

**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLENİN EĞİTİME
KATILIMI VE OKUL SOSYAL HİZMETİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap KARAKAYA

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet
Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Muammer SARIKAYA

HAZİRAN – 2012

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLENİN EĞİTİME
KATILIMI VE OKUL SOSYAL HİZMETİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap KARAKAYA (107203004)

**Enstitü Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet
Enstitü Bilim Dalı: Sosyal Hizmet**

Bu tez 26/06/2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Recep YILDIZ Yrd.Doç.Dr.Muammer SARIKAYA Yrd.Doç.Dr. Mehmet ADAK

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlâk kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Serap KARAKAYA

15.06.2012

ÖNSÖZ

“İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti” adındaki bu çalışma, ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal hizmet uzmanı ihtiyacının ortaya çıkarılması açısından araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana yardım edip, destek olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Muammer SARIKAYA’ya, tezli yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve birikimlerini bizimle paylaşan tüm değerli hocalarıma ve araştırmanın yürütüldüğü okullardaki öğretmen ve öğrenci velilerine teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimin boyunca bana her konuda destek olan anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz sevgiler ve teşekkürler.

Serap KARAKAYA

15.06.2012

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	IV
TABLolar LİSTESİ	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
RESİMLER LİSTESİ	VIII
ÖZET	IX
SUMMARY	X
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: OKUL SOSYAL HİZMETİ	4
1.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı	4
1.2. Okul Sosyal Hizmetini Gerektiren Nedenler	6
1.2.1. Ekonomik Sorunlar	7
1.2.2. Ailedeki Değişim	7
1.2.3. Toplumsal Cinsiyet Sorunları	8
1.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi	8
1.2.5. Göç ve Kültürel Sorunlar	8
1.3. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi	9
1.4. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi	10
1.5. Okul Sosyal Çalışmacısı (School Social Worker)	14
1.5.1. Sosyal Çalışmacının Okuldaki Rolü ve Fonksiyonu	14
1.5.2. Sosyal Çalışmacıda Olması Gereken Nitelikler.....	17
1.5.3. Sosyal Çalışmacının Karşılaştığı Sorunlar.....	19
1.6. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar	20
1.6.1. Ekolojik Yaklaşım	20
1.6.2. Klinik Yaklaşım	22

1.7. Amerika Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Kurumu'nun Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Geliştirdiği Standartları	23
1.8. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler ve Mevzuat	26
BÖLÜM 2: OKUL SOSYAL HİZMETİNİN AİLE KATILIMI ÜZERİNDEKİ ROLÜ	28
2.1. İlköğretimin Amacı ve Önemi	28
2.2. Ailenin Tanımı ve İşlevleri	31
2.3. Aile ve Eğitim	34
2.4. Aile Katılımı	35
2.4.1. Ailenin Eğitime Katılımı ve Önemi.....	35
2.4.2. Ailenin Eğitime Katılımını Engelleyen Faktörler.....	40
2.4.3. Sosyal Çalışmacının Aile Katılımı Üzerindeki Rolü.....	42
2.5. Sosyal Çalışmacının Aile Katılımını Arttıracak Örnek Çalışmaları.....	46
2.5.1. Okul - Aile Birliği.....	47
2.5.2. Ev Ziyaretleri	50
2.5.3. Toplum Kuruluşları ve Örgütler ile İşbirliği.....	52
BÖLÜM 3: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLENİN EĞİTİME KATILIM SORUNLARI VE SOSYAL ÇALIŞMACI İHTİYACINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	55
3.1. Araştırmanın Genel Çerçevesi	55
3.1.1. Araştırmanın Konusu.....	55
3.1.2. Araştırmanın Amacı.....	57
3.1.3. Araştırmanın Önemi	58
3.1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları	58
3.1.5. Araştırmanın Modeli	59
3.1.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	59
3.1.7. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	60

3.2. Araştırmanın Bulguları ve Yorumlar	62
3.2.1. Ailelerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	62
3.2.2. Aile Katılımını Belirleyen Durumlara İlişkin Bulgular	74
3.3. Araştırmanın Sonuçları	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	106

KISALTMALAR

AASSW : American Association of School Social Worker (Amerika Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği)

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

Bkz. : Bakınız

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

IFSW : International Federation of Social Workers (Uluslararası Sosyal Çalışmacılar Federasyonu)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NASW : National Association of Social Workers (ABD'deki Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği)

NAVT : The National Association of Visiting Teachers (Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği)

NCPSE : National Clearinghouse for Professions in Special Education (Ulusal Özel Eğitim Birliği)

OAB : Okul Aile Birliği

SHÇEK : Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

SPSS : Statistical Packages for The Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

SSW : School Social Work (Okul Sosyal Hizmeti)

STK : Sivil Toplum Kuruluşu

Vb. : Ve benzeri

Vd. : Ve diğerleri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Velilerin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	62
Tablo 2. Velilerin Yaşına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	62
Tablo 3. Velilerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	63
Tablo 4. Velilerin Eşlerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	64
Tablo 5. Velilerin Mesleğine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	64
Tablo 6. Velilerin Eşlerinin Mesleklerine ilişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	65
Tablo 7. Velilerin Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ilişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı....	66
Tablo 8. Velilerin Öğrencilerinin Okuduğu Sınıfa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	66
Tablo 9. Velilerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	67
Tablo 10. Velilerin Okula Giden Çocuk Sayılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	68
Tablo 11. Velilerin Okul Çağına Gelmemiş Çocuğa Sahip Olup Olmamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	68
Tablo 12. Velilerin Ortalama Aylık Gelirlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	69
Tablo 13. Velilerin Aile Yapılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	70
Tablo 14. Velilerin Evlerinde Bakıma Muhtaç Kimselere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 15. Velilerin Herhangi Bir Kurumdan Aynı veya Nakdi Yardım Alıp Almamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 16. Velilerin İstanbul'da Yaşadıkları Süreye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	72
Tablo 17. Velilerin Göç ile Geldikleri Bölgelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı...	73
Tablo 18. Okuldaki dilek şikâyet kutusunu hiç kullandınız mı?	74
Tablo 19. Öğrencinizin gelişimi için bilgi edinebileceğiniz kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon programlarını izler misiniz?	74
Tablo 20. Yapılan bütün veli toplantılarına ve diğer aile etkinliklerine katılır mısınız?.....	75
Tablo 21. Öğrencinizin okulda yaptığı çalışmalarda(defterlerini, ödevlerini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili soru sormak gibi) ona yardımcı oluyor musunuz?	75

Tablo 22. Öğrencinize okulda öğretilen konuları veya verilen ödevleri anlamada zorluk çekiyor musunuz?.....	76
Tablo 23. Öğrencinizle birlikte tiyatro sinema gibi sosyal aktivitelere katılır mısınız?.....	76
Tablo 24. Bütün veli toplantılarına katılamamanızın en önemli nedeni nedir?	77
Tablo 25. Yıl içerisinde okul yönetimi tarafından velilere yönelik konferans, seminer gibi etkinlikler düzenleniyor mu?.....	77
Tablo 26. Yıl içerisinde okul rehber öğretmeninin sizinle görüşme talebi olmuş mudur?.....	77
Tablo 27. Okulda tarafından okul-aile birliği (OAB) çalışmaları hakkında bilgilendiriliyor musunuz?	78
Tablo 28. Okul aile birliği tarafından kermes, yardım kampanyaları, sergi vs. gibi etkinlikler düzenleniyor mu?	79
Tablo 29. Okul-aile birliği toplantıları hakkında okul tarafından bilgi veriliyor mu? ...	79
Tablo 30. Okul tarafından öğrenciniz ile ilgili herhangi bir konuda SMS (telefon mesajı) veya telefon alıyor musunuz?	79
Tablo 31. Okulunuzda öğretmen-öğrenci-veli işbirliği yeterli midir?	80
Tablo 32. Öğrencinizin okulunda veli toplantıları daha çok ne zaman yapılır?.....	80
Tablo 33. Öğrencinizin öğretmeni evinizi hiç ziyaret etti mi?	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ekolojik Okul Sosyal Hizmeti	22
Şekil 2. Öğrenciler, Veliler ve Öğretmenler için Etkili Aile-Okul İletişiminin Faydaları.....	39

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü.....	12
Resim 2. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü.....	12
Resim 3. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü.....	13

ÖZET

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti

Tezin Yazarı: Serap KARAKAYA **Danışman:** Yrd.Doç.Dr.Muammer SARIKAYA

Kabul Tarihi: 26.06.2012 **Sayfa Sayısı:** X (ön kısım) + 99 (tez) +6(ekler)

Anabilimdalı: Sosyal Hizmet **Bilimdalı:** Sosyal Hizmet

Ailenin eğitime katılımı, çocukların akademik başarısının yanı sıra kişilik gelişimleri ve sosyal uyumları açısından da son derece önemlidir. Fakat özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde aile katılımı yeteri düzeyde gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla ilköğretim düzeyinde aile katılımı ile ilgili sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara sosyal hizmet bağlamında çözüm önerileri geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ile ilgili sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya konulmasıdır.

Bu araştırma betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmada, 2011 -2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden 6 okulda, çocukları 1-8. sınıflarda okuyan, eğitime katılımı az olan veliler arasından rastgele seçilen 335 veli ile çalışılmış, veriler daha çok kitleye, çabuk ve kolay ulaşmayı sağlayan anket yöntemi ile elde edilmiştir. Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Analiz sonucunda, araştırmaya katılan ailelerin, sosyo-demografik özellikler açısından dezavantajlı gruplar içerisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitime katılımın az olmasında okullarda ailelerin katılımını teşvik edici uygulamaların olmaması ve sosyal çalışmacıya olan ihtiyaç tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Aile Katılımı, İlköğretim, Okul Sosyal Çalışmacısı, Okul Sosyal Hizmeti.

SUMMARY

Yalova University Insitute of Social Sciences Abstract of Master Thesis

Thesis Title: Parent Participation in Primary Schools and School Social Work	
Thesis Author: Serap KARAKAYA Advisor: Asist.Prof.Dr.Muammer SARIKAYA	
Date of Acceptance: 26.06.2012 Total Number of Page: X (pre text) + 99 (main body) + 6(appendixes)	
Department: Social Work	Field of study: Social Work
<p>Parent's participation is very important not only for the academic performance of children but also for their development and social adaptation. However, particularly in regions with low socio-economic status parents participation is not sufficient. For this reason, it is very important to identify problems in relation to parent participation and to develop policy recommendations for solving these problems.</p> <p>The main purpose of this study is to identify problems in relation to parents participation in primary education, to develop policy recommendations for these problems and to emphasise the need for school social work.</p> <p>This research is a scientific field research. In this research, survey technique is used to reach a large group in a rapid and convenient way. 6 schools from low to middle socio-economic status families were chosen from Sultanbeyli district of Istanbul. In these schools, I worked with randomly selected 335 parents. Parents were selected among low-participating parents of primary school children from grades 1-8.</p> <p>SPSS 17.0 software was used to analyze data collected through this method. Various tables were produced based on these data and they have been interpreted. The analysis of data reveals that the non-participating families are mostly from disadvantaged groups in terms of socio-economic status. In addition to socio-economic status, lack of practices motivating families to participate has been identified as a barrier. The research demonstrates the need for school social worker to increase parent participation.</p>	
Key words: Primary Education, Parent Participation, School Social Work, School Social Worker.	

GİRİŞ

Eğitim bir ocuğun kişiliğinin gelişmesinde, erdemli ve iyi bir vatandaş olmasında son derece nemlidir. Bunların yanı sıra ekonomik byme ve toplumsal gelişme için de eğitim gereklidir.

Eğitim ilk olarak bireyin içinde bulunduğu ailede başlamaktadır. Ailenin bireye sağladığı evre onun gelişimine yön vermektedir. Bu yüzden çocuğun gelişiminin seyri ailenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve onu desteklemesiyle doğru orantılıdır (Kök vd., 2008: 234).

Ailede başlayan eğitim okullarda devam etmektedir. Okullar, ocuklara sadece bilimsel bilginin verildiği yerler değildir. Aynı zamanda çocuğun başkalarıyla yaşamayı ve birçok sosyal beceriyi öğrenmesini, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini en iyi şekilde tamamlamasını amaçlayan eğitim ve öğretimin birlikte yapıldığı kurumlardır.

Çocukların hem psikososyal gelişimlerinin tamamlanması hem de akademik başarılarında aile ile okul arasındaki ilişki çok önemlidir. Okuldaki eğitimin evde desteklenmesi, okul ile ev arasında sağlıklı bir ilişki kurulması gerekmektedir.

Aile katılımı, ailenin sadece okulda değil evde de çocuğun eğitim ve ğretim etkinliklerine katılmasıdır. Birçok araştırma göstermektedir ki; ailelerin eğitime katılımı çocuğun akademik başarısının artmasını sağlamaktadır. Bunun yanında fiziksel gelişiminden mutlu bir birey olmasına kadar birçok yönden olumlu etkisi vardır. Aile katılımı çocuğa olan olumlu etkisinin yanında anne babayı ve ğretmeni de güçlendiren bir faaliyettir.

Günümüzde ğrencinin bir parçası olduğu ailesinin de eğitim ğretim sürecine katılımı gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Fakat özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde ailelerin sahip oldukları sosyo-demografik özellikler (yaş, cinsiyet, din, meslek vb.), eğitime bakış açıları, eğitim düzeyleri, etnik farklılıklar, gelir düzeyi gibi birçok etken ailenin eğitime katılımı önünde bir engel oluşturmakta ve çocuğun almakta olduğu eğitimin etkinliğini ve verimini düşürmektedir. Ailenin sahip olduğu etkenlerin yanı sıra okul ortamının aile katılımına elverişli olmaması da katılım önünde bir diğer engeli oluşturmaktadır.

Dolayısıyla okullarda rehberlik uygulamalarından farklı olarak mevcut ya da olabilecek sorunların tespiti ve çözümü için sağlık, eğitim, çocuk ve aile refahı, göç, yaşlılık, yoksulluk gibi geniş bir uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet mesleğinin müdahalesine gereksinim vardır. Dünya’da birçok ülkede uzun bir süredir sosyal hizmet mesleğinin bir alanı olarak uygulanan fakat Türkiye’de henüz resmi olarak uygulaması bulunmayan okul sosyal hizmeti uygulamaları eğitimin kalitesini ve verimini artıracak gibi öğrencilerin psikososyal açıdan daha sağlıklı bireyler olarak hayata katılmalarına da yardımcı olacaktır.

Okullarda sosyal hizmet uygulamalarını gerçekleştirecek sosyal çalışmacı öncelikle okul başarısı düşük, özel eğitim gereksinimi duyan, suç, şiddet olaylarına ve madde kullanımına meyilli, düşük sosyo-ekonomik nüfustan gelen, yetiştirme yurtlarında kalan vb. öğrenciler gibi dezavantajlı grupların refah düzeyini ve sosyal işlevselliğini arttırmaya çalışır. Sosyal çalışmacı sadece öğrenciye odaklanarak değil, öğrencinin etrafındaki tüm aktörleri bu sürecin içine dahil ederek çalışmalarını yürütür. Sonuç olarak sosyal çalışmacı öğretmenler, rehber öğretmen, okul idaresi ve diğer okul personeli ile aile arasında bir köprü kurulmasını sağlayarak ailenin eğitime katılımını kolaylaştırır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada, ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda anket soruları hazırlanmış, elde edilen sonuçlar yorumlanarak literatüre katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Çalışmanın Önemi

Günümüzde sadece eğitim sisteminde yapılan yeniliklerle öğrenci başarısı ve davranışları açısından tek başına başarı sağlanamayacağı, çocuğun bir parçası olan ailesinin de eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğinin önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Aile katılımının artan önemine rağmen özellikle dezavantajlı bölgelerde aileler, ne okulda ne de evde eğitime yeterince katılmaktadırlar. Bu nedenden dolayı araştırma, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda ailenin eğitime katılım sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara sosyal hizmet bağlamında çözüm

önerileri geliştirilmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Çalışmanın Yöntemi

Yapılan tez çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, okul sosyal hizmeti kavramı, okul sosyal hizmetinin amacı ve önemi, tarihsel gelişimi, okul sosyal hizmetini gerektiren nedenler yer almaktadır. Ayrıca sosyal çalışmacının okuldaki rolü ve fonksiyonu, nitelikleri, karşılaştığı sorunlar ve uygulamalarında kullandığı farklı yaklaşımlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bunların dışında ABD Ulusal Sosyal Hizmet Kurumu'nun okul sosyal hizmeti ile ilgili geliştirdiği standartlar ve Türkiye'deki mevcut yasal düzenlemeler ve mevzuat hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde ise okul sosyal hizmetinin aile katılımı üzerindeki rolü incelenmiştir. Aile katılımı kapsamında ilk önce ilköğretimin amacı ve önemi, ailenin tanımı ve işlevleri, aile ve eğitim gibi konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca aile katılımı kavramı ve önemi, aile katılımını engelleyen faktörler ve sosyal çalışmacının aile katılımı üzerindeki rolü açıklanmaya çalışılmış ve konu ile ilgili literatüre ve alan araştırması bulgularına yer verilmiştir. Bunların yanı sıra sosyal çalışmacının Türkiye'de var olan yapı içinde aile katılımına katkı vereceği alanlarla ilgili açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Üçüncü ve son bölümde ise ilköğretim okullarında ailenin eğitime katılım sorunları tespit edilmeye çalışılmış ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda alan araştırması İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Veriler, daha çok kitleye çabuk ve kolay ulaşmayı sağlayan anket yöntemi ile elde edilmiştir. Ailelere uygulanan anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılmıştır. Aile anket formlarından elde edilen bulgular yorumlanarak ailenin katılım sorunları ve sosyal çalışmacıya olan ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM 1: OKUL SOSYAL HİZMETİ

1.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı

Türkiye’de resmi olarak uygulanmayan fakat dünyada birçok ülkede uzun bir süredir sosyal hizmetin bir alanı olarak uygulanan Okul Sosyal Hizmeti’nin içeriğinden bahsetmeden önce sosyal hizmetin tanımı, tarihsel gelişimi ve sosyal hizmet mesleğinin toplum içerisindeki işlevlerinden bahsetmek gerekir.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nda “Sosyal Hizmet”, kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü olarak tanımlanmıştır (Madde 3).

Seyyar’a göre ise sosyal hizmet, kişi, grup ve toplulukların yapı ve şartlarından doğan ya da kendi denetimleri dışında meydana gelen bedeni, zihni ve ruhi eksikliği, fakirlik ve eşitsizliği gidermek veya azaltmak, toplumun değişen şartlarından doğan sosyal sorunları çözmek, insan kaynaklarını geliştirmek, hayat standartlarını iyileştirmek ve yükseltmek, fertlerin birbirleriyle ve sosyal çevresi ile uyum sağlamasını kolaylaştırmak maksadıyla insan şeref ve haysiyetine yaraşır eğitim, danışmanlık, bakım, tıbbi ve psikososyal rehabilitasyon alanlarında devlet veya gönüllü, özel kuruluşlar tarafından sistemli bir şekilde ifa edilen hizmet programlarının bütünüdür (Seyyar, 2002: 518).

Yukarıda yer alan tanımlamalara bakacak olursak sosyal hizmetin amacı kısaca, insan ve topluma ilişkin sorunları belirlemek ve çözümlerine yardımcı olmaktır. Dolayısıyla sosyal çalışmayı öteki toplumsal ve beşeri bilim dallarından ayıran nitelik, uygulamaya yönelmiş olmasıdır. Bir başka deyişle, sosyal çalışma insanın ve onun oluşturduğu toplumların sorunlarına yönelmiştir (Kongar, 1978: 1). Amacı insan refahını yükseltmek olan sosyal hizmet, İngiltere’de 1601’deki “Yoksullar Yasası” ile kamulaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla insanların refahının sağlanabilmesi- daha sonra ortaya atılan- “insan hakları”, “sosyal adalet”, “sosyal eşitlik” gibi kavramlarla-, insanın değerinin daha iyi algılanması ve insanın yaşama hakkının elinden alınamayacak bir hak

olduğunun anlaşılması, bu mesleği daha da öne çıkaran bir faktör olmuştur (Dönümcü, 2004: 157). Sosyo-ekonomik-tarihsel koşullar ve toplumsal gereksinimler tarafından disipline edilmiş, sosyal refah hizmetleri ve uygulama alanında belirleyici meslek olan sosyal hizmet mesleğinin faaliyet gösterdiği alanlar olarak; aile ve çocuk refahı alanı, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, yaşlılık refahı, aile hayatı eğitimi, suçluluk ve ıslah hizmetleri, özürllük, sokak çocukları, alkol ve madde bağımlılığı, endüstriyel sosyal hizmet, gençlik refahı ve okul sosyal hizmeti olarak sıralanabilir (Şeker, 2009: 9; Duman, 2001: 2).

Sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmeti; öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi psikososyal hizmetleri, eğitim ekibi ile ekip çalışması anlayışında yürütmektedir (Özbeşler, 2009: 17).

Okul sosyal hizmetini gerekli kılan durumlar şunlardır (Büyüktopçu, 1989; akt. Aykara, 2010: 67):

1. Eve/aileye uyum sorunları (ev/aile koşullarını beğenmeme, kültürel çatışma, ihmal edilme, evde fazla çalıştırılma ve ekonomik yetersizlikler gibi),
2. Okula uyum sorunları (okula devam, ekonomik sorun, okula ilgi duymama, sınıfta uygun olmayan davranışlarda bulunma gibi),
3. Sosyal uyum sorunları (sorumsuzluk, meydan okuma, kavga gibi),
4. Kişisel uyum sorunları (gündüz rüyaları, seksüel sapmalar, korkular, duygusal açıdan olgunlaşmamış olma, umutsuzluk ve çekingen davranışlar gibi),
5. Fiziksel sorunlar (fiziksel sakatlıklar ve sağlık sorunları gibi).

ABD'deki Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW), Okul Sosyal Hizmet (School Social Work) uygulamalarını dört temel alan olarak tanımlar (NCPSE, 2000: 2):

1. Bireyler veya gruplar arasında stresi azaltmak veya ortadan kaldırmak için erken müdahale,

2. Öğrenciler, veliler, okul personeli veya toplum kuruluşları için problem çözme hizmeti sunma,
3. Risk altındaki öğrencilerin erken tanımlanması,
4. Sorunlarla başa çıkma, sosyal ve karar verme becerilerini geliştirmek için okullarda çeşitli gruplarla çalışma.

Okul sosyal hizmeti, çocukların ve ailelerin problemlerini daha ciddi bir hale gelmeden engellemeyi amaçlar. Okula dayalı sosyal çalışma hizmetleri birçok sebepten dolayı avantajlıdır (Yıldırım, 2007: 440):

- Sosyal çalışmacı, müracaatçılara farklı bir bakış açısıyla yaklaşma imkânı sağlayarak öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilişki içinde olma yöntemini kullanarak doğal düzenlemeler sağlar.
- Sosyal çalışmacı, ihtiyaç sahibi birçok aile ve çocuklara daha rahat ulaşabilir.
- Sosyal çalışmacı, aileye ve okul personeline de yardım sağlayabilir.
- Sosyal çalışmacı, okul personelinin çocuğun okuldaki performansıyla aile ve toplum yapısının arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlar.

Yine bu alanda yer alabilecek etkinlikler, çocuğun akademik işlevselliğinin artırılması, ihmal ve istismar edilen çocuklara ilişkin hizmetler, okullarda ergenlik sorunları, ergen hamilelikleri, şiddet, saldırganlık vb. sorunlu davranışlar konusunda eğitimcilere yönelik yardımcı çalışmalardır (Duyan vd., 2008: 170).

1.2. Okul Sosyal Hizmetini Gerektiren Nedenler

Okullar, çocukların bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamalarını amaçlayan eğitim ve öğretimin birlikte yapıldığı kurumlardır. Eğitim, bir ülkenin geleceğini biçimlendirmede en etkili araçtır. Hem bireyin kendini geliştirmesinin hem de toplumun gelişiminin anahtarıdır. Eğitim; “Nasıl bir insan, nasıl bir toplum ve nasıl bir dünya?” sorularına verilen yanıtlara göre biçimlendirilen bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2006: 18). Bu süreçte başarıyla eğitilmiş çocuklar bir ulusun ekonomik ve kültürel servetlerine katkıda bulunurken kötü eğitilmiş çocukların başkalarına bağımlı olma olasılığı da yükselir bu nedenledir ki milletler eğitim standartlarını geliştirmeye kararlıdırlar. Çünkü düşük eğitim düzeyi, ülkelerin dünya

toplulukları içerisindeki konumunu ve ekonomik canlılığını azaltır (Huxtable, 1998: 95).

Eğitim sistemlerinin başarısı, etkililiği ve verimliliği ile ölçölmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan toplumsal sorunların sıklığı ve karmaşıklığına rağmen bu sorunların çözümünde eğitim, dolayısıyla okulların önemli bir yere sahip olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir (Akan, 2007: 1). Ancak birbirinden farklı bireylerin bir araya gelmesi özellikle son zamanlarda artan sosyal sorunlar eğitim sistemimizin önüne bir set çekmekte ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Eğitim kurumları olan okullarda verimi ve kaliteyi düşüren, çocukların psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyen sorunların listesi bir hayli kabarık olmakla birlikte bu sorunları beş boyutta incelemek mümkündür.

1.2.1. Ekonomik Sorunlar

Eğitim alanında ortaya çıkan bazı sosyal sorunlar öğrencinin bulunduğu ekonomik koşullar sonucu ortaya çıkmaktadır. Yoksulluk kullanılabilir kaynakları önemli ölçüde etkiler. Dolayısıyla yoksulluk bu öğrenciler için bir dezavantaja dönüşerek çeşitli sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Yetersiz beslenmeden kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamamaya kadar bazı çocuklar yoksulluk nedeniyle eğitimden yeterince faydalanamadıkları gibi ağır psikolojik baskı altına da girebilirler.

1.2.2. Ailedeki Değişim

Bugünkü dünyamızda sanayileşme, modernleşme ve kentleşme sürecine paralel olarak aile yapısının da değişmekte olduğu bir gerçektir. Kentleşme, kadınların aktif iş gücüne katılarak ekonomik bağımsızlıklarını elde etmeleri, bu durumun aile hayatına yansımaları ve bireyciliğin gelişmesi boşanmaların artmasına sebep olmuştur (Abay, 2007: 93). Boşanma sayılarının artmasıyla okullarda sadece anne veya babasıyla yaşayan çocukların sayısı da artmaktadır. Parçalanmış bir ailede büyüyen bir öğrencinin duygusal problemler yaşaması kaçınılmazdır. Ayrıca kadınların iş hayatına katılmalarına paralel olarak kreş, annelik izni gibi alanlarda gerekli sosyal politikaların geliştirilmemesi sonucu ortaya çıkan sorunlar da öğrencinin duygusal problemler yaşamasına neden olmaktadır. Bunun yanında aile ile ilgili olarak Türkiye’de var olan

çok eşlilik, erken yaşta ve zorla evlilik, çok çocukluluk gibi olgular okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı daha da arttırmaktadır.

1.2.3. Toplumsal Cinsiyet Sorunları

Eğitimin diğer bir toplumsal sorunu ise cinsiyete dayalı ayırım yapılmasıdır. Toplumun belirli kesimlerinde kızlara erkeklere oranla eğitim konusunda daha az fırsat verilmektedir. TÜİK'in, İstatistiklerle Kadın Raporu'na göre 2010 yılında okur-yazar olmayan erkeklerin oranı %2,2 iken, okuma yazma bilmeyen kadınların oranı %9,9'dur. İlköğretim mezunu her 100 kadına karşılık 170 erkek ilköğretim mezunu, lise ve dengi okul mezunu her 100 kadına karşılık 151 erkek lise ve dengi okul mezunu, yüksekokul mezunu her 100 kadına karşılık 149 erkek yüksekokul mezunudur (TÜİK, 2011: 13-14). Kız çocuklarına oranla erkek çocukların ilköğretim sonrası okula gönderilme olasılığı daha fazladır. Okul kitapları toplumsal cinsiyet kalıplarını, erkeği lider rollerde kadını ise ev işi yaparken göstererek pekiştirdiğinden kızların okula gitme olasılığını azaltmaktadır (Kocagülle, 2005: 39). Okullarda istihdam edilecek sosyal çalışmacılar okul yaşına geldiği halde okula gönderilmeyen kız çocuklarının aileleriyle görüşerek çözüm önerileri geliştirecektir.

1.2.4. Özel Eğitim Gereksinimi

Okullarda geleneksel sınıfların fiziksel ve zihinsel engelli öğrencilerin güvenliğini sağlayacak fiziksel yapılarda olmaması, öğrencinin okula devamını engellemektedir. Daha da önemlisi dikkat eksikliği, hiperaktivite, öğrenme bozukluğu gibi özel eğitim gereksiniminde olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulayacak donanımlı personelin çoğu zaman olmayışı, bu çocukların çoğunluk içinde kaybolmasına yol açmaktadır. Özel eğitim gereksiniminde olan çocukların aileleri de umutsuzluk ve tükenmişlik yaşamakta ve çocuklarına gerekli desteği verememektedir. Okul sosyal çalışmacısı tüm bu aktörlere destek vererek çocukların potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlarken aileleri de eğitim sürecine daha aktif dahil edebilir.

1.2.5. Göç ve Kültürel Sorunlar

Göç olgusu, ülkemizin her zaman gündeminde olan bir konudur. Özellikle 1940'lı yıllarda yoğunlaşan göçler, Türkiye'nin toplumsal değişmesinin hızlandığı yıllardır.

İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerimiz, o yıllarda yoğun göç hareketlerine sahne olmuşlardı. Göç, çok yönlü bir olaydır. Kuşkusuz eğitim yönünden pek çok sorunlar ortaya çıkarmıştır. Aileyi etkileyen iç göçler, özellikle örgün eğitimde sorunların biriktiği alan olmuştur (Tezcan, 1994: 61). Yaşanan iç göçler sonucu okullarda farklı kültür, din ve etnik kökenden gelen öğrenciler sınıflarda heterojen gruplar oluşturmaktadır. Bu farklılıklar, öğrenciler ile öğretmenler veya öğrenci ile diğer öğrenciler arasında iletişim kurma karşısında bir bariyer oluşturabilir. Özellikle aradaki dil problemi öğrencinin alacağı eğitim kalitesini düşürebildiği gibi çocuğun uyum sorunları yaşamasına da yol açabilir (Canada, 2007: 21). Bunun yanı sıra dış göç nedeniyle parçalanmış ailelerin de eğitime katılımı daha zordur. Bu ailelerin ve çocuklarının sosyal hizmet müdahalesine daha fazla gereksinim duyması beklenebilir.

Yukarıda bahsedilen sorunların yanında suç ve şiddet, madde bağımlılığı, yetiştirme yurtlarında, hapisane ve ıslahevlerinde yaşamak zorunda kalma gibi toplumsal sorunların da eklenmesi problemlerin daha karmaşık bir hal almasına neden olmuştur. Dolayısıyla okullarda mevcut ya da olabilecek sorunların tespiti ve çözümünü için eğitim, sağlık, çocuk ve aile refahı, yaşlılık, göç, yoksulluk gibi geniş bir uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet mesleğinin müdahalesine gereksinim vardır. Koruyucu ve önleyici bir misyona sahip sosyal hizmet mesleğinin okullarda oluşturulacak sosyal hizmet servislerinde yürütülmesi eğitimin kalitesini ve verimini arttıracak gibi öğrencilerin psikososyal açıdan daha sağlıklı bireyler olarak hayata katılmalarına yardımcı olacaktır.

1.3. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi

Çocuklar okula toplumdaki ve aileden aldıkları bir altyapıyla giderler. Bu altyapı bazen çocukların sırtında bir yük olabilir. Çocukların böyle bir altyapıyı hissetmesinin nedeni muhtemelen sahip oldukları cinsiyet, ırk, engellilik, etnik özellikler veya sosyo-ekonomik durumdur. Bu, çocukların, diğerlerinin sahip olduğu emellere sahip olamaması durumuna neden olur. Özellikle maddi durumlarının kötü olması bazı öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını engellemektedir. Çocuklara doğrudan ulaşımı olan sosyal çalışmacılar da bu yüklerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir (Constable, 2008: 23).

Sosyal çalışmacı, öncelikle okul başarısı düşük, özel eğitim gereksinimi duyan, suç, şiddet olaylarına ve madde kullanımına meyilli, düşük sosyo-ekonomik nüfustan gelen, yetiştirme yurtlarında kalan vb. öğrenciler gibi dezavantajlı grupların refah düzeyini ve sosyal işlevselliğini arttırmaya çalışır.

Ailelerinin de çoğu zaman sosyal hizmetin müdahalesine ihtiyaçları olabilir. Özellikle yine dezavantajlı ailelere yönelik gerçekleştirilecek konferans, seminer, ev ziyareti, bireysel görüşme gibi faaliyetler ile aileler güçlendirilerek eğitim-öğretim sürecinde etkin rol almaları sağlanabilir.

Öğrenci ve ebeveynler için olduğu kadar öğretmenler için de okul sosyal hizmeti gereklidir. Öğretmenler, özellikle öğrenci sayısı yüksek, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip öğrencilerden oluşan, performans artırıcı materyallerden yoksun sınıflarda çoğu zaman umutsuzluğa düşerler. Öğretmenler özel gereksinimi olan, suç ve şiddete meyilli, sınıfa uyum sağlayamayan öğrencilere rehberlik konusunda sosyal çalışmacının yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar.

Sonuç olarak, dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm öğrenci, aile ve okul personelinin okul sosyal hizmeti uygulamalarına ihtiyacı vardır.

1.4. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi

Okul sosyal hizmetinin tarihi ABD ve birçok Avrupa ülkesinde çok eskiye dayanmaktadır. Özellikle ABD’de 1900’lü yıllarda başlamış olup 2000’li yıllarda “Okul Sosyal Hizmeti’nin Yüzüncü Yılına Kutlarken” ifadelerinin yer aldığı makalelerde dünden bugüne yapılan okul sosyal hizmeti uygulamaları değerlendirilmektedir.

1906 yılında ABD’nin New York, Boston ve Hartford şehirlerinde okullarda sosyal hizmet uygulamaları, “ziyaretçi öğretmen ” (visiting teacher) projesi ile başlamıştır (Stanley, 2011: 169). 1943’te Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (NAVT), Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği’ne (AASSW) dönüşmüştür. 1955’te ise bu kurum diğer 6 sosyal hizmet birliği ile birleşerek Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği’ni (NASW) oluşturmuştur. Kısacası okul sosyal hizmeti uzun zamandan beri sosyal hizmet alanının önemli bir parçasıdır (NASW, 2002: 5).

1900-1920 yılları arası, okul sosyal çalışması tarihinde belirleyici bir dönem olmuştur. Sosyal çalışma programları, özel kuruluşlar ve cemiyet grupları tarafından devamsızlık ve disiplin suçlarını önlemek, yardım hizmetleri aracılığı ile yoksul ailelerin durumunu iyileştirmek ve Amerika dışında doğmuş çocukları “Amerikalılaştırmak” amacı ile okullarda uygulamaya konulmuştur. Bu programlarda görev almak üzere istihdam edilen ziyaretçi öğretmenler, bireysel olarak çocuklar yerine çevresel şartlar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından, okul sosyal hizmetinde 1920'den 1965'e kadar süren yoğun bir profesyonelleşme dönemi başlamış, bu işi yapanlar artık “ziyaretçi öğretmen” değil, “sosyal çalışmacı” olarak adlandırılmışlardır (Sedlak, 1981: 2-3).

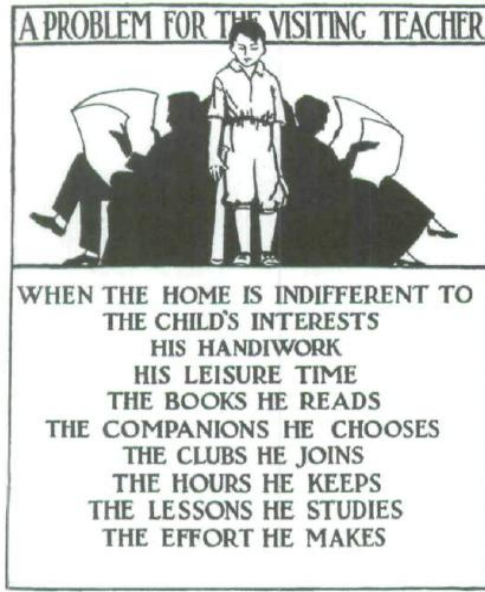
Okul sosyal hizmetinin önemi ABD'de eyalet ve federal seviyede yapılan yasal düzenlemelerle tanınmış, 1978'de ABD'deki Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği (NASW) okul sosyal hizmetiyle ilgili standartları belirlemiştir. Değişen koşulları daha iyi yansıtmak için bu standartlarda 1992 ve 2002 yıllarında değişiklik yapılmıştır (NASW, 2002: 5).

Oppenheimer'in, 1925 yılında yaptığı bir araştırmada ziyaretçi öğretmenlerin o tarihte yüzde 75' inin mutabık kaldığı işlevler (Shaffer, 2006: 247):

- 1-Çocuğun kişisel geçmişi, davranışları, huyu ve ilgi alanları konusunda velilerle görüşmek,
- 2- Çocuğun sosyal çevresini, evini ve mahallesini incelemek,
- 3- Velilerle işbirliği sağlamak için onlarla bir araya gelmek,
- 4- Evdeki şartları okul çalışması, davranış, derslere katılım ve ilgi alanları bakımından uyarlamaya çalışmak,
- 5- Çocuğa okulun amaç ve ideallerini aktarmak,
- 6- Öğretmenlerin ve müdürün çocuğu daha iyi anlaması için gerekli verileri temin etmek,
- 7- Sürekli devamsızlığın nedenlerini araştırmak olarak belirlenmiştir.

Oppenheimer'ın 1925'te yaptığı araştırma ve o yıllarda çizilmiş aşağıdaki karikatürler bize daha o yıllarda sosyal çalışmacının rollerinin belirlendiğini göstermektedir. Günümüzde de okul sosyal çalışmacısı ev, okul, toplum arasında önemli bir bağlantı olma rolünü ve Oppenheimer tarafından belirlenen temel işlevlerin çoğunu korumaktadır. Günümüzde de bu rollerin büyük ölçüde değişmediğini göstermektedir (Shaffer, 2006: 246-247).

Resim 1. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü

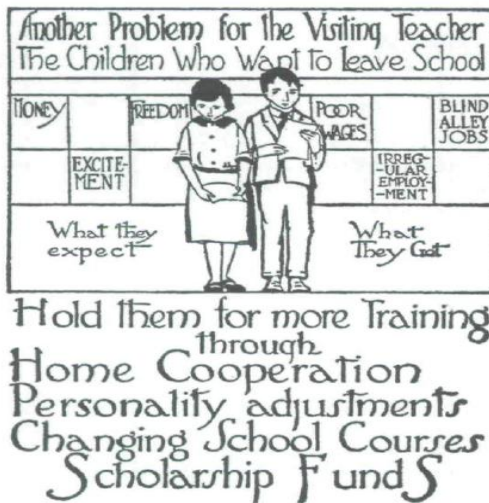


Ziyaretçi öğretmen için bir sorun:

Ev; çocuğun ilgi alanlarına, alışlarına, serbest zamanını nasıl harcadığına, okuduğu kitaplara, seçtiği arkadaşlara, katıldığı kulüplere, okula devamlılığına, çalıştığı derslere, harcadığı çabalara kayıtsız kaldığında...

Bu karikatürde ailenin çocuğa kayıtsızlığı gazete okuyan ve ne çocukla ne de birbirleriyle iletişimi olan ebeveyn ile temsil edilmektedir. Bu kayıtsızlık arttıkça sosyal çalışmacıya olan ihtiyaç ve onun iş yükü de artmaktadır.

Resim 2. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü



Ziyaretçi öğretmen için bir sorun daha: Okulu bırakmak isteyen çocuklar.

Ne bekliyorlar: Para, heyecan, özgürlük.

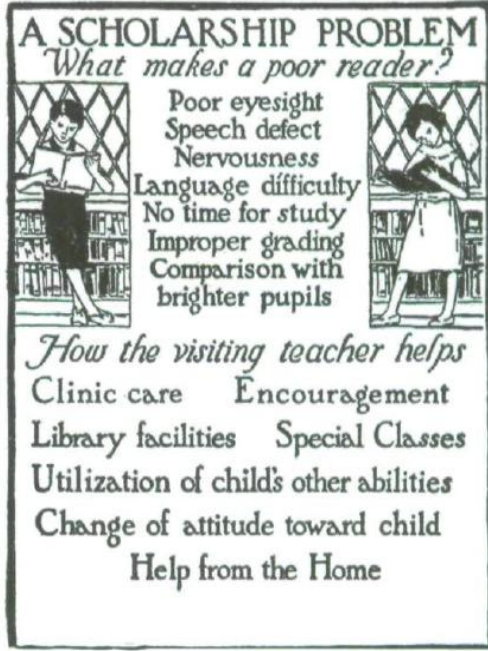
Ne elde ediyorlar: Düşük maaşlar, usulsüz istihdam, uygunsuz işler.

Onları daha fazla eğitim için evle işbirliği yaparak, kişiliklerini düzelterek, okul derslerini değiştirerek ve burs ödenekleriyle okulda tutun.

Bu karikatür o dönemde okula devamsızlığın önemli bir sorun olduğunu ve bu sorunun okul sosyal çalışmacısının görev tanımına dâhil olduğunu göstermektedir. Buna göre

sosyal çalışmacı evle işbirliği kurmalı, çocukların kişiliklerini düzeltmeli, onlara burslar bulmalı ve gerekliyse müfredatta değişiklik yapmaya çalışmalıdır.

Resim 3. Ziyaretçi Öğretmenin Rolü



Bir ilim sorunu: Kötü bir okuyucu olunmasının nedenleri nelerdir? Görme bozukluğu, konuşma bozukluğu, asabiyet, dil sorunu, çalışmak için zaman yetersizliği, uygun olmayan sınıfta bulunma, daha başarılı öğrencilerle karşılaştırılma.

Ziyaretçi öğretmen (Sosyal Çalışmacı) nasıl yardımcı olur ?:

Klinik ilgi, teşvik etme (cesaretlendirme), kütüphane imkânları, özel sınıflar, çocuğun diğer yeteneklerinin kullanılması, çocuğa karşı tutum değişikliği, evden yardım.

Bu karikatürde de sosyal çalışmacının çocuğun akademik başarısındaki rolü vurgulanmaktadır. Buna göre sosyal çalışmacı planlı bir yol izleyerek çocuğun okumasına destek olacak çeşitli müdahaleler geliştirir.

Okul sosyal hizmeti Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra Kanada, Birleşik Krallık, İsveç, Almanya, Avusturya, Kore, Japonya, Gana ve Orta Avrupa ülkeleri gibi birçok ülkede uygulanmaktadır. Huxtable, makalesinde 13 ülkede okul sosyal hizmet çalışmalarının nasıl yürüdüğünü incelemiş ve ortak sorunları belirlemeye çalışmıştır. Huxtable, okul sosyal hizmeti alanında ilerleme sağlamak için daha fazla uluslararası işbirliği yapılması, tecrübelerin uluslararası dergilerde yayınlanarak paylaşılması ve başarılı programların başka yerlerde de tekrar edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Huxtable, 1998: 97).

Günümüzde ABD'de sayıları 20,000'i geçen bu çalışanlar ulusal bir meslek birliği yanında 30 eyalette değişik birlikler altında toplanmıştır. Uluslararası alanda ise yaklaşık 40 ülkede 50,000 civarında okul sosyal çalışmacısı olduğu tahmin edilmektedir (Kelly, 2008: 3).

Türkiye’de ise yukarıdaki anlamıyla okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmamakla birlikte bu hizmetlerin bazıları okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri adı altında gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde bilinen ilk girişim 1968 yılında Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü’nün kurduğu rehberlik servisinde görev yapmak üzere Hacettepe Üniversitesi’ndeki ilk sosyal hizmet akademisinden bir sosyal çalışmacı talep etmesidir. Uygulama için okula gönderilen öğrenciler, okullarda yönetici-öğretmen işbirliği ile çok anlamlı uygulama çalışmaları yapmış ve o dönemde okullarda topluma ulaşma, toplum/okul, aile/okul arasındaki kanalları açma, iletişimi daha sağlıklı bir hale getirme yönünde önemli adımlar atmışlardır. Fakat daha sonra bu mezunlardan rehber öğretmen olarak çalışan ya da okul sosyal hizmeti uygulayan pek olmamıştır (Dönümcü, 2004: 115-116).

1.5. Okul Sosyal Çalışmacısı (School Social Worker)

Bu bölümde okullarda sosyal hizmet uygulamalarını yürüten sosyal çalışmacının okuldaki rolü ve fonksiyonu, sosyal çalışmacıda olması gereken nitelikler ve sosyal çalışmacının karşılaştığı sorunlar incelenecektir.

1.5.1. Sosyal Çalışmacının Okuldaki Rolü ve Fonksiyonu

Son yıllarda değişen aile yapısı, sosyo-ekonomik durum, engelli bireylerin ihtiyaçları, okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının ve madde kullanımının artması gibi birçok etkenden dolayı okullardaki rehberlik uygulamalarından farklı, daha kapsamlı ve verimli uygulamalara duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti okullarda duyulan bu ihtiyaca sosyal hizmet mesleğinin önemli bir çalışma alanı olarak cevap verecektir.

Okullarda sosyal hizmet uygulamaları okul sosyal çalışmacısı (School Social Worker) tarafından gerçekleştirilir. Sosyal çalışmacı, bir öğrencinin hayatında mevcut ya da potansiyel riskleri azaltmak için çalışır. Okullarda sosyal çalışmacılar, çoğu zaman anne-baba, veliler, öğretmenler ve diğer okul personelleri ile işbirliği kurar ve aileler ile okul arasında bağlantıyı sağlayarak öğrencilerin akademik ve kişisel potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaya yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilere stres veya duygusal sorunlarla baş etmeleri için destek verir. Sosyal çalışmacının okuldaki en önemli görevlerinden biri ise engelli öğrenci ve aileleriyle çalışmaktır. Sosyal çalışmacı buna

ek olarak, okula devam etmeme, çeteleşme, şiddet ve suç, uyuşturucu ve alkol gibi geniş bir yelpazede müracaatçıların sorunlarını çözmeye çalışır ve zor öğrencilerle nasıl başa çıkılması gerektiği hakkında ailelere ve öğretmenlere tavsiyelerde bulunur (http://en.wikipedia.org/wiki/Roles_and_responsibilities_of_social_worker_in_school_perspective, 20.02.2012).

Sosyal çalışmacıların ve öğretmenlerin ortak amaçları çocukların sosyal, duygusal ve entelektüel yeteneklerini tam olarak geliştirmek için onlara yardım etmek olmalıdır (Huxtable, 1998: 95). Sosyal çalışmacının rolü çok yönlüdür. Okul takımı içinde değerlendirme ve istişare yapar. Çocuk ve ebeveynler için ayrı ayrı ve gruplar halinde çalışmalarını yürütür. Hem program hem de politika geliştirmesi gerekir. ABD’de 1989 yılında ulusal olarak tanınmış on dokuz sosyal çalışmacı tarafından okul sosyal çalışmacısının profesyonel rollerini gerçekleştirmek için her gün yapmaları gereken görevler bir liste olarak geliştirilmiştir. Sonuç olarak ortaya konan 104 adet görev okul sosyal hizmetinin karmaşıklığının göstergesi olmuştur. Bu görevler bu işin beş boyutu altında incelenmektedir (Nelson, 1990; akt. Constable, 2008: 25):

1. Çocuklar ve aileler ile ilişkiler ve onlara yönelik hizmetler,
2. Öğretmenler ve okul personeli ile ilişkiler ve onlara yönelik hizmetler,
3. Diğer okul personeli ile ilişkiler ve onlara yönelik hizmetler,
4. Toplum hizmetleri,
5. İdari ve mesleki görevler.

Görüldüğü gibi sosyal çalışmacının okuldaki rolü azımsanmayacak kadar fazla ve bir o kadar da önemlidir. Öyle ki okullarımıza baktığımızda sosyal çalışmacının oluşturduğu boşluğu ve bu boşluktan doğan olumsuz sonuçları görmekteyiz. Sosyal çalışmacının yapması gereken görevler ülkemizde öğretmenlere ve okullarda bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerine verilmiştir. Bu meşakkatli görevin verildiği öğretmenler zaten her birinin öğrenme düzeyi farklı öğrencilerin bulunduğu yüksek mevcutlu sınıflarda oldukça yoğun olan müfredatı uygulama çabasıdadır. Bunun yanı sıra lisans düzeyinde öğrenimlerini, alan ve eğitim bilimleri dersleri olarak

tamamlamışlardır. Dolayısıyla öğretmenler sosyal hizmete ilişkin yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanarak müdahalede bulunacak yeterli bilgi ve donanımına sahip değildir.

Okul rehberlik servisleri de okullarda yeterli düzeyde hizmet verememektedir. Sorunlar çoğu kez sadece çocuğa odaklanarak çözülmeye çalışılmakta, aile ve toplum unsurları göz ardı edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde, okul öncesi eğitim ve ilköğretimde verilen rehberlik hizmetleri genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yönelik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Madde 12). Yapılan araştırmalar, bu görevler içerisinde rehber öğretmenlerin en çok mesleki yönlendirme hizmetlerini sunduklarını göstermektedir.

Korkut'un (2007:190) Ankara'ya bağlı ilçelerde çalışan toplam 141 rehberlik ve psikolojik danışman üzerinde yaptığı araştırmasında elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanlar, mesleki rehberlik adına farklı yollarla meslekleri tanıtmak, üst eğitim kurumları hakkında bilgi vermek, bireyi tanımak için test ve test dışı teknikler uygulamak, meslek sahiplerini okulda misafir etmek gibi etkinlikleri daha fazla yapmaktadır. Kısacası Korkut'un yaptığı araştırmaya göre psikolojik danışmanlar ülkemizde daha çok mesleki rehberlik yapmaktadırlar. Diğer sorunları tespit etmek ve gidermek amacına yönelik faaliyetleri kısıtlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra ülkemizde rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olmasından dolayı bu psikolojik danışmanların iş yükü artmakta, dolayısıyla hizmet verimi düşük seviyelerde kalmaktadır. Ayrıca iş yükünden dolayı aşırı tükenmişlik yaşamaktadırlar. İkiz'in (2010: 36-37) yaptığı araştırmada hedef kitle ve yürütülen işlevler göz önünde tutulduğunda, psikolojik danışmanların yerine getirdikleri işlevlerden doyum almadıkları ve bitkin, yıpranmış hale geldikleri, özellikle ilköğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanların daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları ortaya çıkmıştır. 40 psikolojik danışmanın katıldığı başka bir araştırmada ise, psikolojik danışmanların %40'ı kendilerini, okulda şiddet sorununu önlemede mesleki olarak yetersiz algılamakta, %70'i ise bu konuda hizmetiçi bir eğitime gereksinim

duymaktadır. Psikolojik danışmanların hizmetiçi eğitim çalışmalarından en önemli beklentileri ise çözüme yönelik, uygulanabilir eğitimlerin verilmesidir (Uzbaş, 2009: 90).

Sonuç olarak okullarımızın, bu alanda eğitim görmüş, rollerini tam anlamıyla gerçekleştirebilecek, öğretmen, psikolojik danışman, diğer okul personeli ve aile arasında koordinasyonu sağlayıp, daha sağlıklı ve mutlu bireyler yetişmesini sağlayacak sosyal çalışmacılara ihtiyacı vardır.

1.5.2. Sosyal Çalışmacıda Olması Gereken Nitelikler

Karmaşık bir yapısı olan okullarda görev alacak sosyal çalışmacıların rolü çok yönlüdür. Okullarda birçok sorunu çözmeye çalışan sosyal çalışmacının rolünün etkili olabilmesi için profesyonel özelliklerinin yanında bir takım kişisel becerilere de sahip olması gerekir.

Okul sosyal hizmet uygulamaları açısından bu yüzyıl içinde farklılıklar ve benzerlikler olmasına rağmen Sayles ve Nudd'un 1925 yılındaki gözlemleri bugün hala daha geçerliliğini korumaktadır. Sayles ve Nudd, okul sosyal hizmeti uygulamalarının acemi kişilere verilecek bir iş olmadığını, bu kişilerin çok iyi eğitim almış olmaları gerektiğini söylüyor. Çünkü sosyal çalışmacılar okulun içinde ve dışında çok zor durumlarla baş etmek zorundadırlar. Dolayısıyla bunlar, sorunları tespit etme ve bu sorunlara çözüm geliştirme ve geliştirdikleri çözümleri uygulamaları gereken usta kişiler olmalıdırlar (akt. Shaffer, 2006: 251). İşlerini rutin olarak aileler ve okul yetkilileri ile yürüten sosyal çalışmacılar, aynı zamanda toplum kuruluşları ve sosyal hizmet sağlayıcıları ile çalışmayı gerektiren mükemmel işbirliği becerilerine de sahip, ailelerin ihtiyaçlarına ve kültürel çeşitlilik konularına karşı duyarlı, öğrenciler ve aileler ile çalışırken gizlilik esasına uyan, mükemmel yazılı ve sözlü iletişim becerilerine sahip, esnek, becerikli bireyler olmalıdırlar. (http://www.ehow.co.uk/about_5505132_school-social-worker-qualities, 12.03.2012).

Pozitif iletişim kurma becerisi sosyal çalışmacılar için olmazsa olmaz bir beceridir. Çocuklar sosyal çalışmacının kendisine yardım etmesi için önce bir bağ kurulmasına ihtiyaç duyarlar. Sosyal çalışmacı, çocuklarla empati ve saygı gösterme gibi becerilerini kullanarak güçlü bir ilişki kurmalıdır. Güvene dayalı bu ilişki bir kez kurulduğu zaman

sosyal çalışmacı değişimin aracı olma şansını yakalar. Sosyal çalışmacı çocuğun değerli ve kabul edilmiş hissetmesini sağlamalı ve çocuğu zor durumlar ile baş etme konusunda desteklemelidir (Openshaw, 2008: 18).

Sosyal çalışmacı, çocuk ve gençlerin, içinde buldukları gelişim dönemi, sosyal, kültürel, ekonomik koşullar, engele ilişkin fiziksel ve ruhsal özellikler vb. konusunda gerekli bilgi ve bilince sahip olmasının yanında, öğrencinin çevresinde bulunan, onun üzerinde doğrudan ya da dolaylı yoldan etkisi olabilecek aile, akraba, arkadaş, öğretmen ve diğer okul personeline ilişkin olarak da yine tüm bu konularda yetkin olmaları gerekmektedir (Aykara, 2010: 73).

Türkiye’de ilk sosyal hizmet akademisinin öğretim üyelerinden olan Sema Kut, “Yaşama Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü” adlı kitapta, ilk yıllarda sosyal hizmet akademisine öğrencileri, adayın kişiliğini algılamak, mesleğe uygunluğunu saptamak/ölçmek, hevesinin kökenini ortaya çıkarmak için mülakatla aldıklarını ve sosyal hizmet mesleği için mülakatın daha olumlu olduğunu düşündüğünü anlatmaktadır (Dönümcü, 2004: 102-103).

Okul sosyal çalışmacısı (school social worker) genellikle öğretmenler, veliler ve diğer ilgili toplum kuruluşlarını koordine etmek zorundadır. Diğer profesyonellerle iyi çalışmalı ve işbirliği ve ilham kaynağı için yetenekli ve istekli olmalıdır. Okul sosyal çalışmacısı hassas ve hem aile hem de çocuk ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Ayrıca okul sosyal çalışmacıları kendilerini açıkça ifade edebilmeli, zorlukları sevmelidir. Sosyal çalışmacılar öğrencilerin ve onların ailelerinin bireysel hedeflerini gerçekleştirmelerinde yardım etmek için azimli ve özverili olmalıdır. Bunun yanında öğrenmeye devam etmek arzusu sosyal çalışmacılar için yeni yöntem ve uygulama geliştirmeye yardımcı olur (NCPSE, 2000: 4).

Sonuç olarak, okullarda görev alacak sosyal çalışmacı okuldaki tüm müracaatçılarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterli bilgi donanımına ve bilgi birikimini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Fakat sosyal çalışmacının konusunda uzmanlaşmış olması da tek başına yeterli değildir. İyi bir üniversite bitirmiş ve alanında gerekli bilgiyle donatılmış ancak empati kuramayan, asık suratlı, insan ilişkileri zayıf bir sosyal çalışmacının müracaatçılara yardım konusunda yeterli olamayacağı aşikardır. Sosyal çalışmacı, sahip olduğu bilgi birikimi dışında empati kurabilen, sabırlı, esnek,

hoşgörülü, azimli, özverili, sıcak kanlı ve pozitif olmalıdır. Dolayısıyla okullarda birçok sorunu çözmeye çalışan sosyal çalışmacının rolünün etkili olabilmesi için, profesyonel ve kişisel özellikleri ile sahip oldukları iletişim becerilerinin iyi bir kombinasyon oluşturmaları gerekmektedir.

1.5.3. Sosyal Çalışmacının Karşılaştığı Sorunlar

Dezavantajlı kesimlere hizmet veren kurumlarda çalışan özellikle insanlarla birebir etkileşim içerisinde olan sosyal hizmet mensupları, öğretmenler, hemşireler ve doktorlarda işlerin zorluğundan dolayı iş memnuniyetsizliği veya tükenmişlik sıklıkla görülebilmektedir (Bilgin vd., 2011: 211).

Karmaşık bir yapısı olan okullarda görev alacak sosyal çalışmacının işi de hem fiziksel hem de zihinsel olarak çok zordur. Okullarda sosyal çalışmacılar; öğrenciler, öğretmenler, diğer okul personelleri ve aileler ile çalışır. Hem hitap ettikleri geniş bir kesim olması hem de birçok farklı sosyal sorun yaşayan öğrenci ve aileleri ile çalışmak, sosyal çalışmacının tükenmişlik yaşamasına neden olur. Tükenmişlik ise sosyal çalışmacının iş verimini ve işin kalitesini etkiler.

Sosyal çalışmacıların gün içinde çok fazla sorumlulukları vardır. Fakat bu kadar iş arasında gündelik şeylerle uğraşmaktan sürekli yorgun ve hayal kırıklığı içinde olurlar. Dolayısıyla yeni ve daha yaratıcı program geliştirmeye vakit ayıramazlar. Bu sorunun çözümü için ilk önce önceliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi gereken aktivitelerin tespit edilmesi gerekir. Bunun için sosyal çalışmacı kendine aşağıdaki soruları sorabilir (Leyba, 2009: 220):

- Okulunuzda hangi sosyal, duygusal davranış konularının en önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Önceliklerinizin neler olması gerektiğine inanıyorsunuz?
- Hangi aktivitelerin en kısa zamanda en fazla fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?
- Rolünüzün hangi kısımlarını büyütme ve genişletme istiyorsunuz?
- Şu anda yaptığımız görevlerinizin hangilerini daha fazla zamanınız olsaydı daha etkili bir şekilde yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?
- Görevinizin hangi kısımları ebeveynler, öğrenciler, yönetim ve öğretmenler ile ilgili araştırmalar gibi bilgi kaynakları ile özellikle ilişkilidir?

- Etkisi araştırmalar tarafından ispatlanmış hangi müdahaleleri uygulayabilirsiniz?
- Yarın uyanıp hayatınızın en başarılı, en etkili ve verimli gününü geirsenez o gününüz neye benzerdi? Tüm gün boyunca ne yapıyor olurdunuz?
- En fazla gurur duyduğunuz okul sosyal hizmeti uygulamanız hangisidir? Bu uygulamayı nasıl yaptınız?

Bunların dışında sosyal çalışmacının bir müdahale planı oluşturması işlerin daha sistemli bir şekilde yapılmasını ve verimin artmasını sağlayacaktır. Knapp (2002: 4-5), müdahale planı oluşturma işlemini ardı ardına atılan mantıklı adımlar ile bir ev inşa etmeye benzetiyor. Kapsamlı bir değerlendirme ile bilgi toplanması etkili müdahalelerin temelini oluşturur. Müdahale planının oluşturulmasından önce sosyal çalışmacı öğrencilerin karşı karşıya olduğu duygusal durum, öğrenme sorunları, sosyal aė, sağlık durumu ve fiziksel zorluklar, sıkıntılarla başa çıkma becerileri, ailesel konular ve benzeri konulardaki sorunları hassas bir şekilde dinlemeli ve anlamalıdır. Değerlendirme verileri gelişimsel ve sosyal geçmiş, fiziksel değerlendirmeler, klinik görüşmeleri, psikiyatrik değerlendirmeler, öğrencinin okul geçmişi ve kayıtları gibi birçok farklı kaynaklardan toplanmalıdır. Toplanan veriler ışığında etkin bir tedavi uygulanması için 5 basamaklı bir yöntem uygulanmalıdır. Bunlar: 1) Problem seçimi, 2) Problemin tanımı, 3) Hedef geliştirme, 4) Hedefin inşası ve 5) Müdahale olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.6. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar

1.6.1. Ekolojik Yaklaşım

1900'l yıllardan beri okul sosyal hizmeti uygulamalarında en geçerli olan yaklaşım kişiye bulunduğu evre ile birlikte ele alan ocuk, aile ve evre arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan ekolojik yaklaşımdır.

ocuk, aile ve evre arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan ekolojik yaklaşım teorisi, ilk olarak Bronfenbrenner tarafından 1978'de ortaya atılmıştır (Pınar, 2006: 77). Ekolojik yaklaşıma göre bütün sistemler kendilerinden daha küçük olan alt sistemlerden oluşur ve kendileri de daha büyük sistemler tarafından kapsanırlar (şavran, 2010: 9-10). Sistemleri düzeylerine göre mikro, mezzo, ekzo ve makro sistemler şeklinde ayırmak mümkündür. Mikrosistem, ev, sınıf ya da akran grupları gibi, günlük çevresi içinde

bireyi, bireyin etkileşimde bulunduğu kişi ve grupları içeren en küçük sistemdir. Mezzo sistem, ev-okul, ev-iş yeri ya da okul-komşuluk arasındaki ilişkiler gibi, mikro sistemlerde yer alan kişiler tarafından kurulan ilişkileri ve grupları kapsayan sistemdir. Ekzo sistem, kişinin katılmadığı, direkt bireyle ilgili olmayan, fakat bir şekilde bireyin fonksiyonlarına etki eden toplum seviyesindeki sistemdir. Son seviye olan makro sistem ise, toplumsal ve sosyal değerler, kültürel davranışlar, yasalar ve sosyal politikalar gibi bireyi etkileyen sosyo-politik ve kültürel değişkenleri içeren sistemdir (Sakarya, 2007: 186-187).

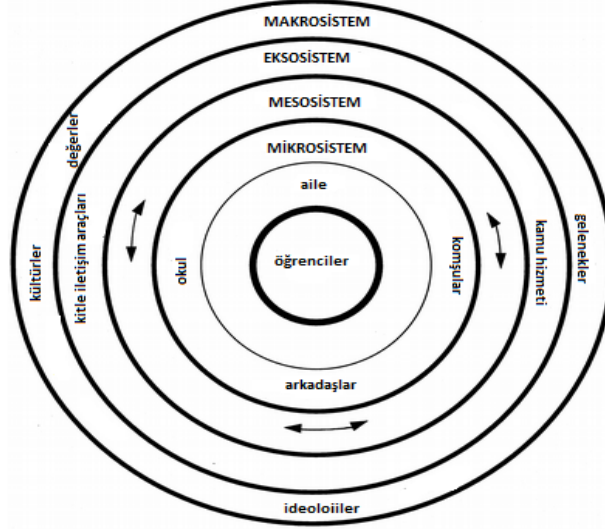
Ekolojik sistem perspektifi doğrultusunda yapılacak bir değerlendirmede müdahale planı yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (Nadir, 2011: 167):

1. Sisteme giriş (İlk görüşmelerin yapılması, güven ilişkisinin kurulması ve ilk etaptaki gerekli bilgilerin toplanması),
2. Ekolojik haritanın çıkartılması (Bireyin hayatında rolü olan tüm sistemlerin bireyle ilişkisi ve kendi aralarındaki ilişkiler göz önüne alınarak irdelenmesi ve bir harita çıkartılması),
3. Ekolojik haritanın değerlendirilmesi (İşlevlerini yerine getiren ve getiremeyen sistemlerin tespiti),
4. Değişim vizyonunun yaratılması (İhtiyaçların belirlenmesi, müdahale planının aile ile birlikte hazırlanması),
5. Koordinasyon ve iletişim (Çıkarılan ekolojik harita ve müdahale planı doğrultusunda gerekli müdahalelerin aile ile birlikte hayata geçirilmesi),
6. Değerlendirme (Süreç içerisinde yapılacak değerlendirmeler),
7. Sonlandırma (Belirlenen hedeflere ulaşıldığında çalışmanın sonlandırılması) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ekolojik okul sosyal hizmeti, durumdan ziyade sürece ait bir teoridir. Buna göre, sosyal çalışmacının çalışmaları bireysel olarak “sorun” çocuklara değil, okul ortamı içinde ortaya çıkan sistemlerdeki sosyal etkileşim türlerine odaklanır. Öğrencilerin en yakın ekolojik ortamı, aile, sınıf, mahalle, oyun alanı gibi mikro sistemlerden ve iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki ilişkilerden oluşan mezzo sistemlerden oluşur (Clancy, 1995: 40).

Ekolojik teoriyi tam olarak hayata geçiren bir uygulama, okul sosyal çalışmacısının mikro seviyedeki etkileşimlerle sınırlı müdahalelerden kavramsal olarak uzaklaşmasını gerektirir. Sosyal çalışmacı mikro ve makro seviyedeki sistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi dikkate almalı ve bu ilişkilerin, hizmet edilen öğrencilerin yaşamları üzerindeki etkilerini incelemelidirler (Clancy, 1995: 43).

Şekil 1. Ekolojik Okul Sosyal Hizmeti



Kaynak: Patrikakou (1996)

Sonuç olarak sadece öğrenciye odaklanarak sorunu çözmek yerine çocuğu etkileyen tüm sistemleri göz önünde bulundurarak bütüncül bir bakış açısıyla problemlerin üstesinden gelmek daha köklü çözümler üretilmesinde başarı sağlayacaktır.

1.6.2. Klinik Yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında kullanılan yaklaşımlardan bir diğeri ise klinik yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, çalışma sınırlı bir alanda gerçekleşmeli ve soruna odaklanmalıdır. Klinik yönelimli okul sosyal hizmetinin sorunu, müdahale planlarının sınırlı bir alanda olmasıdır. Sosyal çalışmacılar sıklıkla okullara grup danışmanlığı, bireysel ve aile danışmanlığı ve vaka yönetim hizmetlerini önerirler. Bu, mikro seviyedeki (küçük çaplı) hizmetleri kapsar. Çünkü öğrencilerin barınma, güvenlik, duygusal ve sağlık gibi en acil ihtiyaçlarına cevap verirler (Clancy, 1995: 42).

Klinik yaklaşım, esas olarak öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal zorlukları tespit etme üzerinde odaklanır (Constable, 2008: 20). Dolayısıyla sosyal çalışmacıların

gelişim ve kişilik teorilerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Gelişim teorileri, bazı insanların bazı şeyleri neden hayatın belirli aşamalarında yaptıklarını anlamada faydalı olabilir. Kişilik teorileri ise, kişisel özellikler, içe dönük ya da dışa dönük kişilik, ya da başat, pasif gibi insan davranışlarını açıklar (Singer, 2009:2).

Sosyal çalışmacıların geleneksel görevi çocukları okula adapte etmek ve karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretmek ve öğrenci ile okul arasındaki iletişimin sağlanmasına yardımcı olmaktır. Klinik yaklaşım anlayışı her bir öğrenciye ve her vakaya ayrı ayrı odaklanır. Ancak bireylere teker teker odaklanmak grup davranışlarını incelemek açısından yetersizdir (Costin, 1975: 136).

1.7. Amerika Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Kurumu'nun Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Geliştirdiği Standartları

Engelli bireylerin ihtiyaçları, değişen aile yapısı, çocuklar üzerinde artan sosyal, ekonomik ve akademik baskılar okul sosyal hizmetlerini şekillendiren faktörler olmuştur. Okul sosyal hizmetinin önemi ABD'de eyalet ve federal seviyede yapılan yasal düzenlemelerle tanınmış, 1978'de ABD'deki Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği (NASW) okul sosyal hizmetiyle ilgili standartları belirlemiştir. Değişen koşulları daha iyi yansıtmak için bu standartlarda 1992 ve 2002 yıllarında değişiklikler yapılmıştır. Okul sosyal hizmeti uygulamasına yönelik "Mesleki Uygulama Standartları" başlığı altındaki standartlar aşağıdaki gibidir (NASW, 2002: 10-17):

- 1-** Bir okul sosyal çalışmacısı mesleğinin değerlerine ve etiğine bağlılık göstermeli ve etik kararları verirken NASW'nin Etik Kodu'nu kullanmalıdır.
- 2-** Okul sosyal çalışmacısı, zamanlarını, enerjilerini ve iş yüklerini organize ederken, sorumluluklarını yerine getirirken ve kendilerine verilen görevleri yaparken birçok sorumlulukları içinde önceliklerinin ne olduğunu göz önünde bulundurarak hareket etmelidir.
- 3-** Okul sosyal çalışmacısı, yerel eğitim ajansı çalışanlarına, okul yönetimi üyelerine, toplum temsilcilerine danışmanlık vererek sosyal hizmetlerin anlaşılmasını ve verimli kullanılmasını teşvik etmelidir.

- 4- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencilerin ve ailelerin çok kültürlü bir anlayışla hizmet almasını sağlamalı ve ailelere öğrencilerin öğrenme tecrübesine katkısını artıracak yetkinlikleri sağlamalıdır.
- 5- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencilerin bireysel güçlerini inşa etme ve öğrencilere kendi öğrenme tecrübelerini yönlendirme ve planlama süreçlerine katılma konusunda maksimum fırsat sunmalıdır.
- 6- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencileri ve aileleri formel ve informel toplum kaynaklarına erişme ve onları verimli şekilde kullanmaları yönünde güçlendirmelidir.
- 7- Okul sosyal çalışmacısı, bilgilerin gizliliği ve güvenirliği için gerekli tedbirleri almalıdır.
- 8- Okul sosyal çalışmacısı, farklı ortamlarda öğrencileri ve aileleri savunmalıdır.
- 9- Disiplinlerarası takımların yeleri ve liderleri olarak sosyal çalışmacılar öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak yönünde yerel eğitim ajansları ve toplumun başka kaynaklarını seferber etmek için işbirlikçi olmalıdır.
- 10- Okul sosyal çalışmacısı eğitim kurumunun amaçları ve misyonu doğrultusunda eğitim programları geliştirmeli ve sağlamalıdır.
- 11- Okul sosyal çalışmacısı, okul sosyal hizmetiyle ilgili planlama, yönetme ve değerlendirmeye yönelik doğru veri toplamalıdır.
- 12- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencilerin ihtiyaçlarını bireysel olarak değerlendirmeli ve endişe verici davranışlara yönelik müdahale için gerekli bilgileri sağlamalıdır.
- 13- Okul sosyal çalışmacısı, müdahale ve değerlendirme planları geliştirirken ve uygularken önceki değerlendirmeleri de hesaba katarak öğrencilerin eğitim tecrübelerinden faydalanma becerilerini artırmalıdır.
- 14- Okul sosyal çalışmacısı, yerel eğitim ajansları ve toplum tarafından karşılanmayan ihtiyaçları tespit etmeli ve bu ihtiyaçları karşılayacak hizmetler yaratmak için çalışmalıdır.

15- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencilerin sorunlu ilişkilerini çözmeleri ve toplumda verimli ilişkiler kurabilmelerini teşvik etmek için çatışma çözümü ve arabuluculuk stratejileri konusunda eğitilmelidir.

Okul sosyal çalışmacısının temel bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi ile ilgili olarak oluşturulan standartlar “Mesleki Hazırlık ve Gelişim” başlığı altında sıralanmıştır (NASW, 2002: 17-22):

16- Okul sosyal çalışmacısı, NASW tarafından belirlenen uygulama hükümlerini uygulamalıdır.

17- Okul sosyal çalışmacısı, sosyal hizmet mesleğine dair temel bilgilere ve anlayışa sahip olmalıdır.

18- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarını şekillendiren tecrübeleri ve geçmişleri iyi anlamalıdır.

19- Okul sosyal çalışmacısı, yerel eğitim ajansının örgütlenmesi ve yapısına yönelik bilgi ve anlayışa sahip olmalıdır.

20- Okul sosyal çalışmacısı okul, aile ve toplum arasındaki karşılıklı etkilerle ilgili bilgiye ve anlayışa sahip olmalıdır.

21- Okul sosyal çalışmacısı, sistematik değerlendirme ve soruşturmaya yönelik becerilere sahip olmalıdır.

22- Okul sosyal çalışmacısı öğrencileri etkileyen uygulama ve planlar arasındaki ilişkiyi anlamalıdır.

23- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencinin eğitim deneyimleri için ampirik olarak doğrulanmış umut verici önleme ve müdahale yöntemlerini seçmeli ve uygulamalıdır.

24- Okul sosyal çalışmacısı uygulamalarını değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarını yerel eğitim ajansına, topluma ve konu ile ilgili çalışanlara açıklamalıdır.

25- Okul sosyal çalışmacısı, öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal sağlığını desteklemek ve geliştirmek için yerel ve ulusal seviyede bireyler, gruplar ve kuruluşlar arasında işbirliği geliştirme becerilerine sahip olmalıdır.

26- Okul sosyal çalışmacısı, toplum sağlığı ve ruhsal sağlık hizmetleri sağlayıcıları arasında işbirliğini teşvik etmeli ve bu hizmetlere öğrenci erişimini kolaylaştırmalıdır.

27- Okul sosyal çalışmacıları profesyonel gelişimleri için NASW'ın profesyonel eğitim standartlarını takip etme konusunda sorumluluk sahibi olmalıdır.

28- Okul sosyal çalışmacısı, stajyer sosyal çalışmacıyla okul sosyal hizmeti uygulamaları ile ilgili tecrübelerini paylaşarak mesleğinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

1.8. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler ve Mevzuat

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu (1983)' nda da gençlik çağının özellikleri gereği, çeşitli kararsızlıklar ve bunalımlar içinde olan öğrencilerimize batıda örnekleri görülen Okul Sosyal Hizmeti (School Social Work) adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ve sosyal çalışmacıdan kurulu bir ekip tarafından danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesinin birçok konunun sorun haline gelmeden önlenmesini sağlamada önem taşıdığı belirtilmiş ve bu yönde hazırlık yapılması öngörülmüştür (Gökçe, 1984; akt. Duman, 2001: 14).

Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sosyal çalışmacı kavramına yer verilmiş ve sosyal çalışmacı; üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel olarak tanımlanmıştır (Madde 4).

Görüldüğü gibi okullarda okul sosyal hizmeti adı altındaki çalışmalar sadece yönetmeliklerde ve raporlarda sınırlı kalmaktadır. Okullarımızda sosyal hizmet uygulamaları üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehber öğretmenler (psikolojik danışman) tarafından uygulanmaya çalışılmaktadır.

Okullarda sunulan sosyal hizmet uygulamalarının önemi ABD'de daha 1900'lü yıllarda fark edilmiş, meslekleştirilmiş ve standartları belirlenmiştir. Türkiye'de de çocukların

etrafındaki her türlü risk faktörünü ortadan kaldırıp daha mutlu, sağlıklı ve donanımlı bireyler yetişmesinde önemli rol oynayacak sosyal hizmetin bir alanı olan okul sosyal hizmetinin uygulanmaya başlanması sorunların çözümü noktasında önemli bir adım olacaktır.

BÖLÜM 2: OKUL SOSYAL HİZMETİNİN AİLE KATILIMI ÜZERİNDEKİ ROLÜ

Okul sosyal hizmetinin önemli çalışma alanlarından biri de ailenin eğitime katılmasını sağlamaktır. Bu çalışma ilköğretim okullarında aile katılımını engelleyen etmenleri incelemektedir. İlköğretim sadece ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı değildir. Aynı zamanda bireyi yaşama hazırlar. Aile ise tıpkı ilköğretim kurumları gibi çocukların birey olarak gelişmelerinin gerçekleştiği sosyal bir yapıdır. Çocukların hem psikososyal gelişmelerinin tamamlanması hem de akademik başarılarında bu iki kurum arasındaki ilişki çok önemlidir. Okuldaki eğitimin evde desteklenmesi, okul ile ev arasında sağlıklı bir ilişki olması ve çocukların evde de birer öğrenci olabilmesi gerekmektedir. Fakat ailenin eğitime katılımının önünde çeşitli engeller mevcuttur. Bunların bir kısmı aileden kaynaklanırken bir kısmı da okul ortamının aile katılımına elverişli olmamasıyla ilgilidir. Araştırmanın bu bölümünde aile katılımı önündeki engeller irdelenip, bu konuda okul sosyal hizmetinin katkısı değerlendirilecektir.

2.1. İlköğretimin Amacı ve Önemi

İlköğretim sadece ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir basamaktan öte bireyi yaşama hazırlayan bir kurumdur. Birey ilköğretimden sonra eğitimine devam etmeyebilir. Öyleyse, ilköğretim bir yurttaşın tek başına yaşamını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi, hatta toplumsal kalkınmaya katkıda bulunabilmesi için bilmesi gerekenlerin öğrenildiği/öğretildiği bir öğrenim basamağıdır (Çınar, 2008).

İlköğretim, toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır. İlköğretim, bireylere karşılaşılabilecek sorunları çözmeye, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırır. Daha yalın bir anlatımla toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum yapabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretimin önemli işlevlerindedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 155).

Türkiye’de ilköğretimin önemi ilgili kanun ve yönetmeliklerde çeşitli şekillerde vurgulanmıştır. Örneğin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre ilköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. 6-14 yaş grubundaki tüm çocuklar için mecburi ve devlet okullarında parasızdır (Madde 1, 2,3).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 27.8.2003/25212 tarih ve sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ilköğretimin amaç ve görevleri şöyle belirtilmiştir:

- a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini, bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
- f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
- g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

- h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- ı) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,
- j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
- k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
- l) Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
- m) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,
- n) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yönleltmek,
- o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır (Madde 5).

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 8 yıl kesintisiz eğitim verilen ilköğretim kurumlarında, 32 bin 108 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 5 milyon 622 bin 661 erkek, 5 milyon 356 bin 640 kız, toplam 10 milyon 979 bin 301 öğrenci okumaktadır (MEİ, 2012: 1-10). Dolayısıyla aileleriyle birlikte düşündüğümüzde ilköğretim, toplumun önemli bir kesimini doğrudan ilgilendiren bir konu olarak karşımıza

çıkmaktadır. Ancak çocuklar eğitimlerine okuldan önce ailede başlarlar. Ailenin çocuğun gelişimindeki önemi bir sonraki bölümde değerlendirilmektedir.

2.2. Ailenin Tanımı ve İşlevleri

Aile çağlar boyu her toplumda doğal olarak oluşan sosyal bir birimdir. Aileyi oluşturan bireylerin sayısının ve özelliklerinin farklılığı nedeniyle ailenin tanımı da güçleşmektedir (Tanboğa, 2004: 48). Dolayısıyla alan yazında aile ile ilgili değişik tanımlamalara rastlanmaktadır. Ağdemir'e (1991: 11) göre aile, kan ya da evlât edinme bağlarıyla birbirine bağlanmış, aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan, birbirleri ile devamlı ilişki ve etkileşim altında olan, karı-koca, ana-baba, kız-oğul, kız kardeş-erkek kardeş gibi sosyal ilişkileri olan insanların oluşturduğu bir birliktir. Sayın'a (1990) göre ise aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda oluşturulmuş, özdeksel ve tinsel zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir birimdir (akt. Arslan, 2006: 11). Bu tanımlardan birincisi aileyi oluşturan bireyler arasındaki bağları vurgularken ikinci tanım ise ailenin işlevlerini öne çıkarmaktadır.

Aile kurumu, yapısına göre geleneksel aile ve çekirdek aile olarak tanımlanır. Geleneksel aile (geniş aile) terimi, tek bir hanede birden çok kuşağın bir arada yaşadığı bir aile sistemini anlatır. Geleneksel geniş aile, genellikle sanayi devriminden önceki toplum ve toplulukların aile yapısıdır. Bugün de kırsal kesimlerde ve göç alan kentsel alanlarda geleneksel ailelere rastlamaktayız. Çekirdek aile ise sanayileşmiş toplumların aile biçimi olarak kabul edilir. Anne, baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan ailelere çekirdek aile adı verilir. Geleneksel aileden çekirdek aileye geçişle birlikte ailenin üye sayısında azalma, fonksiyonlarında ve yapısında değişme olmuştur. Çekirdek ailenin geniş aileden daha kırılğan olduğu, boşanmaların sürekli artmakta olduğu görülmektedir (Işıloğlu, 2006: 8).

Ailenin işlevleri çeşitli akademik çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmalar ailenin duygusal, ekonomik ve sosyal işlevlerini incelemektedir. Örneğin, Ogburn'a göre (1963: 467) ailenin işlevleri yedi grup altında toplanabilir. Bunlar; ekonomik ihtiyaçları karşılamak, statü sağlamak, çocukların eğitimini planlamak, din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, aile üyelerinin birbirini koruması ve karşılıklı

sevgi ortamı yaratmak gibi işlevlerdir (akt. Bulut, 1993: 3). Tezcan (1985: 155) ise, ailenin işlevlerini altı biçimde ele almıştır; biyolojik, ekonomik, sevgi, koruyucu, toplumsallaştırma ve boş zamanları değerlendirme işlevleridir. Ailede tüm işlevler birbirine bağlıdır. Örneğin aile içi iletişim açık veya dolaysız değilse, diğer işlevlerin de beklenen düzeyde yerine getirilmesi olanaksızdır. O halde, herhangi bir işlevde meydana gelebilecek bozulma, diğerlerini de etkileyecektir (Bulut, 1993: 1). Aileler, işlevlerini yerine getirip getirmemesine göre sağlıklı veya sağlıklı aile olarak tanımlanabilmektedir. Sağlıklı aile, sorunlarını konuşarak çözebilen, birbirlerine duygusal olarak bağlı ve özgürlüklerini kısıtlamayacak şekilde birbirleriyle ilgili, kendilerinden beklenen rolleri etkili biçimde yerine getirebilen, davranışlarını aşırıya kaçmayacak şekilde kontrol edebilen, açık ve dolaysız bir iletişime sahip olan bireylerden oluşmaktadır (Dönmezer, 2001: 11-13).

Sağlıklı aile ise, üyeleri birbirleriyle az konuşan, açık bir iletişime sahip olmayan, sorunlara birlikte çözüm aramayan, sınırların iç içe geçtiği, katı kuralları olan, üyeleri birbirlerinden izole olmuş ya da aşırı derecede iç içe geçmiş, otoritenin egemen olduğu, ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı ailedir (Yüksel, 2009: 155). Literatürde yapılan bu sağlıklı ve sağlıklı aile tanımlarının yapay olduğunu söylemek mümkündür. Aile bir yandan insanın bireyleştiği ve duygusal ve sosyal yönden geliştiği sosyal yapı iken aynı zamanda birçok psikolojik sorunun da başladığı yerdir. Sağlıklı ve sağlıklı ayrımı ailenin karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kalmaktadır.

Günümüz koşullarında aile yapısı, aile içi ilişkiler ve ailenin işlevleri büyük ölçüde değişmiş olmakla birlikte çocuğun gelişimi üzerinde ailenin etkisi devam etmektedir. Ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi, diğer bir deyişle sosyo-demografik özellikleri, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimlerini, dolayısıyla da duygusal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir (Arslan, 2006: 2). Yapılan araştırmalar, işlevlerini yerine getiren ailelerde yetişen çocukların her açıdan daha sağlıklı olduğunu göstermektedir. Burada sözü edilen sadece akademik başarı değil çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için de söz konusudur.

Örneğin bir araştırmada, çocuğun empati düzeyinin, ailenin işlevleriyle ve benlik kavramıyla ilişkili olduğunu ve anne babaların çocuklarıyla ve birbirleriyle kurdukları ilişki biçiminin, çocuklarına karşı sergiledikleri davranışların hem benlik algısının

oluşmasında hem de empatinin gelişmesinde son derece belirleyici olduğunu göstermiştir (Yüksel, 2009: 163). Benzer şekilde ön ergenlik dönemi davranış sorunları ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma sonucunda, ön-ergenlik döneminde bulunan ergenlerin davranış sorunları ile aile işlevleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, ailenin problem çözme işlevi bozuldukça ergenlerin yaşadıkları davranış sorunları artarken; ailenin iletişim, duygusal tepki verebilme, ailedeki roller, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme ve genel aile işlevlerinin sağlık düzeyi arttıkça davranış sorunlarının azaldığı belirlenmiştir (Savi ve Akboy, 2008: 1).

Ailenin rolü ileriki yaşlardaki davranışlar üzerinde de etkisini devam ettirmektedir. Örneğin üniversite öğrencilerinin sigara ve alkol kullanımıyla aile sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya göre sigara deneyen öğrenciler ailelerinde iletişimin daha kötü olduğunu belirtmiştir (Kolay vd., 2009: 45).

Birçok araştırmacı aile işlevlerinin sağlıklı veya sağlıklı oluşu üzerinde bazı etmenlerin rol oynayabileceği üzerinde durmuşlardır. Bu etmenleri, demografik, sosyal ve ekonomik özellikler, ailenin nitelikleri ve ailenin yaşam döngüsü şeklinde sıralamak mümkündür. Ailenin demografik ve sosyal nitelikleri bakımından hane halkı büyüklüğü, aile üyelerinin kompozisyonu, aile üyelerinin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumları, kır veya kent kökenli olmaları, ilk evlenme yaşı, yetişkin aile üyelerinin yaptığı işler olarak sıralanabilir. Aile üyelerinin ekonomik nitelikleri ise, gelir, gider, tasarruf ve mülkiyet biçiminde belirlenir (İçmeli vd., 2008: 22).

Bu tespiti doğrulayan bir araştırmanın bulgularına göre; aile işlevleri ve anne – çocuk ilişkilerinde, sosyo-ekonomik düzeyin belirleyici bir etken olduğu, sosyo-ekonomik düzey grupları arasında aile işlevleri ve anne-çocuk ilişkileri açısından anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Anne-çocuk ilişkileri açısından, alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelere göre anlamlı derecede sağlıksızlık gösterdikleri; annelerin yaşları, meslek grupları ve çocukların cinsiyetlerinin anne-çocuk ilişkilerini etkilemediği; annelerin öğrenim durumları, aile tipleri (hane halkı büyüklüğü) ve çocuk sayılarının anne-çocuk ilişkilerini anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur. Aile işlevlerinin anne-çocuk ilişkilerine etkisi incelendiğinde, iletişim ve sıcaklık ve sevgi etkileşiminin

bulunmaması dışında, her boyutta anlamlı etkileşimin olduğu ve bu etkileşimin bazı boyutlar açısından pozitif, bazıları açısından ise negatif olduğu saptanmıştır (Çakıcı, 2006: 84-150).

Ailenin işlevleri hakkında yapılan tespitlerden hareketle ailelerin işlevlerini yerine getirebilmesi için ilk önce bazı sorunları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bu noktada aileye yönelik sosyal hizmet uygulamaları önemli bir konuma sahiptir. Ailelere yönelik sosyal hizmetlerin amacı, aile yaşamının güçlenmesine, korunmasına, aile sorunlarının önlenmesi ve çözümüne, aile üyelerinin aile birliği içinde sağlıklı gelişme ve doyurucu yaşam sürmelerine, ailenin toplumda uyumlu bir birim olarak işlemesine yardımcı olmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde, aile üyelerini birer birey olarak doğrudan ilgilendiren çocuklara, yaşlılara, özürlülere yönelik hizmetler, sosyal yardımlar gibi bireysel sosyal hizmetlerin yanı sıra doğrudan aileye yönelen ve aile hizmetleri merkezi gibi kuruluşlar aracılığı ile yerine getirilen uygulamaların rolü önemlidir. (DPT, 2001: 12-13).

2.3. Aile ve Eğitim

Aile, uzun yıllardan beri insanoğlunun sahip olduğu en önemli toplumsal kurumlardan biridir. İnsanın içinde bulunduğu toplumun yaşama biçimini öğrendiği ve öğrendiklerini kendisinden sonra gelenlere aktardığı dinamik bir yapıdır (Yapıcı, 2010: 1544).

Eğitim ilk olarak bireyin içinde bulunduğu ailede başlamaktadır. Ailenin bireye sağladığı çevre onun gelişimine yön vermektedir. Bu yüzden çocuğun gelişiminin seyri ailenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve onu desteklemesiyle doğru orantılıdır (Kök vd., 2008, 234). Toplumsal bir kurum olarak “aile” ve “eğitim” ortak yanlarının yanı sıra farklı yönleri ile de birbiriyle bağlantılı ve karşılıklı ilişki içerisinde dirler. Aile, yaygın bir eğitim kurumudur ve bireyin eğitimi, önce ailede başlamaktadır ve örgün eğitim kurumu olan okullarda devam etmektedir. Okullarda ve ailede verilen eğitimin birbirini desteklemesi ve/veya birbirine paralel gitmesi beklenir (Yapıcı, 2010: 1545).

Sosyolojide en küçük toplumsal kurum olarak tanımlanan aile, çocuğun biyolojik gelişim sürecinin önemli kısmını tamamladığı bir kurum olmanın yanı sıra, psikososyal gelişim evrelerinin ilk ve kritik dönemi de aile içerisinde yaşanmaktadır (Aslanargun, 2007: 120). Hayatın ilk altı-yedi yılının kişiliğin oluşmasında, gelişmesinde geniş

ölçüde etki yaptığı ve çocuk hayatının en önemli zamanları olan bu dönemi aile içinde geçirdiği düşünülecek olursa, çocuk eğitiminde ailenin rolü son derece önemlidir (Girişken, 1974: 145).

2.4. Aile Katılımı

2.4.1. Ailenin Eğitime Katılımı ve Önemi

Yapılmış birçok araştırmaya göre, çocukların okulu sevmeleri, çok çalışmaları, yapabildiklerinin en iyisini yapmaları, eğitimlerine devam etmeleri, istihdam kazanmaları, iyi birer vatandaş, arkadaş ve aile üyeleri olmaları, binlerce eğitimcinin, ailenin ve öğrencinin ortak hedefleri ve hayalleridir. Peki, öğrencilerin yukarıdaki hedeflere ulaşabilmesi için onlara nasıl daha fazla yardımcı olunabilir? Bu sorunun en iyi cevabı eğitim programları ve uygulamalarının ilerlemesinin yanında okul, aile ve toplum ortaklıklarının geliştirilmesi şeklindedir (Epstein, 2010: 3).

Yaklaşık 30 yıldır yapılan araştırmalar, ailenin aktif olarak çocuklarının eğitimlerinde yer almalarının öğrenci başarısını arttırmada en etkili yollardan biri olduğunu göstermektedir. ABD'deki 2002 Ulusal Eğitim Hizmeti'nin (National Education Service) aile katılımı üzerindeki çalışmaları şunları göstermektedir (Martinez, 2004: 1):

- Aileler öğrencilerinin eğitimlerine katıldıklarında, öğrencilerin daha yüksek notlar ve sınav sonuçları aldıkları, sosyal aktivitelere daha fazla katıldıkları, ev ödevlerini daha tutarlı yaptıkları görülmüştür.
- Ebeveynleri hayatlarına katılan öğrenciler, lise sonrası eğitim alanında daha fazla okullaşma oranlarına sahiptir.

Bu araştırma bize aile katılımının çocukların hem akademik başarılarında hem de sosyal uyumlarında son derece önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla alan yazın incelendiğinde aile katılımı ile ilgili birçok araştırmaya ve aile katılımının farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda aile katılımı sadece ev ödevlerine yardım ya da okullardaki toplantılara katılım olarak değil daha geniş şekilde tanımlanmıştır. Örneğin Onikama ve meslektaşları, aile katılımının sadece okul - aile birliği ve veli toplantılarına katılma, okula bağış yapma, sınıf etkinliklerinde bulunma anlamına gelmediğini, bunların aile katılımının sadece bir parçası olduğunu söylemektedir (Onikama vd, 1998: 2). Kocabaş'a göre aile katılımı, genel olarak anne-

babalık becerilerini artırmayı hedefleyen ve bu süreçte anne-babalara destek ve bilgi sunan bir süreci tanımlamaktadır (Kocabaş, 2006:145). Cömert ve Güleç'e göre ise aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır (Cömert ve Güleç, 2004: 133).

Aile katılımı genelde ailelerin evde çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri ve bu konuda okulla düzenli bir ilişki içerisinde olmaları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Oysa anne babaların eğitim dışında da çocukları ile birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler de (ziyaret, oyun, sinema, tiyatro, sergi, gezi vs.) veli katılımı kapsamında değerlendirilmelidir. Bu yönüyle aile katılımı çok geniş kapsamlı bir kavramdır (İpek, 2001: 70).

Aile katılımı konusunda çok sık atıf alan Epstein aile katılımının altı şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunlar (akt. Canada, 2002: 2):

1. Evde çocuklarının birer öğrenci olarak eğitimlerini destekleyecek ortam sağlanması,
2. Okul ve ev arasında, okul programları ve öğrencilerin gelişimi hakkında etkili iletişim kurulması,
3. Okul etkinliklerine gönüllü katılımının sağlanması,
4. Ebeveynlerin evde çocuklarının öğrenmesini desteklemesi için onlara yol göstermesi,
5. Ebeveynlerin okul idaresine ve kararlarına katılması için destek vermesi,
6. Toplumla iş birliği yaparak öğrenimi destekleyecek kaynakların tespit ve organize edilmesidir.

Aile katılımı ile ilgili literatürde yapılmış araştırmaları değerlendiren Desforges ve Abouchar (2003: 4-6) şu sonuçlara varmıştır:

- 1- Aile katılımının şekli ve düzeyi şu etkenlerle şekillenir: Sınıfsal statü, annenin eğitim düzeyi, yoksulluk, annenin psikososyal sağlığı, tek ebeveynlik ve az da olsa etnisite.

- 2- Aile katılımı çocuğun yaşı ilerledikçe düşer. Çocuk ne kadar aktif ise katılım o kadar az olur.
- 3- Katılım ve başarı arasında pozitif ilişki vardır. Çocuğun başarısı ne kadar fazlaysa aile katılımı da o kadar fazladır.
- 4- Başarıyı etkileyen bütün faktörler çıkarıldıktan sonra evde iyi ebeveyn olmanın (at home parenting) başarı üzerinde önemli olumlu etkisi vardır. Özellikle ilkokulda aile katılımı başarı üzerinde okul kalitesinden daha fazla rol oynamaktadır. Bu, tüm sınıflar ve etnik gruplar için geçerlidir.
- 5- Diğer aile katılım şekilleri evde iyi ebeveynlik kadar etkili değildir.
- 6- Ebeveynlerin katılımını etkileyen faktörler sosyal sınıf, yoksulluk, sağlık, ailenin kendi rolüyle ilgili algısı ve bunu gerçekleştirme yönündeki güvenidir. Bazı aileler okul ve öğretmenlerin tutumları nedeniyle motivasyonlarını kaybeder.
- 7- Esasında aile katılımının etkisi dolaylıdır ve çocuğun kendisiyle ilgili algısını (bir öğrenci olarak –learner) şekillendirerek ve ona yüksek hedefler koyarak çalışır.

Ülkemizde de aile katılımının okul başarısını arttırdığı yönünde çalışmalar mevcuttur. Aslanargun'a göre, okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyicilerden birisidir. Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına etki edebilir. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile aileler, çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir (Aslanargun, 2007: 120).

Çelenk de okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğunu belirtmektedir (Çelenk, 2003: 28).

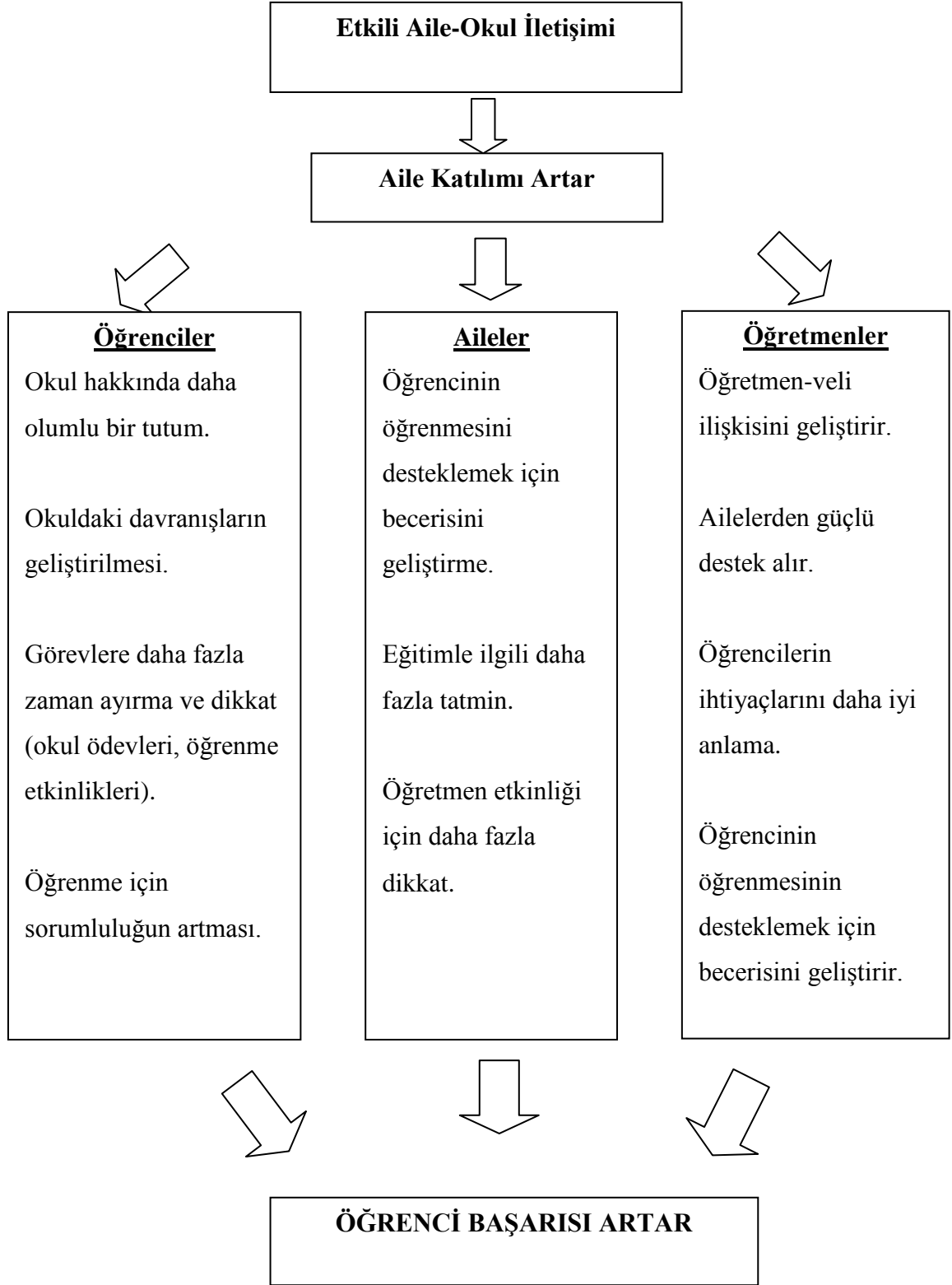
Öğretmenler de akademik başarıda aile katılımının önemli olduğunu düşünmektedir. Örneğin, Şama ve Tarım (2007: 144) tarafından yapılmış bir araştırmada öğretmenlerin büyük kısmı öğrencilerin başarısızlığında etken olarak “Ailenin ilgisizliğini” birinci sırada göstermişlerdir. Bu hususta etkili olan diğer faktörlerin önem sıralaması; “Aile ortamının huzursuz olması”, “Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması”, “Ailesinin ekonomik sorunları”, “Öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması” şeklindedir.

Başka bir araştırmada da velilerin çocuklarının eğitime katılımları ve okul tutumlarının öğrencilerin SBS puanları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, yüksek SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeyleri, düşük SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır (İpek, 2001: 76).

Her ne kadar yukarıdaki çalışmalar aile katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisine odaklansa da literatürde aile katılımının çocuğun akademik başarısının yanı sıra fiziksel gelişiminden mutlu bir birey olmasına kadar birçok yönden önemli olduğu ortaya konmaktadır. Örneğin Davies'in aile katılımı ile ilgili araştırmasında ortaya konan üç tema, bize aile katılımının sadece öğrencinin akademik başarısını artırmadığı bunun yanında çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini de olumlu etkilediğini göstermektedir (akt. Onikama vd., 1998: 2).

Sonuç olarak, aile katılımının tanımlandığı ve aile katılımının araştırıldığı tüm çalışmalar incelendiğinde, katılımın genel olarak iki kategori altında toplandığı söylenebilir. Buna göre, ilk kategoride, anne-babanın veli toplantılarına katılması, okulda yapılan kermes gibi etkinliklerde yer alması, öğretmen ve okul yönetimiyle çocuklarının gelişimi hakkında görüşmesi gibi okul temelli çalışmalar yer alırken, ikinci kategori anne-babanın okulda işlenen konularla ilgili çocuklarına soru sorması, ödevine yardım etmesi, ödevini yapıp yapmadığını kontrol etmesi, çocuğu ile oyun oynaması, kitap okuması gibi ev etkinliklerini içermektedir (Toros, 2011: 11). Bunun yanı sıra eğitimi doğrudan destekleyici akademik etkinlikler ile dolaylı olarak eğitimi destekleyen sosyal ve duygusal etkinlikler arasında da bir ayrım vardır. Örneğin evde huzurlu bir ortam yaratılması, merak gibi duyguların teşvik edilmesi, çocuğun özgüveninin gelişmesine ortam sağlanması gibi etkinlikler ailenin eğitime katılımının önemli unsurlarıdır. Aile katılımı bu kadar önemli olmakla birlikte katılım önünde önemli engeller mevcuttur ve bu engeller dezavantajlı ailelerde yoğunlaşmaktadır. Bu engellerle mücadele edebilmek için öncelikle bunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bir sonraki bölüm aile katılımını engelleyen faktörleri değerlendirmektedir.

Şekil 2. Öğrenciler, Veliler ve Öğretmenler için Etkili Aile-Okul İletişiminin Faydaları



Kaynak: Dempsey ve Walker (2002: 1)

2.4.2. Ailenin Eğitime Katılımını Engelleyen Faktörler

Yukarıda belirtildiği gibi aile katılımı önündeki engellerle mücadele edebilmek için öncelikle bunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu konuda Türkiye’de ve dünyada yapılmış birçok araştırma mevcuttur.

Aile katılımını engelleyen faktörleri incelerken okul sosyal hizmeti çalışmalarında kullanılan yaklaşımlardan biri olan ekolojik yaklaşımla yola çıkarsak sadece öğrenciye odaklanmak yerine öğrencinin etrafındaki okul, aile ve ailenin bulunduğu sosyal çevreyi göz önünde bulundurmak gerekir. Yapılan araştırmalarda genelde bu yaklaşım sergilenmiştir. Örneğin 2002’de yayınlanan bir araştırma aileden kaynaklı bariyerler ile okuldan kaynaklı bariyerleri ayrı ayrı incelemiştir. Buna göre aileden kaynaklı engeller şunlardır (Dempsey ve Walker, 2002: 2):

- 1)Aile ile ilgili durumlar (örn: Sınırlı eğitim düzeyi),
- 2)Ailenin pragmatik kaygıları (örn: Esnek olmayan ebeveyn çalışma programları),
- 3)Psikolojik engeller (örn: Kişisel olumsuz okul deneyimi anıları).

Okul kaynaklı bariyerler ise şu şekildedir:

- 1)Okul-aile iletişimini geliştirme sisteminin düşük seviyede olması,
- 2)Okul-aile iletişimini ve etkinliğini arttırmak için alternatif stratejiler geliştirmede sınırlı öğretmen, müdür ve sistem bilgisi.

Ailelerin hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğu her türlü bilgi, destek ve bağlantıyı sağlamak için görev yapan Family Support America (Amerika Aile Destek) adlı kuruluşa göre aile katılımını engelleyen bariyerler dört grupta toplanabilir. Bunlar (akt. Martinez, 2004: 1-2):

- 1) Tutum- Öğretmenlerin, ailelerin karşısında sorunlar ile ilgili konuşurken rahat hissetmemeleri, ailelerin personele güvenmemeleri, personelin, ailelerin katılım için çok çaresiz olduklarını düşünmesi, personelin aileleri ortaklık için kabul etmeye istekli olmaması, ailelerin katkıda bulunabilecekleri bir şeylerin olmadığını düşünmeleri, personelin ailelerin gizliliği koruyamayacağını düşünmeleri,

2) Lojistik- Aileleri toplantılara götürecek ulaşımın olmaması, toplantıların mesai içinde yapılması ya da anne-baba için uygun saatlerde yapılmaması, evde bakıma muhtaç küçük çocuk olması,

3) Sistem engelleri- Okul personeline sadece çalışma saatleri için ücret ödenmesi, ebeveyn ve aile katılımının desteklenmesi için mevcut kaynakların eksikliği, lider ebeveynlerin emeğinin karşılığında herhangi bir ödül alamaması,

4) Beceri eksikliği- Ailelerin daha önce okuldaki toplantılara ve komitelere katılmamış olmaları, ailelerin uygulanacak usul ve politikaların farkında olmamaları, personelin yeni yollarla aileler ile çalışmaya hazır olmaması, aileler ve personelin rolü hakkında bilgi eksikliğidir.

Taylor ve meslektaşları (2004: 2-3) ise aile katılımının önündeki engelleri farklı 4 başlık altında toplamıştır. Birinci grupta dilden kaynaklı engelleri inceler. Dil, ebeveyn katılımı ve iletişimin en yaygın ve en temel sorunudur. Okulda yapılacak etkinliklerin (konferans, seminer vb.) ya da veli toplantıları davetiyelerinin ailenin kullandığı dilden farklı bir dilde yazılması aile katılımını olumsuz etkiler. İkinci grupta kültürel engeller incelenmiştir. Bazı kültürlerde aile okulla ilgili tek sorumluluğunun sadece çocuğunu okula göndermek olduğuna inanır. Dolayısıyla ev ödevlerinde ya da diğer okul etkinliklerine katılma gereği duymaz. Kendi iş sahibi aileler ise çocuklarının bu kariyer içinde büyümesini bekliyor olabilir. Bu nedenle sınıflarda, katılım ve davranış sorunları aile için önemli olmayabilir. Üçüncü grupta yukarıdaki lojistik adı altındaki engelleri planlama engelleri şeklinde incelemiştir. İş saatleri, evde bakım gerektiren çocuğun olması ya da günlük ev işleri aile katılımını engelleyebilir. Yapılacak etkinliklerin her dönem en azından bir tanesinin akşam saatlerinde yapılmasıyla bu sorun çözülebilir. Son grupta ise okul ortamı ile ilgili bariyerler çevresel engeller altında incelenmiştir. Okul ortamı ebeveyn katılımı için bir engel olabilir. Okulun iklimi sıcak ve davetkâr mı? Temiz mi? Okul personeli samimi ve konuk sever mi? Ebeveynlerin önerileri dikkate alınıyor mu? Bu soruların cevaplarının olumsuz olması aile katılımını engeller.

Kültürel çeşitliliğe iyi bir örnek olan ABD'nin Hawaii eyaletinde farklı etnik gruplardan olan ailelerle yapılan vaka çalışmasında (Yap ve Enoki, 1994) zaman eksikliği, kültürel farklılıklar, iletişim bozukluğu, dil sorunu gibi bariyerlerin dışında farklı olarak özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından ailelerinin okuldaki varlıklarının

ve okul etkinliklerine katılmalarının hoş karşılanmaması da aile katılımı önündeki bir engel olarak tespit edilmiştir (akt. Onikama vd., 1998: 10).

Türkiye’de de yapılan araştırmalar da ortaya konulan engeller açısından dünyadaki diğer araştırmalarla aynı doğrultudadır. Örneğin, Başaran ve Koç (2001: 74-78) 14 ilde, 3942 veliye ulaşmış ve ailenin eğitime katılım sorunlarını tespit etmeye çalışan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, anne- babalara göre katılmama nedenleri daha çok okuldaki faaliyetler ve etkinliklerin zamanı, parasal nedenler, duyurular ve toplantılarla ilgili sıkıntılardan kaynaklanmaktadır.

Diğer bir çalışmada (Şişman ve Turan: 2004) ise, velilerin eğitime katılmalarını sınırlayan engelleri; fiziksel uzaklık ile kapalı kapılar politika ve uygulamaları, sosyal engeller (arandığında yerinde bulunamayan, kendilerine değer vermeyen, nazik ve saygılı davranmayan personel), velinin çalışma saatlerinin uygun olmaması, tarafların birbirleri hakkındaki algıları (öğretmen-veli-okul yönetimi), bilgi yetersizliği, yanlış öğretmen tutumları, kültür farklılıkları (dil, giyim, değer), velinin kendi okul hayatında yaşadığı olumsuz yaşantılar, velinin eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, zorunlu bağış yapmaya zorlanma, öğrenci hakkında sürekli şikâyet duymak istememeleri, dil farklılıkları, velinin okul çalışmalarına nasıl katılacağını bilmemesi, okullarda sorunlarıyla ilgilenilmemesi ve yetkililerle görüşmemeleri, okulun amaçları ve etkinlikleri hakkında yeterince bilgi verilmemesi şekilde sıralamıştır (akt. Taban, 2010: 27).

Sonuç olarak ulusal ve uluslararası araştırmalara baktığımızda ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenleri okul kaynaklı ve aile kaynaklı olmak üzere iki kategoriye ayırabiliriz. Dolayısıyla ailenin eğitime katılımını arttırmak için ilk önce bölgedeki katılımı engelleyen etmenleri tespit edip ve daha sonra bir müdahale planı oluşturarak sistematik bir şekilde sorunu ortadan kaldırmak için çalışmak gerekir.

2.4.3. Sosyal Çalışmacının Aile Katılımı Üzerindeki Rolü

Ailenin eğitime katılımı muhakkak her öğrenci için son derece önemlidir. Yapılmış birçok araştırma bize ailenin eğitime katılımı ile öğrencinin hem akademik başarısının hem de sosyal uyumunun pozitif yönde arttığını göstermektedir. Özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük, yüksek işsizlik oranına sahip, göç almış, farklı dil konuşulan,

okuma yazma oranı düşük, parçalanmış ve ya geniş aile yapısına sahip dezavantajlı bölgelerde ailenin katılımı konusu daha fazla önem taşımaktadır. Birçok sosyal sorunun barındığı dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve ailelerinin sorunlarını tespit etmek ve çözüm yolları geliştirmeye ilişkin hizmetlerin yeterli düzeyde gerçekleşmediği görülmekle birlikte, sosyal hizmet mesleğine olan ihtiyaç da gün geçtikçe daha fazla hissedilmeye başlanmıştır.

Her seviyede- makro, mezzo ve mikro- mesleki ve kişisel becerilerini kullanarak aileleri, çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmaya teşvik etmesi sosyal çalışmacı için önemli bir roldür. Son derece karmaşık bir yapısı olan okullarda sosyal çalışmacının bu rolü gerçekleştirmesi ve müracaatçılarının tüm ihtiyaçlarına cevap vermesi ve hedefe ulaşabilmesi; aileler, sınıf öğretmenleri, psikolojik danışman, okul idaresi ve diğer okul personeli ile yapacağı sistemli bir işbirliğine bağlıdır. Bir takım lideri olan sosyal çalışmacılar, diğer okul profesyonellerinin uzmanlıklarını bir araya getirerek, uzman eğitimcileri ve yöneticileri, aileleri ve diğer destekler de dâhil olmak üzere tüm kaynakları, sorunları çözmek ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için buluşturmaktadır (Usaj vd., 2012: 3).

Sosyal çalışmacıların aile katılımını arttırmak adına okul yönetimiyle çalışması önemli bir adım olacaktır. Okul unsurunun aile katılımını engelleyen faktörlerden biri olması özellikle sosyal çalışmacının okul yöneticileriyle yapacağı iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Okulun amaçlarına ulaşmasında okul yöneticisinin son derece önemli rolü vardır. Özellikle okul ile çevre arasında bir köprü kurabilmek ve köprüyü daima açık tutabilmek, çevrenin kötü etkilerini, okulun iyi etkileri ile karşılayabilmek okul yöneticisine düşen görevlerdendir (Bursalıoğlu, 2010: 34). Fakat İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul müdürünün görev tanımına baktığımızda, ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur, şeklinde tanımlanmıştır (Madde 60). Yönetmelikte de belirttiği gibi, müdürler daha çok eğitim yönetimi ve denetimi çerçevesinde hizmet verirler. Okul idarecileri sorun olan birçok şeyin farkına varmayabilir. Sosyal çalışmacı idareciye sorunların varlığını fark ettirip çözüm önerileri sunarak problemi ortadan

kaldırabilecek potansiyele sahiptir. Çoğu idarecinin sosyal hizmet geçmişi yoktur. Dolayısıyla sosyal çalışmacının idarecilere neler yaptığını anlatmak dışında neden yaptığını da anlatması gerekir. Bunun dışında yaptıklarını düzenli aralıklarla olabildiğince ölçülebilir ve somut bir şekilde raporlaştırıp, idareciyle paylaşması gerekir (Leyba, 2009: 221).

Sosyal çalışmacının okul içerisinde beraber çalışacağı diğer bir grup ise aile katılımının önündeki bariyerlerden bir diğeri olan öğretmenlerdir. Sosyal çalışmacı, bölgedeki risk faktörleri, aile yapıları ve sistemleri, sosyo-ekonomik durum, öğrencilerin öğrenme stilleri vb. hakkında öğretmenler için bilgi oluşturur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler almalarını, pedagojik olarak yenilikleri takip etmelerini sağlar ve aileler ile öğretmenler arasında irtibat görevi görür (Teasley, 2004: 22).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim imkânı sunulmasını hedefleyen reform hareketlerinden biri olan ve 2001 yılında başlayan “No Child Left Behind - Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak” reformu ile uygulanacak politikalardan biri olan ebeveyn katılımını artırma çalışmaları okullarda sosyal çalışmacılara önemli sorumluluklar vermektedir. Programa göre; okul rehber öğretmen ve sosyal çalışmacı özellikle dezavantajlı ailelere aşağıdaki alanlarda yardımcı olurlar (Means, 2010):

- Okul ortamında küçük gruplar halinde görüşme ve danışmanlık yapma,
- Öğrenci ve velilerin davranışsal, ekonomik ve sosyal sorunlar ile ilgili ihtiyaçlarının değerlendirilmesi,
- Ebeveyn eğitim programları hakkında bilgi verme,
- Yardımcı eğitime yönlendirme,
- Öğrencilerin davranış bozuklukları ve akademik eksiklikleri gidermek için seçenekler hakkında öğretmenler ve velilere danışmanlık yapma.

Bunların yanı sıra sosyal çalışmacının okul dışında da sorumlulukları devam etmektedir. Ailelerin kendi çocuklarına yardımcı olabilmeleri için okuma becerilerinin artmasında yardımcı olmak sosyal çalışmacının görevlerinden bir diğeridir. Dezavantajlı bölgelerdeki önemli sorunlardan biri okuma yazma oranının düşük olmasıdır. Velilere okuma becerilerini öğretme yöntemlerinin aktarılmasının amacı, çocukların okulda öğrendikleri becerileri uygulama ve güçlendirecek bir ev ortamı yaratmaktır. Sosyal

çalışmacı ev ortamında da ebeveyn katılımını arttırmak için evde çocuğa nasıl yardımcı olunur konusunda ailelere yol gösterir (Means, 2010).

AB Hayat Boyu Öğrenme Programı çerçevesinde SHEÇK ve Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortaklaşa yapmış oldukları “Çocuk Eğitiminde Dezavantajlı Bölgelerdeki Ailelerin Katılımının Önemi – İrlanda” projesi sonucunda alınan kararlar ise şu şekildedir (SHÇEK, 2010: 2):

1. Göçmen ailelerin çocuklarına ve ebeveynlere dil öğretimi yapılması,
2. Göçmen ailelerin çocuklarının Gençlik Merkezleri gözetiminde topluma kazandırılması,
3. Ebeveynlerin eğitim sürecine dahil edilmesi,
4. Çocukların iş ortamlarında uygulamalı eğitim görmeleri,
5. Çocukların eğitim sonrası uygun işlerde istihdam edilmesi.

Program gelişim çalışmaları, kuramsal araştırmalar göstermiştir ki pozitif müdahalenin sonuçları çocuk merkezli çok aile merkezli aktivitelere bağlıdır. Ev içi aktiviteleri ve ebeveynlerin eğitime dâhil edilmesi öğrenciye okulda başarılı olması konusunda yardımcı olmaktadır (Openshaw,2008: 8). Dolayısıyla aile katılımının “ev” boyutu çok önemlidir. Bu noktada sosyal çalışmacının aileyi güçlendirecek faaliyetleri önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Sosyal çalışmacının aile katılımını maksimum düzeyde sağlaması için kullanacağı birçok model vardır. Bunlardan en önemlilerinden biri Shepard ve Rose tarafından aile-okul ortaklığını güçlendirmek için geliştirilen güçlendirme modelidir (The Empowerment Model). Shepard ve Rose tarafından geliştirilen güçlendirme modeli dört yükselen adımdan oluşur (Giordani, 2011: 2):

- Birinci adım, temel iletişimdir. Ebeveynin çocuğunun öğretmeni ve okul ile ilk bağlantısıdır. Örneğin; veli-öğretmen toplantıları, okul okuma bültenleri gibi.
- İkinci adım, ev güçlendirmedir. Bir çocuğun evde öğrenme ortamının iyileştirilmesi ile ilgili olarak ebeveyn becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış

faaliyetlerdir. Örneğin; ebeveyn-çocuk iletişimi, ev ödevlerine yardım, eğitim ve sağlık gibi çeşitli ebeveynlik becerilerini geliştirmek için tasarlanmış atölyelere katılım.

- Üçüncü adım gönüllülük ve ev dışındaki sosyal bağlantıları içeren topluma ulaşma adımıdır. Ebeveynlerin etkinliği başka ailelere gönüllü yardım ettikçe artmaktadır. Örneğin; diğer ailelere yardım, veli-öğretmen toplantılarına katılmak.
- Dördüncü ve son adım ise savunuculuktur. Ebeveynler eğitimin geliştirilmesi için yerel, toplum ve devlet kurumları ile çalışırken güçlenmiş hissederler. Örneğin; doğrudan okul politikaları ve yönetimi etkileyebilecek yerel, eyalet ya da ulusal kuruluşların üyesi veya görevlisi olarak hizmet vermek.

Ebeveynlerin, okul politikalarında ve karar verme sürecinde etkin rol almaları onları hem güçlendirecek hem de katılım en üst düzeyde sağlanacaktır. Ailelerde okula karşı gerekli aidiyet duygusu geliştiğinde güven ve katılım da artacaktır (Onikama vd., 1998: 4).

Yukarıdaki aile güçlendirme modelinde yapılacak faaliyetlerin okullarda sosyal çalışmacı önderliğinde yürütülmesi, diğer okul çalışanları için de bir rota çizmeye yarayacaktır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde aile katılımı konusunda sıkıntıların olması sosyal bir risk faktörüdür. Dolayısıyla bu risk faktörünün birçok farklı sosyal sorunlar doğurmasını engellemek için Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler işbirliği içinde olmalıdır. Sonuç olarak sosyal çalışmacıların okullarda istihdam edilmeleri aileler, öğrenciler, okullar kısacası toplum için önemli bir kazanım olacaktır.

2.5. Sosyal Çalışmacının Aile Katılımını Arttıracak Örnek Çalışmaları

Okullarda sosyal çalışmacının potansiyel katkıları bir önceki bölümde irdelendi. Bunu daha da somutlaştırmak gerekirse sosyal çalışmacının özellikle Türkiye’de var olan yapı içinde nasıl katkı vereceği incelendiğinde üç uygulama öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, okullarda varlığı kanunla düzenlenen fakat yeterince işlevsel olmayan okul-aile birlikleridir. İkincisi, sosyal çalışmacının özellikle dezavantajlı bölgelerde sorunları daha yakından tespit etmek için ailelere yapacağı ev ziyaretleridir. Üçüncüsü ise sosyal çalışmacının çevredeki diğer toplumsal kuruluşlarla işbirliği yaparak hem farkındalık hem de kaynak yaratmasıdır.

2.5.1. Okul - Aile Birliği

Ulusal ve uluslararası araştırmaların çoğunda okul, öğretmen ve aile arasındaki işbirliğinin öğrencinin hem okul başarısında hem de sosyal uyumunda pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla aileyi eğitim-öğretim sürecinin dışında tutmak yerine onları bu sürece katmak daha verimli sonuçlar almamızı sağlayacaktır. Eğitim seviyesi yüksek aileler, eğitime katılımın öneminin bilincinde olmalarından dolayı bir şekilde okul aktivitelerine katılırlar fakat özellikle sosyo-kültürel düzeyi düşük yerlerde aileyi eğitim-öğretim sürecine katmak çok kolay bir iş değildir. Bu noktada okullarda bulunan okul-aile birliğinin rolü çok önem arz etmektedir. Bir kanun gereği okullarda kurulan okul aile birliklerinin kapsamı 28199 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde şu şekilde belirtilmektedir: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluğu, işleyişi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri; sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsar (Madde 2).

Görevleri ve yetkileri ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Madde 6):

- a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak,
- b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak,
- c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak,

- ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak,
- d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak,
- e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak,
- f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak,
- g) Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek,
- ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak,
- h) 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği’nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek,
- ı) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak,
- i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak,
- j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak,
- k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmaktır.

Yukarıda da görüldüğü gibi okul aile birlikleri başta okullara maddi destek sağlamak amacı olmak üzere birçok yetki ve görevle donatılmıştır. Ancak yönetmelikte birer madde olarak karşımıza çıkan toplum ve okul arasında işbirliği sağlamaya yönelik görevler uygulamada yerine getirilmemektedir. Okul-aile birliklerinin işlevselliğini ölçen araştırmalar da bu düşüncüyü desteklemektedir. Örneğin, ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya göre hem OAB (Okul Aile Birliği) yönetimi hem de öğretmen

ve veliler, OAB'nin, okulun program ve eğitimle ilgili yönetmelikleri konusunda velileri yeterince aydınlatmadığını düşünmektedir. Aynı araştırmada OAB'nin, öğretimi ve eğitimi geliştirme konularında da velileri aydınlatacak araç ve yayınlara sahip olmadıkları; bu konularda velileri aydınlatıcı konferans ve toplantıları yeterince düzenlenmediği anlaşılmaktadır. OAB yönetimi, yönetici, öğretmen ve velilerin karşılıklı olarak birbirlerini ziyaret etmelerini yeterli ölçüde teşvik etmemekte, öğretmen ve velilerin tanışıp görüşmeleri için de uygun ortamlar hazırlamamaktadırlar (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 17-18).

Başka bir araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin algılarına göre okul-aile birlikleri parasal konular dışındaki işlevlerini yeteri kadar yerine getirmemektedir. Okul aile birlikleri, yönetmeliğe ve okulun işleyiş kurallarına tam olarak vakıf değildir, sadece bağış toplamak gibi maddi konularla ilgilenir ve bunları idarenin istediği doğrultuda sarf eder (Baylan, 2008: 111-112).

Yukarıdaki okul-aile birliğinin işlevselliğini irdeleyen araştırmalara baktığımızda okul aile-birliği kurulu, öğretmenler, okul idarecileri ve velilerin ortak görüşü bu kurulun işlevsel olmadığı sadece okullara maddi destek sağlamaya yönelik çalışmalar yaptıklarıdır. Ayrıca okul-aile birliğine katılan veliler benzer sosyo-ekonomik statüden gelen velilerdir ve en dezavantajlı kesimlerin bu birliklerde temsil edilme ihtimali en düşüktür. Demek ki bu ailelere ulaşmak için okul-aile birliği adında bir kurumun olması yeterli değildir. Bu ailelere güven hissi vermek, onları güçlendirmek ve katılımlarını teşvik etmek için ayrı bir çabaya ihtiyaç vardır. Bu da okul sosyal çalışmacısının önemli işlevlerinden biridir.

Şubat 2012'de yapılan son değişiklik ile ilgili yönetmelikte okul-aile birliğinin üyelerinde değişiklik yapılmıştır. Ancak ne eski yönetmelik ne de yenisi bu kurumda sosyal çalışmacılara yer vermemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler sosyal hizmet bakış açısına sahip olmadıkları için sorun olan birçok şeyin farkında olmayabilirler. Ayrıca özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerleşim yerlerinde okul-aile birliği çalışmalarına katılan veliler ise gerekli eğitim, bilgi ve kültürel birikime sahip değildir. Dolayısıyla kurul üyelerini bu anlamda yönlendirecek, okulun çevresinin ihtiyaçlarını tespit edip bu ihtiyaçlara cevap verebilecek etkinlikler düzenlenmesini sağlayacak sosyal çalışmacılara ihtiyaç vardır. Sosyal çalışmacılar daha çok aileleri

okula yaklaştırma ve onları bu sürecin bir parçası haline getirmek için okul-aile birliğinin bu yönde faaliyetler yapması için yönlendirir. Sergi, kermes, konser, yardım kampanyaları vb. faaliyetler okul aile birliklerinin vazgeçilmez sosyal hizmet süreci içerisinde olmalıdır.

Yazarların okullara çağırılması, imza günleri, meslek sahibi ailelerin okula katılımlarının artırılması, konferans salonlarında tiyatro, sinema gösterilerinin yapılması, kitap okuma kampanyası gibi aktiviteler sene başında ailelerle tanışma, öğretmenlerle aktiviteler gibi etkinlikler sosyal çalışmacının da yardımıyla okul-aile birlikleri tarafından yürütülecek alternatif çalışmalardır.

2.5.2. Ev Ziyaretleri

Okul sosyal çalışmacısı, aileyi eğitime katılım için teşvik etmek ve okul personelinin ailelerin, biçimlerini, yaşam tarzlarını ve kültürel yapısını anlamalarını sağlamak için okul ve ev arasında önemli bir bağlantı oluşturur. Araştırmalar aile katılımının çocuk, aile ve okul açısından da pozitif geri bildirimleri olduğunu göstermektedir (Allen ve Tracy, 2004: 198). Fakat bazı etmenler aile katılımı önünde engel oluşturmaktadır. Ailenin eğitime katılımı önündeki engellerin çözümünde ev ziyaretleri faydalı olabilir. Bu noktada ailelerin ihtiyaçlarını dinlemek, aileler için gerekli kaynakları aileye kanalize etmek ve ev ve okul ortamında ailenin katılımını arttıracak aktiviteleri organize etmek sosyal çalışmacının yeteneği ve mesleki becerisi ile gerçekleştireceği faaliyetlerdir (Tracy ve McDonell, 1991: 104-105).

Openshaw, okul sosyal çalışmacısının ev ziyareti yapmasındaki amacı şöyle sıralamaktadır (Openshaw, 2008: 8):

- 1) Uzun süreli devamsızlığın veya okulda meydana gelen sorunların nedenini araştırmak, öğrenci uzun süreli devamsızlık yaptığında evine gidip bunun nedenlerini öğrenmek ve bunları okul yönetimi ile paylaşmak,
- 2) Sosyal çalışmacı okul yetkililerinin velilere telefon ile ulaşamadıkları zaman evlerine gidip konu üzerinde çalışma yapmak,
- 3) Okulun çocuk özerinde uyguladığı program ve davranışsal yönetim planlarının güçlenmesi için velilerin de katılımını sağlamak,

4) Bazı durumlarda ebeveynlere, çocuklarında bulunan dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (ADHD), otizm gibi konularda eğitim vermek ve bu eğitimler ile ailelerin özel ilgiye ihtiyaç duyan çocuklarına daha doğru yaklaşması ve ilgilenmesini sağlamak.

Okul-aile işbirliğinde ailenin yaşadığı yerin görülmesi, öğrenci için sağlanan fiziki, sosyal ve psikolojik ortamın yerinde tespit edilmesi, ailenin içinde bulunduğu sosyal çevre, aile bireylerinin sağlık durumu gibi değişkenler bakımından ev ziyaretleri özellikle problemlili çocuklar için çok önemli bulgular ve sonuçlar doğurabilmektedir (Gülcan ve Taner, 2011: 132).

Ev ziyaretleri, ailenin değerlerini, çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek ve aileyi tanımak için kullanılan en iyi yöntemlerden biridir. Bu ziyaretlerin amacı, yardıma ihtiyacı olan annelere yardım etmek, aile-çocuk arasındaki iletişimin niteliğini arttırmak, çocukla ailenin oyun oynamasını teşvik etmek ve anne-babalara eğitimci rolü kazandırmaktır (Işık, 2007: 12).

Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük, göç alan bölgelerde, kendini dışlanmış hisseden, eğitim seviyesi düşük, gecekondulu evlerde ikamet eden, çok çocuklu ailelere yapılacak ev ziyaretleri aile ile okul arasındaki bariyerleri kaldırıp, iletişimi güçlendirmek adına son derece önemlidir. Normalde okula gitmekten çekinen ya da içinde bulunduğu birçok sosyal sorundan dolayı okula gidemeyen veli, okul tarafından yapılan ziyaretle kendine önem verildiğini hisseder ve dolayısıyla düşüncelerini varsa sorunlarını daha açık bir şekilde paylaşarak öğretmene daha olumlu duygular besleyecektir.

Okul tarafından yapılan ev ziyaretleri ailenin eğitime katılımını artırması yanında öğrenci için de birçok gelişme sağlar. Öğretmenin ev ziyaretinde bulunması öğrenciye “Sen benim için önemli ve değerlisin” mesajı vererek öğrencinin kendine olan güveninin artmasını sağlayacaktır. Özgüveni olan bir öğrencinin okul içindeki sosyal aktivitelere katılımı, arkadaşları ve öğretmenleri ile uyumu ve akademik başarısı da muhakkak artacaktır.

Gülcan ve Taner’in (2011: 136) ev ziyareti yapan öğretmen üzerinde yaptığı araştırma bu düşünceleri desteklemektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin tamamı ev ziyaretinin öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin ders başarısı ve sosyal

aktivitelere katılma eğilimlerinde artış olduğunu, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı daha saygılı davranmaya başladığını, ailesi ile olan ilişkileri düzelerken kendilerine olan güvenin de arttığını belirtmişlerdir.

Eğitim öğretim sürecinde çok önemli bir yere sahip olduğu halde ülkemizde okul ve aileden kaynaklı bazı nedenlerden dolayı ev ziyaretleri istenilen düzeyde yapılamamaktadır.

Işık'ın 403 aile ile yaptığı araştırmasında (2007: 42), öğrencilerinin öğretmenleri tarafından ev ziyareti yapılmadığı fakat anne babaların okul-aile işbirliği kapsamındaki çalışmalar içerisinde en çok tercih edecekleri çalışmadan birinin ev ziyaretleri (%71,2) olduğu tespit edilmiştir.

Ev ziyaretlerinin ancak daha bilinçli ve daha profesyonel bir yaklaşımla yapılması sorunları çözmeye yardımcı olur. Özellikle dezavantajlı ailelere yapılacak ev ziyaretlerinin, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik, kentleşme, göç gibi birçok sosyal sorunu çözmeye soyunmuş sosyal çalışmacı tarafından yapılması sorunları önlemek, değerlendirmek ve tedavi etmek boyutunda daha olumlu ve köklü sonuçlar doğuracaktır.

2.5.3. Toplum Kuruluşları ve Örgütler ile İşbirliği

Eğitim öğretim sürecinde son derece önemli olan aile faktörü okuldan veya aileden kaynaklanan bazı nedenlerden dolayı istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Türkiye'de özellikle aile katılımının alt düzeylerde olduğu sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde sosyo-kültürel sorunların çeşitlenmesi ve karmaşıklaşması, okul mevcutlarının ve risk faktörlerinin fazla olması gibi birçok nedenden dolayı okul idaresi, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar sadece okul bazında çalışmalarını yürütmekte, dolayısıyla aileler ile sürdürülebilir bir iletişim sağlayamamaktadırlar. Bu noktada okulların sosyal hizmet ve eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla yapacakları işbirliği ile özellikle dezavantajlı ailelerin eğitime katılımı önündeki engelleri ortadan kaldırıp, ailenin farkındalığını artırıcı bu faaliyetlerle eğitime katılımının maksimum düzeye çıkmasını sağlayacaktır.

Gerçek bir değişim yaratmak için sosyal çalışmacılar, öğrencilerin yaşamlarını etkileyen tüm sistemleri kapsayan yenilikçi uygulamalar tasarlamalıdır. Bu, mesleki

uygulamanın öğrenciler, veliler, öğretmenler, idarecilerle sınırlı olmadığı anlamına gelmektedir. Ekolojik bir bakış açısıyla çalışmak için, sosyal çalışmacılar vizyonlarını genişletmeli ve aynı zamanda öğrencileri olumsuz etkileyen sosyal sorunları derinleştiren kültürel sistemler ve sosyal kurumlar seviyesinde müdahalede bulunmalıdırlar (Clancy, 1995: 41). Öğrenciler ve ailelerin sorunlarına müdahale ederken, onları ihtiyaç duydukları sosyal kurumlara yönlendirmek, sorunların çözümüne toplumsal kaynakları kanalize etmek sosyal çalışmacının yükünü azaltacağı gibi daha kaliteli ve verimli sonuçlar almayı sağlar.

Günümüzde okullarda sadece öğrenciye odaklanarak sorunların çözümünde büyük başarılar sağlanamadığı, bu sorunların çözümü noktasında ailenin fonksiyonunun önemi fark edilmeye başlanmıştır. Ülkemizde bu konuda yaptıkları çalışmalar ile etkili sonuçlar elde eden birçok sivil toplum kuruluşunun varlığından söz etmek mümkündür. Okullarda sosyal çalışmacı sorunun çözümüne yönelik ilgili STK'lar ile işbirliği içerisinde sağlık, aile planlaması, çocuk gelişimi, iletişim gibi konularda konferans, sempozyum gibi sosyal faaliyetler düzenleyerek ailelerin farkındalığının artmasına yardımcı olur.

Ailelerin yanı sıra eğitim öğretim sürecinin etkinliğinin artması adına öğretmenlere, okul idaresi ve diğer okul personeline yönelik hizmet içi eğitimler STK'lar tarafından düzenlenecek programlarla verilebilir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)'nin, "Okuryazarlığa Yolculuk", "Kadınların Okuryazarlık ile Güçlenmeleri", "7 çok geç"; Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı (ANAÇEV)'nin öncelikle göç alan semtlerde başta kadınlar ve genç kızlar olmak üzere çevre halkının şehir yaşamına uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlayan "Yetişkin Eğitimi"; ülkemizde çok önemli bir sorun olarak görülen bebek ölümlerinin azaltılması konusunda çalışmalar yürüten Anne ve Bebek Sağlığı Vakfı'nın projeleri; Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG) gençlik programları, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)'nin, eğitim parkları, okul derslerine destek, düşler atölyesi gibi projeleri ile iş birliği yapılabilir (<http://www.siviltoplumakademisi.org.tr/>, 14.04.2012).

Ayrıca STK'lar dışında belediyeler, halk eğitim merkezleri ile işbirliğine gidilmesi olumlu geri dönüşler sağlayacaktır.

STK'ların sahip olduğu birikimden faydalanmamak hem ¼lke için hem de ¼zelde eğitim sekt¼r¼ açısından bir kayıptır. Sosyal hizmet çalışanı bu noktada birikimini paylaşmak için hazır olan STK'lar ile ona ihtiyaç duyan aileler arasında bir k¼pr¼ olabilir. STK'lar dışında belediyeler, ¼niversiteler, hatta şirketler gibi diğer kurumların da hem insan kaynağı, hem bilgi birikimi hem de mali açıdan yapabileceği katkılar vardır. Bunların mobilize edilmesi sosyal hizmet çalışanının yapabileceği ¼nemli katkılardan biridir.

BÖLÜM 3: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLENİN EĞİTİME KATILIM SORUNLARI VE SOSYAL ÇALIŞMACI İHTİYACINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Genel Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları, modeli, çalışmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi konularında gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Konusu

Okullar, çocuklara sadece bilimsel bilginin verildiği yerler değil, çocukların bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini de en iyi şekilde tamamlamasını amaçlayan kurumlardır. Okul, bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan önemli bir kurumdur. Okul çocuğa yeni fırsatlar vermekle birlikte burada çocuklar bir dizi değişiklik ve kurallarla karşı karşıya kalırlar. Bazı çocuklar için bu değişiklikler ve kurallara uyum sağlamak daha kolay bir süreçtir fakat okulun norm ve değerleri evde olanlardan oldukça farklı olan çocuklar için bu geçiş çok zor olabilir.

Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde ailelerin sahip oldukları sosyo-demografik özellikler (yaş, cinsiyet, din, meslek vb.), eğitime bakış açıları, eğitim düzeyleri, etnik farklılıklar, gelir düzeyi gibi birçok etken eğitim öğretim süreci önünde bir bariyer oluşturmakta ve çocuğun almakta olduğu eğitimin etkinliğini ve verimini düşürmektedir.

Akademik başarı ile ailenin sosyo-ekonomik yapısı arasındaki ilişki ile ilgili yapılan çalışmalar aile geliri, ana-babanın eğitim durumu, önceki eğitim durumu, çok çocuklu aile yapıları, eğitim ve kültür düzeyleri, eğitim ve öğretime verdikleri önem gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır (Gürdal, 2005: 152).

Ailedeki birey sayısı, ailenin gelir ve eğitim durumu gibi değişkenler öğrencinin akademik başarısı dışında davranışlarının da büyük ölçüde belirleyicisi olmaktadır. Sosyal ve ekonomik açıdan problemler alanlardaki öğrencilerin yer aldığı okullarda problemlerli davranışların oranı daha yüksektir (Ergen, 2008: 37-38). Dolayısıyla öğrencinin sahip olduğu aileyi ve ailenin içinde bulunduğu sosyal çevreyi yok sayıp

sadece öğrenciye odaklanarak mevcut veya potansiyel sorunların dar bir çerçevede aile katılımı ve okul-aile işbirliği olmaksızın çözümlenmeye çalışılması “havanda su dövmek” ten başka bir şey değildir.

Günümüzde özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde okul ile aile arasındaki iletişim sadece veli toplantıları ile sınırlı kalmaktadır. Ebeveynler genelde müdür ya da öğretmenler tarafından çoğu zaman sadece tenkit edilen taraf olarak, okulda karar alma sürecinin dışında bırakılırlar. Oysa eğitim süreciyle ilgili her türlü sorunu tespit etmek ve bu sorunları ortadan kaldırmak için aile ile işbirliği yapmak kaçınılmazdır. Eğitime ailenin katılması etkinliklerini düzenleme görevi ülkemizde genellikle öğretmenlere verilmektedir. Düşük gelirli nüfusun bulunduğu okullarda sınıf mevcutlarının ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sayısının fazlalığı ve buna bağlı birçok sorundan dolayı öğretmenlerin bu rolü gerçekleştiremedikleri bunun yanı sıra öğretmenlerin bu sosyal sorunlarla başa çıkma becerileriyle eğitilmedikleri de önemli bir problemdir.

Düşük sosyo-ekonomik nüfusun bulunduğu bölgelerde bulunan okullarda problemleri davranışların oranı daha yüksektir. Bu nedenle bu bölgelerde bulunan okullarda aile katılımının önemi daha da artmaktadır. Önemin artmasına rağmen gerçekleşen katılım gerekli düzeyde değildir. Bu paradoks başlı başına bir problem teşkil etmektedir.

Türkiye’de düşük gelirli nüfusun bulunduğu okullarda; aile ve çocuk refahı, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik gibi geniş bir çalışma alanına sahip sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti servislerinin bulunmaması büyük bir eksikliktir. Bu servislerde görev alacak işbirliği becerilerine sahip, sadece okulun içinde değil, okulun duvarlarını aşmış, sorunları tespit etme, çözüm önerileri geliştirip bu önerileri uygulama becerisine sahip sosyal çalışmacı, ev ve okul arasında arabulucu rolünü üstlenerek ve öğretmenler, okul idaresi ve aile arasında koordinasyonu sağlayarak aile katılımını kolaylaştırır. Ülkemizde okullarda sosyal çalışmacıların istihdam edilmemeleri sorunlara daha profesyonelce yaklaşımı engellediği gibi ailelerin katılımını teşvik edici uygulamalar da geliştirilememektedir. Sosyo-ekonomik özellikleri açısından aile katılımının en çok gerektiği bu bölgelerde ne aile katılımı yeterince gerçekleşmekte ne de okul sosyal hizmeti yeterince sağlanmaktadır. Okul sosyal çalışmacılarının birçok görevi içinde belki de en önemlisi aile katılımını

artırmadaki rolüdür. Ancak bu şekilde öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve okul idaresi arasında işbirliği yapılarak sorunlara çözüm üretilebilir.

Sosyal hizmet kavramının okul ortamında uygulanmamasının doğurduğu en önemli sorun bu bölgelerde baş edilmesi gereken karmaşık ve çok boyutlu sorunlara karşı öğretmenlerin kendi iş yükleri dolayısıyla yeterince motive olamaması ve bu sorunlara çözüm geliştirebilecek donanımdan yoksun olmaları nedeniyle sorunların çözülememesidir. Bu sorunların çözümünde aile katılımına büyük ihtiyaç olduğu halde bunu teşvik edecek, aileleri davet edecek ve onlarla işbirliği içinde çalışacak sosyal çalışmacıların olmaması aileleri de okuldan uzak tutmaktadır. Okul yöneticileri de daha çok eğitim yönetimi ve denetimine yönelik bir eğitim aldıklarından dolayı sosyal hizmet bakış açısına sahip değildirler. Sonuç olarak eğitim-öğretim sürecindeki tüm bu aktörlere bir rota çizecek, onları bir araya getirebilecek, sorunlara göre müdahale şekli ve tekniği belirleyecek uzmanlara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada bu boşluğu doldurmaya yönelik küçük bir adım olmak amacıyla özellikle sosyal çalışmacı eksikliğinin aile katılımı üzerindeki olumsuz etkisi incelenmektedir.

Dezavantajlı bölgelerde aile katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacıya yönelik gereksinim bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesinde anne-baba görüşlerine dayalı bir yaklaşım izlenecektir.

3.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Eğitime katılımı az olan bu ailelerin sosyo-demografik özellikleri nasıldır?
- 2- Ailelerin, çocuklarının devam ettiği ilköğretim kurumlarında düzenlenen etkinliklere katılma durumu ne düzeydedir?
- 3- Ailelerin okul dışında çocuklarının eğitimlerine katılma durumu ne düzeydedir?

4- Eğitime katılımı az olan ailelere göre bunun okuldan kaynaklanan sebepleri nelerdir?

3.1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar anne-babanın, çocuklarının okuldaki akademik başarısı, kişilik gelişimi ve sosyal uyumu açısından önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Okullarda verilen eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için aile tarafından pekiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çocukların eğitiminde okul, öğretmen, eğitim sistemi gibi faktörlerin yanı sıra aile faktörü de son derece önemlidir.

Özellikle son yıllarda eğitim- öğretim sürecine ailenin katılımının önemi fark edilmiş, sadece eğitim sisteminde yapılacak yeniliklerin tek başına başarı sağlayamayacağı anlaşılmıştır. Fakat yapılan araştırmalarda özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde aile katılımının az olduğu ve buna bağlı olarak bu bölgelerde öğrenim gören öğrencilerde davranış bozukluğu, akademik başarısızlık ve sosyal uyumsuzluk yaşandığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı araştırma sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin anne-baba görüşüne dayanarak ortaya çıkartılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, ilköğretim düzeyinde aile katılımı ile ilgili sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara sosyal hizmet bağlamında çözüm önerileri geliştirilmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması açısından da önemlidir. Araştırmada elde edilen verilerin yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

3.1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın varsayımları şunlardır;

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan ailelerin eğitime katılımlarının düşük olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan velilerin anket sorularına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları ise şunlardır;

1. Bu araştırma İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip yerleşim yerlerinden tesadüfi olarak seçilen altı ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin velileri ile sınırlıdır.
2. Anket sorularının çokluğunun araştırma sorularına verilecek cevabı etkileyebileceği düşünülmektedir.
3. Sultanbeyli ilçesinin genel olarak eğitim düzeyinin düşük olması anket sorularının anlaşılmasını etkileyebileceği düşünülmektedir.

3.1.5. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki okullarda eğitim gören öğrenci velilerinin görüşlerini betimlemeye yönelik olduğundan tarama modelindedir.

Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, var olduğu biçimi ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003; akt. Işık, 2007: 34).

3.1.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 28 ilköğretim okulundaki eğitime katılımı az olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmada tüm çalışma evrenine ulaşma gücü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemi belirlemek için tesadüfi (random) örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Tesadüfi (random) örnekleme, evrendeki her elemanın örnekleme seçilme konusunda "eşit" ve "bağımsız" seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yaklaşımıdır (Altunışık vd., 2010: 137).

Bu yaklaşım doğrultusunda örnekleme alınacak okulları belirlemek için, Sultanbeyli hizmet alanı listesinden yararlanılmıştır. Hizmet alanı listesi, 06/05/2010 tarihli ve 27573 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne dayanarak hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre

hizmet alanı; ülke genelindeki il ve ilçelerin ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerliklerine göre buralardaki eğitim kurumlarının gruplandırılmasıyla oluşturulan alanları ifade eder. Sultanbeyli 6 hizmet alanına ayrılmıştır. 1, 2 ve 3. hizmet alanında ilköğretim okulu bulunmadığı için bu alanlar araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın örnekleme için diğer 3 hizmet alanından yararlanılmıştır. Buna göre her hizmet alanındaki ilköğretim okullarının listeleri yapılmıştır. Daha sonra her eğitim alanı ayrı ayrı ele alınarak, 2'şer ilköğretim okulu, kura yöntemi ile seçilmiştir. Okullara gidilerek öğretmenlerle tek tek konuşulmuş, çalışmaya katılan her öğretmen tarafından sınıfında tesadüfi olarak seçilen eğitime katılımı az olan (yıl içinde yapılan veli toplantılarına, okul-aile birliği toplantılarına ve diğer okul etkinliklerine katılmayan, ev ödevlerinde öğrencisine yardımcı olmayan veliler) öğrenci aileleri örnekleme alınmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini, öğrencisi Sultanbeyli ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı sosyo-ekonomik bölgede bulunan 6 ilköğretim okulundan birinde okuyan ve eğitime katılımı az olan aileler oluşturmaktadır.

Okullar sosyo-ekonomik düzeylerine göre yüksekten düşüğe doğru aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu,

Turgut Reis İlköğretim Okulu,

Namık Kemal İlköğretim Okulu,

Fatih İlköğretim Okulu,

Yaşar Paşalı İlköğretim Okulu,

Kaptan-ı Derya İlköğretim Okulu.

3.1.7. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma konusu belirlendikten sonra öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, konuyla ilgili makaleler, kitaplar ve tezler incelenmiştir. Ayrıca internet çalışmaları ve süreli yayınlardan da yararlanılmıştır. Gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra araştırma taslağı oluşturulmuş ve soru cümleleri belirlenmiştir.

Çalışmanın yapılacağı bölge olarak, içerisinde görev yaptığım çevresini ve veli profilini çok iyi bildiğim, eğitime katılma oranının çok az olduğu Sultanbeyli ilçesi seçilmiştir. Araştırma ile ilgili olarak Sultanbeyli'nin ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan farklı bölgelerindeki okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşülerek anket soruları hazırlanmaya çalışılmıştır.

Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm ailelerin sosyo-demografik durumlarını anlamaya yönelik 17 tane evet-hayır ve çoktan seçmeli soru tiplerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, ailenin eğitime katılım düzeyini ve aile katılımını belirleyen durumları anlamaya yönelik yine evet-hayır ve çoktan seçmeli soru tipinden oluşan 16 soru yer almaktadır.

Anket soruları hazırlandıktan sonra alan bilgisine sahip uzman kişiler, öğretmenler ve okul idarecileri ile görüşülüp gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Anketi uygulamaya başlamadan önce çalışmanın yapılacağı birkaç okula gidilerek önceden telefonla okula davet edilen toplam 12 veliyle pilot çalışması yapılmış, bazı soruların şıklarında ekleme ve çıkarma yapılmış, bazı sorulara parantez içinde açıklamalar getirilmiştir.

Anketler okullara bizzat araştırmacı tarafından götürülmüş, çalışmaya yardımcı olmak isteyen her öğretmenle tek tek görüşülmüştür. Bazı öğretmenler işbirlikçi davranmamış, bazı öğretmenlerle de izinli ve raporlu oldukları için görüşülememiştir. Çalışmaya katılan her öğretmen tarafından sınıfında eğitime katılımı az olan (veli toplantılarına, okul aile birliği toplantılarına ve diğer okul etkinliklerine katılmayan, öğrencisine ev ödevlerinde yardımcı olmayan vb.) aileler tesadüfi olarak seçilmiş ve anketler toplam 720 veliye, öğrenciler vasıtasıyla gönderilmiş, bir hafta sonra toplanmıştır. Geriye dönen anket sayısı 335 adettir.

Verilerin analizindeki istatistiksel işlemler için ise SPSS WIN 17.0 paket programı kullanılmıştır. Velilerin her soruya verdikleri cevaplar incelenerek, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Bulguları ve Yorumlar

Öğrencileri ilköğretim okulunda öğrenim gören, eğitime katılımı az olan ailelerin sosyo-demografik özelliklerini, katılım düzeylerini ve eğitime katılımlarını belirleyen durumları belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Ailelerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, meslek, aile yapısı, öğrenim ve gelir düzeyleri gibi durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Velilerin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Erkek	142	42,4
Kadın	193	57,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 57,6'sı kadın, % 42,4 'ü ise erkektir. Kadın velilerin katılımı daha fazladır.

Yapılan araştırmalara baktığımızda okul-aile ilişkilerinde annelerin babalardan daha duyarlı oldukları, annelerin babalara göre çocukları için daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir (Günkan, 2007: 46). Başka bir araştırmada da yine kadınların okul-aile ilişkilerini erkek velilere oranla daha fazla önemsedikleri görülmüştür (Özbaş ve Badavan, 2009: 76). İpek'in araştırmasında da toplam 522 öğrenciden 234'ünün eğitimi ile öğrencilerin babalarının, 253'ünün eğitimi ile de öğrenci annelerinin ilgilendiği gözlenmiştir. Bu araştırmada da anketleri babalardan çok anneler cevaplandırmıştır. Kadınlar arasında okuma yazma oranının düşük olması anne katılımının daha da fazla olmasını engellemiş olabilir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 2. Velilerin Yaşına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
20-25	8	2,4
26-30	41	12,2
31-35	109	32,5
36-40	109	32,5
41 yaş ve üstü	68	20,3
Toplam	335	100

Araştırmaya katılanların % 65'i 31-35 ve 36-40 yaş aralığındaki kişilerden oluşmaktadır. % 20,3 'ü 41 yaş üstü aralığındadır. 20-25 yaş aralığında olan katılımcıların az olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Velilerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Okur-yazar değil	39	11,6
Okur-yazar	22	6,6
İlkokul mezunu	158	47,2
Ortaokul mezunu	51	15,2
Lise mezunu	43	12,8
Yüksekokul mezunu	5	1,5
Fakülte mezunu	17	5,1
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin öğrenim durumlarına baktığımızda % 47,2'lik bölümün ilkokul mezunu olduğunu görmekteyiz. İlkokul mezunu velileri, % 15,2 oranla ortaokul mezunu veliler, % 12,8'i oranla ise lise mezunları takip etmektedir. % 11,6'sı ise okuryazar olmayan velilerdir. Herhangi bir okuldan mezun olmamış fakat okuryazar olan veliler ise % 6,6 oranındadır. En az oranı % 5,1 ile fakülte mezunu veliler ile % 1,5 oranında yüksek okul mezunu veliler oluşturmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2011 Eğitim Durumu (ADNKS-Nüfus Sayım Sonuçları) araştırmasına göre, Sultanbeyli' de okuma yazma bilmeyen kişi sayısı 11.288'dir. Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyenlerin sayısı ise 64.600, ilkokul mezunu 64.332, ilköğretim mezunu 64.216, ortaokul mezunu 9.146, lise mezunu 29. 884, yüksek okul veya fakülte mezunu 6.867, yüksek lisans mezunu 260 ve doktora mezunu 101 olarak belirlenmiştir. 7245 kişinin ise öğrenim durumu bilinmemektedir (TÜİK, 2011).

Taban'ın "İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu araştırmasına katılan velilerin eğitim düzeyleri ile velilerinin okul ve çocuklarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında farklılıklar görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe velilerin bilgileri artmakta, okumaz yazmaz ve okuryazar eğitim grubunda yer alan velilerin bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Taban, 2010: 60).

Literatürdeki bu bulgulara paralel olarak, Tablo 3'teki veriler öğrenim durumunun katılım üzerinde önemli bir etken olduğunu işaret etmektedir. Anne babanın okuma yazma bilmemesi ya da işlevsel olarak kullanamaması eğitime katılım önünde ciddi bir bariyer oluşturmaktadır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde sosyal çalışmacının okuryazar olmayan velilerin tespit edilmesi ve var olan hizmetlere yönlendirilmesi noktasında gerekli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Velilerin Eşlerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Okur-yazar değil	40	11,9
Okur-yazar	26	7,8
İlkokul mezunu	156	46,6
Ortaokul mezunu	39	11,6
Lise mezunu	41	12,2
Yüksek okul mezunu	9	2,7
Fakülte mezunu	8	2,4
Cevapsız	16	4,8
Toplam	335	100

Anketi cevaplandıran velilerin eşlerinin öğrenim durumlarına baktığımızda en yüksek oranı yine % 46,6 ile ilkokul mezunu veliler oluşturmaktadır. Okuryazar olmayan veliler ise % 11,9 oranındadır. Okuryazar olmayan velileri % 12,2 oranında lise mezunu veliler , % 11,6 oranında ortaokul mezunu veliler ve % 7,8 oranında okuryazar veliler takip etmektedir. Yine en az oranı % 2,7 ile yüksek okul ve % 2,4 ile fakülte mezunu veliler oluşturmaktadır. Tablo 4'e bakarak ailede hem annelerin hem de babaların öğrenim durumlarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Velilerin Mesleğine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
İşsiz	15	4,5
İşçi	55	16,4
Serbest meslek	61	18,2
Ev hanımı	172	51,3
Memur	16	4,8
Emekli	6	1,8
Diğer	10	3
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin meslekleri sırasıyla, % 51,3 oranında ev hanımı, % 18,2 oranında serbest meslek, % 16,4 oranında işçi, % 4,8 oranında memur olarak belirtilmiştir. % 3'ü ise seyyar satıcılık, oto tamircisi gibi diğer meslek dallarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin % 4,5'i işsiz, % 1,8'i ise emeklidir.

Tablo 5'deki mesleklere yönelik değerlere ve gelir düzeyi tablosuna baktığımızda (Bkz. Tablo 12) çalışan velilerin daha çok vasıfsız ve sağlık güvencesi olmayan işlerde çalıştığını söyleyebiliriz.

İlgili bir araştırmada, öğrencilerin SBS puanlarının, babalarının eğitim durumu ve mesleklerine bağlı olarak istatistiksel şekilde farklılaşırken, araştırmada, lise ve daha ileri düzeyde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarının ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, babaları memur olan öğrencilerin SBS puanlarının diğer meslek grubunda yer alan babaların (işsiz, serbest meslek sahibi ve emekli) çocuklarının SBS puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür (İpek, 2001: 77).

Tablo'1 de kadın katılımcının % 57,6 olduğu görülmekteydi (Bkz Tablo 1). Tablo 5'de ise kendisini ev hanımı olarak nitelendirenlerin oranı %51'dir. Bu da kadın velilerin çok büyük oranda çalışmadıklarını ve kendilerini işsiz olarak nitelendirmediklerinden çalışma beklentileri de olmadığını göstermektedir.

Tablo 5'e baktığımızda ev hanımı oranının fazla olması göze çarpmaktadır. Kadınların çalışmadıkları halde eğitime katılımlarının düşük olması başka bir akademik çalışmanın konusu olabilir. Sultanbeyli gibi yerleşim yerlerinde bu sonucun çıkması kadınları engelleyen, kadının geleneksel rolü ve ev içi sorumluluklarının fazlalığı gibi başka etkenleri işaret etmektedir. Sosyal çalışmacının, dezavantajlı kadınların sorunlarını çözme ve davranış kalıplarında değişiklik yaratma rolü ile onların eğitime katılımını arttıracığı düşünülmektedir.

Tablo 6. Velilerin Eşlerinin Mesleklerine ilişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
İşsiz	18	5,4
İşçi	72	21,5
Serbest meslek	70	20,9
Ev hanımı	134	40

Tablo 6'nın devamıdır.

Memur	11	3,3
Emekli	3	0,9
Diğer	16	4,8
Cevapsız	11	3,3
Toplam	335	100

Tablo 6'ya baktığımızda düzenli geliri olan ailelerin oranının çok az olduğu görülmektedir. Sadece işçi, memurlar ve emekliler bu grupta sayılabilir. Bunlar içinde işçilerin önemli bir kısmının vasıfsız, sigortasız ve düzensiz çalışanlar olduğu tahmin edilmektedir. Tablo 12'deki ailelerin gelir düzeyi bulguları bunu desteklemektedir (Bkz. Tablo 12).

Tablo 7. Velilerin Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Erkek	160	47,8
Kız	175	52,2
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin öğrencilerinin cinsiyetleri % 47,8 oranında erkek olup, %52,2 oranında kızdır.

Tablo 8. Velilerin Öğrencilerinin Okuduğu Sınıfa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
1. Sınıf	40	11,9
2. Sınıf	60	17,9
3. Sınıf	68	20,3
4. Sınıf	38	11,3
5. Sınıf	35	10,4
6. Sınıf	19	5,7
7. Sınıf	36	10,7
8. Sınıf	39	11,6
Toplam	335	100

Araştırmaya en fazla 3. sınıfa giden öğrenci velileri tarafından katılım olmuştur. En az katılım ise 6. sınıf velileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her kademedeki öğrenci velilerinin görüşü alınmıştır.

Tablo 9. Velilerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
1	8	2,4
2	88	26,3
3	94	28,1
4	66	19,7
5 ve üstü	79	23,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 28,1'inin 3 çocuğa, % 26,3'ünün 2 çocuğa, % 23,6'sının 5 ve üstü çocuğa, % 19,7'sinin ise 4 çocuğa sahip olduğunu görmekteyiz. 1 çocuğa sahip olan aile sayısı ise % 2,4 ile en az orana sahiptir.

Çocuk sayısı ailenin çocuğunun eğitimine katılmasında önemli bir unsurdur. Geniş ailelerde çocuk sayısının fazla oluşu çocukların yeterli derecede eğitimlerine engel olmaktadır. Çocuk sayılarının az olduğu dar ailelerde anne babalar çocuklarının eğitimleriyle daha yakından ilgilenebilmektedirler. Ülkemizde gecekondü ailelerindeki çocuk sayısının fazlalığı da eğitimlerinin sağlanmasına ve antisosyal davranışlara yol açmaktadır (Tezcan, 1985: 163).

Araştırmamıza katılan ailelerin büyük çoğunluğunun çok sayıda çocuğa sahip olduğunu görmekteyiz. Türkiye'de çocuk sayısı ortalamasının 2 olduğu düşünüldüğünde yukarıdaki oranların yüksekliği daha iyi anlaşılmaktadır (TÜİK, 2011).

Benzer gecekondü bölgelerinde yapılmış araştırmalar buradaki ailelerin aile planlaması hakkında yeterli bilince sahip olmadığını göstermektedir. Oral'ın "Gecekondü Bölgesinde Yaşayan Kadınların Aile Planlaması Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışlarının Saptanması" adlı çalışmasında kadınların doğurganlık tercihleri üzerinde yaşanan bölge, yaşanan yerin kent ve kır olması, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ve eğitim düzeyleri etkili olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik faktörler arttıkça kadınların doğurganlık tercihlerinin azaldığı bulunmuştur (Oral, 2006: 112).

Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün koordinatörlüğünde hazırlanmış Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması'nda (2008: 82) aile planlaması kullanım düzeyi, okula gitmemiş veya ilkokulu bitirmemiş kadınlar arasında en düşük

iken (yüzde 61), her zaman aynı biçimde olmasa da, eğitimle birlikte belirgin bir artış göstererek lise veya daha üst düzey eğitim gruplarında yüzde 77'ye çıkmaktadır.

Dolayısıyla eğitime katılımı az olan bu ailelerin henüz aile planlaması konusunda yeterince bilinçli olmadığını söyleyebiliriz. Sosyal hizmetin önemli bir çalışma alanı olan aileye yönelik her türlü risk faktörünün tespit edilmesi ve aileler ile gerekli toplum kuruluşları arasında köprü görevi üstlenmesi okullarda görev yapacak sosyal çalışmacının en önemli rolleri arasında olacaktır.

Tablo 10. Velilerin Okula Giden Çocuk Sayılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
1	65	19,4
2	123	36,7
3	89	26,6
4 ve üstü	58	17,3
Toplam	335	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilerin % 36,7'sinin 2 çocuğu, %26,6'sının 3 çocuğu, % 19,4'ünün de 1 çocuğu okula gitmektedir. 4 ve üstü çocuğu okula giden velilerin oranı ise % 17,3'tür.

Tablo 10'a baktığımızda velilerin okula devam eden çocuk sayısının fazla olduğunu görmekteyiz. Okula giden her çocuk aile için büyük bir sorumluluk demektir. Dolayısıyla çocuk sayısının ailenin eğitime katılımı önünde bir engel olduğu düşünülebilir.

Tablo 11. Velilerin Okul Çağına Gelmemiş Çocuğa Sahip Olup Olmamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	149	44,5
Hayır	186	55,5
Toplam	335	100

Okul çağına gelmemiş çocuk sayısına baktığımızda velilerden 149 tanesinin okula giden çocuğunun dışında, okul çağına gelmemiş çocuğa sahip olduğunu görmekteyiz.

Ailelerin okul etkinliklerine katılmamaları ile evde bakıma muhtaç küçük çocuk olması arasında bir ilişki olup olmadığı başka bir akademik çalışmanın konusu olabilir.

Tablo 12. Velilerin Ortalama Aylık Gelirlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
0-500 TL	75	22,4
501-1000 TL	149	44,5
1001-2000 TL	88	26,3
2001-3000 TL	13	3,9
3001-4000 TL	7	2,1
4001 ve Üstü TL	3	0,9
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin çoğu 501 TL-1000 TL arasında geliri olan velilerdir. 0-500 TL arasında geliri olan veli ise 3. en fazla orana sahiptir. En az sayıdaki veliler ise en üst gelir grubundadır ve sadece 3 kişiden oluşmaktadır. Bu gelir seviyesi değerlendirilirken hane halkı sayısının fazla olması da göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu verilere baktığımızda ailenin gelir düzeyi ile eğitime katılımı arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir. Literatürü incelediğimizde benzer tespitler bulunmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda aile katılımında ciddi sorunlar bulunmaktadır (Canada, 2007: 4). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin; düşük eğitim, düşük gelir düzeyi ve genellikle daha yüksek çevresel gerilime sahip oldukları için çocuklarının okul sürecine daha az katılım sergiledikleri görülmektedir (Ahioğlu, 2006: 25).

Araştırma grubumuz olan eğitime katılımı az olan ailelerin öğrenim düzeylerinin büyük oranda düşük olduğunu görüyoruz dolayısıyla literatüre paralel olarak sosyo-ekonomik düzeyin aile katılımı önünde bir engel olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılmış başka bir araştırma da yine aynı doğrultudadır. Taban'ın "İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasına katılan velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile velilerinin okul ve çocuklarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında farklılıklar görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik düzeyle orta sosyo-ekonomik düzey arasında, yine alt sosyo-ekonomik düzeyle üst sosyo-ekonomik düzey arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin bilgi düzeyleri daha düşüktür (Taban, 2010: 69).

Balkar'ın bir araştırmasında, velilerin okul-aile işbirliğine ilgisinde belirleyici olan faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine baktığımızda, öğretmenler sosyo-ekonomik

durumu iyi olmayan velilerin, okul-aile işbirliğini sağlama yönünde ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir (Balkar, 2009: 119).

Bu anket tekniklerine ek olarak sosyal çalışmacı tarafından ailelerle derinlemesine mülakatlar yapılarak düşük gelir düzeylerinin neden eğitime katılım önünde bir engel olduğu anlaşılabilir.

Tablo 13. Velilerin Aile Yapılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Geniş aile	55	16,4
Çekirdek aile	261	77,9
Anne veya babadan biri sağ değil	7	2,1
Parçalanmış aile	12	3,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 77,9'u çekirdek aile yapısına sahiptir. Çekirdek aileyi % 16,4 ile geniş aile ve % 3,6 ile parçalanmış aile takip etmektedir. % 2,1 oranıyla anne ve babadan birinin sağ olmadığı aile yapısına sahiptir.

Eğitime katılımı az olan ailelerin çoğunluğu çekirdek aile yapısına sahip olmalarına rağmen, günümüzde sayıları gittikçe azalan geniş aile yapısının şehir yaşamında hala devam ettiğini göstermektedir.

Parçalanmış aile oranı da bir hayli fazladır. Velilerin eşleri ile ilgili tabloya baktığımızda bazı eşlerin boşandığını bazılarının da ayrı yaşadığını söyleyebiliriz. Ailelerin eğitim düzeyi ve gelir durumu da söz konusu olduğunda çocuğun eğitimi ile ilgilenme bu aileler için lüks sayılmakta, öncelik sırasında eğitimden önce çok daha önemli konular söz konusu olmaktadır.

Anne veya babadan birinin sağ olmadığı aile yapısında da velinin yaşadığı maddi ve manevi sorunlar, çocuklarının eğitimlerine katılmaları önünde bir engel oluşturabilir. Aile alanında önemli işlevlere sahip sosyal hizmet mesleğinin en önemli amacı bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek ve iyileştirmektir. Risk altında bulunan ailelere ulaşmak okullarda çalışacak sosyal çalışmacılar aracılığıyla çok daha kolay olacaktır.

Tablo 14. Velilerin Evlerinde Bakıma Muhtaç Kimselere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Yok	275	82,1
Hasta çocuk	16	4,8
Hasta anne/baba (Veli)	14	4,2
Hasta yaşlı	30	9,0
Toplam	335	100

Tablo 14'e göre velilerin % 82,1'inin evinde bakıma muhtaç kimse bulunmamaktadır. Velilerin, % 9,0'unun hasta yaşlı, % 4,8'inin hasta çocuk ve % 4,2'sinin evinde ise hasta anne veya baba bulunmaktadır.

Evde bakım gerektiren bir birey olması ebeveynin çocuklarına evde yeterince vakit ayıramamasına, okul etkinliklerine ve toplantılara katılamamasına kısacası eğitime katılım önünde bir bariyer oluşturmasına neden olabilir.

Ailede bakıma muhtaç bir bireyin olması ailenin ağır duygusal bunalımlar yaşamasına ve sosyalleşememesine de neden olabilir. Özellikle eğitim ve gelir düzeyleri düşük aileler bakıma muhtaç bireyleri için nereden ve nasıl yardım alacakları hususunda yönlendirilmeye gereksinim duyarlar. Bu noktada bakıma muhtaç kişilerin belirlenmesini ve bu aileler için sosyal yardım hizmetlerinin ulaşılabilir olmasını sağlamak sosyal çalışmacının önemli bir rolü ve sorumluluğudur.

Tablo 15. Velilerin Herhangi Bir Kurumdan Ayni veya Nakdi Yardım Alıp Almamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	12	3,6
Hayır	323	96,4
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 96,4'ü herhangi bir kurumdan ayni veya nakdi bir yardım almadıklarını beyan etmişlerdir. Yardım alanlar ise sadece % 3,6 oranındadır.

Ailelerin aylık gelir düzeyleri dikkate alındığında, bu ailelerin herhangi bir kurumdan yardım almamaları şaşırtıcıdır. Sultanbeyli Kaymakamlığı'na bağlı İlçe Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından fakir, muhtaç ve kimsesizlere yiyecek, giyim, barınma, eğitim vb. yardımlar yapıldığı bildirilmektedir. (<http://www.sultanbeyli.gov.tr>, 21.05.2012). Yapılan yardımlarla ailelerin beyanları

arasında bir çelişki göze çarpmaktadır. Okullarda istihdam edilecek sosyal çalışmacıların, aileleri daha profesyonelce analiz etmesi yapılan yardımların amacına ulaşmasını anlamında daha sağlıklı olacaktır.

Tablo 16. Velilerin İstanbul’da Yaşadıkları Süreye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Burada doğdum	16	4,8
5 yıldan az	34	10,1
5-10 yıl arası	62	18,5
10 yıldan fazla	223	66,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğu 10 yıldan fazla bir zamandır Sultanbeyli’de yaşamaktadır. İstanbul’da doğanlar ise sadece 16 kişi olup, en az orana sahiptir.

Tablo 16’ya baktığımızda Sultanbeyli’nin göç olarak oluşan bir bölge olduğunu söyleyebiliriz. Sultanbeyli 81 ilden göç alan bir ilçedir. Kısa sürede nüfusu en fazla artan yerleşim birimi olarak Guinness Rekorlar Kitabı’na geçmiştir. Nüfus hızla artmakta iken sosyo-ekonomik olarak bir gelişme gerçekleşmemektedir (Karakuş, 2006: 29).

1985 yılında nüfusu 3.741 iken 2011 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre nüfusunun 298. 143 kişi olarak belirtilmiştir (TÜİK, 2011). Devlet İstatistikleri Enstitüsü 2000 Genel Nüfus Sayımı verilerinde “Nüfus Büyüklüğü ve Nüfus Artış Hızı” başlığı altında 1990-2000 döneminde Türkiye’de şehir nüfusu en fazla artış gösteren ilçe %75,8 ile Sultanbeyli’dir (DİE Genel Nüfus Sayımı, 2000: 57).

Yukarıdaki gelir düzeyi tablosunu da göz önünde bulundurduğumuzda, bu ailelerin bir yandan yoksullukla bir yandan da kent hayatının karmaşıklığı ile mücadele etmek zorunda kaldığını tahmin edebiliriz. Göç alan bölgelerdeki okulların bulunduğu mahalleler 15–20 yıllık süreç içerisindeki göçlerle oluşmuştur. Doğal olarak bu süre, mahalle halkının kentleşme süreci için yeterli değildir. Bu bölgelerde oturan halkın göç öncesi buldukları bölgelerdeki yaşam koşulları incelendiğinde, önceki dönem yaşam koşullarının mevcut yaşam koşullarından daha da düşük olduğu ortaya çıkmaktadır (Nar, 2008: 23). Kentsel ve kırsal alandaki kültürel farkların ve yaşanan

uyum problemlerinin eğitime katılımın bir öncelik olmasını engelliği düşünülmektedir. Engellilik, yaşlılık, yoksulluk gibi göç olgusu da sosyal hizmetin önemli bir çalışma alanıdır. Göç alan bölgelerdeki risk gruplarını toplumsal yaşama adapte edecek, iyileştirecek ve bilinçlendirecek çalışmaların sosyal çalışmacı tarafından yürütülmesi daha sağlıklı sonuçlar verir.

Tablo 17. Velilerin Göç ile Geldikleri Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Doğu Anadolu Bölgesi	115	34,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	56	16,7
İç Anadolu Bölgesi	39	11,6
Karadeniz Bölgesi	79	23,6
Akdeniz Bölgesi	3	0,9
Marmara Bölgesi	22	6,6
Ege Bölgesi	5	1,5
Hiçbiri	16	4,8
Toplam	335	100

Velilerin göç ettikleri bölgelere ilişkin oranlara baktığımızda en çok göç Doğu Anadolu Bölgesi'nden yapılmıştır. İkinci sırada % 23,6 ile Karadeniz Bölgesi, üçüncü sırada ise % 16,7 ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi yer almaktadır. Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ni sırasıyla İç Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi takip etmektedir.

Tabloya baktığımızda Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan yapılan göç, toplam göçlerin % 50'sini oluşturmaktadır. Bu grubun başka sorunlara ek olarak dil konusunda da sorun yaşadığı tahmin edilmektedir.

Yapılan bir araştırmanın bulgularına göre görüşme yapılan öğrenciler dil ve ifade konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, güzel konuşamadıklarını bu yüzden kendileriyle dalga geçildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler etkinliklere katılmak istememektedirler. Geldikleri yörenin şivesini ilk yıllarda değiştirmekte zorlanan çocuklar sınıf ortamında alay konusu olmaktadır. Çocuğun kendini yetersiz hissetmesi, kendine suçluluk duygusu yüklenmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrenci başarısında engel teşkil etmektedir. Görüşmeye katılan bazı öğrenciler, ailelerinin evde Türkçe konuşmadıklarını, annelerinin Türkçe bilmediklerini ve evde derslerine yardımcı olabilecek kimsenin olmadığını belirtmişlerdir. Evde başka bir dil

kullanılması hem çocukta dil gelişimini hem de ailenin eğitime katılımını olumsuz etkilemektedir (Nar, 2008: 74).

Göç ve kentleşme sürecinde ailede oluşan birçok sorun okullarda öğretmenler tarafından yeterince anlaşılammakta çözüm yolları geliştirilememektedir. Bu süreçte çözülemeyen sorunlar başka sorunları doğurmakta ve içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Bu noktada çalışma alanlarından biri göç olan sosyal çalışmacıların okullarda istihdam edilmeleri sorunlara daha profesyonelce yaklaşmayı sağlayacaktır.

3.2.2. Aile Katılımını Belirleyen Durumlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde velilerin, ev ve okul ortamında eğitime katılma durumlarına ve eğitime katılmaları önündeki aile ve okul kaynaklı engellere ilişkin bulgular incelenmiştir.

Tablo 18. Okuldaki dilek şikâyet kutusunu hiç kullandınız mı?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	18	5,4
Hayır	317	94,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan ailelerin % 94,6'sı okulda bulunan dilek-şikâyet kutusunu kullanmamışlardır. Kullananların oranı % 5,4'tür.

Dilek-şikâyet kutularının kullanımının çok az olması bu uygulamanın işlevsel olmamasından kaynaklanabilir. Dilek şikâyet kutuları okullarda rehber öğretmen ve ilgili müdür yardımcısı tarafından değerlendirilmektedir. Sosyal içerikli sorunlarla ilgili şikâyetlerin değerlendirilmesi ve çözüm yolları üretilmesi açısından bu ekip içerisinde sosyal çalışmacıya da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Tablo 19. Öğrencinizin gelişimi için bilgi edinebileceğiniz kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon programlarını izler misiniz?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	83	24,8
Hayır	252	75,2
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 75,2'si bu soruya hayır cevabını vermiştir. Evet diyenlerin oranı ise % 24,8'dir.

Ailelerin sahip olduğu, eğitim seviyesi, ekonomik düzey, aile yapısı gibi sosyo-demografik özelliklerin eğitime katılma önünde bir engel olduğu düşünülmektedir. Sosyal çalışmacının aileleri güçlendirmek, becerilerini arttırmak adına yapacağı çalışmaların yararlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 20. Yapılan bütün veli toplantılarına ve diğer aile etkinliklerine katılırsınız mı?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	24	7,2
Hayır	311	92,8
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 92,8'i okulda yapılan bütün veli toplantıları ve etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçlar, eğitime katılımı az olan aileler olan örnekleme doğrulamaktadır. Velilerin eğitime katılmadıklarının farkında oldukları söylenebilir. Sosyal çalışmacının psikolojik danışman ve diğer öğretmenlerle birlikte düzenleyeceği etkinlikler ile velilerin toplantılara katılma oranının artacağı düşünülmektedir.

Tablo 21. Öğrencinizin okulda yaptığı çalışmalarda(defterlerini, ödevlerini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili soru sormak gibi) ona yardımcı oluyormusunuz?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	131	39,1
Hayır	204	60,9
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan ailelerin % 60,9'u öğrencilerine okulda yaptığı çalışmalarda yardımcı olmadığını belirtmiştir.

Anne babanın, okulda işlenen konularla ilgili çocuklarına soru sorması, ödevine yardım etmesi, ödevini yapıp yapmadığını kontrol etmesi, çocuğu ile oyun oynaması, kitap okuması gibi ev etkinliklerini içeren aile katılımının diğer bir boyutunun da yeteri düzeyde olmamasının nedeninin, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 22. Öğrencinize okulda öğretilen konuları veya verilen ödevleri anlamada zorluk çekiyor musunuz?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	264	78,8
Hayır	71	21,2
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğu, çocuklarına öğretilen konuları veya ödevleri anlamada zorluk çektiğini belirtmişlerdir.

Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması (Bkz. Tablo 3), okulda öğretilen konuları veya verilen ödevleri anlamada zorluk çekmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Ailelerin kendi çocuklarına yardımcı olabilmeleri için okuma becerilerinin artmasında yardımcı olmak sosyal çalışmacının görevlerinden bir diğeridir. Dezavantajlı bölgelerdeki önemli sorunlardan biri okuma yazma oranının düşük olmasıdır. Velilere okuma becerilerini öğretme yöntemlerinin aktarılmasının amacı, çocukların okulda öğrendikleri becerileri uygulama ve güçlendirecek bir ev ortamı yaratmaktır. Sosyal çalışmacı ev ortamında da ebeveyn katılımını arttırmak için evde çocuğa nasıl yardımcı olunur konusunda ailelere yol gösterir (Means, 2010).

Tablo 23. Öğrencinizle birlikte tiyatro sinema gibi sosyal aktivitelere katılırmısınız?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	63	18,8
Hayır	272	81,2
Toplam	335	100

Tablo 23'e baktığımızda öğrencisiyle birlikte tiyatro sinema gibi sosyal aktivitelere katılan velilerin oranı %18,8 iken katılmayanların oranı %81,2'dir.

Ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olması başta olmak üzere (Bkz. Tablo 12), evdeki çocuk sayısı, aile yapısı, eğitim düzeyi ve diğer sosyo-kültürel etmenlerin, ailelerin çocuklarıyla birlikte bu gibi etkinliklere katılmaları önünde bir bariyer olduğu düşünülmektedir. Sosyal çalışmacının bölgenin ihtiyaçlarına yönelik diğer toplum kaynaklarını da kullanarak hafta sonları okullarda sinema, tiyatro gibi aktiviteler düzenlemesinin eğitime katılım anlamında önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Tablo 24. Bütün veli toplantılarına katılmamanızın en önemli nedeni nedir?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Hep aynı şeylerin konuşulması	64	19,1
Veliye vakit ayrılmaması	26	7,8
Para istenmesi	73	21,8
Kişisel mazeretlerim	172	51,3
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin, veli toplantılarına katılmama nedenleri sırasıyla; kişisel mazeretler, para istenmesi, hep aynı şeylerin konuşulması ve veliye vakit ayrılmaması şeklindedir. Sosyal çalışmacının okulda çalışacağı bir diğer grup ise öğretmenlerdir. Bölgedeki risk faktörleri, aile yapıları ve sistemleri, sosyo-ekonomik durum, öğrencilerin öğrenme stilleri vb. hakkında öğretmenler için bilgi oluşturur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler almalarını, pedagojik olarak yenilikleri takip etmelerini sağlar ve aileler ile öğretmenler arasında irtibat görevi görür (Teasley, 2004: 22). Sosyal çalışmacının da yönlendirmeleriyle veli toplantılarına katılma düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

Tablo 25. Yıl içerisinde okul yönetimi tarafından velilere yönelik konferans, seminer gibi etkinlikler düzenleniyor mu?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	104	31,0
Hayır	231	69,0
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 69,0'u okul tarafından velilere yönelik konferans, seminer gibi etkinliklerin düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Okul yönetimi tarafından aileyi bilgilendirecek ve güçlendirecek konferans, seminer gibi etkinliklerin aile katılımını arttıracığı düşünülmektedir. Bu noktada özellikle dezavantajlı bölgelerde okul yönetiminin sosyal hizmetlerin önemini anlaşılmasında, sorunların tespit edilerek ailelerin ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde sosyal çalışmacının önemi ortaya çıkmaktadır.

Tablo 26. Yıl içerisinde okul rehber öğretmenin sizinle görüşme talebi olmuş mudur?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	72	21,5
Hayır	263	78,5
Toplam	335	100

Tablo 26'ya baktığımızda velilerin % 78,5'i "Yıl içerisinde okul rehber öğretmenin yıl içerisinde sizinle görüşme talebi olmuş mudur?" sorusuna hayır cevabını vermişlerdir. Sadece 72 kişi bu soruya evet cevabını vermiştir.

Ülkemizde ilköğretim kurumlarında istihdam edilen psikolojik danışmanların rolleri daha çok mesleki yönlendirme şeklindedir. Okul psikolojik danışmanlık servisleri okullarda yeterli düzeyde hizmet verememekte, sorunlar çoğu kez sadece çocuğa odaklanarak çözülmeye çalışılmakta, aile ve toplum unsurları göz ardı edilmektedir. Özellikle Sultanbeyli gibi dezavantajlı bölgelerde sosyal hizmete olan ihtiyaç daha da önem taşımaktadır. Dolayısıyla bölgenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, öğretmen, psikolojik danışman (rehber öğretmen), diğer okul personeli ve aile arasında koordinasyonu sağlayacak donanıma sahip sosyal çalışmacıların aile katılımını arttıracakı düşünülmektedir.

Tablo 27. Okulda tarafından okul-aile birliği (OAB) çalışmaları hakkında bilgilendiriliyor musunuz?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	77	23,0
Hayır	258	77,0
Toplam	335	100

"Okul tarafından okul-aile birliği çalışmaları hakkında bilgilendiriliyor musunuz?" Sorusuna velilerin büyük bir oranı (% 77'si) hayır cevabını vermiştir. Bilgilendirilen veli sayısı ise 77'dir.

Yapılmış bir araştırmada hem OAB yönetimi hem de öğretmen ve veliler, OAB'nin, okulun program ve eğitimle ilgili yönetmelikleri konusunda velileri yeterince aydınlatmadığını düşünmektedir (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 17-18). Başka bir araştırmada ise, yöneticilerinin algılarına göre okul aile birlikleri parasal konular dışındaki işlevlerini yeteri kadar yerine getirmemektedir. Okul-aile birlikleri, yönetmeliğe ve okulun işleyiş kurallarına tam olarak vakıf değillerdir, sadece bağış toplamak gibi maddi konularla ilgilenirler (Baylan, 2008: 111-112).

Okul-aile birliğinin işlevselliği ile ilgili yapılmış araştırmalara baktığımızda okul-aile birliği kurulu, öğretmenler, okul idarecileri ve velilerin ortak görüşü bu kurulun işlevsel olmadığı sadece okullara maddi destek sağlamaya yönelik çalışmalar yaptıklarıdır. Bu noktada okul-aile birliklerinin, aileleri okula yaklaştırmak, onları bu sürecin bir parçası

haline getirmek ve bu yönde faaliyetlerde bulunmaları için onları yönlendirecek sosyal çalışmacılara ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 28. Okul aile birliği tarafından kermes, yardım kampanyaları, sergi vs. gibi etkinlikler düzenleniyor mu?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	90	26,9
Hayır	245	73,1
Toplam	335	100

Tablo 28'e baktığımızda velilerin % 73,1'i okul-aile birliği tarafından kermes, yardım kampanyaları, sergi vb. gibi etkinliklerin düzenlenmediğini, %26,9'u ise düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Özellikle Sultanbeyli gibi dezavantajlı bölgelerde bu gibi etkinliklerin daha fazla yapılması gerekirken tablo 28'in sonuçlarına bakıldığında okul-aile birliklerinin ailelerin katılımını arttıracak etkinlikler düzenlemedikleri görülmektedir. Sergi, kermes, konser, yardım kampanyaları vb. faaliyetler okul aile birliklerinin vazgeçilmez sosyal hizmet süreci içerisinde olmalıdır.

Tablo 29. Okul-aile birliği toplantıları hakkında okul tarafından bilgi veriliyor mu?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	122	36,4
Hayır	213	63,6
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 63,6'sı soruya hayır cevabını, % 36,4'ü ise evet cevabını vermiştir.

Sonuçlara bakarak okulların, aileleri okul-aile birliği toplantıları hakkında yeterince bilgilendirmedikleri söylenebilir. Bunun aile katılımının önünde bir engel olduğu söylenebilir.

Tablo 30. Okul tarafından öğrenciniz ile ilgili herhangi bir konuda SMS (telefon mesajı) veya telefon alıyor musunuz?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	145	43,3
Hayır	190	56,7
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 56,7'si öğrencisiyle ilgili herhangi bir konuda okul tarafından mesaj veya telefon almadığını, % 43,3'ü ise aldığını söylemektedir.

Sosyal çalışmacının öğrenciler ile ilgili sorunların tespiti ve çözümü için okul ve aile arasında köprü görevi üstlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 31. Okulunuzda öğretmen-öğrenci-veli işbirliği yeterli midir?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	143	42,7
Hayır	192	57,3
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin %57,3'ü okulda öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin yeteri düzeyde gerçekleşmediğini düşünmektedir.

Sosyal çalışmacının, aileler, öğretmenler ve diğer okul personeli ile işbirliği kurup, aileler ile okul arasında bağlantı sağlayarak aile katılımının artmasını ve öğrencilerin akademik ve kişisel potansiyellerine ulaşmalarını sağlamada yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 32. Öğrencinizin okulunda veli toplantıları daha çok ne zaman yapılır?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Hafta içi	105	31,3
Hafta sonu	230	68,7
Toplam	335	100

Tablo 32'ye baktığımızda veli toplantılarının büyük çoğunluğu hafta sonu yapılmaktadır.

Velilerin ve eşlerinin meslek bilgileri ile ilgili tabloda (Bkz. Tablo 5 ve Tablo 6), ev hanımı oranının fazla olması, okullarda yapılan veli toplantı zamanlarının bu bölge için katılım önünde bir engel olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 33. Öğrencinizin öğretmeni evinizi hiç ziyaret etti mi?

SEÇENEKLER	FREKANS	YÜZDE
Evet	27	8,1
Hayır	308	91,9
Toplam	335	100

Araştırmaya katılan velilerin % 91,9'u bu soruya hayır, % 8,1'i evet cevabını vermiştir.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde, katılımı az olan ailelere ev ziyaretleri yapılmasının sorunların tespiti ve çözümü için son derece önemli olmasına rağmen tablo 33'e baktığımızda bu oranın çok az olduğunu görmekteyiz.

Ev ziyaretleri ülkemizde daha çok öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Fakat öğretmenin hem mesai dışında zaman harcamak istememesi hem de sosyal hizmet bakış açısına sahip olmaması ziyaretlerin amacına tam olarak ulaşmasını engeller. Dolayısıyla ev ziyaretlerinin daha bilinçli ve daha profesyonel bir yaklaşımla yapılması sorunları çözmeye yardımcı olur. Özellikle dezavantajlı ailelere yapılacak ev ziyaretleri, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik, kentleşme, göç gibi birçok sosyal sorunu çözmeye soyunmuş sosyal çalışmacı tarafından yapılması sorunları önlemek, değerlendirmek ve tedavi etmek boyutunda daha olumlu ve köklü sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

3.3. Araştırmanın Sonuçları

Bu araştırmada ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacı eksikliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bölgelerden seçilmiş 6 ilköğretim okulunda okuyan öğrenci velilerinden eğitime katılımı az olan aileler ile anket çalışması yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya daha çok kadın veliler katılmış ve katılan velilerin çoğunluğunun 31-40 yaş grubunda oldukları tespit edilmiştir.

Ailelerin sosyo-kültürel durumlarını belirleyebilmek için anne ve babaların eğitim durumları incelendiğinde, hem annelerin hem de babaların büyük çoğunluğunun eğitimlerinin ilköğretim düzeyinde olduğu, okuryazar olmayan ve okuryazar olup da bir okul mezunu olmayan anne babaların da büyük bir orana sahip oldukları görülmüştür.

Anne babaların meslek alanlarına baktığımızda annelerin büyük çoğunluğu ev hanımıdır. Babalar ise daha çok vasıfsız ve sağlık güvencesi olmayan işçi, seyyar satıcılık, temizlikçilik gibi geliri alt düzeyde olan meslek alanlarında çalışmaktadırlar.

Ailelerin çocuk sayısına baktığımızda, çoğunluğunun 3 ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Ailelerin okula giden çocuk sayısına baktığımızda % 43,9'unun 3 ve daha fazla okula giden çocuğa sahip oldukları görülmektedir.

Ailelerin % 44,5'i okula giden çocuk dışında, okul çağına gelmemiş çocuk sahibidir.

Gelir düzeyleri alt seviyede (0-1000 TL) yoğunlaşmaktadır.

Aile yapıları çekirdek ailede yoğunlaşsa da, günümüzde sayıları gittikçe azalan geniş aile yapısının da hala şehir yaşamında devam ettiği söylenebilir. Bunun dışında parçalanmış aile, anne veya babadan birinin sağ olmadığı aile yapısının da mevcut olduğu görülmektedir.

Ailelerin yaklaşık % 20'sinin evinde bakıma muhtaç anne/baba, çocuk veya hasta yaşlı bulunmaktadır.

Ailelerin çoğunluğu alt gelir seviyesine sahip olmalarına rağmen herhangi bir kurumdan yardım alan aile sayısı yok denecek kadar azdır.

Ailelerin %95,2'si İstanbul'a göç etmişlerdir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan yapılan göç, toplam göçlerin % 50'sini oluşturmaktadır.

Bu saptamalar sonucu aile katılımının düşük olmasında ailenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin etkili olduğu söylenebilir.

Ailelerin % 94,6'sı okuldaki dilek şikâyet kutusunu kullanmamaktadır.

Ailelerin %81,2'si çocuklarıyla birlikte tiyatro, sinema gibi aktivitelere katılmamaktadır.

Ailelerin %75,2'si çocuğunun gelişimi için kitap, dergi, radyo, televizyon gibi kaynakları takip etmemektedir.

Ailelerin % 92,8'i yapılan veli toplantılarına ve diğer aile etkinliklerine katılmamaktadır.

Aileler bütün veli toplantılarına katılmama nedeni olarak kişisel mazeretlerini göstermektedir. Kişisel mazeretler dışında toplantılarda aynı şeylerin konuşulması, kendilerine vakit ayrılmaması ve para istenmesi gibi nedenler de bulunmaktadır.

Ailelerin % 60,9'u çocuklarının okulda yaptığı çalışmalarda onlara yardımcı olmamaktadır. Ailelerin % 78,8'i okulda öğretilen konuları veya verilen ödevleri anlamada zorluk çekmektedir.

Bu saptamalar sonucu ailenin okulda ve evde eğitime katılımının yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak ailenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin katılım üzerindeki olumsuz etkileri gösterilebilir.

Araştırmalar, okul faktörünün de ailenin eğitime katılımı önünde bir engel teşkil edebileceğini göstermektedir. Bu araştırmada okuldan kaynaklı nedenlere ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Ailelerin % 69'u okul tarafından velilere yönelik konferans, seminer gibi etkinliklerin düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Ailelerin %78,52'i okul rehber öğretmenin yıl içerisinde kendileri ile görüşme talebi olmadığını belirtmişlerdir.

Ailelerin %77'si okul tarafından okul-aile birliği (OAB) çalışmaları hakkında bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ailelerin %73,1'i OAB tarafından kermes, yardım kampanyaları, sergi gibi etkinliklerin düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Ailelerin %63,6'sı okul tarafından OAB toplantılarının zamanı hakkında bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir.

Ailelerin %56,7'si okul tarafından çocuklarıyla ilgili herhangi bir konuda SMS veya telefon almadıklarını belirtmişlerdir.

Ailelerin %57,3'ü okullarında, öğretmen-öğrenci-veli işbirliğini yeterli görmediğini belirtmişlerdir.

Ailelerin %31,3'ü okullarındaki veli toplantılarının hafta içi olduğunu, %68,7'si ise toplantıların hafta sonu olduğunu belirtmişlerdir.

Ailelerin %91,9'u çocuklarının öğretmeni tarafından ev ziyareti yapılmadığını belirtmişlerdir.

Bu saptamalar sonucunda aile katılımının düşük olmasında okullarda aile katılımını teşvik edici ve kolaylaştırıcı bir ortam bulunmamasının etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim bir milletin geleceğine şekil veren en önemli araçtır. Ailede başlayan eğitim okullarda devam etmektedir. Dolayısıyla çocukların hem psikososyal gelişimlerinin tamamlanması hem de akademik başarıları için aile ile okul arasındaki ilişki çok önemlidir. Okuldaki eğitimin evde pekiştirilmesi, okul ile ev arasında sağlıklı bir ilişki olması ve çocukların evde de birer öğrenci olabilmesi gerekmektedir.

Günümüzde öğrencinin başarısını arttırmak için yapılan tüm reformların tek başına başarı sağlayamadığı görülmüş, öğrencinin bir parçası olduğu ailesinin de eğitim öğretim sürecine katılımı gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Dolayısıyla ailenin eğitime katılımının kazandığı bu önem literatürde bu alanla ilgili yapılan çalışmalarda artışa yol açmıştır. Literatürde aile katılımı sadece ebeveynin okul etkinliklerine katılması olarak değil aynı zamanda evde de çocukla birlikte kaliteli zaman geçirmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca ev dışında ebeveynin çocuğuyla birlikte yapacağı geziler, ziyaretler veya sinema, tiyatro gibi sosyal aktivitelere katılması da aile katılımının bir diğer boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırma gösteriyor ki; aileler çocuklarının eğitimlerine katıldıklarında çocukların hem ders başarılarında hem de davranışlarında olumlu gelişmeler meydana gelmektedir. Yine araştırmalar gösteriyor ki; aile katılımı sadece öğrenciyi değil ebeveyni ve öğretmeni de güçlendiren bir faaliyettir.

Bu kadar önemli olmasına rağmen yapılan araştırmalar ailenin eğitime yeterince katılmadığını göstermektedir. Literatürde aile katılımını engelleyen etmenler iki kategoriye ayrılır. Birincisi aileden kaynaklı engeller, ikincisi ise okuldan kaynaklı engellerdir. Bu engelleri kaldırma noktasında okullardaki mevcut uygulamalardan farklı daha kapsamlı ve verimli uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti okullarda duyulan bu ihtiyaca sosyal hizmet mesleğinin önemli bir çalışma alanı olarak cevap vermektedir.

Okul sosyal hizmeti ABD’de 1900’lü yılların başında ziyaretçi öğretmen projesi ile başlamıştır. İlk zamanlar devamsızlık ve disiplin suçlarını önleme ve yardım hizmetleri aracılığı ile yoksul ailelerin durumlarını iyileştirme gibi konularda okullarda uygulamalarını sürdürmüştür. Şimdi ise 40’tan fazla ülkede yaklaşık 50.000 sosyal çalışmacı okullarda öğrencilerin etrafındaki mevcut ya da potansiyel risk faktörlerini

ortadan kaldırmak ve eğitim etkinliklerini daha başarılı sürdürmelerini sağlamak için hizmetler vermektedir. Bu hizmetleri ise, aile, öğretmen, okul idaresi, psikolojik danışman ve diğer okul personeli ile işbirliği kurarak sunmaktadır.

Bu bağlamda ele alınan çalışmada ilköğretim okullarında ailenin eğitime katılım sorunlarının tespit edilmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, bize eğitime katılımı az olan bu ailelerin çoğunluğunun benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu ailelerin çoğunluğunun ortak özellikleri; gelir düzeylerinin düşük olması, vasıfsız ve güvencesiz işlerde çalışmaları, çok çocuklu geniş aile yapılarına sahip olmaları, evlerinde bakıma muhtaç kimselerin olması, eğitim düzeylerinin bir hayli düşük olması, buldukları bölgeye göç etmiş oldukları ve eğitimin aileler için bir öncelik olmamasıdır.

Araştırma sonucunda ailenin yapısıyla ilgili elde edilmiş bulguların her birinin ciddi birer sosyal sorun olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada, aile katılımının artan önemine rağmen okullarda aile katılımını arttırıcı uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Bu sorunların, eğitime katılım önünde birer engel olduğu düşünülmektedir. Engelleri kaldırma noktasında, aile ve çocuk refahı, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik, göç, işsizlik gibi geniş bir çalışma alanına sahip sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti servislerine olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda okullarda sosyal hizmet mesleğinin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik şu önerilerde bulunabiliriz:

Okullarda “Sosyal Çalışmacı” kadrosu altında ihtiyaç duyulan personelin görevlendirilmesi gerekmektedir. Okullarda görev yapacak sosyal çalışmacının Milli Eğitim Bakanlığı’na değil, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı olmasının daha verimli sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Böylece sosyal çalışmacılar, okul ve çevresiyle ilgili sosyal durumları inceleyerek, sosyal refah politikalarının geliştirilmesi ve ilerlemesine katkı sağlayacak ve sorunların çözümü için yeni politika ve önerilerde bulunabilecektir.

Ayrıca okullarda görevlendirilecek sosyal çalışmacıların görev tanımları yapılarak rehberlik öğretmeni ile farkı ortaya konulmalıdır. Görev tanımı, her iki mesleğin de sorumlulukları ve yetkilerini belirleyecektir.

Okullar birçok sosyal sorunun barındığı yerlerdir. Dolayısıyla okullarda çalışacak sosyal çalışmacının fiziksel ve zihinsel olarak işi çok zordur. Okul ortamında sosyal çalışmacıların çalışmaya istekli olabilmesi için de sosyal çalışmacının sosyal statüsü artırılmalı, bu meslek özendirilmelidir.

Sosyal çalışmacının diğer okul personeliyle yapacağı işbirliği son derece önemlidir. Öğretmenlerin de sosyal hizmet bakış açısına sahip olmaları ve sosyal çalışmacıyla işbirliği kurmaya istekli olabilmeleri için lisans öğrenimlerinde sosyal hizmet dersleri almalarının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Ayrıca okul idarecileri de bu yönde hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Yapılan bu çalışma çerçevesinde Türkiye’de aile katılımı ve okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuya ilişkin olarak bundan sonra yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunabiliriz:

Bu araştırma sadece anne ve baba görüşüne dayalı olarak yapılmıştır. Daha iyi sonuçlar alınması açısından yalnızca velilerin değil, öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin görüşlerinin birlikte alındığı çalışmalar yapılabilir.

Türkiye’de sosyal çalışmacının yapması gereken birçok görev rehber öğretmenlere verilmiştir. Bu alana duyulan ihtiyacın ortaya çıkarılması için özellikle okullarda görev yapan rehber öğretmenlerle çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında ailenin katılım sorunları ve sosyal çalışmacıya olan ihtiyaç tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim okullarının yanı sıra anaokulları, liseler ve üniversitelerde de benzer çalışmalar yapılarak ailelerin katılım sorunları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılabilir.

Konuya ilişkin ileride yapılacak çalışmalar için kullanılacak yöntem açısından ise şu önerilerde bulunabiliriz:

Bu araştırmada ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olduğu ve okuma yazma bilmeyen velilerin sayılarının fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla özellikle dezavantajlı

bölgelerde soruların anlaşılması ve verilecek cevapların doğruluğu için mülakat yöntemi kullanılabilir.

Bu araştırma düşük sosyo-ekonomik nüfusun bulunduğu bir bölgede yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde de yapılarak ailenin eğitime katılım sorunları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak sosyal çalışmacıya olan ihtiyacın analizi yapılabilir.

KAYNAKÇA

ABAY, A. Rıza; (2007), “Parçalanmış Aileler ve Sorunları”, Editör: ÇAHA, Ömer, *Günümüzde Aile- Uluslararası Aile Sempozyumu*, İslami İlimler Araştırma Vakfı Yayınları, s. 90-97.

ALTUNIŞIK, R., R. Coşkun, S. Bayraktaroğlu ve E. Yıldırım; (2010), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

AĞDEMİR, Sürmeli; (1991), “Aile ve Eğitim”, *Aile ve Toplum Dergisi*, Sayı: 1, Cilt: 1, s. 11-14.

AKAN, Durdağı; (2007), *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKBAŞLI, Sait ve Yüksel Kavak; (2008), “Ortaöğretim Okullarındaki Okul-Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, s. 1-22.

ALLEN, Susan ve Elizabeth Tracy; (2004), “Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers”, *Children & Schools*, Vol: 26, No: 4, pp. 197- 208.

ARSLAN, Belgin; (2006), *Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımına Etkisi (Türkiye ve Hollanda'daki İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ASLANARGUN, Engin; (2007), “Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 18, s. 119-135.

AYKARA, Aslıhan; (2010), *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BAŞARAN, Semra ve Filiz Koç; (2001), **Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

BAYLAN, Mustafa; (2008), *Okul Yöneticilerinin Algularına Göre Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Yerine Getirmelerindeki Yeterlilik Düzeyi (Pendik Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BİLGİN, R., A. Emhan, Y. Bez; (2011), “Sosyal Hizmet Kurumu Çalışanlarında İş Memnuniyeti, Tükenmişlik ve Depresyon: Diyarbakır İli Alan Araştırması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 38, s. 210-228, www.esosder.org, Erişim: 10.04.2012.

BULUT, Işıl; (1993), *Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi*, Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları: 74, Ankara.

BURSALIOĞLU, Ziya; (2010), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınevi, Ankara.

CANADA, Gloria Lou; (2007), *The Role Of The School Social Worker In Family Involvement As Identified By Family Specialist And Parents In Selected Title I Schools In North East Independent School District In San Antonio, Texas*, Doctor of Education, Texas A & M University, Educational Administration.

CLANCY, Jennifer; (1995), “Ecological School Social Work: The Reality and The Vision”, *Social Work in Education*, Vol: 17, Issue: 1, pp. 40-47.

CONSTABLE, Robert; (2008), *School Social Work: Practice, Policy and Research*, Lyceum, Chicago, pp. 3-29.

COSTIN, Lela B.; (1975), "School Social Work Practise: A New Model", *Social Work*, Vol: 20, pp. 135-139.

CÖMERT, DİLFİRİZ VE HAVİSE GÜLEÇ; (2004), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), s. 131-145.

ÇAKICI, Serap; (2006), *Alt ve Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇELENK, Süleyman; (2003), "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", *İlköğretim Online E-Dergi*, Sayı: 2 (2),s.28-34,
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf>, Erişim: 11.04.2012.

ÇINAR, İKRAM; (2008), "İlköğretimin Önemi ve Öğretmen", *Eğitim Dergisi*, Sayı: 20,
http://www.egitirim.gen.tr/sayi_20.htm, Erişim: 13.05.2012.

ÇUBUKÇU, Zühal ve Mehmet Gültekin; (2006), "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler", *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 37, s. 155-174.

DEMPSEY, Hoover ve Joan Walker; (2002), "Family-School Communication, The First Foundation",
http://www.vanderbilt.edu/peabody/family_school/school%20reports/HooverDempsey_Walker.pdf, Erişim: 18.04.2012.

DESFORGES, Charles ve Alberto Abouchaar; (2003), **The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review**, Queen's Printer, Nottingham, UK.

DÖNMEZER, İbrahim; (2001), *Ailede İletişim ve Etkileşim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

DÖNÜMCÜ, Şadiye; (2004), *Yaşamla Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü, Sema Kut&Sosyal Hizmet- Nehir Söyleşi*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, Ankara.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı); (2001), *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Sosyal Hizmetler ve Yardımlar Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, DPT Yayınları: 2593, Ankara.

DUMAN, Nurdan; (2001), "Türkiye için Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri", Editörler: DUYAN, V., ve A. Mavili Aktaş, *Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan-Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*, Aydınlar Matbaası, s. 91-102.

DUPPER, D., R.; (2003), *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*, Jonh Wiley Press, New Jersey.

DUYAN, V., Ö. Sayar, M. Özbulut; (2008), *Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak: Sosyal Hizmet Uzmanları ve Sosyal Hizmet Alanında Çalışanlar için Bir Rehber*, Öncü Basımevi, Ankara.

EPSTEIN, Joyce; (2010), *School, Family and Community Partnerships*, Westview Press, USA.

ERGEN, Rıdvan; (2008), *İlköğretim Okulu 2. Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Davranış Bozukluklarının Engellenmesinde Öğretmen-Veli İletişiminin Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GIORDANI, Tania; (2011), “Advocates for All Children: Mothers Fighting for Educational Reform”, *Journal of Women’s Intercultural Leadership Saint Mary’s College*, Vol: 1, pp. 1-10.

GİRİŞKEN, Neriman; (1974), “Çocuğun Eğitiminde Ailenin Etkisi”, *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2-3, s. 141-160.

GÜLCAN, Gürkan ve Neslihan Taner; (2011), “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Ev Ziyaretinin Okul Başarısına Etkisi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22, s. 129 – 144.

GÜNKAN, Elif; (2007), *Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜRDAL, Gökhan; (2005), *İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrencilerin Öğrenmelerinde Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.ehow.co.uk/about_5505132_school-social-worker-qualities,

Erişim: 12.02.2012.

http://en.wikipedia.org/wiki/Roles_and_responsibilities_of_social_worker_in_school_perspective, Erişim: 20.02.2012.

<http://www.siviltoplumakademisi.org.tr/>, Erişim: 14.04.2012.

http://www.sultanbeyli.gov.tr/default_B1.aspx?id=176, Erişim: 21.05.2012.

HÜNEE (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü); (2008), *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*, HÜNEE Yayınları: 09.01, Ankara.

IŞIK, Hande; (2007), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul Aile Birliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İŞILOĞLU, Barış; (2006), *Anksiyete ve Depresyon Tanısı ile İzlenen Evli Kadınlara Aile İçi Şiddetin Sosyodemografik Faktörler, Çift Uyumu ve Hastalıkla İlişkisi*, Uzmanlık Tezi, T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mahzar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.

İÇMELİ, C., A. Ataoğlu, F. Canan ve A. Özçetin; (2008), “Zihinsel Özürlü Çocukları Olan Ebeveynler ile Sağlıklı Çocuklara Sahip Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Karşılaştırılması”, *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, Sayı: 3, s. 21-28.

İKİZ, Ebru; (2010), “Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, s. 25-43.

İPEK, Cemalettin; (2001), “Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, s. 69-79.

KELLY, Michael; (2008), *The Domains and Demands of School Social Work Practice*, Oxford University Press, Oxford.

KOCABAŞ, ÖZEKE, Ezgi; (2006), “Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünya ve Türkiye’deki Çalışmalar”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 26, s. 143-153.

KOCAGÜLLE, Leyla; (2005), “Cinsiyet Ayrımcılığı”, *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Öğrenci Üye Kurultayı Bildiriler Kitabı*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, s. 34-40.

KOLAY, S., E. Çakıcı ve M. Çakıcı; (2009), “Üniversite Öğrencilerinde Sigara-Alkol Kullanımı ve Aile Sorunları ile İlişkisi”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 10, s. 40-47.

KONGAR, Emre; (1978), *İnsanı Yönlendirme ve Sosyal Hizmetler (Sosyal Çalışmaya Giriş)*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

KORKUT, Fidan; (2007), “Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, s. 187-197.

KNAPP, E. Sarah ve Arthur Jongsma; (2002), **The School Counseling and School Social Work- Treatment Planner**, Wiley Press, New Jersey, Canada.

KÖK, Mehmet, A. Yazar ve M. Çelik; (2008), “Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri”, *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, s. 233-243.

LEYBA, E. Gleason; (2009), “Tools to Reduce Overload in the School Social Worker Role”, *Children & School*, Vol: 31, No: 4, pp. 219- 228.

MARTINEZ, Judith; (2004), “Parental Involvement: Key to Student Achievement”, *The Colorado Foundation for Families and Children, National Center for School Engagement*,

<http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/ParentalInvolvementKeyToStudentAchievement.pdf>, Erişim: 12.03.2012.

MEANS, Samuel; (2010), “No Child Left Behind: Title I - Increasing Parental Involvement”,

<http://suite101.com/article/no-child-left-behind-title-i-program-to-improve-parent-child-tea-a300217>, Erişim: 15.05.2012.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı); (1961), *Milli Eğitim Bakanlığı 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, Resmi Gazete: 10705.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı); (2001), Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete: 24376.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı); (2003), *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmi Gazete: 2552.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı); (2012), *Milli Eğitim Bakanlığı Okul – Aile Birliği Yönetmeliği*, Resmi Gazete: 28199.

MEİ (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı); (2012), *2011-2012 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, Resmi İstatistik Programı Yayını, Ankara.

NADİR, Ural; (2011), “Suça Yönelen Çocuk ve Ailesi ile Çalışma: Ekosistem Perspektifi Çerçevesinde Örnek Bir Vaka”, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 1, s. 165-174.

NASW; (National Association of Social Workers); (2002), *Nasw Standarts For School Social Work Services*, Washington.

NCPSE(National Clearinghouse for Professions in Special Education); (2000), *School Social Worker, Making a Difference in the Lives of Students with Special Needs*, Virginia, www.special-ed-careers.org, Erişim: 12.03.2012.

ONIKAMA, Denise, HAMMON, Ormond W., KOKI, Stan; (1998), *Family Involvement in Education a Synthesis of Research for Pacific Educators, Pacific Resources for Education and Learning, Research Series*, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, USA.

OPENSHAW, Linda; (2008), *Social Work in Schools, Principles and Practise*, The Guildford Press, New York.

ORAL, SAVRAN, Cansel; (2006), *Gecekondu Bölgesinde Yaşayan Kadınların Aile Planlaması Konusunda Bilgi, Tutum ve Davranışlarının Saptanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ÖZBAŞ, Mehmet ve Yusuf Badavan; (2009), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 154, s. 69-81.

ÖZBEŞLER, Cengiz ve Veli Duyan; (2009), “Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 154, s. 17-25.

PATRIKAKOU, Evanthia; (1996), “Investigating The Academic Achievement Of Adolescents With Learning Disabilities: A Structural Modeling Approach”, *Journal of Educational Psychology*, Vol: 88(3), pp. 435-450,

http://psycnet.apa.org/journals/edu/88/3/images/edu_88_3_435_fig1a.gif,

Erişim:12.02.2012.

PINAR, SAZAK, Elif; (2006), “Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 7 (2), s. 71-83.

SAVİ, Firdevs ve Rengin Akboy, (2008), “Ön-Ergenlik Dönemi Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Eğitim Araştırmaları Birliği*,

<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/42.pdf>, Erişim:10.05.2012.

SEDLAK, Michael, W.; (1981), “The Origins and Evolution of Social Work in the Schools-1906-1970”, *Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Los Angeles, pp. 1-17.

SEYHAN, Derya ve Handan Zincir; (2009), “Tutuklu / Hükümlü Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Aile Özelliklerinin İncelenmesi ve Aralarındaki Korelasyonun Belirlenmesi”, *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 19, s. 7-24.

SEYYAR, Ali; (2002), *Sosyal Siyaset Terimleri*, Beta Yayınları, İstanbul.

SHAFFER, Gary; (2006), “Promising School Social Work Practices of the 1920s: Reflections for Today”, *Children & Schools*, Vol: 28, No: 4, pp. 243-251.

SHÇEK; (1983), 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Resmi Gazete: 18059.

SHÇEK; (2010), “Çocuk Eğitiminde Dezavantajlı Bölgelerdeki Ailelerin Katılımının Önemi-İrlanda Projesi Raporu”

<http://www.shcek.gov.tr/userfiles/pdf/Çocuk%20Eğitiminde%20dezavantajlı%20bölgelerdeki%20Ailelerin%20Katılımının%20Önemi%20-%20Bilal%20ÇENET%20-%20İrlanda.pdf>, Erişim: 21.04.2012.

SINGER, Jonathan; (2009), “*Klinik Sosyal Hizmet Uygulaması için Teoriler: Prof. Dr. Joseph Walsh ile Söyleşi*”, Çev., İmdat Artan,

http://psikososyalhizmet.com/dos_12ya/walsh.pdf, Erişim: 18.03.2012.

STANLEY, Summer; (2011), “Visiting Teachers and Students with Developmental Disabilities”, *Children & Schools*, Vol: 33, No: 3, pp. 168-175.

ŞAH, TABAN, Hülya; (2010), *İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAMA, Erdoğan ve Kürşat Tarım; (2007), “Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), s. 135-154.

ŞAVRAN, GÖNÇ, Temmuz; (2010), “Sosyal Hizmetlerin Genelci Anlayış Doğrultusunda Kuramsal Temelleri ve Uygulama Esasları”, Editör: ALTAN, Z. Ömer, *Sosyal Hizmet Uygulamaları*, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınları, s. 3-21.

ŞEKER, Aziz; (2009), *Topluma Hizmet Uygulamaları*, Nobel Yayınevi, Ankara.

TANBOĞA, Esra; (2004), “Aile Terapisi”, Editör: BÖLÜKBAŞI, Beyza, *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Çocuk ve Aile*, Hayat Yayıncılık, s. 47-62.

TAYLOR, Julia ve T. Davis; (2004), “Promoting Parent Involvement, ASCA School Counselor”,

http://cshw.ucbooces.org/Articles_files/PBIS%20Articles/PROMOTING%20PARENT%20INVOLVEMENT%20PT%201.doc, Erişim: 17.03.2012.

TEASLEY, Martell; (2004), “School Social Workers and Urban Education Reform with African American Children and Youth: Realities, Advocacy, and Strategies for Change”, *The School Community Journal*, 14 (2), pp. 19-39.

TEZCAN, Mahmut; (1985), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

TEZCAN, Mahmut; (1994), “Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27 Sayı: 1, s. 61-67.

TOROS, Fatma; (2011), *Aile Katılımının Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Becerileri İle Annelerin İlköğretim Okulundan Memnuniyetleri Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TRACY, Elizabeth ve J. R. McDonell; (1991), “Home-based Work with Families: The Environmental Context of Family Intervention”, *Journal Of Independent Social Work*, Vol: 5, pp. 93–108.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu); (2011), *İstatistiklerle Kadın Raporu*, T.C. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası: 3660, Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu); (2011), *İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Bitirilen Eğitim Düzeyi*,

http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=14, Erişim: 18.05.2012.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu); (2011), *2010 Doğum İstatistikleri*,

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8615>, Erişim: 18.05.2012.

ULUOCAK, POLAT, Gonca; (2009), “İç Göç Yaşamış Çocukların Okulda Uyumu”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 26, s. 35-44.

USAJ, Kate, J. Kullas ve M. Mandlawitz; (2012), “Response to Intervention: New Roles for School Social Workers”,

<http://www.sswaa.org/userfiles/file/roleofsswinrti.pdf> , Erişim: 21.04.2012.

UZBAŞ, Aslı; (2009), “Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, s. 90-110.

YAPICI, Şenay; (2010), “Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi”, Editörler: ERDEM, M. Dursun ve C. Kerimoğlu, *Türkçede Dilbilim Çalışmaları*, Turkish Studies, Cilt: 5, Sayı: 4, s. 1546-1570.

YEŞİLYAPRAK, Binnur; (2006), Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Bağlamında Eğitim Kurumlarına Katkısı”, Editör: DİNÇER, Çağlayan, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 15-30.

YILDIRIM, Kazım; (2007), *Sosyal Hizmet*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

YÜKSEL, Asuman; (2009), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, s. 153-165.

EKLER

EK 1. AİLE ANKET FORMU

Sayın Veli,

Bu anket ilköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı konusunda bilgi edinmek amacı ile ailelere yönelik geliştirilmiştir. Ankette yer alan sorulara ne ölçüde katıldığınızı maddeleri dikkatlice okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Elde edilen veriler gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Araştırmanın doğruluğu ve geçerliliği sizin ankete vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Bu nedenle isminizi yazmanız gerekmemektedir. Bu araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serap KARAKAYA

Yalova Üniversitesi

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM-I

Ailelerin Sosyo-demografik Özelliklerini Anlamaya Yönelik Sorular

Bu bölümdeki sorulardan size uygun olanlara (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1) Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

2) Kaç yaşındasınız?

() 20 -25 () 26 -30 () 31 -35 () 36 -40 () 41 ve üstü

3) Öğrenim durumunuz?

() Okur-Yazar Değil () Okur-Yazar () İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Yüksek Okul () Fakülte Mezunu

4) Eşinizin öğrenim durumu?

() Okur – Yazar Değil () Okur – Yazar () İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise

Mezunu () Yüksek Okul () Fakülte Mezunu

5) Mesleğiniz?

() İşsiz () İşçi () Serbest Meslek () Ev Hanımı () Memur () Emekli () Diğer
Belirtiniz...

6) Eşinizin mesleği?

() İşsiz () İşçi () Serbest Meslek () Ev Hanımı () Memur () Emekli () Diğer
Belirtiniz...

7) Çocuğunuzun cinsiyeti?

() Erkek () Kız

8) Çocuğunuzun okuduğu sınıf?

() 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf () 5. sınıf () 6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf

9) Kaç çocuğunuz var?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü

10) Okula giden kaç çocuğunuz var?

() 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla

11) Okul çağına gelmemiş çocuğunuz var mı?

() Evet () Hayır

12) Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?

() 0 – 500 TL
() 501 TL – 1000 TL
() 1001 TL – 2000 TL
() 2001 TL – 3000 TL
() 3001 TL – 4000 TL
() 4001 TL ve yukarısı

13) Aile yapınız aşağıdakilerden hangisidir?

- Geniş aile (anneanne, babaanne, dede vs)
 Çekirdek aile (anne, baba, çocuk)
 Anne veya babadan birisi sağ değil.
 Parçalanmış aile

14) Evde bakıma muhtaç kimse var mı?(Yaşlı, yatalak hasta, zihinsel/bedensel özürlü/engelli, bakım gerektiren hasta)

- Hayır, yok
 Bakım gerektiren hasta çocuk var
 Bakım gerektiren hasta anne-baba (veli) var
 Bakım gerektiren hasta yaşlı var

15) Herhangi bir kurumdan ayni (Yiyecek, giyecek, yakacak, kırtasiye vb.) veya nakdi (para yardımı) yardım alıyor musunuz?

- Evet Hayır

16) Kaç yıldır İstanbul'da yaşıyorsunuz?

- Burada doğdum
 5 yıldan az
 5-10 yıl arası
 10 yıldan fazla

17) Göç ile geldiğiniz şehir hangi bölgededir?

- Doğu Anadolu Bölgesi
 Güney Doğu Anadolu Bölgesi
 İç Anadolu Bölgesi
 Karadeniz Bölgesi
 Akdeniz Bölgesi
 Marmara Bölgesi
 Ege Bölgesi
 Hiçbiri

BÖLÜM-II

Aile Katılımını Belirleyen Durumları Anlamaya Yönelik Sorular

Size uygun olan düzeyin altına (X) işareti koyarak cevaplandırınız.

18) Okuldaki dilek şikâyet kutusunu hiç kullandınız mı?

()Evet () Hayır

19) Öğrencinizin gelişimi için bilgi edinebileceğiniz kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon programlarını izler misiniz?

() Evet () Hayır

20)Yapılan bütün veli toplantılarına ve diğer aile etkinliklerine katılır mısınız?

()Evet () Hayır

21)Öğrencinizin okulda yaptığı çalışmalarda(defterlerini, ödevlerini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili soru sormak gibi) ona yardımcı oluyor musunuz?

()Evet () Hayır

22) Öğrencinize okulda öğretilen konuları veya verilen ödevleri anlamada zorluk çekiyor musunuz?

() Evet () Hayır

23)Öğrencinizle birlikte tiyatro sinema gibi sosyal aktivitelere katılır mısınız?

()Evet () Hayır

24) Bütün veli toplantılarına katılamamanızın en önemli nedeni nedir?

()Hep aynı konuların konuşulması

()Kalabalıktan öğretmenin bana vakit ayıramaması

()Genelde para istenilmesi

()Kişisel mazeretlerim

25) Yıl içerisinde okul yönetimi tarafından velilere yönelik konferans, seminer gibi etkinlikler düzenleniyor mu?

Evet Hayır

26) Yıl içerisinde okul rehber öğretmenin sizinle görüşme talebi oluyor mu?

Evet Hayır

27) Okulda yapılan okul-aile birliği (OAB) çalışmaları hakkında bilgilendiriliyor musunuz?

Evet Hayır

28) Okul-aile birliği tarafından kermes, yardım kampanyaları, sergi vs. gibi etkinlikler düzenleniyor mu?

Evet Hayır

29) Okul-aile birliği toplantıları hakkında okul tarafından bilgi veriliyor mu?

Evet Hayır

30) Okul tarafından öğrenciniz ile ilgili herhangi bir konuda SMS (telefon mesajı) veya telefon alıyor musunuz?

Evet Hayır

31) Okulunuzda öğretmen-öğrenci-veli işbirliği yeterli midir?

Evet Hayır

32) Öğrencinizin okulunda veli toplantıları daha çok ne zaman yapılır?

Hafta içi Hafta sonu

33) Öğrencinizin öğretmeni evinizi hiç ziyaret etti mi?

Evet Hayır

EK 2. İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044/58776

26/04/2012

Konu : Anket (Serap KARKAYA)

YALOVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 11/04/2012 tarihli ve 214 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 24/04/2012 tarih ve 57143 sayılı onayı.

Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Yüksek lisans öğrencisi Serap KARAKAYA'nın "İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti" konulu tezine dair Anket çalışmasını, İlimiz, Sultanbeyli, İlçesinde Bulunan Araştırma önerisinde ekli listede adı geçen 6 (Altı) İlköğretim okulunda öğrenim gören öğrenci velilerine yönelik uygulama yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

ÖZGEÇMİŞ

Serap KARAKAYA, Elazığ'da doğdu. İlkokulu Elazığ'da, ortaokul ve lise öğrenimini Bursa'da tamamladı. 2003 yılında başladığı Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü 2007 yılında bitirdikten sonra aynı yıl İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda çalışmaya başladı. 2010 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. Halen aynı ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.