaynak eksikliği olduğunu ifade etmekte ancak öğrencilerin de var olan kaynakları okuma ve takip etme noktasında motivasyon eksikliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan yabancı kaynakların sosyal hizmette geniş bir yerinin olduğu ifade edilmiştir. Fakat akademisyenlere göre bu kaynakları takip edebilmek için dil bilmek gerekmektedir. Öğrencilerde ise dil konusunda da eksikliklerin olduğu anlaşılmıştır.

3.1.3. Akademisyen Faktörü

“Akademisyen faktörü” sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının üçüncü temasını oluşturmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları ve öğrencileri; ağırlıklı olarak sosyal hizmet akademisyenlerinin alandan olması gerektiğini, her ne kadar kendini geliştiren akademisyenlerin alanda yer alabileceğini düşünseler de alandışı akademisyenlerin aynı motivasyonu sağlayamadığını ifade etmiştir. Sosyal hizmet akademisyenleri ise ağırlıklı olarak alandan olan akademisyenlerin ders vermesi

gerektiği yönünde fikir belirtmiş ancak akademisyenlerin niteliğini eleştirmenin uygun olmadığı, kendini geliştiren diğer disiplinlerin akademisyenlerinden belirli bir oranda yararlanılabileceği ve bu çeşitliliğin de değerli olduğunu savunmuştur. Bütün bunların yanında katılımcıların ortak belirttiği konu sosyal hizmet akademisyenlerinin sayıca az olmasıdır. Açılan bölümlere ve artan kontenjana alınan akademisyen sayıları yetmemektedir.

Alandışı akademisyenler: “Aynı enerjiyi veremiyorlar”

Sosyal hizmet eğitiminde akademisyenler, hem bilimsel bilgi üretimine katkı sundukları hem de alanda çalışacak meslek elemanlarını yetiştirdikleri için önemli bir görevi üstlenmektedirler. Ancak alandışından⁸ gelen akademisyenler ve alandan gelen akademisyenler kıyaslandığında alandışı akademisyenlerin sosyal hizmet alanında tam olarak donanımlı olmadıkları ve bunun eğitim sürecini etkilediği belirtilmiştir. Sosyal hizmet öğrencileri, alandan mezun olmuş akademisyenler ve alandışı akademisyenlerin arasında fark olduğunu ve en büyük farkın da duygularla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci-3, “şöyle söyleyeyim sosyal hizmetten gelen öğretmenin bize verdiği hissiyatla, diğer bölümlerden atıyorum kamu yönetiminden, işte iktisattan gelen öğretmenin verdiği hissiyat çok farklı” ifadeleriyle akademisyenlerin ders anlatımında öğrencilere aktarmış olduğu duygu ile alandışı akademisyenlerin yansıtmış olduğu duygunun arasında farkların olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler, alandışı akademisyenlerin mesleğin eğitimini almamaları sebebiyle eğitime katkılarının sınırlı olacağını düşünmektedir.

“Bu konuya açıkçası çok iyimser olarak bakıyorum yani. Çünkü lisans eğitimini ya da yüksek lisans eğitimini sosyal hizmetten alan birinin çok daha fazla bize bilgi verebileceğini düşünüyorum. Alan dışından gelen hocaların aslında sosyal hizmetle tam olarak donanımlı olmadığını, sosyal hizmet bölümünden mezun olmuş olan hocaların daha çok donanımlı olduğunu ve bunu bize aktardıklarını düşünüyorum.” (Öğrenci-2)

⁸Katılımcıların “alandışı akademisyen” kavramından kast ettikleri sosyal hizmet ile hiç ilişkisi olmayan, ne lisans ne yüksek lisans ne de doktora düzeyinde sosyal hizmet eğitimi almamış ancak sosyal hizmet eğitiminde sosyal hizmet alan derslerini veren akademisyenlerdir.

Bir diğerk öğrenci ise sosyal hizmet alanından olmayan bazı akademisyenlerin ders anlatımlarını da eleştirmekte ve alanı bilmediğı için tavsiyelerini dikkate almadıklarını belirtmektedir:

“Slayta bakarak okuyan oluyordu, ondan çok rahatsız oluyorduk. Zaten o slaytı öğrenci evinde de okuyabilir, başka yerden de ulaşabilir. Biz zaten bunu görüyoruz, bize fazlası gerekiyordu. Bazı derslerde bu sorunları yaşadık. Bir de sosyal hizmet alanında çalışmayıp, sosyal hizmet dersine girip ve bu alanda tavsiye vermeye çalışan hocalarımız da oldu. Bu konuda da sorun yaşandı açıkçası.”
(Öğrenci-1)

Görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencileri, sosyal hizmet temeliyle yetişmemiş akademisyenlerin öğrencilere yeterli bilgi ve beceriyi aktaramayacağını düşünmektedir. Öğrenciler benzer şekilde eğitimlerinin bir parçası olan uygulama alanlarında da sosyal hizmet uzmanlarının çalışması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci 7 bu durumu alandaki alandışı sosyal çalışmacılar ve akademisyenleri benzeterek anlatmıştır.

“Sosyal hizmet temeliyle yetişmemiş bir insanın kendi öğrencilerine de yeterli ve gerekli bilgileri verebileceğini düşünmüyorum. [U]ygulama yaptığım kurumda mesela hiç alakası olmayan branşlardan kişilerin atanıp sosyal çalışmacının görevini yerine getirdiğini hatta getiremediğini zaman zaman getirmeye çalıştığını görüyorum. Bunu nasıl doğru bulmuyorsam, [ü]niversitede de bize lisans eğitimi verecek insanların sosyal hizmeti okumamış olmasını açıkçası yine aynı şekilde doğru bulmuyorum. [B]ence en temel şart üniversite lisans eğitimi verebilecek her akademisyenin sosyal hizmet bilgisi dahilinde yetişmiş olmasıdır.” (Öğrenci-7)

Akademisyenler ile ilgili sosyal hizmet uzmanları tarafından dile getirilen bir diğerk konu ise alan dışından gelen akademisyenlerin alanda kendilerini geliştirebilecekleri yönündedir. Ancak buna rağmen alanda yetişmiş bir akademisyenin verdiği eğitim ile farklı bölümlerden mezun olup sosyal hizmet eğitiminde yer alan akademisyenlerin eğitimde öğrencilere aynı motivasyonu vermediğı ve bunun ders anlatımlarına da yansıdığı vurgulanmaktadır.

Eğitsel danışmanların deneyimsiz olması uygulama eğitiminde öğrencileri olumsuz etkilediğı belirtilmektedir.

“Biraz hocalarımız bazı konularda deneyimsizler de diyebilirim. Mesela staj yerlerine yerleştirirken biraz geç kalındı. Onun sonrasında mesela staj dosyası tesliminde mesela şu anda biraz

kopukluk yaşıyoruz hocalarımızla. Çünkü hem işleyişi onları da bilmiyorlar. Daha önce sanırım böyle bir platformda da yer almamışlardır.” (Öğrenci-5)

“Akademisyenler de bir kısmı sosyal hizmet kökenli değil. Şimdi sosyal hizmet kökenli olmayan birinin sosyal hizmet alanında kendini geliştirmesi imkansız değil. Evet, ama fark ediyor. Yani iki tane hoca düşünelim A hocası, B hocası. İkisi de şu an sosyal hizmet alanında biri sosyoloji mezunu ya da işte felsefe mezunu, PDR mezunu, biri sosyal hizmet mezunu. Aynı dersi de verseler aynı akademik unvana da sahip olsalar o enerjiyi veremiyorlar.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sosyal hizmet uzmanları konu ile ilgili kendi öğrencilik dönemlerinden deneyimlerini paylaşmıştır. Özellikle sosyal hizmet eğitimi sosyal hizmette almamış olan akademisyenlerin derslerde dinlenme motivasyonu, alan kökenli akademisyenlerin dinlenme motivasyonunun aynı olmadığı anlaşılmıştır.

“Alan dışı insanların yani sosyal hizmet kökenli, lisansı sosyal hizmette olmayan insanların sosyal hizmet akademisinde olmasından çok hoşlanmıyorum. Yok muydu bizim hocalarımızdan da? Vardı. Çok donanımlı hocalarımız da vardı ama yine de o şeyi hissediyorduk biz: ‘Hımmm evet galiba bu hoca sosyal hizmet mezunu değil’. O enerji yansıyor, evet çok kaliteli insanlar var ama genel anlamda akademisyenlerin sosyal hizmet kökenli olmasını isterdim.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sosyal Hizmet Uzmanı-2, uygulama eğitimi gören öğrencilerin eğitsel danışmanlarının da alan dışı olmasını eleştirmiştir. Katılımcıya göre akademisyenler alanı bilmeden planlama ve alanda olmadan danışmanlık yapmaktadırlar:

“Birincisi bu stajları planlayan kişiler bir kere alandan gelmediler. İkincisi staja gönderdikleri öğrencilerin planlamasını, organizasyonunu, koordinasyonunu yapmıyor, üçüncüsü danışmanlığını yapmıyor. Çünkü bilmediği işin akademisyenliğine soyunmuş. Akademisyen, doktor, doçent, profesör ama hiç tanık olmadığı, uygulamanın bir parçası olan konularda, alanlarda öğrencilere danışmanlık yapıyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet eğitimi hiçbir şekilde almamış ancak sosyal hizmette akademisyen olarak görev yapan kişilerin mesleğe uygunluk açısından doğru olmadığı anlaşılmıştır.

“Sosyal hizmet eğitimi almamış alan dışı kişiler, [b]izim meslekte yetişmemiş ama daha sonra öğretim üyesi unvanını alarak eğitim veriyorlar. Bu meslek açısından bence hiç uygun değil .” (Sosyal Hizmet Uzmanı-6)

Akademisyenler de öğrenci ve uzmanların görüşlerine katılmakta, sosyal hizmet kökenli akademisyenlerin olmadığı üniversitelerin eğitim açısından büyük bir risk taşıdığını düşünmektedir.

“Hiç sosyal hizmet hocaları olmayan üniversiteye öğrenciyi nasıl istiyorlar, nasıl eğitiyorlar? Hakikaten hayretler içerisindeyim. Büyük bir cesaret tabii bunu düşünen ve anlayan için.” (Doç. Dr.-2)

“Bir işletmeci de işletme alanından öğretim üyesi de sosyal hizmete gelebiliyor. Yeni üniversitelerde, yeni bölümlerde sosyal hizmet bölümlerinde de bunun örnekleri var. Yani ben bunu yanlış buluyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Farklı alanlardan gelen akademisyenlerin sosyal hizmeti dışarıdan takip ettiği ve yeteri kadar alana hakim olmadıkları için de mesleğin özünü kavrama noktasında eksikliğin olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenler özellikle alakasız bölümlerden gelen alandışı hocaları eleştirmektedir:

“Ben üniversitelerin akademik kadrolarına baktığımda tamamı böyle hocalardan oluşuyor. Yani aslında sosyal hizmet ile ilgili hiçbir şey yok. İşte onlar da yazılan, işte hocaların yazdığı bazı çalışmalarını okuyarak bilgi sahibi olmuşlar. Özü yok, hani ne anlattığı hakkında hiçbir fikri yok. Çok alakasız bir disiplinden de olabilir. [O]nları tabii ki çok eleştiriyorum, doğru bulmuyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Her ne kadar alandışı akademisyenlerin sosyal hizmet eğitiminde yer alması eleştirilse de yakın bölümlerden mezun akademisyenlerin çeşitlilik getirdiğine inanan ve bu durumu bir avantaj olarak değerlendiren akademisyenler de bulunmaktadır. Doç. Dr.-1 bu durumu “özellikle mesela sosyolojiden, felsefeden, psikolojiden gelen hukuk alanından çok farklı akademisyenler, bunlar yayın açısından çok farklı rengarenk bir ortam oluşturuyorlar” cümleleriyle özetlemektedir.

“Kişisel deneyim anlamında yetersiz gördüğüm veya motivasyonu düşük akademisyenlerimizde ne yazık ki fazla. Bunun aksine dünya standartlarına yakın, dünya standartlarının üzerinde, öğrencilerin keyifle dinlediği, öğrencilerin sosyal hizmete dair heveslerini arttıran akademisyenlerimiz de fazla. O yüzden Türkiye’de ‘sosyal hizmet akademisyenleri iyidir, kötüdür’ demek çok kaba olur. Yani çok doğru olmaz. Ama her meslek grubunda, her alanda olduğu gibi işini layıkıyla yapan akademisyenlerimiz olduğu gibi vasatlık düzeyinde yol alan akademisyenlerimiz de mevcut.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ, sosyal hizmet eğitiminde alandışı akademisyenler olsa bile bu akademisyenlerin sosyal hizmet eğitimiyle ilgisinin

olması, dahası belirli ve sınırlandırılmış bir oranda eğitim sisteminin içinde yer alması gerektiğini belirtmektedir.

“Sosyal hizmet eğitiminde yalnızca sosyal hizmet eğitimi almış kişiler mi ders verir? Hayır. Elbette bu sosyal hizmetin bilgi gövdesinde var olan çeşitli disiplinlerden bilim alanlarından da yararlanılır ve oralardan da hocalarımız gelir ve bize ders verir. Tercihen bu hocalarımız bizim bölümde ne yapıldığını, nasıl bir eğitim verildiğini, nasıl insanlar, meslek elemanları yetiştirildiğini bilen kişiler olmalıdır. Böylece kendi alanlarıyla da ve bu alan arasındaki bağlantıyı da iyi kurabilmelidirler tercihen. Ama bu olmasa bile bunu diğer hocalar yapabilir bu köprüyü kurabilirler. Bizler kurabiliriz bu hocalarımızdan da destek alabiliriz. Fakat bu tür derslerimizin toplam eğitim programımız içerisindeki ağırlığı bellidir yani onun daha da ötesine geçmemelidir.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Sonuç olarak katılımcılar sosyal hizmetle ilgisi olmayan akademisyenlerin sosyal hizmet eğitimi içerisinde yer almasını istememektedir. Bu akademisyenlerin lisans eğitimi olmasa bile yüksek lisans veya doktora eğitimlerini sosyal hizmet alanında yapmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte akademisyenlerin, sosyal hizmetin multi-disipliner olmasından kaynaklı olarak diğer akademisyenlerden destek alınabileceğini, bu akademisyenlerin mesleğe bir renk katacağını düşündükleri anlaşılmıştır. Ancak yine de verilecek olan bu desteğin sosyal hizmetle ilişkisi veya yakınlığı olan mesleklerden olması gerektiği vurgulanmıştır.

Sosyal hizmet akademisyenlerinin sayıca az olması: “Bizim bu sayıda danışmanlık vermemiz mümkün değil”

Sosyal hizmet akademisyenleriyle ilgili dile getirilen sorunlardan biri de akademisyen sayılarının yetersiz olmasıdır. Öğrenciler akademisyen sayısının az olmasını eğitim açısından olumsuz bulduklarını ve akademisyen eksikliğinin birçok derslerini aynı akademisyenin yürütmesine yol açtığını belirtmiştir.

“Yani bir bölüm, bir üniversitede açılırken kesinlikle oraya atanabilecek bölüm hocalarının sayısının daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrenci-5)

“Bütün derslerimize neredeyse aynı hocalarımız giriyordu. [B]en ayrı ayrı derslerde ayrı ayrı hocalardan ayrı ayrı bilgiler edinmek isterdim. Yani daha fazla hoca tanımak isterdim.” (Öğrenci-6)

Benzer şekilde Öğrenci-8 sosyal hizmet uzmanları Türkiye genelinde sosyal hizmet alanındaki akademisyen eksikliğine ve alandışı akademisyenlere dikkat çekmiştir:

“Sosyal hizmet akademisyenleri yani bence Türkiye’de sayı olarak halen az. Çünkü benim çok uzun bir süre değil daha 5 yıl önce ben mezun olduğum zaman sosyal hizmet akademisyenleri bizim bölümümüzde çok azdı yani.” (Öğrenci-8)

“Hiç sosyal hizmet akademisyenlerinin bulunmayan yerlerde eğitimlerin verilmesi bir sorun.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet akademisyenleri de sosyal hizmet öğrencileri ve uzmanları ile benzer görüşleri paylaşmaktadır. Akademisyenler bu sayı ile nitelikli bir eğitimin yürütülemeyeceğini ifade etmektedir.

“Bir üniversitede eğitimin olmazsa olmazı hoca’dır. Hoca olmadan bunların hiçbirisi olmaz. [A]ntik Yunan’da insanlar ağaç altında ders yapıyordu, filozoflar yetişiyordu orada değil mi? Her türlü olabilir, yani barakalarda da eğitim olur ağaç altında da olur, sokağa çıkarsınız sokakta olur, bir parkta bankın üstüne oturursunuz, orada ders yapabilirsiniz ama kimle? Hoca olmadan olmaz.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

“Sosyal hizmetteki akademisyenlerin sayısının da az olması aslında bu eğitimde olumsuzluğa yol açtığını ifade edebiliriz.” (Arş. Gör. Dr.)

Alanda yetişmiş sosyal hizmet kökenli akademisyen sayısının, çok fazla açılan sosyal hizmet bölümlerine yetmediği ifade edilmektedir.

“Tabii bu kısa sürede bu kadar bölümün açılıyor olması da beraberinde bazı olumsuzlukları getirebiliyor. Akademisyen eksikliği. Zaten kendim de alan dışından doktora seviyesinde sosyal hizmete geçmiş, doktorasını sosyal hizmet alanında yapmış bir akademisyen olarak, asıl bizim açımızdan da belki farklı bir alan açılmış oldu bu konuda. Ama en nihayetinde hala pek çok üniversitede ciddi anlamda akademisyen eksikliği var.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Dr. Öğr. Üyesi-2 da sosyal hizmet akademisyenlerinin eksikliğini son zamanlarda açılan bölümlerde sayı bakımından ihtiyacı karşılayamaması bakış açısıyla ele almış ve eğitim için bu durumu bir dezavantaj olarak değerlendirmiştir.

“Türkiye’de son 10 yıl içerisinde çok fazla yeni açılan -ki şu an benim bulunduğum bölümde dahil- bölümler olduğu için bu bölümlerin öğretim üyesini karşılayacak düzeyde de bir doktoralı sosyal hizmet uzmanı olmaması bizim en büyük dezavantajımız.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Akademisyenler, sosyal hizmet bölümlerinde akademisyen sayılarının az olmasının olumsuz sonucu olarak öğrencilerle etkileşimin kısıtlandığını belirtmektedir. Kontenjanların fazla akademisyen sayılarının da az olması akademisyenlere fazla iş yükü olarak geri dönmekte ve akademisyenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme olanağının sınırlandığı vurgulanmaktadır.

“Bazı üniversitelerde öğrenci sayısının çok fazla olduğunu, bu nedenle öğretim üyeleri ile öğrencilerin yakın iletişim kuramadığını, uzak kaldıklarını gördüm. Hele hele akademik kadrosu yetersiz sayıda öğretim üyesinin bulunduğu bölümlerde ve öğrenci kontenjanlarının çok fazla olduğu bölümlerde olanaklar sınırlanıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Görüldüğü üzere bölümlerin fazla olması akademisyen sayısını gündeme getirirken, yüksek kontenjanların olması da alanda olan akademisyenlere büyük bir yük olarak yansımaktadır. Bu durum akademisyenlerin hem ders içi etkileşimini hem de süpervizyon desteğini etkilemektedir.

“Bir de işte dediğim gibi süpervizyon eğitimi. Yani o 14 kişiyle hangi vakayı gördün, haftada o 2 saat içerisinde sen bunun hakkında ne düşünüyorsun, sen olsan nasıl bir müdahalede bulunurdun? Gibi tek tek sormak imkansız. Yani imkansız ötesi. Sadece münferit vakaları sorabiliyoruz. ‘İlginç olan, size farklı gelen, etkilendiğiniz, nasıl vakalar var? Konuşalım, tartışalım’ diye. Ama benim 3 tane öğrencim olsaydı daha farklı olurdu.” (Doç. Dr.-2)

Doç. Dr.-1 bu sorunun etkilerini en aza indirmek için farklı bireysel baş etme yöntemleri geliştirdiklerini bu yöntemlerin ise zamanla başlı başına bir sorun haline dönüştüğü aktarmıştır.

“Eğitsel danışmanlık açısından maalesef yine niceliğin niteliğe hakim geldiği bir dönemi tanımlıyoruz. Benim 8 tane öğrencim var. Ben bunların hepsine 10 dakika ayırsam, kafadan zaten 80 dakika ediyor. 20 dakika ayırsam işte 160 dakika ediyor. Yani bu konjonktürde öğrenciye bizim bu sayıda danışmanlık vermemiz mümkün değil. Bunun için ne yapacağız? Bu dönem mesela atıyorum bir hafta dördüyle, diğer hafta dördüyle konuşmak, görüşmek zorundayım. Fakat burada çok ilginç bir durum oluyor. Biz sosyal hizmet akademisyenleri olarak bu bahsettiğimiz sosyal hizmetin ve yükseköğretimin sorunlarıyla hep böyle bir yani ayın sonunu getiren aile reisi gibi sürekli bir mikro çözümler üretmeye çalışıyoruz ve bir yerden sonra bu da kendi başına bir sorun haline geliyor.” (Doç. Dr.-1)

Sonuç olarak katılımcıların sosyal hizmet eğitiminde akademisyen sayısını yetersiz buldukları görülmektedir. Akademisyen eksikliği eğitimin niteliğini olumsuz etkilerken, akademisyen sayısının az olması öğrencilerin farklı akademisyenlerden ders alma beklentilerini karşılamamakta, süpervizyon desteğinin verilmesi için zaman bırakmamakta bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin ciddi görülen sorunlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir.

3.1.4. Açık öğretim

Sosyal hizmet eğitiminde vurgulanan sorunlardan bir diğeri de “açık öğretim”dir. Katılımcılar uygulamalı ve insanla çalışan sosyal hizmet mesleğinin açık öğretim programlarında verilmesinin uygun olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcılara göre açık öğretim hem sosyal hizmet eğitimini niteliksizleştirmekte hem de sosyal hizmet öğrencileri için adaletsizlik yaratmaktadır.

Açık öğretimin sosyal hizmet eğitimine olumsuz etkisi: “Sosyal hizmet eğitimini niteliksizleştiriyor”

Öğrencilerin açık öğretim sistemine karşı oldukları ve açık öğretim sisteminden yakındıkları görülmektedir.

“Açık öğretime karşıyım diyebilirim. Yani hocalarımız da bu yönde düşünüyorlar.” (Öğrenci-6)

“Bu konu hakkında açıkçası ben de her sosyal hizmet okuyan ya da her bölümün açık öğretimi olan öğrenci gibi ben de yakınıyorum.” (Öğrenci-5)

Öğrenciler pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimleriyle kıyaslama yaptıklarında pandemi döneminin açık öğretim sistemini daha iyi anlamalarına olanak sağladığını, kendilerinin uzaktan eğitim döneminde çok fazla zorlandıklarını ve herhangi bir verim alamadıklarını dile getirmişlerdir.

“Tek kelimeyle rezalet gerçekten. [B]en birinci sınıfta uzaktan eğitime girdim, pandemiye girdik. İkinci sınıfa hiç görmedim. Birden üçüncü sınıfa geldik. Bu bir buçuk yıllık zaman zarfında belki 20 tane ders görmüşümdür. Ama şu anda 20'sini sayarsanız, 3-5 tanesini sayarım veyahut da sayamam öyle söyleyeyim. Bunun açıktan okuyanlarla hiçbir farkı yok. Bugün açıktan okuyan bir öğrenciyi getirseniz, sadece gördüğü derslerin isimlerini sayarsanız, belki 4 yılda 50 tane ders görüyordur, ben 10 tane sayacağımı düşünmüyorum açıkçası.”

Yani dersi sayamayan, bu dersi nasıl anlayacak? Bence anlayamaz.”
(Öğrenci-3)

Uygulama eğitimine ve insan ilişkilerine dayanan sosyal hizmet mesleğinin açık öğretimde beceri ayağının eksik kaldığı düşüncesi değinilen diğer konular arasındadır.

“Açık öğretimde beceri temelinin çok gelişmiş olmadığını düşünmüyorum.” (Öğrenci-7)

“Özellikle insan ilişkilerinin dayandığı bir meslek. Yani sonuç olarak senin hitap ettiğin kesim insanlar ve birebir o insanlarla iletişim kuracaksın.” (Öğrenci-1)

Öğrenci-8 de açık öğretim sisteminin eğitim hakkı için var olabileceğini savunurken insanla çalışan mesleklerde açık öğretim sisteminin olmasını eleştirmektedir:

“Tabii ki hani her insanın yaşam şartı, hayat koşulları aynı olmuyor. Herkes üniversitede okuyamıyor. Açıktan tabii ki okunabilir ama insanların hayatlarına bu kadar dokunan bir mesleğin açık öğretimde olmasını mantıklı bulmuyorum. O zaman psikologlar da oradan çıkabilir, yani psikoloji bölümü de çıkabilir.” (Öğrenci-4)

Öğrenciler, açık öğretim mezunlarının uygulamaya dair bilgi sahibi olmadıklarını ve sosyal hizmete dair çoğu bilgiyi bilmediklerini bu nedenle açık öğretimin sosyal hizmet eğitimini niteliksizleştirdiğini düşünmektedir.

“Açık öğretimin sorunu aslında kanayan bir yara maalesef. Açık öğretim olması, [s]osyal hizmet eğitimini niteliksizleştiriyor diye düşünüyorum. Çünkü staj yaptığım kurumda benimle birlikte açık öğretimden de olan insanlar var ve farkı görebiliyorum birçok şey görmemişler. Bu da sosyal hizmet eğitimini niteliksizleştiriyor diye düşünüyorum. [Ç]ünkü sosyal hizmet bence uygulamalı bir disiplin. Bu yüzden sınıfta birebir olmalı yani.” (Öğrenci-2)

Açık öğretimin sosyal hizmet eğitimine yapmış olduğu bir diğer olumsuz etki ise meslek yaşamıyla ilgilidir. Açık öğretimde öğrencilerin akademisyenleriyle yeteri kadar etkileşim sağlayamadığı, bu öğrencilerin iş yaşamına katıldığında ise daha öncesinde bir saha deneyimleri olmadığı için eksikliklerin yaşanacağı vurgulanmaktadır.

“Açık öğretimde verilen eğitimle de bir kere eğitimci ve öğrenci arasında bağlantı kopukluğu meydana geliyor ve açık öğretim

öğrencileri evet birçok sorunlarla karşı karşıya kalabiliyorlar. Mezuniyet sonrasında atandı diyelim. Saha çalışmalarına katıldığında ya da mesleki müdahaleye katıldığında yine büyük bir eksiklikle karşı karşıya kalıyor. Yani karşılaştığı şeyle, uygulamış olduğu şey arasında büyük bir kopukluk meydana gelebiliyor.” (Öğrenci-8)

Öğrenci-4, sosyal hizmetin açık öğretim yoluyla verilmesinin mesleğin çok fazla bilinmemesinden dolayı değersiz bir bölüm okuduğu algısına maruz kaldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin, sosyal hizmet mesleğinin toplumda saygın ve değer verilmesi gereken bir meslek olduğunu bilinmesini istedikleri ancak açık öğretim programlarında da verildiği için sosyal hizmetin değersizleştirildiği anlaşılmaktadır.

“Bizim mesleğimizi bence değersizleştiriyor. Çünkü insanlarda da şu algı oluyor: Mesela ‘sosyal hizmet okuyorum’ diyorsun. Herkes diyor ki ‘açıktan mı okuyorsun?’ Mesela insanlar senin aslında oraya nasıl bir sıralama yaparak gittiğini bilmiyorlar, nasıl çalıştığını, neler gördüğünü insanlar bilmiyor. Zaten sosyal hizmet mesleği de çok bilinmiyor ama açık öğretimde olduğundan dolayı insanlar seni küçümsüyor bu sefer. Mesela bu beni çok olumsuz etkiliyor.” (Öğrenci-4)

Sosyal hizmet uzmanları da açık öğretimin sosyal hizmet eğitiminin niteliğini düşürdüğünü ve buradan mezun olan öğrencilerle ilgili nitelik açısından soru işaretlerinin olduğunu düşünmektedir.

“Açık öğretimden hakeza eğitimlerin verilmesi, eğitimin niteliği, eğitimin verimliliği işte ne bileyim buradan mezunların özellikle meslek elemanı olarak mezun olduklarını düşünürsek saha ve alandaki uygulamalarını tartışılır hale getiriyor. Niteliksel sorunlara yol açıyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet uzmanlarının en büyük eleştirisi ise açık öğretim öğrencilerinin uygulama eğitimlerinin eksik kalması ile ilgilidir. Sosyal Hizmet Uzmanı-1 “zaten çok berbat bir şey, çok daha berbat. Yani en azından örgün öğretimde yine hocayla bi yüz yüze iletişim var. Yine uygulama açısından belli bir süre uygulamaya gidip geliyorsunuz. Ama açık öğretimde işte 20 gün staja geliyor. Zaten bir şey öğrenmeleri mümkün değil 20 günde, turistik bir geziye geliyorlar çoğu” ifadeleriyle açık öğretim sisteminin uygulamalı bir meslek olan sosyal hizmet eğitimi için uygun görmemektedir.

Sosyal Hizmet Uzmanı-8 de uygulama eğitimi noktasındaki eksikliklere katılmaktadır.

“Uygulama becerisini düşürdüğünü düşünüyorum. Çünkü sosyal hizmet tamamen ağırlıklı olarak alanda ve dinamik bir bölüm olduğu için teorik kısımdaki edinilen bilgiler kesinlikle yetersiz oluyor. O yüzden açık öğretim sosyal hizmet bölümlerinin verimli bir eğitim verdiğini düşünmüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Açık öğretim mezunları ile ilgili değerlendirmelerde ise bu kişilerin mesleği tam olarak yapamayacakları ve müdahale yöntemlerinde de yetersiz kalacakları anlaşılmıştır. Sosyal Hizmet Uzmanı-4, kendi öğrenciliğindeki uygulama eğitiminden bahsederek açık öğretim sisteminde sosyal hizmet eğitiminin verilemeyeceğini vurgulamaktadır.

“Ben staj yaparken açık öğretim mezunu birisi vardı, atanmıştı. Arabadayız, gidiyoruz incelemeye. Dönüp bana soru soruyor: ‘ben bunu şimdi ne yapacağım?’ Dedim ki ‘ben stajyerim ya’. Ben döndüm kadına ‘burada bu kullanılır, şu yönetmelik var, şöyle yapabiliriz işte’. Görüşmeye giriyor mesela ‘hocam görüşmede şuna mı dikkat etseydik?’ falan. Sen bana öğretecektin, ben kadına öğretiyordum. Böyle saçma bir durum vardı ortada çok afallamıştı mesela. Nasıl sosyal hizmet olunmazı ben çok net gördüm. [O] yüzden açık öğretim mezunlarının bakış açıları da çok problemlili.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

“Açık öğretimin sahada bir meslek elemanı gibi çalışmak için yeterli ve sağlıklı bir alan olduğunu düşünmüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

Benzer şekilde diğer katılımcılar da sosyal hizmetin en nihayetinde uygulamalı bir meslek olmasından kaynaklı olarak belirli norm ve standartlarda olması gerektiğini, bu nedenle ilkesel olarak açık öğretim sisteminin sosyal hizmet eğitimi için uygun olmayacağını düşünmektedirler. Katılımcılara göre nasıl ki diğer uygulamalı mesleklerin eğitimleri açık öğretimden verilmiyorsa sosyal hizmet eğitiminin de açık öğretimden verilmesi *“ilkesel olarak uygun değil”*dir. Katılımcılar bu durumu diğer uygulamalı mesleklerle kıyaslayarak anlatmaktadır.

“Yani bir kere mesleki bir eğitimi, mühendislik eğitimi, açık öğretimden verebilir misiniz? Veremezsiniz. Uygulamaya dönük bir eğitim. Yani sadece kitap üzerinden, sadece teori üzerinden, sadece hoca üzerinden, hocanın anlatımı üzerinden verilen bir eğitim değil. Mesleki eğitim nasılsa niteliği, uygulaması nasılsa sosyal hizmet eğitiminin de niteliği aynen bir meslek eğitimi normlarında, standartlarında olması lazım. Dolayısıyla açık öğretim ilkesel olarak uygun değil.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Açık öğretimin, mesleğin statüsü konusunda olumsuz bir yansımasının da olacağı sosyal hizmet uzmanları tarafından değerlendirilen görüşler arasındadır. Açık öğretim mezunlarına yönelik tartışılan bir diğer görüş ise mesleği olumsuz yönde etkiledikleri ve mesleğe darbe vurdukları ile ilgilidir.

“Maalesef bu devam ettiği sürece kalitemiz daha da düşecek. Mesleğin tanımı da kötü olacak. Çünkü buradan mezun olduğu zaman kalifiye değilse meslek tanıtımı da olmayacak. Yani bundan bir 10-15 yıl önce sosyal hizmet uzmanı veya sosyal çalışmacı dediğiniz zaman hiç kimse tereddüt etmezken, şimdi açık öğretim geliyor. ‘Ben’ diyor ‘sosyal hizmet okudum açık öğretimde’ ama oradan mezun olduğun zaman kalifiye olmuyorlar yani. [A]çıköğretim ve uzaktan öğretimden bir sürü insan mezun oluyor, bu da mesleğe kötü yönde darbe vuruyor diye düşünüyorum ben.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-6)

Akademisyenler de uygulama eğitimi konusunda sosyal hizmet uzmanlarına katılmaktadır. Nitekim örgün eğitimde bile uygulama eğitiminde yaşanan sorunlar varken açık öğretimde eğitim verilemeyeceği ifade edilmektedir.

“Uygulamalı bir meslek. Açık öğretim üzerinden yürütülüyor olmasının akla, mantığa, izaha açıklanabilecek hiçbir boyutu yok bence. Yani hiçbir şekilde kabul edilebilir bir yanı yok. Her şeyden önce biz bir üniversite eğitimi veriyoruz. [D]olayısıyla örgün eğitim veren kurumlarda bile çok ciddi kurum yeri bulmakta, öğrenci yerleştirmekte, öğrencilerin işte tam zamanında oraya iştirakinde, uygulamalara dahiliyetinde sorun yaşanırken açık öğretimde zaten tam bir fiyasko.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Akademisyenler, açık öğretim sisteminin sosyal hizmet alanında mezun sayısını arttırarak eğitimin niteliğine daha da dezavantaj sağladığını belirtmiştir. Örgün eğitimlerde bile birçok sorun yaşanırken açıköğretimin lisans eğitiminde olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Bu okullarda ciddi bir nitelik sorununun var olduğunu görüyorum ve buna işaret ediyorum. Bu meseleyi biraz daha içinden çıkılmaz hale getiren de bu eğitimin aynı zamanda açık öğretim programlarında da veriliyor olması. Hem sayıyı çok hızlı arttırıyor hem nitelik sorununu daha da derinleştiriyor.[A]çıköğretim programı ile lisans düzeyi bir eğitim olmaz, olmamalıdır. [B]izim bu kadar lisans düzeyimizde kalite sorunu varken bir de üstüne ne yapıyorsunuz, bir de açık öğretim yapmaya kalkıyorsunuz. Şu anda öğrencilerimizin, mezunlarımızın karşı karşıya olduğu işsizlik probleminin temel nedenlerinden biridir az önce dikkat çektiğim, birkaç kere altını çizdiğim. Nitelik sorunun temel nedenlerinden biridir. Sadece bu değildir ama önemli boyutudur. Bir önemli boyutu da bunun özel üniversitelerde çok

kolayca para getireceği düşüncesiyle açılıyor olmasıdır. Oralarda da ciddi hoca sorunları bulunmaktadır. Çok düşük puanlarla öğrenci kabul eden bu üniversitelerde eğitimin ne kadar kaliteli yürütülebileceği ayrıca tartışılmalıdır.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Görüldüğü üzere katılımcılar uygulamalı diğer meslekler gibi sosyal hizmet eğitiminin de açık öğretim yolu ile verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak uygulama eğitiminin tam anlamıyla verilmesiyle, süpervizyonun etkin bir şekilde kullanılmasıyla ve kontenjanların çok düşük tutulup akademisyenlerden destek alınmasıyla bir ihtimal açık öğretim sisteminin sosyal hizmet eğitimde yer alabileceği ifade edilmiştir.

“Yani o tam bir fiyasko. Tıp fakültesinin açık öğretim olması ile eş değer görüyorum. Yani o ne kadar olursa o kadar olur. Bunu açık öğretimden dikey geçişle gelen öğrenciler de söylüyorlar, bu sadece benim fikrim değil. Oradaki öğrenciler de ‘hocam biz orada fragman görüyormuşuz, gerçek film buradaymış’ diyorlar. ‘[B]iz bir şey görmüyormuşuz’ diye. Böyle bir şey olması mümkün değil yani. Yani nasıl mümkün? Az öğrenci alırlar, öğretim üyelerinden destek alırlar, uygulamayı, süpervizyonu etkin yaparlar. O zaman olur. Ama haftada bir gün, hatta yarım gün, hatta kağıt üstünde staj yaptırarak... Yani bunları görüyoruz ‘hocam o kadar kötüler ki gelmeseler daha iyiler’, o yüzden ‘siz gelmeyin, kağıdınızı imzalayayım’ diye söylemek zorunda kalıyorsunuz- diye söylüyorlar uzmanlar. Yani sonuçta ‘biz liseden çıkmış gelmiş bir öğrenciyi istemiyoruz’ diyorlar.” (Doç. Dr.-2)

Burada doğrudan açık öğretimleri kapatalımdan ziyade açık öğretim sosyal hizmet bölümleri olsun ama çok sınırlı sayıda olmalı ve kontenjan çok sınırlı sayıda olmalı. Buraya da gerçekten buranın da en az yüz yüze eğitim kadar nitelikli eğitim verdiğinizden emin olabilirsek, ben açık öğretimin çok sınırlı kapasite ile var olmasını desteklerim. Herkes diploma sahibi olsun kampanyasına dönuşürse, [o] zaman sorun.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Açık öğretimin sosyal hizmet eğitiminde yer almaması gerektiği görüşü yaygın olarak belirtilmiş olsa da bazı katılımcılar açık öğretimin eğitime ulaşamayan bireyler için eğitim hayatını uzaktan devam ettirmesi, maddi anlamda kolaylık sağlaması, dezavantajlı konumda olan bireyler (engelli vb.) için eğitimde fırsat eşitliği yaratması gibi olumlu yanlarına da dikkat çekmiştir. Açık öğretim çeşitli zorluklar nedeniyle eğitime devam edemeyen bireyler için avantaj olarak görülmektedir. Öğrenci-8 bireylerin çeşitli sorunlardan dolayı açık öğretimi tercih etmiş olabileceğini ve bu sorunlara da değinilmesi gerektiğini “belki işte çalışmak

zorunda kaldığı için açıktan okumak zorunda kalıyor aslında bu sorunlara da değinilmesi gerekiyor” ifadeleriyle aktarmaktadır.

Arş. Gör. Dr. ise açık öğretim sisteminin ilk çıktığı yıllarda çeşitli nedenlerden dolayı eğitimine devam edemeyen bireyler için bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Eğitim hakkı olarak değerlendirilen durumda açık öğretimin avantajlarına da değinmek gerektiğini vurgulamıştır.

“İlk çıktığında amaç şuydu: Bundan önce üniversitede okuyamayan ya da okumaya fırsatı bulunmayan ya da maddi durumu olmayan ya da lise çağında evlenen kız çocuklarımızın, üniversitede hayallerini gerçekleştirmek için çok önemli bir fırsattı. [Ç]ünkü hakikaten liseyi bitiriyor, bir erkek ya da bir kız çocuğu bir işe giriyorlar, işe girmek zorundalar. Çünkü aileyi geçindirmek zorundalar ve çoluk çocuk sahibi oluyorlar ya kendi işini kuruyorlar ya da maddi refaha bir şekilde ulaşmış oluyorlar. Bu noktada üniversitede okumak istiyorlar. Eğitim hakkı bu yüzden çok önemli. [B]u olumlu yönünü es geçmemek lazım.” (Arş. Gör. Dr.)

Görüldüğü üzere açık öğretim, eğitimde fırsat eşitliği sağlaması açısından olumlu değerlendirmektedir. Dezavantajlı grupların açık öğretimle eğitimlerine daha rahat ulaşabileceği anlaşılmaktadır. Ancak sosyal hizmet gibi bir mesleğin açık öğretim sistemi ve mantığı içerisinde olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Açık öğretimin temel mantığı; gelişime, eğitim fırsatına erişemeyen nüfus gruplarına yönelik aslında büyük bir avantaj. Şimdi görme engelli veya fiziksel engeli olan bir öğrencimiz yüz yüze eğitime katılmakta güçlük çekiyorsa bu artılar sunuyor veya çeşitli yaşam koşulları nedeniyle il değiştiremeyen herkesin bambaşka deneyimleri var ama eğitime devam etmek istiyor. Ama açık öğretimde sosyal hizmet....” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

“Bunun en büyük ayağı da uygulama kısmının yapılamayacak olması. Bu noktada açık öğretimdeki birçok öğrenci ‘işte bizde stajlar yapıyoruz vesaire’ gibi şeyler söylüyor. Tabii ki eğitim almak, öğrenmek herkesin hakkı. Ama bu bölüm açık öğretimde olacaksa istihdam olanağı olmadan belki bir insanın kendisine bir şeyler katmak için okuyacağı öğreneceği bir şey olmalı. Günün sonunda bir meslek edinimi için örgün eğitim haricinde uygun olan bir bölüm değil.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Sonuç olarak katılımcılar açık öğretim sistemine olumsuz yaklaşmakta, eğitimin ve mesleğin niteliğini, kalitesini düşürdüğü yönünde aynı düşüncüyü paylaşmaktadır. Uygulamalı bir meslek olan sosyal hizmetin, uygulamalı olan diğer meslekler gibi açık öğretimden verilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak

katılımcılardan birkaçı sosyal hizmet eğitimi dışında açık öğretimin eğitimine devam etmek isteyip çeşitli olumsuzluklar ve dezavantajlar nedeniyle devam edemeyen bireyler için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu duruma rağmen açık öğretimin uygulamalı olan sosyal hizmet mesleğinin eğitim sistemi içinde yer almaması gerektiği vurgulanmaktadır.

Açık öğretimin sosyal hizmet öğrencilerine olumsuz etkisi: “Adaletsizlik yarattığını düşünüyorum”

Açık öğretimin sosyal hizmet öğrencilerine en büyük olumsuz etkisi adaletsizlik yarattığı yönünde olmuştur. Sosyal hizmet öğrencileri adaletsizliğin bir boyutu olarak tanımlanan örgün eğitim sürecine, derslere ve sınavlara hazırlanmalarına ve emeklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

“Biz burada lisans eğitimi görürken sınavlarda ne kadar zorlanıyoruz ne kadar yoğun bir eğitim dönemi geçiriyoruz. Ama onların kısa bir süreliğine, işte sadece kaynakları okuyup, sınava girip, geçmesini çok adil bulmuyorum.” (Öğrenci-7)

Örgün eğitimde okumak ve bir mesleği öğrenmek için belirli bir çabanın sarf edilmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Nitekim öğrenciler açık öğretim öğrencileriyle kıyaslama yaparak kendilerinin mesleği öğrenmek için belli bir çaba içerisine girdiklerini ancak açıköğretim öğrencilerinin akademisyenlerle iletişim dahi kurmadıklarını açıklamaktadır.

“İki tarafı kıyaslayacak olduğumda, hani biz birebir bunun dersini görüyoruz hocalardan, o deneyimden faydalanmaya çalışıyoruz. Ama onlar da bunun hiçbirini yok. Onlar eğitim süresinde bile bir insanla bu konuda bir iletişim kurmuyorlar sonuçta. Ben kesinlikle bunun doğru olmadığını düşünmüyorum.” (Öğrenci-1)

Öğrencilerin değinmiş olduğu bir diğer konu ise açık öğretim öğrencilerinin kontenjanları arttırarak istihdamı kısıtlamaları ile ilgilidir. Öğrencilerin, çok sayıda öğrencinin açık öğretimden mezun olduktan sonra kendileriyle aynı şartlarda istihdam edilme olanağının olmasını sınırlı istihdam çerçevesinde bir dezavantaj olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

“Açık öğretimde sosyal hizmetin çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Aksine bizim önümüzü kapatıyor. Çünkü alım gücü ortada. Yani bakanlıkların zaten çok sınırlı sayıda alım oluyor.”

Dediğim gibi çok yararlı bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (Öğrenci-4)

Açık öğretimde okuyan bir öğrencinin maddi anlamda da örgün eğitimde okuyan bir öğrenciye göre daha az sıkıntı çektiği vurgulanmış ve bu durum akademisyenler tarafından adaletsizliğin diğer bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Örgün ve açık öğretim kıyaslandığında zaman, emek ve maddi açıdan arada çok büyük farkların olduğu belirtilmektedir.

“Şu an akli fikri olan bir öğrenci açık öğretimde okur. Yani çünkü çok büyük bir adaletsizlik var öğrencilerimiz açısından. [S]osyal hizmet noktasında büyük bir adaletsizlik olduğunu düşünüyorum ve bence akli çalışan biri açık öğretimde sosyal hizmeti okur kardeşim. 4 sene sen gideceksin, yurt tutacaksın, işte 4 sene emek vereceksin. Bunun yerine açık öğretimden oku, işte bi yandan işe gir çalış, hem niye kendini böyle kasasın ki? Çok büyük bir birikim de elde edersin. Eğitimin kalitesi noktasında kafamda soru işaretleri var. Açık öğretim örgün öğretim karşılaştırması noktasında. Fakat öğrencilerimiz açısından çok büyük bir adaletsizlik yarattığını düşünüyorum.” (Doç. Dr.-1)

Açık öğretimin sosyal hizmet öğrencilerine bir diğer olumsuz yansıması ise adaletsizliğin bir diğer boyutu olarak tanımlanan KPSS sürecine ilişkindir. Akademisyenler, açık öğretim öğrencilerinin KPSS’ye daha rahat hazırlandıklarını ve atanabildiklerini bunun da bir haksızlık olduğunu vurgulamaktadır. Açık öğretim öğrencilerinin zamanlarını rahatlıkla başka alanlara yöneltebildiği anlaşılmaktadır.

“Hem okula giden hem KPSS’ye hazırlanan ya da işte ne bileyim dil eğitimine devam eden. Yani farklı alanlarda iş sahası olarak kendini geliştirmek isteyen adayların önünde çok önemli bir kitle duruyor. Yani işte siz staja giderken o KPSS’ye çalışıyor ve o atıyor. Yani bu gerçekten çok büyük bir haksızlık gibi geliyor bana.” (Dr. Öğr. Üyesi-3).

Akadmeisyen-5 ise KPSS sürecinin yanında açık öğretim öğrencilerinin not ortalamalarına da değinmekte lisansüstü eğitime geçişte açık öğretim öğrencilerinin daha avantajlı olduğunu vurgulamaktadır.

“Açık öğretimdeki adam KPSS’ye çok çok rahatlıkla hazırlanabiliyor ve 3.80 ortalamayla bitiriyor. Şimdi bu adamın akademik olarak artısı da not ortalaması yüksek olarak geliyor ve siz bir yüksek lisansa başvuracağınız zaman aynı not ortalamasının herhangi bir üniversiteden bir farkı olmadığı için not ortalaması ile çok rahatlıkla önünüze geçebiliyor.” (Arş. Gör. Dr.)

Sosyal Hizmet Uzmanı-1 de açık öğretimde okuyan öğrencilerin haksız rekabet içinde KPSS'ye hazırlandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun öğrencileri olumsuz olarak etkilediği anlaşılmaktadır.

“Açık öğretimde mesleğin felsefesini katmadıkları için de ilerleyen süreçte oturuyorlar güzelce, KPSS'ye çalışıyorlar, bir de torpil buldu muydu, bir bakıyorsunuz yıllarca emek çekmiş örgün öğretimde bir öğrencinin önüne geçiyor. Sosyal hizmet uzmanı olarak kurumlara atanıyor. Ama baktığınızda bomboş, mesleğin felsefesinden haberi yok, mesleğin etiksel değerlerinden hiç haberi yok. Zaten çok da ihtiyaç da yok yani şu aşamada tüm meslek elemanlarının sosyal hizmet uzmanı olarak görev yaptığı bir süreçte. Liyakatın olmadığı bir yerde dolayısıyla öğrencileri bu durum çok olumsuz etkiliyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Ek olarak sosyal hizmet uzmanları örgün eğitimde okuyan öğrencilerin bilgi birikimlerinin de daha fazla olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun uygulama eğitimlerine ayrılan süreyle ilişkili olduğu görülmüştür.

“Örgün eğitimde eğitim gören öğrencilerimiz staj süresi yaklaşık 1 yıl oluyor. Yani 2 dönem veya minimum 6 ay oluyor. Bu açıdan bizim kurumumuzda örgün eğitimde staj gören öğrencilerimizin eğitimi, yani staj dönemi daha verimli geçiyor. 6 veya 1 yıl olanlar ama açık öğretimden staj yapan öğrencilerimizin 20 günlük oluyor veya 14 günlük oluyor. Tabii bunlar meslek dalında staj görmedikleri için çok kısa sürüyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Açık öğretim öğrencilerinin aldığı eğitimle örgün öğretimdeki öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği arasında farkların olduğu anlaşılmıştır.

“Bu da işte nitelik kısmına geliyor açıkçası. Niteliği çok fazla olmayan özellikle yani pratiği olmayan bilgiler bunlar eksik olduğu için ister istemez örgün ile arasında belirgin farklılıklar var. Bunlar da kendini hem staj sürecinde hem iş hayatında çok bariz belli ediyor. Kendim de biz zaten bunları görüp yaşadığın için söylüyorum büyük bir fark var.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

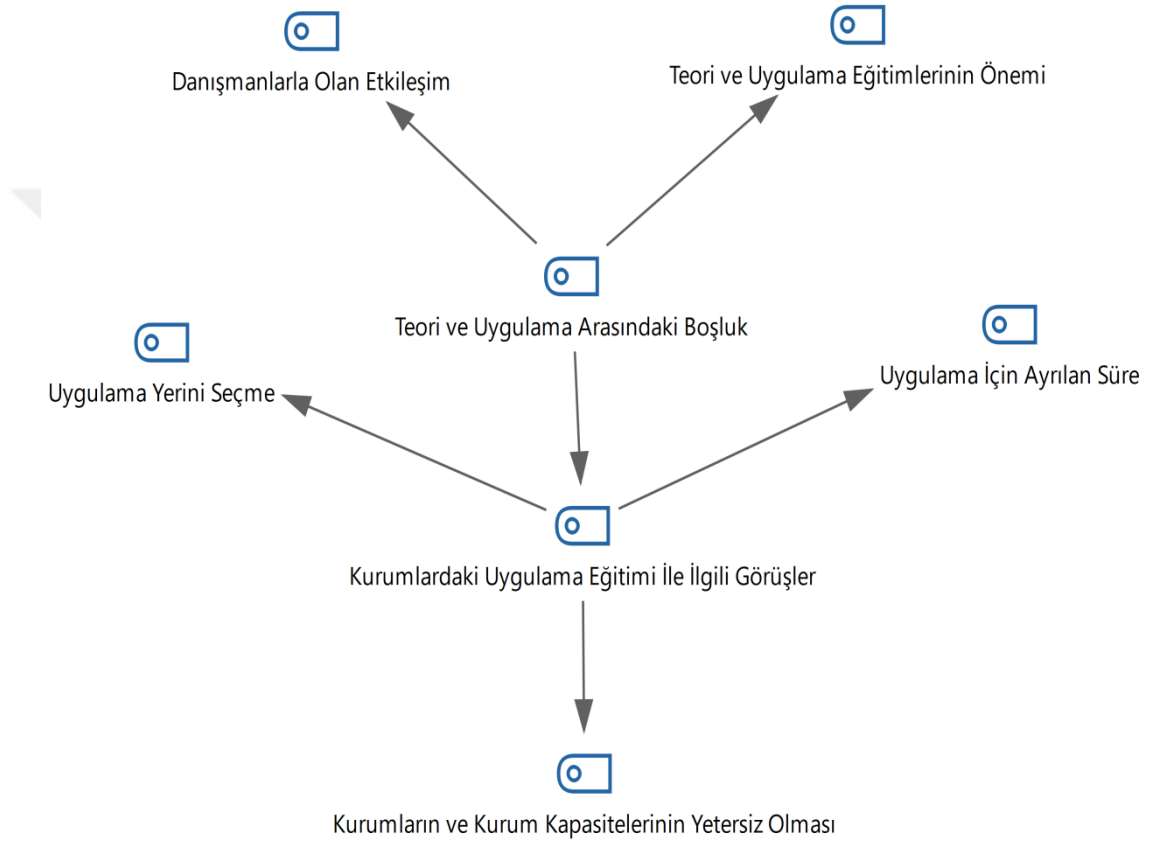
“Aynı kulvarlarda yer alıyor bu bir yarış değil ama anlatabilmişimdir diye tahmin ediyorum. Aynı kulvarlardayız ama kesinlikle bakış açısı, mesleğin etik bakış açısı işte ahlakçı bakış açısı vesaire derken hiçbir konumda aynı derecede değiliz buna inanıyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

Sonuç olarak katılımcılar açık öğretimin sisteminin sosyal hizmet örgün eğitimde okuyan öğrenciler için sınavlara hazırlanma aşamaları, zaman ayırma, emek

ve maddi açıdan adaletsizlik yarattığını, öğrencilerin bilgi birikimi ve nitelik açısından açık öğretimden mezunlarla bir tutulamayacağını vurgulamaktadır.

3.1.5. Teori ve Uygulama Arasındaki Boşluk

Araştırmanın ortaya çıkan bir diğer alt teması “teori ve uygulama arasındaki boşluk” başlığında işlenmiştir. Teori ve uygulama arasındaki boşluk alt temasına ilişkin görsel Şekil 3.3’te gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Sosyal Hizmet Eğitiminde Teori ve Uygulama Arasındaki Boşluğa İlişkin Maxmaps Grafiği.

Sosyal hizmet uzmanları ağırlıklı olarak teori ve uygulama eğitimlerini bir zorunluluk olarak görürken, sosyal hizmet öğrencileri teorik eğitimlerin eksik kaldığını ve yetmediğini, uygulama alanlarında kendilerine her şeyi bildikleri gözüyle bakıldığını bu nedenle sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler teorik bilgilerinin ancak uygulamayla desteklenebileceğini de düşünmektedir. Akademisyenler ise danışmanlarla olan etkileşime ağırlık vermiş ve özellikle kurum danışmanlarının öğrencileri sahiplendiğine ve koruduğuna işaret

etmiştir. Danışman-öğrenci ilişkisine yönelik öğrenciler ise ağırlıklı olarak eğitsel danışmanlarından memnun olduklarını ancak bazı arkadaşlarının eğitsel danışmanlarının kendileriyle ilgilenmediklerini savunmuşlardır. Bazı sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenler de danışman-öğrenci ilişkisinin kurumdan kuruma ve üniversiteden üniversiteye göre değişebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların ağırlıklı olarak vurguladığı bir diğer konu ise uygulama yapılacak kurumların ve kurum kapasitelerinin yetersiz olması ile ilgilidir. Katılımcılar az sayıdaki kurumlara yüksek kontenjanlarla öğrenci gönderilmesini eleştirmekte ve bu nedenle uygulama eğitimlerinin niteliğinin düştüğünü belirtmektedir. Sosyal hizmet uzmanları kurumların fiziki yapısının da yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Uygulama için ayrılan süre tüm katılımcılar açısından yeterli görülmektedir. Uygulama yerini seçme konusunda bazı bölümlerde öğrencinin görüşü alınmadan yerleştirme yapılırken bazı bölümlerde de öğrencilerin genel not ortalamalarına göre belirlenmiş bir çerçeve dahilinde tercih yapabildiği görülmüştür.

Teori ve uygulama eğitimlerinin önemi: “Ben çok fazla ekmeğini yedim stajın”

Öğrenciler sosyal hizmet eğitiminde teorik eğitimleri uygulama eğitimleri için bir hazırlık süreci olarak değerlendirmektedir.

“Teorinin her zaman evet bilginin öğrenilmesi açısından ilk aşama olduğunu söyleyebilirim. Yani işi teorik bilgiyle öğrenmeden uygulama süreçlerine aktarma olmayabilir.” (Öğrenci-8).

“Teorik bilgiler ışığında aslında öğrendiğimiz bilgileri uygulama sahası ile birlikte yani saha çalışmalarıyla birlikte pratiğe dökülebiliyoruz. Bu noktada hem teorik bilginin hem uygulamanın sosyal hizmet alanı içerisinde önemli olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenci-2)

Sosyal hizmet öğrencilerinin teorik ve uygulama eğitimiyle ilgili değindikleri bir diğer konu da tamamlayıcı olma boyutudur.

“Okulda gördüklerimizi uygulamada bize ne kadar doğru ne kadar yanlış ne kadar uygulanabilir olduğunu yani okulda gördüğümüzün sosyal çalışmacı olmadan önceki tabiri caizse antrenmanları bunlar. Yani okulda gördüklerimizin teoride kalmasından ziyade bunu davranışa, fiili değiştirmek dönüştürmek konusunda gayette yardımcı oluyor staj ve uygulama dersleri.” (Öğrenci-6)

Bilginin öğrenilmesi aşamasında ilk adım teori olmaktadır. Ancak bu bilgiyi hayata geçirme noktasında uygulama eğitimlerinin devreye girdiği söylenebilir. Öğrencilerin uygulama eğitimleriyle kendilerine farklı deneyimler kattıkları anlaşılmaktadır.

“Farklı müdahale alanlarımız var ve bu noktada aslında hepsi ile çalışırken farklı farklı bilgileri kendimize katıyoruz. Mesela aileyle çalışmalarımız farklı oluyor bireyle yürüttüğümüz çalışmalar farklı oluyor.” (Öğrenci-8)

Teorik eğitimlerin öneminin yanında uygulama açısından eksik kaldığı anlaşılmıştır. Özellikle öğrenciler rapor yazma konusunda eksikliğin olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin uygulama ile ilgili teorik bilgilerinin eksik kalması dezavantaj olarak görülmüş öğrencilerin bazen kendi çabalarıyla sorunu çözme yoluna gittiği ve zamanla deneyimleyerek bu sorunun üstesinden geldikleri anlaşılmıştır.

“Kesinlikle bize raporlarla ilgili hiçbir şey öğretilmedi. Rapor yazmayı biz uygulamada öğreniyoruz. Bence bu büyük bir eksiklik çünkü uygulamayı gidildiği ilk andan itibaren aslında kurumdakiler seni hazır bir birey gibi görüyor. Her şeyi o an yapabileceğini düşünüyorlar. Çünkü sen eğitimi gördün kafasında yaklaşıyorlar. Onlar da kendince haklı ama sosyal inceleme raporunu yazmayı bilmiyorsun, görüşme raporunu yazmayı bilmiyorsun, hiçbir görüşme raporuna dair bir bilgin yok. Kendin araştırırsan görürsen amenna.” (Öğrenci-1)

“Bu uygulama sürecini açıkçası teoride öğrendiğimiz çoğu şeyi evet bazılarımız görüyoruz. Herhangi bir rapor düzenlerken okulda gördüklerimizin bir kısmını bu şekilde aktarabiliyoruz ama kesinlikle teoriyle pratikte yeni bir fark olduğunu ben gözlemlediğimi düşünüyorum. Evet teoride bir şeyler öğreniyorsunuz ama pratikte o teorinin üzerine bir şeyler katmanız gerekiyor.” (Öğrenci-7)

Öğrenci-2 ise okulda edindiği teorik bilgilere sahaya çıkmadan önce çok fazla güvendiğini ancak sahaya çıktığında teorik bilgilerinin yeterli gelmediğini, eksik kaldığını belirtmiştir.

“Bu konuda da her zaman şu örnek veriliyordu, yani teorik bilgiler sahaya çıktığınızda çok farklı şeylerle karşılaşacaksınız. Teoride biz en iyisini anlatıyoruz diyorlardı. Gerçekten de bunu ben de gördüm. Teorik bilgilere çok fazla güvenirken alana çıktığımızda çok farklı alanda insanlarla karşılaştık ve nasıl davranmam gerektiğini ilk etapta bilmiyordum.” (Öğrenci-2)

Diğer taraftan öğrenciler teorik eğitimde aldıkları bilgilerin uygulama eğitiminde farklılaştığını aktarmışlardır. Her ne kadar öğrenciler teorik eğitimlerin eksik kaldığına işaret etse de sadece teorik eğitimle istenirse de öğrenilemeyecek bilgilerin olduğu anlaşılmaktadır.

“Teorik olarak hepimiz gördük alanların çoğunu fakat şunu hissettim ki teori ve pratik aynı şey değildir. Teoride aldığımız birçok şey pratikte yerine oturmadı, farklılaştığı noktalar oldu pratikte teoride hiç öğrenemeyeceğim şeyleri öğrenmiş oldum.” (Öğrenci-6)

Sosyal hizmet uzmanları tarafından akademisyenlerin alana dair bilgilerini güncel tutmaları açısından uygulama eğitimleri değerli görülmektedir. Sahanın gündemini takip edebilmenin bir yolunun da uygulama eğitimlerinde öğrencilere danışmanlık yapmaktan geçtiği vurgulanmaktadır.

“Hem öğrencilerin hem okuldaki öğretmenlerin yani akademisyenlerin kendilerini daha güncel tutabilmeleri açısından da bunun önemli olduğunu düşünüyorum açıkçası. Çünkü her ne kadar onlar hani üniversitede olunca bazı şeyleri hani sahadan çok haberleri olmayabiliyor ama bu onların bilgi akışını güncel tutuyor. Öğrenciler için de oldukça yani özellikle kendi adıma söyleyeyim ben çok fazla ekmeğini yedim stajın.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Uygulama eğitimlerinin bir diğer avantajı ise pratik alana ilişkin bilgilerin kazanılmasına yardımcı olmasıdır. Öğrencilerin okullarda teorik eğitimlerde her ne kadar bilgi sahibi oldukları anlaşılrsa da uygulama eğitimleri kapsamında bu bilgilerin pekiştirildiği söylenebilir.

“Bunları yapalım, soruları sorarken böyle soralım, böyle yapalım da şunu yapmayalım gibi daha pratik bir şeyler öğreniyordum. Böyle raporlarımı da buna göre yazıyordum. [M]esela raporu yazarak dilini öğrenmeye çalışıyordum ama bir yandan da işin pratiğini öğreniyordum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sosyal hizmet eğitiminde teorik bilgiyi destekleyen uygulamalardır. Bilgiyi beceriye dönüştürme noktasında uygulama eğitimleri ön plana çıkmaktadır. Teorik çerçevenin gelişimi ve uygulamaya aktarımı, uygulama becerisinin gelişimiyle doğrudan ilişkili görülmektedir.

Bunlar kredileri de yüksek aynı zamanda sosyal hizmet eğitiminde öğrencilerin aldığı bilgiyi beceriye dönüştürme, uygulamaya dönüştürme noktasında da teorik çerçevenin pratik bir şekilde

uygulama becerisinin gelişimi açısından önemli.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Öğrencilerinin farklı uygulama yerlerinde uygulama eğitimi aldığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda bir zenginlik olarak değerlendirmekte, saha için bir fikir sunduğu ifade edilmektedir.

“Birçok farklı arkadaş da bundan farklı uygulamalara gittiğimiz yere ilişkin farklı önerilerle gelir, farklı gözlemler ortaya çıkardı. Bu bizi çok zenginleştiriyordu.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

“Kurum hakkında mezun olan bir sosyal hizmet öğrencisinin her kurum hakkında bir fikri oluyor. Bir kapısından içeri girmişliği oluyor hani stajında da en azından bu onun için bir artı sağlıyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Uygulama eğitimleri kapsamında staj programları çok değerli görülmektedir. Ancak stajda etik değerler kapsamında müdahale süreçlerine öğrenci ve müracaatçıyı korumak adına öğrencilerin sürece çok fazla dahil edilemediği anlaşılmaktadır.

“Staj programları çok değerli. Ama tam olarak öğrenciyi alana ve uygulamalara hazırlamıyor. [U]ygulama yapılabilecek o kadar çok farklı alan var ki hepsini görmek ve deneyimlemek mümkün değil, biraz yetersiz kalıyor. [B]ir noktada öğrencinin her şeye dahil olması en azından etik boyutunda etik de olmuyor. Hem öğrenciyi hem de müracaatçıyı korumak açısından. Çok da dahil edemiyoruz staj süreçlerinde.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

“İşte bu Adalet Bakanlığı daha çok güvenlik işte bilgilerin gizli tutulması gereken yerler olduğu noktada ya da işte karşı tarafla özellikle mağdurla çalışılan yerlerde de aynı şekilde buralarda bir tık daha zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Akademisyenler de sosyal hizmet uzmanları gibi uygulama eğitimlerinde müracaatçıları koruma endişelerine değinmiştir.

“Oda küçük yani. Hani nasıl çalışılacak bu iş nasıl dönecek işte, müracaatçıları nasıl koruyabiliriz?”. (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Akademisyenlerin endişelerinden biri de uygulama eğitimi kapsamında yeni düzenlemelerin getirilmesi ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Sosyal hizmet eğitiminde son iki dönemi kapsayan uygulama eğitiminin, bazı üniversitelerde son bir döneme düşürüldüğü anlaşılmaktadır.

“Uygulama boyutundaki olan sorunlar maalesef kaliteyi düşürdü. Şöyle ki biz üniversitemizde iki dönem uygulamaya geçmiştik. Diğer

sosyal hizmet bölümü 7+1'e geçti. 7+1 ne demek? Çocuklar yarım dönem sadece uygulamaya çıkacaklar. Ama ben hala şunu savunuyorum: Sosyal hizmet müfredatına çok fazla tekrara düşme riski olduğu için bence son bir yılın tamamen staj olması bence büyük bir nimet. Ama maalesef bu staj mıtaj, sigorta migorta gibi sıkıntılardan dolayı iki tane üniversite 7+1'e geçti.” (Doç. Dr.-1)

Uygulama eğitimlerinde endişelerin yanında, uygulama eğitimi sosyal hizmette olmazsa olmaz olarak değerlendirilmektedir. Uygulama eğitimlerinin nitelikli bir meslek elemanı ve mezun olabilmek için şart olduğu vurgulanmaktadır.

“Uygulama o kadar önemli ki, işte okulu bitirmek için teori kadar uygulamanın da önemli olduğunu zaten vurgulayan bir şey bu. Yani sen bütün her şeyi öğrendin bir de alanı gör değil bizimki, alanı görmezsen mezun olamazsının bir kanıtı aslında.” (Doç. Dr.-2)

Akademisyenler uygulama eğitimi sosyal hizmetin temel unsurlarından biri olarak değerlendirmektedir. Sosyal hizmet eğitiminin neredeyse yarısını oluşturduğu düşünülen uygulama eğitimlerinin anlatılan sorunlardan dolayı içinin tam anlamıyla doldurulmadığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar gerekli çaba gösterilse de eksikliklerin olduğu anlaşılmıştır.

“Uygulama; mesleğin, yani üç sac ayağı diye ifade ediyoruz. Bilgi beceri ve değer. Yani bir teorik boyutu varsa bir uygulama boyutu var. Yani mesleğin yarısı aslında uygulama boyutu. Ama Türkiye'deki eğitim içerisine baktığımızda uygulama boyutunun yeteri kadar doldurulmadığını görüyoruz çeşitli nedenlerden dolayı. Yani elimizden gelen çabayı gösteriyoruz bazen bulunduğumuz bölgenin üniversitenin ya da öğrenci profilinin ya da okul profilinin şartları da buna müsaade etmiyor. Bu ayrı bir tartışma konusu ama uygulamayı merkezi alan belki de eğitimin yarısını oluşturacak olan, oluşturması beklenen bir eğitim süreci içerisinde uygulama boyutu maalesef yeteri kadar işlenilmiyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Öğrencilerin uygulama eğitimlerinde uygulama ve teoriyi bütünleştirmeleri ve deneyim kazanmaları istendiği anlaşılmaktadır.

“Bizler sosyal hizmet akademisyenleri olarak stajların kusursuz geçmesini isteriz. Teori ve uygulamanın birleştirilmesini isteriz. Öğrencilerimizin deneyim kazanmasını isteriz. Oradaki sosyal hizmet uzmanı öğrencimizle deneyimlerini paylaşmasını, iyi ve kötü paylaşmasını isteriz.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ, uygulama eğitimlerinin ihmal edilemez boyutuna değinmiş ve uygulamanın sadece kurum ve kuruluşlarda yapılmadığına dikkat çekmiştir.

“Bizim eğitimimizde uygulamanın son derece önemli bir yeri var. Vazgeçilmez asla ihmal edilemez bir boyutu var, önemi var. Uygulamadan yalnızca öğrencileri belirli kuruluşlara gönderdiğimizde orada yaptığımız, yaptırdığımız uygulamayı anlamamamız lazım.” (Prof, Dr. Kasım KARATAŞ)

Uygulama eğitiminin teorik derslerle de verilebileceği ve teorik derslerin öğrenciye benimsetildiğinde sosyal hizmet eğitiminin temellerinin oluşturulabileceği anlaşılmaktadır.

“Uygulama sosyal hizmet eğitiminin çok önemli bir yerinde duruyor. Herhangi bir teorik dersi versek de uygulamalı derslerde biz o anlattıklarımızı gerçekten öğrenciye denetebilirsek, yani onu yaptırabilirsek, onu en azından yapmasına teşvik edebilirsek, aslında orada sosyal hizmet eğitiminin ayakları yere basmaya başlıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Göröldüğü üzere katılımcılar uygulama eğitimini birçok açıdan değerli görmekte, teorik eğitimin uygulama ile hayat bulacağını ve gelişeceğini belirtmektedir. Nitekim sosyal hizmet akademisyenlerinin bilgi ve deneyimlerini güncel tutmak açısından da uygulama eğitimleri kapsamında öğrencilerini takip etmeleri ve uygulama eğitimlerine dahil olmaları bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Ancak öğrenciler, sahaya çıktıklarında teorik eğitimin eksik yanlarını fark ettiklerini ve tamamıyla teorik eğitimin uygulama eğitimi için yeterli olmadığını ve alana hazırlamadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyal hizmet öğrencileri teorik eğitimi tek başına yeterli görmemekte uygulama eğitimini ise teoriyi destekleyen ve tamamlayan bir nitelikte görmektedir. Bu nedenle hem teorik hem de uygulamalı eğitimler, öğrencilerin mesleki anlamda gelişmeleri için öğrenciler tarafından çok önemli görölmektedir.

Danışmanlarla olan etkileşim: “Bizden bilgilerini esirgemiyorlar”

Bu başlıkta uygulama eğitimi sürecinde eğitsel ve kurumsal danışmanlara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Sosyal hizmet uygulama eğitimlerinde eğitsel ve kurumsal danışmanlar ön plana çıkmaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin danışman hocalardan memnun olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler bir sorun yaşadıklarında öncelikle danışman hocalarıyla iletişime geçmekte, yüz yüze görüşmeler yapmakta ve hocalarının yönlendirmeleriyle destek almaktadır.

“Şöyle, biz açıkçası danışman hocamızdan çok memnunuz. Herhangi bir sorun yaşadığımızda zaten öncelikle danışman hocamızla iletişime geçiyoruz. Ondan sonra onun yönlendirmesiyle kurumla irtibata geçiyoruz, onlarla gereken görüşmeyi sağlıyoruz. [Ç]oğunlukla yüz yüze oluyor herhangi bir aksilik olursa da online bir toplantı oluyor ama mutlaka toplantı oluyor.” (Öğrenci-1)

Eğitsel ve kurumsal danışmanların öğrenciler için ellerinden geleni yaptıkları ve öğrencilere destek oldukları, öğrencilerin bu konuda sorun yaşamadığı, danışmanların öğrencilerin haklarını savunma konusunda da şüphe uyandırmadığı görülmektedir. İletişim noktasında da benzer şekilde öğrenciler olumlu yönde değerlendirmelerde bulunmaktadır.

“Eğitsel danışman ve kurumsal danışman olarak ayıracak olursak şöyle ben her ikisiyle de iletişimimin iyi olduğunu, onların bize her açıdan destek olduğunu düşünüyorum. Yani herhangi bir problemimiz olduğunda ilk başta eğitsel danışmanımız sonra da kurumsal danışmanımız bize destek olmak için ellerinden gelen her şeyi yapıyorlar. [Y]ani bizim hakkımızı yedirmeyeceklerini hakkımızı savunacaklarını da biliyoruz. Bu konuda her ikisini de yeterli ve iletişimimiz konusunda iyi görüyorum.” (Öğrenci-7)

“Gerçekten çok iyi. Yani hem kurum danışmanım hem de okuldaki danışmanım. Her hafta vakalar üzerinden analizler yapıyoruz, her vakayı onlara anlatabiliyorum. Onlar bana geri dönüş veriyorlar. Aynı zamanda haftalık değerlendirmeleri yazıyorum raporuma onları da okuyorlar ve geri dönüş veriyorlar.” (Öğrenci-2)

“Bizden bilgilerini esirgemiyorlar, müsait oldukları her zaman da bizimle ilgilenip ilgili şeylerde bizi bilgilendiriyorlar açıkçası.” (Öğrenci-5)

Danışman hocalarla olumlu etkileşimin yanında öğrencilerin karar alma süreçlerinde danışmanlarına rahatlıkla başvurabildikleri görülmüştür.

“Gerçekten çok destekleyici bir hocamız. Her konuda baştan sona her sıkıntı yaşadığında ya da hani bir vaka konusunda karar veremediğimde, ne yapmam gerektiğini düşündüğümde kendisine

başvurabiliyorum ve çok içtenlikle cevap veriyor. Kendisinin vakasıymış gibi inceleyerek cevap veriyor.” (Öğrenci-6)

Öğrenci-6 ise kurum danışmanının kendisini uygulama anlamında desteklediğine ve sahada kendisine deneyim kazandırdığına dikkat çekmiştir.

“Bana mesleğimde destek sunacak işte sosyal inceleme raporu, görüşme raporu hazırlama, bireysel görüşme yapma noktasında bana sürekli destekte bulunuyor ve beni sürekli saha çalışmalarına işte incelemeye götürüyor.” (Öğrenci-8)

Kurum danışmanlarının öğrencilerin meslektaş olmasa bile yol gösterici olması açısından destekleyici olduğu anlaşılmaktadır.

“Benim zaten kurum danışmanım psikolog. Psikolog olması bana çok fayda getirdi. Tamam bir meslektaşım değil ama bana ne yapmam gerektiğini gösteriyor. Mesela ben biraz olaylara duygusal bakıyorum yardımcı oluyor.” (Öğrenci-4)

Nitekim Öğrenci-5 uygulama eğitiminde danışman yokluğunda yaşadığı deneyimlerini aktarmıştır:

“Kendi çabalarım ile bir şeyler yapmaya çalışıyorum o da maalesef dediğim gibi süpervizyon edemediğim için ya da karşımda bir sosyal hizmet uzmanı olmadığı için böyle stajyerlik durumu ya da bir şeye atılmak da istemiyorum. Yanlış şeyler yapmamak adına. [B]u yüzden de üzgünüm.” (Öğrenci-5)

Sosyal hizmet uzmanları kendi öğrencilik dönemlerindeki danışmanlarından yola çıkarak eğitsel ve kurumsal danışmanlarının anlayışlı olduğunu, iletişim açısından sorun yaşamadıklarını, belirli sorumlulukların yerine getirilmesi durumunda rahat bir uygulama süreci geçirileceğini belirtmektedirler.

“Ben çok rahat bir süreç geçirdim. Hem eğitsel danışmanlarım hem okuldaki danışmanlarım vesaire kurumdaki uzmanlar çok anlayışlıydı. Uzun sürelerdir bunu yaptıkları için bunu bildikleri için gelen öğrencileri de ona göre karşılıyorlardı. [S]orumluluklar belliydi. Bunlar olduğu sürece karşılıklı bir anlaşma, tabii ki öğrenci başıboş kalması da sıkıntı oluyordu, stajda okulla irtibat sıkı tutarsa gayet güzel bir staj dönemi, hem öğrenci için hem okul için sürdürülebiliyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Öğrencilerin danışmanlarla olan etkileşimi ve uygulama dönemindeki ilişkisi eğitimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitsel ve kurum

danışmanlarının öğrencilerle olan ilişkisinin niteliğinin, eğitimin kalitesini etkilediği anlaşılmaktadır.

“Eğitsel ve hani kurumdaki danışmanların öğrencilerle olan ilişkisini daha verimli bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Daha yakın bir ilişki kurulduğu takdirde staj döneminde özellikle eğitsel anlamda daha kaliteli bir staj geçireceklerini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Bütün bunların yanında uygulama eğitiminde sosyal hizmet uzmanlarının eğitsel danışmanlara bakış açısının değişebildiği anlaşılmıştır. Sosyal Hizmet Uzmanı-2 bazı eğitsel danışmanların öğrencilerini kurumdayken ziyaret etmediklerini ve takiplerini yapmadıklarını belirtmiştir. Sosyal Hizmet Uzmanı-2 eğitsel danışmanların öğrencileriyle uygulama eğitimi sürecinde ilgilenmesi gerektiğini aksi halde bunun başta mesleğe ve bilime saygısızlık olduğunu ifade etmiştir.

“Birçok öğrenciye staj danışmanlığı tabi kurum içerisinde, staj danışmanlığı yaptım. Ağırlıklı olarak okuldaki yani bölümdeki hocalar bizlerle hiç görüşmedi. [Y]ani ne öncesinde, staj öncesinde, stajın planlanması, koordinasyonu ve öğrencinin uygulama sürecinin değerlendirilmesiyle ilgili iletişime dahi girmediler. [Y]ani çok az sayıda bir veya ikiyi geçmez. [Y]ıllar öncesinde Belçika'dan, Belçika asıllı bir akademisyen Türkiye'de iki öğrencisi, -biris de bizim kurumdaydı stajyer yaklaşık 3 ay ya da 4 ay stajyer olarak- bizde görev yaptı. Taa Belçika'dan kalktı benimle öğrencisi hakkında 2 saat görüştü. [B]u bir ayıptır ya, yani bilimine, mesleğine, işine saygısızlıktır bu. Sen nasıl akademisyen sıfatıyla stajyer olarak gönderdiğin öğrencinin danışmanıya görüşmezsın ya, kurumdaki danışmanıya.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Akademisyenler ise kurum danışmanlarının öğrencileri desteklediği ve mesleki anlamda yetiştirmek için çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Nitekim Doç. Dr.-1 bu durumu “sosyal hizmet uzmanlarının çok büyük bir emeklerinin olduğunu düşünüyorum. Özellikle stajyerleri sahipleniyorlar. Bir mesleki koruma güdüsü her zaman var” anlatısıyla ifade etmiştir.

Benzer şekilde Arş. Gör. Dr. öğrencilerinin hiçbir kurum danışmanıya sorun yaşamadığını, süpervizyon anlamında öğrencilerinin desteklendiğini kendisinin ise öğrencileriyle COVID döneminde bile uzaktan görüşmeler sağladığını, şimdi de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

“Eğitsel danışmanları ile ilişkileri gayet iyi. [2] sene önce COVID vardı. Zoom üzerinden yapıyorduk, bu sene yüz yüze yapacağız. Bundan önce de zaten yüz yüze idi. Yüz yüze yaptığımız için en azından danışmanıya bir sıkıntısı olmadığını söyleyebilirim, kurum çalışanlarıyla da sıkıntıları olmuyor. Genellikle kurum çalışanları öğrencilerimize hakikaten süpervizörler diyelim çok yardımcı olduğunu biliyoruz. Bu noktada ben kendi açımdan söyleyeyim hiçbir dördüncü sınıf öğrencilerimde ne süpervizörleriyle ne de akademik danışmanları ile sıkıntı yaşamadığını ifade edebilirim.” (Arş. Gör. Dr.)

Kurum danışmanlarının sosyal hizmet uzmanı olması durumunda öğrencilerle daha fazla ilgilenir yanılıgısına düşölmemesi gerektiğı belirtilen görüşler arasındadır.

“Psikolog mesela çok iyi ilgilenmiş olabiliyor, kimi zaman sosyal hizmet uzmanı hiç ilgilenmemiş olabiliyor. Yani hani biraz yani şans işi gibi aslında bu konuda çok şey yapamıyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Öğrenciye danışmanlık sunan meslek elemanın sosyal hizmet uzmanı olsun veya olmasın öğrenciyi sahiplendiğı ve koruduğı anlaşılmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında öğrenciye en iyi şekilde eğitimin verilmesi için danışmanlar tarafından çaba gösterildiğı ancak eğitsel danışmanların yüksek kontenjanlar nedeniyle öğrencilere yeteri kadar vakit ayıramadığı değerlendirilmektedir.

“Eğitsel ve kurum danışmanları da dediğim gibi sosyal hizmet uzmanları olsun ya da diğer yardımcı meslekler de özellikle, genellikle sahipleniyorlar öğrenciyi. [U]ygulamanın önemli bir boyutu da eğitsel danışmanla görüşme ne yazık ki eğitsel danışmanların öğrenci fazlalığı nedeniyle her öğrenciye yeterli süre ayıramadığını düşünüyorum.” (Doç. Dr.-1)

Öğrencilerin korunup desteklenmesinin yanında takip edilmesi gerektiğı de belirtilmektedir. Bu açıdan verimli bir uygulama süreci için öğrencilerin motivasyonlarının da devreye girdiğı bu uygulama eğitime yönelik iyelik hallerine danışmanlarının şekil verebileceğı söylenebilir.

“Öğrencilerin gerçekten ‘oraya gideyim, imzayı atayım orada bulunayım’dan ziyade gerçekten uygulamayı yani o teori ile uygulamayı birleştirecek motivasyonlarının olması gerekiyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Eğitsel ve kurumsal danışmanların uygulama sürecinde öğrencilerle olan iletişim süreçleri danışmana, öğrenciye ve uygulama yapılan kurum ve ile göre

değişebildiği görülmüştür. İletişim süreçlerinin kalitesi ise uygulama eğitiminin niteliğine etki etmektedir.

“Tabii bu şeye göre değişiyor yani bu kurumsal danışmanların profiline göre, uygulama yapılan ile göre, ilçeye göre ya da işte kuruma, kuruluşa göre de farklılaşıyor bu. Tabi uygulama dersinin etkinliğini de etkileyen bir süreç oluyor. Yani burada ne kadar iyi iletişim düzeyi yüksek bir süreç ilerletilirse eğitsel danışmanlar ve kurumsal danışmanlar açısından uygulama dersinin etkinliği de o kadar artıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Sonuç olarak katılımcılar sosyal hizmet uygulamasını eğitsel ve kurumsal danışmanlarla olan ilişkiler açısından genel olarak olumlu değerlendirmektedir. Öğrenciler her iki danışmanlarından memnun iken sosyal hizmet uzmanları eğitsel danışmanların uygulama öğrencileriyle iletişimine vurgu yapmakta, akademisyenler ise kurum danışmanlarının öğrencilerini mesleki anlamda yetiştirmeye çabaladığı anlaşılmaktadır. Bütün bunların yanında danışman profilinin de çeşitli değişkenlere göre değişebileceği, her sosyal hizmet uzmanının çok iyi bir kurum danışmanı olamayacağı, uygulama yapılan il, ilçe veya müracaatçı durumundan da danışman-öğrenci etkileşiminin etkilenebileceği belirtilmiştir. Ek olarak katılımcılardan sadece bir sosyal hizmet uzmanı uygulama eğitimleri kapsamında kurum danışmanlığı yaptığı süre içerisinde kendisiyle öğrencisi veya öğrencileri için görüşen eğitsel danışmanların olmadığını belirtmiş, akademisyenlerin öğrencileri uygulama eğitimi çerçevesinde takip etmediğini ifade etmiştir.

Kurumlardaki uygulama eğitimi ile ilgili görüşler

Bu kodlamada ele alınan konular uygulama yerini seçme, kurum ve kapasitelerinin yetersiz olması ve uygulama için ayrılan süredir. Katılımcılar için kurum ve uygulama eğitiminin etkileri alt başlıklarda aktarılmıştır.

Uygulama yerini seçme: “Çok kalabalıktır, o yüzden fikrimiz alınmadı”

Sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama yapacakları kurumların seçimi ve yerleştirilme süreci ile ilgili farklı prosedürler ortaya çıkmaktadır. Bu prosedürlerin ilki öğrencilere seçenekler sunulması ve öğrencilerin bu seçeneklerden birini tercih etmesiyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

“Staj yeri seçimim ile ilgili olarak da burada ben aslında kendim seçtim. Yani okul bize kendimizin seçme şansını veriyordu. Ben şöyle düşündüm. Her anı görebileceğim bir yer olsun, sosyal hizmet merkezi olsun diye düşündüm. Çünkü ben aslında çocuk olanıyla çok çalışmak istiyordum. [S]osyal hizmet merkezlerini seçtim kendi seçimimdi.”
(Öğrenci-2)

Bazı üniversitelerde ise uygulanan prosedürü genel not ortalamasına göre şekillenmektedir. Öğrenciler akademisyenlerin kendilerine sunduğu seçenekler neticesinde not ortalamalarına göre tercihte bulunmaktadır.

“Uygulama alanının seçimiyle ilgili olarak da bizim okulumuzda gano sistemi getirildi. Hocalarımız bize dönem staj formu gönderdi. İşte hangi alanlarda staj yapmak istiyorsak o alanları sıralayarak yazdık. Ganomuzda göre hangi sıralama tutuyorsa önce o alana göre ayırdılar her birimizi. [O] dallar içerisinde de her birimizi ganomuzda göre belirli yerlere yerleştirdiler. Ama dediğim gibi bizim burada çok sınırlı yerler olduğu için çok daha fazla bir seçeneğe tabi tutulamadık ama hocalarımız ayarlamış oldu ve gano sistemine göre yerleştirildik.” (Öğrenci-5)

Öğrenci-4 ise akademik ortalama ile yerleştirilmenin yanında kendi memleketinde uygulama eğitimi yapmak isteyenlere de dikkat çekmiş ve onların da kendi imkanlarıyla kurum bulduğuna işaret etmiştir. Öğrencilere şehir dışında olanaklar tanınmasının uygulama eğitiminde kurum yeri bulma noktasında kolaylık sağladığı anlaşılmaktadır.

“Şu an X ilindekiler kendileri bir tercih listesi yapıyorlar. Onları hocalar yerleştiriyor puanlarına göre. Biz staj yerlerimizi kendimiz bulduk. Zaten hani herkes memleketine gitmek istedi, belli bir kesim onlar zaten çok kolay buldu. Ben de aynı şekilde kolay buldum.”
(Öğrenci-4)

Öğrencilerin tercihleri sorulmadan bölümdeki sorumlu akademisyenler tarafından uygulama yerlerine yerleştirildiği durumların da olduğu görülmektedir. Öğrenci-1 bu durumdan herkesin şikayet ettiğini ve bunun bir haksızlık olduğunu aktarmıştır:

“Rastgele diyebileceğim bir yerleştirme oldu açıkçası. Bundan herkes şikayetçi. [B]ir haksızlık olduğu bariz ortada. [A]rkadaşım sosyal hizmet müdürlüğünde yapmak istiyordu mesela ama ona direkt ‘staj yerin şurası’ dendi ve bitti yani. Seneye bunun kalkacağını söylüyorlar. Direkt ortalamayla olacağını söylüyorlar bu yerleştirmelerin. Danışman hocamız tarafından mı bilmiyorum yani okul tarafından sağlanacağı söylendi.”

“Bizim stajyerlerimizi hocalarımız belirliyor biz seçemiyoruz yani kurumları belirliyorlar, yazın açıklanıyor.” (Öğrenci-6)

Uygulama yeri seçim sürecinde kontenjanların bir engel olarak açığa çıktığı görülmektedir. Bazı öğrenciler kontenjanların fazlalığından ve sigorta sorununda dolayı kendilerine bir tercih hakkı verilmediğini belirtmişlerdir.

“Uygulama yerini seçmemle alakalı olarak da ilk süreçte büyük sorunlarla karşı karşıya kaldık. Sigorta ödenmeyecek-ödenecek noktasında yani. Sene içerisinde uygulamaya çıkamama fikri ile de karşı karşıya kalmıştık. Fakat sonrasında [b]ize herhangi bir fikrimiz sorulmadı diyebilirim. Çünkü biz çok kalabalığız. O yüzden fikrimiz alınmadı, bu noktada üniversitede kurum tarafından belirlendi.” (Öğrenci-8)

Sosyal Hizmet Uzmanı-3 kendi öğrencilik dönemlerinde uygulama yerinin kura ile belirlendiğini anlatmıştır.

“Kura yoluyla yapılıyordu öncesinde, bu kuraya yapıldıktan sonra maalesef 15 temmuzu yaşadık ve ben o kurada çıktığım kuruma daha sonra gidemedim. Stajımı özel bir kreşte yaptım, kendi bağlantılarımla bularak. Bu da tabii ki dediğim gibi benim mesleki hayatımı başlangıcında eksikliklerime sebep oldu [Ü]niversitemiz bunun önüne geçmeye çalıştı. Kendi bünyesinde değerlendirerek stajyer, işte engelsiz yaşam, engelsiz öğrenci birimi vesairede değerlendirmede çalıştı ama bu yeterli olmadı.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

Akademisyenler, öğrencilere seçenekler sunduklarını, kimi üniversitelerde il dışında staj yapmanın bir seçenek olduğu, öğrencilerin ise kendilerine sunulan bu seçenekler arasından bir tercih yaptıklarını belirtmiştir. Doç. Dr.-1 bu durumu “*tabi son dönemde uygulama yapacaklar staj yeri seçimi noktasında yani öğrencilere seçenekler sunuyoruz. İl dışına gitme olanağı oluyor*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Her ne kadar öğrencilere uygulama eğitimini geçirecekleri yer konusunda seçme imkanı sağlanmaya çalışılsa da çoğu zaman kurum bulma noktasında bile zorlukların yaşandığı anlaşılmıştır.

“Öğrencilerin işte bazen önyargıları oluyor. Bazıları göçmenlerle ya da yabancı müracaatçılarla çalışmak istemiyorlar. Onlarla yüzleştirmek adına hani öğrencileri daha yakından tanıyıp, kişilik özelliklerini daha yakın tanıyıp o konuda korkularının ya da ön yargılarının üstüne gitmesi açısından kişiye göre yer bulabilseydik daha güzel olurdu. Ama maalesef öyle bir imkanımız olmuyor. Hem öğrenci sayısının çok yüksek olması hem kurumların kapasitesinin düşük olması nedeniyle çok zor yer buluyoruz.” (Doç. Dr.-2)

Sonuç olarak uygulama yerine yerleştirilmeyle ilgili bunun bir seçim mi yoksa sunulan olanaklar çerçevesinde yerleştirilme mi olduğu sorusunun cevabı katılımcıların cevaplarına farklı yansımıştır. Öğrencilerin bazıları uygulama yerlerini kendilerinin seçtiğini ifade ederken, bazıları da kendilerine sunulan seçenekler içinden genel not ortalamalarına göre seçim yaptıklarını aktarmış, kimisi de kontenjanların çok fazla olmasından dolayı kendilerine bir tercih hakkı verilmediğini belirtmiştir. Akademisyenler ise olanaklar dahilinde öğrencilere seçenekler sunduklarını aktarmış ancak çoğu zaman kurum bulmada zorluklar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Kurumların ve kurum kapasitelerinin yetersiz olması: “Çok sayıda öğrenci az sayıda kurumlara gidiyor”

Sosyal hizmet öğrencilerinin teoriyi pratikle bütünleştirdikleri yer olan kurumların yüksek kontenjanları kaldıramadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin uygulama yapacakları yerlerin alternatif kurumlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu durumdan şikayetlerini dile getirmekte, bulunulan il ve ilçeye göre uygulama yapılan kurumların eğitime katkısı açısından farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir:

“Bizim stajlarımız maalesef burası ilçe olduğu için çok iyi yerlere verilmedi. Burada kreşlerde staj yapan arkadaşlarım bile var. Yani onlar mesela sosyal hizmet anlamında iyi bir staj deneyimi maalesef yaşayamıyorlar. Çünkü kreşte öğretmenlik yaptırıyorlarmış. Onları da bu konuda açıkçası yetersiz ve eksik buluyorum üniversitem adına.”
(Öğrenci-5)

Öğrencilerin uygulama eğitimleri için yerleştirdikleri kurumların sosyal hizmetle ilişkili olmamasının veya sosyal hizmet uygulama eğitimini tam anlamıyla verememesinin öğrencileri rahatsız ettiği anlaşılmıştır.

“Bir yurtta staj gören arkadaşımın aldığı verim asla aynı değil. Ben de mesela daha fazla sosyal incelemeye gitmek isterdim. Toplamda 3 tane sosyal incelemeye gittim, benim arkadaşlarım günde 12 tane sosyal incelemeye gidiyor. Yani bu aradaki fark açıkçası rahatsız edici.” (Öğrenci-1)

Sosyal hizmet uzmanları da sosyal hizmet uygulama eğitimi yapılan kurumların yetersizliğini gündeme getirmektedir. Öğrencilerin uygulama eğitimleri döneminde uygulama yeri bulabilmek için çok çabaladıklarını, her kurumun

uygulama öğrencisi almadığını belirtmektedir. Uzmanlar ise kurumların nitelikli uygulama eğitimi veremeyeceği sebebi ile kapasitesinden fazla öğrenci almak istemediğini ifade etmektedir.

“Birçok öğrenci staj döneminde kriz geçiriyor staj yeri bulabilmek için. Bunun farklı farklı sebepleri var. Her kurum stajyer alamıyor. Çünkü uygulama eğitimi vermek de kolay bir iş değil. Hani stajyer gelsin, çay yapsın, kahve yapsın, vakit geçirsin olarak bakmıyor birçok kurum. [B]irçok kurum da aslında nitelikli uygulama eğitimi veremeyeceğini düşündüğü için bundan kaçıyor. Bilinçli bir şey değil sadece kapasite yetersizliği.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Kurum kapasitelerinin yetersiz olmasının yanında ortaya çıkan bir diğer görüş ise kurumların fiziki yapısı ve kurum sayılarıyla ilişkilidir. Kurumların kapasitelerinin öğrencileri kaldıramadığı aynı zamanda fiziki şartların yetersiz olduğu aktarılmaktadır. Tüm bu olumsuzluklar sosyal hizmet uygulama eğitiminin niteliğini şekillendirmekte, fiziki şartların elverişsizliği müracaatçılarla yapılan görüşmeleri etkilemekte ve etik konuların ihlaline neden olmaktadır.

“Yetersiz. [S]osyal hizmet merkezine gidiyorsunuz 10 tane öğrenci, 15 tane öğrenci, ayakta çalışıyorlar. Zaten sosyal hizmet merkezinin birçoğu büro gibi. Bizim bildiğimiz kuruma benzemiyor. Herkes bir arada oturuyor. Ondan sonra müracaatçılarla meslek elemanları iç içe. Müracaatçıların etik konuları, gizli kalması gereken anlattıkları ulu orta. Dolayısıyla böyle bir ortamda aslında yarının sosyal hizmet uzmanlarına da iyi bir mesaj vermek çok zor. İyi örnek olman da çok zor. [Ç]ok sayıda öğrenci az sayıda kurumlara gidiyor ve az sayıda kurumlarda yapılan mesleki çalışmalarda yetersiz.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Bir şehirde birden fazla sosyal hizmet bölümü olduğu zaman bölümler son sınıf öğrencilerini aynı dönemde uygulama eğitimlerine göndermektedir. Bu durum hali hazırda kapasitesi yetersiz olan kurumların stajyer sayısını yönetilemez bir şekilde artırmaktadır.

“Kapasitelerimiz bayağı çoktu yani. 120 kişi biz vardık, 120 kişi de onlar vardı desek en iyi ihtimalle 250 kişi eder, 240 kişi eder. Bu da sosyal hizmet eğitimi veren kamu kurumları açısından çok büyük bir sayı.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

Hem fazla sayıda öğrencinin bir kuruma gönderilmesi hem de kurum olanaklarının yetersiz olmasından dolayı eğitimin veriminin tartışılması gerektiği ifade edilmektedir.

“Benim bir grup öğrencim bir sosyal hizmet kuruluşunda uygulama yapıyor ve toplamda 30 stajyer var. [K]urumda bir koridor var ve devam ediyor böyle. Çok farklı dinamikler var ve öyle olduğu için de ne kadar verimli geçebilir öğrenciler için staj. Bu ciddi anlamda düşünülmesi gereken bir konu yani.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Uzmanlar kamu kurumlarında staj olanaklarının kısıtlanmasının bir diğer nedeninin pandemi olduğunu belirtmiştir. Pandemi öncesinde çok fazla öğrencinin bir arada olduğunu ve uygulama eğitimine kalabalık bir grup içinde katılım sağlandığını, pandemi ile birlikte sağlık açısından bu durumun riskli görüldüğü için daha az veya hiç öğrenci alınmadığı ifade edilmektedir.

“Kurumsal kapasitemiz kesinlikle yeterli değil maalesef. Çünkü biz staj döneminde en fazla alabildiğimiz 10 staj öğrencisi oluyor ve hani özellikle pandemi ile birlikte son iki yılda veya 3 yılda edindiğimiz bilgilere göre diğer sosyal hizmet alanında çalışma ve istihdam alanında olan bakanlıklar, çok fazla staj imkanı sağlamıyor diye bilgiler ediniyoruz.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ da sosyal hizmet uygulama eğitiminin verildiği kurum ve kuruluşlarda eskiden deneyim kazanmanın daha kolay olduğunu, günümüzde ise bu kurum ve kuruluşların öğrenci kabul etmediğini ve bunun yasal alt yapısının olduğunu ifade etmektedir.

“Ben 1980’de üniversitede eğitime, sosyal hizmet eğitime başladığımda bir sürü uygulama imkanım vardı, şimdi onlar yok. Yani kuruluşlara gidemiyoruz. Kuruluşlar kabul etmek istemiyorlar. Bir de artık o kadar plansız programsız açılmış bölümler, sayısız okullar, İstanbul’da, Ankara’da vesaire büyük bir yarış içerisindeyiz. İşte kanun çıkarılmış, o kanuna göre bu kurumlar yükseköğrenim öğrencilerini uygulama için kabul etmeye mecbur değiller. Ama kabul ederlerse de işte belli bir ücret ödemek zorundalar gibi bir takım yorumlar var. Sırf bu nedenle o zaman kabul etmem diyen bir sürü kuruluşla karşılaşıyoruz. Ciddi meseleler bunlar.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Kontenjanların fazla, kurum sayılarının ise yetersiz olmasından kaynaklı olarak çift taraflı bir olumsuzluk görülmektedir. Bu olumsuzluğun etkilerini en aza indirmek için öğrencilerin tamamı sosyal hizmet müdahalelerinin gerçekleştirildiği birincil alanlara değil de sosyal hizmet ile bağlantısı olan ikincil yerlere uygulama eğitimini almak adına gönderilmektedir. Bu da öğrencilerin sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştirmek gibi alanlarda yetersiz kalmalarına neden olmaktadır.

“Çok fazla bölüm var. Dolayısıyla bölüm çok olduğu için öğrencileri birincil değil ikincil alanlara daha çok yönlendiriyoruz. Bu da çok ciddi öğrencilerin, sosyal hizmet yani insanın olduğu her yerde sosyal hizmet vakası vardır ama müdahale konusunda yok mesela Milli Eğitim’de vaka yok mu? Yüzlerce vaka var. Her bir çocuğun kendine has özelliği, sorunu var. Ama ne bileyim sosyal incelemeye gidilmediği için müdahale konusunda eksik kalıyorlar.” (Doç. Dr.-2)

Plansız açılan bölümlerin bulunduğu illerin kurum olanaklarının da uygulama eğitimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin kurumlardan sınırlı sayıda yararlanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

“Üniversiteler çeşitli sosyal hizmet kurumlarının çok geniş, yaygın olmadığı illerdeler. Bu durumda öğrencilerin güncel örnekleri ve kurumları görememesine veya sınırlı sayıdaki kurumu gözlemlemesine yol açıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Akademisyenler devlet kurumlarının kontenjanlarının öncelikle devlet üniversitelerine ayrılması sebebiyle özel/vakıf üniversitelerinin staj yeri bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Devlet kurumlarındaki kontenjan sorunu sivil toplum örgütleri ile aşılmaya çalışılmaktadır:

“Bizim kurumlarla ilişkilerimiz iyi diyelim. Bir STK’yı tanıyoruz oraya işte öğrenci gönderebiliyoruz. Başka bir okul hani bu kadar şanslı olamayabiliyor ya da işte ne bileyim bir devlet okulu kamu kurumuna daha kolay öğrenci yerleştirirken, vakıf üniversitesi o kadar kolay öğrenci yerleştiremiyor. Çünkü vakıf üniversitesi daha arka planda tutuluyor önce devlet işte büyük üniversitelere kontenjan ayırıyor devlet kurumları.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Sonuç olarak katılımcılar sosyal hizmet uygulama eğitimi verilen kurumların sayısını ve kapasitelerini yetersiz görmektedir. Uygulama eğitimlerinin asıl verilmesi gereken kurumların sayıca az olması öğrencilerin ikincil kurumlara yerleştirilmelerine neden olmakta bu da eğitimin verimini tartışılır hale getirmektedir. Devlet kurumlarının ise daha çok devlet üniversitesinin kontenjanlarına ayrıldığı ancak bunun da yeterli gelmediği kimi kurumun da uygulama öğrencisi almak istemediği anlaşılmıştır. Bu nedenle akademisyenlerin sivil toplum örgütleriyle de ilişki halinde olduğu görülmüştür.

Uygulama için ayrılan süre: “Süre bence çok, fazlasıyla yeterli”

Uygulama eğitimi için ayrılan sürenin öğrenciler tarafından yeterli görüldüğü anlaşılmıştır. Öğrenciler uygulama için son sınıfta ayrılan süreyi yeterli görmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin uygulama süresi dışında uygulama eğitimine gönüllü olarak gittikleri anlaşılmıştır.

“Süre bence çok, fazlasıyla yeterli. Çünkü hani iki dönem yapacağız zaten bir haftanın 4 günü gidiyoruz isteğe bağlı olarak. Hani atıyorum cuma günü giden oluyor isteyen cumartesi günü de giden oluyor. [D]uruma göre tamamen gönüllülüğe dayalı bir şey bu ama biz açıkçası o verimi alıyoruz.” (Öğrenci-1)

Öğrenci-8, özellikle son sınıfta teorik derslerin uygulama derslerine göre daha az olması ve uygulama eğitimine ağırlık verilmesi sebebiyle uygulama için ayrılan sürenin doyurucu olduğunu belirtmektedir.

“Bizim için sürenin de yeterli olduğunu düşünüyorum. A üniversitesi olarak bu yorumu yapacağım. Şu an iki dönem boyunca uygulama dersi alıyoruz. Aynı zamanda bir dönemde teorik derslerimiz oluyor ve sayı olarak çok az diğer dönemlere göre. İkinci dönemde ise sadece uygulama derslerimiz var, haftada dört gün yapıyoruz. Şu an bir dönem içinde haftada üç gün yapıyoruz, normal mesai saatleri içerisinde yürütüyoruz uygulamalarımızı.” (Öğrenci-8)

Uygulama için ayrılan sürenin başlangıç olarak öğrenilen bilgilerin özümsemesi ve kavranması için yeterli görüldüğü belirtilen diğer görüşler arasındadır.

“Mesela biz şu anda güz dönemindeyiz, birinci dönemdeyiz, staj görüyoruz. Haftada üç gün, sekiz saat olarak mesela bugüne kadar ekim ayından bu yana ben sosyal hizmetin yüzde 20'sini 30'unu kaptığımı düşünüyorum. Bu süre bence yeter, çünkü iki dönem sadece staj var. Bizim okul, üniversitemiz için 3-4 ay boyunca haftada beş gün tabiri caizse bir sosyal çalışmacı gibi çalışacağız, işin mantığını kavramada özümsemede bence yeter başlangıç olarak.” (Öğrenci-3)

“Diğer üniversitelerle kıyaslayacak olursam bu sürenin yeterli olması ile ilgili olarak haftanın 3 günü staj yapıyoruz. İki dönemde haftanın 5 günü staj yapıyoruz. Bu süre aslında çok iyi.” (Öğrenci-2)

Öğrenci-5 ise bir dönemde haftanın iki günü uygulamaya gittiğini kalan üç gününde ise okulda teorik ders almaya devam ettiğini, bu teorik derslerinin de alması olduğu uygulama eğitimini pekiştirdiğini aktarmıştır.

“Biz haftanın 2 günü gidiyoruz uygulama için. Açıkçası verimli geçerse bence yeterli oluyor. Çünkü aynı zamanda haftanın 3 günü okulda teorik dersler alıyoruz. Çünkü yeni hali hazırda aldığımız teorik dersler de gittiğimiz kurumlarda işimize yarayacak dersler olduğu için bir bütünlük sağlanıyor.” (Öğrenci-5)

Öğrencilerin son sınıfa kadar eğitim anlamında birikim yaptıkları son sınıfta ise uygulama eğitimleriyle bu birikimi beceriye dönüştürdükleri bunun için ayrılan sürenin de yeterli olduğu söylenebilir.

“Bizim için düşündüğümüzde yeterli görüyorum. Yani 3. sınıfta zaten çoğu şeyi öğrenmiş oluyoruz. Hani sosyal inceleme nedir? Az çok örneklerini inceleyerek nasıl yazılır, işte hangi evraklar nasıl gelir gider, işte kurumların yönetmelikleri nelerdir? Dersleri de çok destekliyor o açıdan ben yeterli görüyorum.” (Öğrenci-6)

Sosyal hizmet öğrencileri, alanı deneyimleyerek mesleğe hakim olabileceklerini ifade etmektedir. Bu nedenle son sınıfta yapılan uygulama eğitimlerinin yeterli olduğu ancak eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarından itibaren uygulama eğitimlerine de ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

“Mesela şu an uygulama yapıyoruz birçok arkadaşım ileride bu mesleği yapamayacağını söylüyor. Bu uygulama alanlarında bizim uygulama alanını görmemiz gerektiğini düşünüyorum. Sadece gidip kurum ziyaretinin bunun için yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu sebepten dolayı uygulama süresi bence daha erken bir dönemde olmalı ki bizler hangi mesleği yapıp yapamayacağımızı anlayalım diye.” (Öğrenci-7)

Öğrenci-2 de uygulama eğitimlerinin her yıl olması durumunda avantajlarına değinmiştir.

“Yani sadece dördüncü sınıfta staj yapıyoruz bu belki her sınıfta olabilir. [E]n azından kurumları daha iyi tanımamız ve dördüncü sınıfta staj yeri ararken çok fazla zorlanmamamız için. Hangi alanda çalışmak istiyorsak bu bize bunu daha iyi gösterebilir. Her yıl bu imkan bize sunulsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Öğrenci-2)

Öğrencilerin uygulama eğitimleri için harcamış oldukları zaman, emek ve maddiyatın uygulama eğitiminin faydalarının önüne geçmediği ve bütün zorluklara rağmen uygulama eğitiminin katkıları olduğu anlaşılmıştır.

“Hepimizin hemen hemen kurumları çok uzak oluyor. Çok erken kalkman gerekiyor, dört gün gidiyorsun, [y]ol ücreti almıyorsun ve arkadaşlarımın çoğu yemeğini de kendisi karşılıyor. [S]adece bu

anlamda bir sorun var kesinlikle uygulama çok iyi o konuda hiçbir sorun yok. Bu mesafeyi falan öğrencileri zorluyor ama gerçekten çok büyük katkıları oluyor bize.” (Öğrenci-1)

Sosyal hizmet öğrencilerinin mesleği anlama ve kavrama noktasında uygulama eğitimlerinin rolü ön plana çıkmaktadır. Nitekim Prof. Dr. Kasım KARATAŞ “uluslararası sosyal hizmet okulları birliğinin koyduğu standartlara göre de toplamda belirli saatler uygulama yapmış olması gerekiyor öğrencilerimizin” ifadesiyle uygulama eğitimlerinin belirli bir süreyi kapsaması gerektiğini açıklamaktadır.

Akademisyenlerin uygulama eğitimine ayrılan sürenin yeterliliği ile ilgili deneyimlerinden, öğrencilerin almış oldukları uygulama eğitiminin süresi yeterli olduğu vurgulanmaktadır.

“Bu süre bizim bölümümüzde yedinci yarıyılta haftada dört gün sekizinci yarıyılta haftada dört gün yaklaşık 8-5 saatleri arasındadır. Bence gayet yeterli bir süredir uygulama yapmak için. Bunu nereden anlıyoruz? Öğrenci belirli bir kuruluştaki bir süre uygulama yaptıktan sonra ‘seni bıraksak tek başına çalışır mısın birimde?’ sorusunu sorduğumuzda ‘hocam bazı şeylerde sıkıntı yaşayabilirim ama çoğunlukla yaparım’ diyor.” (Doç. Dr.-1)

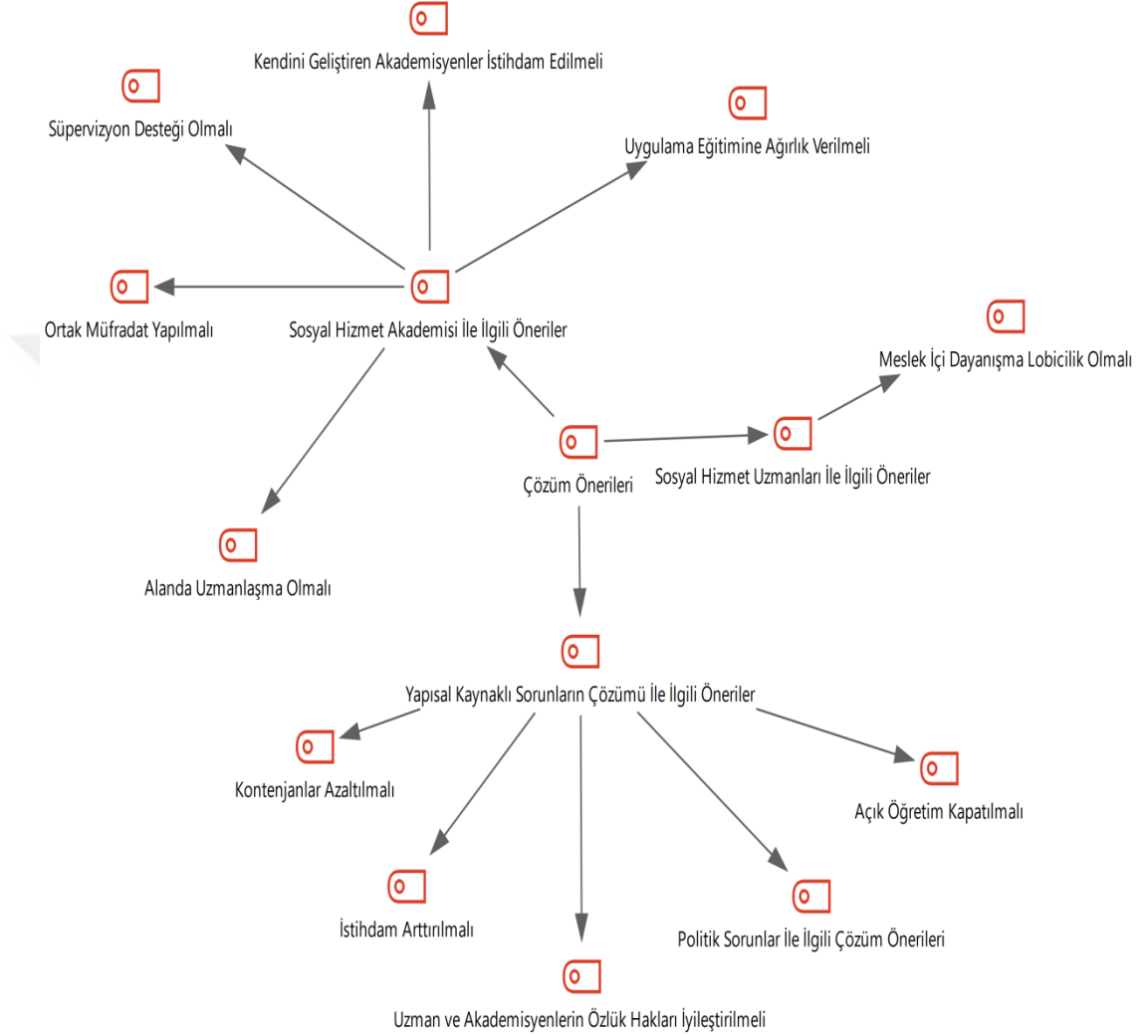
Akademisyenlere göre sosyal hizmette son iki dönemi kapsayan uygulama eğitiminin süresi her ne kadar yeterli görülse de öğrencilerin uygulama eğitimi öncesinde de alanı görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

“Bence iki dönem yeterli. Ama şöyle en azından öğrencilerin kurumu görmesi açısından, ikinci sınıfta da o üçüncü sınıfın derslerini almadan bir müracaatçı kitlesini en azından sorunlarının ne olduğuyla ilgili bir fikri olsaydı daha iyi olurdu. Yani dersleri alırken kafalarında daha çok oturttururlardı. Ya değilse iki dönem gitmeleri yeterli oluyor.” (Doç. Dr.-2)

Sonuç olarak sosyal hizmet öğrencileri alanı ilk deneyimledikleri yer olan sahada uygulama dersleri kapsamında deneyim kazanmaktadır. Katılımcılara göre uygulama eğitimleri için ayrılan süre ise yeterli olmaktadır. Bunun yanında Uygulama eğitimi için ayrılan sürenin daha da arttırılabileceği anlaşılmıştır.

3.2. Çözüm Önerileri

Sosyal hizmet eğitiminde görülen sorunlara ilişkin öznelere gözünden çözüm önerileri “çözüm önerileri” temasında anlatılmıştır. Çözüm önerileri teması ve alt temaları Şekil 3.4’te gösterilmektedir.



Şekil 3.4. Çözüm Önerilerine İlişkin Maxmaps Grafiği.

3.2.1. Sosyal Hizmet Uzmanları İle İlgili Öneriler

Bu alt temada sosyal hizmet uzmanlarına yönelik önerilere yer verilmiştir. Katılımcılar, sosyal hizmet uzmanlarının mesleğin tanınması ve gelişimi için dayanışma içinde olmalarını ve lobicilik faaliyetlerinde bulunmalarını önermektedir. Nitekim tanınmış ve gündemde olan bir mesleğin eğitiminin öğrenciler arasında daha fazla özümseme benimseneceği ve öğrenci tarafından içselleştirilmesi ile eğitimin daha nitelikli hal alacağı anlaşılmıştır.

Meslek içi dayanışma ve lobicilik olmalı: “Elimizi kolumuzu uzatmak gerekiyor”

Sosyal hizmet öğrencilerinin üzerinde önemle durduğu konuların başında dayanışma kavramı gelmektedir. Savunuculuk faaliyetlerinin meslek içinde olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Meslek elemanlarının buradaki sorumluluğu aynı zamanda öğrencileri cesaretlendirmesi ve destek olmasıyla da ilgilidir.

“Dayanışma olması gerekiyor meslektaşlar arasında eğitimin düzelmesi için. Sonrasındaki durumların düzelmesi için. Hani birbirimizi savunmanın yanı sıra hani körü körüne savunmaktan bahsetmiyorum burada savunmak derken ‘birbirimize ne katabiliriz?’ diye düşünmemiz gerekiyor. [B]irazcık hani meslek büyüklerimizin yeni gençlere birazcık da olsa şöyle hafif destek vermesi gerekiyor, yüreklendirmesi gerekiyor. -Evet yapabilirsiniz çocuklar.” (Öğrenci-6)

Sosyal hizmet mesleğinin tanınırlığının az olduğunun düşünülmesi sosyal hizmet uzmanları tarafından bir sorun olarak değerlendirilmiş ve bu sorunun sosyal hizmet eğitiminde yaşanan diğer sorunlara da yansıdığı aktarılmıştır. Çözüm ise sosyal hizmet mesleğini tanıtmaktan geçmektedir.

“Yani öncelikli olarak temel problemin sosyal hizmet mesleğinin tanınabilirlik düzeyinin çok düşük olmasından kaynaklı olarak sorunların iç içe geçtiğini düşünüyorum. Bu sorunların çözümünde başta sosyal hizmet mesleğinin tanınabilirliğini artırma, sosyal hizmet mesleğinin işleyişini veya tanımını daha çok tanıtmaya yapılabileceğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Benzer şekilde sosyal hizmet uzmanları, mesleki örgütlenmeleri vurgulamaktadır. Uzmanlar diğer meslek elemanlarının örgütlü olmasını örnek vermiş ve örgütlü olmanın sosyal hizmet mesleğinin tanınabilirliği açısından önemine dikkat çekmiştir. Bunun için meslek elemanlarının mücadele etmesi gerekmektedir.

“Mesleki örgütlenme, yani olay budur. Mesleki örgütler çerçevesinde mücadele alanı haline getirmek gerekiyor. Yani meslekler mücadele ederek gelişir, büyür. İşte mesela doktorların tabip odaları, avukatların baroları var. Derneklerden çıkıp daha böyle geniş yetkileri olan faaliyetler var mesleki örgüt alanında. İşte akademisyenlerin örgütlenmesi örnek veriyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Uzmanlar, mesleğin tanıtılması için halkın bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları dile getirerek birlik içinde sorunların çözülebileceği anlaşılmıştır.

“Halkın bilgilendirilmesi, işte açık öğretim konusu aslında meslek örgütlerinin de aktif olması gerekiyor. [B]u gibi sıkıntıların hiçbiri bireysel çözülebilecek değil. Beraber yapılması gerekiyor. Meslek örgütünün gerekli yerlere gerekli ısrarları iletmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

“Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği biraz daha aktif hareket etmeli. Bir meslek odasına ihtiyacımız var. Müracaatçı için çok iyi savunuculuk yapan uzmanlar tanıyorum ki buna ben de dahilim.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Birlik içinde olmanın yanında halkı bilgilendirebilmenin bir yolu olarak Sosyal Hizmet Uzmanı-7, devlet gücünün kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Kamu spotu ve devlet destekli faaliyetlerle mesleğin görünürlüğünü sağlamanın daha kolay olacağı düşünülmektedir.

“Bunu kendimiz sadece yereldeki çalışmalarla çok fazla getiremiyoruz ama hani devlet kanalıyla yapılması gerekiyor bunun. [A]tıyorum kamu spotudur vesaire anlatılması, şimdi bu yeni mobil sosyal hizmet merkezleri uygulaması falan başlamış. Hani bunlar güzel bir şey. Daha çok kişiye ulaşılabilmesi ve tanıtılması açısından uygulanabilir bir şey.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Akademisyenlere göre sosyal hizmet bölümlerinin artış göstermesinin olumlu olarak değerlendirilebilecek bir yönü meslek elemanı ihtiyacının karşılanması diğer yönü ise örgütlenme ve savunuculuk faaliyetlerinin daha geniş çaplı kitlelerce yapılmasına olanak tanınmasıdır.

“Son 10 yıl zarfında çok ciddi bir bölüm sayısına ulaştı sosyal hizmet. Türkiye’de aslında bu kadar yaygın olması bir açıdan iyi olumlu ve olumsuz yönleri var. Olumlu yön olması. [B]u bölümlerin sayısının fazla olması buradan mezun olan kişi sayılarının artıyor olması, bu gibi meslek odaları örgütlenme işte savunuculuk gibi faaliyetlerin daha yaygın bir şekilde yapılması ve katkısına olanak sağlayacaktır.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Sosyal hizmet mesleğinin varlığını kabul ettirip sorunlarının çözülebilmesi için sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerine aktif olma anlamında görevler düştüğü bireysel çabaların ise yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

“Sosyal hizmetin daha iyi noktaya gelebilmesi sorunlarının çözülebilmesi için sosyal hizmetin bir yerlerde sözünün geçiyor olması gerekiyor. Bunu sağlamak için de işte farklı farklı boyutlara biraz daha girmek elimizi kolumuzu uzatmak gerekiyor. Onun haricinde yaptığımız çabalar sınırlı kalıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Bireysel çabanın yetersiz görülmesinin yanında Dr. Öğr. Üyesi-3, örgütlenme adına derneğin çağrıda bulunduğu dönemlerde gerekli ilgiyi görmediği için sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerini de eleştirmektedir:

“Ben o dönemde dernekte çalıştım. Hani örgütlenmeye yönelik çağrıda bulunduğumuzda ne yazık ki çok fazla sosyal hizmet mezunu, çok fazla sosyal hizmet akademisyeni yanımızda olmadı. [Y]ani evet işte SHUDER var. Tamam kabul ama hani birlikte varız yani orası benim derneğim değil. Ben orayı birinden devraldım ama tek başıma ben bunu yürütemem yani yanımda birilerinin olması lazım.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Sosyal hizmet alanında yer alan paydaşların, öğrenci, sosyal hizmet uzmanı ve akademisyenlerin örgütlü hareket etmesi gerektiği ancak bu şekilde ilgili mercilere seslerinin duyurulabileceği anlaşılmaktadır. Sesini duyurabilmenin avantajlarını ise Prof. Dr. Kasım KARATAŞ aktarmaktadır:

“Kendi sesimiz olamıyoruz yeterince ve bizi kimse duymuyor ve dinlemiyor. [O]nun için nasıl duyacaklar sesimizi işte bunun yolu arkadaşlar örgütlü olmaktır. Öğrenciler örgütlü olacak, mezunlar örgütlü olacak, hocalar örgütlü olacak ve bizim ortak paydamızın hepimizin ortak faydasının bu ülkeye, bu toplumun hizmet bekleyen insanları ki genellikle bunlar hep dezavantajlı toplumsal kesimlerdir. Yani bizim sesimiz çıktığı zaman bizim sesimizi dinledikleri, duydukları zaman aslında onlara hizmet ederler. Biz de onlara hizmet ettiğimizin bilinci içinde daha örgütlü olacağız ve bizi dinlemek zorunda kalacaklar. O zaman işte ne yanlış ne doğru onlara söyleyebiliriz, duyurabiliriz, anlatabiliriz ve düzeltebiliriz bunları.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Akademisyenlerin örgütlü hareket emesi gerekli görülen düşünceler arasında olduğu ancak çoğu zaman isteklerinin dikkate alınmadığı anlaşılmıştır.

“Açık öğretimin kapanması için imza topladık, cumhurbaşkanlığına yazı yazdık, imzalı yazı gönderdik ama o da bizim kontrolümüz altında değil. En azından bir akademisyen olarak gönüm rahat yapılabilecek olan her şeyi yapmaya çalıştım.” (Doç. Dr.-2)

Sonuç olarak katılımcılara göre sosyal hizmet mesleğinde görülen birçok sorunun temelinde mesleğin tanınmaması yatmaktadır. “Kendi sesimizi

duyurabildiğimiz” ölçüde başkalarının sesi oluruz. Bu nedenle örgütlenme ve lobicilik faaliyetleri meslek elemanlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Nasıl ki diğer meslek elemanlarının kendilerine özgü dayanışma ve örgütlenme birimleri varsa sosyal hizmetin de varlığını ortaya koyabilmesi ve sürdürebilmesi için meslek elemanlarının bu konuda adımlar atması gerektiği vurgulanmaktadır.

3.2.2. Sosyal Hizmet Akademisi İle İlgili Öneriler

Bu alt temada katılımcılar tarafından sosyal hizmet akademisyenlerinin kendilerini geliştirmeleri önerilmiştir. Ek olarak sosyal hizmet kökenli akademisyenlerin veya yüksek lisans, doktora düzeyinde sosyal hizmet eğitimi almış akademisyenlerin istihdam edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin süpervizyon anlamında desteklenmesi, eğitimde standardın yakalanabilmesi adına ortak bir müfredatın oluşturulması, alanda uzmanlaşma alanlarının yaratılması ve uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi için programların oluşturulması konularında ise sosyal hizmet akademisine sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir.

Kendini geliştiren akademisyenler istihdam edilmeli: “Bilgiyi öğrenciye aktarmak çok da önemli bir sanat haline geldi”

Sosyal hizmet uzmanları ve öğrencileri akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri ve akademisyen istihdamında bazı konularda şartlar getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Akademisyenler ise sosyal hizmet eğitimi verecek akademisyenlerin alan deneyimi olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Sosyal hizmet eğitimi verecek olan akademisyenlerin alanla ilişkili olması gerektiği öğrencilerin başlıca önerisi olmaktadır:

“Sosyal hizmet alanında yetişmiş öğretim görevlilerinin üniversitelere atandırılması üniversitelerde bulundurulması diyebilirim.” (Öğrenci-8)

“Zaten hepsi sosyal hizmet alanından çıkmış, üzerine doktora yapmış lisansını ve yüksek lisansını sosyal hizmet üzerine tamamlamış hocalarımız. [Ö]yle de olmasını istiyoruz. Öyle olunca da gerçekten hani sosyal hizmetin doyum noktasına ulaşabileceğiniz bir teorik süreç geçiriyoruz. Çok etkili bir de uygulama derslerimiz var.” (Öğrenci-6)

Öğrenciler, alandışı akademisyen istihdamının engellenmesinin yanı sıra akademisyen istihdamlarında sadece ALES ve dil puanlarının ölçüt olamayacağı, akademisyenlerin kendilerini geliştirmek için almış olduğu veya alması gerekli görülen birtakım temel eğitimlerin de değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Akademisyenler alınırken hani sadece ALES puanı ve onun haricinde yabancı diline bakılmak yerine ben terapiler üzerine aldıkları eğitimlere bakılması gerektiğini düşünüyorum. [T]erapi eğitimi almış insanların öğrencilerine katacağı bilgi birikiminin daha fazla olacağını düşünüyorum ve bu bilgi birikimi bizim için hem gerek normal hayatımızda hem de mesleki hayatımızda çok fazla yararlı olur.” (Öğrenci-7)

Mesleğin dinamiklerinin değişmesinden dolayı akademisyenlerin de kendilerini geliştirmeleri gerektiği ön plana çıkmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları akademisyenlerin becerilerini güncel tutması gerektiğini düşünmektedir.

“Meslekte olduğu gibi alanda başınıza gelebilecek şeyle okulda öğrendiğiniz şey birbirine yarı yarıya bile tutmayacak. Çünkü bu ikisinin dinamikleri çok hızlı değişiyor. Bu arada biz 6 ay önce yaptığımızı şu an yapamıyoruz. Sürekli bir şeyi öğrenmek mecburiyetindeyiz. Sürekli becerilerimizi güncellemek mecburiyetindeyiz.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

“Kaliteli sosyal hizmet akademisyenleri ile ilerlemeleri lazım aynı zamanda. Mesela akademisyenlerin örneğin doktora yaparken mesela biz nasıl staj gördük. Yüksek lisans ve doktora yaparken alanda atıyorum 2 gün çalışma zorunluluğu olması lazım.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Uzmanlar farklı branşlardan sosyal hizmet alanında yapılan istihdamların eğitimin verimini düşürdüğünü, akademisyenlerin farklı branşlarda eğitim almış olsa bile sosyal hizmet alanında yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir:

“Yan bölümden, yan branşlardan hocalarımız vardı ve tabii ki kendi alanında uzmanlaşmış bir hoca olmadığı için eğitimin verimi ona göre düşük kalıyordu diye düşünüyorum. [B]u alanda bir kısıtlamanın getirilmesini kesinlikle düşünüyorum sadece ve sadece sosyal hizmet mezuniyetli akademisyenlerin çalışması gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

“İyi yetişmiş hocalar bu konuda iyi yetişmiş hocalara ihtiyaç var efendim. İlahiyat eğitimi aldıysanız giderseniz ilahiyat fakültelerinde görev yaparsınız, sosyoloji eğitimi aldıysanız veyahut da iktisat işletme eğitimi aldıysanız oralarda size çok büyük ihtiyaç olduğundan

hiç kuşku yok. [F]elsefeden, iktisattan, sosyolojiden, hukuktan gelen bir başka arkadaşımız da alanımıza dahil olduğunda gerçekten ve bu alanda yetiştiği zaman lisansüstü eğitimini de yaptığında çok önemli katkılar sunuyor. Bakış açımız genişliyor ve çeşitleniyor bunu da çok önemli bir olumlu yan olarak değerlendirebilirim.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

“Her ne kadar bilimsel temelli olan bir sosyal hizmet eğitimi verilse de mesleki eğitim uygulamaya dayalı bir eğitim. Dolayısıyla eğitimcilerin her biri sosyal hizmet kökenli olması gerekmez ama mutlaka sosyal hizmet kökenli master, doktorasını yapmış akademisyenler tarafından bu eğitim verilmeli.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Akademisyenler sadece yüksek lisans ve doktora düzeyinde sosyal hizmet eğitiminin yeterli olmayacağını, akademisyenlerin muhakkak saha deneyimleri ile kendilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Ben aslında en ideali sosyal hizmet mesleğini yapmış, bir tecrübe edinmiş, uygulamayı görmüş, insan faktörünün nasıl değişken olduğunu, nasıl sınıflandıramayacağını, mevzuatlara sığdıramayacağını görmüş ve sonra akademisyen olmuş hocalardan olmasını öneririm. [B]ütün öğrenciler söylüyor, ‘alanı görmüş hocalar bize daha faydalı oluyor’ diye, ‘vaka üzerinden gidiyorlar’ diye.” (Doç. Dr.-2)

“Şöyle söyleyeyim hocalarımızı gruplandırabiliriz. Yani saha deneyimi olup ya da akademik arka planı olanlar bir yandan saha deneyimi olup akademiye geçen ama kendisini güncellemeyenler söyleyebilirim veya alan dışından olup sosyal hizmete dair hiçbir fikir sahibi olmayıp hasbelkader o koltukta oturanlar ki bunlar en tehlikeli grup olarak nitelendiriyorum. Çünkü hem sosyal hizmete dair kendi fikir sahibi değiller hem de sosyal hizmet bölümünde görevde bulunuyorlar.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Her ne kadar çeşitlilik belirli bir seviyede kabul edilebilecek olsa da akademide bir bölümün tamamı farklı akademisyenlerden olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Bence sosyal hizmet akademisyeninin kesinlikle sosyal hizmetle alakalı bir eğitim sürecini tamamlamış olmasını isterim. Ama diyelim ki işte lisansı sosyal hizmet ama yüksek lisansını sosyolojiden yapmış. Mesela çok değerli ya da işte lisansı örnek veriyorum bir sosyal bilim alanı ama doktorası sosyal hizmet yani hani bir noktası sosyal hizmetle ilgili. Çok değerli buluyorum farklı disiplinlerin işin içine girişini ama bir bölümün tamamı farklı bölümlerden hocalardan oluşuyorsa bunu eleştiriyorum tabii ki.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Sosyal hizmet akademisyenleri için değerlendirilen bir diğer koşul ise öğrencilerin akademisyenlerle çalışma motivasyonudur. Öğrenciye bilgiyi aktarmanın kolay olmadığı; eğitim öğretimde de akademisyenin önemli bir rol aldığı ve bu nedenle akademisyen alımlarında seçici olunması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Belki de şöyle de bir yola gitmek lazım. Aslında akademisyenleri öğrencilerin seçmesi gerekiyor. Ya ‘ben bu hocayla çalışmak istiyorum’ diyecek ya yeterli not verecek. Şimdi biz bazen bakanlığın eğitimine gidiyoruz. Ben orada eğitimciyim. Bakanlıktan eğitim almak için gelen arkadaşlarımız bize not veriyor, hepimizi değerlendiriyor ve öyle acımasızca değerlendiriyor ki bakanlık ortalamasının altında ve ortalamasının altında belli bir çizgide alanları bir daha çağırmıyor eğitime. Ne yapıyorsunuz? Eğitime gittiğiniz zaman öyle bir hazırlanıyorsunuz, öyle bir hazırlanıyorsunuz ki her boyutuyla yani. Dolayısıyla bilgiyi öğrenciye aktarmak çok da önemli bir sanat haline geldi.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri gereklilik olarak görülürken öğrenciyi de ihmal etmemeleri gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim bir akademisyenin ilk görevi üniversite öğrencisi yetiştirmek olarak ifade edilmiştir:

“Şimdiki hocalarımızın çoğu projelerde olduğu için de akademik yayınlardan ya da kitaplardan uzaklaştığını düşünüyorum. Bu ikisinin mutlaka ve mutlaka dengelenmesi. Çünkü bizim üniversite hocalarımızın ilk görevi lisans öğrencisi yetiştirmek sonra lisansüstü öğrenci yetiştirmek sonrasında da tabii farklı görevlerimiz var. Bu görevlerimizi yani lisans öğrencisi yetiştirme görevlerimizi bizim aksatmamamız gerekiyor.” (Arş. Gör. Dr.)

Sonuç olarak katılımcılar genel olarak geleceğin sosyal hizmet meslek elemanlarını yetiştirecek olan akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ve sosyal hizmet eğitimi almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Çünkü sosyal hizmetle ilişkisi olmayan akademisyenlerin derslerde öğrencilere verdiği motivasyonun alan kökenli akademisyenlerle aynı olmadığı belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin motivasyonu etkileyen bir duruma dönüşmektedir. Hakim görüşlerin yanında sosyal hizmet eğitiminde yer alacak olan akademisyenlerin sosyal hizmet temel eğitimini almamış olsa bile lisansüstü seviyede mutlaka sosyal hizmet eğitimini almaları gerektiği, bunun da çeşitlilik açısından mesleğe katkısı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Ancak bu kişilerin sayısı sosyal hizmet eğitiminde çoğunluğu oluşturmaması gerektiği de belirtilmektedir.

Süpervizyon desteği olmalı: “Süpervizyonun etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum”

Katılımcılar sosyal hizmet eğitiminin öğrencilere aktarıldığı süreçte süpervizyon desteğinin önemli olduğunu ve kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Süpervizyonun yönlendirici ve destekleyici olması bakımından öğrencilere yol gösterici olduğu ve cesaret verdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenciye süpervizörlük edecek olan kişinin, öğrenciyle iletişim içinde olması ve öğrencinin uygulamalarını takip etmesi gerektiği ifade edilmektedir.

“Öğrenci, danışmanı ya da süpervizörü kimse sürekli iletişim içinde olması, öğrencilerin uygulamalarının takip edilmesi, son değerlendirmelerinin yapılması çok önemli.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet öğrencilerine danışmanların vereceği süpervizyon desteğinin yanında süpervizyon öğrencilerinin katıldığı grup görüşmelerinin de eğitime katkı sunduğu ve süpervizyon niteliği taşıdığı öğrencilerin anlatılarından anlaşılmaktadır.

“Grup çalışması çok değerli oluyor. Staj danışmanları ile birlikte stajda yaşadıklarımızı aktarmamız, tükenmişliklerimiz oluyor bazen yaşadığımız olayda başa çıkamadığımız bir şey oluyor. Bir vakada danışmanıza iletmemiz gereken bir şey oluyor bu açıdan grup süpervizyonu almak gerçekten rahatlatıyor.” (Öğrenci-6)

Sosyal hizmet uzmanları da öğrencilerin birbirlerinden deneyimleyerek bir şeyler öğrenebileceklerini aktarmışlardır. Nitekim Sosyal Hizmet Uzmanı-1 de grup süpervizyonuna gönderme yaparak kendi öğrencilik dönemindeki deneyimlerini paylaşmıştır.

“Biz belli bir grup staja gittikten sonra ya da kurum incelemesine gittikten sonra hepimiz bir araya gelirdik. Şimdi ki gibi böyle bilgisayar yok farklı şeyler yok. Hep bir araya gelirdik. Tartışa tartışa 15-20 kişi kurum değerlendirme ya da kurum inceleme raporlarını birlikte hazırlardık.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Sosyal hizmet öğrenci ve uzmanlarının vurguladığı olduğu öğrencilerin birbirinden öğrenme süreci ve grup süpervizyonu, akademisyenlerin “durum süpervizyonu” kavramsallaştırmasıyla eşdeğer görülmüştür.

“Kendi öğrencilerimin birebir görüşme talepleri oluyor. Yani işte bir vakadan çok etkilenebilir, dağılabilir işte bir şeyler olabilir hani bazen birebirde görüşüyorum ama genellikle durum süpervizyonunu tercih ediyorum. Birbirlerinden öğreniyorlar çünkü.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Akademisyenlerin kendi aralarında süpervizyon desteğinin uygulanması ile ilgili planlarının olduğu anlaşılmıştır.

“Akademik anlamda değil ama bir sonraki sene biz uygulanması için süpervizörlerle ilgili konuşulduğunu biliyorum.” (Arş. Gör. Dr.)

Bazı sosyal hizmet uzmanları da bazı alanlarda süpervizyon desteğinin yeterli olmadığını ancak bunun özellikle uygulama eğitimlerinde aksatılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

“Süpervizyon desteği bizim özellikle adli sosyal hizmet alanında çok fazla yeterli olmuyor. Şu bakımdan çünkü bizim adli sosyal hizmet alanımızda farklı birimlerimiz var. Ceza destek bürosu, hukuk destek bürosu şeklinde ve bu meslek dallarında yani bu birimlerde farklı meslek dallarından mesela meslek elemanlarımız da var yani. Psikolojiyi, sosyal hizmet, PDR alanında meslek elemanları var bu anlamda süpervizyonun etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

Prof. Dr. Kasım KARATAŞ’a göre sosyal hizmet uygulama eğitimlerinin verildiği kurumlarda öğrencinin danışmanı olan meslek elemanları ve eğitsel danışmanlarının öğrenciye süpervizyon desteğini verebilecek nitelikte olması gerekmektedir.

“Doğrudan sosyal hizmet veren ortamlarda veya kurumlarda sosyal hizmet uzmanlarının danışmanlığındaki, onların da öğrenciye süpervizyon verebilecek yeterlilikte ve beceride olması lazım, verimde olması lazım ve mesleki eğitim danışmanlarının yani hocalarının denetiminde haftalık süpervizyon toplantıları aksatılmadan yürütülmesi gerekir. Yani zor bir iştir, meşakkatli bir iştir ama ne yazık ki ülkemizde çok ilgiye alınmamaktadır.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Sonuç olarak sosyal hizmet eğitiminde öğrenciler için süpervizyon desteği öğrencilerin desteklenmesi ve eğitimlerinin daha verimli geçmesi için çok önemli görülmektedir. Sosyal hizmet öğrencileri süpervizyon desteğine ihtiyaçlarını belirtirken sosyal hizmet uzmanları süpervizyon desteğinin eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet akademisyenlerinin üzerinde durduğu konu ise

süpervizyon desteğini verebilmenin kolay bir iş olmadığıdır. Ortak düşüncelere dayanan konu ise öğrencilerin birbirlerinden deneyimleyerek de öğrenebilecekleri ve “*durum süpervizyonu*”nun değerli görülmesi konusudur. Çünkü akademisyenlere göre durum veya grup süpervizyonu denilen ortamdan öğrenciler birbirinden deneyim kazanmakta ve öğrenmektedir. Ek olarak sosyal hizmet eğitiminde süpervizyon desteğinin olması ve aksatılmaması gerektiği belirtilmektedir.

Ortak müfredat yapılmalı: “Eğitimde bir standartlaşma bu işi değiştirecektir”

Sosyal hizmet eğitiminde ortaya çıkan çözüm önerilerinden biri de ortak bir müfredatın olması gerektiğidir. Bu alt tema uluslararası standartları ve normları olan sosyal hizmet mesleğinin eğitiminde ortak bir eğitim programının olması gerekliliğine odaklanmaktadır.

Sosyal hizmet eğitiminde bütün okullarda ortak bir müfredatın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun için de akademisyenlerin çalışmalarına ihtiyaç vardır.

“Sanıyorum ki Türkiye’de hala ortak bir müfredat yok. Bazı okullar daha bireyci eğitimi benimserken bazı okullar daha dar kapsamlı bir eğitim veriyor. Hangisi doğru bilememek ile beraber ikisi de yeterli değil. Çünkü alana çıktığınızda afallıyorsunuz. Bazı şeyler hala eksik kalıyor ve birçok öğrenci bu eksikliği yüksek lisans hatta doktora ile tamamlamaya çalışıyor. [B]elki bunu akademisyenlerle görüşmek gerekir. Onların bilgisi çok daha fazladır.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Sosyal hizmet uzmanları tarafından mesleğin uluslararası standartları ve normları olduğu ve bilimsel temellere dayandığı açıklanmıştır. Belirli standartlar içerisinde eğitimin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“Sosyal hizmet uluslararası standartları olan, normları olan, bilimsel yöntemleri olan aynı zamanda değerleri olan bir alan. O yüzden hiç kimse kendine vazife, kendisine iş, kendisine yetki atfetmemeli. Bu meslek kendi kurulduğu andan yaklaşık 150 yıllık bir gelenek var. Bu gelenek içerisinde uluslararası norm ve standartla uyumlu bir eğitim, bölümler oluşturulmalı. Bu açılmalı ve öğrenciler buna göre yetiştirilmeli.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Akademisyenler tarafından ise ülkemizde taşra veya il-ilçelerde açılan bütün sosyal hizmet bölümlerinde aynı çizgide sosyal hizmet eğitiminin verilmesi gerektiği

vurgulanmaktadır. Bunun yolu da benzer ve ortak müfredatların uygulanmasından geçmektedir.

“Çizgileri olan bir bölümde çalışıyoruz. Keşke bütün bölümler böyle olabilse. Keşke şuna emin olabilsem desem ki benim okuduğum okuldaki ya da işte Hacettepe'deki, Ankara Üniversitesi'ndeki yani hani köklü okulların verdiği eğitimle, taşradaki bir okulun, [ü]niversitedeki öğrencilerin benzer müfredatlarda benzer, çekirdek eğitim programlarında ders aldığını bilmeyi isterdim. Ama öyle değil hani o yüzden eğitimde bir standartlaşma bu işi değiştirecektir diye düşünüyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-3)

Ortak müfredat kavramının sadece teorik dersleri kapsamadığı aynı zamanda uygulama eğitimlerini de içerdiği anlaşılmaktadır.

“Türkiye'deki sosyal hizmet bölümlerindeki uygulanan müfredat aşağı yukarı aynı olsa da uygulama konusundaki ağırlık aynı değil. Orada bir standart, ortak bir payda bulmak gerekiyor. [Ö]zellikle de müracaatçılarla birebir, yüz yüze mikro düzey dediğimiz o çalışma içerisinde vaka çalışmasını, danışmanlık kısmını o becerileri geliştirmek üzere tekrarlayan şekilde böyle farklı derslerde uygulama becerisini eğitimin içerisine yavaş yavaş indirmeliyiz diye düşünüyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Sonuç olarak sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenleri mesleğin dayandığı temellerin uluslararası norm ve standartları olduğunu ve belirli bir çizgide ilerlediğini belirtmektedir. Bu nedenle eğitimin verildiği yer neresi olursa olsun aynı nitelikte olması gerekmekte ve aynı paydada buluşması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle teori ve pratik derslere yönelik ortak standart ve müfredatların belirlenmesi için çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür.

Alanda uzmanlaşma olmalı: “Mezun olan kişilerin uzmanlaşabilecekleri alanlar açmalıyız”

Sosyal hizmetin ilgilendiği konular insandan bağımsız değildir. Değişen toplum yapısı ve gelişen dünyada bireyi etkileyen durumlar da kaçınılmazdır. İnsanın etkileşimde olduğu bütün sistemlerle ilişkili olan sosyal hizmetin değişim ve dönüşümü gerekli görülmektedir. Bu değişim ve dönüşüm içerisinde alana özgü müdahaleler için uzmanlaşmanın gerekli olduğu görülmüş ve uzmanlaşma programları için akademisyenlere görevler düştüğü anlaşılmıştır.

Katılımcılar mezun olacak sosyal hizmet öğrencilerinin genelci paradigmanın benimsendiği dünya sorunları ile bugünün sorunlarının aynı olmadığını ve alanda daha etkili müdahaleler için sosyal hizmet eğitiminde uzmanlaşmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

“Bence artık günümüzde dünya değişiyor. Yani buradan 10 yıl önce 20 yıl önceye göre birçok şey değişti. Dünya değişiyor ve sosyal hizmet eğitiminde de bazı değişimler artık bundan sonra gerekli olabilir. [D]olayısıyla artık bu mezunlar içerisinde daha nitelikli olan sosyal hizmet uzmanlarının bildiği yerlerde belki daha etkili uygulamalar yapmasını bekleyebiliriz. O nedenle sosyal hizmet alanında bu alandan mezun olan kişilerin uzmanlaşabilecekleri alanlar açmalıyız.” (Dr. Öğr. Üyesi-2)

Benzer şekilde Akademisyen 3 genelci paradigmanın multi-disipliner bilgi gövdesinin uzmanlaşmaya engel olduğunu anlatmıştır:

“Bir de tabii bu kadar çok multi-disipliner eğitimin olması olumsuz açıdan ve öğrencinin konsantrasyonunda ve yoğunlaşmasında bir konu hakkında uzmanlaşmasında engel olabilir. [İ]şte günümüzde artık hukuki bir sıkıntımız olduğunda direkt bir avukatla görüşme sağlıyoruz, sağlıkla ilgili bir sorunuz olduğunda doğrudan bir doktorla görüşmek. [B]una rağmen sosyal hizmet genelci bir eğitim sunarak aslında öğrencilerin her alandan bilgi sahibi olmasını bekleyerek belki onlardan çok büyük bir beklenti içerisinde olabilir.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

Sosyal hizmet mesleğinin müracaatçı gruplarına yönelik uzmanlaşma alanlarının açılacağı farklı alanlarda uzmanlaşmak isteyen öğrencilere fırsatlar sunulması gerektiği, bunun en azından lisansüstü seviyede yapılabileceği belirtilen diğer hususlar arasındadır.

“Öğrencilerimiz bizden şunu istiyorlar: ‘Biz uzmanlaşmak istiyoruz’ diyorlar. Biz şöyle yapıyoruz: ‘O zaman çocukla ilgili seçmeli dersleri seç’ ama uzmanlaşmak demek belki de sosyal hizmet eğitiminin lisans ve doktora boyutunda. [M]esela toplumsal cinsiyetle ilgili yüksek lisans programı var Hacettepe’de ya da başka bir yerde. Mesela bir anabilim dalı kurulabilir ya da göç çok önemli bir şey. [Y]a da çocuk refahı politika alanında şeklinde, en azından yüksek lisans ya da doktora bir uzmanlaşma eğitimi yönünden verilebilir.” (Arş. Gör. Dr.)

Sonuç olarak sosyal hizmet akademisyenleri değişen toplum yapısında bir meslek elemanının her ihtiyaca cevap verebilmesinin mümkün olmadığını bu nedenle nasıl ki sağlıkta herhangi bir rahatsızlık yaşadığında ilgili hekime başvuruluyorsa

sosyal hizmet alanında da benzer şekilde uzmanlaşma alanları olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanların spesifikleştirilerek daha etkili müdahalelerin uygulanabileceği vurgulanmaktadır.

Uygulama eğitime ağırlık verilmeli: “Öğrencimiz bir ameliyat seyreder gibi görüşmeyi seyredebilse...”

Sosyal hizmet eğitiminde önemle üzerinde durulan konulardan bir tanesi de uygulama eğitimidir. Sosyal hizmet eğitiminin niteliğini etkileyen uygulama için sunulan çözüm önerilerinin başında uygulama eğitime ağırlık verilmesi gelmektedir. Uygulama eğitimlerinin önemi mesleğin özünü kavramada ve gerçekliğini görme noktasında değerlidir.

Sosyal hizmet uzmanları mesleki bilgiyi de kapsayan uygulama ayağının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

“Yani sosyal hizmetteki beceri ayağında özellikle alanda çalışan bir meslek elemanları olduğumuz için bu konuda kesinlikle beceri ayağının daha fazla ve daha etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim mesleğimiz sosyal bir bölüm olduğu için kesinlikle hem mesleki beceri hem bireysel becerinin ikisinin bir arada kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü vakaları o şekilde ele almanız gerekiyor. O yüzden beceri ayağının kesinlikle daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-8)

“Uygulama boyutu biraz daha ağırlıklı olmalı. [B]ence uygulama ayağı biraz daha ağırlıklı olması lazım.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Uygulama eğitimlerinin okulda yapılan teorik derslerle de zenginleştirilip desteklenebileceği anlaşılmaktadır. Canlandırmalı derslerin ve görüşme tekniklerinin bu konuda ön plana çıktığı söylenebilir.

“Canlandırma dersleri var. Bu gibi derslerin olması gerekiyor. [H]içbir canlandırmalı ders görmüyorlar. Ki bence görüşme teknikleri canlandırmalı derslerle ilerlemesi gereken bir ders.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

“Yani vaka çalışmaları arttırılabilir ve özellikle bu staj uygulamalarında.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-7)

Uygulama eğitimlerinin vurgulanmasının yanında uluslararası sosyal hizmet eğitimi standartlarına göre de belirli bir saat diliminin doldurulmuş olması gerekmektedir.

“Sosyal Hizmet Okulları Derneği'nin yaklaşık yanlış hatırlamıyorsam dört yıl önceki bir çalışmasına dahil olmuştum. [O]rada en çok üzerinde durulan konulardan bir tanesi de uygulamaydı. Uluslararası düzeyde sosyal hizmet eğitimi belirli bir saat uygulamayı kapsamaması gerekiyor. [K]redi sayısının AKTS diyelim miktarının üçte birinden az olmaması öngörülüyor dolayısıyla uygulama sosyal hizmet eğitiminin çok önemli bir yerinde duruyor” (Akadmeisyen-6).

Uygulama eğitimlerinin sadece kurumlarda verilmemesi gerektiği de belirtilen konular arasındadır. Akademisyenler sosyal hizmet öğrencilerinin okulda deneyimleyebileceği uygulamaya dönük bir ortamın olması gerektiğini, uygulamalı olan diğer mesleklerin uygulamaya dönük alanları varsa sosyal hizmet bölümlerinin de uygulamaya dönük bir mutfağının olmasını önermektedir “

“Çoğu yerde uygulamaya yönelik bir mutfak yok. Hani nasıl bir diyetisyenin mutfağı varsa, diyetisyenler bizi yapıp yaparak uygulayarak gösteriyorlarsa bizim de böyle bir danışanları gördüğümüz, müracaatçıları gördüğümüz bir ortam olmalıydı. Biz kişilerle görüşüp nasıl onlarla mesleki çalışma yapıyorsak, öğrencilerimize göstermeli, doğrusu nasıl yapılır, çalışma nasıl yapılır, bunu öğretmeliydik, öğretebilmeliydik. [B]izde de dahil böyle bir müracaatçı ile görüşürken bir aynalı oda olsa, biz o aynalı odada görüşme yaparken görüşmeciyi rahatsız etmemek adına, hani kalabalıkta belki konuşamaz, rahatsız etmemek adına şey yapsak ne kadar güzel olur hani öğrencimiz bir ameliyat seyrederek gibi görüşmeyi seyredebilse....” (Doç. Dr.-2)

Görüldüğü üzere sosyal hizmet uygulaması için kullanılabilecek sınıf ve teknik ekipmanlar özellikle “aynalı oda” kavramı önemle üzerinde durulan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulama eğitimlerinin okullarda aynalı oda yöntemiyle yaygınlaştırılabileceği ve öğrenci-akademisyen etkileşiminde aktif bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Aynalı oda kullanımının hem öğrenci eğitimi hem müracaatçının güvenli ortamının sağlanması adına yararlı olacağı belirtilmektedir.

Prof. Dr. Kasım Karataş, derslerde uygulama eğitimlerinin öğrencilerin meslek eğitimine adım attığı ilk günden itibaren verilmesi gerektiğini ve derslerde uygulamaya dair hikaye anlatma gibi farklı tekniklerin kullanılabileceği aktarılmıştır.

“Öğrenci birinci sınıfta kapıdan girdiği anda aslında uygulamalarla da karşılaşır. Evvela kurumları ve ortamı incelemeye başlar öğrenci. Bu bir uygulama dersidir sınıfta, sınıflarda öğrenciye anlatılan hikayenin aslında hayattaki karşılığının ne olduğunu öğrenci daha birinci sınıfta görmelidir. [S]ınıflarda yaşlılardan, yaşlılara yönelik hizmetlerden bahsedildiğinde ziyaret ettiği huzurevi ya da yaşlı bakım merkezi aklına gelir ve oradakilerle onu örtüştürmeye çalışır. [S]osyal hizmet bir uygulamalı meslek ve disiplin olduğuna göre mutlaka ciddi bir uygulaması olması lazım” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ).

Sonuç olarak katılımcılar sosyal hizmet eğitiminin büyük bir bölümünü oluşturan uygulama eğitimlerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal hizmet öğrencileri eğitim süreçlerinin ilk yıllarından itibaren uygulama kapsamında staj yapılabileceğini söylerken, sosyal hizmet uzmanları eğitimin beceri ayağının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde akademisyenler de ülkemizde uygulama eğitimlerinin eksik kaldığını, okullarda da öğrencilere yönelik uygulama yapılabilecek alanların olmadığını aktarmıştır. Sosyal hizmet eğitiminde uygulama eğitimi ne kadar önemliyse uygulama eğitimlerinin yaygınlaştırılması da bir o kadar önemli görülmektedir.

3.2.3. Yapısal Kaynaklı Sorunların Çözümü İle İlgili Öneriler

Bu alt temada katılımcılar tarafından sosyal hizmet eğitiminin yapısal ve sistem kaynaklı sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Katılımcıların politik sorunlara ilişkin önerilerinde sosyal hizmetin politik yapının bir aracı haline getirilmemesi gerektiği aktarılmıştır. Sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının yükseköğretimdeki sorunlardan etkilenmiş olabileceği bu nedenle politik düşünceden etkilenmiş olabilecek yükseköğretim sorunlarına da değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer öneri ise akademisyen ve sosyal hizmet uzmanlarının özlük haklarının iyileştirilmesiyle ilgilidir. Yüksek kontenjanlara yönelik yapılan vurgu kontenjanların azaltılması önerisini gündeme getirirken sosyal hizmet mezunlarına yönelik istihdamın artırılması ve açık öğretimin kapatılması belirtilen diğer öneriler arasında yerini almıştır.

Politik sorunlar ile ilgili çözüm öneriler: “Gölge etmesinler başka ihsan istemez”

Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların sistemden kaynaklı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sosyal hizmetin yardım temelli görüldüğü bu anlayışın ise yıkılması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Sosyal hizmetin işleyişi mantığı değişecek. Türkiye'deki sistem diğer Avrupa ülkelerine göre çok geriydi. Biz yani Sosyal Hizmet Bakanlığı mıyız, Ekonomi Bakanlığı mıyız? Belli değil. Biz sosyal hizmet merkezindeyiz. Yani sadece danışmanlıktan ziyade gelene gidene para dağıtıyoruz açıkçası.” (Öğrenci-3)

Sosyal hizmet uzmanları ise sosyal hizmet eğitiminde yaşanan başlıca sorunların politik kökende şekillendiğini belirtmektedir. Uzmanlar mesleğin uluslararası normlarının gayet açık ve net olduğunu ancak politik sebeplerle var olan sorunların yaşandığını ifade etmiştir:

“İşte açık öğretimlerin açılması, bölümler açılıp o bölümlerde sosyal hizmet kökenli hocaların olmaması, bölüm başkanlarının meslekten olmayan kişiler tarafından temsil edilmesi. Bunlar Türkiye'de sosyal hizmet eğitimiyle ilgili politik bir mücadele içerisinde olduğu, politik çatışma alanı içerisinde olduğu ve egemen diyelim, politik anlayışın, çok ayrıntıya girmek istemiyorum sosyal hizmet eğitimi kendi politikaları, inançları ya da işte siyaseti doğrultusunda yeniden şekillendirilmeye çalıştığını görüyoruz. Bunu sağlıkta yapamazsın, bunu tıpta yapamazsın, bunu psikolojide de yapamazsın ama sosyal hizmette bunu hangi cesaretle yapıyorsun? [S]öz var yani gölge etmesinler başka ihsan istemez. Tartışmaya bunları konuşmaya gerek yok. Uluslararası normlar çok açık. Yani bu eğitimin niteliğini geliştiren kurallar var, bu kuralları uygulayacaksın olay bu yani.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-2)

Sosyal hizmet alanına yapılan müdahalelerin yanı sıra diğer bölümlerin eğitim ve uygulamaları desteklenirken sosyal hizmet alanında herhangi bir desteğin sağlanmadığı ifade edilmektedir.

“Bakın yeni yeni daha tıp fakültesi öğrencilerinin ve dış hekimliği fakültesi öğrencilerinin uygulama dönemlerinde yani intörn dedikleri dönemdeki uygulamalarına dair bir düzenleme getirildi hükümet tarafından. İyi güzel de yani onlar bir mesleki alanda yetişiyorlar son derece önemli bir alan. Neden sosyal hizmet önemli değil, neden eğitim fakültesi önemli değil, eğitim yetiştirmek önemli değil, onların uygulamalarında niçin aynı önlemleri almıyorsunuz? Bizim öğrencilerimiz de insanla çalışıyor veya bulundukları yerde bir

yandan öğrenirlerken bir yandan da hizmete katkı sunuyorlar. [Ü]niversite öğrencilerinin uygulama yapabilecekleri kuruluşlar da ihtiyari olmamalıdır yani o kuruluşun kapasitesini uygun oranda öğrenci kabul etmesi zorunlu olmalıdır aksi halde nerede yetiştireceğiz? Yani komşu ülkelere mi gönderelim öğrencilerimizi.” (Prof. Dr. Kasım KARATAŞ)

Yükseköğretim veya bilim politikalarının iyi planlanmadığı durumlarda sosyal hizmetin de bu durumdan olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Planlı uygulamaların yapılması ve yükseköğretimin belli bir eğitim politikası içerisinde şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“Aslında her şey gene bilim politikasına dayanıyor maalesef bizim ülkemizde ya da yükseköğretime. [B]urada bir insan kaynağı ve kamu kaynağı kullanılıyor ve biz bunu aslında burada plansız programsız ve aslında keyfiyete göre kullanıyoruz. Bunların da ben sınırlandırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi-1)

“Bu alanda tartışıldığı ve konuşulduğu, eleştirildiği üzere bir sosyal hizmet sorunu değil bu bir yükseköğretim sorunu. Yani atanamıyoruz, sosyal hizmet uzmanları atanamıyor, işte sosyal hizmet eğitiminde çok büyük kontenjanlar var ya da işte açık öğretim. Bunlar sosyal hizmetin aslında spesifik sorunları değil, bunlar yükseköğretim sorunlarının sosyal hizmete yansması.” (Doç. Dr.-1)

“Türkiye'deki eğitim sorunuyla birlikte düşünmemiz lazım. Bu sadece sosyal hizmet eğitimine dair değil. Pek çok sorun Türkiye'nin aslında eğitim durumu. Dolayısıyla sadece sosyal hizmet bölümünün sorunu gibi değil, Türkiye'de yükseköğretimde yaşanan sorunlara da değinebilirsiniz. Çünkü bahsettiğimiz sorunların ciddi bir bölümü buna dair.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Sonuç olarak sosyal hizmet öğrencileri mesleğin temelinde yatan sorunların nedenini mesleğin maddi yardım yapma algısıyla şekillenmesinden kaynaklandığı ifade etmektedir. Sosyal hizmet uzmanları ise politik kökenli sorunların sosyal hizmete yansması olarak değerlendirilebilecek durumların olduğunu belirtmiş nasıl ki uygulamalı olan diğer meslek grupları destekleniyorsa sosyal hizmet mesleğinin de benzer şekilde politik anlamda desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Akademisyenler ise benzer şekilde politik hususlara değinmekte ayrıca yükseköğretim sorunlarından sosyal hizmetin de kendisine düşen payını aldığını vurgulamaktadır. Bu nedenle sosyal hizmet eğitimindeki sorunlar tartışılırken yükseköğretimdeki sorunlardan bağımsız değerlendirilemeyeceği anlaşılmıştır.

Uzman ve akademisyenlerin özlük hakları iyileştirilmeli: “Özlük hakları bir korumadır çünkü”

Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde her ne kadar meslek elemanlarına sorumluluklar yüklense de meslek elemanlarının özlük haklarının gözetilmesi ve iyileştirilmesiyle ilgili sosyal hizmet uzmanları önerilerde bulunmuşlardır.

Uzmanlar meslek elemanının hayatını idame ettirecek ücreti kazanamadığında bu durumun hem mesleki hem de bireysel tükenmişliğe neden olduğunu, meslek özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiği düşünmektedir.

“Bunun yanında aldığınız para sizi tatmin etmediğinde ya da özlük haklarınız sizi korumadığında özlük hakları bir korumadır çünkü. İşte sigortanızın yapılması, yıllık haklarınızın var olması, verilebilmesi falan gibi şeyler. Bu kişiyi hem mesleki açıdan hem de bireysel açıdan maalesef yoruyor. Mesleki açıdan yorgunlukla beraber ‘ya benim gücüm tükendi’ noktasına da gelinebiliyor. [F]arklı özlük haklarına sahip ya da maaşları farklı olan ama çok çalışmak istemeyen meslektaşlarım da vardı. [B]en ilk başladığımda ek dersliydim çok düşük bir maaşım ve özlük hakkım neredeyse hiç yoktu” (Sosyal Hizmet Uzmanı-3)

“Bu alanda personeli korumuyor, çok hızlı yıpranıyoruz. Bu eğitimin en olumsuz yanı benim gördüğüm kendi meslek elemanını koruyamıyor.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-5)

Özlük hakları sadece sosyal hizmet uzmanlarını değil aynı zamanda akademisyenleri de etkileyen bir durumdur. Akademisyenlerin akademik çalışmalar yaparken herhangi bir maddi kaygı duymaması için ekonomik anlamda bir sorunlarının olmaması ve akademik çalışmalarının desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

“Özlük hakları da çok önemli akademisyenler için. Yani mesleki çalışmayı yaparken ekonomik kaygı duymadan bu mesleki çalışmaların yapabilmesi gerekiyor. [A]lmış olduğu normal koşullardaki düşük ücret de aynı zamanda akademisyeni de ailesini geçindirirken çok zorlayan bir unsur olabiliyor. Dolayısıyla akademisyen bilimsel çalışma yaparken bilimsel çalışmalarının desteklenmesi, bu yönde de önünün açılması gerekiyor. Yapmış olduğu bu bilimsel çalışmaların çıktılarında hem toplumsal bağlamda fayda sağlamak hem de eğitimde de önemli bir fayda sağlamak ve buna ilişkin bu çıktılar üzerinden de sosyal hizmetler politikasını oluşturmak gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Sonuç olarak sosyal hizmet uzmanları, hem kendi özlük haklarının hem de akademisyenlerin özlük haklarının korunması gerektiğini vurgulamışlardır. Sosyal hizmet uzmanlarının hakları korunmadığında tükenmişliğe neden olmakta akademisyenlerin ise akademik çalışmalarına ve toplum için çıktılarına olumsuz etkide bulunmaktadır.

Kontenjanlar azaltılmalı: “Kontenjanların azaltılması gerekiyor”

Sosyal hizmet eğitiminin niteliği için sorun olarak görülen ve tartışılan en büyük sorunlardan bir tanesi yüksek kontenjanlardır. Kontenjanların istihdamı etkilediğine bu nedenle kontenjanların düşürülmesi gerektiğine işaret edilmektedir.

“Bence kontenjanların azaltılması gerekiyor her şeyden önce.”
(Öğrenci-4)

“Sosyal hizmet alanında kontenjanın azaltılması gerekiyor.”
(Öğrenci-8)

Kontenjanların düşürülmesinin eğitimin kalitesine olumlu etki edeceği anlaşılmaktadır.

“Kontenjan da çok fazla maalesef ki, azaltılmalı. [K]ontenjanlar çok az olsa, çok daha verimli ders işleyebiliriz.” (Öğrenci-3)

“Daha küçük sayıda öğrenci ile birebir daha interaktif derslerin işlenmesi, özellikle sosyal hizmet gibi birebir alanda çalışan sosyal hizmet elemanlarını etkilemesi açısından çok daha önemli.” (Sosyal Hizmet Uzmanı-1)

Uzmanlar ve öğrencilere benzer şekilde akademisyenler de yüksek kontenjanların istihdamla paralel olmamasının yaratmış olduğu sorunun yanında yüksek kontenjanların derslerin işlenişiyile ilgili de sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Nitekim Doç. Dr.-1 bu durumu “bugün sosyal hizmet kontenjanları kesinlikle elliden yukarı çıkmaması lazım, DGS, YGS tarzı şeylerin bence üniversitenin kendisine bırakılması lazım. Ama burada en temel şeylerden biri öğrenci sayısının fazla olması. Yani bu otomatikman niteliği düşürüyor” ifadeleriyle açıklamıştır. Dr. Öğr. Üyesi-4 ise kontenjanların uygulamaya etkisini değerlendirmiş ve “uygulama boyutunda gerçekten uygulamaya imkan verecek illerde bölümün açılması gerek” ifadesi ile uygulama eğitiminin niteliğinin düşmemesi için en azından uygulama yapılabilecek illerde bölümlerin açılması gerektiğini belirtmiştir.

Kontenjanların düşürülmesinin yanında bölümlerin sayılarının da düşürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

“Sınıflarda kişi sayısının azaltılması gerekiyor. İkincisi şu an 100 küsur tane sosyal hizmet bölümü var onun 15'e düşmesi lazım.”
(Sosyal Hizmet Uzmanı-4)

Sonuç olarak katılımcılar yüksek kontenjanların başta istihdam olmak üzere eğitimin niteliğine kadar birçok konuda olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Sosyal hizmet eğitiminin birçok boyutu için kontenjanların azaltılması gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır.

İstihdam arttırılmalı: “Öncelikle istihdam, istihdam, istihdam!”

Sosyal hizmet eğitiminde yapısal kaynaklı çözülmesi gerektiği düşünülen sorunlardan biri de istihdamdır. Ancak istihdama ilişkin kontenjanların azaltılması yeterli görülmemektedir. Nitekim öğrenciler istihdam oranlarına dikkat çekmiş ve kontenjanlar azaltılsa bile istihdam yapılmadığı takdirde sorunların yine devam edeceğini belirtmiştir.

“Kontenjan evet olmalı ama bunun yanı sıra hani bizim önümüzün de açılması gerekiyor. Aksi takdirde kontenjanın hiçbir faydası olmaz tamamen meslek sahibi olmamış bir yığın üniversite mezunu. Yani bu konuda bu şartla sorun olmayacağını düşünüyorum” (Öğrenci-1).

Öğrenciler kontenjanlarla paralel olarak istihdam yapılmadığı için mezunların sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.

“Kontenjanının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Bunu düşünme sebebim de şu an sosyal hizmet lisans atanmalarına baktığımız zaman çok az kişinin atandığını görüyorum. Şu anda bile lisans mezunlarının atanma sıkıntısı çektiğini görüyorum.” (Öğrenci-7)

Benzer şekilde Öğrenci-8 istihdam oranlarının düşüklüğünü “istihdam noktasında kontenjan arttırılması, [s]osyal hizmet merkezlerinde de yeni bu istihdama giriyor ama sosyal çalışmacı oranı düşük” ifadeleriyle belirtmektedir.

Öğrenci-5 de diğer öğrencilerin görüşlerine katılmakla birlikte sosyal hizmet mesleğinin rağbet gören bir meslek haline gelmesi gerektiğini belirtmektedir:

“Çok fazla mezun veriyoruz. Aynı zamanda da sahada birçok alanda olmamız gerekirken yokuz. Yani sosyal hizmet bence artık diğer

lkelerde olduğu gibi bizim ülkemizde de çok rağbet gören bir meslek haline gelmeli.” (ğrenci-5)

Sosyal hizmet ğrencilerinin anlatılarında öğrencilerin meslek seğiminde maddi olarak da bir beklentilerinin olduğu ancak severek girdikleri sosyal hizmet mesleğinde beklentilerinin istihdam edilememekten dolayı karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin mezun olduğu bölümlerde çalışabilmesi için de istihdam edilmeleri gerekmektedir.

“ncelikle istihdam, istihdam, istihdam! Yani eğitime öncelikle başlayabilmemiz için iş olanağımız olması lazım hepimiz üniversiteden çıktığımızda yani niversite sınavlarına girdiğimizde bir şeyle giriyoruz. Yani iyi maaş kazandıracak bir meslek, mutlu olacağımız bir meslek kendimize uygun bir meslek seçmemiz gerekiyor. Fakat hani girdiğimizde bazen çok severek girdiğimiz bölümlerde iş imkanı olmamasından dolayı kendi işimizi yapamıyoruz” (ğrenci-6).

Sosyal hizmet öğrencilerine göre sosyal hizmet alanında yapılacak olan istihdamların şartı olan KPSS’nin tek başına yeterli olmadığı, istihdam yapılırken de uygulama anlamında meslek elemanlarının becerisini ölçebilecek sınavlara da ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

“Hani sadece KPSS puanı ile değil KPSS’de mülakat sistemi bazı yerlerde varken, bazı kurumlarda mülakat sistemi yok. Mülakat kısmının daha önemli olduğunu düşünüyorum ve KPSS kapsamında bir sosyal hizmet uzmanı değerlendirilmemeli bence. Sınav açısından değerlendirilirken de sadece sınav notuna bakılmamalı. Bu mesleğe ne kadar istekli olduğunu ölçebilecek sınavlar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Yazıda herkes her şeyi yapabilir ama sosyal hizmet anlamında, uygulama anlamında meslek elemanlarını görmemiz gerektiğini düşünüyorum” (ğrenci-7).

Sosyal hizmet akademisyenlerine göre ise yetersiz istihdam “*diplomalı işsizler*” yaratmakta ve yüksek kontenjanlar istihdam sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle istihdama göre kontenjanların yapılandırılması gerektiği aktarılmaktadır.

“şunu biliyoruz ki artık istihdam sorunu var, bariz bir şekilde diplomalı işsizler oluşmaya başladı. Dolayısıyla Türkiye’nin hem kamu kurumlarında hem özel kuruluşlarda sosyal hizmet uzmanı ihtiyaı nedir? Diye bunun tespit edilmesi lazım ki kontenjanların buna göre modllenmesi lazım.” (Dr. Öğr. Üyesi-4)

Akademisyenler sosyal hizmet ğrencilerinin istihdama dönük haklarını koruyan mekanizmaların kurulması gerektiğini belirtmektedir:

“Tabii az önce söylediğim gibi sosyal hizmet mezunlarının ileriye dönük olarak istihdam süreçlerini, haklarını koruyan bir mekanizma olmasını çok isterdim. Eğer, bu yani öğrenci ‘ben mezun olduğumda iş kapıları açık olacak bu süreçte çok ciddi engeller çıkmayacak’, o zaman ben gerçekten sosyal hizmet eğitiminde de canla başla çalışan, kendini geliştirmeye çalışan öğrencileri göreceğime çok emindim.”
(Dr. Öğr. Üyesi-3)

Sonuç olarak katılımcılar mesleğin icra edilebilmesi için mezunların istihdam edilmeleri gerektiğini dile getirmektedir. Bunun için uygulanan KPSS’nin tek başına istihdam edilme için yeterli olmadığı alanla ilişkili mülakat vb. bir sistemin getirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Bu mülakatın ise alana ilişkin bilgileri test eden bir yapıda olması istenmiştir. Akademisyenlere göre istihdamın öğrenciler üzerinde yaratmış olduğu motivasyonsuzluk durumu hakimdir. Nitekim meslekten maddi bir beklentisi de olan öğrencilerin bu beklentileri karşılanmadığında öğrenciler hayal kırıklığına uğramaktadır. Öğrenciler ise mesleğin eğitimini istihdam kaygısı olmadan almayı hedeflemekte ve herhangi bir endişe yaşamadan istihdam edilmek istemektedir.

Açık öğretim kapatılmalı: “Kesinlikle kapatılması gerektiğini düşünüyorum”

Sosyal hizmet eğitiminde görülen sorunlardan biri de açık öğretim programlarında sosyal hizmet eğitiminin verilmesidir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminde açık öğretim programlarının kapatılması önerilmektedir.

“Biz burada her gün derse gidiyoruz, o bilgileri alıyoruz, hocalarımızın deneyimlerini alıyoruz ama açık öğretimden mezun olan insanlar hani bir şekilde mezun olup yeterli donanım veya eğitime sahip olmadan KPSS puanıyla vesaire başka şekillerde sahaya çıkabiliyorlar ama sahaya çıktıklarında çok eksik kalabiliyorlar. [K]esinlikle kapatılması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrenci-5)

Öğrenciler müracaatçı gruplarının korunması ve nitelikli meslek elemanlarının yetişmesi için de açık öğretimin kapatılmasını önermektedir.

“İnsanlara uyguladıkları müdahaleler de değişiyor. Çünkü bu işin içerisinde olmak var her anlamda. Böyle çok yönlü bir şekilde eğitimi almış olup daha da görmek var. Bir de sadece kitaplardan öğrenilerek müdahale de bulunmak var. O yüzden bence öncelikle açık öğretim kesinlikle kapatılmalı.” (Öğrenci-4)

“Açık öğretimdeki bölümün kapatılması ile birlikte daha donanımlı meslek elemanları yetiştirileceğini düşünüyorum.” (Öğrenci-2)

Sosyal hizmet uzmanları da öğrenciler gibi uygulama eğitimine dayanan sosyal hizmet mesleğinin açık öğretim programlarında uzaktan verilmemesi gerektiğini ve açık öğretim programlarının kapatılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal Hizmet Uzmanı-4 bu durumu “*birincisi kesinlikle açık öğretim kapanması lazım. [A]çık öğretim kesinlikle istemiyoruz*” cümleleriyle ifade etmiştir. Sosyal Hizmet Uzmanı-6 ise “*şu anda yani açık öğretimlerin başlamasıyla bayağı eğitimimiz sıkıntıya girdi, yani bu meslek eğitimi yüz yüze olmalı*” ifadeleriyle sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların bir nedeni olarak açık öğretime işaret etmektedir.

Açık öğretim programlarında verilen sosyal hizmet eğitiminin ivedi bir şekilde kapatılabilmesi adına lobi faaliyetleri gerekli görülmüştür.

“Bir kere açık öğretimlerin öncelikle ivedilikle her şeyden önce bir kere kapatılmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum yani. Bunun için gerekli lobi çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünüyorum.”
(Dr. Öğr. Üyesi-1)

Sonuç olarak katılımcıların açık öğretim sisteminin kapatılmasını istedikleri görülmüştür. Eğitimin kalitesini düşüren ve meslek elemanlarının donanımı etkileyen açık öğretim sisteminin, ayrıca öğrenciler için de haksız rekabet yarattığı anlaşılmıştır. Bütün bunların yanında açık öğretimde en az örgün eğitimde verilen sosyal hizmet eğitimi kadar nitelikli bir eğitim verilebileceği inancı oluşursa desteklenebileceği ancak “diploma alma politikasına” dönüşürse benzer şekilde eleştirileceği aktarılmıştır.

4. TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temaları “sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulguların değerlendirilmesi” ve “sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulguların değerlendirilmesi” başlıkları altında tartışılmıştır.

4.1. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonuçları, sosyal hizmet eğitiminde yaşanan başlıca sorunların fiziki olanakların yetersiz ve kontenjanların fazla olması, akademik kaynakların yetersiz, akademisyen sayılarının az ve alandışı olması, açık öğretim ile teori ve uygulama arasındaki boşluk olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada sosyal hizmet eğitiminin niteliğini ve verimini düşüren sorunlardan ilkinin eğitimin verildiği yerdeki fiziki olanakların olduğu anlaşılmıştır. Sınıfların küçük olması uygulamaya dair birçok dersin de tam anlamıyla yapılmasını engellemektedir. Küçük sınıflarda yüksek kontenjanlarla ders işlenmesi ise sorunu daha da derinleştirdiği anlaşılmıştır. Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği derslikler ve mekanlar; fiziksel özellikleri, donanımı, derslikler içinde kullanılan araç ve gereçler kullanıcılarına göre değişkenlik gösteren alanlar olarak nitelendirilmektedir (Altuncu 2016). Nitelikli eğitimin verildiği okullardaki fiziksel ortamlar ileri teknoloji ile desteklenmiş olmalıdır. Okullarda nitelikli eğitimin verilebilmesi için öğrenci sayılarına orantılı bir okul binasına, eğitim teknolojisiyle pekiştirilmiş dersliklere, sınıflara, amfilere, atölyelere, laboratuvara ve kütüphaneye ihtiyaç vardır (Sammons ve ark 1998). Bu sebeple dersliklerin fiziksel koşulları ve tasarımı eğitim öğretime uygun ve niteliği arttıracak şekilde planlanmalıdır. Ancak araştırma sonuçları katılımcıların fiziki olanakları yetersiz bulduklarını, bu durumun akademisyen öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediğini ve eğitimin niteliğini düşürdüğünü göstermektedir. Duyan ve Ünver (2016)’e göre fiziksel koşullar, bireylerin dikkat ve davranışlarına etki etmektedir. Bu koşullar mekanın rengi, dokusu, şekli, aydınlatması, sesi vb. olarak ifade edilmektedir (Duyan ve Ünver 2016). Nitekim bu çalışmada da üzerinde durulan kavramlardan biri de “*öğrenci dostu sıralar*” ifadesidir. Öğrencilerin vakitlerinin büyük çoğunluğunun geçtiği sınıflarda sıraların dizaynına dikkat çekilmiştir. Her ne kadar sosyal hizmet

eğitiminin verildiği bütün okullar için bu fiziki olanakların yetersizliği genelleştirilemese de sıra dizaynlarının elverişsizliği, sosyal hizmet eğitimindeki uygulamaya dayalı derslerin yapılamamasına neden olduğu görülmüştür. Sıraların dizi dizi olduğu sınıflarda, uygulamaya dayalı derslerin ve özellikle grup çalışmalarının tam anlamıyla yapılamadığını ortaya çıkarmıştır. Bir çalışmaya göre öğrenci odaklı tasarlanmış ve fiziksel özellikleri dikkate alınarak dizayn edilmiş sınıflar, öğrencilerin öğrenme eğilimlerini olumlu etkilemekte ve algısal performanslarını yükseltmektedir. Uzmanlık eğitimi verilen bu sınıfların derslerin niteliğine uygun ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde olması gerekmektedir (İsmailoğlu ve Zorlu 2018). Araştırmalarda ise benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Nitekim fiziksel koşullar eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle dersliklerin hem öğrencinin hem de öğretim görevlisinin ihtiyacına ve ders içeriğine uygun olması, eğitimin niteliğine olumlu etki etmektedir (Baştepe 2009, Adın ve Yağmur 2021). Anlaşılabacağı üzere uygulamaya dayalı sosyal hizmet eğitiminde de nitelikli bir eğitim verilebilmesi ve öğrenci-akademisyen etkileşimi için öğrencilere yönelik planlanan dersliklerin gerekli tüm fiziksel koşullara, büyüklüğe ve dizayna sahip olması, tasarlanması ve öğrenci kapasitesini kaldırarak şekilde olması gerekmektedir.

Sosyal hizmet mezunlarının çalışma hayatına katılımı ve istihdamı konusu sosyal hizmet disiplini içinde tartışmaya değer bir konudur (Sevim ve Altun 2017). Araştırma sonuçları yüksek kontenjanların olumsuz sonuçlarının olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda eğitimin niteliği ve istihdam sorunu ön plana çıkmıştır. Nitekim yüksek kontenjanlarla işlenen derslerde akademisyenlerin bütün öğrencilerini tanımadığı, öğrencileriyle yeteri kadar ilgilenemediği, öğrencilerin ise derslere katılamadığı ve derslerin verimli işlenemediği anlaşılmıştır. Bu durumun da eğitimin kalitesini düşürdüğü çünkü öğrencilerin tamamının uygulamaya dair bütün dersleri alamadığı anlaşılmıştır. Bozan (2012)'a göre ise lisansüstü eğitimde niteliğin önüne nicelik geçmemelidir. Başka bir deyişle yüksek kontenjanlarla öğrenci alımının yapılması nitelikli bir eğitim süreci geçirileceği anlamına gelmemektedir. İnsan, eğitimin hem girdisi hem de çıktısıdır. Çıktının nitelikli olabilmesi için verimli ve etkili bir eğitim sürecinden geçilmesi gerekmektedir (Reaves 1993). Bakioğlu (1996)'na göre yüksek kontenjanlarla ders işlenen sınıflarda öğrenciler öğretmenleri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirememekte ve öğrenimleri ile ilgili

öğretmenlerinden geri bildirim alamamaktadır. Ek olarak derslerde işlenen konular ve dersin içerikleri ile ilgili ayrıntılı tartışma olanağı azalmaktadır (Bakioğlu 1996). Yüksek kontenjanlarla ders işlenen sınıflarda öğrenciler güdülenme konusunda eksiklikler yaşamakta ve ders saatlerinin dışında ek bir zamana ihtiyaç duymaktadır (Aydın 1998). Kalabalık sınıflarda öğretmenler sınıfı kontrol altında tutmakta zorlanmaktadır. Kontrol eksikliğinin olduğu yerde de öğrenme faaliyetlerinde düşüşler yaşanabilir (Öztürk 2003). Araştırmalar incelendiğinde başarı ile öğrenci sayısı arasında bir ilişki vardır. Öğrenci sayılarının yüksek olduğu sınıflarda öğrenme ve başarının öğrenci sayılarının daha az olduğu sınıflara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Uludağ ve Odacı 2002, Yıldırım 2003, Yaman 2010).

Yüksek kontenjanların eğitimin niteliği yanında etkilemiş olduğu bir diğer sorun istihdamdır. Konu ile ilgili katılımcılar eğitimde kontenjanların fazla olduğunu, istihdamda ihtiyaca göre alım yapılmadığını, sosyal hizmet eğitimi alan kişilerin ise istihdamının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Işıkhani ve arkadaşlarına (2016) göre bu durumun sebebi sosyoloji, çocuk gelişimi, öğretmenlik gibi alanlardan mezun olan kişilere, sosyal hizmet mesleğinin görevini yerine getirebilmesine imkan tanınması sosyal hizmet mesleği ve uygulamaları için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Türkiye’de 2000’li yıllarda sosyal hizmet mezununa yönelik ihtiyacın artması pek çok mesleği bir alanda toplanması, sosyal hizmet mesleğine ve akademisine yönelik ilginin artması durumları sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin istihdamını pek çok yönüyle etkileyen bir duruma dönüşmüştür (Işıkhani ve ark 2016). Çalışmanın bulgularına göre yüksek kontenjanlara paralel olmayan istihdam olanakları öğrencilerin istihdam kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Yüksek kontenjanların yanı sıra yükseköğretimde sosyal hizmet eğitimi veren kurumların sayısının hızlı bir şekilde artış göstermesi, mezun sayısını da hızlı bir şekilde arttırmaktadır. Sosyal hizmet eğitimi veren kurumların sayısı ve kontenjanlardaki yükseliş mezunların niceliksel artışının yanında istihdamı olumsuz etkileyeceği ve istihdamda arz fazlasına yol açacağı düşünülmektedir (Topuz ve Öz 2014, Çay 2017, Artan ve ark 2021). Nitekim, Afyonoğlu (2021), “Sosyal Hizmetin Sorunlarına Twitter Üzerinden Bakmak: Eğitim ve İstihdam Sorunu” adlı çalışmada da kontenjanların artmasına ve yetmişi aşkın sayıyı bulan sosyal hizmet bölümlerine açık öğretim programlarının da yüksek kontenjanları eklenmesi istihdam sorununu beraberinde getirdiğine değinmiştir (Afyonoğlu 2021). Sosyal hizmet mezunlarının

mesleğin istihdamına ilişkin beklentileri ise düşüktür (Avşar 2019, Artan ve ark 2021). Sosyal hizmet bölümlerinin plansız açılması ve kontenjanlardaki artış, mezun sayısının birikmesine bu da işsizliğe ortam hazırlamakta diğer taraftan kontenjanların artışı nitelikli sosyal hizmet eğitiminin verilememesine neden olmaktadır (Akçay ve Alpoğlu 2021). Sonuç olarak sosyal hizmet öğrencilerinin artan kontenjanlara paralel olarak istihdam kaygılarının arttığı ve eğitimin niteliğinin de düştüğü değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bir diğer sorun ise sosyal hizmet eğitiminde akademik kaynaklar ile ilgilidir. Türkiye’de sosyal hizmetin doğuşu ile beraber literatüre çeviri yoluyla kazandırılan kaynakların ve günümüzde yapılan çalışmaların yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Her ne kadar akademik kaynaklar açısından bir gelişme olduğu yönünde görüş olsa da yeterli gelmemesinin sebebi sosyal hizmetin değişen ve gelişen koşullara ayak uydurması, bunun için de kaynaklardan yararlanması gerektiği olarak değerlendirilmiştir. Sosyal hizmet değişen ve gelişen koşullara ayak uydurabilmek için de güncelliğini korumalıdır. Bu nedenle güncel ve yerele uygun kaynak ihtiyacı olduğu değerlendirilmiştir. Çünkü sosyal hizmet eğitiminde kullanılan birçok kaynak yabancı literatürden alanyazına kazandırıldığı için ülkemizin kültür ve yapısına uygun görülmemiştir. Bu nedenle hem alan araştırmalarına hem de vaka çalışmalarına dayalı meslek elemanlarının deneyimlerinin aktarıldığı yeni kaynaklara gereksinim olduğu anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar kadın, çocuk gibi bazı sosyal hizmet alanlarında kaynak açısından gelişim olduğunu belirtirken yeşil sosyal hizmet gibi yeni alanlarda da kaynak sıkıntısı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan çeviri yoluyla alana birçok kaynağın kazandırıldığı ancak yerele ve ülkemizdeki müracaatçı profiline çoğu kaynağın uyarlanamadığı da dile getirilmiştir. Literatür incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmüştür. Yeşil sosyal hizmet konusunda sosyal hizmet alanında yapılan çalışmalarda günümüze yaklaştıkça yeni gelişmeler olduğu anlaşılmıştır (Kaya ve Polat 2022). Bununla birlikte katılımcılar özellikle uygulamaya yol gösterecek, alan müdahalelerine de ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Nitekim tecrübeler dayanan ve yazıya aktarılan vaka analizlerinin olduğu çalışmalara son dönemde bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde örnek vaka analizinin yapıldığı “Sosyal Hizmet Mesleğinin Sosyal Kişisel Çalışma Yönetiminde Bir Uygulama-Seher Kara Vakası” (Koşar ve Duman 2008), Sosyal Hizmet Uygulamasında Vaka Sunumları: Teoriden

Pratiğe Bir Köprü-9 Farklı Aladan 27 Vaka Örneği İle (Erükçü Akbaş ve Afyonoğlu 2022), Sosyal Hizmette Vaka Yönetimi: Çocuk Alanı (Yanardağ ve Uğurlu 2022) adlı çalışmalar ile Türkçeye çevrilen “Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk” (Perry Szalavitz 2017) adlı sosyal hizmete dair olayların anlatıldığı öyküler, vaka çalışmaları anlamında örnek birer kaynak teşkil etmektedir. Bununla birlikte bu kaynak artışı yeterli görülmemektedir. Diğer taraftan araştırmaya katılan akademisyenler öğrencilerin okuma motivasyonuna da değinmiş ve okuyup araştıran öğrenci sayısının az olduğunu dile getirmiştir. Francis Bacon’un önemle altını çizdiği “bilgi güçtür” ifadesi insanlık tarihinin bütün süreçlerinde ön plana çıkmaktadır (Yılmaz ve Kurulgan 2006). Sosyal hizmet öğrencilerinin de “güçlü olmak” ve müracaatçılarla en iyi müdahaleyi gerçekleştirebilmek için okuyup araştırmaları gerektiği düşünülmektedir. Bircan ve Tekin (1993), çağdaş olmanın ölçütlerinden birini okuma olarak değerlendirmektedir. Eleştirel bakış açısına sahip, yaratıcı ve özgür düşünebilen bireyler yetiştirmenin ancak okuma ile olacağını, toplum bilincinin okuma ve araştırma ile gerçekleşeceği belirtilmektedir (Bircan ve Tekin 1986). Bu nedenle okuma ve araştırma okuldaki eğitimlerin belkemiğini oluşturmaktadır. Tam anlamıyla iyi okumayan birinin derslerinde de başarılı olamayacağı söylenebilir (Özdemir 1967). Çalışma sonuçlarında sosyal hizmet eğitiminde öğrencilerin okuma motivasyonlarının da önemi ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet ile ilgili ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip etmek için öğrencilerin okuma alışkanlığının olması gerektiği belirtilmiş ancak akademisyenlerin gözlemlerine göre öğrencilerin böyle bir motivasyona sahip olmadığı anlaşılmıştır. Öyle ki yükseköğretimde öğrencilerin okuma becerisinde gelişme yaşandığı ancak bu gelişmenin yeterli olmadığı bulunmuştur (Odabaş ve ark 2008). Her ne kadar öğrencilerin gelişim için okumaları gerekli görülse de özellikle yabancı kaynakları okuma alışkanlığının oluşabilmesi için yabancı dil bilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan akademisyenler, öğrencilerin okumaları gerektiği ancak yabancı dildeki kaynakları okuyabilmek için de yabancı dil bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Gömleksiz ve Elaldı (2011), Türkiye’de yabancı dil öğrenmenin dünyadaki küresel gelişmelere paralel olarak önem kazandığını ve İngilizcenin öğrenilmesi hedeflenen yabancı diller arasında ilk sırada yer aldığını belirtmektedir (Gömleksiz ve Elaldı 2011). Bu çalışmada da akademisyenler İngilizce diline vurgu yapmaktadır. Sosyal hizmete dair yabancı kaynak taraması yapıldığında İngilizce dilinde birçok kaynağa ulaşılabilmektedir. Bu nedenle okuma

alışkanlığının yanında sosyal hizmeti uluslararası alanda takip etmek ve çalışmalarını yakından inceleyebilmek için yabancı dil bilmenin hatta İngilizce dilini okuyabilmenin gerekli olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, sosyal hizmet eğitiminde sosyal hizmet eğitimini almış olan akademisyenlerin ders vermemesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle öğrenciler, sosyal eğitimini hiç almamış akademisyenlerin derslerde sosyal hizmet eğitimi ile yetişmiş akademisyenler gibi ders veremediğini, özelde ise aynı motivasyonu ve etkiyi sağlamadıklarını aktarmışlardır. Öğrencilerin alandışı akademisyenlerin tavsiyelerine de çok fazla güvenmedikleri anlaşılmıştır. Çünkü öğrencilerin, dersin eğitimini almayan bir akademisyenin o dersi almış gibi anlatamayacağı inancına sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu durumun eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Bu nedenle sosyal hizmet alanında yer alan akademisyenlerin alanla ilgili olması gerektiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Benzer şekilde sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenleri de aynı görüşleri paylaşmaktadır. Ancak alandışından olan akademisyenlerin alanda kendilerini geliştirebilecekleri de vurgulanmaktadır. Lisans eğitimini başka bir alanda yapan akademisyenlerin en azından yüksek lisans veya doktora eğitimini sosyal hizmet alanında yapması gerektiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan sosyal hizmet disiplinine yakın bölümlerden mezun meslek elemanlarının sosyal hizmet eğitime katkı verebileceği ancak bu katkıyı verecek akademisyen sayılarının sınırlı bir sayıda ve sosyal hizmet eğitiminde alandan yetişmiş akademisyenlerin ağırlığını geçmeyecek düzeyde olması gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’de mevcut sosyal hizmet bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri incelendiğinde sosyal hizmet lisans veya lisansüstü eğitimi alan % 36, almayanlar ise % 64’lük bir alana sahiptir. Sosyal hizmetin disiplinler arası gereği farklı alanlardan öğretim üyelerinin eğitim kadrosuna dahil edilmesi normal karşılanmaktadır. Avrupa ve Kuzey Amerika’da da bunun örneklerine rastlanmaktadır. Ancak Türkiye’deki oran söz konusu ülkelerin tam tersine bir durum almış, alandaki öğretim üyesi yetersizliğinden dolayı ağırlıklı olarak farklı alanlardan öğretim üyeleri görev almaya başlamıştır (Alptekin ve ark 2014). Bir çalışmaya göre eğitim verilen üniversitelerde akademisyenlerin büyük çoğunluğunun sosyal hizmet temelli olmaması lisans eğitiminin kalitesini ve niteliğini düşürmektedir. Aynı araştırmada yer alan sonuçlara göre alandışı akademisyenlerden biri lisans, yüksek lisans ve doktora eğitiminin sosyal hizmet alanında olmadığını, şartları uygun olduğu

için bu alanda akademisyenlik yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir (Avşar 2019). Alptekin (2021)'in çalışması sosyal hizmet bölümlerinin çoğunda hiç sosyal hizmet kökenli akademisyenlerin bulunmadığını, sosyal hizmet kökenli hocaların bölümlerde azınlıkta olduğunu ve bölümlerin diğer disiplinler tarafından doldurulduğunu göstermektedir. Alptekin (2021), çeşitli meslek disiplininden beslenen sosyal hizmet için bu durumu çeşitlilik ve zenginlik olarak değil, işgal olarak nitelendirmektedir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal hizmet ile ilişkili olan derslere diğer alanlardan hocaların girmesi, sosyal hizmet öğrencileri açısından olumsuz değerlendirmelere neden olmaktadır. Bununla birlikte Alptekin (2021), sosyal hizmet kökenli olmayan akademisyenlerin sosyal hizmet mesleğini öğrencilere aktarma becerileri hakkında ve sosyal hizmeti içselleştirip aktarma konusunda soru işaretlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Anlaşılabacağı üzere sosyal hizmet eğitimi veren akademisyenlerin sosyal hizmet kökenli olmaması öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmakta bu da eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan sosyal hizmet kökenli akademisyenlerin sayıca az olması sosyal hizmet alanıyla ilgili önemli derslerin de sosyal hizmet kökenli olmayan akademisyenler tarafından verilmesine neden olmaktadır. Bu durum eğitimi alınmamış bilginin aktarımı konusunda düşündürücüdür. Sosyal hizmet akademisyenlerinin sayıca az olmasının bir diğer sonucu akademisyenlerin iş yükünün artmasıdır. Katılımcılar bir akademisyenin birden çok derse girdiğini bunun da verimi azalttığını ifade etmişlerdir. Akademisyenlere ise bu durumun fazla iş yükü olarak yansıdığı anlaşılmıştır. Yükseköğretimde akademisyen eksikliğine bağlı olarak bir akademisyene düşen iş yükü artmaktadır (Örücü 2011). Yeni açılan üniversitelerin ise akademisyen sayıları ihtiyacı karşılayamayacak kadar azdır (Akkaya 2013, Uysal ve Odacıoğlu 2015). Yükseköğretim programlarında nitelikli akademisyen sayılarında eksiklik eğitim programlarının kalitesini ve niteliğini olumsuz etkilemektedir (Yalçınkaya ve ark 2014). Sonuç olarak bu çalışmada yüksek kontenjanlarla az sayıda akademisyenle ilerleyen sosyal hizmet eğitimi, öğrencilerle birebir danışmanlık ve eğitim süreci geçirmeye engel bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu durumun öğrenci ve akademisyen etkileşimini olumsuz etkilediği, eğitimin niteliğini düşürdüğü ve öğrencilerin eğitim anlamında beklentilerini karşılamadığı anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçları sosyal hizmet eğitiminde açık öğretim programının yer almasının eğitimin niteliğini düşürmesi başta olmak üzere kontenjanları arttırması, istihdam sorununa yol açması ve örgün eğitimde yer alan öğrenciler üzerinde adaletsizlik yaratması açısından eleştirildiğini göstermiştir. Nitekim katılımcılar açık öğretim programlarında sosyal hizmet eğitiminin verilmesini mesleğin uygulamaya dayalı olmasından dolayı eleştirmektedir. Başlı başına açık öğretim sisteminin, eğitime ulaşmayan bireyler için bir fırsat olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Ancak sosyal hizmet mesleği kapsamında ele alındığında sorunlar silsilesi halini almaktadır. Çünkü katılımcılar insanla birebir çalışan ve bireyin yaşamına dokunan bir disiplin olan sosyal hizmetin akademisyenlerle etkileşim olmadan, belli bir uygulama eğitimi almadan ve kağıt üstünde sınavları geçmekle bu mesleğin yapılamayacağını, bu durumdan müracaatçının da olumsuz etkilenebileceğini aktarmıştır. Açık öğretim sisteminin sosyal hizmet eğitimi niteliksizleştirdiği düşüncesiyle eleştirilmektedir. 113 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin açık öğretimi yüz yüze yapılan örgün eğitim gibi bulmamıştır (Sözer 2017). Bu çalışmada ise katılımcılar pandemi dönemiyle kıyaslama yaparak o dönemde kendilerinin uzaktan eğitime geçilmesiyle hiçbir şey öğrenemediklerini aktarmıştır. Pandemi döneminde yapılan çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitim sisteminde etkileşimin neredeyse hiç olmadığı ve tek taraflı bir sürecin olduğu bulunmuştur (Keskin ve Özer Kaya 2020, Altuntaş ve Yılmaz 2020, Özdoğan ve Berkant 2020). Araştırma sonuçlarına göre açık öğretimde sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin eğitimi tartışmaya değer olarak görülmüştür. Asquith ve arkadaşlarına (2005) göre açık öğretim; uygulamaya dayanan sosyal hizmet eğitiminde, öğrencilerin yüz yüze eğitime katılamamasına, ders hocalarıyla etkileşim içinde olup usta-çırak ilişkisi kuramamasına ve kendini ifade etme becerisinde eksikliklerinin olmasına neden olmaktadır. Bunun yanında savunuculuk, eğiticilik, danışmanlık, bağlantı kuruculuk kurumsal bilgileri uygulamaya aktarabilme gibi mesleki rolleri ve eğitimin niteliğini olumsuz etkilemekte, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmesine ve iletişim sorunlarına neden olmaktadır (Kaya 2002). Araştırma bulgularına göre açık öğretimden mezun olan öğrenciler hocalarıyla ve alanla yeteri kadar etkileşim sağlayamadığı için eksik bir şekilde mezun olmaktadırlar. Öğrenci akademisyen etkileşiminin çok az olduğu veya hiç olmadığı bu eğitim sisteminde sosyal hizmet eğitiminin olumsuz etkilendiği söylenebilir (Yolcuoğlu 2017).

Açık öğretimle ilgili çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise açık öğretimin mezun kontenjanlarını arttırarak istihdam konusunda kaygılara neden olmasıdır. Sevim ve Altun (2017)'a göre, 2011 yılında açık öğretimin de açılması ile birlikte daha önceleri bahsedilen sosyal hizmet uzmanı ihtiyacı kavramı, plansız büyümenin sonucunda ilerleyen yıllarda istihdam sorununun yoğunlaşacağına işaret etmektedir. Toplumların yaşamış olduğu sorunlar sosyal hizmete olan gerekliliği arttırırken profesyonel sosyal hizmet gündeme gelmektedir. Fakat bu alanda okuyan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin geleceklerinden beklentileri istihdam açısından olumsuz yöndedir (Sevim ve Altun 2017). Bununla beraber sosyal hizmet alanındaki istihdam imkanları daralma dönemine girmiştir ve alanda sosyal çalışmacı ihtiyacının çok üzerinde mezun vermeye başlanmıştır (Alptekin ve ark 2014). Anlaşılabacağı üzere açık öğretimin de etkisiyle artan mezun kontenjanları, sosyal hizmet bölümünden mezun olan kişilerin istihdam sorunu yaşamasına neden olmaktadır. Yeni çalışma alanları yaratılmadığı sürece istihdam oranlarının daha da düşeceği tahmin edilmektedir. Çözüm ise sosyal hizmet alanında istihdama yönelik politikaların sağlanmasıdır (Artan ve ark 2021). Bu çalışmada da benzer önerilerin olduğu istihdamın arttırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Topuz ve Öz (2014)'e göre, sosyal hizmet mezunlarının istihdamına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bir diğer önemli konu ise kontenjanlar ile ilgilidir. Nitekim birçok üniversitede sosyal hizmet bölümlerinin açılması kontenjan sayısında önemli bir artışa neden olmuştur (Topuz ve ark 2017, Uysal 2019). İhtiyaca göre kontenjanların azaltılması veya planlanması gerekmektedir (Topuz ve Öz 2014). Sosyal hizmet bölümlerinde yaşanan artış ve açık öğretimlerin de buna eklenmesi kontenjanları arttırmış bu durum da istihdama neden olmuştur. Sorunun çözümü için kontenjanların azaltılması gerektiği önerilmiştir. Sonuç olarak mezunların istihdam konusunda plansız ve hızlı bir şekilde açılan bölümlere paralel olarak istihdam alanlarının fazlaştırılması ve yeni istihdam alanlarının yaratılması gerektiği düşünülmektedir.

Açık öğretim sistemine yönelik olumsuz değerlendirmelerde her ne kadar açık öğretim sistemi eleştirilse ve sosyal hizmet eğitimi içerisinde olmaması gerektiği vurgulansa da belirli standartlar içinde ve belirli eğitim koşullarının yerine getirilmesi dahilinde bir ihtimal değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar en az örgün eğitim için belirlenen hem teorik hem de uygulama eğitimi

standartlarının açık öğretimde de sağlanırsa açık öğretim sisteminin sürdürülebileceğini belirtmişlerdir. Erzurum’da 2011 yılında gerçekleştirilen “Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Anlayışlar ve Açık öğretim Uygulamaları Çalıştayı”nda açık öğretim programları tartışılmış, sosyal hizmet eğitiminde açık öğretim lisans programının uluslararası standartlara uygun, belirli bir kontenjan dahilinde planlanabileceği belirtilmiştir. Ancak sosyal hizmet eğitiminde açık öğretim programı bütün bu niteliklerden uzak bir şekilde başlatılmıştır (Sehman ve Yolcuoğlu 2020). Temelde olan bu eksiklik katılımcıların ifade etmiş olduğu koşulların yerine getirilmesinin zorluğunu gündeme getirmektedir. Maral (2022)’a göre de açık öğretim kalitesinde eksiklikler vardır. Eğitimi iyileştirmek için kalite standartları ve sistemin akreditasyonu sağlanmalı ve standartlar belirlenmelidir (Maral 2022). Ancak ülkemizde açık öğretim programlarının bu kriterlerden uzak olduğu için açık öğretime yönelik eleştirilerin daha da derinleştiği anlaşılmıştır. Araştırma da ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin ellerinde olmayan nedenlerden dolayı örgün eğitime devam edememesinden kaynaklı olarak yaşadıkları fırsat eşitsizliğini, açık öğretim programlarıyla giderilebileceği düşüncesidir. Açık öğretim ve uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde açık öğretim; öğrencilere alternatif eğitim seçeneği sunmakta, fırsat eşitliği sağlamakta, kitle eğitimini kolaylaştırmakta, daha fazla insanın daha az maliyetle eğitime erişimini sağlamaktadır (Kaya 2022). Ayrıca fiziksel olarak belirli bir sınıfa bağlı olmadan öğrenme fırsatı sunmaktadır (Valetine 2002). Ancak Hamutoğlu ve arkadaşlarına (2019) göre her ne kadar uzaktan öğretim, bireysel öğrenme imkanı sağlasa da uzaklık ve etkileşim önemli sorun olarak varlığını korumaktadır (Hamutoğlu ve ark 2019). Dolayısıyla açık öğretim bir fırsat eşitliği girişimi olarak sunulacaksa gerekli koşulların sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bütün bunların yanında çalışmada önemle üzerinde durulan konulardan biri açık öğretimin diploma almak için suiistimal edilmemesi gerektiğidir. Sehman (2019), çalışmasında diploma programları olan açık öğretim programlarının eğitim öğretim hedeflerini karşılamadığına dikkat çekmiştir (Sehman 2019). Nitekim diğer çalışmalar incelendiğinde açık öğretimin yükseköğretimde arzı arttırmak için geliştirilmiş bir politika olduğu anlaşılmıştır (Çetinsaya 2014). Dolayısıyla eğitim öğretim hedeflerinden uzak ve üniversite mezunlarının sayısını artırma amacı olan açık öğretimlerin verimi düşündürücü olmaktadır. Özoğlu (2009)’na göre de açık öğretim programları verimsizdir. Açık öğretim sisteminde kayıtlı olduğu halde birçok öğrenci

derslere katılmamakta ve sadece sınavlar üzerinden derslerden geçmektedir. Bu nedenle açık öğretimin yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir (Özoğlu, 2009, Gür ve Özoğlu 2015). Sonuç olarak sosyal hizmet eğitiminde açık öğretim programı mesleğin uygulamaya dayanması açısından eleştirilmiş ve açık öğretimin mesleğin niteliğini düşürdüğü, verimsizleştirdiği ve mezun olup diploma alma düşüncesi merkezinde yapılandırıldığı ortaya çıkmıştır. Açık öğretim sistemine yönelik bütün bu olumsuz bakış açısının nedeni mesleğin doğasını, özünü ve eğitimin niteliğini koruma güdüsü olduğu düşünülmektedir.

Açık öğretimin bir taraftan sosyal hizmet eğitimini olumsuz etkilediği diğer taraftan öğrenciler açısından adaletsizlik yarattığı ve öğrenciler arasında haksız rekabet oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim açık öğretim öğrencilerinin uzaktan sınavlara hazırlanırken katılımcılara göre daha az stres ve kaygı yaşadıkları anlaşılmıştır. Oysaki örgün eğitimde eğitim alan sosyal hizmet öğrencileri bir yandan ders alırken bir yandan sınavlara hazırlanmaktadır. Sınav kaygısına yönelik öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada sınav kaygısı üniversite başarısını olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Karataş ve Güleş 2013). Diğer taraftan açık öğretimdeki sosyal hizmet öğrencileri KPSS süreçlerine ilişkin daha avantajlı görülmüştür. Benzer sonuçlar Başer (2018)'in çalışmasına da yansımıştır. Nitekim sosyal hizmet öğrencileri, derslere ve KPSS'ye hazırlanma süreleri açısından çatışmalar yaşamaktadır. Sosyal hizmet öğrencileri bu süreçte hem dersleri hem de KPSS sürecini yönetme konusunda zorlanmakta ve odaklanma sorunu yaşamaktadır (Başer 2018). Alptekin (2021)'e göre sosyal hizmet eğitiminin açık öğretim programında verilmesi örgün eğitimde okuyan sosyal hizmet öğrencileri için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Sosyal hizmet eğitimi kendine has özgünlüğü olan emek-yoğun bir eğitimi kapsamakta, öğrenci odaklı olan bu eğitim öğrencinin kişisel gelişim ve değişimini de hedeflemektedir. Bu nedenle öğrenci eğitim-öğretim sürecinin başaktörü olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin aynı zamanda bu rolde sorumlulukları da vardır. Açık öğretimde harcanan daha az emek Türkiye'de çalışma hayatına katılımın ilk şartı olan KPSS'ye daha fazla hazırlanmak için zaman bulma olanağı tanımaktadır. (Alptekin 2021). Sağlık Alanında Lisans Tamamlama Uygulamasına Yönelik Sosyal Hizmet Okulları Derneği'nin Görüşleri Raporu (2017)'nda YÖK'ün ifade ettiği üzere açık öğretim, sosyal hizmet eğitiminde birçok öğrenci için adil olmayan rekabet koşulları oluşturmakta ve adaletsizlik

yaratmaktadır (Alptekin 2019). Sonuç olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde fırsat eşitliği için bir olanak olarak görülen açık öğretim sosyal hizmet öğrencileri için bir fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal hizmet eğitiminde teori ve uygulama birbiriyle ilişkili süreçler olarak değerlendirilmiş ve uygulama eğitiminde danışman ve kurumların önemine dikkat çekilmiştir. Sosyal hizmet eğitiminin önemli bir ayağı da teoriyi beceriye dönüştürme noktasında devreye giren uygulama eğitimleri kapsamında katılımcılar sosyal hizmet eğitiminde teori ve uygulama eğitimlerinin birbirinden ayrılmaz olduğunu aktarmıştır. Akçay (2012)'ya göre teorik ve pratik derslerden oluşan sosyal hizmet eğitimi birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu perspektiften bakıldığında uygulamaya dönük teorik dersler, öğrenilen bilgilerin sosyal hizmet kurum ve kuruluşlarında uygulamaya aktarılmasını sağladığı için vazgeçilmezdir (Akçay 2012). Kreitzer (2014)'e göre sosyal hizmet disiplini teori ve uygulamaya dayanmaktadır. Eğitimin teori kısmı üniversitedeki akademisyenler tarafından, uygulama kısmı ise kurumlarda hem akademisyenler hem de danışmanlar tarafından desteklenmektedir. Sosyal hizmet eğitiminde alınan teorik bilginin alan deneyiminde kullanılabilmesi gereklidir. Bu durum sosyal hizmet eğitiminin işlevselliğini arttırmaktadır (Kreitzer 2004). Erbay ve Sevin (2011)'e göre sosyal hizmet uygulaması iki süreçten oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenciler tercihleri sonucunda ilgili kurum ve kuruluşlara yerleştirilirler. İkinci aşamada ise öğrenciler bu kurum ve kuruluşlarda eğitsel ve kurum danışmanlarının yönlendirmesiyle uygulamalarını gerçekleştirirler. Sosyal hizmette teorik derslerin uygulama ile desteklenmesi ve işlevsel hale gelmesi bu iki aşamanın titizlikle yürütülmesine bağlıdır (Erbay ve Sevin 2011). Ancak bu çalışmada etik konulardan dolayı, öğrenci ve müracaatçıyı korumak adına kurumlarda gerçekleştirilen birçok uygulamaya öğrencilerin aktif olarak katılamadığı anlaşılmıştır.

Eğitimin teorik kısımda akademisyenler sorumluluklar üstlenirken uygulama eğitimlerinde devreye kurum danışmanları girmektedir. Çalışmada eğitsel ve kurum danışmanlarının öğrencileriyle etkileşimi, uygulama eğitiminin kalitesini arttırdığı anlaşılmıştır. Bu nedenle danışmanların öğrencinin mesleki anlamda yetişmesi için gerekli çabayı, ilgi ve alakayı göstermesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların ise eğitsel ve kurum danışmanlarından memnun oldukları,

öğrencileriyle ilgilendikleri, iletişim içinde oldukları ve öğrencileri mesleki anlamda en iyi şekilde yetiştirme çabası içinde oldukları anlaşılmıştır. Araştırmada sadece bir sosyal hizmet uzmanı tarafından uygulama eğitimleri kapsamında kendisinin yanında uygulama eğitimi alan öğrencilerinin, eğitsel danışmanları tarafından hiç ziyaret edilmediği ifade edilmiş ve bu konuda eğitsel danışmanlara sorumluluklar düştüğü vurgulanmıştır. Uygulama eğitimlerinde genel olarak danışmanlar öğrencileriyle ilgilenirken bunun tersi durumların da yaşanabileceği, kurum danışmanlarının sosyal hizmet uzmanı olması durumunda öğrenciyle daha çok ilgileneceği veya öğrenciye kurumda danışmanlık yapan diğer meslek elemanlarının (psikolog, sosyolog gibi) öğrencilere iyi bir danışmanlık süreci veremeyeceği yanılgısına düşülmemesi gerektiği anlaşılmıştır. Ancak değişmeyen görüş ve ortaya çıkan sonuç ise danışmanlık sürecinin kalitesi ve niteliği, uygulama eğitimlerinin verimini etkileyeceğidir. Nitekim Edmund ve arkadaşlarına (2006) göre eğitsel danışmanlar öğrencileri okulda desteklerken, kurum danışmanları da teorinin uygulamaya nasıl aktarılacağını, becerilerin ise nasıl ve ne zaman kullanılacağını öğreten modeller olmaktadır (Edmond ve ark 2006). Demiröz ve İçağasıoğlu Çoban (2002)'ın Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeniden Yapılanma çalışmalarında 97 sosyal hizmet uzmanıyla gerçekleştirdikleri çalışmada önemli bulgular elde edilmiştir. Bunlardan biri de öğrenci, eğitsel danışman ve kurum danışmanı arasındaki bilgi alışverişinin sürekli kılınması gerektiği ile ilgilidir (Karataş ve ark 2002). Bir çalışmaya göre öğrencilerin % 85.5'i eğitsel danışmanlarından kendilerine rehberlik ederek onlarla ilgilenmesini bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Erbay ve ark 2013). Uygulama eğitimi ile ilgili diğer sonuç akademisyenlerin uygulama eğitimlerine gönderdikleri öğrencileri aracılığıyla bilgilerini güncel tutma ve gündemi takip edebilme olanağı yakaladıklarıdır. Sosyal hizmet eğitiminde her ne kadar uygulama eğitimleri çok önemli olarak görülmüş ve yararlarının sadece öğrenciler için değil aynı zamanda akademisyenler için de olduğu vurgulanmış olsa da ortaya çıkan bir diğer sonuç öğrencilere verilen teorik eğitimlerin öğrencileri uygulama eğitimlerine tam olarak hazırlayamadığı yönündedir. Öğrenciler uygulama eğitimlerine ilk gittiklerinde kurumdaki meslek elemanlarının ve personellerin kendilerini teorik ve uygulamaya dair bilgi temelinde eksiksiz gördüklerini ancak öğrencilerin kendilerini yeterince donanımlı bulmadıkları ve teorik eğitimlerini eksik buldukları anlaşılmıştır. Erbay ve arkadaşlarının (2013) çalışmasına göre sosyal hizmet öğrencileri uygulama eğitimine hazır hissetmemekte, bilgi, beceri ve değer temeline ilişkin eksiklikler yaşamaktadır.

Bunun nedeni ise okullarda verilen teorik derslerin bilgi aktarımı şeklinde verilmesi ve tam olarak içselleştirilememesi ile bilgilerin soyut kalması olarak yorumlanmıştır (Erbay ve ark 2013). Benzer sonuçlar bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Nitekim öğrenciler teorik eğitim yetersiz bulmuş ve kendilerini tam olarak alana hazırlamadığını belirtmiştir.

Katılımcılar teorik eğitimlerin uygulama eğitimleri ile daha da pekiştirilmesini istemiş, teorik derslerin içinde de uygulamaya dayalı eğitimlerin olması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak sosyal hizmet eğitiminde teori ve uygulama eğitimlerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması halinde meslek elemanını güçlendiren yapı taşları olduğu anlaşılmıştır. Eğitim sürecinde en önemli öğrenme iş üzerinde uygulama ile birlikte teorik bilginin verilmesidir. Bu durum özetle yaparak ve yaşayarak öğrenme (learning by doing) ve öğretimin iş üzerinde olması kavramları ile değerlendirilebilir (Engeström 2001). Bu çalışmada da teorik derslerin uygulama ile öğrenilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Wayne ve arkadaşlarına (2010) göre sosyal hizmet öğrencilerinin alana çıkmadan önce müfredatta gerçek durumları kavramalarına ilişkin eğitimler yer almalıdır. Teorik anlamda müracaatçılar hakkında bilgi edinmeli ve uygulama anlamında müracaatçılarla etkileşime girmeleri gerekmektedir. Sahaya çıkmadan müracaatçılarla etkileşime girmenin yolu ise teorik derslerde verilecek olan örnek olay, drama ve sınıf içi rol oyunları vb. gibi yöntemlerle sağlanabilir (Wayne ve ark 2010). Duyan (2010)'a göre uygulama eğitimleri sayesinde öğrenciler; birey, grup, aile, örgüt ve toplumlarla sosyal hizmet müdahalesini öğrenir. Bu sayede öğrenciler ekonomik, kültürel, politik, psiko-sosyal sistemlerin bireylerin yaşamları üzerindeki etkisini anlama, anlamlandırma ve değerlendirme becerisi edinirken bağımsız sosyal hizmet müdahalesi yapma yetisi kazanır ve yaşama hazırlanır (Duyan 2010). Fortune ve arkadaşlarına (2001) göre eğitimciler uygulamaya dair müdahalenin kavramsallaştırmasını teorik eğitimlerle sağlamaktadır (Fortune ve ark 2001). Sonuç olarak bu çalışmada da teorik ve uygulama eğitimleri saha çalışması için önemli görülürken eğitsel ve kurumsal danışmanlarının da uygulama eğitimi sürecinde roller üstlendiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin kurumları istedikleri gibi seçip uygulama eğitimini istediği kurumda yapamaması ile ilgilidir. Yüksek

kontenjanların ve meslek elemanı ile kurum kapasitelerinin yetersizliğinin bu durumun nedeni olduğu düşünülmektedir. Bazı kurum ve kuruluşların da sosyal hizmet kurumunun bir öğrenciye hakkıyla uygulama eğitimi verebilmek için çok sayıda öğrenci almadığı bu nedenle akademisyenlerin öğrencilerini sosyal hizmetle ilişkili anaokulu gibi ikincil kurumlara yerleştirmeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle akademisyenlerin uygulama dönemlerinde öğrencileri için uygun kurumları bulmakta zorlandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kurumların çok sayıda öğrenciyi uygulama kapsamında kabul ettiği durumlarda ise verimli bir uygulama süreci geçirilemediği anlaşılmıştır. Kurum sayılarının az olması öğrencilerin kurum seçme şansını da sınırlandırmaktadır. Nitekim öğrencilere çok fazla bir seçenek kalmadığı her ne kadar tercih hakkı sonulsa da en sonunda şartlar gereği kuruma istekleri dışında yerleştirilebildikleri anlaşılmıştır. Akademisyenlerin ise uygulama eğitiminde öğrencilerini STK gibi kurumlara yerleştirebilmek için bu kurum ve kuruluşlarla iletişim halinde olduğu ve kendi kaynaklarını kullandıkları görülmüştür. Bütün bunların yanında uygulama eğitimleri için kurumda geçirilen sürenin yeterli olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin alana çıkmadan önce deneyimledikleri uygulama eğitimlerini başlangıç olarak yeterli buldukları anlaşılmıştır. Taşgın (2019)'ın da bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak yeni açılan ve mezun vermeye başlayan sosyal hizmet bölümleriyle beraber sosyal hizmet eğitiminin en önemli ayaklarından biri olan uygulamaya dayalı derslerin, amacına göre uygulanamaz hale geldiğine işaret etmiştir. Bazı illerde alanda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısı, uygulama eğitiminde uygulamaya gönderilecek öğrenci sayısından daha azdır. Üstelik bazı illerde de öğrencilere uygulama eğitimi yaptırılacak kuruluş dahi bulunamamaktadır. Çoğu zaman da bir kurumda farklı üniversitelerden 10-15 öğrenci bir arada uygulama yapmak zorunda kalmaktadır (Taşgın 2019). Konu ile ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde öğretim teknikleri, danışmanlık süreçleri, sosyal hizmet kurumlarının özellikleri ve sosyal hizmet uygulama derslerinin süresi geniş bir tartışma ve değerlendirme alanı olarak varlığını sürdürmektedir (Jarman-Rohde ve ark 1997, Reisch ve Jarman-Rohde 2000, Bogo 2010, Cai ve ark 2018). Bu konularda farklı değerlendirmeler olsa da sosyal hizmet eğitiminin belirli standartlar içinde verilmesi uluslararası alanda ve Türkiye’de hedeflenen bir durum haline gelmiştir (Yılmaz ve ark 2022). Bu nedenle 2012 yılında “Sosyal Hizmet Eğitiminde Ulusal Standartların Geliştirilmesi Çalıştayı”nda Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUDER)’nin iş birliğinde

ulusal standartların oluşturulması için adım atılmıştır (Alptekin 2016). 2018 yılında ise Sosyal Hizmet Okulları Derneği (SHOD) tarafından standartlar oluşturulmuş ve 2020 yılında revize edilmiştir (Yılmaz ve ark 2022). Sosyal hizmet eğitiminin yaklaşık 1/3'üne denk gelen sosyal hizmet alan uygulamasına yönelik standartlarda; alan uygulamasının beş yüz saatten az olmaması gerekmektedir (SHOD 2020). SHOD'un belirlemiş olduğu diğer kriterler ise alan uygulaması ile ilgili planlamaların alan uygulaması koordinatörlüğünde yapılması, alan uygulaması koordinatörlüğünde yer alan akademisyenin en az iki yıl alan deneyimine sahip ve sosyal hizmet lisans veya lisansüstü eğitimini almış olması, öğrencilere ders kapsamında süpervizyon desteği verilmesi ve alan uygulamasında öğrencilerin kurum ve eğitsel danışmanlarının sorumluluklarını içeren bir kılavuz veya yönerge olmasıdır (SHOD 2020). SHOD'un sosyal hizmet alan uygulamasının süresine ilişkin belirlemiş olduğu bu minimum standartlar yapılan bu çalışmanın sonuçları için manidardır. Nitekim sosyal hizmet öğrencileri alan uygulamasını yaklaşık iki dönem boyunca almakta ve bu sürenin yeterli olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla etkili bir sosyal hizmet uygulama eğitimi için belirlenmiş olan diğer kriterlerin uygulama eğitiminde belirli bir standardın sağlanması için önemli olduğu ve uygulama eğitimlerinde bu kriterlerin göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir.

4.2. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Bu başlık altında sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında değerlendirme yapılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre çözüm önerilerinde sosyal hizmet uzmanlarına, akademisine ve yapısal kaynaklı sorunlara yönelik vurgular ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların meslek elemanlarına yönelik önerilerinde meslek elemanlarının dayanışma ve örgütlenme içerisinde olup seslerini ilgili yerlere duyurarak mesleği tanıtabilecekleri ve sorunları çözebilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleğin sorunlarını çözebilmek ve kendi seslerini duyurabilmek için lobicilik faaliyetleri vurgulanırken bu görevin sosyal hizmet uzmanları tarafından yapılması gerektiği, bunun için de dernekleşme, örgütlenme gibi yapılara ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Bu durum mesleğin bilinmesi hususunda ve yeteri kadar tanınması konusunda

katılımcıların şüpheleri olduğunu düşünmeye sevk etmektedir. Nitekim Kılıç Gündüz ve Taylan (2015), bir mesleğin toplum tarafından kabul edilebilmesi için tanınması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte arabuluculuk, savunuculuk, lobicilik gibi birçok rol mesleğin tanınması ile ilişkilidir. Bu rollerin işlevselliği mesleğin tanınırlığının derecesini etkilemektedir. Mesleğin tanınırlık oranının azalması mesleki memnuniyet düzeyini ve mesleğin imajını olumsuz etkilemektedir (Gündüz ve Taylan 2015). Bu sebeple mesleğin tanıtılmaya gerek duymaması gerekir. Fakat çalışma sonuçlarına göre sosyal hizmet mesleğinin tanınırlığının az olduğu değerlendirilmiştir. Nitekim müracaatçıları kaynaklarla buluşturma ve hak savunuculuğu yapılabilmesi için meslek elemanlarının amaç ve hedeflerinin iyi bilinmesi ve yapılan uygulamaların iyi olarak nitelendirilebilmesi için mesleğin bilinmesi zorunludur. Mesleğin tanınmamasının nedeni sahada yeteri kadar meslek elemanının olmamasıyla ilişkilidir. Sosyal hizmet uzmanlarını sayıca az olması ve yeteri kadar akademisyen olmaması nedeniyle mesleği yeteri kadar tanıtacak akademik çalışmalar da yapılamamaktadır. Yeteri kadar meslek elemanının olmaması sosyal hizmet mesleğinin farklı meslek elemanları tarafından yapılmasına neden olmaktadır (Avşar 2019). Mesleğin tanınırlığı, meslek elemanlarının saygınlığını arttıran ve çalışma olanaklarını iyileştiren bir unsurdur (Bolgün ve ark 2017). Türkiye’de bir sosyal hizmet uzmanları çeşitli sendika ve dernekler etrafında örgütlenip birlikte hareket etmeye çalışmaktadır. Bu örgütlenme ise Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinde görülmektedir. SHUDER, Türkiye’de gelişmekte sorunların tespiti ve çözümü için önemli bir kuruluş olarak faaliyet göstermektedir (Arısoy ve ark 2021). Sonuç olarak sosyal hizmet mesleğinin tanıtılması ve geliştirilmesi için SHUDER’in öne plana çıktığı ancak araştırma sonuçlarına göre bunun yeterli olmadığı anlaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre alanda çalışan akademisyen sayısı yetersiz görülmüştür. Yeteri kadar akademisyen olmaması diğer disiplinlerden akademisyenleri, sosyal hizmet mesleğindeki boşlukları doldurmaya sevk etmiştir. Katılımcılar tarafından çalışmada sunulan önerilerden biri ise sosyal hizmet akademisyenlerinin alanda kendini geliştirmesi gerektiğidir. Nitekim akademisyenlerin istihdam edilirken sadece ALES ve dil puanlarına bakmanın yeterli olmadığı alanla ilgili kendine farklılık katan, ek eğitimler alan akademisyenlerin istihdam edilmesi gerektiği, istihdam edildikten sonra sorumluluklarının devam ettiği

anlaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre hem mesleğin niteliğini arttırmak için hem de hizmet sunulan, eğitim verilen yerler için akademisyenler kendini geliştirmeli ve olumlu bir rol model olmalıdır. Çünkü mesleğin özünü, amaç ve hedeflerini anlamaya çalışan öğrenciler için iyi bir rol model gereklidir. Dağdeviren (2007)'e göre, kendini geliştirmek isteyen kişi yeteneklerini kullanabilmeli ve yeni beceriler edinmelidir. Bazı ortamlar bunu kolaylaştırıp fırsat sunarken bazı ortamlar ise engelleyici olabilmektedir. Ortamın engelleyiciliği bireyin motivasyonunu da olumsuz etkileyen bir süreçtir (Dağdeviren 2007). Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre sosyal hizmet kökenli akademisyenler yerine farklı alanlarda akademisyenlerin istihdam edilmesi bu engelleyiciliğe örnek gösterilebilir.

Eğitim alanında sosyal hizmet kökeni ile yetişmemiş veya yüksek lisans, doktora eğitimini sosyal hizmet alanında tamamlamayan ve bölümle ilgisiz bölümlerin akademisyenleri kendi alanlarında görev yapmalıdır. Bu durum meslek elemanları ve akademisyenler ile ilgili mesleğin meslek elemanları tarafından yapılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Farklı alanlardan meslek elemanlarının sosyal hizmet alanında istihdam edilmesinin öğrenciler üzerinde olumsuzluk yarattığı anlaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü ve psikolojilerinin etkilenecek geleceklere dair kaygı yaşadıkları anlaşılmıştır. Bütün bunların yanında sosyal hizmet multi-disipliner bir meslek olarak ifade edildiği için diğer meslek elemanlarından belirli bir sayı dahilinde destek alınabileceği ancak bu desteğin sosyal hizmet içinde akademisyenlerin sayısını geçmeyecek düzeyde olması gerektiği vurgulanmıştır. Çeşitliliğin belirli bir seviyede kabul edilebilir olduğu durumlarda bu duruma olumlu yaklaşıldığı ancak dış destekteki koşulun sosyal hizmet alanıyla ilişkili olması gerektiği anlaşılmıştır. Nitekim farklı mesleklerden kişilerin sosyal hizmet işini yapması eleştirilmektedir (Erbay ve Sevin 2013, Alptekin 2019). Avşar (2021)'a göre bu durum sosyal hizmet öğrencileri tarafından “örtük bir saldırı” olarak nitelendirilmiştir. Mesleği meslek elemanlarının yapmaması ve akademisyenlerin alan dışından sosyal hizmet akademisyen kadrolarında istihdam edilmesi mesleğin niteliğini de düşürmektedir (Avşar 2019). Anlaşılacağı üzere katılımcıların kendi görevleri yerine başka mesleklerden birilerinin istihdam edilmemesi konusunda kararlı oldukları ve mesleğin alanının işgal edilmemesi gerektiğini savundukları ortaya çıkmıştır.

Mezun olan meslek elemanlarına yönelik istihdamın az olması, uygulama eğitiminde öğrencilerin de meslek elemanlarıyla karşılaşamamalarına veya daha az karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin uygulama eğitiminde eksiklikler yaşamalarına neden olmaktadır. Bu alanlardan biri de süpervizyon desteğinin eksikliği ile ilgilidir. Katılımcılar sosyal hizmet eğitimi boyunca süpervizyon desteğinin önemini vurgulamış ve eksikliği durumunda öğrencilerin motivasyonlarının da olumsuz etkileneceği belirtilmiştir. Süpervizyon desteğinin ise sadece akademisyenler veya sosyal hizmet uzmanları tarafından verilmeyeceği öğrencilerin aynı zamanda grup çalışmalarıyla veya öğrencilerin birbirlerinden deneyimleyerek de birbirlerine süpervizörlük edebilecekleri anlaşılmıştır. Bu nedenle “durum süpervizyonunun” altı çizilmiş ve kullanılabileceği yönünde desteklenmiştir. Bunun yanında süpervizyon desteğini vermenin de kolay olmadığı anlaşılmış bu konuda süpervizyon desteğini verecek meslek elemanının da bu konuda yetkin ve donanıma sahip olması istenen bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilere danışmanlık ve süpervizörlük edecek yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olmadığı için öğrenciler farklı bir meslek elemanının yanında (sosyolog, psikolog veya öğretmen gibi) uygulama yapmakta ve süpervizyon desteğinden mahrum kalmaktadır (Taşgın 2019). Sosyal hizmet eğitiminde süpervizyon desteği, öğrencilerin mesleki görüş elde etmesinde, alan uygulamasına hazırlanmasında, müracaatçılarıyla iletişim kurup sorunlarına yönelik uygun müdahale yöntemi belirleyip uygulamaya koymasında ve kendine güven duyması noktasında çok önemlidir. Bu nedenle etkili ve verimli süpervizyon desteği mesleki yeterliliği artıracaktır (Sehman ve Yolcuoğlu 2020). Süpervizyon sistemi kurulmuş olan ülkelerin çoğunda eğitsel ve kurum danışmanları için meslek örgütleri tarafından belirlenen kriterlerde süpervizyon desteğinin verilebilir nitelik ve kriterde olmasına özen gösterilmiştir. (BASW 2011, NASW 2013, AASW 2014). Dolayısıyla süpervizyon desteği için akademisyenlere sorumluluklar düşmektedir. Çünkü eğitimin merkezinde öğrenci yer alsa da öğrenciyi etkileyen bir unsur olarak akademisyenlerin vereceği etkili süpervizyon desteğinin bu işin bir unsurunu oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcıların sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde sosyal hizmet akademisine yüklediği sorumluluklardan biri de uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiği ile ilgilidir. Katılımcılar uygulama eğitimlerini mesleğin özünü kavrama ve anlama noktasında değerli olarak görmektedir. Bu açıdan

bakıldığında uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Katılımcıların öğrencilerin son sınıfta uygulama eğitimi kapsamında kurumlarda almış olduğu eğitimi yeterli gördükleri ancak okulda teorik derslerle birlikte uygulamaya dayalı dersleri yetersiz gördüğü anlaşılmıştır. Bu nedenle tek başına kurumlarla yetinilmeyip sınıflarda derslerde de uygulamaya dayalı derslerin olması ve uygulanabilmesi gerektiği, öğrencilerin ise uygulama eğitimlerine göre hazırlanmış sınıflarda (aynalı oda gibi) uygulamaya dair birçok beceriyi edinebileceği anlaşılmıştır. Uygulama eğitimlerinin düzenlenmesi noktasında da akademisyenlere sorumluluklar düştüğü anlaşılmıştır. Nitekim derste anlatılan bir vakanın bile uygulama anlamında değerli olabileceği değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde de uygulama eğitimlerinin alan eğitimleriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. CSWE (2008)'e göre alan eğitimlerinin hedefi, sınıfta öğretilen teorinin pratiğe dökülmesinin sağlanmasıdır. Müfredatta birbiriyle ilişkili iki unsurun (alan ve sınıf) eşit öneme sahip olması ve her ikisinin eğitimin niteliği için katkıda bulunması, eğitimin temel ilkesini oluşturmaktadır (CSWE 2008). Uygulama becerisinin kazanılması, öğrencilerin mezun olmadan önce teori ve pratik ilişkisini kurabilmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu nedenle uygulama becerisi mesleki yaşama ertelenmez. Sosyal hizmet alan ve kuram uygulaması gibi derslerde sosyal hizmet uygulama becerisi kazanılabilir. Ek olarak uygulama becerisi sosyal hizmet ortamlarında uygulama dersi ile pekişir (Erbay ve ark 2013). Öğrenciler ise derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamada kullanabilmelidir (Duyan 2010). Alan uygulaması derslerinin bu kapsamda sosyal hizmet adaylarını mesleki yaşama hazırlaması çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir (Çelik 2011). Sosyal hizmet uygulamasının temelde müracaatçıyı güçlendiren ve yeni sorunların oluşmasını engelleyen bir etkinliği bulunmaktadır. Sosyal hizmet uygulamasının amaçlarını gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan teknik, davranış ve becerilerin öğrenilmesini kolaylaştıracak biçimde yapılandırılması ve tasarlanması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitimindeki uygulama dersleri temel mevzuat bilgisini, teorik ve kuramsal bilgileri, gözlem yapma, ilişki kurma, analiz ve değerlendirme yapma bilgi ve becerisine göre yapılmalıdır (Adams 2011). Sosyal hizmet uygulamalı dersleri öğrencilerin bir eğitsel ve kurum danışmanının yönlendirmesiyle sosyal hizmet alanlarında teorik derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamaya aktarmaları olarak ifade edilmektedir. Bu dersler ise sosyal hizmet eğitiminde müfredatın üçte birini oluşturmaktadır (Demiröz 2005). Sonuç olarak uygulama eğitimleri müfredatın

önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Ancak okulda teorik derslerin de içinde olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar sosyal hizmet eğitimi için sosyal hizmet akademisine düşen bir diğer görevin ise sosyal hizmet eğitiminde ortak bir müfredat planlaması olduğunu belirtmiştir. Zira sosyal hizmet eğitimi müfredatı katılımcılar tarafından dağınık olarak görülmektedir. Bun sebeple standart bir eğitim için ortak bir müfredat ihtiyacı vurgulanmıştır. Sosyal hizmette farklı müfredatlarda eğitimler verilmesi ve eğitimin farklı olması mezunlar arası farklılaşmalar yaratmaktadır (Topuz ve Öz 2014). Apak (2020)'ın çalışmasına göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının en az bir kez sosyal hizmet müfredatlarını revize ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum sosyal hizmet müfredat denemelerinin devam ettiği ve müfredatlarda bir netleşmeye gidilmediği, müfredatların yazı tahtasına dönüştürüldüğü şeklinde yorumlanmıştır (Apak 2020). Kara (2011) ise ortak müfredat uygulamalarının eğitimin kalitesini arttıracaklarını ifade etmiş ve bilimsel çalışmalar ışığında eğitimde ortak müfredatlar hazırlanması gerektiğini belirtmiştir (Kara 2011). Bu çalışmada da sosyal hizmet eğitiminde uluslararası standart ve normlara dayanan mesleğin belirli ve ortak bir müfredat ile verilmesi gerektiği belirtilen öneriler arasındadır. Nitekim sosyal hizmet eğitiminin ister taşrada isterse de il veya bir ilçede verilsin aynı nitelik ve kalitede verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple benzer ve ortak müfredatlara ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Sosyal hizmet eğitiminin mevcut programlarında genelci modele göre müfredatlar planlanmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanlarına göre dersler belirlenmektedir. Özellikle sosyal hizmet alan uygulaması ve müdahale yöntemlerine ilişkin müfredat, ders saatleri ve içerikleri arasındaki farklılıkların müfredattaki dağınık görüntünün bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Alptekin 2021). Bu noktada mevcut derslerin genelci sosyal hizmet modeline göre planlanması da başka bir sorunu ve ihtiyacı gündeme getirmiştir. Bu sorun ise alanda uzmanlaşmadır. Almanya'daki sosyal hizmet eğitimi incelendiğinde üniversiteler nezdinde genelci yaklaşım çerçevesinde eğitim verilmektedir. Her ne kadar bu durum Türkiye'dekine benzer olsa da öğrenciler Almanya'da ilk dört yarıylda sosyal hizmetin teorik eğitimini alırken son iki yarıylda öğrencilerin uygulama sürecini tamamlaması zorunlu kılınmakta ve bir alanda uzmanlaşmaları sağlanmaktadır. Ayrıca bu durum uzmanlaşma olarak değil de derinleştirme olarak ifade edilmektedir. Bu sayede Almanya'da sosyal hizmet eğitimi alan öğrenciler hem uygulama eğitimini iki yıl

almakta hem de bir alanda derinleşerek mezun olmaktadır (Tomanbay 2011). Bu araştırmada da ortaya çıkan sosyal hizmet eğitime yönelik önerilerden biri de öğrencilerin uzmanlaşabilecekleri alanlara ihtiyaç duyması, dolayısıyla uzmanlaşma vurgusudur. Değişen koşul ve şartlara daha etkili müdahale seçenekleri sunabilmek için meslek elemanlarının kendi alanlarında uzmanlaşmaları gerektiği anlaşılmıştır. Çocuk, göç, toplumsal cinsiyet ve daha farklı konularda öğrencilerin uzmanlaşabilmesi için fırsatlar tanınması gerektiği çünkü bütün öğrencilerin sosyal hizmet alanındaki her konuya hakim olamayacağı nasıl ki sağlık ve diğer alanlarda ilgili uzmanla görüşme gerçekleştiriliyorsa benzer bir sistemin de sosyal hizmet alanında olabileceği anlaşılmıştır. Temiz (2017)'e göre ise eğitim sistemi tam anlamıyla uzmanlaşma sağlamamaktadır. Bu nedenle tam uzmanlaşmanın olmadığı alanlarda eksik müdahale ve değerlendirmelere neden olmaktadır. Bu nedenle meslek elemanına meslek içi eğitimler verilmekte ancak bu durum akademik bir nitelik anlamına gelmemektedir. Bu nedenle genelde eğitimin yanında uzmanlaşmayı zorunlu kılan bir model önerilmiştir. Örneğin korunmaya ihtiyacı olan bir çocuk vakası değerlendirilecek olursa; sosyal çalışmacı unvanı ile hizmet veren kişi çocuğun ihtiyaç duyduğu hizmet modelini analiz ederek alanında uzmanlaşma sağlamış diğer meslek elemanına yönlendirmesini yapar. Bu noktada çocuğun aile yanında kalmasına karar veriliyorsa aileye rehberlik ve danışmanlık edecek bir başka uzmana, kurum bakımına alınacaksa çocukla profesyonel faaliyet yürütecek başka bir uzmana yönlendirilmesi yapılır (Temiz 2017). Bu çalışmada da uzmanlaşmanın bir eğitim programı çerçevesinde verilebileceği anlaşılmıştır. Bu programların ise yüksek lisans ve doktora düzeyinde planlanabileceği ortaya çıkmıştır. Bu konuda da akademisyenlere plan, program yapma ve çalışmalar üretme noktasında sorumluluklar düşmektedir. Sonuç olarak birçok çalışma alanı bulunan mesleğin tüm alanlarında, bir sosyal hizmet uzmanının aynı yeterlilik ve beceride olması beklenmeyebilir. Bu nedenle uzmanlaşma alanlarının etkili müdahale yöntemleri için tercih edilebileceği söylenebilir.

Çalışmada ortaya konulan bir diğer sonuç ise akademisyenlerin şartlarının daha nitelikli çalışmalar koyabilmek için iyileştirilmesi gerektiğidir. Bu konuda özlük haklarının iyileştirilmesi önerisi ön plana çıkmıştır. Katılımcılar akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade ederken akademisyenlere engel olabilecek birtakım engellerin de farkındalığına sahiptir. Bu

sebeple meslek elemanları için özlük haklarının bir sigorta niteliğinde olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle özlük hakları uzman ve akademisyenlerin haklarını koruyan ve iyileştiren bir koruma görevi üstlenmektedir. Akademisyenlerin akademik çalışmalar yaparken maddi kaygı yaşamaması gerektiği, çalışmaların kaygısız bir ortamda daha verimli ve çıktılarının toplum için daha etkili olacağı belirtilmiştir. Sosyal hizmet uzmanları için de çalışma koşullarının, iş yüklerinin iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özlük haklarındaki iyileştirmeden kasıt uzman ve akademisyenlerin ücret, iş yeri koşulları, çalışma saatleri ve personel sayısı gibi faktörlerini içermektedir. Nitekim bu çalışmada akademisyenlerin sayısının az olduğu sonucu ortaya çıkmış bu durumun da akademisyenlere iş yükü olarak olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır. Karakuş (2019)'un İzmir İl Müdürlüğüne bağlı sosyal hizmet merkezlerinde yaptığı çalışmasına göre “ücret, iş yoğunluğu, iş yeri kuralları, kariyer planları ve takdir edilme” kriterlerine göre sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumunu düzeylerinin neredeyse bütün sosyal hizmet merkezlerinde düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarına kendi meslekleri kapsamında görev ve sorumluluklar verilmesi yönünde öneride bulunulmuş ve görev verilirken sosyal hizmet uzmanlarının da görüşlerinin alınması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak görevlerini yerine getiren sosyal hizmet uzmanlarının takdir edilmesi, ödüllendirilmesi ve liyakat temelli gelişim için desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Karakuş 2019). Meslek elemanlarının ödüllendirilmesi, takdir edilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, meslek elemanının yaptığı işten haz ve gurur almasını ve mesleğinde daha çok çalışmasını sağlayacaktır (Eren 2001). İş yeri koşullarının iyileştirilmesi iş doyumunu etkileyen bir unsurdur (Yazıcı ve Kalaycı 2015). İş doyumunun yüksek olması için çalışma saatlerinin de makul ve insani şartlara uygun olması gerekmektedir. İnsani şartlardan anlaşılması gereken çalışma sırasında dinlenilebilecek molaların olması, uzun çalışma saatlerinin olmaması, uzun ve sürekli mesaiye kalınmamasıdır. Yoksa bu durum meslek elemanın iş doyumunun ve veriminin azalmasına neden olacaktır (Çakır 2001). Türkiye’de akademisyenlerin özlük hakları ise dezavantajlı durumdadır. Bu durum akademisyenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle akademisyenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılmalıdır (Demir ve ark 2015). Akademisyenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumlar arasında kalabalık sınıflar ve ağır ders yükleri yer almaktadır (Korkut

1999). Nitekim bu çalışmada da yüksek kontenjanlar sorunu önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin iş doyumu, stresi ve tükenmişliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ücretin iş doyumunu etkilediği bulunmuştur (Terpstra ve Honoree 2004). İş doyumu fiziksel ortam ve maaştan etkilenmektedir (Çetinkanat 2002, Buluş 2004, Bülbül 2006). Sonuç itibariyle katılımcılar özellikle akademisyenlerin toplum adına ortaya yararlı işler koyabilmesi için çalışması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın verimliliğini ise iş doyumu ve özlük haklarının iyileştirilmesi ve korunması ile ilişkilendirmişlerdir.

Yapısal kaynaklı sorunların çözümüne yönelik en önemli önerilerden biri ise açık öğretimlerin kapatılmasıdır. Araştırmanın sonuçları, sosyal hizmet eğitiminin uygulamaya dayandığını bu nedenle ilkesel olarak açık öğretim sisteminin sosyal hizmet eğitimi içinde yer almaması gerektiğini göstermektedir. Açık öğretim; kontenjanları arttırması, eğitimin niteliğini düşürmesi, zaman ve emek konusunda adaletsizlik yaratması, uygulamaya dayalı sosyal hizmet mesleğinin uygulama ayağını verememesi ve bunun sonucunda niteliksiz meslek elemanı yetiştirmesiyle müracaatçıların da tehlikeye atılması hatta sosyal hizmet eğitiminde yaşanan birçok sorunun nedenini oluşturması gibi sebeplerle eleştirilmektedir. Katılımcılardan ikisi sosyal hizmet eğitiminde en az örgün eğitimdeki kadar nitelikli bir eğitim verilmediği ve uygulama yapılmadığı sürece -ki bu şu anki şartlar itibariyle pek mümkün görülmemiştir- açık öğretimlerin kapatılması gerektiği vurgulamışlardır. Katılımcıların tamamına yakını ise herhangi bir şart koşulmaksızın açık öğretimin sosyal hizmet eğitiminde kabul edilebilir bir eğitim sistemi olmadığını ve kapatılması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim Alptekin (2021) de benzer ifadelerle yer vermektedir. Açık öğretim sorununu gidermek için iki alternatif bulunmaktadır. İlki ulusal ve uluslararası sosyal hizmet standartlarına uygun, sınırlı bir kontenjanla, eğitim programlarının revize edilerek eğitimlerine devam edilmesidir. Fakat bu yol ne yükseköğretim politikalarına ne de Türkiye'deki açık öğretimin işleyişine uygun değildir. İkinci seçenek ise daha gerçekçi ve daha makul bir yoldur. Açık öğretim zaman ve emek harcamadan, şişirilmiş kontenjanlarla üstelik maddi kazanç elde ederek eğitim verme anlayışı içerisinde. Bu nedenle başka bir seçenek kalmamıştır. Tüm açık öğretim programlarına öğrenci alınmaması ve açık öğretim programlarının kapatılması gerekmektedir (Alptekin 2021). Sonuç olarak açık

öğretimin belirlenen kriterlerde yürütülemeyecekse kapatılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Katılımcıların önerilerinden biri de yapısal değişikliklerdir. Sosyal hizmet eğitime yönelik vurgunun; sorunların sistemden yani politik yapıdan kaynaklı olabileceği, politikalar nezdinde sosyal hizmetin yardım etme anlayışı çerçevesinde şekillendirilmesinin sorunlara yol açtığıdır. Yapısal kaynaklı sorunların derinine inildiğinde katılımcılar politik düzeyde sosyal hizmetin önünün açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple sosyal hizmet mesleğinin politik çıkarların bir ürünü olarak kullanılmaması, mesleğin gelişimi için desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Politik faktörlerin etkisinin yanında yükseköğretim sorunlarına da değinilmesi gerektiği belirtilen öneriler arasındadır. Nitekim katılımcılar, yükseköğretimde yaşanan sorunların sosyal hizmet eğitime yansıdığını bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının yükseköğretimin sorunlarından bağımsız olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Neticede yükseköğretim sorunlarının da araştırılıp değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların sadece mesleğe özgü olarak görmemek gerektiği, yükseköğretim sisteminde yaşanan eğitim sorunlarının sosyal hizmet eğitime yansıdığı belirtilmektedir. Bu sorunlar yüksek kontenjan, açık öğretim sorunu, akademisyen eksikliğidir. Çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Altbach ve arkadaşlarına (2009) göre son yıllarda değişim rüzgarlarının yükseköğretimde esmesiyle birlikte eğitim alanındaki ihtiyaçlar da değişmiş ve artmıştır. Değişen öğrenci profili, beceriler, küreselleşme ve rekabet gibi faktörler yükseköğretimdeki dönüşüme yol gösterici olmuştur (Altbach ve ark 2009). Bu nedenle bir dönüşüm süreci yaşayan yükseköğretimin günümüz koşullarıyla geleceğe hizmet etmekten yoksun olduğu ve 1980’lerde kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’nun eğitim anlayışında yeni düzenlemelere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Çetinsaya 2014). Yükseköğretimdeki büyüme değişen ve gelişen koşullara, ihtiyaç ve taleplere cevap verebilecek nitelikte planlanmalı ve gerekli reform ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu reform talepleri ise yükseköğretim politikasının planlanmasından sorumlu YÖK Başkanlığı tarafından ortaya konulabilir. Uluslararası yükseköğretimdeki gelişmelere paralel reformların yapılmaması durumunda “geciken reform maliyetinin artacağı” konusu kamuoyuna aktarılmıştır (YÖK, Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına dair açıklama, 2011). Yükseköğretimde yaşanan bu endişelerin yanında bilim eğitimi

vermek adına kurulan üniversitelerin meslek elemanı yetiştirme konusundaki yetersizliği mezunların çalışma hayatlarına hazır olmamalarına neden olmaktadır. Sorunlarla birlikte öğrenci sayılarının artması, akademisyenlerin sayıca yetersiz olması, öğretim elemanları profilleri, mezun olan öğrencilerin istihdam sorunları (Şendağ ve Gedik 2015) yükseköğretimdeki sorunlara farklı bir ivme kazandırmaktadır. Nitekim yükseköğretimde görülen öğrenci sayılarının fazla olması, akademisyen eksikliği ve profili (alandışı), öğrencilerin istihdamı sorunu gibi sorunlar sosyal hizmet disiplini alanında da görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların değinmiş oldukları yükseköğretimdeki sorunlara da değinilmesi gerektiği görüşü kayda değer görülmektedir. Çünkü sosyal hizmetin de yükseköğretimdeki sorunlardan etkilenmiş olabileceği ve bundan nasibini aldığı görüşü tartışmaya değer olarak görülmüştür. Ancak Ahola (2000), yükseköğretimde görülen birçok soruna ilişkin çeşitli değişiklik ve reformların yapıldığını belirtmekte fakat özellikle eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili yapılan değişikliklerin kağıt üstünde kaldığını ve reform halini almadan gerçekte uygulanmadığını aktarmaktadır. (Ahola 2000). Bu nedenle genelde yükseköğretim özelde ise sosyal hizmet eğitimi sorunları gündeme getirilirken çözümlerin uygulanması konusu önemli görülmektedir. Aksi halde her şey kağıt üstünde kalacaktır. Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları sadece sosyal hizmetin bir sorunu olarak değil de yükseköğretimde yaşanan sorunların sosyal hizmet eğitime etkisi olarak değerlendirilmesi gerektiği bu nedenle de sosyal hizmet eğitimindeki sorunların çözümü isteniyorsa yükseköğretimin sorunlarına da odaklanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını; sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri ve akademisyenlerinin bakış açısıyla keşfetmek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Yapılan görüşmeler kapsamında ortaya çıkan sonuçlara göre sosyal hizmet eğitiminin etkilendiği birçok sorun vardır. Bu sorunlar; eğitimin verildiği yerdeki olanakların elverişsiz olması ve yüksek kontenjanlar, akademik kaynakların yetersiz olması, öğrencilerin okuma ve araştırma isteksizliği, alandışı akademisyenlerin sosyal hizmet eğitimi vermesi, sosyal hizmet akademisyenlerinin sayıca az olması, açık öğretimin sosyal hizmet eğitimi niteliksizleştirmesi, kontenjanları arttırması ve istihdam sorununa yol açması ile sosyal hizmet öğrencileri arasında zaman, emek ve maddi açıdan adaletsizlik yaratmasıdır.

Bu çalışmada sosyal hizmet eğitiminde sorun olarak ortaya çıkan ilk sonuç fiziki olanaklar ve kontenjanlardır. Sonuçlara göre sosyal hizmet eğitiminin verildiği devlet okullarındaki fiziki olanaklar elverişsiz ve yetersiz görülmektedir. Okullarda sınıfların dizaynının özellikle grup uygulamalı dersler için akademisyen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet bölümlerine yapılan yüksek alımların ise bu soruna bir ivme kazandırdığı, ders içi etkileşimi sekteye uğrattığı anlaşılmıştır. Yüksek kontenjanların neden olduğu bir diğer sorunun ise istihdam olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar sosyal hizmet alanındaki akademik kaynakların yetersiz olduğunu göstermektedir. Her ne kadar katılımcılar akademik kaynak anlamında bir gelişme olduğunu belirtmiş olsa da çeviri yoluyla Türkçe'ye kazandırılan kaynakların yerele yeteri kadar hitap etmediğini belirtmiş bu nedenle günceli ve yereli ilgilendiren kaynakların ihtiyacına vurgu yapılmıştır. Akademisyenlerin ise öğrencilerin var olan kaynakları okuyup araştırma konusunda bir motivasyon eksikliğine sahip olduğu, yabancı literatürü takip edebilmek içinse öğrencilerin yaygın olan İngilizce dilini bilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışma sonuçları sosyal hizmet eğitimi veren sosyal hizmet kökenli akademisyenlerin sayısının az olduğunu göstermektedir. Bu durumun az sayıda

akademisyenin çok sayıda derse girmesine, bunun da iş yükünü arttırmasına ve verimi düşürmesine neden olduğu görülmüştür. Sosyal hizmet ile ilişkisi olmayan bir akademisyenin sosyal hizmet alanında ders veriyor olması ise öğrencilerin olumsuz değerlendirmelerine neden olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin dersten istedikleri verimi alamadığı ve beklentilerinin karşılanamadığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bir diğer bir sonuç ise alandışından olan akademisyenlerin yüksek lisans veya doktora eğitimi ile kendilerini geliştirebilecekleri yönündedir. Sosyal hizmet disiplinine yakın bölümlerden mezun olmuş olan kişilerin ise sosyal hizmet eğitimine katkı verebileceği ancak sayılarının alan kökenli akademisyenleri geçmemesi gerektiği anlaşılmıştır.

Sosyal hizmet eğitiminde görülen bir diğer sorun ise açık öğretimdir. Araştırma sonuçlarına göre açık öğretime yönelik en büyük eleştirilerin nedeni uygulamaya dayalı bir bölüm olan mesleğin açık öğretimde uygulama ayağının eksik kalmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Tek başına açık öğretim sistemi değerlendirildiğinde eğitime ulaşamayan bireyler için bir fırsat olarak nitelendirilebilirken uygulamaya dayalı sosyal hizmet mesleği içerisinde eğitimi niteliksizleştirdiği, kontenjanları arttırdığı ve istihdam soruna yol açtığı ortaya çıkmıştır. Açık öğretim ile ilgili ortaya çıkan bir diğer sonuç ise örgün öğretimde olan öğrencilere yönelik adaletsiz bir durum oluşturduğu ile ilgilidir. Öğrenciler örgün eğitimde bir yandan emek ve zaman harcarken diğer taraftan maddi anlamda bir sorumluluğun altına da girmektedir. Açık öğretim öğrencilerinin ise KPSS'ye daha fazla zaman ayırabildikleri ortaya çıkmış bu durum da adaletsizlik ve haksızlık olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada teoriyi beceriye dönüştürme noktasında uygulama eğitimlerinin önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre teorik eğitimler bu işin bir ayağını oluştursa da yine de eksik kalmaktadır. Öğrencilerin uygulama eğitimleri için kuruma ilk gittiklerinde kendilerine her şeyi biliyor gözüyle bakıldığı anlaşılmıştır. Teorik eğitimler ile ilgili görüşlerin yanında son sınıfta uygulama eğitimi için ayrılan iki dönemlik sürenin yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yüksek kontenjanlara ve kurum kapasitelerinin yetersizliğine bağlı olarak kurumlara öğrenci yerleştirme konusunda zorluklar yaşandığı anlaşılmıştır. Uygulama eğitimleri kapsamında sorumluluklar üstlenen eğitsel ve kurum danışmanlarının ise

öğrencileri mesleki anlamda destekledikleri ve öğrencilerle etkileşim halinde oldukları, ilgilendikleri bu durumun da eğitimin niteliğini ve kalitesini olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise kurum danışmanlarının sosyal hizmet uzmanı olması durumunda öğrenci ile daha etkileşimli bir süreç geçirileceği yanılıısına düşölmemesi gerektiği ile ilgilidir. Kurumda çalışan bir sosyolog veya diğer mesleklerden olan kurum danışmanının da öğrenciye mesleki anlamda katkıları sunabileceğidir. Yahut bir sosyal hizmet uzmanının öğrenciyle hiç ilgilenmemiş olabileceği görüşünün unutulmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmanın sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde sosyal hizmet uzmanlarına, akademisine ve yapısal kaynaklı sorunlara yönelik vurgular ön plana çıkmıştır. Katılımcılar, mesleğin eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için öncelikle mesleğin tanıtılması gerektiğini bunun için de örgütlenme ve dayanışma içerisinde olunması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de meslek içi dayanışma ve lobicilik faaliyetlerine vurgu yapılmıştır. Sosyal hizmet uzmanlarına yönelik bu önerinin dernekleşme ve örgütlenme ile sağlanabileceği anlaşılmıştır.

Mesleğin meslek elemanları tarafından yapılması ve eğitimin alandan akademisyenler tarafından verilmesi gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur. Nitekim öğrencilerin farklı alanlarda yetişmiş ve sosyal hizmet eğitimini ne lisans ne yüksek lisans ne de doktora düzeyinde almamış akademisyenlere yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu, derslerde bu akademisyenlerin sosyal hizmet ruhunu yaşatamadığı anlaşılmıştır. Eğitimde ise akademisyenlerin çeşitliliğinin bir noktaya kadar dahası alan kökenli akademisyenlerin sayısını geçmeyecek seviyede kabul edilebileceği anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise alan kökenli akademisyenlerin kendi alanlarında istihdam edildikten sonra da kendilerini geliştirmeleri ve alana katkı sunmalarının beklenmesidir. Akademisyenlerin istihdam edilirken de KPSS ve ALES puanlarına bakmanın yeterli olmaması gerektiği belirtilmiş, kendini geliştirip sosyal hizmet ile ilgili ek eğitimler alması önerilmiştir. Sosyal çalışmacı adı altında diğer mesleklerden kişilerin sosyal hizmet alanında istihdam edilmesi ise uygulama eğitiminde sosyal hizmet öğrencisi ve müracaatçıları için de bir risk olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal hizmet akademisine yönelik bir diğer öneri ise süpervizyon desteğiyle ilgilidir. Öğrencilere eğitim süreleri boyunca süpervizyon desteğinin verilmesi

gerektiği bunun için de süpervizyonu verebilmek için belirli bir donanımına sahip olunması gerektiği anlaşılmıştır. Akademisyenlerin ğrencilere verecekleri süpervizyon desteğinin yanında öğrencilerin de birbirlerinden deneyimleyerek öğrenebilecekleri belirtilmiş bu durumun da süpervizyon desteği anlamında kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ğrenciler için eğitimin son iki döneminde kurumlarda yapılan uygulama eğitimlerinin süresini yeterli bulmuştur. Ancak son sınıfı beklemeden okullarda teorik eğitimler içerisinde de uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi, uygulamaya dayalı etkinlik, faaliyet, grup çalışmaları, örnek vaka sunumu, rol play gibi çalışmalarla uygulama eğitimlerinin güçlendirilmesi gerektiği, öğrencilere de uygulama eğitimlerine göre dizayn edilmiş sınıflarda (aynalı oda vb.) uygulamaya ilişkin beceri kazandırılması gerektiği anlaşılmıştır.

Bu çalışmada sosyal hizmet eğitiminin erevesi belirlenmiş ortak bir müfredat içerisinde verilmesi gerektiği nerisi ortaya çıkmıştır. Eğitimin verildiği yer neresi olursa olsun (ister bir taşra veya bir ilçe-il okulu) uluslararası norm ve standartları olan mesleğin ortak bir müfredat ile verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu nedenle benzer ve ortak müfredatlara ihtiyaç vardır.

Araştırmada sosyal hizmet mesleğinde uzmanlaşmaya yönelik adımların atılması gerektiği nerisi ortaya çıkmıştır. Geniş bir kesime hitap eden sosyal hizmet mesleğinin her konusuna (g, kadın, ocuk, toplumsal cinsiyet vb.) hakim olunamayacağı ve daha etkili müdahaleler gerçekleştirebilmek için bu uzmanlaşma alanlarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Bu uzmanlaşma alanlarının ise yüksek lisans veya doktora programları ile sağlanabileceği bunun için de sosyal hizmet akademisinin bu yönde plan, program geliştirmesi ve çalışmalar yapması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada akademisyenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin daha nitelikli bir eğitim verebilmek ve akademik anlamda çıktılar elde etmek için çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve iş yüklerinin azaltılması gerektiği anlaşılmış, akademik çalışmalar yaparken de herhangi bir maddi kaygı yaşamaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun için

geliştirilen, iyileştirilen ve korunan özlük haklarının akademisyenlerin haklarını koruyan bir sigorta niteliğinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüksek kontenjanların istihdamı, öğrenci-akademisyen etkileşimini olumsuz etkilediği, bu nedenle eğitimin niteliğini de düşürdüğü, sonucu ortaya çıkmış bunun için de kontenjanların azaltılması gerektiği önerisi vurgulanmıştır. Ek olarak öğrencilerin geleceğe kaygılı bakmalarının önündeki istihdam sorunu için de istihdamın artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Açık öğretimin sosyal hizmet eğitiminde nitelik sorununa yol açması, kontenjanları arttırması ve istihdamı olumsuz etkilemesi gibi sorunları doğurduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle açık öğretim sisteminin uygulamaya dayalı sosyal hizmet eğitimi içerisinde yer almaması ve kapatılması gerektiği öneri olarak ortaya çıkmıştır. En az örgün eğitimdeki kadar ders saatlerinin yapıldığı, uygulama standartlarının yakalandığı takdirde açık öğretimin sürdürülebileceği fakat bunun da günümüz şartlarında pek de mümkün olmadığı için açık öğretimlerin kapatılması gerektiği belirtilmektedir.

Yardım anlayışı içerisinde şekillendirilen sosyal hizmet mesleğinin bu anlayıştan kurtarılması ve profesyonel bir meslek olarak politik anlamda desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak ortaya çıkan bir diğer öneri sosyal hizmet eğitiminde olduğu değerlendirilen sorunların yükseköğretimdeki sorunlardan ayrı değerlendirilemeyeceği ve değerlendirilmemesi gerektiği yönündeki vurgudur. Bu sebeple yükseköğretimde yaşanan sorunlara da eğilmek gerektiği yapılan öneriler arasında yerini almıştır.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta çalışmanın sonuçlarına yönelik sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerine, eğitim politikalarına ve eğitimi etkileyen faktörlere ilişkin öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Sosyal Hizmet Uzmanları ve Akademisyenlerine İlişkin Öneriler

Sosyal hizmet uzmanları, mesleğin gelişimi ve varlığını kabul ettirebilmesi için dayanışma içinde olmalı ve mesleği tanıtacak, mesleğin sesini duyuracak faaliyetler yapmalıdır. Bu faaliyetlerin örgütlenme yoluyla ve lobicilik hareketleriyle

yapılabileceği ön görülmektedir. Bu konuda SHUDER ve SHOD'a sorumluklar düşmektedir. Mesleğin bilinirliğinin artırılması, tanıtılması ve sorunlarının gündeme getirilmesi gerekmektedir. Bunun için örgütlenilmesi, dernekler kurulması, kurulan derneklerin desteklenmesi ve dayanışma içinde olunması önerilmektedir.

Meslek elemanları tarafından yapılacak olan faaliyetlerde ve tanıtımlarda mesleğin bir memuriyet olmadığı anlatılmalı ve sosyal hizmet uzmanı kavramına dikkat çekilmelidir. Nitekim bu bağlamda mesleğin meslek elemanları yani sosyal hizmet uzmanları tarafından yapılabileceği anlatılmalıdır. Sosyal çalışmacı adı altında farklı disiplinlerden sosyolog, psikolog, çocuk gelişimci gibi meslek elemanlarının istihdam edilmemesi gerektiği ve sosyal hizmetin çalışma alanlarının diğer disiplinler tarafından işgal edilmemesi farklı platformlarda dile getirilmelidir. Bunun için somut adımlar atılmalı konferans, panel ve tanıtımların yapılması, istihdam politikalarının gözden geçirilmesi ve kurumlarda 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa tabi olmayan bütün personellerin 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamına alınması önerilmektedir.

Mesleğin meslek elemanları tarafından yapılması gerektiği sadece sosyal hizmet uzmanlarını değil aynı zamanda sosyal hizmet akademisyenlerini de kapsamaktadır. Sosyal hizmet eğitimi almamış, yüksek lisans veya doktorasını sosyal hizmetle ilişkisi olmayan bölümlerden bitirmiş olan akademisyenlerin sosyal hizmet alanında akademisyenlik yapmalarının önüne geçilmelidir. Bu konuda meslek elemanlarının seslerini duyurma ihtiyacı ve politika yapıcılara etki etme görevi bulunmaktadır. Bu nedenle akademisyenlerin politika yapıcılara etki edebilecek akademik çalışmalar yapması önerilmektedir.

Sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki eğitim aldıkları sürece ve özellikle uygulama eğitimleri boyunca eğitsel ve kurumsal danışmanları tarafından süpervizyon anlamında desteklenmelidir. Nitelikli bir meslek elemanının yetiştirilmesi için danışmanların da kendilerini geliştirmesi ve süpervizyonu verebilecek donanım ve yeterlilikte olması gerekmektedir. Bu nedenle süpervizyon anlamında akademisyenlerin ve sosyal hizmet uzmanlarının kendini geliştirmesi ve öğrencilere saatleri belli, planlı bir şekilde belirli bir standart içinde süpervizyon desteği vermesi önerilmektedir.

Uygulama eğitimleri kapsamında öğrenciler hem eğitsel hem de kurum danışmanları tarafından desteklenmeli ve takip edilmelidir. Bu takibi sağlayabilmek için danışmanların bir kılavuz yardımıyla haftada belirli bir saatin öğrencilerle görüşmeler için ayrılması ve öğrencilere geri bildirim verilmesi, akademisyenlerin öğrencilerini ayda en az bir kere kurumlarda ziyaret etmesi ve gözlemlemesi önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminde yer alan kaynakların genelinin çeviri yoluyla alanyazına kazandırılmış olması güncel ve yereli ilgilendiren kaynaklara ihtiyacı arttırmaktadır. Bu nedenle kaynak üretimi konusunda akademisyenlerin biraz daha etkin olması ve sosyal hizmet uzmanlarının deneyimlerini, saha alanlarından tecrübelerini kaynağa dönüştürüp vaka analizi haline getirerek uygulamaya dair sac ayağını desteklemesi önerilmektedir.

5.2.2. Sosyal Hizmet Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

Sosyal hizmet eğitiminin verildiği okulların, uygulamaya dayanan eğitimlerde etkin bir şekilde işlenebilmesi, öğrencilerin sınıf ortamında rol play, drama, grup çalışması, canlandırma gibi aktiviteleri daha verimli ve aktif işleyebilmesi için fiziki şartların iyileştirilmesi, genişletilmesi ve duruma göre değişkenlik göstermesi sağlanabilir. Özellikle sıraların dizaynı yapılarak öğrenci dostu sıralar yapılabilir. Uygulamalı eğitimler için fiziksel koşulların mimar veya tasarımcılar tarafından planlanması ve bunun için bir kılavuz hazırlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin uygulamayı okullarda deneyimleyebilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. Okullarda en az bir sınıfın uygulama eğitimleri için ayrılmış ve tasarlanmış olması önerilmektedir.

Benzer şekilde öğrencilerin, müracaatçı-meslek elemanı arasındaki ilişkiyi sahaya çıkmadan deneyimleyebilmesini sağlamak için “aynalı oda” tasarımının sosyal hizmet eğitimi verilen bütün okullarda yapılması ve öğrencilere uygulamaya dayalı eğitimlerin burada verilmesi önerilmektedir.

Günümüzün değişen toplumsal sorunlarına her an çözüm bulmak ve müdahalede bulunabilmek için sosyal hizmet eğitiminde uzmanlaşma alanları olmalıdır. Genelci sosyal hizmet eğitiminin sınırlarını aşan günümüz toplumu ve

küreselleşen dünya ile birlikte yeni bilgi ve beceriye ihtiyaç vardır. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminde yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzmanlaşma alanları açılması önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitimde teorik eğitimlerin öğrenciyi uygulama eğitimlerine tam anlamıyla hazırlayabilmek için uygulama ayağının da devreye girmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan uygulama eğitimlerine ağırlık verilmelidir. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin uygulama alanlarını deneyimlemesi sağlanmalıdır. Bunun için birinci sınıftan itibaren dönemde en az 3 defa öğrencilerin farklı sosyal hizmet kurumlarında deneyim kazanması için bir plan ve koordinasyonun yapılması önerilmektedir.

Kurum şartlarının uygulama yapmak için iyileştirilmesi gerekmektedir. Kurumların sayısı uygulama yapmak için yeterli değildir. Öğrencilerin uygulama eğitimini daha rahat geçirebilmesi için uygulama alanlarının artırılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul ve kurumlar arası ile kurumların kendi aralarında protokollerinin yapılması önerilmektedir.

Uluslararası norm ve standartları olan sosyal hizmetin eğitiminin de ülkemizde belli bir standarda dayanması gerekmektedir. Sosyal hizmet eğitiminin verildiği bütün okullarda ortak bir müfredata ihtiyaç vardır. Bunun için farklı üniversitelerde farklı derslerin verilmemesi derslerin adları değişse bile müfredat olarak birbirine benzer ve yakın derslerin verilmesi, bunun için belirli bir organizasyonun yapılması ve ülke genelinde sosyal hizmet eğitiminin müfredatından sorumlu bir kuruluşun oluşturulması önerilmektedir.

5.2.3. Yapısal Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öneriler

Uygulamaya dayalı sosyal hizmet mesleğinin, mesleğin bilgisine sahip akademisyenler tarafından yapılması gerekmektedir. Bunun için sosyal hizmet akademisyen kadrolarının sosyal hizmet eğitimini almamış diğer meslek elemanlarının tercihi sunulmaması önerilmektedir.

Sosyal hizmet akademisyen kadrolarına farklı disiplinlerden meslek elemanlarının yerleştirilmesinin yanında sosyal hizmet akademisyen sayıları da

ihtiyacı karşılamamaktadır. Eğitimin niteliğini ve verimini de arttırmak için akademisyen sayılarının artırılması ve iş yüklerinin azaltılması gerekmektedir.

Sosyal hizmet uzmanı ve akademisyeni istihdam edilirken niteliğe önem verilmelidir. Bu nedenle mesleki bilgiyi ölçecek uygulamaların (mülakat, sadece sosyal hizmet eğitimiyle ilgili sınav gibi) yapılması önerilmektedir.

İstihdam edilen sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunun için meslek elemanlarının sayısının artırılması ve iş yükünün azaltılması, çalışma saatleri ve koşullarının düzenlenmesi, başarılarında da ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi önerilmektedir.

Meslek elemanlarının ve eğitim sürecinden dolayı olarak etkilenen öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarını engelleyecek faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Bunun için meslek elemanlarına dönem dönem eğitimlerin verilmesi, psikolojik dayanıklılıklarını arttıracak desteklerin sağlanması, baş etme kapasitelerinin artırılması için sosyal faaliyetlerin yapılması önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitimi alan öğrenci sayılarının çok fazla olmasından ve gün geçtikçe bu kontenjanların daha da artış göstermesinden dolayı eğitimin kalitesinin düştüğü anlaşılmıştır. Sosyal hizmet eğitiminde kontenjanlara yönelik sınırlamaların konulması ve alımlarda sosyal hizmete ilişkin belirli kriterlerde veya mülakat ile alımların yapılması önerilmektedir.

Artan kontenjanlara bağlı olarak benzer bir artış istihdamda yapılmamaktadır. Sosyal hizmet alımlarının istihdamla paralel olması gerekmektedir. Sosyal hizmet öğrencilerinin beklentilerinin de üzerinde durulması gerekmektedir. İstihdama yönelik çözülemeyen sorunlar öğrencilerin gelecek beklentilerinde kaygıya sebebiyet vermekte ve sosyal hizmetin niteliğini düşürmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet alanında yeni istihdam alanlarının yaratılması, istihdam politikalarına yönelik politikaların yapılması ve düzenlemelerin getirilmesi önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitimindeki bölüm sayılarının artışı engellenebilir. Sosyal hizmet eğitimi verecek kurumların asgari kriterleri karşılaması durumunda açılmasına izin verilmeli, açılan bu bölümlerin ise denetlenmesi ve bunu denetleyecek mekanizmaların oluşturulması önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitimini birçok yönden olumsuz etkileyen açık öğretim programlarının kapatılması gerekmektedir. Vakit kaybetmeden aşamalı bir şekilde sosyal hizmet eğitiminin verildiği açık öğretim programlarının kapatılması, daha önce oradan mezun olan öğrencilerin örgün eğitimden mezun olan öğrencilerle eşit tutulmaması gerekmektedir. Açık öğretim öğrencilerinin belli bir sürede uygulamaya dayalı bir eğitime tabi tutulduktan sonra sosyal hizmet uzmanı olabilmelerinin önü açılmalıdır. Bu nedenle açık öğretimin kapatılması, buradan mezun olan öğrencilerin belli bir sosyal hizmet eğitimine tabi tutulup başarılı oluncaya kadar sosyal hizmet uzmanlığı yapmaması önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunların yükseköğretimde yaşanan sorunlardan bağımsız olmadığı konusu üzerine düşünülmelidir. Nitekim sosyal hizmet eğitiminde görülen çeşitli sorunların sadece sosyal hizmetin bir sorunuymuş gibi görmenin doğru olmadığı söylenebilir. Eğitim konusu tartışılırken konuya üst düzeyden bakmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yükseköğretim sorunlarına değinmek gerekmektedir. Eğitimde benzer sorunları hangi disiplinlerin yaşadığı, farklılıklarının ve kaynağının ne olduğu araştırılması önerilmektedir. Çerçeveye geniş perspektiften bakılmalı, politik etkenlerle şekillendirilmiş bir eğitim anlayışının farkına varılmalıdır. Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını gündeme getirirken politikaların yön vermiş olduğu yükseköğretimin de sorunlarını irdelemek gerekmektedir. Bunun için sosyal hizmetin sesini politika yapıcılara duyurabilmek adına birlik olunması ve faaliyetler düzenlemesi önerilmektedir.

5.2.4. Sosyal Hizmet Akademik Çalışmalarına İlişkin Öneriler

Sosyal hizmet uygulama alanlarına yönelik bilgi birikiminin, özellikle sosyal hizmet uzmanlarının vaka deneyimlerinin kitaplaştırıldığı kaynakların arttırılması ve ulaşılabilir kaynak haline getirmesi önerilmektedir.

Sosyal hizmet alanında yerel ve güncel bilgi birikimini arttıracak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde sosyal hizmet eğitiminin sorunlarına yönelik öğrenci, sosyal hizmet uzmanı ve akademisyeni gözüyle bir arada inceleyen akademik çalışmaların sayısının az olduğu gözlemlenmiştir. Bu

sebeple farklı bakış açıları katmak amacıyla konu ile ilgili araştırmaların arttırılması önerilmektedir.

Konunun, nicel çalışmalar ile daha büyük çalışma grupları üzerinde çalışılması önerilmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminin sorunlarının yanında yükseköğretimin sorunlarının sosyal hizmet eğitime yansımaları araştıran çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bu çalışma lisans veya lisansüstü sosyal hizmet eğitime sahip olan sosyal hizmet akademisyenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya farklı bir bakış açısı katacağı düşünülen sosyal hizmet alanında çalışan alandışı akademisyenler ile sosyal hizmet eğitiminin araştırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerinin sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunlardan doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği anlaşılmıştır. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının ve akademisyenlerinin sosyal hizmet eğitiminde yaşanan sorunları nasıl deneyimlediklerinin araştırıldığı nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

6. KAYNAKLAR

- AASW, 2014. Supervision standards 2014. Erişim tarihi, 10 Şubat 2023. Erişim adresi, <https://www.aasw.asn.au/document/item/6027>.
- Acar AC, Kihir A, Ulutaş DD, Kırbaşlar FG. Ulusal ve uluslararası boyutlarıyla doktora eğitimi çalıştayı. İstanbul Üniversitesi kongre ve kültür merkezi, 2014, İstanbul.
- Acar P, Alptekin D, Polat Y, Akarçay Ulutaş Ö, 2016. 6. sosyal hizmet eğitim çalıştayı; sosyal hizmet eğitiminde güncel sorunlar ve sosyal hizmet eğitiminin geleceği. sonuç raporu, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Konya.
- Adın MS, Yağmur Ş, 2021. Yükseköğretim kurumları dersliklerinde fiziksel konfor koşullarının değerlendirilmesi ve öğrenci memnuniyeti açısından sorgulanması. Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, 16(62), 157-187.
- Afyonoğlu MF 2021. Sosyal hizmetin sorunlarına twitter üzerinden bakmak: eğitim ve istihdam sorunu. Toplum ve Sosyal Hizmet, 32(3), 1021-1044.
- Afyonoğlu MF, 2020. Sosyal çalışmada kesişimsellik. Toplum ve Sosyal Hizmet, 31(2), 699-725.
- Afyonoğlu MF, Kibaroglu S, Demirel B. 2019. Evrensel değerler ışığında sosyal hizmet uygulamalarında çağı yakalamak. Sosyal hizmet sempozyumu bildiri özetleri, Ankara.
- Ahola S, 2000. "Hidden curriculum in higher education- something to fear for or comply to?" Innovations in Higher Education Conference, Helsinki.
- Akbaş E, 2014. Sosyal çalışmada çağdaş eleştirel perspektifler. Ankara, Sabev Yayınları.
- Akbaş E, 2019. Sosyal hizmetin revize edilen küresel tanımının gösterdikleri: Paradigma Değişimi. Social Sciences, 14(5), 1945-1956.
- Akçay S, 2012. Sosyal hizmet uygulaması yapan öğrenciler için süpervizyonun önemi sosyal hizmet sempozyumu 2011: 50. Yılında Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, öncelikler ve hedefler. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma ve Geliştirme Derneği Yayını.
- Akçay S, Alpoğlu İE, 2020. Sosyal hizmet uzmanlarının işsizlik deneyimleri. Toplum ve Sosyal Hizmet, 31(1), 47-69.
- Akdemir AB, Kılıç A, 2021. Nitel makalelerin yöntem analizi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 486-502.
- Akkaya MA, 2013. Türkiye’de yeni bin yılda kurulan devlet üniversitelerinin kütüphaneleri hakkında niceliksel bir değerlendirme. Türk Kütüphaneciliği, 27(4), 601-618.
- Akşit B. 2002. Bilgi toplumuna geçiş ve üniversiteler: şu andaki durum ve yeniden yapılanma konusunda bazı söylem ve tartışmalar. İçinde: Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar Ankara: TÜBA Yayınları.
- Aktan CC. 2003. Özlenen üniversite/yaşanan üniversite. Ankara: Y eni Türkiye Yayınları.
- Akyıldız Y, 2018. Sosyal yardım uygulamalarında paradigma değişimi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 65 Ocak - Şubat 2018. Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan.
- Alkan C. 1981. Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alptekin A, İçağasıoğlu Çoban A, BulutI, Özbesler C, Kahramanoğlu E, yüğüt T, 2019. Sosyal Hizmet ulusal çekirdek eğitimprogramı (SHÇEP). Ankara.
- Alptekin K, 2016. Dünden bugüne ve yarına Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi. Ankara, Atlas Yayınevi.
- Alptekin K, 2021. Sosyal hizmet eğitiminde kontrolsüz büyüme döneminin ağır faturası: açık öğretim, In: Sosyal hizmet eğitiminin genişleyen sınırları: uygulama ve araştırma için bir rehber, Kırlioğlu M, Akarçay-Ulutaş D. Eğitim yayınevi, 42-65.
- Alptekin K, Çoban A, 2018. 8. sosyal hizmet eğitim çalıştayı sosyal hizmet çekirdek eğitim programı. SHOD (Sosyal Hizmet Okulları Derneği).

- Alptekin K, Çoban, 2018. “8. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sosyal Hizmet Çekirdek Eğitim Programı”. SHOD (Sosyal Hizmet Okulları Derneği).
- Alptekin K, Topuz S, Zengin O, 2017. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor? Toplum ve Sosyal Hizmet, 28(2), 50-69.
- Alptekin K, Topuz, Zengin O, 2014. Türkiye’de çocuğun refahı ve korunması: kapsayıcı bir yaklaşım arayışı. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde mevcut durum: tespitler, analizler ve öneriler. Sosyal Hizmet Sempozyumu. 353-366. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Alptekin K, Yanardağ U, 2019. Sosyal hizmet bölümleri için anabilim dalı yapılandırılması ve doçentlik başvurusu anahtar kelimelerin değerlendirilmesi” SHOD (Sosyal Hizmet Okulları Derneği).
- Alptekin K, Yiğit T, Kahramanoğlu E. 2017. Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde ulusal standartların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. 7. Sosyal Hizmet Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu, İstanbul.
- Altbach PG, Reisberg L, Rumbley LE, 2009. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Altuncu D, 2016. Fiziksel çevre faktörlerinin iç mimarlık dersliklerinde iç mekân çevre kalitesine etkileri. Doktora Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altunışık R, Coşkun R, Bayraktaroğlu S, Yıldırım E, 2007. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 226.
- Altuntaş-Yılmaz N, 2020. Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(1), 15-20.
- Ambrosino R, Ambrosino R, Heffernan J, Shuttlesworth G, 2008. Social work and social welfare an introduction. USA: Thomson Brooks/Cole.
- Apak H, 2018. Geçmişten günümüze Türkiye’de önlisans sosyal hizmetler eğitimi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8(2), 236-244.
- Arastaman G, Fidan İÖ, Fidan T, 2018. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 37-75.
- Arısoy U, Şimdi Y, Güzel İ, Özbay ED, Karagöl BA, 2021. Türkiye’de sosyal hizmet uzmanlığının serüveni ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUDER). İbrahim Mert Öztürk, HIST200-07 (2021-2022 Spring); 04.
- Arslan Özdemir E, Duyan V, 2018. Baskı ve ayrımcılığa karşı sosyal hizmet. International Journal of Academic Value Studies, 4 (19), 273-283.
- Artan T, 2011. Yeni yerel yönetim yapılanmasında sosyal hizmetler. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artan T, Arıcı A, Çiçek M, Bolat GB, Kocaoğlu SN, 2021. Sosyal hizmet mezunu istihdam araştırması: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa örneği. Ufuk Ötesi Bilim Dergisi, 21 (2), 338-366.
- Asquith S, Clark CL, Waterhouse L. 2005. The role of the social worker in the 21st century: A literature review: Scottish Executive Education Department Edinburgh.
- Avşar MK, 2019. Türkiye’de sosyal hizmet uzmanlarının istihdam olanakları: sorun alanları ve fırsatlar. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Aydemir İ, Vehbi Ünal, Gönültaş MB, Öngören B, Kuruçay N, 2022. Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim modeline yönelik sosyal hizmet öğrencilerinin görüşleri. Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 8(2), 124-150.
- Aydemir İ, Yiğit T, 2017. The social work education in Turkey. International Journal of Social Work and Human Services Practice, 5(3), 133-145.
- Aydın A, 1998. Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı Yayıncılık.

- Ayyıldız AA, 2021. Sosyal hizmet eğitimi ve akreditasyon. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 5(2), 72-84.
- Erdoğan A, 2010. Yükseköğretimde yeniden yapılandırma: 66 soruda bologna süreci uygulamaları (2.Baskı). Ankara, Yükseköğretim Kurumu Yayınları, 67- 90.
- Badger WL, Macneil G, 1998. Rationale for utilizing standardized clients in the training and evaluation of social work students. Journal of Teaching in Social Work, 16 (1-2), 203-218.
- Bakioğlu A, Polat N, 2002. Kalabalık sınıfların etkileri: Bir ön araştırma çalışması. Eğitim Araştırmaları, 7, 147-156.
- Baltacı A, 2018. Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231– 274.
- Barnes M, Bowl R, 2001. Taking over the asylum: empowerment and mental health. New york: Palgrave Publishing.
- BASW/CoSW, 2011. Research on supervision in social work, with particular reference to supervision practice in multi-disciplinary teams, BASW/CoSW England. Erişim tarihi, 10 Şubat 2023. Erişim adresi, https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_13955-1_0.pdf.
- Başer D, 2018. Sosyal hizmet öğrencilerinin KPSS'ye hazırlık süreçlerinin sosyal hizmet eğitime yansımaları: nitel bir araştırma. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18(41), 359-383.
- Baştepe İ, 2009. Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 76-83.
- Bates AT, 2005. Technology, e-learning and distance education. Oxford: Routledge.
- Baydar V, Ersoy AF, 2017. Sosyal hizmet ve çevre: ekososyal yaklaşım. Third Sector Social Economic Review, 52(2), 236.
- Bengtsson M, 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. Nursing Plus Open, 2, 8-14.
- Bilgin H, 2013. Türkiye'de demokrasi sancıları. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15(27), 331-334.
- Bingöl O, 2015. Genel bağlarıyla sosyal hizmet ve toplum. Mavi Atlas, (5), 69-77. DOI: 10.18795/ma.53942.
- Bircan İ, Tekin M, 1986. Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi XXII(1), 393-410.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 1965. Yeni gelişen toplumlarda sosyal çalışma eğitimi konusundaki çalışma grubu nihai rapor. Askhelon-İsrail, 5-15 Eylül.
- Bogdan R, Biklen SK, 1997. Qualitative research for education. Allyn & Bacon Boston, MA.
- Bogo M, 2010. Achieving competence in social work through field education. Canada, University of Toronto Press.
- Bolgün C, Şahin F, Baydur H. 2017. Manisa'da toplumun sosyal hizmet mesleğine ilişkin farkındalığı ve tutumu: karşılaştırmalı bir araştırma. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 28(2), 27-49.
- Bozan M, 2012. Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2), 177-187.
- Bozkurt A, 2017. Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi, 3(2), 85-124.
- Bozkurt K, Türe M, 2011. Avusturya ve İsviçre sistemlerinde hukuk eğitimi. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 93, 82-107.
- Brink PJ, 1991. Issues of reliability and validity. In J. M. Morse (Ed.), Qualitative nursing research: a contemporary dialogue (pp. 164-186). Newbury Park, CA: Sage.
- Buğra A, 2008. Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye'de sosyal politika. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Buluş M, 2004. Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarında akademik ortam doyumu düzeyi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (16): 1-13.

- Bulut I, 2003. A generalist approach in social work education in Turkey. *Social Work and Society*, 1(1), 128-137.
- Buz S, Afyonoğlu MF, 2021. Sosyal hizmet öğrencilerinin covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri: Türkiye'nin yedi bölgesinde yedi il örnekleme. *Journal of Society & Social Work*, 32(5).
- Buz S, Akçay S, 2015. Sosyal hizmet araştırmasında etik. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 26(1), 149-161.
- Bülbül T, 2006. Üniversite öğretim elemanlarının ücretlerinin akademik yaşama yansımalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün OE, Karadeniz Ş, Demirel F, 2012. Örneklem yöntemleri.
- Cai Y, Bo A, Hsiao SC, 2018. Emerging social work field education trends in China, *Journal of Social Work Education*, 54(2), 324-336.
- Candal Ö M, 2021. Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmet lisans eğitimi hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cankurtaran Ö, Beydili E, 2016. Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının gerekliliği üzerine. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27 (1), 145- 160.
- Carr W, Kemmis S, 2003. *Becoming critical: education knowledge and action research*. New York, NY: Routledge.
- Cılga İ, 2004. Bilim ve meslek olarak Türkiye'de sosyal hizmet. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayın No: 16.
- Cılga İ, Hatipoğlu B, 2012. Sosyal bilimler ve sosyal hizmet üzerine düşünceler. Ankara, Sabev Yayınları.
- Compton BR, Galaway B, 1979. *Social work processes*. The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- Council on Social Work Education (CSWE), 2015. Educational policy and accreditation standards. Erişim adresi, <https://www.cswe.org/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS>.
- Cox E, 2001. Community practice issues in the 21st century: Questions and challenges for empowerment-oriented practitioners. *Journal of Community Practice*, 9(1), 37-55.
- Creswell JW, Miller DL, 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- CSWE, 2015. Educational policy and accreditation standards. Alexandria VA: Author.
- CSWE, 2018. Educational policy and accreditation standards. Alexandria VA: Author.
- Çakır Ö, 2001. İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler. 1. Baskı, Ankara. Seçkin yayınları.
- Çamur Duyan G, 2011. Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı* (3. Baskı) içinde (s.13-30). Ankara, Maya Akademi Yayınevi.
- Çay M, 2017. Sosyal hizmette yüksek lisans ve doktora. Erişim adresi <https://idealsosyalhizmet.com/sosyal-hizmette-yuksek-lisans-ve-doktora/>.
- Çay M, 2017. Türkiye'de sosyal hizmet bölümü mezunlarının çalışma hayatına katılımı ve istihdamı. Uluslararası sosyal hizmet kongresi 2017 (USHK17), Bildiri özetleri kitabı, ss, 118-119. İçinde Ankara: Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü.
- Çay M, 2021. Sosyal hizmet ön lisans ve lisans tamamlama programları. Erişim tarihi, 10.09.2022. Erişim adresi, <http://www.idealsosyalhizmet.com/>.
- Çelik G, 2011. Sosyal Hizmet Eğitiminde Alan Uygulaması. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2011: 50.Yılında Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, öncelikler ve hedefler*. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma ve Geliştirme Derneği Yayını.
- Çelik M, Taşçı A, Argon MO. İtibar Yönetimi Bağlamında Sosyal Hizmet Mesleği. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50 Yılı: İnsan Değer Ve Onurunu Yüceltmek*, Manisa. 2015: 224-229.

- Çetinkanat C, 2002. İş doyumu ve tükenmişlik, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9: 186-193.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Çoban GS, Kurak FA. Yükseköğretim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Eurasian Conference on Language and Social Sciences, 498-503, 2002, Antalya.
- Çoban Kaynak R, 2017. Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6 (4), 252-260.
- Dağdeviren EG, 2007. İş Tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Demir H, Kapukaya, K, Özfıdan B, 2015. Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(30), 113-138.
- Demiröz F, 2005. sosyal hizmet eğitimi içinde uygulamaların yeri ve önemi. Ü. Onat (Yayına hazırlayan), Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar içinde (s. 134- 141). Ankara: Sosyal Hizmet Uygulama Araştırma ve Geliştirme Derneği.
- Denzin NK, Lincoln YS, 2008b. The landscape of qualitative research (C. 1). Sage.
- Doğan FŞ, 2021. Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmette teori ve pratik uyumluluğuna yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Doğan H, 2018. Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitimi ve mesleğin geleceğine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dominelli L, 2015. Baskı karşıtı uygulama: yirmi birinci yüzyılın zorlukları. sosyal hizmet: temel alanlar ve eleştirel tartışmalar içinde (s.83-100). (Çev. Ed. T. Tuncay), Ankara, Nika Yayınevi.
- Duyan F, Ünver R, 2016. A Research on the effect of classroom wall colours on student's attention. AZ ITU Journal of the Faculty of Architecture, 13(2), 73-78.
- Duyan V, 2003. Sosyal hizmetin işlev ve rolleri. Toplum ve Sosyal Hizmet, 14(2), 1-22.
- Duyan V, 2010. Sosyal hizmet: temelleri, yaklaşımları ve müdahale yöntemleri. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, No: 16.
- Duyan V, 2012. Sosyal hizmet: temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri, Sosyal Hizmet Uzmanları derneği. yayın No: 20, Ankara.
- Duyan V, 2016. Sosyal hizmet: temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri. Sosyal Çalışma Yayınları, Ankara.
- Duyan V, Özgür Bayır Ö, 2016. Sosyal hizmete giriş: öğrenciler ve uygulayıcılar için bir rehber. Ankara, Sosyal Çalışma Yayınları.
- Duyan V, Özgür Sayar Ö, Özbulut M, 2008. Sosyal hizmeti tanımak ve anlamak. Ankara, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayın No: 11.
- Edmond T, Megivern D, Williams C, Rochman E, Howard M, 2006. Integrating evidence-based practice and social work field education. Journal of Social Work Education 42(2). 377-396.
- Eisenhart MA, Howe KR, 1992. Validity in educational research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), The Handbook of Qualitative Research in Education. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.
- Engeström Y, 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of education and work, 14(1), 133-156.
- Erbay E, Adıgüzel İB, Akçay S, 2013. Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet uygulaması dersleri kapsamında uygulama yürütecekleri kurumları tercih etme süreçleri. Toplum ve Sosyal Hizmet, 24(2), 95-107.
- Erbay E, Sevin Ç, 2011. Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. sosyal hizmet bölümü 4. sınıf öğrencilerinin gözüyle sosyal hizmet uygulaması derslerinin değerlendirilmesi. Sosyal Hizmet Sempozyumu

- 2011: 50.Yılında Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, Öncelikler ve Hedefler. Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma ve Geliştirme Derneği Yayını.
- Erbay E. Sevin Ç, 2013. Hacettepe üniversitesi sosyal hizmet 4. Sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 25-39.
- Erdurak Y, 2016. Türkiye’de sosyal hizmet bölümleri müfredat programlarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Eren E, 2001. Yönetim ve organizasyon 2. Baskı. Beta Yayınevi, İstanbul, 27-39.
- Erişen Y, 2003. Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(3), 285 - 302.
- Erükçü Akbaş G, Afyonoğlu MF, (2022). Sosyal Hizmet Uygulamasında Vaka Sunumları: Teoriden Pratiğe Bir Köprü-9 Farklı Aladan 27 Vaka Örneği İle. 1. baskı, Ankara, Nobel akademik yayıncılık s. 1-548.
- Fortune AE, McCarthy M, Abramson JS, 2001. Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 37, 111– 124.
- Freire P, 2017. Ezilenlerin pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek) 15. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gencer T, Cılga İ, 2017. Sosyal hizmeti yeniden düşünmek sosyal çalışma üzerine eleştirel tartışmalar. Ankara, Kızılay.
- Germain CB, Bloom M, 1999. Human behavior in the social environment: An ecological view. Columbia University Press.
- Gökçearslan Çiftçi E, Gönen E, 2011. Sosyal hizmet uygulamalarında etik karar verme süreci. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(2), 149.
- Gömleksiz MN, Elaldi Ş, 2011. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Gönen M, 2007. Öğretim boyunca okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı. Ankara, MEB Yayınları.
- Guba EG, 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.
- Guba EG, Lincoln YS, 1994. Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. 1986. Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Güldalı O, 2018. Baskı karşıtı sosyal hizmet: modern dünya-sistemi açısından eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29 (1), 228-243.
- Günay D. Günay A. 2011. 1933’den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler.
- Gür BS, Açıkgöz Ö, Gündoğan N, Camuşçu N, Çelik M, Aslan A, Gök E, Önal MM. Coşkun BF, Kutay A. Doktora öğretiminin iyileştirilmesi çalıştay raporu, 1-81, 2022, Ankara.
- Gür BS, Özoğlu M, Bakış T, 2015. Türkiye’de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. *Türkiye’de eğitim politikaları*, 299, 321.
- Gürbüz EB, 2020. Sosyal hizmet eğitiminde teori ve pratiği bütünleştirmede bir yöntem olarak simüle müracaatçılar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2941-2965.
- Hamutoğlu NB, Gültekin GS, Savaşçı M, 2019. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açık öğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19-28.
- Hatiboğlu B, 2012. Sosyal Bilimlerin Potansiyeli ve Sosyal Hizmet Umudu. İ. Cılga, & B. Hatiboğlu (Dü) içinde, *Sosyal bilimler ve sosyal hizmet üzerine düşünceler* (s. 1-30). Sabev: Ankara.
- Hatipoğlu B, 2018. Sosyal hizmet eğitiminde farklı ülke örnekleri. Ö Altındağ, A Aykara, içinde, *Sosyal Hizmet Eğitimi* (s. 59-114). Ankara: Gece kitaplığı.

- Holmes GE, Saleebey D, 1993. Empowerment, the medical model, and the politics of clienthood. *Journal of Progressive Human Services*, 4(1), 61-78.
- <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/292-published.pdf>. Erişim tarihi, 05.11.2022.
- http://tip.duzce.edu.tr/Dokumanlar/tip/8df1f872-ea59-4f49-90c8-8d7f7106e504_ectsnedir.pdf. Erişim tarihi, 11.05.2023.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10233.pdf>. Erişim tarihi, 05.09.2022.
- <https://idealsosyalhizmet.com/turkiyede-sosyal-hizmet-egitiminin-kisa-tarihi/>. Erişim tarihi, 06.09.2022.
- <https://idealsosyalhizmet.com/vi-sosyal-hizmet-egitim-calistayi-sonuc-raporu/>. Erişim tarihi, 03.06.2022.
- https://shy.hacettepe.edu.tr/tr/tezli_yuksek_lisans-262. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/>. Erişim tarihi, 05.12.2022.
- <https://www.draftegitim.com/blog-icerik/sinavsiz-lisans-tamamlama-nasil-yapilir/226>. Erişim tarihi, 4.12.2022.
- <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>. Erişim tarihi, 03.06.2023.
- https://www.selcuk.edu.tr/Birim/enstituler/saglik_bilimler_ens/1839/Press/duyur/. Erişim tarihi, 01.12.2022.
- <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-ofEthics/Code-of-Ethics-English>. Erişim tarihi, 19.03.2023.
- <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami>. Erişim tarihi, 26.02.2023.
- Ife J, 2008. Human rights and social work. New York, Cambridge University Press.
- IFSW, 2014. Uluslararası sosyal hizmet çalışanları federasyonu. Erişim Tarihi, 13.12.2022. Erişim adresi, <https://www.ifsw.org/tr/sosyal-hizmet-nedir/>.
- İlgaz MZ, İlgaz SC, 2013. Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş Teori), 208.
- İşıkhani V, Erbay E, Akçay S, Ege A, 2016. Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrası gelecek planları. *Başkent ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri, Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(1), 8-11.
- İnal K, Özmen Ü, 2012. Eğitimde standart ve performans. *Eğitim Sen, Eğitim Sen Yayınları*, Nisan 2012, Ankara.
- İsmailoğlu S, Zorlu T. 2018. İlk kademe eğitim yapıları dersliklerinde fiziksel konfor: Rize ili. *Dicle Üniversitesi I. Mimarlık Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 321-346, Diyarbakır.
- İşman A. 1998. Uzaktan eğitim. *Sakarya: Değişim Yayınları*.
- İyicil F, 1963. Sosyal hizmet okulları ve öğrenci seçme işi. *Sosyal Hizmet*, 1(9), 8-10.
- Jarman-Rohde L, Joann McFall J, Kolar P, Strom G, 1997. The changing context of social work practice: Implications and recommendations for social work educators. *Journal of Social Work Education*, 33(1), 29-46.
- Kalaycı I, Yazıcı SÖ, 2015. Hemşirelerin çalışma ortam ve koşullarının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3): 379-383.
- Kara M, 2011. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Kara Y. 2018. Sosyal hizmet öğrencilerinin homofobik tutumlarının belirlenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1), 16-27.
- Karakuş M, 2019. Aile, çalışma ve sosyal hizmetler bakanlığı sosyal hizmet merkezlerinde çalışan meslek elemanlarının iş doyumlarının analizi: İzmir örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

- Karasar N, 1999. Bilimsel araştırma yöntemi. 9. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu N, Aykut Ç, Yılmaz B, 2014. Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 129-142.
- Karataş K, Demiröz F, İçağasıoğlu Çoban, A, 2002. Sosyal hizmet uzmanlarının Türkiye'deki sosyal hizmet eğitimine ilişkin değerlendirmeleri. Sosyal hizmet eğitiminde yeniden yapılanma, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını, No: 12.
- Karataş K, Erkan G, 2005. Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi. Sosyal hizmet eğitiminde yeni yaklaşımlar, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu. (s. 119-128).
- Karataş K, Erkan G, 2005. Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi. Ü Onat, (Ed.) Sosyal hizmet sempozyumu 2002: Sosyal hizmet eğitiminde yeni yaklaşımlar, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları. (s. 117-133).
- Karataş K, İl S, 2002. Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminde yeniden yapılanma I. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını No: 012.
- Karataş S, Güleş H, 2013. Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (kpss) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(1), 102-119.
- Karataş Z, 2013. İntihar sonucu ebeveyn kaybı yaşayan çocuğa yönelik sosyal hizmet müdahalesi: bir vaka sunumu. Toplum ve Sosyal Hizmet, 24(2), 253-268.
- Kaya E, Polat FÇ, 2022. Çevresel adaletsizlik mağduru grupların ihtiyaçlarını karşılamada yeni bir model önerisi: "Yeşil sosyal hizmet birimleri kurulması". Toplum ve Sosyal Hizmet, 33(3), 975-990.
- Kaya Z, 2002. Uzaktan eğitim. Ankara, Pegem A yayıncılık.
- Keleşoğlu F, Yıldız R, 2021. Çokkültürcü Sosyal Hizmet Uygulaması ve Eklektik Perspektif. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(Toplum ve Siyaset), 193-202.
- Keskin M, Özer-Kaya D, 2020. COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67.
- Kılıç Gündüz B, Taylan HH, 2015. Hastanelerde tıbbi sosyal hizmet birimi: bilinirlik, imaj ve memnuniyet araştırması. Sosyal hizmet sempozyumu 2015 Türkiye'de sosyal hizmet uygulamasının 50 yılı: insan değer ve onurunu yüceltmek. 2015, 129-137.
- Kish L, 1965. Survey Sampling. John Wilwy Inc.
- Kitzinger J, 1995. Qualitative research: Introducing focus groups. Bmj, 311(7000), 299-302.
- Koç F, (2022). Ülkelerin sosyal yapılarının kara kutusu: sosyal hizmet. Erişim adresi, <https://idealsosyalhizmet.com/ulkelerin-sosyal-yapilarinin-kara-kutusu-sosyal-hizmet/> Erişim tarihi, 10.03.2023.
- Korkut H, Muştan T, Yalçinkaya M, 1999. Araştırma görevlilerinin sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(1), 19-36.
- Koşar N, Tufan B, 1999. Sosyal hizmetler yüksekokulu tarihçesine kısa bir bakış. S Kut, NG Koşar, (Eds.). Prof. Dr. Sema Kut'a armağan yaşam boyu sosyal hizmet (s. 1-21). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.
- Koşar NG, Duman N, 2008. Sosyal hizmet mesleğinin sosyal kişisel çalışma yönetiminde bir uygulama (seher kara vakası). Karınca Yayınları.
- Kreitzer L, 2004. Indigenization of social work education and practice: A participatory action research project in Ghana, AB: CA.
- Kurul N, 2011. Eğitimde standartlaşma: ilköğretim kurumları standartlarının eleştirisi. Eleştirel Pedagoji, 16, 7-14.
- Kut S, 1983. Sosyal hizmet eğitiminde 22 yıl. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1(1), 1-12.

- Kut S, 1988. Sosyal hizmet mesleği nitelikleri temel unsurları müdahale yöntemleri. Ankara, Yayınevi belirtilmemiş.
- Kut S, 1988. Sosyal hizmet mesleği, nitelikleri, temel unsurları, müdahale yöntemleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Küçükkaraca N, 2010. Küreselleşen Dünya’da sosyal hizmet: sorunlar ve önerilerimiz. küreselleşen dünyada sosyal hizmet (36-46). Ankara, Sağlık ve Sosyal Hizmet Emekçileri Sendikası Yayını.
- Kvale S, 1994. Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications, Inc.
- Labronte Roset C, 2004. Social work education and training in Europe the Bologna process. Social Work & Society. 2.(1), 98-103.
- Lather P, 1993. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. The Sociological Quarterly, 34(4), 673-693.
- Leininger M, 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse (Ed.). Critical Issues in Qualitative Research Methods. (pp. 95-115). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Manshardt C, 1941. Education for social work. The Indian Journal of Social Work, 2(1).
- Mara M, 2022. Yükseköğretimde açık öğretim sisteminin kalitesine yönelik inceleme: Karma yöntem araştırması. International Journal of Management and Administration, 6(11), 1-22.
- Maxwell J, 1992. Understanding and validity in qualitative research. Harvard Educational Review, 62(3), 279-301.
- Maxwell JA, 2008. Designing a qualitative study. The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.
- Miley KK, O’Melia M, Dubois B, 1998. Generalist social work practice: An empowering approach. Allyn Bacon.
- Minkler M, Wallerstein, NB, 1998. Improving health through community organization and community building: a health education perspective. (ed. Minkler, M.) Community Organizing and Community Building for Health. Aspen, Gaithersburg, MD.
- Mizrahi T, Davis LE, 2008. Encyclopedia of social work (20. Baskı). Washington: NASW Press.
- Mutlu L, 1997. Eğitim düşünceleri dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Nadir U, 2013. Aile danışmanlığı eğitimlerinde popüler filmlerin kullanımı ve yapısal aile terapisi kuramı ile Dalgaların Prensi filminin analizi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 24(1), 129-144.
- Nastasi, B. (2015). Study notes: qualitative research: sampling ve sample size considerations. Erişim adresi, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qN6-7UD2NsgJ:https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%2520Documents/qualit_res__smp_l_size_consider.doc+vecd=1vehl=envecd=clnkvegl=tr. Erişim Tarihi, 05.03.2023.
- NASW, 1982. Amerikan ulusal sosyal hizmet uzmanları derneği. Washington, DC: Author. <http://www.socialworkers.org>.
- NASW, 2013. Best practice standards in social work supervision. Washington, DC: National Association of Social Workers & Association of Social Work Boards.
- NASW, 2016. Standards for Social Work Practice in Health Care Settings. Washington: NASW.
- Neuman LW, 2006. Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicelik yaklaşımları. Çev. Özge S. Ankara, Yayın Odası Yayınları.
- NVAO, 2014. Beoordelingskader voor de kwaliteit van het hoger onderwijs.
- Odabaş H, Odabaş ZY, Polat C, 2008. Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Olsen J, 2007. European debates on the knowledge institution: The modernisation of the university at the European level, Dordrecht, NL.
- Onderwijsinspectie, 2009. Buitenlandse studenten in het hoger onderwijs, Den Haag, NL.

- Oral Aİ, 2017. Sosyal hizmetler ön lisans programı öğrencilerinin staj uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerinin değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi örneği. Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 4(3), 62-80.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2019b. Meslek yüksekokulları ile açık öğretim ön lisans programları mezunlarının lisans öğrenimine dikey geçiş sınavı (DGS) kılavuzu. Erişim adresi <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/DGS/tablo2-26042019.pdf>.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). Erişim Adresi, (<http://www.Osym.Gov.Tr/Tr,15240/2022-Yuksekogretim-Programlari-Ve-KontenjanlariKilavuzu.Html>, Erişim Tarihi, 16.09.2022.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Erişim adresi, <http://www.osym.gov.tr/TR,15240/2018-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlarikilavuzu.html>, Erişim tarihi, 25.09.2022.
- Örücü D, Şimşek H, 2011. Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 167-197.
- ÖSYM, 2015. ÖSYS Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. Erişim tarihi, 08 Aralık 2022. Erişim adresi, <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/205-OSYSKONTKILAVUZU15072015.pdf>.
- Özdemir E. 1967. İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu. Ankara, Ansiklopedi Yayınları.
- Özdemir U, 1999. Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi” Prof. Dr. Sema Kut’a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet. Editörler: Nesrin Koşar ve Veli Duyan, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını No: 004.
- Özdoğan AÇ, Berkant HG, 2020. Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.
- Özer M, 2011. Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (1), 23-26.
- Özgür Ö, 2010. Çokkültürcü sosyal hizmet: Eleştirel bir bakış. Toplum ve Sosyal Hizmet, 21 (2), 89-104.
- Özgüzel S, 2016. Yükseköğretimde standardizasyon ve akreditasyon; çok kültürlü toplumlu Hollanda örneği. Hastane Öncesi Dergisi, 1(1), 17-25.
- Özhan Dedeoğlu A, 2002. Tüketici davranışları alanında kalitatif araştırmaların önemi ve multidisipliner yaklaşımlar. D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, 17(2), 75-92.
- Özoğlu M, 2009. A case study of learner support services in the Turkish open education system. Yayımlanmamış doktora tezi. Utah State University, Logan, UT. Erişim: <http://digitalcommons.usu.edu/etd/410>.
- Öztürk B, 2003. Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, Sınıf Yönetimi içinde. (Ed.) E. Karip, Ankara, Pegem.
- Parker J, 2007. Developing effective practice learning for tomorrow's social workers. Social Work Education, 26(8), 763-779.
- Parton N, Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work, The British Journal of Social Work, 30(4), 449-463, <https://doi.org/10.1093/bjsw/30.4.449>.
- Paslı F. 2017. Cinsel istismara uğrayan çocukların ekolojik sistem yaklaşımı açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 39-53.
- Patton MQ, 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd Ed. London, Sage Publications.
- Payne M, 2005. Modern Social Work Theory (3rd ed.). Chicago, Ill.: Lyceum Books, Inc.
- Payzın S, 1961. Sosyal hizmetler yüksekokulu amaçları. Sosyal Hizmet, 1(2), 21-22.
- Perry BDV, Szalavitz M, 2012. Köpek gibi büyütülmüş çocuk (7. Baskı). İstanbul, Okyanus Yayın.
- Pincus A, Minahan A, 1973. Social work practice: model and method. F. E. Peacock.

- Reisch M, Jarman-Rohde L, 2000. The future of social work in the united states, *Journal of Social Work Education*, 36(2), 201-214.
- Ryan GW, Bernard HR, 2000. Techniques to identify themes in qualitative data.
- Sandelowski M, 1986, The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Sandelowski M, 1986. The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Saruç S, Aslantürk H, 2021. Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin sosyal hizmet akademisyenleri perspektifinden değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(2), 421-438. DOI: 10.33417/tsh.849278.
- Sehman H, 2019. Açık öğretim sosyal hizmet mezunlarının gözünden Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin işlevselliği. *Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Sehman H, Yolcuoğlu İ, 2020. Açık öğretim sosyal hizmet bölümü mezunlarının gözünden Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin işlevselliği. *Sosyal Politika Dergisi*, 1(1), 12-26.
- Selçik O, 2017. Sosyal hizmet araştırma etiği: bir sosyal hizmet doktora öğrencisinden yansımalar. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-36.
- Selçuk O, Gencer TE, Karataş Z, 2021. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin covid-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 967-994.
- Sever M, Özdemir S, 2020. Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- Sevim K, Altun F. 2017. Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki ve akademik beklentileri. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-65.
- Seyyar D, 2010. Almanya’da sosyal hizmetler eğitiminin özellikleri. *Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü*, 268-288.
- Sheafor B, Horejsi C, 2014. Sosyal hizmet uygulaması: temel teknikler ve ilkeler. Ankara, Nika Yayınevi.
- Sheafor Bradford W, Horejsi R, 2002. Techniques and guidelines for social work practice. 6. Baskı.
- Shenton AK, 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sheoldon B, 1978. Theory and practice in social work: a re-examination of a tenuous relationship, *The British Journal of Social Work*, 8(1), 1-22, <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056903>.
- SHOD, 2020. Ulusal sosyal hizmet eğitim-öğretim standartları. Erişim tarihi, 13 Şubat 2013. Erişim adresi, Ulusal_SH_Egt_Standartlari_Temmuz2020.pdf, sosyalhizmetokullari.org.
- SHUDER, 2016. Sosyal hizmetin tanımı. Sosyal hizmet uzmanları derneği. Erişim Tarihi, 15 Eylül 2022. Erişim adresi, <http://shuder.org/sosyalhizmet/sh1.html>.
- Sosyal Hizmet Çekirdek Eğitim Programı (SHÇEP), 2018. Hacettepe Üniversitesi ders kataloğu/ AKTS bilgi paketi. Erişim tarihi, 14.09.2022. Erişim adresi, http://akts.hacettepe.edu.tr/program_detay.php?birim_ref=AKDBRM.
- Sözer Y, 2017. Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 493-507.
- Sunal O, 2011. Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3). 283-305.
- Şahin F 2002. Genelci sosyal hizmetin doğuşunu etkileyen etmenler. *Genelci Sosyal Hizmetin Doğuşu*, Ankara.
- Şahin F, 1999. Sosyal hizmetin doğası ve paradigmaları. Prof.Dr.Sema Kut’a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet, (ss.60-74) H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yayın No: 004, Ankara.

- Şahin-Taşgın N, 2019. Sosyal hizmet süpervizyonu ve Türkiye için öneriler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 1005-1032.
- Şeker A, 2009. 101 soruda sosyal çalışma ve sosyal hizmetler. Ankara, Sabev.
- Şeker A, 2012. “Sosyal hizmete giriş.” Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Şendağ S, Gedik N, 2015. Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Teater B, 2011. Maximising student learning: A case example of applying teaching and learning theory in social work education. *Social Work Education*, 30(5), 571–585.
- Teigiser KS, 2009. Field note: New approaches to generalist field education, *Journal of Social Work Education*, 45(1), 139-146.
- Temiz R, 2017. Sosyal hizmetin eğitim sorunsalı üzerine bir öneri: mesleki uzmanlaşma. Uluslararası sosyal hizmet kongresi 2017 (USHK17) sosyal sorunlar ve sosyal hizmetin geleceği, Ankara.
- Terpstra D, E, Honoree AL, 2004. Job satisfaction and pay satisfaction levels of University faculty by discipline type and by geographic region, *Education*, 124, (3).
- Thompson N, 2013. Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak (Çev. Ed. Özlem Cankurtaran Öntaş, Burcu Hatiboğlu Eren). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Thorne S, 1997. The art (and science) of critiquing qualitative research. In J. M. Morse (Ed.). *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 117-132). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Tomanbay İ, 2011. Sosyal hizmetlerde açık öğretim ve ara elemanlar: Sosyal çalışma ve sosyal teknikerlik. Ankara: SABEV Yayınları.
- Topuz S, Murat ÖZ, 2014. Türkiye’de sosyal hizmet uzmanlarının istihdam durumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 149-158.
- Topuz S, Öz M, 2014. Türkiye’de sosyal hizmet uzmanlarının istihdam durumu. *Toplum ve sosyal hizmet*, 25(1), 149-158.
- Topuz S, Zengin O, Alptekin K, (2017, Ekim). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Tuncay T, İl S, 2006. Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulama. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 59-71.
- Tuncay T, İl S, 2006. Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulama: Sosyal adalet paradigması temelinde bir özgürleştirme pratiği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 59-71.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ). Erişim tarihi, 15.09.2022. Erişim adresi, <http://tyyc.yok.gov.tr/?Pid=20>.
- Uludağ Z, Odacı H, 2002. Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Millî Eğitim*, 153-154.
- Uluğtekin, S, Tomanbay İ, Cılga İ, Arıkan Ç, Mavili A, İl S, Demiröz F, 2002. Hacettepe üniversitesi sosyal hizmetler yüksekokulu akademik yönden yeniden yapılanma önerisi. *Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeniden Yapılanma I. Yayına Hazırlayanlar*, Kasım Karataş ve Sunay İl. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını No.: 012, 2002, ss. 9-58.
- Uysal NM, Odacıoğlu, MC, Köktürk Ş, 2015. Meslekleşme açısından Türkiye’de çevirmenliğin mevcut durumu, sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of International Social Research*, 8(36).
- Uysal S, 2019. sosyal hizmet eğitim ve mesleğinin geleceğine dair akademisyenler, sosyal çalışmacılar, öğrenciler ve mezunların görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü H, 2011. Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Valentine D, 2002. Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1–11.

- Wasburn DE, Brown NL, Abbott RW, 1996. Multicultural Education in the United States. Inquiry International: Philadelphia.
- Wayne J, Raskin M, Bogo M, 2010. Field education as the signature pedagogy of social work education, *Journal of Social Work Education*, 46(3): 327-339.
- Whittemore R, Chase SK, Mandle CL, 2001. Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Wurtele SK, Kenny MC, 2012. Preventing child sexual abuse: An ecological approach. In P. Goodyear-Brown (Ed.), *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment* (pp. 531-565). Hoboken, NJ: Wiley Press.
- Yalçinkaya M, Koşar D, Altunay E, 2014. Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.
- Yaman E, 2010. Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yanardağ U, Uğurlu Z, 2022. Sosyal hizmette vaka yönetimi: Çocuk alanı. *Yeni insan yayınevi*.
- Yarıcı S, Alpman PS, 2015. Sosyal hizmet ve danışmanlık bölümü öğrencilerinin istihdam sorunları. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(5), 123-129.
- Yıldırım A, Şimşek H, 2006. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım A, Şimşek H, 2008. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 6.Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım B, 2003. Sosyolojik yapı ve öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde, (Ed.) M.D. Karslı. Ankara, Öğreti.
- Yıldırım B, 2014. Bir yaklaşımın anatomisi: Güçlendirme. İçinde: V. Işıkhani (Ed.), Prof. Dr. Gönül Erkan'a Armağan: Sosyal Hizmet ve Mülakat. (ss. 183-191). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.
- Yılmaz A, Kurulgan M. 2007. Çevrim-içi (on-line) veri tabanlarının kullanım analizi: Anadolu üniversitesi kütüphane ve dokümantasyon merkezi örneği. I. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu İletişim (Bildiriler), 35-62, 25-26 Mayıs 2006, İstanbul.
- Yılmaz B, Koçak S, Çoban, Aİ, 2022. Sosyal hizmet eğitimi veren bölümlerin müfredatlarında yer alan uygulama derslerinin analizi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 66-82.
- Yolcuoğlu İ, 2017. Sosyal hizmet/sosyal çalışma bilim ve mesleğine giriş. İstanbul, Bahçelievler, Nar Yayınevi.
- Yolcuoğlu İG, 2014. Bireylerle, ailelerle, gruplarla ve toplumla sosyal hizmet. İstanbul: Nar yayınevi.
- Yolcuoğlu İG, 2017. Bireylerle, ailelerle gruplarla ve toplumla sosyal hizmet (8. Baskı). İstanbul, Nar Yayınevi.
- YÖK, Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair Açıklama, 10.03.2011. Erişim tarihi, 14 Şubat 2023. Erişim adresi, <https://basin.yok.gov.tr/?pa=duyurular&v=read&i=248>.
- Yücel İ, 2017. Baskı karşıtı sosyal çalışmanın meşruiyet sorunu. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 155-167.
- Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası, 2022. Erişim adresi, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10193>.
- Zastrow C, 2014. Sosyal hizmete giriş. (Çev. Ed.) Durdu Baran Çiftçi. 2. Baskı. Ankara: Nika Yayınevi.
- Zengin O, 2011. Sosyal hizmet eğitiminin eğitici boyutu; mevcut durum ve geleceğin sosyal hizmet akademisyenleri. *Sosyal hizmet sempozyumu 50.yılında Türkiye'de sosyal hizmet eğitimi; sorunlar, öncelikler ve hedefler*, (s. 193-194).
- Zengin O, Altındağ Ö, 2016. Bir insan hakları mesleği olarak sosyal hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 179- 189.

7. EKLER

EK-A: Katılımcılar İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Meliha Funda AFYONOĞLU ve yüksek lisans öğrencisi Güle İŞLER tarafından yürütülen “Sosyal Hizmet Eğitiminin Sosyal Hizmet Özneleri Bakış Açısından Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sosyal hizmet eğitiminin sorunlarını keşfetmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmektir. Görüşmeler maksimum 1 saat sürecektir. Aktarılan bilgilerin kaydının daha doğru yapılması ve unutulmadan yazıya aktarılmasının sağlanması için ses kayıt cihazı kullanılmak istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız mail adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı Soyadı:
Tarih:
İmza:

Görüşmecinin Adı:
Tarih:
İmza

EK-B: Sosyal Hizmet Uzmanları İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

A) Kişisel Bilgi Formu

- 1)Yaşınız?
- 2)Cinsiyetiniz?
- 3)Eğitim durumunuz?
- 4)Çalıştığınız kurum?
- 5)Çalıştığınız il?
- 6)Hizmet yılınız?

B) Görüşme Formu

1. Sosyal hizmet eğitimi fiziki ve teknik olanaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz? (fiziksel mekan + kontenjanlar)
2. Sosyal hizmet eğitimi akademik kaynaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sosyal hizmet akademisyenleri ile ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir?
4. Sosyal hizmet eğitiminin uygulama boyutunu nasıl değerlendirirsiniz? (öğrencilerin uygulamaya hazır bulunuşlukları, eğitsel danışmanlarla ilişkileri, açık öğretim öğrencileri ve kurumsal kapasite)
5. Açık öğretimde sosyal hizmet bölümünün olması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Sosyal hizmet eğitiminin olumlu yanları nelerdir?
7. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanları nelerdir?
8. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanlarına yönelik nasıl çözümler sunulabilir?

EK-C: Sosyal Hizmet Öğrencileri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

A) Kişisel Bilgi Formu

- 1)Cinsiyetiniz?
- 2)Okuduğunuz üniversite?
- 3)Okuduğunuz il?
- 4)Uygulama yaptığınız kurum?

B) Görüşme Formu

1. Sosyal hizmet eğitimi fiziki ve teknik olanaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz? (fiziksel mekan + kontenjanlar)
2. Sosyal hizmet eğitimi akademik kaynaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Eğitim aldığınız akademisyenler hakkında düşünceleriniz nelerdir? (hocalarla ilişkiler, alandışı vb.)
4. Açık öğretimde sosyal hizmet bölümünün olması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Sosyal hizmet eğitiminin uygulama boyutunu nasıl değerlendirirsiniz? (uygulamaya hazırlıklı olma, staj yeri seçimi, sürenin yeterliliği, eğitsel ve kurumsal danışmanlarla ilişkiler)
6. Sosyal hizmet eğitiminin olumlu yanları nelerdir?
7. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanları nelerdir?
8. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanlarına yönelik nasıl çözümler sunulabilir?

EK-D: Sosyal Hizmet Akademisyenleri İçin Kişisel Bilgi ve Görüşme Formu

A) Kişisel Bilgi Formu

- 1)Yaşınız?
- 2)Cinsiyetiniz?
- 3)Çalıştığınız üniversite?
- 4)Unvanınız?
- 5)Hizmet yılınız?

B) Görüşme Formu

1. Sosyal hizmet eğitimi fiziki ve teknik olanaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz? (fiziksel mekan + kontenjanlar)
2. Sosyal hizmet eğitimi akademik kaynaklar açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sosyal hizmet akademisyenleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
4. Açık öğretimde sosyal hizmet bölümünün olması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Sosyal hizmet eğitiminin uygulama boyutunu nasıl değerlendirirsiniz? (uygulamaya hazırlıklı olma, staj yeri seçimi, sürenin yeterliliği, eğitsel ve kurumsal danışmanlarla ilişkiler, stajın etkililiği)
6. Sosyal hizmet eğitiminin olumlu yanları nelerdir?
7. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanları nelerdir?
8. Sosyal hizmet eğitiminin olumsuz yanlarına yönelik nasıl çözümler sunulabilir?

Ek-E: Etik Kurul Onayı



Sosyal Hizmet Öznelerinin Perspektifinden Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Yazar Güle İşler

Gönderim Tarihi: 14-May-2023 09:08PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 2092840191

Dosya adı: G_le_LER-14.05.2023.docx (817.93K)

Kelime sayısı: 46025

Karakter sayısı: 337922

Sosyal Hizmet Öznelerinin Perspektifinden Sosyal Hizmet Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri

ORJİNALLİK RAPORU

% 5	% 5	% 1	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1
5	www.aydin.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	fenedebiyat.yeditepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	uluslararası.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1

8. ÖZGEÇMİŞ

