



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ORTAMLARINDA
SOSYAL HİZMET UYGULAMASI İHTİYACI:
REHBER ÖĞRETMENLERİN
OKUL SOSYAL HİZMETİ İLE İLGİLİ
DÜŞÜNCELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

GÜLİZ KULİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi ŞEYDA YILDIRIM

MANİSA 2018



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ORTAMLARINDA
SOSYAL HİZMET UYGULAMASI İHTİYACI:
REHBER ÖĞRETMENLERİN
OKUL SOSYAL HİZMETİ İLE İLGİLİ
DÜŞÜNCELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

HAZIRLAYAN: GÜLİZ KULİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

Dr. Öğretim Üyesi ŞEYDA YILDIRIM

(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Fatih ŞAHİN

(Jüri Üyesi)

Dr. Öğretim Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

(Jüri Üyesi)

MANİSA 2018

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilemeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarımı ihlal edici bir davranışım olmadığını beyan ederim.

Güliz KULİ



TEŞEKKÜR

Birlikte çalışmaya başladığım günden bu yana bilgi, deneyim ve desteğini benden esirgemeyen, tezimin her aşamasında beni yönlendirerek, özellikle geç kaldığım tamamlama sürecine sabır göstererek beni desteklemeye devam eden ve bu tezi yazmamı sağlayan danışmanım Sayın Dr. Öğretim Görevlisi Şeyda YILDIRIM'a,

Tez savunma jürimde yer almayı kabul ederek beni onurlandıran Sayın Prof. Dr. Fatih ŞAHİN ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e,

En umutsuz olduğum anda gerekli başlangıcı yapmamı sağlayan, her türlü sorumu, kafa karışıklığımı, günün hangi saati olursa olsun benimle birlikte değerlendiren, çözümler üreten, bu süreçte oldukça zamanını çaldığım, tüm yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran, hayatımda olduğu için şanslı hissettiğim Canım Sezin ÜNAL'a,

Araştırmanın özellikle veri kısmında oldukça yardımları dokunan ama en çok da sabırla yakınmalarımı çeken, psikolojik destek sağlayan, her çırpınıştta el uzatan, gerektiğinde çalışma ortamımı sağlayan dosttan öte Canlarım Duygu DEMİR ve Korhan ÖZKILIÇ'a,

Tez çalışmama katılmayı kabul eden değerli katılımcılara,

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de acil kurtarma servisini sağlayan babam Halil KULİ'ye,

TEŞEKKÜRLER...

İÇİNDEKİLER

1.ÖZET.....	1
2.SUMMARY	2
3.GİRİŞ VE AMAÇ	3
4. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
4.1. OKUL SOSYAL HİZMETİNE GİRİŞ	6
<u>4.2. Okul Sosyal Hizmeti</u>	<u>8</u>
<u>4.2.1. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini</u>	<u>11</u>
<u>4.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihçesi</u>	<u>14</u>
<u>4.2.2.1.Dünyada Okul Sosyal Hizmeti.....</u>	<u>14</u>
<u>4.2.2.2. Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti</u>	<u>17</u>
<u>4.2.2.3. Okul Rehberlik Servisleri.....</u>	<u>20</u>
<u>4.2.2.3.1. Öğrenci Kişilik Hizmetleri.....</u>	<u>20</u>
<u>4.2.2.3.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisleri</u>	<u>23</u>
<u>4.2.2.3.3. Dünyada ve Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Tarihsel Gelişimi.....</u>	<u>25</u>
<u>4.2.3. Okul Sosyal Hizmetini Gerektiren Okul Çağı Sorunları.....</u>	<u>31</u>
<u>4.2.3.1. Aile Sistemi İçerisinde Yaşanan Sorunlar</u>	<u>31</u>
<u>4.2.3.2. Aile İçi Şiddet</u>	<u>34</u>
<u>4.2.3.3. Çocuğa Yönelik İstismar ve İhmal.....</u>	<u>37</u>
<u>4.2.3.3.1. İstismar Türleri.....</u>	<u>37</u>
<u>4.2.3.4 .Madde Bağımlılığı</u>	<u>42</u>
<u>4.2.3.5. Uyum Sorunları.....</u>	<u>45</u>
<u>4.2.3.6. Suça Sürüklenen Çocuk</u>	<u>47</u>
<u>4.2.3.7. Akran Zorbalığı.....</u>	<u>50</u>

4.2.3.8. Ders Devamsızlığı	53
4.2.3.9.Ders Başarısızlığı ve Okul- Çevre Etkileşiminden Kaynaklı Sorunlar	56
4.2.4. Sistem Yaklaşımı ve Ekosistem Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti ..	60
4.3. Konu ve Problem	64
4.4.Amaç	66
4.4.1.Alt amaçlar	67
4.5.Önem	67
5.GEREÇ VE YÖNTEM.....	69
5.1.Araştırma Modeli	69
5.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	69
5.3.Veritoplama Araçları	70
5.4.Verilerin Analizi.....	70
5.5. Sınırlılıklar	72
6. BULGULAR.....	73
6.1.TANIMLAYICI BULGULAR	73
6.1.1. Sosyo-Demografik Bulgular	73
6.2. Karşılaştırmalı Bulgular	91
6.2.1. Sosyo-Demografik Değişkenlerle İlişkili Karşılaştırmalı Bulgular	91
6.2.2. Sosyal Hizmet Uzmanını Bilme Durumunu ile Bağlantılı Olan Karşılaştırmalı Bulgular.....	95
7. TARTIŞMA	101
8. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
9. KAYNAKLAR	119
10. EKLER.....	141
10.1. EK 1. ANKET FORMU	141

___ 10.2. EK 2. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU.....	144
___ 10.3. EK 3. ETİK KURUL İZİNİ.....	146
___ 10.4. EK 4. VALİLİK ONAYI	148
10.5 EK 5. İNTİHAL RAPORU.....	149
10.6. EK 6. EK 6. ÖZGEÇMİŞ	150
___ 10.7. EK 7. YAPTIĞI ÇALIŞMALAR	14951



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı.....	69
Tablo 2. Rehber Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	73
Tablo 3. Rehber Öğretmenlerin Meslek Yaşamına Dair Bilgileri	75
Tablo 4. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Mesleği Ve Disiplini Hakkındaki Bilgi Durumları	76
Tablo 5. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Disiplinini Öğrenme Biçimi	77
Tablo 6. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmetin Çalışma Alanları Hakkındaki Bilgi Durumu	78
Tablo 7. Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Okul Çağı Sorunları	79
Tablo 8. Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti Hakkındaki Bilgi Durumları.....	80
Tablo 9. Okul Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyulan Durumlar.....	81
Tablo 10. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyduğu Sorunlar ..	82
Tablo 11. Çalışma Yaşamında Sayılan Sorunlar ile Karşılaşma Durumu	83
Tablo 12. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumu.....	84
Tablo 13. Rehber Öğretmenlerin Öğrenci Sorunları İle Çalışma Gerçekleştirilebilmesi Durumu	86
Tablo 14. Sosyal Hizmet Uzmanının Okulda Çalışmasının Sorunların Çözüm Sürecine Katkısının Olacağını Düşünme Durumu	86
Tablo 15. Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyulan Aşamalar	87
Tablo 16. Öğretmenlerin Ve Ailelerin Sorunlar Ve Çözümleri Konusunda Bilgilendirilmeleri İçin Sosyal Hizmet Uzmanının Gerekli Olduğunu Düşünme Durumu.	88

Tablo 17. Yaşanan Sorunlar İle İlgili Kendi Meslek Alanı Dışında Sosyal Hizmet Disiplininin De Gerekli Olduğunu Düşünme Durumu	88
Tablo 18. Okulda Sosyal Hizmet Uzmanı Olduğunda Daha Kolay Çözüleceğinin Düşünüldüğü Sorunlar	89
Tablo 19. Sosyal Hizmet Disiplini Bilme Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi.....	91
Tablo 20. Okul Sosyal Hizmetini Bilme Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi.....	93
Tablo 21. Sosyal Hizmet Uzmanının Katkı Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi.....	94
Tablo 22. Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumunun Sosyal Hizmet Disiplinini Bilme İle İlişkisi.....	95
Tablo 23. Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumunun Okul Sosyal Hizmetini Bilme İle İlişkisi.....	96
Tablo 24. Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumunun Sosyal Hizmet Uzmanının Katkısı İle İlişkisi	96
Tablo 25. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumunun Sosyal Hizmet Uzmanının Katkısı İle İlişkisi.....	97
Tablo 26. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumunun Sosyal Hizmet Disiplinine Gerek Duyulma İle İlişkisi	98
Tablo 27. Sorunların Çözümünde Shu'ya İhtiyaç Duyulma ile Okul Çağı Sorunları Karşısında Yetersizlik Hissetme Durumu Arasındaki İlişki.....	98

KISALTMALAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (**ASPB**)

Amerika Birleşik Devletleri (**ABD**)

Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği (**AASSW**)

Amerika Okul Sosyal Hizmet Derneği (**SSWA**)

Dünya Sağlık Örgütü (**WHO**)

Eğitimde Psikolojik Hizmetler (**EPH**)

Eğitim Programları ve Öğretim (**EPÖ**)

Milli Eğitim Bakanlığı (**MEB**)

Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (**HOSMER**)

Öğrenci Kişilik Hizmetleri (**ÖKH**)

Suçta Sürüklenen Çocuk (**SSÇ**)

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (**PDR**)

Rehberlik araştırma merkezleri (**RAM**)

Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (**NASW**)

Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (International Association of Schools of Social Workers) (**IASSW**)

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (International Federation of Social Work) (**IFSW**)

Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (**NAVt**)

Başlık: Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma

Öğrencinin Adı: Güliz KULİ

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Şeyda YILDIRIM

Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

1.ÖZET

Amaç: Bu araştırma ile rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Araştırma, İzmir'in beş bölgesinden seçilen 100 rehber öğretmen ile gerçekleştirilen nicel bir çalışmadır. Araştırmada anket formu kullanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilmiş ve analiz SPSS 15.0 aracılığıyla yapılmıştır. Karşılaştırmalı bulguların analizinde Ki-Kare analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Katılımcıların %65'inin sosyal hizmet disiplinini bildiği ve çoğunluğunun (%67) sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin kendilerini sorunların karşısında yetersiz hissetmeleri ile okulda sosyal hizmet disiplinine de ihtiyaç duyma durumları arasında ve rehber öğretmenlerin yetersizlik durumu ile sosyal hizmet uzmanının sürece katkı sağlayacağını düşünme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sonuç: Rehber öğretmenlerin okul ortamlarında pek çok sorunla karşılaştığı ve bu sorunların çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Okul sosyal hizmeti uygulamasının hayata geçirilmesi okul sosyal hizmeti alanının tanıtılmasına yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Hizmet Uzmanı, Rehber Öğretmen, Rehberlik Servisi

Title: The Need To Apply Social Work In School Contexts: A Research About School Councilors' Opinions On Social Work.

Student Name: Güliz KULİ

Supervisor: Dr. Şeyda YILDIRIM

Department: Social Work Department

2.SUMMARY

Purpose: The purpose of the research is to investigate the school counselors' opinions on school social work.

Methodology: Using a quantitative research design, 100 school counselors were chosen from districts of İzmir as the participants of the study using random sampling. A structured was used to collect data. Data of the study were gathered through face to face interviews. SPSS version 15.0 was used to interpret the data through Chi-square test.

Findings: Results of the item analysis show that 65% of the participants are familiar with the discipline of social work and 67% think that social workers can be effective in solving school age problems. Between the fact that the guidance counselors felt themselves inadequate against the problems and the need for social work discipline and between the fact the guidance counselors felt themselves inadequate against the problems and thought that social workers can help them for these problem's solution a significant difference was found.

Results: School councilors deal with several problems at school and it was found out that they need a social worker to help them overcome these problems. It is very important that they should be informed more about what is social work since they don't have enough knowledge about it.

Key Words: School Social Work, Social Worker, Counselor, Counseling Service

3.GİRİŞ ve AMAÇ

Bireyin doğumu itibari ile başlayan ve ölümüne kadar devam eden eğitim süreci; çocuğun her açıdan gelişim göstermesini, yetiştirilmesini, nitelikli insan gücü olarak toplumda yer edinmesini sağlayarak toplumsallaşma sürecine önemli katkıda bulunmaktadır. Eğitim ile birlikte çocuğun; yaşamını uygun olan kalitede devam ettirebilmesi, davranışlarında olumlu değişikliklerin oluşturulması ve içinde yaşadığı toplumun gerekliliklerine ayak uydurabilecek bir düzeye gelebilmesi amaçlanmaktadır. Okul ortamlarından önce başlayan eğitim, çocuğun doğduğu ve içinde olduğu ortam ile birlikte şekillenmektedir. Bu sebeple eğitimin aile ile başladığını ve okul ortamlarında devam ettiğini söyleyebiliriz. Okul ortamları aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okullar çocukların sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişmesine katkı sağlayan ortamlar olmakla birlikte bu özelliğinden dolayı toplumsal değişimlerin yansımalarını gözlemleyebileceğimiz ve bu değişimlerin çocuklarda yarattığı farkları da gözleme fırsatı sunan toplumsal kurumlardan biridir. Okullar, çocukların gelişimlerini takip edebilmek, ya da bu gelişimleri etkileyen sorunları tespit edebilmek için çocuklara ulaşılabilecek önem arz eden kuruluşlardan biridir.

Okul ortamlarında günden güne artan bir sorun öbekleşmesi yaşanmaktadır. Çocuklar akademik başarılarını yüksek tutma çalışmaları yanı sıra şiddet, yoksulluk, ihmal, zorbalık, gelecek kaygısı, küçük yaşta çalışmak zorunda kalma, istismar, madde bağımlılığı gibi pek çok sorunla yüz yüze gelmektedir. Çocuklar bu sorunların da etki etmesi üzerine ders başarısızlığı yaşamakta ya da okulu bırakmak zorunda kalabilmektedir. Okulu bırakan çocukların sayısının artması da; toplumu doğrudan etkileyen sağlıklı ve başarılı bireyler yerine kendilerine ve topluma zarar vermeye eğilimli bireylerin toplumda yer almasına sebep olacaktır.

Okullarda yaşanan sorunların günden güne artan bir oranla çoğalması yapılan pek çok araştırmaya yansımıştır. Bu araştırma sonuçları ne yazık ki Türkiye’de pek çok okulda bu sorunların yaşandığını, sorunların çözülemediği ve çocukların okul ortamlarından uzaklaşmak zorunda kaldıklarını göstermektedir (Ögel ve ark. 2004;

Türkiye Uyuşturucu Raporu 2014; OJJDP 2016; Kepenekçi ve Çinkır 2006; Uludağlı ve Uçanok 2005; Rutkowski 2015; TÜİK raporları).

Bu sorunların çözümü ve önlenmesi için çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır.

Ancak ne yazık ki bahsedilen sorunlar ile ilgili olarak Türkiye'deki okullarda bu şekilde oluşturulmuş bir servis olmaması sebebi ile çözüm için tek muhatap yeri okul rehberlik servisleridir. Bu sebeple de rehber öğretmenler kendi mesleki alanı dışında sosyal hizmet disiplinini ilgilendiren sorunlara ve müdahalelere yer vermeye zorlanan bir alan durumuna gelmiştir. Ancak bu müdahalelerin kendi mesleki alanları dışında olması, sorunların çözümü için bir ekip iş birliğinin gerekli olması ve sorunların günden güne artması sebeplerinden ötürü rehber öğretmenler yapılan araştırmalarda kendilerini yetersiz ve etkisiz hissettiklerini ifade etmişlerdir (Allen ve ark 2002; Aydemir-Sevim ve Hamamcı 1999; Furey 2015; Nazlı 2007).

Karmaşıklaşan sorun öbeklerine sadece tedavi edici değil de önleyici hizmetlerin de geliştirilmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak; kendilerini yetersiz hissetmelerine bağlı olarak rehber öğretmenler, bu hizmetleri geliştirici sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan çalışmaların çoğunda (Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz 2015; Barbee Scherer ve Combs 2011; Arman ve Scherer 2002; Yüksel ve ark 2009) rehber öğretmenlerin yetersizlik hissetmeleri konusunda hizmet içi eğitim almayı talep ettikleri ya da çalışma sonucunda bu eğitimlerin önerildiğini görmekteyiz. Bu önerilerin karşılaşılan sorunlar karşısında çaresiz kalmanın bir sonucu olarak halen nasıl bir çözüme gidilmesi gerektiğinin anlaşılabilmesi sebebi ile sunulduğunu düşünebiliriz

Bu sebeple mevcut çalışmada rehber öğretmenlerin kendilerini hangi konularda yetersiz hissettikleri ve bu konularla bağlantılı olarak sosyal hizmet uygulamasına ihtiyaç duyup duymadığı araştırılmıştır.

Genel olarak araştırma sonuçlarına baktığımızda; rehber öğretmenlerin sosyal hizmet disiplini hakkında bilgi sahibi olduğu ancak okul sosyal hizmeti hakkında daha az bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin karşılaşılan pek çok sorun alanında kendisini yetersiz hissettiği ve bununla bağlantılı

olarak sorunların çözülmesi ve okul ortamında sosyal hizmet uzmanına ve disiplinine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenler, ağırlıklı olarak çocukların ailesel ve çevresel sorunları karşısında kendisini yetersiz hissetmekte ve bu süreçlerde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymaktadır. Literatür kısmında da belirtildiği gibi karmaşıklaşan ve öbekleşen okul çağı sorunlarının çözümünde sosyal hizmeti diğer disiplinlerden ayıran geneldeci bakış açısı, ekosistem bakış açısı ve mikro, mezzo ve makro boyutta müdahaleler ile okul çağı sorunlarına çözüm üretilebileceği düşünölmektedir. Bu düşünce ile araştırma sonuçlarının birbirini tamamlar bir nitelikle olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



4. KURAMSAL ÇERÇEVE

4.1. Okul Sosyal Hizmetine Giriş

Okullar, aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okullar çocukların sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişmesine katkı sağlayan ortamlar olmakla birlikte bu özelliğinden dolayı toplumsal değişimlerin yansımalarını gözlemleyebileceğimiz ve bu değişimlerin çocuklarda yarattığı farkları da gözleme fırsatı sunan toplumsal kurumlardan biridir. Eğitimin nitelikliliği ile eşgüdümlü olarak okullar, bireylerin okul öncesi dönemlerinden başlayarak çocuğun her açıdan gelişim göstermesi, yetiştirilmesi, nitelikli insan gücü olarak toplumda yer edinmesini sağlayarak toplumsallaşma sürecine önemli katkıda bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan 2009). Ancak toplumsal değişme hızının gittikçe artması ile bireylerin, eğitim aracılığıyla salt bilgili ve sorgulamadan topluma uyum sağlayan bireyler olarak değil, hızla değişen ve karmaşık hale gelen sorunlarla baş etme kapasitesine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, artık okullarda çocuklara verilen öğretim bilgilerinin yanı sıra ezberlenmiş çözümleri aktarmak yerine daha da önemlisi, onların sorun çözme kapasitesini arttırmak amacına da yer verilmeye başlanmıştır (Kuzgun 2008). Sorun çözme kapasitesinin artırımı, çocukların ve içinde bulunduğu sistemlerin karşılaştığı sorunların çözülmesi ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple zamanlarının önemli bir bölümünü okul ortamlarında geçiren çocukların normal gelişim dönemlerine ek olarak yaşadıkları çevresel sorunlar, çocuğun ve ailenin profesyonel desteğe ihtiyacının artmasına sebep olmuştur. Bu noktada okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dünyada birçok ülkede uzun bir süredir uygulanmakta olan Okul Sosyal Hizmeti uygulamasının kapsamına bakmadan önce kısaca sosyal hizmet mesleğinin işlevinden bahsetmek gerekmektedir.

Bir meslek olarak sosyal hizmetin kısaca tarihçesine baktığımızda; 1800'lerin başında kentsel bölgelerde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için başlayan bir girişim ile ilk sosyal refah kurumları kurulmuş, 1900'lerin başlarına kadar bu hizmetler; eğitim almış kişilerden ziyade hayırseverlik düşüncesi ile toplumun varlıklı ve inanç gruplarına mensup üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir (Zastrow

2014). Devlet, sanayileşme çağı ve yaşanan toplumsal gelişmelerle birlikte ortaya çıkan gönüllü kuruluşların ve yardımsever kişilerin başa çıkamadığı sorunlarla daha düzenli ve kapsamlı bir şekilde ilgilenmeye başlamıştır. Bu değişimlerle birlikte sosyal hizmet mesleği teşkilatlanmaya başlamıştır (Şeker 2012). Kut'a göre sosyal hizmet mesleği sosyal refah kurumlarındaki diğer meslek gruplarının insan sorunları karşısında yetersiz kalması sonucu ortaya çıkmış ve sorun çözme sürecine getirdiği kendisine özgü yaklaşımlar kapsamında gelişimini tamamlamış ve özgün bir disiplin haline gelmiştir (Kut 1988). Mevcut sosyal hizmet literatürü, birey odak noktasından; toplum çalışması ve sistem değişikliklerini içeren daha geniş yaklaşımlara doğru bir değişimi tamamlamıştır (Hawkins 1982).

Tarihsel gelişimi ve evrensel birikimi doğrultusunda sosyal hizmet, "insan", "toplum", "değişme" ve "gelişme" konuları üzerine odaklanmıştır (Cılga 2004). Sosyal hizmet; felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji gibi sosyal ve beşerî bilimlerden yararlanarak sorunlarını kendi başlarına çözemeyen bireylerin, grupların ve toplulukların sorunlarını önlemek, tedavi etmek, iyileştirmek amacıyla kendine özgü sosyal hizmet müdahaleleri kapsamında sosyal rehabilitasyonu sağlayan bir meslektir (Seyyar ve Genç 2010). Temel sorunsalı, insanın ve toplumun değişmesi olan sosyal hizmet müdahalesi, yalnızca birey ve ailesinin karşılaştığı engelleri ve sorunları çözerek mesleki yardımda bulunmak amacıyla değil aynı zamanda eş zamanlı olarak toplumun da gelişmesi ve refah düzeyini arttırmak amacı ile uygulanmaktadır (Turan 1999; Cılga 2004). Sosyal hizmet uzmanları, toplumun savunmasız ve haksızlığa uğrayan bireylerinin koruyucularıdır (LeCroy ve Stinson 2004).

Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) ise 2014 yılında sosyal hizmeti "Sosyal değişimi ve gelişmeyi, toplumsal bütünleşmeyi ve insanların güçlenmesini ve özgürlüğünü teşvik eden akademik bir disiplindir. Sosyal adaletin, insan haklarının, toplumsal sorumluluğun ilkeleri ve farklılığa saygı; sosyal hizmetin merkez noktalarıdır. Sosyal hizmet kuramları, sosyal bilimlerin, beşerî ve yerel bilimlerin teorileri ile desteklenen sosyal hizmet, yaşam zorluklarını gidermek ve refahı artırmak için insanları ve sistemleri bir araya getirir" şeklinde tanımlamıştır (<http://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/> Erişim tarihi 09.01.2016).

Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW); Bireyi çevresi içerisinde değerlendiren sosyal hizmetin amacını, sorunlara çözüm üretmenin yanı sıra aynı zamanda bireylerin, grupların ve toplumların sorununa dair endişelerini tanımlayabilecekleri ve onlara sorun çözme becerisi kazanabilecekleri bir alan sağlayarak bireylerin ve toplumların refahını geliştirmek şeklinde tanımlamış ve sosyal hizmetin, müracaatçıların ihtiyaç duydukları yardımı sağlayacak hizmetler ve kaynaklar arasında köprü kurduğuna dikkat çekmiştir. (NASW 1999). Sosyal hizmet; bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde belirli uzmanlığı temsil eden bir meslektir (Hawkins 1982).

Sosyal hizmet; ortaya çıkış sebebi olan geleneksel sorunların yanı sıra sanayileşme ile birlikte meydana gelen yeni ve güncel sosyal sorunlara çözüm üretmek amacıyla mesleki ve bilimsel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve gelişerek günümüzde kendi içinde uzmanlaşmış birçok alt alana ayrılmıştır (Şeker 2012). Okul sosyal hizmeti ise; sağlık, adalet, psikiyatri, suçluluk, tıp, yaşlılık, çocuk refahı, engellilik, kadın, gibi birçok farklı alanda hizmet üreten sosyal hizmet disiplininin özel alanlarından birisidir (Duman 2000).

4.2. Okul Sosyal Hizmeti

Ekosistem perspektifinden olayları inceleyen ve çocuğun davranışında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları, çocuğun ilişkili olduğu tüm sistemleri inceleyerek anlamaya çalışan okul sosyal hizmeti, okul sistemine ve sosyal servis ekibine eşsiz bilgi ve beceriler getiren, okulun amacını tamamlayan, öğrenci başarısını tamamlayıcı unsur olan ev, okul ve toplum iş birliğini gerçekleştiren sosyal hizmet mesleğinin geniş alanı içerisinde uzmanlaşmış bir uygulama alanıdır (Duman 2000). Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin buldukları gelişim dönemi ve içinde buldukları aile şartlarını değerlendirerek, çocukların o dönem içinde yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlere ulaşmaları ve böylece eğitim hayatlarına aktif ve sağlıklı bir şekilde katılmalarını sağlamak amacı ile okuldaki diğer eğitim ekibi ile ortaklaşa çalışmalar ışığında planlanan psiko-sosyal müdahalelerdir (Duman 2000; Özbesler ve Duyan 2009).

İnsani gelişme, terapötik müdahale, sistem teorisi ve güç perspektifi ilkelerini benimseyen okul sosyal hizmeti ile öğrencilerin, ailelerin, okulların ve toplumların

ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin eēitim hayatını engelleyen sorunlara müdahale etmek için gelişimsel ve ekolojik bir yaklaşımın yöntemlerini kullanır. Çocuklarla, gençlerle, okul ve aile ortamlarıyla çalışarak onlara öğrenme ve gelişme süreçlerinde üzerine düşen görevler ile ilgili yardımcı olur ve eēitim sürecini etkin hale getirmek için onların karşı karşıya kaldıēı sorunlar ile ortaya çıkan başarısızlık hakkında eēitim sürecindeki boşluklar ve eēitimin bozulması ile ilgili uygulama yapar. Bahsi geçen bu uygulamaların odak noktası konumunda bulunan karmaşık bir okul ve ev ortamına sahip öğrenciler ve aileleri ile ortaklaşa bir çalışma yürütür (Constable 2009; Fisher ve ark 2007).

Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamasına ihtiyaç bulunmaktadır çünkü okullar erişilemeyen nüfusun bulunduēu ortamlardır. Okullarda sosyal hizmet, okulun amacına yönelik sosyal hizmet ilkelerinin ve yöntemlerinin uygulandıēı bir alandır. Okul sosyal hizmetinin odaēı, öğrenme, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel alanların yanı sıra ilişkiler, duygular, motivasyon ve kişilik sorun alanları üzerine odaklanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanının, okulun toplumdaki diēer sosyal kurumlarla olan ilişkisiyle ilgilenmesi de bu sebeple önemlidir (Guez ve Allen 2000).

Belirtildiēi gibi bu özel sosyal hizmet alanı; zihinsel saēlık müdahalesi ile ilgili kriz yönetimi ve müdahale ile çocukların topluma katılımını kolaylaştırmak gibi doērudan hizmetlerin yanı sıra uzmanlaşmış hizmetler de saēlamaktadır. Disiplinler arası bir ekip yesi olarak çalışan okul sosyal hizmet uzmanları, yalnızca okul çocuklarına ve ailelerine müdahale etmez, ocuēun içinde bulunduēu sistemi, okul bölgesi, idare, öğretmenler, diēer çocuklar ve aileleri kapsayan müdahale planını deēerlendirmeye ve izlemeye devam eder ve sonuç olarak aile ve çocukları sorun çözme sürecine dâhil eder (Allen-Meares 2013; Austin 1972). Okul sosyal hizmet uzmanları, okul-toplum-ocuk-anne-baba etkileşimine odaklanır ve çocukların eēitim olanaklarını en verimli şekilde kullanmaları yoluyla potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için çalışırlar. Aynı zamanda okul sosyal hizmet uzmanları saēlıklı, güvenli ve bakım veren bir ortamın geliştirilmesine önemli katkıda bulunurlar. Böyle bir evre, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini anlamayı ve aile, toplum ve kültürel farklılıkların ğrenci başarisına etkisini arttırarak etkili müdahale planlarının

uygulanmasıyla sağlanır (Higy ve ark 2012).

NASW 2012 yılında okul sosyal servisleri için yayımladığı standartlar raporunda okul sosyal hizmet uygulamalarına katkı sağlayan beş ana başlık belirlemiştir.

- ✓ Birincil korumayı vurgulayan bütüncül bakış açısı ile müdahale,
- ✓ Önleyici ve tedavi edici hizmetler için erken tanı amacıyla tarama ve müdahale,
- ✓ Velileri, öğretmenleri ve yönetimi içeren müdahale ile ev, okul ve toplum için meydana gelebilecek birden çok risk faktörünü saptamayı amaçlayan yaklaşımlar,
- ✓ Akademik başarıyı destekleyen bireysel ve sistem bileşenlerini iyileştirmeye çalışan yaklaşımlar,
- ✓ Toplanan bilgiler ışığında karar verme ve müdahaleye bağlılık şeklindedir.

NASW'ın Okul Sosyal Hizmet Hizmetleri Standartlarından Standart 9'da belirtildiği üzere okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için yerel eğitim kurumlarının ve toplumlarının kaynaklarını harekete geçirmek için öğretmenler, danışmanlar, okul psikologlarını içeren bir ekip içerisinde iş birliği içinde çalışır. Okul sosyal hizmet uzmanının disiplinler arası ekibe verdiği benzersiz katkı; ev, okul ve toplum unsurlarını değerlendirmeye katan ekolojik sistem yaklaşımını disiplinler arası sürece dahil etmektir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanı bu birliğin lideri olarak görev alır (NASW 2002; NASW 2012; Openshaw 2008).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okul sosyal hizmeti, öğrencileri içinde buldukları gelişim dönemi, aile yapısı ve yaşam koşulları ile birlikte değerlendirerek öğrencilerin ihtiyaçları, karşılaştıkları sorunları tanımak ve bu sorunların çözümü için hizmet vermektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen bireysel, ailesel ve toplumsal sorunlarını çözerek akademik başarıyı arttırmakta ve okulların işlevselliklerini arttırmaktadır (Nadir ve Aktan 2015).

Bu açıklamalar doğrultusunda en geniş okul sosyal hizmeti kapsamı; çocuğun yüksek yararını gözeterek eğitim gören çocukların ve ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesine ve

çözümlemesine yönelik olarak çalışmalar yürütmeyi amaçlayan ve bunu yaparken de okulda ve toplumda bulunan çeşitli kaynaklara ulaşım konusunda arabuluculuk yapan ve hizmetlerle kaynaklar arasında köprü oluşturarak etkili bir işbirliği ve koordinasyon sağlayan, bir sosyal hizmet uzmanının sorumluluğunda olan “ekip çalışması”dır. Okul sosyal hizmeti çoğunlukla ilk ve orta dereceli okullarda uygulamalarda bulunmakla birlikte aynı zamanda çocuk ve gençlerin eğitim faaliyetlerine yönelik olarak yükseköğretim kurumları, rehberlik ve araştırma merkezleri gibi eğitim ile ilgili farklı kurumlarda da psiko-sosyal odaklı çalışmalar yürüten sosyal hizmet mesleğinin bir alanıdır (Duman 2014).

Okul sosyal hizmeti kısaca aşağıdaki temel noktalara dikkat çeker;

- ✓ Öğrencilerin okulda başarılı olmamasının ve istenmeyen davranışlar sergilemesinin altında yatan nedenler vardır
- ✓ Çocuğun okulda gelişmesine katkı sağlayacak okul ve toplum kaynaklarını kullanarak ailelere yardımcı olunmalıdır
- ✓ Ebeveynler, okulu ve çocuğunun aldığı eğitim hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik edilmelidir
- ✓ Okullar, öğrencilerin ve velilerin duygu ve duyarlılıklarını dinlemeli ve bunlara saygı göstermelidir
- ✓ Herhangi bir engeli olan çocuğa yönelik fiziki ve özel hizmetler verilmez (Chairman ve Gill 1983).

4.2.1. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin akademik performansını artırmak, potansiyellerini güçlendirmek için öğrencilere yardım eder ve başarısızlık durumunda öğrenciler ve aileleri arasındaki ilişkileri düzenleyerek, toplum kuruluşları ile irtibatı sağlama yöntemi ile müdahale hizmetlerini oluşturmak üzere okulun genel işleyişinde okulda ekibinin bir parçası olarak çalışır (Türkeri 2014).

Okul sosyal hizmet uzmanının temel görevleri, öğrencilerin okulun sunduğu eğitimden en iyi şekilde yararlanmasına yardımcı olmak ve bireysel potansiyellerini en geniş ölçüde geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Okul sosyal hizmet uzmanı, eğitim sürecine çocukların toplumsal ve kültürel farklılıkları eğitim süreçleriyle

etkileşime girdikçe çocukların psikososyal gelişimini ve ailenin etkilerini değerlendirir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin ortaya çıkan çatışmalarla başa çıkmasına yardımcı olmak için gerekli becerileri ortaya çıkarır (Chairman ve Gill 1983).

Okul sosyal hizmet uzmanları sosyal hizmet teorisini, yaklaşımını ve becerisini okul ortamında, okulun, ailenin ve toplumun iş birliğini sağlamak adına uygularlar. Bu sayede okulda öğretim ve öğrenmenin koşullarını iyileştirerek ve öğrencilerin büyümedeki zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayarak toplumsallaşma ve sorun çözme becerisi süreçlerine destek olmak amaçlanmaktadır. Böylelikle okul eğitiminin amacına ulaşılması hedeflenmektedir (Li ve Yu 2008). Okul sosyal hizmet uzmanının başlıca görevi, tüm öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst seviyede geliştirerek eğitim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak adına bu süreçte karşılaştıkları sorunlar için öğrencilere gerekli desteği sağlamaktır (Fisher ve ark 2007).

Okul sosyal hizmet uzmanları destekleyici hizmetler konusunda öncelikle bağlantı kurma konusu ile de ilgilenmektedirler. Örneğin engelli bir çocuğun özel eğitimden yararlanmak için ihtiyaç duyduğu hizmetler ya da duygusal bir rahatsızlığı olan çocuğun akademik başarısını engelleyen unsurlar konusunda öğretmen ile bu konular hakkında yapılacak istişare için bir okul sosyal hizmet uzmanı tarafından geliştirilen bir davranış müdahale planına ihtiyaç duyulabilir. Bu müdahaleler okul sosyal hizmet uzmanının öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını değerlendirmesine dayanır (Clark 2009).

Dupper (2013) okul sosyal hizmet uzmanının görevlerini değerlendirme, planlama, direkt hizmet etme, savunuculuk, konsültasyon, iş birliği ve yönetim olarak 7 başlık altında toplamıştır (Dupper 2013).

Okul sosyal hizmet uzmanının rolü çok yönlüdür. Okul ekibi içinde değerlendirme, danışma, çocuklarla ve ailelerle bireysel olarak ve gruplara doğrudan müdahale ve bu doğrudan müdahaleye paralel olarak politika geliştirme amaçlı dolaylı müdahalelerde bulunur. 1989 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de okul sosyal hizmetlerinde on dokuz kişiden oluşan ulusal olarak tanınmış bir grup, okul sosyal hizmet uzmanlarının mesleki çalışmalarında her gün yapmaları gereken

104 maddelik bir görev listesi oluşturmuşlardır. 104 madde okul sosyal hizmetinin çok yönlü olmasının bir göstergesidir. Bu görevler daha sonra beş boyutta toplanmıştır.

- ✓ Çocuk ve aile arasındaki ilişkilere yönelik hizmetler
- ✓ Öğretmenler ve okul personeli ile ilişkilere yönelik hizmetler
- ✓ Diğer okul personeline yönelik hizmetler
- ✓ Topluluk hizmetleri
- ✓ İdari ve mesleki görevler (Nelson 1990 akt Constable 2009).

Constable ve arkadaşlarına (1999) göre ise sosyal hizmet uzmanının birçok rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen, dört temel görevi tüm okul sosyal hizmet uzmanları için ortak olarak tanımlanmıştır. Bunlar:

- ✓ Ekip üyesi olarak okul sisteminde diğer meslek elemanları ile değerlendirmelerde bulunmak
- ✓ Değerlendirme, doğrudan hizmet, danışma ve program geliştirmede kendi disiplin alanına uygun rollerini aktif olarak kullanmak
- ✓ Bireysel, grup ve aile çalışmalarında çocuklara ve ailelere doğrudan müdahalelerde bulunmak
- ✓ Program ve politika geliştirmek (akt Openshaw 2008)

Okul sosyal hizmet uzmanları, eğitim sisteminde, öğrencilerin öğrenmesine engel teşkil eden sosyal, duygusal, davranışsal ve zihinsel sağlık ihtiyaçlarını ele alan kritik bir role sahiptir. Bu roller, Uluslararası Sosyal Hizmet Birliği ve New York Okul Sosyal Hizmeti Birliği'nin yayımladığı Okul Sosyal Hizmeti programında aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- ✓ Öğrenci öğrenimini etkileyen biyolojik, psikolojik, kültürel, sosyolojik, duygusal, ekonomik ve çevresel faktörleri belirler
- ✓ Akademik alanda olumlu sonuçlar doğuracak sosyal / duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını öğrenmeleri için öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri ve mesleki gelişim programları sunar
- ✓ Özel eğitim gereksinimi olan ya da bedensel engeli olan öğrencilerle çalışarak

sosyal entegrasyon sağlar

- ✓ Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için toplum kurumları ve uygulayıcılarla iş birliği ilişkileri kurar
- ✓ Çocuklarının eğitim ve refahını destekleyecek gelişmelerini sağlamak için aile güçlerini ve yapılarını kullanır (Cappiello ve ark 2014).

Okul sosyal hizmet uzmanları çok disiplinli bir takımın üyesi olup tek başlarına çalışan meslek elemanları değildir. Birlikte çalıştıkları rehber öğretmenler, okul psikologları ile görevler ve roller açısından farklılıkların ve benzerliklerin farkında olmalıdırlar. Okuldaki politik süreçleri anlamaları okul sosyal hizmeti uzmanlarının eylemlerinin amacına ulaşmasını ve etkili olmasını sağlar. Okul sosyal hizmet uzmanlarının, okul çevresi ile bağlantısı düşünülerek okullarda meydana gelen her şeyi anlamaları gerektiği için politika savunuculuğu ve önderliği ön planda olan becerilerindedir (Dupper 2013; Teasley 2004).

4.2.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihçesi

4.2.2.1. Dünyada Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmetinin tarihi çok eskiye dayanmaktadır ve mesleki gelişimi, 1900'lülerin başlarında "Dost Ziyaretçiler"den bugüne okul sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarına yönelik ulusal standartların oluşturulmasına kadar bir gelişim göstermiştir (Jarolmen 2014). Okul sosyal hizmetinin geçmişi; Oluşturucu çağ (1900-1920); yoğun mesleki uzmanlaşma dönemi (1920-1965) ve 1950-1970 dönemi şeklinde öncü periyotlara bölünebilmektedir (Sedlak 1981).

Okullarda sosyal hizmet 1906-1907 yılları arasında okul sistemi dışında ilk gelişme ile başlamış ve özel kurumlar ve sivil kuruluşlar bu işi üstlenmiştir (Costin 1969 akt. Allen-Meares 2013). Birleşik Devletlerde özel kuruluşlar, 20. yüzyılın başlarında okullara ziyaretçi öğretmenleri yerleştirmiştir (Costin 1969 akt Huxtables 2013). Sosyal refah kurumları, çocukların güvenliği ve refahı adına "okul ziyaretçileri" sağlayarak okula devam etmeyi teşvik etmek için ev ile okul arasında temas kurmayı amaçlamıştır (Altshuler & Webb, 2009 akt Higy ve ark 2012). Ziyaretçi öğretmenler bu temasla elde edilen bilgileri kullanarak, çocuğun bulunduğu ortamda sosyal hizmet yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda roller de zamanla değişmiştir (Huxtables 2013). Bu uygulama, daha

sonra okul sistemlerinde çocuğun eğitimini engelleyen, okul içi ve dışı engelleri ele almak için benimsenmiştir (Altshuler & Webb 2009 akt. Higy ve ark 2012). 1913 yılında New York'taki Rochester Eğitim Kurulu, ilk kez ziyaretçi öğretmenleri işe alarak okul sosyal hizmetini finanse eden ilk okul sistemi olmuştur. Bu sayede sosyal hizmet uzmanlarına, eğitimin yaygınlaştırılmasında rol alabilme imkânı tanınmıştır (Constable 2009).

Zorunlu okul devam yasalarının yürürlüğe girmesi ile gençliğin okuryazarlığına ilişkin endişe, bir çocuğun asgari eğitim alma hakkı ve devletin sağlama sorumluluğuna dikkat çekilmiştir. Bu sayede okula devam zorunluluğu tüzüklerinin yürürlüğe konması için destek sağlanmıştır ve 1918 yılına kadar her devlet kendi tüzüğünü yürürlüğe koymuştur. Bu uygulama eksikliği, okulda görevli memurlara ihtiyaç duyulduğu fikrine yol açmış ve Abbott ve Breckinridge bu sorumluluğun okul sosyal hizmet uzmanına verilmesi gerektiğini savunmuştur (Allen-Meares 2013). 1919 yılında ise ulusal ölçekli ziyaretçi öğretmenler derneği kurulmuştur (Jarolmen 2014).

Birinci Dünya Savaşı'nın sonrasında, okul sosyal hizmetinde 1920'den 1965'e kadar süren bir profesyonelleşme dönemine geçilmiş ve uygulamacılar "ziyaretçi öğretmen" değil, "sosyal hizmet uzmanı" olarak adlandırılmışlardır (Sedlak 1981).

1923 yılında New York Refah Fonu ile gençlerde ve çocuklarda suça sürüklenme oranını aza indirmek için Amerika 'da 30 tane okul sosyal hizmet uzmanının işe alınmasını için finansal kaynak sağlanmış ve böylelikle okul sosyal hizmet uzmanlarının varlıklarının hissedilmesinin önü açılmıştır (Dupper 2013).

1930'larda büyük buhran sebebi ile sosyal hizmet mesleğinin işlevinin geliştirilmesi, büyük ölçüde engellenmiş, gerçekleşen sosyal hizmet uygulamaları, insanların temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaya odaklanmış ve bu süre zarfında okul sosyal hizmet uzmanları rollerini farklı bir şekilde görmeye başlayarak toplumsal sosyal hizmet görevlisinin rolünü benimsemişlerdir (Allen-Meares 2013).

1940'larda ve 1950'lerde bir değişim gerçekleşmiş ve ziyaretçi öğretmen terimi okul sosyal hizmet uzmanı olarak değiştirilmiş ve uygulayıcılar okullardaki bireysel sorunlar için daha terapötik ve klinik bir yaklaşım benimsemiştir (Poppy 2012).

1940'ta sosyal hizmet uzmanlığına geçiş tamamlanmış ve artık tek bir müdahale

noktası olarak görülen ev koşulları yerine meslekte, birincil dikkati ortaya çıkaran çocuğun bireysel gereksinimleriyle klinik taban oluşturulmaya başlanmıştır (Allen-Meares 2013).

1943'te Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (NAVT), Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği'ne (AASSW) dönüşmüştür (NASW 2002).

1950'li yıllara gelindiğinde ise, profesyonel okul temelli sosyal hizmet uzmanları geleneksel sosyal reform faaliyetlerini bırakmışlar ve bir birey üzerinde terapötik, klinik, kişilik düzeltme hizmetlerine yönelik çabalarını yeniden gözden geçirmişlerdir. Sosyal hizmet uzmanları, çocuklarla akranları arasındaki, çocuklarla aileleri arasındaki ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki kişisel ilişkileri güçlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmeye başlamışlardır (Sedlak 1981).

1955'te ise AASSW diğer 6 sosyal hizmet birliği ile birleşerek Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği/ National Association of Social Work (NASW) oluşmuştur (NASW 2002). Yine 1955 yılında Ulusal Sosyal Hizmet Birliği okul sosyal hizmet uzmanlığı için bir temel sağlamış ve 1959 Amerikan Eğitim Dairesi'nde okul sosyal hizmeti alanı için kadro oluşturulmuştur (Dupper 2013).

1960'larda eğitim politikalarının geliştirilmesinde görev almak üzere okullarda sosyal hizmet uzmanları görevlendirilmiştir (Allen- Meares ve ark 1996).

1970'lerde okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı artmış ve aynı zamanda aileye, topluluğa, diğer okulla ilişkili disiplinlerde çalışanlarla takım oluşturulmaya ve engelli öğrencilerin eğitimine daha fazla önem verilmiştir (Allen-Meares 2013).

Okul sosyal hizmetinin önemi ABD'de eyalet ve federal seviyede yapılan yasal düzenlemelerle tanınmış, ABD'deki NASW 1973'te, okullarda Sosyal Hizmet Konseyi'ni ilk kez toplamış, 1975'te ilk defa okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturmuş, bu standartlar "önlemeyi" önemli bir konu olarak ele almış ve 1978'de okul sosyal hizmetiyle ilgili standartları belirlemiştir. Değişen koşulları daha iyi yansıtmak için bu standartlarda 1992 ve 2002 yıllarında değişiklik yapılmıştır (NASW 2002).

1990'larda çok daha fazla değişiklik meydana gelerek ulusal organizasyonlar büyümüş ve uzmanlığa destek teklif edilmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları için kodlanmış standartlar düzenlenmiş ve devletler, okul sosyal hizmet uzmanı olmanın

anlamı konusunda aktif bir rol almaya başlamıştır (Allen-Meares 2013). 1994 NASW ilkokul sosyal hizmetini başlatmış ve yine aynı yılda Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Birliği (SSWAA) NASW'den bağımsız olarak oluşturulmuştur (Dupper 2013).

Okul sosyal hizmeti 1940'larda Kanada'da, Doğu Ülkeleri'nde, Hollanda'da, Malta'da, 1960'larda Arjantin'de ve Gana'da, 1970'lerde Almanya'da, Hong Kong'da, Birleşik Arap Emirlikleri'nde ve Polonya'da başlamıştır (Huxtables 2013) .

Okul sosyal hizmeti halen Arjantin, Avustralya, Avusturya, Bahamalar, Bulgaristan, Kanada, Çin, Curaçoa, Hırvatistan, Kıbrıs, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Gana, Yunanistan, Guyana, Hong Kong, Macaristan, İzlanda, Hindistan, Jamaika, Japonya, Kore, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Makedonya, Malta, Mauritius Cumhuriyeti, Moğolistan, Hollanda, Yeni Zelanda, Nijerya, Norveç, Pakistan, Polonya, Rusya, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Güney Afrika, Sri Lanka, İsveç, İsviçre, Tayvan, Tobago, Birleşik Arap Emirlikleri, İngiltere, Vietnam ve ABD olmak üzere 53 ülkede devam etmektedir (<http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>. Erişim: 09.12.2016).

4.2.2.2. Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti

Türkiye'de ise okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmamakla birlikte, bu hizmetlerin bazıları okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri adı altında gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde okul sosyal hizmet uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda; 1961'de İstanbul Üniversitesi'nde ilk olarak sadece bedensel sağlık sorunları ile ilgilenen bir medikososyal merkezi kurulmuş ancak daha sonra gelişen ve ortaya çıkan ihtiyaçlar kapsamında öğrencilerin başarısını etkileyen sağlık sorunları yanı sıra öğrencilerin ruh sağlığı sorunlarına da yönelinmiş ve merkeze bir psikiyatri uzmanı görevlendirilmiştir. Daha sonra sosyal, kültürel, ekonomik vb. okul dışı sorunları ile ilgilenilmesi gerektiğinin farkına varılmış ve psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da istihdam edilerek merkezin faaliyetleri artırılmıştır (Tan 2000).

1968 yılında Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü tarafından kurulan rehberlik servisinde görevlendirilmek üzere Hacettepe Üniversitesi'nden bir sosyal hizmet uzmanı talep edilmiştir (Karakaya 2012).

1983'te Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'na göre okullarda "Okul Sosyal Hizmeti" oluşturulması ve psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından kurulu bir ekip tarafından çalışmaların yürütülmesi öngörülmüştür (Gökçe 1984 akt Duman 2000). Aynı zamanda okul ortamlarında multidisipliner bir ekip içerisinde sosyal hizmet uzmanının gerekliliği Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) akademisyenlerince de dile getirilmiştir. Kepçeoğlu yayınlarında bu duruma dikkat çekmiş ve bu hizmetlerin içinde tıp, psikoloji ve sosyal hizmet disiplinlerinin de yer alması gerektiği, okul ekibinde sosyal hizmet uzmanının vazgeçilmez bir parçası olduğu görüşünü belirtmiştir (Kepçeoğlu 1993). Bir dönem iş okullarının sosyal servis bölümlerinde sosyal hizmet uzmanları görev almış ancak bu uygulama devam ettirilmemiştir.

17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehberlik araştırma merkezleri (RAM)'nde sosyal hizmet uzmanının yer alması hakkında bir düzenleme yapılmıştır (MEB Yönetmeliği 2001)

Bunlara ek olarak Türkiye'de yaşanan okul sosyal hizmeti ile ilgili gelişmeleri Duman ve arkadaşları (2014) aşağıdaki gibi sıralamıştır.

✓ Okul sosyal hizmeti yapılan çalışmalar siyasi partilerin de parti yer almaya başlamıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 2013 Seçim bildirgesinde "Uyuşturucu ve alkol kullanımı ile şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda Okul Sosyal Hizmeti başlatılacaktır." ifadesinin bulunması buna örnektir. Bu sayede okul sosyal hizmeti ülke politikalarını etkileyen kurumlarca fark edilir bir noktaya gelmiştir.

✓ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'nin hazırladığı 12.12. 2013 tarihli ve 14.Kasım.2013 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan "Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında (2013-2017)" 2016' ya kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda, "sosyal hizmet birimleri" kurulması kararı yer almıştır.

✓ Yine ASPB tarafından 14-16.Mayıs.2014 tarihlerinde gerçekleştirilen 6. Aile Şurasında alınan "Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır" kararı alınmıştır.

✓ MEB 2015 yılı “Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği” sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla 600 Sosyal Çalışmacı görevlendirilmesi için ilana çıkmıştır (Duman ve ark 2014).

Sosyal hizmet camiasında okul sosyal hizmeti ile ilgili yaşanan gelişmelere baktığımızda; 2015 yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu oluşturulmuş ve Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı olarak Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (HOSMER) tarihli Resmî Gazetede yayımlanan yönetmelik doğrultusunda faaliyetlerine başlamıştır. Merkez okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması için MEB ile görüşmelerini sürdürmekte konferanslar düzenlemekte ve çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu süreçte Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde seçmeli ders kapsamında Okul Sosyal Hizmeti dersi açılmış, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri 3. ve 4. sınıf staj uygulamalarını okul ortamında da yapmaya başlamış ve Ankara'da bulunan 5 okulda okul sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte yapılan çalışmalara ve bilgilendirmelere rağmen 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı resmî gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde sosyal hizmet uzmanının görev tanımları kaldırılmış ve sosyal hizmet uzmanına çok daha az yer verilmesi şeklinde olumsuz bir gelişme yaşanmıştır (MEB Yönetmeliği 2017). Ancak RAM'ların görevleri arasında yer alan normal eğitim programını sürdürmekte ve öğrenmekte güçlük çeken öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırılması, başarısızlık nedenlerini ortaya koymak, davranış problemleri olan çocukların aileleri ile çalışmak, kaynaştırma eğitimine dahil olan çocukların eğitimlerini destekleyici çalışmalar gerçekleştirmek gibi sosyal hizmet disiplini de gerektiren görevler yer almaktadır. Ayrıca RAM'larda görev alacak sosyal hizmet uzmanları hizmet alan çocuğun ailesi hakkında da değerlendirmelerde bulunabilir, merkezin bulunduğu çevrenin yapısı ile ihtiyaç analizi gerçekleştirebilir.

Bu bağlamda baktığımızda Türkiye'de yasal mevzuatta okullarda sosyal servis kurulması ve sosyal servisin içinde bir sosyal hizmet uzmanının yer alması ile ilgili düzenlemelerin yapılmaya çalışıldığını görmekteyiz. Ancak okul ortamlarında aktif olarak faaliyet gösteren bir sosyal servis ne yazık ki hala bulunmamaktadır. Okul sosyal hizmeti dünyada uzun yıllardan beri uygulanmasına rağmen Türkiye'de ne

yazık ki halen uygulanmamaktadır. Sosyal hizmet uzmanının okuldaki rolü bir önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi azımsanmayacak kadar fazla ve aynı zamanda oldukça önemlidir. Sosyal hizmet uzmanının olmaması sebebi ile yaşanan eksiklikleri ve bu eksikliğin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları okul ortamlarında görebilmekteyiz. Okul sosyal hizmeti tarihçesine baktığımızda yukarıda sayılan girişimler dışında resmi olarak okul sosyal hizmeti başlamamıştır ancak sosyal hizmet uzmanının yapması gereken görevler, ülkemizde öğretmenlere ve okullarda bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerine verilmiştir. Bu sebeple okul ortamlarında ihtiyaç duyulması sebebi ile bugün okul rehberlik servisleri tarafından verilmeye çalışılan sosyal hizmet uygulamalarına okullarda rastlamaktayız. Okul sosyal hizmetinin gelişmesi ve yaygınlaşması ancak rehberlik servisleri ile iş birliği içerisinde gerçekleşir. Bu iş birliği içerisinde bulunulacak meslek elemanı olan rehber öğretmenlerin sosyal hizmet ihtiyacına ilişkin anlayışları sosyal hizmetin okul ortamında uygulanmasını kolaylaştıracak ya da zorlaştıracaktır. Bu nedenle okul sosyal hizmet uzmanı ve rehberlik servisi her daim direk teması kurarak çalışmak durumundadır. Bu nedenle rehberlik servisinin işleyişi hakkında sosyal hizmet uzmanlarının da bilgi sahibi olması gerekir. Bundan dolayı bundan sonraki bölümde rehberlik servislerinin işleyişi ve rehber öğretmenlerin görevleri konusu ele alınacaktır.

4.2.2.3. Okul Rehberlik Servisleri

Rehberlik servislerinin işleyişi ve rehber öğretmenlerin görevleri ve Türkiye'deki durum tartışılmadan önce sosyal hizmet, psikoloji ve rehberlik hizmetlerini barındıran Öğrenci Kişilik Hizmetleri'nden bahsetmek gerekmektedir.

4.2.2.3.1. Öğrenci Kişilik Hizmetleri

20. yüzyılın başlarında özellikle sanayileşmenin ve teknolojik ilerlemelerin başında bulunduğu birtakım sosyal, ekonomik, psikolojik, siyasi ve felsefi değişimlerin etkisi ile bireysel ve toplumsal dönüşümlerin olduğu görülmektedir. Sanayileşmenin getirdiği yenilikler hukuktan eğitime, sağlıktan ekonomiye kadar toplumdaki birçok kurum üzerinde etkili olmuştur (Gündüz 2014). Bu değişimlerle birlikte farklı kabiliyetteki, ihtiyaçtaki ve sosyo-kültürel yapıdaki çocuklar eğitim hayatına başlamış ve böylelikle psikolojideki yeni bulgular ile birlikte çocuklar

arasında bireysel farkların olduğu ve eğitimin bireysel farklılıkların gözetilerek yapılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Toplumdaki bu değişimler bireyi birçok yönden etkilemiş ayrıca bireyler becerileri, zekaları ve yetenek ve ilgileri ile de ölçülmeye başlanmıştır. Bu sayede bireysel farklılıklara ilişkin ayrımları ortaya koyarak çocuğun zihinsel, toplumsal, fiziksel ve duygusal bir bütün olarak ele alınmasını gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte toplumsal gelişmeler sonucunda eğitimin amacı, öğrencilerin öğrenme ve performansına müdahale eden çok yönlü etkenler yüzünden engellenmeye başlamıştır. Böyle bir durumda okullardaki öğretim ve yönetim faaliyetlerinin öğrenciyi bir bütün olarak eğitmeye yeterli olamadığı görülmüş ve kişilik gelişimine katkısı olduğu keşfedilen öğrenme ile eğitim kurumlarının etkisi keşfedildikçe öğrenciyi birey olarak görme eğilimi ortaya çıkmıştır (Tan 2000; Özgüven 1999; Adelman ve Taylor 2001; Myrick 1990). Ayrıca geleneksel eğitim ile sadece zihinsel beceriler bağlamında değerlendirilen çocuklar, meydana gelen toplumsal değişimin ortaya çıkardığı aile yapısındaki değişimler, kültürel boşluk, yabancılaşma, göç ve mesleklerin çeşitlenmesi gibi değişimlere uyum sağlamada güçlük çekmiştir (Gündüz ve ark 2014). Çocukların gittikçe artan ihtiyaçları ve bugünün toplumunun beklentileri, eğitim sistemi ile ilgili beklentiler ile çatışma halinde olması sebebi ile okullarda, tüm öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak için eğitimin bu çatışmaları engellemesine destek sağlayacak şekilde verilmesinin gerekliliği anlaşılmıştır (Neeley ve ark 2004).

Özetle 21. yüzyıl eğitim anlayışında, her öğrencinin kalıtsal özellikleri, ilgileri ve yetenekleri kapsamında birbirleri ile aynı olmadığını bu özellikler çerçevesinde de geliştirdiği çevre ortamlarının da aynı olmadığını kabul edilmiştir. Bunun yanında, sanayi devrimi ve hızla değişen teknoloji ile bilgi birikimlerindeki hızlı artış ile birlikte geleneksel eğitim anlayışında değişimler ve gelişmeler olmuş ve bireylerin toplum gereksinimlerine göre yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitilmeleri düşüncesi eğitimin dönüm noktalarından biri olmuş ve böylelikle öğrencilerin kararlarının doğru ve sağlıklı bir şekilde vermelerine yardımcı olmak hem de ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, her düzeydeki eğitim kurumlarında reformlar yapılmıştır (Hamamcı ve ark 2004; Bozgeyikli 2008).

Eğitim ve öğretim kurumları hem öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktarır, entelektüel gelişimlerini sağlarken, hem de onları bedensel, duygusal ve sosyal tüm

yönleriyle en uygun düzeyde geliştirme sorumluluğunu da üstlenmek durumunda kalmış ve klasik eğitim anlayışı terk edilerek gelişimsel yaklaşıma geçilmiştir. Bu amaçlara ulaşmak ve eğitimin gerekliliklerini yerine getirmek üzere geleneksel eğitim ve yönetim hizmetlerinin yanında üçüncü bir hizmet grubu olan Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH) ortaya çıkmıştır (Yeşilyaprak 2000). ÖKH; Öğrencinin bir bütün olarak gelişmesi için geleneksel okul yapısında bulunan öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında; beslenme ve barınma durumu, disiplin işleri, sosyal yardım, sosyal faaliyetler gibi öğrencinin kişisel, mesleki, eğitsel sorunlarına değinen, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişim temelleri üzerine şekillenen, öğrencilerin her yönüyle gelişmesini sağlayan, kişiliklerini destekleyen, eğitimi tamamlayan hizmetlerdir (Tan 2000; Yeşilyaprak 2000).

ÖKH kapsamında; PDR hizmetleri, öğrenci kayıt, kabul ve devam hizmetleri, yurt, yatılılık, kredi ve burs hizmetleri, öğrenci sağlık hizmetleri, özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri, sosyal hizmet ve sosyal yardım olarak 6 ana bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenler öğrencilerin tüm yönleriyle, her açıdan gelişmesine ortam hazırlamakta bunu yaparken de öğrencilere uygun eğitim ortamını hazırlamayı, geliştirmeyi ve çağdaş eğitim için gerekli olanakları sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin gelişimi için olası engelleri ortadan kaldırarak kişisel gelişimini en üst düzeyde tamamlamasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Kepçeoğlu 1993; Özgüven 2007). Rehberlik hizmetlerinden daha geniş hizmetler grubunu kapsayan ÖKH; rehberlik hizmetlerinin yanında sağlık, öğrenci devamlılığı, sosyo-psikolojik servisler, öğretim ve yönetim dışında kalan birçok servisi de kapsamaktadır. Genel bir ifade ile öğrenci kişilik hizmetleri PDR'den başka öğrencinin eğitimine destek olan ve bütünsel gelişimini destekleyen diğer gereksinimlere dair hizmetlerdir (Bakırcıoğlu 2005).

ÖKH ya da güncel adı ile okul sosyal servisleri öğretim sürecinin ve eğitim programlarının temel bileşenlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Temelde öğrencilerin eğitiminin ilerlemesini ve gelişimini kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. ÖKH'nin genel çerçevesi, öğrencinin bireysel sorunları, aile sorunları, çevresel sorunları, eğitimine engel oluşturan sistemsel sorunlarına özellikle rehberlik, sağlık, okul psikolojisi ve okul sosyal hizmetine atıfta bulunarak soruna çözüm üretme şeklinde çizilmiştir. Çıkış yeri olan Amerika'da ÖKH; okul sosyal hizmeti, okul danışmanlığı,

okul psikolojisi alanı gibi alanların ortaya çıkışı ile desteklenerek okul ortamlarında oluşmuştur. Uzmanların mesleki dernekleri, öğrenci kişilik hizmetlerinin geliştirilmesinde özellikle önemlidir (Crewson 1969).

Diyebiliriz ki ÖKH; Dünya’da okul çağı sorunlarının çözümü için kendi disiplinleri doğrultusunda gelişen ve yaklaşık zamanlı ortaya çıkan okul danışmanlığı ve okul sosyal hizmeti alanlarının mesleki sınırları çerçevesinde gelişimi ile oluşmuş ve okul ortamlarına girmiştir. Ancak bu durum Türkiye’de böyle olmamış, daha önceden de bahsedildiği gibi okul sosyal hizmetinin gelişmemesi sebebi ile okullarda okul sosyal servisi kurulabilecekken kurulamamış, ilk zamanlarda yükseköğrenim kurumlarında görülmeye başlanan, zamanla ilk ve ortaöğretim kurumlarında da giderek yaygınlaşan öğrenci kişilik hizmetleri içinde PDR hizmetleri Türkiye’de en fazla gelişen hizmet alanı haline gelmiş ve kendi mesleki alanı dışında sosyal hizmet disiplinini ilgilendiren sorunlara ve müdahalelere yer vermeye zorlanan bir alan durumuna gelmiştir.

4.2.2.3.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisleri

Rehberlik kavramı eğitim ortamlarında, 20.yy. başında gencin kendi yeteneklerine ve olanaklarına uygun bir iş seçmesine ve bu iş için hazırlık yapmasına yardım etmek amacıyla ortaya çıkmışken daha sonra bu sınırları hızla genişleyerek; toplumsallaşma, eş seçimi, aile hayatı, bireysel uyum gibi bireyin bütün hayat çerçevesini kapsayacak bir anlama doğru evrilmiştir. Bu sebeple de çeşitli bakış açılarıyla rehberlik kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır (Tan 2000).

Rehberlik, hizmetin verildiği “birey sayısına”, rehberliğin “temel işlevlerine”, “problem alanlarına”, “hizmet alanlarına” ve “eğitim kademelerine” göre sınıflandırılabilir. Öğrencilerin gelişimsel dönemleri farklı olması sebebi ile okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri de eğitim kademelerine göre değişmektedir. İlk, orta ve yükseköğretimdeki öğrencilerin gelişimsel dönemlerine yönelik problem alanlarına göre kişisel, eğitsel ve mesleki olmak üzere üç tür rehberlikten söz etmek mümkündür (Saltan 2014).

En genel tanımı ile rehberlik; “Bireyin kendini anlayarak çevredeki olanakları tanıması ve bu doğrultuda doğru kararlar almasının sağlanması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini tanımasında bu

sayede güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde, kapasitelerini geliştirmesinde, kendini gerçekleştirmesinde çevresinde kendisine sunulan olanakların farkında olmasında yardım sağlamaktadır. Bireye sunulan seçenekler içerisinde kendine en uygun olanını seçebilmesi, içinde yaşadığı toplumda mutlu, uyumlu ve üretken bir birey olarak yer edinmesi kısacası kendini gerçekleştirebilmesi için bireye sunulan sistemli ve profesyonel psikolojik yardımdır” olarak tanımlanmaktadır (Pişkin 2006). Psikolojik danışma ise bireysel ve duygusal boyutlara ağırlık veren; farklı nitelik ve boyutlara sahip olsa da rehberlik hizmetleri içinde ve her aşamasında yer alan, bir hizmettir (Özgüven 2007). Psikolojik danışmanlık ise, karar verme ve davranış değiştirme sürecinde olan bireylere yardımcı olarak insanlara yardımcı olma sürecidir (Campbell ve Dahir 1997).

Eğitim alanında ise son yarım yüzyılın eğitim alanına giren PDR kısaca “rehberlik” olarak adlandırılmakta ve okullarda var olmaktadır. Kısaca rehberlik dediğimiz bu etkinlikler eğitsel, psikolojik ve sosyolojik hizmetlerden oluşan öğrenme sürecini destekleyen ve öğrenenin bütün olarak gelişmesini amaçlayan hizmetlerdir (Özoğlu 1982). Rehberlik yönetmeliğinde PDR hizmetlerinin amacı şu şekilde belirtilmiştir: "Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir" (MEB Yönetmeliği 2001).

PDR hizmetlerinin eğitim süreci içinde amacı öğrencinin gelişimine ve uyumuna katkıda bulunan asıl amacı kişinin kendini gerçekleştirmesi olan bunu yaparken de kişinin var olan tüm yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir. Okullarda öğrencilerin akademik başarılarının yanında, kişilik gelişimine yardımcı olacak çalışmalar da yapılmakta ve bu çalışmalar da okullarda rehberlik servisleri tarafından yürütülmektedir (Yeşilyaprak 2000)

Okul psikolojik danışma programlarının birincil amacı, öğrenci rehberliği ile öğrencinin öğrenmesini teşvik etmek ve geliştirmektir. Öğrenci gelişim alanlarının her biri, gelişimsel rehberlik temelini oluşturan çeşitli bilgi, tutum ve becerilerden

oluşan çeşitli öğrenci öğrenme yeterliklerini kapsar. Öğrenci gelişiminin üç alanını ise akademik gelişim, kariyer geliştirme ve kişisel gelişimi kapsamaktadır (American School Counselor Association 2000)

4.2.2.3.3. Dünyada ve Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Tarihsel Gelişimi

Rehberlik hizmetleri bireylere meslek seçiminde yardımcı olmak amacı ile başlatılmış ve ilk rehberlik deneyimi 1895 yılında George MERRİL’İN önderliğinde San Francisco’da Mekanik Sanatlar Enstitüsünde başlamıştır. Öğrencileri bireysel olarak inceleme, öğrencilerle danışma, işe yerleştirme ve takip etme etkinlikleri gibi mesleki rehberlikteki uygulamalar 1900 yılında da Boston okullarında başlamıştır. 1898- 1907 yılları arasında Jesse DAVIS merkez okullardan birinde mesleki rehberlik vermeye başlamış ancak ilk sistemli çalışma 1908 yılında, kurucusu olduğu bilinen Frank PARSONS önderliğinde meslek seçimi ve işe yerleştirme amacı ile Boston Meslek Bürosu’nun kurulması olmuştur. Amerika da doğup gelişen rehberlik hizmetleri daha sonra Avrupa ülkelerinde de kendini göstermiştir ve bu hizmetler mesleğe yöneltme amacıyla 1960’lı yıllarda başlatılmıştır. Rehberlik hizmetlerinin, Avrupa ülkelerine göre ülkemizde daha eski bir geçmişi vardır (Bilgin 2000; Kuzgun 2008; Tan ve Baloğlu 2011; Can 2013 akt Torunoğlu 2015)

PDR hizmetleri ilk kez 1920’lerde Amerika’nın orta dereceli okullarına sistemli olarak girmiş ve hızlıca sosyal, eğitsel ve kişisel rehberlik konularını da içeren çalışmalara başlamıştır. Günümüzde bir yandan çocuk, genç ve hatta yetişkinlerin kariyer gelişimlerine yardım edici, diğer yandan bireylerin eğitsel ve kişilik gelişimini destekleyici bir alan haline gelerek bugünkü geniş kapsamlı durumuna erişmiştir. 1950’li yıllarda ise psikolojik danışma hizmetlerine daha fazla ağırlık verilmeyle başlamış ve günümüze kadar gelmiştir (Bilgin 2000; Pişkin 2006).

Türkiye’de ise rehberlik kavramı, ilk olarak 1939 İlköğretim programında; öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmasıyla yer almaya başlamış olup 1948’den sonra ilköğretim ve orta dereceli okul programı planlarında rehberlik çalışmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu yıllarda müfredat programlarında yer alan “okul her öğrenciyi kendi yetenekleri sınırı içinde en yüksek başarıya götürecektir kılavuzluğu yapmalıdır” ifadesi ile rehberlik görevi belirlenmiştir

(Bakırcıoğlu 2005; Tan 2000). 1950 yılında Marshall yardımlarıyla gelişen Türk-Amerikan dostluk ilişkileri çerçevesinde Amerika ve Türkiye arasında karşılıklı uzman değiştirilmesinin yapılarak Türkiye'ye Amerika'dan uzman getirilmesi PDR açısından önemli olmuştur. Amerika'dan gelen uzmanlar eğitim sistemimize ilişkin raporlar düzenlemiş, seminerler vermiş, Test ve Araştırma Bürosu ile ilk RAM'ların kurulmasına öncülük yapmış, ölçme araçlarının çevrilmesine yardımcı olmuşlardır. Aynı zamanda Amerika'ya giden uzmanlar da Türkiye'ye döndüklerinde öğrendiklerini uygulamaya geçirme şansı elde etmişlerdir (Pişkin 2006). Akın'a (2007) göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Türkiye'de toplumun ihtiyaçlarından doğup gelişmekten ziyade dış etkenlerin desteği sayesinde Türkiye'ye girmiştir (Akın 2007). 1955 yılında Ankara ve İstanbul'da ders programları rehberliği esas alan bir anlayış ile uygulamaya geçmiştir. Ayrıca bu dönemde Ankara'da 1955 yılında bugün halen adı Rehberlik ve Araştırma Merkezi olan 'Psikolojik Servis Merkezi' açılmıştır. Amaçları daha çok ilkokul çağında özel eğitime muhtaç çocukları saptamak ve bu çocuklara özel eğitim olanakları sağlamak olan bu merkezler daha sonra ülkenin çeşitli illerinde yaygınlaşmıştır. Merkezde psikiyatrist, psikolog, sosyal hizmet ve özel eğitim uzmanları çalışmışlardır (Kuzgun 1981). 1960'lı yıllarda planlı kalkınma dönemine geçilmesi ile birlikte psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Milli Eğitim Şuralarında da yer verilen önemli konulardan biri olmuş eğitim ortamlarında rehberlik kavramının önemine dikkat çekilmiştir. 1961 yılında Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda rehberlik çalışmaları için ders programında bir zaman dilimi ayrılması önerilmiş ve sonra 1970 yılında Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nda da okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin kurulması önerilmiş ve bu çalışmalara ek olarak Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri konulu bir genelge ile 1970-71 yıllarında ilk olarak psikolojik danışma ve rehberlik uygulaması resmi olarak 23 okulda başlamıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın çatısında kurulan Psikolojik Danışma Bürosu da bugünkü okul PDR servislerinin temelini atmıştır (Kepçeoğlu 1993) Bugün rehberlik uzmanları ilk ve orta dereceli okullarımızda görevli olarak bulunmaktadır. Okullarda rehber öğretmen olarak adlandırılan ve onların sorumluluğu altında öğretmenlerin katılımı ile psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları yürütölmektedir. Rehber öğretmen bulunmayan kimi okullarda

ise bu hizmetler sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Aslantaş 2011).

Bu hizmetler yönetmelik doğrultusunda görev yapan rehber öğretmenlerin önderliğinde yürütülse de rehberlik hizmeti sadece rehber öğretmen tarafından yerine getirilmesi gereken bir görevden ziyade yönetmelikte ve öğrenci kişilik hizmetlerinde belirtildiği üzere bir ekip işidir (Öztürk 2014). Okullardaki PDR hizmetlerinin başarıya ulaşmasının temel koşullarından biri; ilgili meslek elemanlarının multidisipliner bir anlayış ile çalışmalarını sürdürmeleridir. Konsültasyon hizmetleri öğrenciler için uygun zihinsel ve ruhsal gelişimlerini gerçekleştirilmesi için de önemli olduğundan öğrencilere doğrudan sunulan PDR hizmetleri kadar önem taşımaktadır (Yeşilyaprak 2000).

Yurtdışı örneklerine baktığımızda mevcut okullarda okul sosyal servisleri kurulmuş ve mesleki sınırlar çizilmiştir. Bu sınırlar, rehber öğretmenler için “karar verme ve davranış değiştirmede yardımcı olma gibi işlevlerinin yanı sıra akademik başarı sağlama, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimine odaklanarak okul başarısını teşvik eder” şeklinde belirlenmiştir (Campbell ve Dahir 1997).

Ülkemizde ise PDR servislerinin rolünün, diğer ülkelerdeki gibi mesleki bilgi rehberliğinden; öğrencilere yönelik kişisel, eğitsel ve sosyal rehberliğe doğru bir gelişme göstermiş olsa da öğrencilerin karşılaştığı ve içinde bulunduğu biyopsikososyal sorunlara çözüm üretmesi beklenen bir servise evrilmek zorunda kaldığı görülmektedir. Ancak ülkemizdeki rehber öğretmenler, daha çok mesleki rehberliğe ve çocuğu odak alan sorunların çözümlerine odaklanmaktadır (Duyan ve Özbesler 2009).

Eğitim ortamlarında daha önce bahsedilen içe ve dışa dönük sorunların çözümü multidisipliner bir ekip çalışması ile çözülebilir. Ancak mevcut durumda Türkiye’de psiko-sosyal destek hizmetleri gelişmediğinden; çocuk ve gençler karşılaştıkları birçok problemle kendi başlarına mücadele etmeye çalışmaktadırlar. Aynı zamanda okullarda verilen hizmetler öğrencilerin risk faktörleriyle karşılaşmasına engel olamamakta, bu tip sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Çocuğun bireysel, ailesel ya da okul-aile-çevre ilişkisinden kaynaklı birçok sorunun çözümü için; okul ortamında görev tanımları yapılmış bir psiko-sosyal ekibin meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ve bu meslek

elemanlarının multidisipliner çalışma ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu ekibin uyum içinde çalışması ile birlikte çocukların refahının arttırılmasına ve gelişimlerine olumlu katkı sağlanacaktır (Özkan ve Kılıç 2013).

Uluslararası platformda da Amerika Okul Danışmanları Derneği okul danışmanı rolünün bir parçası olarak okulda ve toplum bileşenleri içerisinde öğrencilere ve ailelerine hizmet verilebilmesi için kurum içi uzmanları olan profesyonel okul danışmanları, sosyal hizmet uzmanlarının ve okul psikologlarının iş birliğini önermektedir (Corthell 2014).

Bu multidisipliner ortamın olmamasına bağlı olarak; rehber öğretmenlerin çalıştığı pek çok okulun öğrencilerinin sosyo-kültürel düzeyi çok düşük olması nedeniyle bu bölgelerde sokakta çalışan çocuk sayısının fazla olması, ensest vakalar, aile içi şiddet, istismar ve intihar vakaları, hırsızlık, evden kaçma, çeteleşmeler, alkol ve uyuşturucu kullanımı vb. gibi adli vakaların sayılarının çokluğu ve rehber öğretmenlerin teori ve uygulama yetersizliği onları güç duruma sokmaktadır (Emiroğlu 2012).

Bu ifadeden yola çıkılarak rehber öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin rehberlik servisi hakkındaki görüşlerini içeren araştırmalara bakıldığında;

Güvendi'nin, 2000'de İzmir'de 110 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; bulgu olarak, yürütülmekte olan rehberlik etkinliklerinin daha çok şekil düzeyinde kaldığı, öğrencilere ulaşamadığı, öğrencilerin beklentileri ile yürütülen etkinliklerin arasında uyum bulunmadığını saptamıştır (Güvendi 2010).

Taşkaya ve Kurt'un 2010'da Mersin'de 22 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin rehberlik servisi ile ilgili görüşlerini; beklentilerin yüksek olduğu ancak sorunlara yüzeysel olarak bakıldığı, zaman ve yetişmek ile ilgili sorunların olduğu, çoğu zaman yönlendirilen çocuklarının takibinin yapılamadığı şeklinde toparlamıştır (Taşkaya ve Kurt 2010).

Korkut'un 2007'de Ankara'da 141 rehber öğretmen ile yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin; mesleki rehberlik, meslek sahiplerini okula davet etmek, bireysel testler gibi çalışmalarını uyguladıkları, bireysel ve grupla çalışma ve ailelerle görüşme yapmak gibi çalışmaların az kullanılan yöntemler olduğu saptanmıştır (Korkut 2007).

Güven'in Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin ortaöğretim okullarındaki PDR hizmetleri ve bu hizmetlerin denetimiyle ilgili görüşlerinin belirlendiği araştırmasında araştırmanın sonucu olarak; rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim eksikliği, çoğu okulda rehber öğretmen sayısının azlığı veya yokluğu, rehber öğretmenlerin çalışmalarını mesai saatleriyle sınırlandırması ve odalarına fazla bağımlı kalmaları, rehber öğretmenlerin alan bilgisi ve becerisinde eksiklik, öğrencilerin sorunları için yeterli çözüm üretilmemesi gibi olumsuz sonuçların da çıktığı anlaşılmıştır (Güven 2009).

Çivicioğlu'nun yaptığı çalışmada 18 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 9506 öğrencinin 1301'i örnekleme alınmış ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan rehberlik programı öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarının bir kısmında öğrencilerin kişisel rehberlik hizmetlerinin akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmeleri açısından yeteri kadar yararlı olmadığını düşündüğü, kişisel rehberlik hizmetlerinin okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesindeki etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığına inandıkları, duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığına inandıkları bulgularına ulaşılmıştır (Çivicioğlu 2016).

Rehber öğretmenlerin çalışma alanı ve çalışma şartları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında sorunların çözümü ile ilgili rehber öğretmenlerin yetersiz algılandığı, kendi alanları dışında kalan sorunlarla da ilgilenmeleri beklendiği ancak gerek iş yükü gerekse ortaya çıkan sorunlar ile ilgili rehberlik ve danışmanlık alanının dışında daha kapsamlı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğinden bu beklentilerin karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Yukarıda bahsedilen araştırmalar ve açıklamalar bağlamında okul rehberlik servislerinde rehber öğretmenler ile ilgili çalışma alanları dışında kalan sorunların çözümü için beklentilerin olduğu, sosyal hizmet disiplininin alanına giren konular ile ilgili rehber öğretmenlerin bu beklentileri karşılayamadığı anlaşılmaktadır.

Okul rehberlik servisleri hakkında yapılan pek çok araştırmanın sonucuna bakıldığında servisten beklentinin çok olduğu ancak yeterli düzeyde ve derinlikte hizmet verilemediği bulgularına ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi rehber öğretmenlerden artık bireysel sorunların çözümü değil çoğalan sosyal sorunlarla birlikte gruplarla çalışılması ve ayrıca önleyici hizmetlerin

de verilmesi beklenmektedir. Sosyal hizmet disiplininin alanına giren bu sorunlar, iş yükü, fazla öğrenci sayısı, idari sorunlar gibi pek çok sorunla da baş etmeye çalışan rehber öğretmenlerin yetersiz olarak algılanmalarına sebep olmaktadır.

Ayrıca bütün bu sorunların yanı sıra Türkiye'deki rehber öğretmenlerin tamamı PDR ya da EPH (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) mezunu değildir. Servislerde psikoloji, eğitim programları ve öğretim (EPÖ), eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, sosyoloji ve felsefe grubu öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar da bulunmaktadır. Bu da mevcut durumda sosyal sorunların çözüm yeri olarak addedilen rehberlik servisleri ile ilgili ayrı bir sorunu gündeme getirmektedir.

Öztürk (2014)'ün yaptığı araştırmada; psikolojik danışmanların mezun olduğu lisans programına göre PDR servisinin algılanan etkililiğine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve alan mezunu rehber öğretmenlerin alan dışı mezunu rehber öğretmenlere göre PDR servisini daha etkili algıladığı tespit edilmiştir (Öztürk 2014)

Aslan (2003) araştırmasında, alan mezunu ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmış ve araştırma sonucunda; alan dışı rehber öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin on alt kategoriye dair başarı ortalamalarının, alandan olan rehber öğretmenlere göre oldukça düşük olduğunu bulmuştur (Aslan 2003).

Ayhan (2004) ise yaptığı çalışmada, liselerde ve özel dersanelerde çalışan psikolojik danışmanların PDR biriminin işlevlerinin gerçek ve ideal görev algılarını mezun oldukları lisans bölümüne göre incelemiş ve araştırma sonucunda; liselerde görev yapan psikolojik danışmanlardan PDR/EPH mezunu olan rehber öğretmenlerin gerçek ve ideal görev algılarının diğer (psikoloji, EPÖ, eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, sosyoloji ve felsefe grubu öğretmenliği) lisans programlarından mezun olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ayhan 2004).

Yabancı literatür incelendiğinde ise özellikle batıda, diğer lisans bölümlerinden mezunların psikolojik danışmanların çalışma alanlarına istihdamı yapılmadığından bu görüşü destekleyen kaynaklara ulaşılammıştır (Öztürk 2014).

Okul ortamlarında idareciler ve diğer öğretmenler öğrenciler ile ilgili sosyal sorunların çözümü için başvurabilecekleri tek yer olan rehberlik servisine

başvurmaktadır. Ancak rehber öğretmenler mesleki disiplinleri gereği bireysel ve grup çalışmaları yapmaktadır. Bu sebeple genelci bakış açısına sahip sosyal hizmet uygulamasının alanına giren müdahalelerin ancak bir sosyal hizmet uzmanı tarafından gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sorunların çözümü için multidisipliner çalışma gerekmesinin yanı sıra bireyin çevresi içinde değerlendirilmesinin önemi açısından yine sosyal hizmet disiplininin uygulama alanına giren makro sosyal hizmet uygulamasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2.3. Okul Sosyal Hizmetini Gerektiren Okul Çağı Sorunları

Ekolojik yaklaşımda da belirttiği üzere okulda yaşanan başarısızlık ve öğrenci sorunları sadece öğrenciye odaklanarak çözülememektedir. Bu sorunlara sosyal hizmet bakış açısı ile bakıldığında kalıcı çözümler üretilebilir. Birbirinden farklı bireylerin bir araya gelmesi özellikle son zamanlarda artan sosyal sorunlar eğitim sistemimizin önüne bir set çekmekte ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Bu çerçevede okul ortamlarında eğitim başarısını etkileyen sorunlar başlıklar altında toplanmıştır.

4.2.3.1. Aile Sistemi İçerisinde Yaşanan Sorunlar

Aile, çocuğun yetiştirmesinden ve korunmasından sorumlu olan toplumun bir üyesidir. Çocukların temel değerlerini ve tutumlarını ailelerinden edindikleri için sosyalizasyon ve kültürel iletimin gerçekleştiği temel birimdir. Çocuğun doğduğu ve daha geniş bir insan topluluğunun üyesi olmayı öğrendiği toplumsal birliktir. Bununla birlikte, aile, birçok kişiler arası çatışmaların yaşandığı, sorunların geliştiği ve çocukların bu süreçten etkilendiği yerdir (Guez ve Allen 2000).

Hartman'a (1981) göre aileler, üyelerin sosyal, eğitimsel ve sağlık bakım ihtiyaçlarını karşılamada birincil "sosyal hizmet ajansı" olarak tanımlanmaktadır (akt. Early ve Glanmayle 2000). Çocuğun psiko sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı aile ortamları; toplumsal değişmeye koşut olarak ortaya çıkan psikolojik, ekonomik, sosyolojik, kültürel, biyolojik, çevresel etkenler açısından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir (Kargı ve Akman 2007). Ailenin yapı ve işlevlerinde meydana gelen bu değişimler aile ilişkilerini ve aynı zamanda ailede olan çocuğu da etkilemiştir (Aslan 2002; Özdemir 2007). Bu değişimlere ek olarak ailenin, birey sayısına (çekirdek ya da geniş), bireylerin rollerine (anaerkil ya da ataerkil), aile içi

ilişkilerin niteliğine (otoriter ya da demokratik), aile içi iletişime (sağlıklı- sağlıksız) ve bölünmüş (parçalanmış) olmasına bağlı olarak farklı özelliklere sahip olması da çocuğun gelişimini de önemli ölçüde etkilemektedir (Avcı 2006).

Çocuklar zihinsel, ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerini aile ortamında tamamlamaktadır. Bu gelişimi sorunsuz bir biçimde tamamlamak sağlıklı bir yetişkin olmak konusunda çocuklara önemli derecede katkı sağlamaktadır. Bu gelişimleri sorunsuz şekilde tamamlayabilmeleri için aile yapısının ve işlevinin de sorunsuz olması gerekmektedir (Akfert ve ark. 2009). Bunun aksine çocuğun, anne-babanın sürekli tartıştığı, aile fertlerinde madde-alkol bağımlılığının olduğu, olumsuz anne-baba tutumlarının olduğu, çocuğun ilgisizlik boyutunda ihmal edildiği, yeterli sevgi ve ilgiyi bulamadığı, kötü muamele gördüğü ve boşanma ile sonuçlanan ayrılıkların olduğu aile ortamları çocuklarda uyumsuzluğun, kişilik bozukluğunun ve tepkisel davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Büyükkaragöz 1990).

Yukarıda sayılan sebeplerden ötürü aile ortamında yaşanan sorunlar sonucu çocuk stres altındaysa çocuğun okulda davranış ve yeteneği etkilenir. Bir ebeveynin ölümü veya ebeveynlerin boşanması, dikkatsizlik, kaygısız olma, davranış sorunları ve sınıf etkinliklerinden çekilmeye ve ders başarısızlığına neden olabilir (Guez ve Allen 2000).

Aile içi sağlıksız iletişim faktörü de çocuğun gelişimine etki etmektedir. Ailenin çocuğu etkin ve doğru bir şekilde dinlemesi çocukların duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etmesinde etkili olabilmekte bu sayede çocuk bir birey olarak değer gördüğünü anlamaktadır. Bu sebeple sağlıklı birer birey olarak yetişebilmeleri için çocuklar açısından da aile içi iletişime de önem verilmesi gerekmektedir (Şahin ve Aral 2012). Sağlıklı bir iletişim ilişkisi olan bir ailede sağlıklı ve özgüveni yüksek bireyler yetişebilmektedir (Yıldırım 2006).

Ailede yaşanan sorunlar, o ailede yetişen çocuklar açısından hem gelişim dönemlerine yansıyan hem de yetişkin olma süreçlerinde karşılıklarına çıkacak birçok biyopsikososyal sorunu da beraberinde getirmektedir. Aile içi sorunlar ve anne- baba tutumları; bir taraftan çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkilerken, aileden sonra gelen toplumsallaşma kurumu olan okul ortamlarında çocuğun arkadaşları ve diğer sosyal ilişkilerini de etkilemekte ve akademik başarısını da düşürebilmektedir (Dam 2008).

Araştırmalar çocukların eğitim başarılarının; ailesel nitelikleri, ailenin ortalama aylık geliri, anne babalarının eğitim ve öğrenim durumu, annelerin evlilik doyumu, evlilik uyumu, anne ve babanın birbirleri ile geçimleri, annelerin kabul, reddedici algılanması, anne baba tutumları gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur (Yavuzer 1993; Yılmaz 2000; Türkoğlu 2008; Yaşar 2009) Ebeveynlik stilleri, çocukların davranışı üzerinde oldukça etkilidir. Bu sebeple çocukla ilgili çocuk odaklı bireysel destek aramaktan önce sorunun giderilmesi için tüm ebeveyn sisteminin değerlendirilmesi gerekmektedir (Gomez 2011). Çocuklarla ve ailelerle yapılan değerlendirmelerde, sosyal çevredeki hangi faktörlerin ebeveynlik ve çocuk gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunun anlaşılması önemlidir (Jack 1997).

Bu sebeplerden ötürü çocuk refahı alanı, aile refahı alanı ile birlikte düşünölmelidir (Koşar 1992). Çocuğun refahı içinde büyüdüğü aile ortamının refahından ayrı bir biçimde değerlendirilip müdahale edilemeyeceği için okul başarısı düşen ya da okulda davranış bozukluğu, saldırganlık eğilimi, içe kapanıklık gibi özellikler gösteren çocuklar ile çalışırken aile ortamında yaşanan sorunları da değerlendirmek ve aile destek sistemini oluşturmak oldukça önemlidir. Bu farkındalıktan yola çıkılarak aile sistemi, sosyal hizmetin müdahalesinin önemli odak noktalarından biri olmuştur. Sosyal hizmet, aile sisteminin yaşam içindeki doğal sürecini anlayarak müdahalesini gerçekteştirir (Aktaş 2004). Sosyal hizmet bakış açısına göre aileler sürekli değişen bir sorun öbeği ile karşı karşıya kalma riski taşırsalar da bu sorunların üstesinden gelebilecek kaynaklar, bilgi, beceri, yeterliliğe ve güçlölüğe sahiptirler. Güçlendirme yaklaşımı aileye ve aile içerisinde çocuğa yardımcı olacak en önemli yaklaşımlardandır (Early ve GlanMaye 2000).

Aile tedavisi, sosyal hizmet uzmanının aile üyelerine ve bir bütün olarak aileye yönelik yaptığı değerlendirmeler sonucunda uyguladığı müdahalelerdir. Aile tedavisinde sosyal hizmet uzmanının görevi, ailede söz konusu olan anlaşmazlıkları, gerginlik, tedirginlik yaratan aile üyelerinin duygu ve düşüncelerini ortaya koyarak aralarında tartışıp gidermelerine yardımcı olmaktır. Bu sayede aile üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşim sorunlarının ortadan kalkmasını amaçlar (Turan 1999). Bu alanda çalışmalar gerçekteştiren sosyal hizmet uzmanları; disiplinine özgü teorik bilgilerine ek olarak aynı zamanda diğer bilimlerden (sosyal ve davranış bilimleri)

edindikleri ve uygulamaya aktardıkları yeni bilgiler ve diğer meslek elemanları ile yaptıkları bilgi paylaşımları sayesinde aile ve çocuğun içinde bulunduğu sorunlar için daha geniş bir bakış açısı içeren bir müdahale planlarını oluşturmaktadırlar (Özkan ve Kılıç 2013).

Okul sosyal hizmet uzmanları, okul ve ev arasında önemli bir bağlantıdır; ailenin çocuğun eğitimine katılımının yanı sıra okul personeline aile yapılarının, yaşam biçimlerinin ve geçmişlerinin çeşitliliğini anlamalarını ve bunlarla ilgili yardım etmelerini sağlar. Araştırmalar, bir aile çocuğunun eğitim sürecine katıldığında, çocuk, aile ve okul genelinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir. Eğitimde aile faktörünün katılımı, tüm ekonomik gruplardaki ve sınıf düzeyindeki öğrencinin başarısının kuvvetli bir destekleyicisidir (Allen ve Tracy 2002). Çevresi içinde birey ilkesini temel ilke olarak benimseyen sosyal hizmet uzmanı okul çağı çocuğunda da gözlemlendiği sorunları sadece çocuğa odaklanarak değerlendirmeyecektir.

Yukarıda sayılan sebeplerden okul sosyal hizmet uzmanı ötürü ailenin yaşadığı sorunların da değerlendirilmesi gerektiğinin, aile sistemi içinde çocuğun bu sorunlardan etkilenebileceğinin ya da mevcut sorununa ailenin sorunun neden olabileceğinin farkında olarak çalışmalarını yürütür.

4.2.3.2. Aile İçi Şiddet

İnsanlık tarihi kadar eski olduğu bilinen ve birçok bireysel ve toplumsal öge ile birlikte karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkan şiddet olgusu, günümüzde hem toplumsal hem de bireysel düzeyde sıkça karşılaşılabileceğimiz bir olgudur (Kocacık 2001). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Şiddeti, “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” şeklinde tanımlanmıştır (WHO 2003).

Şiddet, yıkıcı ve yok edici saldırganlığın bir biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilere ya da nesnelere çeşitli zarar vermeyi içeren kontrolsüz, aşırı, birdenbire, amaçsız olabilen toplu ya da bireysel görülebilen bir olgu olmakla birlikte daha genel bir tanım ile şiddet bireylerin yaralanmasına, sindirilmesine, duygusal baskı altına alınmasına yol açan tutum ve davranışlardır (Arıkan 1987; Öztunalı ve Kayır 1998).

6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair

Kanun (2012) kapsamında; “Şiddet, kişinin, fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren, toplumsal, kamusal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranışı” olarak tanımlanmıştır.

Erkeğin kadına ve çocuğa yönelik uyguladığı aile içi şiddet en sık karşılaşılan şiddet türüdür. Aynı zamanda Dünya Sağlık Örgütü’nün de 2002 yılında yayımladığı raporunda, şiddetin en fazla aile ortamında ve kadına yönelik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (WHO 2003; Güneri 1996; Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Raporu 2014).

Her yaşta, her eğitim düzeyinde, her sosyoekonomik-kültürel düzeyde meydana gelebilen aile içi şiddet, toplumda meydana gelen yaygın bir insan hakları ihlali problemidir ve genellikle aile üyelerinden birinin bir diğerine, çoğunlukla da güçlü üyelerin güçsüz üyelere ev içinde -özellikle kadına, çocuk ve yaşlılara psikolojik, ekonomik, fiziksel veya cinsel açıdan kötü davranmasıdır (Harcar ve ark 2008).

Aile içindeki şiddetin yönü ebeveynlerden çocuklara, akrabalarından aile üyelerine, yetişkin çocuktan yaşlı ebeveyne ve erkek eşten kadına şeklinde ortaya çıkmaktadır. Aile içi şiddet günümüzde çoğunlukla erkek tarafından kadına uygulanan şiddet şeklinde görülmektedir ve ikinci sırada çocuğa yönelik şiddet yer almaktadır (Stewart ve Robinson 1998 akt; Page ve İnce 2008).

Dünya’da ve Türkiye’deki oranlara baktığımızda aile içi şiddet ve kadına yönelik şiddet günden güne artan ve kadınların, çocukların kısaca şiddete maruz kalan kişilerin sağlığını ve yaşam haklarını oldukça kısıtlamakta ve ihlal etmektedir. Aile içi şiddet, mağdurlar ve failer açısından, tıbbi ve zihinsel sağlık sorunlarıyla sonuçlanmakta ve mağdurlara, çocuklara, ailelerine veya arkadaşlarına, onları korumaya çalışanlara ve failere yönelik ölümcül sonuçlar meydana gelmektedir (Ganley 1999).

Sağlıklı aile ortamlarının olmadığı aile içerisinde büyüyen, şiddete maruz ya da tanık olan çocukların hem gelişimsel dönemleri hem de yetişkinlik dönemleri oldukça etkilenmektedir. Öğrenilen bir davranış olan şiddet, sosyalleşme sürecinde

en önemli yeri olan aile içinde kadına yöneltilmiş bile olsa, bu şiddete tanıklık eden çocuklar belirtildiği gibi oldukça fazla etkilemekte ve şiddetin yaşandığı aile ortamı şiddetin her an yaşanacağı bir yer haline gelmektedir (Gökkaya ve Ayan 2017).

Aile içerisinde yaşanan şiddetin sebep olacağı zararlar sosyal hizmet mesleğinin temelini oluşturan mikro, mezzo ve makro çalışmaları içeren genelci yaklaşım perspektifinden bakıldığında sadece çocukları değil aynı zamanda hem aileyi hem de bu doğrultuda toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı çocuğun yüksek yararı gözetildiğinde çözülmesi ve önlenmesi gereken en önemli sorunlardan birinin aile içi şiddet olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Çocuğun sağlıklı iletişimin olduğu, güvenli, gelişimine ve yüksek yararına uygun aile ortamında yetişmesi, bu güven ortamının ve sağlıklı iletişimin devamlılığının sağlanması, şiddet mağduru kadın ve çocuk için sağlıklı bir aile ortamı oluşturulması sağlanamıyorsa, çocuğun, o ortamdan uzaklaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamdan baktığımızda okul sosyal hizmet uzmanları şiddet ortamında büyüyen çocuğun içinde bulunduğu durumunun farkında olarak; güçlendirme yaklaşımı perspektifinden aile içi şiddete maruz ya da tanık olan çocuk ile ilgili çalışmalar yaparken, aynı zamanda şiddet mağduru anne ile görüşmeler yapar. Aynı zamanda aile tedavisi yaklaşımı bağlamında ailenin sağlıklı bir ortama dönüştürülmesi için ailenin isteği doğrultusunda aile ile çalışır, şiddet mağduru kadını hakları ve alabileceği hizmetler konusunda bilgilendirir, şiddet ile ilgili yasal süreci başlatır.

Tüm bu süreçleri içerisinde bu alanda çalışan ve destek veren diğer mekanizmalar ile iş birliği kurar; şiddet ortamına tanık olan çocuğun bedensel, ruhsal değişimleri hakkında okul öğretmenlerini, okul yöneticilerini bilgilendiren çalışmalar yapar. Okul sosyal hizmet uzmanı yapılan tüm bu mesleki çalışmaların yanı sıra eğitici rolü ışığında şiddet olgusu ve şiddetin mevzuattaki durumu hakkında mezzo düzeyde ailelere ve öğretmenlere eğitimler düzenler, gerekli görülmesi durumunda da değişim ajanı rolü bağlamında makro düzeyde multidisipliner bakış açısıyla farkındalık ve bilgilendirme çalışmaları yapar.

4.2.3.3. Çocuğa Yönelik İstismar ve İhmal

Çocuk Hakları Sözleşmesi 1. Maddesinde; çocuğu, kanunlarca desteklenen erken reşit halleri dışında on sekiz yaşına kadar her bireyin çocuk olduğunu öngörmüştür. Çocuk istismarı ve ihmali ise, genel olarak anne, baba ya da başka erişkin tarafından çocuğa yöneltilmesi ile çocuğun gelişimini engelleyerek ya da ya da kısıtlayarak çocuğa yönelik yapılan eylem ve eylemsizliklerdir (Tıraşçı ve Gören 2007). Çocuk istismarı yalnızca dünya çapında bir halk sağlığı sorunu değil, aynı zamanda çocuk haklarının önemli bir ihlali olarak değerlendirilmektedir (Völkl-Kernstock ve ark. 2016).

Çocuğa bakmakla yükümlü ailenin, ilgili kurumların ya da devletin; çocukların eşit düzeyde hak sahibi oldukları hak ve özgürlüklere sahip olmasını engelleyerek bu sayede çocukların gelişimlerini engelleyici tutum ve davranışlar geliştirmesi ve çocuğa karşı en temel sorumluluklarını yerine getirmemesi çocuğa yönelik ihmal ve istismar şeklinde yorumlanabilir. Çocuğun temel bakım ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması gerekli sağlık müdahalesinin yapılmaması, anne baba olarak çocuğa karşı görevlerin yeterince yerine getirilmemesi ve çocuğun tek başına bırakılması ihmal davranışına örnek verilecek örneklerdendir (Aral ve Gürsoy 2001).

Çocuk istismarının da fiziksel, cinsel, duygusal istismar ile ihmal şeklinde dört farklı boyutu vardır (WHO 2006). Ayrıca çocuk ihmali bazı kaynaklarda ayrı başlık olarak okul çağındaki çocuğun okula gönderilmemesi, çocuğun okuldan kaçmasına göz yumulması ve çocuğun özel eğitimsel gereksinimlerine dikkat edilmemesi gibi ihmalleri için eğitimsel ihmal şeklinde de karşımıza çıkmaktadır (Dereobalı ve ark 2013)

4.2.3.3.1. İstismar Türleri

Fiziksel istismar; bir çocuğa anne, babası ya da bakımından sorumlu başka kişi tarafından bedensel hasara neden olan ya da neden olabilecek, sağlığına zarar verecek, yaralayacak ya da yaralanma riski oluşturacak davranışlar olarak tanımlanır. Dövme, itme, sarsma, vurma, yaralama verilecek örneklerdendir. İstismarın en kolay belirlenen türüdür (Pelendecioğlu ve Bulut 2009 ; Krug ve ark 2002)

Duygusal istismar; çocuğun kapasitesinin ve isteklerinin sürekli olarak kötülenmesi, yok sayılması ya da kapasite üstü beklentilerde bulunulması sosyal

ilişkidен yoksun bırakılması, terk etme ile tehdit edilmesi ve çocuğu çocuğun gelişim ve yaşına uygun olmayan yöntemlerle yetiştirilmesidir. Sözel ve sözel olmayan aşağılama, azarlama, dışlama, çocuğu, uygun olmayan davranışlara teşvik etmek (örneğin hırsızlık), çocuğu duygusal karşılıktan mahrum bırakmak çocukla etkileşimde duygu gösterememek gibi çocuğun duygusal, gelişimsel veya psikolojik iyilik durumunu zedeleyen bir veya daha fazla gösterilen davranışlardır (Dinleyici ve Dağlı 2016).

Cinsel istismar; Amerikan Ulusal Çocuk İstismarı İhmali Merkezi tarafından; "Çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, o erişkinin veya başka birinin cinsel stimülasyon için kullanılmışsa, çocuğun cinsel olarak istismarı kabul edilir. Cinsel istismar diğer bir çocuk tarafından, eğer bir çocuğun diğeri üzerinde belirgin bir gücü veya kontrolü söz konusuysa veya bariz bir yaş farkı varsa da gerçekleştirilebilir." şeklinde tanımlanmıştır (NCCAN 1991) Birleşik Devletlerde genel olarak çocukların cinsel istismarının büyük oranlarda bir sorun oluşturduğu kabul edilmiştir. Cinsel istismarın ergenlik çağındaki genç kızlarla sınırlı olmadığı, bebekleri de içeren çok küçük çocukları, erkekleri ve kızları da etkilediği bilinmektedir (Macfarlane ve ark 1986).

İhmal; Çocuğa bakmakla yükümlü kişinin çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamayarak bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, duygusal gereksinimlerini önemsememesi çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi şeklindedir. İhmal ve istismar ihmalin pasif, istismarın ise aktif olması şeklinde temel noktadan birbirinden ayrılır. (Tıraşçı ve Gören 2007).

Ayrıca bazı kaynaklarda bütün istismar tanımlarına ek olarak ekonomik istismar da çocuğa yönelik istismar türlerine eklenmektedir. *Ekonomik istismar*; Çocuğun yaşına uygun olmayan işlerde veya hak ettiği karşılık ödenmeden çalıştırılmasıdır. (cokmed.org/_ekurs/uploads/sozluk1.pdf). Çocukların küçük yaşta çalışma veya çalıştırılması sosyal, kültürel, ekonomik temelde birçok sorunla ve nedenle bağlantılıdır.

Türkiye’de çocuğa yönelik ihmal istismar durumunun verilerine ve araştırmalarına baktığımızda TÜİK’in 2012 yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarında uygulanan Çocuk İşgücü Anketi sonuçlarına raporuna göre; Türkiye genelinde 6-17

yaş arasında 15 milyon 247 çocuk vardır. Bu yaş grubundaki çocukların istihdam oranı %5,9'dur. Yine TÜİK'in 2016 hane halkı işgücü araştırması sonuçlarına göre; 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %20,8, istihdam oranı %18 ve işsizlik oranı %13,5 olarak saptanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının çalıştırılma oranı 2015 yılında %13 iken 2016 yılında %13,4'e yükseldiği sonuçlarına ulaşmıştır (<http://www.tuik.gov.tr>. Erişim 12.12.2017).

İMDAT Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği ve ASUMA Acıbadem Üniversitesi Suç ve Şiddetle Mücadele Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 2016 yılında yayımlanan Çocuk İstismarı Raporuna göre; son 4 yılda Dünya'da çocuklara uygulanan taciz ya da şiddetin %90 oranında arttığı, tecavüzcülerin tahminen %5'i ortaya çıkarken %95'inin gizli kaldığı, ensest ilişkilerin ise binde 4'ünün ortaya çıktığı bulgularına rastlanmaktadır. Çocuk istismarı nedeniyle Adli Tıp Kurumu'na başvuruların sayısının 2012'de 2,395, 2013'te 3,002, 2014'ün Ekim ayı itibarıyla 2,449 olarak arttığı ve Türkiye'de Adalet Bakanlığı'nın 2014 verilerine göre, her ay adli tıp kurumuna 650 çocuk cinsel istismarı vakası gönderildiği ulaşılan sonuçlardandır (Çocuk İstismar Raporu 2016).

Genç Hayat Vakfı, Geleceğimizin Çocukları Vakfı, Uluslararası Çocuk Merkezi tarafından 2012 yılı Çocukların Ev İçinde Yaşadıkları Şiddet Araştırması raporu incelendiğinde İstanbul'daki ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 440 öğrencinin ev içi şiddet yaşantılarına genel olarak bakıldığında çocukların %73,4'ünün en az bir kez ev içi şiddet maruz kaldıkları, çocukların %67,9'unun en az bir kez ev içi duygusal şiddet yaşantıları olduğu, %37'sinin fiziksel şiddete maruz kaldığı, en az bir kez ev içinde ihmal edilme oranının da %25,7 olduğu sonuçlarına ulaşmıştır Cinsel istismarın Türkiye'nin kültürel yapısı açısından şiddet hala her evde ifade edilebilir bir olgu olmaması sebebi ile fark edilebilir noktaların üzerinde durulması oldukça önemli görünmektedir. Çocuğa yönelik cinsel istismar adölesan gebelik sorununu da meydana getirmektedir. Bu sebeple erken yaşta hamile kalan ya da doğurmak zorunda kalan adölesanlar ile ilgili ruh sağlığı ve bedensel sağlık sorunları yaşanmakta, okul terkleri olmakta, dünyaya gelen bebeğin de bakımı ile ilgili ihmal ve istismar durumları ortaya çıkabilmektedir (<http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-content/uploads/evicisiddet-arastirma.pdf>. Erişim 12.12.2017).

Verilere bakıldığında çocuğa yönelik ihmal ve istismar durumu Dünya’da ve Türkiye’de yaygın durumdadır. Bu denli yaygın bir sorunun temelleri arasında biyolojik, psikolojik ve sosyolojik birçok neden yer almakta olup bu nedenler genellikle ailenin yaşam düzeyi ve stresi etrafında şekillenmiştir.

Ailedeki ekonomik (ekonomik yetersizlik, iş bulamama, borçlanma vb), sosyal ve kültürel (uyum sorunları, yetersiz sosyal çevre, hastalık, şiddeti sosyal öğrenme kuramına göre eğitim aracı olarak görme vb) gibi dış stres faktörleri yanı sıra anne-babanın kişilik yapısı, eşler arası anlaşmazlık ve şiddet, şiddet döngüsü, sağlıklı ebeveynlik bilgisinden yoksun olma, madde kullanımı, eğitim düzeyi düşüklüğü, ölüm gibi iç stres faktörleri de çocuğa yönelik ihmal ve istismara neden olabilmektedir (Ayan 2007). Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda bulgular bu ifadeleri tamamlar niteliktedir.

Güler ve ark. (2002)’de yaptığı araştırmada annelerin %87,4’ünün çocuklarına fiziksel istismar, %93’ünün de duygusal istismar uyguladıkları, annenin bu davranışlara başvurması ile ailedeki eşin madde kullanımı, eğitim düzeyi düşüklüğü ve eşi tarafından şiddete maruz kalma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Güler ve ark 2002)

Ayan’ın Sivas ilinde 2007 yılında yaptığı araştırmada çocuğun aile içinde şiddete uğramasında etkili olan faktörlerin hem anne hem baba açısından ailede yaşayan birey sayısı, ebeveynin eğitim düzeyi, ebeveynin mesleği, ailenin gelir düzeyi, anne baba arasında şiddetin var olması ve ebeveynin çocuğa davranış biçimi olduğu ortaya çıkmaktadır (Ayan 2007).

Çocuğa yönelik ihmal ve istismar davranışı çocuğun biyopsikososyal açıdan gelişimine oldukça olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Çocuğun hem gelişimsel dönemine etki etmekte hem de ileriki yaşam dönemlerde ortaya çıkabilecek kişilik bozukluklarına yol açabilmektedir. Ayrıca istismar ve ihmal durumu çocuğun mevcut durumunu da etkileyerek çocukta fiziksel ve ruhsal sağlık bozuklukları meydana gelebilmekte, regresyon ortaya çıkabilmekte, temel güvene karşı güvensizlik yaşayabilmekte, okuldan uzaklaşma ve ders başarısızlığı ortaya çıkabilmekte, sosyal içe kapanma ve uyum sorunları, şiddete eğilim gibi davranış problemleri ortaya çıkabilmekte ve bu durum yetişkinlik hayatına da

yansıyabilmektedir (Ovayolu ve ark 2007; Dönmez 2009; Güler ve ark 2002; Springer ve ark 2007; Lamont 2010).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 19. maddesine göre “*çocuğun yetiştirilmesinden sorumlu olanlar, bu haklarını çocuklara zarar verecek şekilde kullanamazlar. Devlet çocuğu anne, babanın ya da çocuğun bakımından sorumlu başka kişilerin her türlü kötü muamelesinden korumak, çocuğun istismarını önlemek ve bu tür davranışlara maruz kalan çocukların tedavisini amaçlayan sosyal programlar hazırlamakla yükümlüdür.*” ibaresinden yola çıkılarak okul sosyal hizmet uzmanının ihmal istismar alanında uygulayacağı en önemli rol bu yükümlülüğün yerine getirilmesi için savunuculuk rolü yapmaktır. Yukarıda sayıldığı gibi pek çok etmene bağlı ve sonuca sebep olan çocuğa yönelik ihmal ve istismar konusunda soruna sebep olan durumun doğru teşhis edilerek çözüm üretilmeye çalışılması oldukça önemlidir. Ayrıca neden-sonuç ilişkisi içerisinde istismara sebep olan ve sonucunda ortaya çıkan durumlar geneli bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Çocuk istismarının ve ihmalinin önlenmesinde, okul ortamında, aileden ve toplumdan kaynaklı risk faktörleri üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Çocuğun ev ortamında ihmal ve istismarının önlenmesi adına aileleri de çalışma yapan okul sosyal hizmet uzmanı aynı zamanda okul ekibini de bu konuda bilgilendirir ve ekip çalışması içerisinde çalışmalarını sürdürür. Çünkü yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmalinin belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale sürecine ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı konuya ilişkin yasalar ve yönetmeliklerdeki rol ve sorumluluklarının farkında olmadıkları istismar konusunda hem üniversite eğitimleri süresince hem de hizmet içi eğitim olarak yetersiz eğitim aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Aksel ve Irmak 2015; Çakar ve Okuyan 2017; Sağır ve Gözler 2013; Dilsiz ve Mağden 2012). Bu sebepten ötürü sosyal hizmet uzmanı eğitici rolünü de aktif tutarak sorunun teşhis edilmesi için de ilgili birimleri bilgilendirir. Ev ortamında çocuğun ihmal ve istismarının devam etmesi üzerine ilgili yasa gereği işlemleri başlatır ve yaptığı sosyal inceleme sonucunda gerek görülmesi durumunda kurum bakımı ya da diğer tedbir kararlarının alınması için bireyle çalışmalar yapar. İhmal ve istismar konusunda okul sosyal hizmetinin en önemli işlevlerinden biri de vaka takip çalışmasıdır. Çocuk koruma, sosyal hizmetin en

kritik müdahalelerinden biridir. Sosyal hizmet uzmanları diğer profesyonellere çocuk istismarını önleme ve özellikle çocuk koruması konusunda yönlendirme yapmaktadırlar (Sherraden ve ark 2014).

4.2.3.4. Madde Bağımlılığı

Sadece kullanan bireyi değil bireyin etkileşimde olduğu bütün sistemleri etkileyen madde kullanımı ve bağımlılığı, toplumların birçok kesiminde ortaya çıkan en önemli toplumsal sorunlarından biri haline gelmiştir. Bu aynı zamanda ciddi bir halk sağlığı sorunudur (Dumas Hennessey 1999 akt.; Karatay ve Kubilay 2004).

Bağımlılık, herhangi bir maddenin amacından farklı olarak kullanımı sonrasında kişinin kullandığı maddeyi bırakma girişimlerine rağmen terk edememesi, gittikçe artan miktarlarda alması ve miktar azalmasında ya da maddenin bırakılmasında yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması, bireyin sağlığında ve yaşantısında sorunlar ortaya çıkarmasına rağmen kullanımının sürdürülmesi ile ortaya çıkan durumdur (Uğurlu ve ark 2012).

Birçok etkenin bir araya gelerek ortaya çıkarabileceği madde bağımlılığının nedeni olarak tek bir etkenden söz edebilmek çok güçtür. Bireyin madde kullanımına yaş, cinsiyet, biyolojik etkenler gibi yaşanılan kültür, aile ilişkileri, eğitim vb. sosyal durumlar da etki etmektedir. Bu nedenler Biyopsikososyal Modele göre; biyolojik faktörler, ergenin psikolojik gelişimi, kişilerarası çevre belirleyicileri (aile işlevselliği ve akran ilişkileri faktörü), çevresel belirleyiciler ve toplumsal faktörler şeklinde 5 ana maddede toplanmıştır. Bu değişkenler birbirini etkileyerek madde bağımlılığını tetikleyebilmektedir. Ergenin psikososyal gelişimi, aile işlevselliği ve arkadaşlarla ilişkiler en önemli risk faktörleri olarak kabul edilmektedir. Ergenler; erişkinlere nazaran 7 kat daha hızlı olarak madde kötüye kullanımı bozukluklarına ulaşırlar (<http://www.ogelk.net/Dosyadepo/etyoloji.pdf>).

Bağımlılık oluşturan sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı açısından en riskli grupta çocuklar ve ergenler yer almaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde etkisi olan aile ortamı içinde bu tür maddelerin kullanılması; rol model açısından çocukların yönelimlerini arttırmakta ayrıca yakın arkadaş çevresi de bu dönemde belirleyici olabilmektedir (Tanrıku ve ark 2007).

Bu konu ile ilgili araştırmalara baktığımızda Dünya’da ABD’de 2006 yılında

sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin %29'unun marihuana dışında bazı yasadışı uyuşturucuları denediği %12'sinin ya da sekiz kişiden birinin uyuşturucu madde denediği sonucuna ulaşılmıştır (Johnson ve ark 2006).

ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs)'ın 2003 yılında yayımladığı raporda; Avrupa ülkelerinin (Fransa, Yunanistan, İtalya Letonya, Slovak Cumhuriyeti, Portekiz Polonya) çoğundaki öğrencilerin sigara içtiği ve bu oranın İsveç hariç tüm ülkelerde yaygınlık oranlarının %40'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu oranın Letonya'da %52, İsveç'te %33, Yunanistan'da %25, Fransa'da ve Letonya'da %11 olduğu saptanmıştır. Alkol kullanımında ise katılımcı ülkelerdeki öğrencilerin %90'ından fazlasının alkol kullandığı; Yunanistan, Letonya ve Slovak Cumhuriyeti, Polonya gibi bazı ülkelerde ise bu oranın %98 oranında olduğu ve bu oranı %91'in üzerinde İsveç, İtalya ve Fransa'nın takip ettiği anlaşılmıştır. Herhangi bir uyuşturucu madde kullanımı ile ilgili olarak Polonya'da %16, Fransa'da %8, İtalya'da %11, Letonya'da %9 ve Slovak Cumhuriyeti'nde %10 olarak, Yunanistan ve İsveç'te ise %5 şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır (Andersson ve ark 2007).

Türkiye'de ise TÜİK tarafından seçilen 60 ildeki (130 resmî, 131 özel) 261 okulda öğrenim gören 26,009 öğrenciye yönelik yapılan araştırmaya, öğrencilerin %15,6'sı sigara kullanımına devam etmekte, %16,5'i ise son bir ayda alkol kullandığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %2,9'u da son üç ay içinde uyuşturucu/uyarıcı madde kullandığını ifade etmiştir (www.tuik.com.tr. Erişim tarihi:14.03.2018)

2004 yılında Ögel ve arkadaşlarının Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden seçilen dokuz büyük ilden (İstanbul, İzmir, Sivas, Diyarbakır, Adana, Mersin, Trabzon, Eskişehir, Kocaeli) büyüklüklerine göre 1250 ile 2500 arası örneklem seçtiği araştırmada toplam 11,989 ilköğretim, 12,270 ortaöğretim öğrencisine anket uygulanmıştır. İlköğretim öğrencileri arasında en az bir kez tütün kullananların oranının %16,1 olduğu, alkol kullananların %15,4, uçucu ve uyuşturucu madde kullananların ise %1,7 olduğu saptanmıştır. Ortaöğretimde ise en az bir kez tütün kullanımı %55,9, alkol kullanımı %45, esrar kullanımı %4, uçucu madde kullanımı %5,1, eroin ve ekstazi kullanımı yaygınlığı %2,5'dir (Ögel ve ark. 2004).

Yine TÜİK verilerine göre güvenlik birimlerine 2016 suça sürüklenme nedeni ile getirilen 108,675 çocuğun 36,087'sinin bağımlılık yapan madde kullandığı ortaya çıkmıştır. Madde kullanan çocuklardan 15-17 yaş grubu %84,5'lik, 12-14 arası yaş gurubu da %15'lik kesimi oluşturmaktadır. Çocukların %72,9'unun sigara, %8,6'sının sigara ve alkol, %4'ünün sigara ve esrar, %2,9'unun esrar, %2'sinin ise sigara, alkol ve esrar kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (www.tuik.com.tr. Erişim tarihi: 14.03.2018)

Araştırmalara baktığımızda Türkiye'deki oranlar Dünya oranlarına nazaran daha düşük olsa da çocuk ve ergenlerde madde kullanımı günden güne artmakta ve okul çağı çocukları bu sorunun en kolay ulaşılabilir risk grubunda yer almaktadır. 2006 yılı Türkiye Uyuşturucu Raporu'na göre, uyuşturucu madde kullanımına başlama yaş ortalaması 16 iken 2014 raporunda ise maddeyi ilk kez kullanma yaş ortalaması 14 olarak tespit edilmiştir. Belirtildiği üzere kullanım yaşı gittikçe düşen ve bireysel etkenlerin yanı sıra çevresel faktörlerden de beslenen madde bağımlılığı okul çağı sorunlarından en önemlisi haline gelmiştir. Hem madde kullanımının çocuk ve çevresinde yarattığı sorunlar hem de madde kullanan çocuk ve gençlerin maddenin etkisi ile suça yönelme, şiddet, okuldan kaçma, maddeye ulaşım için yanlış kişilerle iletişim halinde olması gibi ortaya çıkabilecek diğer sorunlar açısından; durumun tespit edilmesi ve ekolojik yaklaşım perspektifinde çocuğun temasta olduğu bütün sistemleri ele alarak mikro, mezzo ve makro boyutlarda gerekli müdahale ve önleme çalışmalarının yapılabilmesi için okullarda okul sosyal hizmetinin olmasının gerekliliğinin görünür olduğu düşünülmektedir (http://www.narkotik.pol.tr/tubim/documents/turkiye%20uyusturucu%20raporu%202006_son.pdf).

Okul sosyal hizmet uzmanı madde bağımlılığı tedavi planının hazırlanmasına katkı sağlamak amacıyla çevresi içinde birey bakış açısı ile çocuğun ailesi ve sosyal çevresine yönelik çeşitli kaynaklardan edindiği bilgiler ışığında değerlendirir ve bu değerlendirmeyi okul ekibi ile paylaşır. Bu değerlendirmeler çocuğun tedavi planının oluşmasında kullanılabileceği gibi, aynı zamanda çocuğun yetiştiği aile ortamı ve sosyal çevre hakkında düzenlenmesi gereken müdahale planları hakkında da sosyal hizmet uzmanına temel sağlar. Bu sayede üzerinde çalışılacak gereksinim ve sorunlar belirlenir (Polat 2014). Aile ve okul çevresi bu düzeyde hem risk faktörü olması hem

de tedavi boyunca destekleyici olması açılarından değerlendirilir. Bu çalışmalarını gerçekleştirirken güçlendirme yaklaşımı okul sosyal hizmet uzmanının en etkili ilkelerinden biridir. Akran çevresinden ve toplumdan izole edilerek dışlanma riski ile karşı karşıya kalan öğrencilere tedavi sonrası toplumla bütünleşme çalışmalarında güçlendirme yaklaşımı özel bir öneme sahiptir (Çifci ve Uluocak 2011).

Önleyici hizmetler ve ekip çalışmasının madde bağımlılığındaki önemini bilen okul sosyal hizmet uzmanları, genel sorumlularının bir parçası olarak madde ve maddenin kötüye kullanımını önleyici hizmetler bağlamında; eğitici materyaller geliştirip, öğrenci, aile ve öğretmenlerin bu konuda bilgilenmeleri için okul ekibi ile birlikte eğitim düzenleyebilmektedir. Ayrıca makro düzeyde okul ortamında madde bağımlılığını ortaya çıkaran okul- çevre etkileşiminin de farkında olan okul sosyal hizmet uzmanları bu anlamda önleyici çalışmalar yaparak bağımlılık ve sosyal dışlanma sorununa ilişkin kamuoyunda farkındalık yaratacak programlar üretir.

4.2.3.5. Uyum Sorunları

20. yüzyıl ile birlikte dünyada siyaset, ekonomi, din, eğitim, sağlık, terör ve doğal afetler gibi toplumsal değişimler sebebiyle insanlar ülke içinde ya da ülke dışına göç etmişlerdir (Kaştan 2015). Göç, ekonomik, toplumsal, siyasi veya dini farklılıklardan etkilenen ve insanın doğasında bulunan bir harekettir (Schulpen 1996).

Ülkemizde özellikle 1940'lı yıllarda yoğunlaşan göç olgusu, ülkemizin her zaman gündeminde olan ve toplumsal yapıyı etkileyen ve değiştiren bir durum olmuştur. Göç sebepleri ve sonuçları açısından çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir olaydır. Göç olgusu aileyi etkilerken, aynı zamanda sorunların biriktiği bir alan olmuştur (Tezcan 1994).

Gerçekleştiği toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, politik, eğitim gibi unsurları ile yakından ilişkili olan göç; sosyal bir hareket olmasına rağmen, ekonomik hayattan kültüre kadar insanın her yönünü etkilemiştir. Göç, kentlerin sosyal dokusunu yeniden şekillendirirken aynı zamanda aile ve çocuk üzerinde de etkiler meydana getirmiştir.

Göçün en büyük etkisi yoksulluk, uyumsuzluk, aile içi şiddet ve eğitimde görülmektedir. Bu etkilerin başında toplumsal yapının temel ögesi olan eğitimin

özellikle bozulması, yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılmaması gelir. Bütün bunların yanı sıra çocuk da bu duruma bağlı olarak ailesinin geleceğine ait tutumlarından tamamıyla etkilenir (Kaştan 2015). Ailesinin tutumundan ve göç ettiği yere uyum sürecinden etkilenen çocuk sosyal yaşama ve buna bağlı olarak eğitim ortamına uyumsuzluk gösterebilir.

Uluocak'ın yaptığı araştırma göçe maruz kalan çocukların maruz kalmayan çocuklara göre ruh sağlıklarının daha fazla risk altında olduğu, göç yaşayan çocuklarla ilgili olarak öğretmenlerin daha fazla nevrotik sorunları bildirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Göç yaşayan çocukların okul ve ev ortamında davranış ve uyum sorunlarının farklılaştığı, okul başarısızlığının arttığı aynı zamanda da regresyon belirtileri gösterdiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak göçe maruz kalan çocukların travmatik belirtiler gösterebildiği (Uluocak 2010).

Göç sebebiyle yaşadığı ortamın değişmesi üzerine farklı bir yerleşim yeri ve sosyal çevreye adapte olmak zorunda kalan çocuklar, o çevrenin kültürel değerlerine, yaşam tarzına ve hatta konuşulan dile yönelik adapte olmak ve değişime uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Ancak ailenin göçe karşı tutumu, çocuğun göçe hazır olmaması ve fikrinin alınmaması, girdiği ortamda çocuğun kabul görme ya da görmeme gibi koşullar çocuğu birçok boyutta etkileyebilmektedir. Bunlara bağlı olarak çocuk uyum sorunları yaşayabilmekte ve uyum sorunlarının en fazla yaşandığı yer eğitim ortamları olabilmektedir. Bu sebeplerden ötürü çocuk okula devam etmek konusunda isteksiz olabilmekte ve eğitimi sekteye uğrayabilmektedir. Uyum sorunlarının giderek artması durumunda daha önceki okul devamsızlığı ya da ders başarısızlığı sorunları ortaya çıkabilmekte böylece uyumsuzluğu daha da artan çocuk okuldan kopma ve buna bağlı olarak ortaya çıkacak diğer faktörlerin riski ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Çocuklarda görülmesi olası davranış sorunları ve duygusal sorunlar doğru bir şekilde belirlenerek gerekli önlemler alındığında, sorunun boyutlarının ilerlemesi önlenemez. Ayrıca bu sorunlar okul ve aile arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ile aşılabılır. Bu süreçte okul sosyal hizmeti ebeveyn, öğretmen ve yöneticileri çocuğun sorunlarıyla ilgili olarak iş birliği içinde hareket etmeleri konusunda teşvik eder ve sorun ile ilgili eğitim çalışmaları yapar. Çocuğun uyum sağlaması açısından çocuğun bulunduğu yerden başlayarak yeni kültürel ve sosyal çevreye adapte olması için

çalışmalar yapar. Uyum sürecinin çocuk açısından en az örseleyici bir şekilde tamamlanabilmesi için çocuğun, sosyal çevresine bağlı olarak aile sistemi içinde değerlendirilmesi ve önleyici olarak psiko-sosyal açıdan uyum çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Uluocak 2010).

4.2.3.6. Suça Sürüklenen Çocuk

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olarak karşımıza çıkan suç olgusu farklı toplumlarda farklı şekillerde ortaya çıkmıştır ve bu sebeple disiplinlerin ilgi alanına girerek suç olgusunun çeşitli boyut ve problemleri ile ilgili birçok teori ve yaklaşım ortaya konmuş ve böylelikle suça ilişkin farklı dönemlerde yapılmış tanımlar ortaya çıkmış ve suçu açıklamak üzere farklı coğrafyalar farklı ölçütler kullanmışlardır (Ayhan ve Çubukçu 2007; Güllü 2014). Aynı şekilde çocuk suçluluğu ile ilgili de literatür incelendiğinde suça sürüklenen çocuk kavramının sosyolojik ve hukuksal bakış açısı başta olmak üzere birçok açıdan ele alındığı görülmektedir (İpek 2010).

Suçta sürüklenen çocuk (SSÇ) kavramı genellikle yaş ile sınırlandırılmaktadır. Ülkemizde “çocuk suçluluğu” hukuki bir kuralı ihlal eden on sekiz yaşından küçük bireyleri kapsamaktadır (Kamer 2013). Çocuk suçluluğunda her ülkenin kendi kanunlarına göre belirli yaş sınırları bulunmaktadır. Türkiye’de Ceza Kanunu’nun 31. maddesinde çocuk; 0-12, 12-15 ve 15-18 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çocuk Koruma Kanunu’nda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuklar da suça sürüklenen çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Suçta sürüklenme istatistiklerine baktığımızda Amerika’da 2016 yılında güvenlik birimlerine getirilen çocuk sayısı 856,130 iken İngiltere’de gençlerin %74’ü ceza geçmişi yaşamıştır (OJJDP 2016). 2016 yılı güvenlik birimlerine gelen ya da getirilen çocuklar ile ilgili TÜİK verilerine göre (<http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24680> Erişim: 12.12.2017); suça sürüklenme nedeni ile güvenlik birimlerine 118,245 çocuktan %36’sının yaralama, %6,8’inin 5682 Sayılı Kanun’a muhalefet %5,9’unun uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak satmak veya satın almak, %3,7’sinin tehdit, %3,5’inin mala zarar verme %24,6’sının ise hırsızlık suçu sebebi ile getirildiği anlaşılmaktadır. Güvenlik

birimlerine gelen veya getirilen çocuk sayısı 2015 yılında, 2014 yılına göre %4,4 oranında artmış ve çocukların %57,4'ünün 15-17 yaş grubunda, %23,4'ünün 12-14 yaş grubunda, %18,9'unun ise 11 yaş ve altı çocuklar olduğu görülmüştür. Ceza alan çocukların ceza aldığı yaşa göre çocuk (12-17 yaş grubu) olanların sayısı bir önceki yıla göre %13 arttığı ve suç işlediği anda yaşı çocuk yaşta olanların sayısının da 2014 yılına göre %2,3 arttığı anlaşılmaktadır.

İstatistiklere baktığımızda uluslararası platformlarda tartışılan suça sürüklenme durumu bütün ülkelerde önemi günden güne artan bir toplumsal sorun haline gelmiştir. Hukuki anlamda suç kavramı diğer suçluluklardan farklı olmasa da çocuğun hayatı ve toplum için önemli sorunları içermesinden dolayı suça sürüklenen çocuğun değerlendirilmesi açısından kaygı verici olarak kabul edilir (Yavuzer 2009). Ayrıca çocuk suçluluğunu ortaya çıkaran sebeplerden ötürü de çocuk suçluluğu, kaygı verici okul çağı problemlerinden biridir. Çocuğu suça iten veya ona suç işleyen neden ve amaç hiçbir zaman tek başına etkili olmamıştır. Çocuğun etkileşim halinde olduğu birçok sistem çocuğu suça sürükleyebilmektedir (Ereş 2009). Çocuğu suça iten nedenleri bu bakımdan bireysel (fiziksel, psikolojik) ve çevresel olarak iki ana grupta toplayabiliriz. Her nedenin birbiri ile etkileşimi bu süreci ortaya çıkarmasında oldukça etkili olduğundan bu etkenlerin tek başına bir suç işleme nedeni sayılabileceği söylenemez ancak çevresel etkenler bu süreçte daha etkin rol oynamaktadır (Kunt 2003).

Çocuk suçluğunun bireysel nedenleri olarak; engel durumu, bedensel gelişimi duygusal gelişimden daha önce tamamlama, kişilik gelişimi süreçleri, kolay etkilenme, yanlış rol model örnekleri, güvensizlik gibi özellikler sayılabilir (Soyaslan 1998).

Çevresel etkenlerden biri olan aile ortamında; ailenin herhangi bir nedenle bütünlüğünün bozulması ya da aile içindeki etkileşimin yetersiz olması, sosyalleşme sürecini önemli bir şekilde etkilemekte ve çocuğun sosyalleşmesinde sekteye uğramasına neden olmaktadır. Hatalı ya da eksik sosyalleşmenin sonucu olarak da çocuk suça yönelmektedir (Kunt 2003).

Çevresel etkenlerin suça sürüklenme sürecinde oldukça etkili olmasını sağlayan nedenlerden bazılarını; Sutherland ve Cressey (1996) ailenin çeşitli sebeplerle

parçalanması, ailede suça ya da maddeye yönelimin olması, ailede ölüm ya da terkin yaşanması, hastalık, tutarsız ebeveyn davranışları, ihmal, istismar, ailede yaşanan ciddi bir sağlık sorunu, ailenin ekonomik yoksunluğu şeklinde belirtmişlerdir (akt. İçli 2007).

Ailesel etmenlerin yanı sıra çevresel etmenlere ek olarak okul ve çocuk ilişkisi çocuk suçluluğunda önemli etmenlerden birisidir. Çocuğun okul ortamından uzaklaşmasını engellemek, okul çevre etkileşiminin olumsuz etmenlerini ortadan kaldırmak suça yönelik mücadelelerin etkin bir yoludur. Bireysel ya da ailesel sebeplerden ötürü okul başarısı olan, yeterli eğitim motivasyonuna sahip olmayan ve okul ortamına kendilerini yabancılaşmış hissedenden öğrencilerin suç davranışı içine girme olasılığının yüksek olduğu, okulun amaçları konusunda olumsuz düşünceleri ve çekinceleri olan, okulu sevmeyen, mesleki beklentileri ve gelecek planları olmayan çocukların diğer çocuklara göre daha suça sürüklenme riski altında oldukları bilinmektedir (Gökçe 2012).

Bu süreçte çocukların okulda geçirdikleri zamanları en etkin bir şekilde geçirmeleri büyük önem taşıdığından sosyal hizmet uzmanları çocukları sokaktan uzak tutmak konusunda çalışmalar gerçekleştirir. Okul içinde yaşanan iletişim ve uyum sorunlarını tanımlayarak zararlı alışkanlıklar edinmiş çocukların davranış problemlerini belirler ve planlı müdahale süreci ile çözüm üretir, suça karışma potansiyeli yüksek çocukları çalışmalarına dâhil eder. Tüm bu süreçlerde sorunu ortaya çıkararak ailesel ve çevresel faktörleri de değerlendirmeye devam eder. Aileyi çalışmaları ile destekler. Aynı zamanda okul çevresinden kaynaklı sorunlar ile ilgili makro düzeyde çalışmalar gerçekleştirerek sorun ile ilgili politika üreterek yetkili kişilere ulaşmaya çalışır. Konu ile ilgili aile ve öğretmenlere eğitim programları geliştirir. Okullarda suçu önleyici mekanizmaların geliştirilmesinde okul sosyal hizmetine dayalı uygulamaların yeri çok önemlidir (Göker ve Çilingir 2012).

Çocuk suçluluğunun her aşamasında sosyal hizmete gereksinim duyulmaktadır. Sosyal hizmet disiplini çocukların biyopsikososyal açıdan sağlıklı gelişimlerine, toplumun değişen koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olarak, onların refahını sağlamaktadır. Çocukların suça yönelmelerini sağlayan unsurları ile ilgili çalışmalar yapmak ve sosyal işlevselliklerini engelleyen sorunları ortadan kaldırmak ve böylece haklarını güvence altına almak, toplumsal refah ve kaynakların ulaşımını adaletli bir

biçimde sağlamak sosyal hizmetin temel amacıdır (Danış ve Şahbikan 2014).

4.2.3.7. Akran Zorbalığı

Akranlar arası şiddet Dünya’da ve ülkemizde okullarda yoğun olarak yaşanmaktadır. Okullarda yaşanan bu tür olaylar akran zorbalığı olarak ifade edilmektedir (Özkan ve Çitçi 2010).

Olweus (1993), bir çocuğa bir veya daha fazla çocuk tarafından kasti ve devamlılığı olan, saldırgan davranışların uygulanması, aynı zamanda çocuğun bunlara karşı sürekli olarak korumasız durumda olmasını zorbalık şeklinde tanımlamaktadır.

Zorbalığa maruz kalan mağdur ile zorbalığı uygulayan arasında "güç açısından dengesizlik" bulunmaktadır (akt. Çinkır ve Kepenekçi 2003). Yine Olweus (1997)’a göre bir eyleme zorbalık denebilmesi için üç temel ölçüte uyması gerekmektedir:

- Kurban psikolojik, fiziksel ya da sosyal zarar vermeye yönelik kasten yapılan davranışlardır.
- Belli bir süre tekrarlanır.
- Kurban ve saldırgan arasında güç dengesizliği vardır (akt. Bozkurt ve ark 2011).

Zorbalığın şiddet ve saldırganlık kavramları arasındaki farka bakıldığında ise davranışın zorbalık olması için yukarıda belirtilen maddeleri içermesi gerekmektedir (Pişkin 2002)

Eliot ve Cornel (2009) zorbalık türlerini fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel olarak sınıflandırmıştır.

Fiziksel Zorbalık: Fiziksel zorbalık bir başkasına zarar vermek amacıyla dövme, itme, vurma, kaba şaka yapma, yaralayıcı alet kullanma, saçını çekme, gibi doğrudan fiziksel saldırı şeklinde olabilir.

Sözel Zorbalık: Alay etme, dalga geçme, ağlatma, hakaret etme, yanlış haberler yayma, özel hayatına saygı göstermeme gibi davranışları içermektedir.

Duygusal Zorbalık: Gruptan dışlama, küçük düşürme, herhangi bir ayırım uygulama, eşyaya zarar verme davranışlarıdır. Farklı kültürden olan ya da herhangi

bir sebepten ötürü farklı bir görünüme sahip olan çocuklar bu zorbalığa maruz kalabilmektedir.

Cinsel Zorbalık: her iki cinsin de maruz kaldığı bu zorbalık türü taciz, sarkıntılık, dış görünüşü ile alay etme, cinsel yönden istismar etme gibi davranışları içermektedir (Çinkır 2006).

Sanal Zorbalık: Sanal zorbalık literatüre daha sonradan eklenen ve ağırlıklı olarak 2000'li yıllardan itibaren teknoloji ile birlikte bilişim çağına geçilmesi ve sosyal medya araçlarının aktif olarak kullanılmaya başlanması ile yeniden tanımlanan bir zorbalık türüdür (Burnukara 2009). Teknolojik ilerlemelerle birlikte artan sanal zorbalık çocukların internet üzerinden taciz edilmeleri, görüntülerinin paylaşılması, internetin kullanılarak mağdura istenmeyen davranışlarda bulunmasına zorlanması, ele geçen konuşmaların ya da görüntülerin şantaj unsuru olarak kullanılması ya da karşı tarafın yaşıtı gibi iletişim kurarak cinsel istismara varan davranışlarda bulunulması gibi unsurları içermektedir (Sheppard 2006; Willard 2005)

Özetle akran zorbalığı; bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri herhangi bir zorbalık türü ya da türleri ile bilerek ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle devam eden ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür (Pişkin 2006)

Kepekçi ve Çinkır (2001)'ın Ankara ilinde 5 lisede toplam 692 öğrenci ile yaptığı çalışmada çalışmaya katılan bütün öğrencilerin zorbalığa maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %35,3'lük kısmı sözlü olarak, % 35,5'i fiziksel olarak %28,3'ü duygusal olarak ve %15,6'sı da akademik yıl boyunca en az bir kez cinsel tacize uğradığı ve mağdurların bir veya daha fazla zorbalık ile karşı karşıya kaldığı sonuçlar arasındadır (Kepekçi ve Çinkır 2006).

Uludağlı ve Uçanok'un 2003 yılında yaptıkları araştırmalarında da 5. ve 6. Sınıfa giden 701 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada katılımcıların %65'inin zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Uludağlı ve Uçanok 2005).

OECD, PISA 2015 programı kapsamında 72 ülkede öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileriyle yaptığı anket sonucuna göre ise; okullarda yaşanan zorbalık oranları Dünya genelinde Hong Kong, Letonya, Dominik Cumhuriyeti, Malezya,

Rusya, Birleşik Arap Emirlikleri, Tayland ve Tunus'ta bu oran yüzde 25'in üzerinde iken Türkiye'de %19 olarak belirtilmiştir (Rutkowski 2015)

Zorbalık mağduru çocukların pek çok açıdan risk grubunda oldukları bilinmektedir. Zorbalığa maruz kalan çocukların benlik saygısı düşmekte, depresyon ve endişe düzeyleri artmakta bu sebeple de daha çok yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Ross ve ark 2009). Bu tür davranışlara maruz kalmanın etkisiyle öğrencilerin devamsızlıklarının arttığını, başarılarının düştüğünü, özsayıgılarının olumsuz biçimde etkilendiğini, intihar girişimine kadar olumsuz sonuçların yaşandığı ayrıca yetişkinlik dönemine kadar devam eden ya da yetişkinlik döneminde ortaya çıkan birçok olumsuz davranışların üzerinde bu çocukluk yıllarında yaşanan zorbalık davranışlarının etkisinin olduğu bilinmektedir (Smith 1991).

Ayrıca okullarda yaşanan zorbalığın yanı sıra günümüzde ortaya çıkan ve medyaya yansıyan boyutta öğretmene şiddet durumu da yaşanmaktadır. Bu sorun da okul çağı zorbalığı içerisinde üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken bir konudur. Güvenli olmayan bir okul ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler arasında yaşanan şiddet olayları hem şiddeti uygulayan çocuğu hem şiddete maruz kalan öğretmeni hem de bu şiddete tanık olan diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir.

Okul zorbalığını öğrencinin kendisinden kaynaklanan fiziksel ve psikolojik nedenler ve öğrencinin kendisi dışında, başta aile ve okul olmak üzere çevresinden kaynaklanan nedenler olarak iki başlık halinde düşünebilmektedir. Okulda zorbalığın ortaya çıkmasında toplumsal nedenlerin kişisel nedenlere göre daha belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu sebeple mağdur çocuklar ile çalışma yapmanın yanı sıra "zorba" olarak nitelendirilen çocuğu zorbalık davranışına iten sebeplerin de teşhis edilmesi ve bu yönde bir çalışma yapılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara ve raporlara bakıldığında akran zorbalığının ne denli yaygın olduğu görülmektedir. Bu yaygınlık ve zorbalığa maruz kalan, tanık olan ya da zorbalık uygulayan çocukların yaşadıkları ya da yaşayacakları göz önüne alındığında okul ortamlarında zorbalığı fark edilmesinin ve planlı müdahale sürecinin başlatılmasının önemi ortadadır. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında okullarda akran zorbalığını önleyici programlar geliştirilmeli ve ekosistem yaklaşımı perspektifinde çevresi içinde birey bakış açısını benimsemiş okul sosyal hizmetinin mesleki disiplin olarak

önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Sosyal hizmet uzmanı mikro düzeyde danışmanlık ve bağlantı kuruculuk rolleri kapsamında zorba ve mağdur olma riski olan/gözlemlenen çocuklar ile ilgili danışmanlıkta bulunmalı, sosyal kişisel çalışma gerçekleştirilmelidir. Sosyal hizmet uzmanı eğitici rolü kapsamında mezzo düzeyde anneler- babalar ve öğretmenlerin bu konu kapsamında eğitilmesi, sosyal hizmet uzmanının en önemli rollerinden biri olan savunuculuk rolü ile; makro düzeyde okullarda her türlü zorbalığın yasaklandığı bir politika oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Tüm bu müdahale planlarının okul sosyal hizmetinin gerekliliğini de ortaya koyduğu düşünülmektedir.

4.2.3.8. Ders Devamsızlığı

Okul devamsızlığı eğitim çağındaki bir ortaöğretim öğrencisinin geçerli sebepler dışında eğitim hayatına katılmaması, okula düzenli olarak devam etmemesi sonucu öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkilemesi muhtemel olan ve istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt 2008). Öğrenci devamsızlığı; “okulu kırmak” “okulu asmak” “okuldan kaçmak” “devamsızlık yapmak” “okuldan yok olmak” “ders asmak” şeklinde çeşitli söylemleri bulunan ancak içerdiği anlam bakımından okul devamsızlığının ifade ediliş şeklidir. Okuldan kaçma ve devamsızlık arasındaki fark; çocuğun okula gelerek kaçması ya da gelmeyerek devamsızlık yapmasıdır. Fakat her iki anlamda da öğrencinin okulda bulunmadığı ve derslerine devam etmediği anlaşılmaktadır. Öğrencinin okula devam etmemesi ile ilgili etmenler ise çok çeşitli biçimlerde olabilir (Pehlivan 2006).

Reid (1999)’e göre devamsızlığın tek bir nedeni yoktur. Devamsızlık genel anlamda sosyal, eğitimsel ve psikolojik nedenlere sebep olan etkenler sonucunda ortaya çıkar. Hoşgörür ve Polat bu nedenleri öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı, öğretmen kaynaklı, okul ve okul yöneticisi kaynaklı ve arkadaş çevresi kaynaklı nedenler olarak 5 başlık altında toplamıştır (Hoşgörür ve Polat 2015). Akran grubunun etkisi, öğretmen ilişkileri ve bu ilişkilerdeki eksiklikler, müfredatın içeriği ve sunumu, aile şartları, zorbalık ve öğretmenin iktidar konusunda yetersizliği, çocuğun öğrenme yeteneklerinden kaynaklanan sorunlar, çocuğun ailesinin maddi sıkıntısı sebebi ile okul öncesi veya sonrası çalışmak zorunda olması, çocuğun okul içerisinde ya da ev içerisinde yaşadığı herhangi bir ihmal istismar durumu, psikolojik

rahatsızlıkları, yeterince güdülenmediği için okulu sevmemesi ve gelecek kaygısı, anne babanın yetiştirme tarzları, eğitim düzeyleri, boşanma, aile üyesi kaybı, ebeveynin ilgisiz ya da aşırı ilgili tavırları gibi birçok alt başlık yukarıdaki 5 ana başlık altında değerlendirilebilmektedir (Altinkurt 2008 ; Malcolm ve ark 2003).

Haberli ve Güvenç'in 2012-2013 yılları arasında 5., 6., 7., 8. sınıfta öğrenim gören toplam 120 öğrenci ile üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına baktığımızda devamsızlık nedenleri arasında; ev işlerine yardım etme, kardeşlerinin bakımını sağlama, anne babanın okul zamanı evde olmaması, ailenin okula gidişi engellemesi, ekonomik sorunlar sebebi ile çalışmak zorunda bırakılma, ailenin eğitim konusundaki ihmalleri gibi aileden kaynaklanan nedenlerin öğrencilerin devamsızlıklarında esas büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Haberli ve Güvenç 2012).

Şanlı ve arkadaşlarının 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki 16 farklı okuldan en fazla devamsızlık yapan 9., 10., 11. ve 12.sınıf öğrencilerine yaptığı çalışmanın sonucu olarak; öğrencilerin öğretmenleri dolayısı ile yaşadığı sorunlar, bireysel ve ailesel sorunları, okul ortamındaki olumsuzluklar, okul yönetiminin yarattığı sorunlar sebepleri ile devamsızlık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise; okul daha eğlenceli olmalı, sosyal etkinlikler arttırılmalı, öğretmenler öğrenciler ile daha fazla ilgilenmeli, gerekli olan malzemenin temin edilmesi, okulda sağlık desteğinin sağlanması ve öğretmenlerin anlayışlı olması gibi önerilerin okula devamlarını sağlamak konusunda yardımcı olacağına yönelik önerileri ortaya konmuştur (Şanlı ve ark. 2015).

Hoşgörür ve Polat'ın 2013 yılında Aydın'daki 27 öğrenci ile yaptığı araştırma da sonuçlarına baktığımızda çocukların okul sonrası çalışması ya da ev işlerinde anne ve babalarına yardım etmeleri gibi etkenlerin okul devamsızlığına sebep olması çalışmanın çarpıcı sonuçlarındandır (Hoşgörür ve Polat 2013).

2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklara yönelik oluşturulacak politika önerileri raporunda ise; çocukların ortaöğretime terk etme nedenleri arasında (%37,1) ile derslerde başarısız olmak en büyük yüzdeye sahiptir. Diğer önemli etkenler arasında; gençlerin okulu sevmemesi (%27,8), ekonomik yetersizlikten dolayı

çalışmak zorunda olmaları (%20), bir işte çalışmak istemeleri (%16,6), ailelerinin okul masraflarını karşılamada güçlük yaşaması vb. etmenler sıralanmaktadır. Erken evlenme, kendini güvende hissetmeme, okulda şiddete maruz kalmak, gezmek amacı, engellilik okulun çok uzak olması gibi nedenler de araştırmanın diğer sonuçlarındandır. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği (Madde 25) gereği "İlköğretim kurumlarına kaydedilen zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin velileri öğrencilerin okula devamını sağlamakla yükümlüdür "şeklinde mevzuatta düzenlenmiş olsa da Türkiye’de OECD 2012 raporuna (<http://www.oecd.org/development/dcr2012.htm> Erişim: 12.12.2017) göre okul devamsızlığı %54’tür.

Okul ortamlarının çocuklar açısından çekici kılınmaması, kaliteli boş zaman aktivitelerine yeterince dikkat edilmemesi, öğrenci- öğretmen ilişkisinde kuşak çatışmasına bağlı kopukluklar da çocukların uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir.

Yapılan çalışmalara baktığımızda okul erken terki birçok değişkene bağlı ortaya çıkması sebebi ile nedenlerini tanımlamak oldukça zordur. Okul devamsızlığının ortaya çıkmasına sebep olan derin değişkenler olabilir. Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanı, okul multidisipliner takımının bir parçası olarak okul devamsızlığının önlenmesi ve bu sorunun ortaya çıkarıcı sebeplerin değerlendirilmesinde aktif rol almalıdır. Okul sosyal hizmet uygulaması, ekolojik yaklaşımla öğrenciye uygun sosyal ortamlar hazırlanmasına yardımcı olur. Bu sayede okul sosyal hizmet uzmanının çocuğun biyopsikososyal sorunlarını çözücü işlev görmesiyle bu sorunun çözümüne büyük oranda katkı yapacağı düşünülmektedir (Özkan ve Selcik 2016).

Devamsızlığın ve buna bağlı okul terkinin; yaşam kalitesizliği, vasıfsız eleman olarak düşük ücretli işlerde çalışma, işsizlik, toplumsal uyumsuzluk, suça ve intihara eğilim gibi öğrencinin kendisinin sosyal yaşamına ve bütünsel sağlığına olan olumsuz etkileri olabilmektedir. Tüm bu etkiler göz önüne alındığında toplumsal bir sorun olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Bu durum makro düzeyde; toplumun eğitim ve refah düzeyinin düşmesine sebep olmakla birlikte, toplumda uyumsuz bireylerin ve ailelerin oluşması, sağlıksız aile ortamları, sosyal yardım gereksiniminin artması gibi toplumu ve devleti ilgilendiren sorunlar da ortaya çıkabilmektedir.

Okul devamsızlığını ortaya çıkaran sebepler ve okul devamsızlığının sonuçları, okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koyan sosyal sorunlar ile oldukça fazla örtüşmektedir. Okul devamsızlığı bağlamında okul sosyal hizmet uzmanı; Mikro düzeyde öğrencinin fiziksel ve zihinsel engelliliği, ergenlik döneminde yaşanan sorunları, risk altında olma durumları (hamilelik, uyuşturucu, alkol kullanımı, çalışmak zorunda olma vb) ile ilgili, Mezzo düzeyde ev içi stres faktörleri, aile dinamikleri, okul devamsızlığını tetikleyen kısıtlı maddi ve sosyal sorunlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bağlı kültürel düşünce yapısı, öğretmen bilinçlendirilmesi amacıyla, Makro düzeyde de kültürel uyum sorunları, okul yapısının demokratikleştirilmesi ve okul ortamlarının çekici, sosyal etkinliklere önem veren, öğrenci katılımını sağlandığı ortamların yaratılması için, okul sosyal hizmeti kapsamında çalışmaları gerçekleştirir.

4.2.3.9.Ders Başarısızlığı ve Okul- Çevre Etkileşiminden Kaynaklı Sorunlar

Akademik başarı belirlenen notlara ulaşma ya da edinilen bilgilerin ve becerilerin ifadesi olmakla birlikte; aynı zamanda okul yaşamı için gerekli davranışlara ulaşma seviyesi olarak da ifade edilmektedir (Tatlılıoğlu ve Ram 2007; Silah 2003 akt Altinkurt 2008)

Okul başarısızlığı ise; öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık olmakla birlikte okul başarısızlığına bireysel faktörlerin yanında, geleneksel tarzda öğretim yöntemlerini kullanan öğretmen, anne-babanın bilinçsiz yaklaşımları, sınıf ve okul ortamı gibi değişik faktörler neden olabilmektedir. Ayrıca, bireyin akademik öz-saygısını, öz-güvenini ve başarı duygusunu zedeleyen faktörler de bu başarısızlığa neden olmaktadır (Tatlılıoğlu 2013).

Öğrencinin ders başarısızlıkları kendisi için önemli bir soru olmakla birlikte aynı zamanda okul, aile, toplum ve ekonomi için de önemli bir sorundur. (Hatunoğlu ve Hatunoğlu 2004)

Her öğrencinin biyolojik ve psikolojik yapısı ile ortaya çıkan öğrenmeye hazırlık durumu ya da kapasitesi ile bağlantılı olan öğrenme hızı; kullanılan öğretme teknikleri ve öğrencinin eğitim ortamındaki öğelerle etkileşimi nedeniyle, her öğrenci, öğretilmek istenen davranışları farklı düzeylerde öğrenir (Savaş ve ark 2010)

Öğrenme alışkanlığımızın oluşmasında en etkili çevresel faktörler arasında okul, aile ve arkadaş çevresi gelmektedir ayrıca bu durumu okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, kullanılan araç ve gereçlerin işlevselliği ve güncelliği, öğretmen niteliği gibi okulla ilgili faktörler de etkilemektedir. Bu etkenlerin düzeltilerek okulların nitelikli bir öğrenme ortamı sağlaması çok önemlidir (Savaş ve ark 2010). Okul başarısızlığı ilkokuldan başlayarak bütün öğretim kademelerinde görülen bir olgudur (Tezcan 1985). Okul başarısı kısaca bireysel sebeplerden kaynaklanan okuldan kaynaklanan ve aile ve sosyal çevreden kaynaklanan sorunlar olmak üzere değerlendirilebilir. Çocuğun ders başarısızlığı hem engellilik gibi bireysel sebeplerden hem ailenin içinde bulunduğu yoksulluk, işsizlik ve buna bağlı olarak çocuk işçiliği gibi ailesel sebeplerden hem de çocuğun bu sosyal sorunlardan çevresel olarak etkilenme süreçlerinden kaynaklı olabilmektedir.

Engellilik: Bireysel sebeplerden kaynaklanan faktör zekâ yetersizliği, bedensel ya da zihinsel engeller yer almaktadır. Ancak herhangi bir engele sahip bir çocuğun engel durumu sadece bireysel ya da sosyal bir durum olarak değerlendirilemez çünkü engelli çocuk engeline bağlı doğru hizmete ve bakıma ihtiyaç duymaktadır. (Danış 2006). Ayrıca zihinsel engele sahip çocuklar eğitim açısından özel eğitime ya da kaynaştırma eğitimine dâhil olması gerekmektedir. Ayrıca engelli çocuğa sahip olmanın aile üzerinde yarattığı etkiler de göz önünde tutulmalıdır. Bu sebeple çocuğun engel durumunun hem çocuğun bireysel ve psikolojik durumuna bakılarak hem de çocuğun ve etkileşim halinde olduğu sistemlere (aile, sosyal çevre, okul arkadaşları vb.) etkileri yanı sıra aynı zamanda bu engel durumu ile ortaya çıkan dezavantajların giderilmesine yönelik çalışmalar açısından da değerlendirilmelidir. Bu noktada okulda bulunacak olan sosyal hizmet uzmanı eko-sistem yaklaşımı, güçlendirme yaklaşımı, bireysellik yaklaşımı gibi yaklaşımlarını kullanarak çalışmalarını sürdürür. Ayrıca fiziksel engelli bir çocuğun okulun fiziki şartlarına adapte olabilmesi açısından birey ve kaynakların buluşturulması oldukça önemlidir. Çalışmalarında kaynaklar arası köprü görevi oluşturma rolü de üstlenen sosyal hizmet uzmanları çocuk açısından eksik kalanların tamamlanması adına sosyal hizmet uygulamalarını gerçekleştirecektir.

Yoksulluk ve İşsizlik: Çocukların ders başarısı ve yetişkinlik hayatlarında kazanacakları getirileri; ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun sahip olduğu fiziki ortam,

ebeveynlerin eğitim düzeyi ve işsizlik durumu, yaşlanılan çevre koşulları, kardeş sayısı ve söz konusu bölgedeki çevresel etkenler gibi faktörlerden etkilenmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri ve kendi seçimlerine bağlı olmayan söz konusu bu koşullar, çocuklar arasındaki fırsat eşitliklerini arttırmakta ve bu eşitsizlikler çocuğun okul başarısına etki edebilmektedir (Çiftçi ve Çağlar 2014). Eğitimin sosyoekonomik olarak etkilendiği ülkelerde ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri, çocukların eğitim imkânlarından yararlanmalarının temel belirleyicisi olmakta ve bu durum ders başarısına etki etmektedir (Önür 2013). Okul başarısızlığına etki eden faktörlerden birisi de ailenin içinde bulunduğu ekonomik yoksunluk ve yoksulluk durumudur. Okul masraflarını karşılayamayan aile içerisinde büyüyen çocuk aynı zaman da beslenme ve bakım eksikleri ile de yüz yüze gelmesi sebebi ile öğretiminde göstermesi gereken ilgi ve motivasyonu sağlamakta zorluk çekebilir. Çocuk bu durumda ailesine destek olmak amacı ile çalışmak zorunda olduğunu düşünebilir. Bu sebeple çocuğun aile durumunun ve ailenin sosyo-kültürel durumunun tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Bütün bunların yanı sıra yukarıda başlıklar halinde sıralanan okul çağı sorunları da ders başarısızlığına sebep olmaktadır. Okul çağı sorunları birbirlerinden etkilenen ve aynı zamanda birbirlerinin neden ve sonucu şeklinde meydana gelen komplike bir yapıdadır. Sadece bir sorunu çözmeye çalışmak aynı zamanda o sorunun ortaya çıkarabileceği diğer sorunları da önlemeye yönelik çalışmalar yapabilmek anlamına gelmektedir. Çocuğun yaşadığı ders başarısızlığı ve okulu terk etmesine sebep olan etkenlerin tam olarak anlaşılması ile çocukların bedensel ve ruhsal sağlıkları korunabilir. Aksi takdirde sadece çocuğa ve mevcut durumuna odaklanmak kısa vadede çözümler sunsa da daha sonra ortaya çıkabilecek birçok farklı soruna yol açabilir. Aynı zamana çocuktan yola çıkarak aile ve topluma dolaylı yoldan müdahale edilmesi sosyal hizmetin temel ilkelerinden ve müdahale süreçlerindedir. Bu müdahale süreçleri ekolojik sistem yaklaşımı ile gerçekleştirilebilmektedir. Okullarda sorunların çözümü ile ilgili olarak doğrudan başvuru yeri olan rehberlik servisi ve bu servisin görevlileri olan rehber öğretmenler, multidisipliner bir çalışma gerektiren ve günden güne artan yukarıda detaylıca bahsedilen sosyal sorunlarla ilgili çözüm üretmek konusunda yetersiz kalabilmektedir. 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. Okul rehberlik servisleri de okullarda yeterli düzeyde hizmet verememektedir. Çünkü genellikle aile yapısı hakkında eğitim görmeyen (veya sadece bir dersi olan) okul rehber öğretmenleri, bu öğrencilerin ailelerine etkili bir şekilde müdahale edebilecek donanıma sahip değildir. Okul rehber öğretmenleri, bir öğrenciyi etkileyen bir aile sorununun olduğunu tespit ettiğinde, aileyi genellikle aile danışmanına ya çocuğun durumu için ilgili farklı kurumlara yönlendirmektedir (Gerard 2008).

Bu sebeplerden ötürü sadece öğrencinin değişimine odaklanmaktan ziyade öğrenci ve çevresi içinde uyumu geliştiren güçlendirme yaklaşımına da atıfta bulunan ve ekolojik yaklaşım sayesinde planlı müdahale sürecini oluşturacak olan okul sosyal hizmet uzmanları, benimsedikleri ekolojik yaklaşım ışığında çocukların sorunlarının çözümünde, tedavisinde ve önleminde yararlanılabilecek tüm içsel ve dışsal kaynakları kullanarak sosyal hizmet müdahalesini oluşturacaktır. Okul çağı sorunları ortaya çıktıktan sonra yapılan müdahalenin çocuğun eğitim hayatına ve ruhsal sağlığına etkisi ile ilgili yapılacak çalışmaların yanı sıra, okul-çevre etkileşiminin değerlendirilerek ortaya çıkabilecek sorunların da tespit edilip, uzun vadede müdahale yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü okul sosyal hizmetinin işlevleri arasında ev, okul ve toplum iş birliğini geliştirmenin yanı sıra yaptığı mikro, mezo ve makro uygulamalarla politika geliştirme sürecine katkılar sunmaktadır. Bu sebeple, okul sosyal hizmeti uzmanlarının işlevlerinin de okulda görev yapan diğer meslek profesyonellerinden farklı olduğunu söylemek mümkün olacaktır (Özkan ve Selcik 2016).

Okullarda yoğun olarak meslek seçimine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yanı sıra okul-aile-toplum odaklı çalışmalar yapılması, ekonomik-sosyal destek kaynaklarının artırılması, toplumsal etkileşimin getirdiği olumsuzluklara karşı duyarlılığın artırılması çalışmaları ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümünde okul sosyal hizmetinin öneminin görülmesi açısından okul sosyal hizmet uygulamalarına ağırlık verilmesi son derece önemli olmakla birlikte, birçok sosyal sorunun öğrenci-okul-toplum-aile işbirliği içerisinde ortadan kaldırılması sağlanacaktır (Şeker 2014).

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve bu sözleşmeye dayalı olarak tüm Uluslararası düzenlemelerde bahsi geçen ve çocuğun yüksek yararının gözetildiği uygulamaları sosyal hizmet mesleği içerisinde okul sosyal hizmeti uygulamaları kapsamında görmek mümkündür. Bundan dolayı doğrudan ve dolaylı sosyal hizmet müdahalesine okul ortamlarında gerek olduğu net olarak görülmektedir.

4.2.4. Sistem Yaklaşımı ve Ekosistem Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti

Bireylerin ve ailelerin işlevi ile ilgilenen tek disiplin sosyal hizmet olmasa da aynı anda hem birey hem de çevresi ile ilgilenmesi açısından sosyal hizmet diğer disiplinlerden ayrılmaktadır. Çevresi içinde birey anlayışı sosyal hizmet mesleğinin alanının genişlemesine katkıda bulunmuştur (Sheafor ve Horejsi 2014) Mary Richmond gibi sosyal hizmet alanındaki ilk öncüler, çevrenin insanların toplumsal işlevlerinde oynadığı rolü fark etmiş ve böylece 1970'lerin başında, sosyal hizmet kuramcıları, çevre-insan perspektifinin önemini vurgulamaya başlamışlardır. Bu sayede geleneksel sosyal hizmet bilgi tabanına çevresi içinde birey anlayışı girmiştir (Pardeck 1998). Birey ve çevrenin birbirini etkilemesi üzerine odaklanma ve bireyin değerlendirilmesinde insanın etkileşimde olduğu sosyal sistemlere müdahale etmesi, uluslararası sosyal hizmet tanımında da yer almıştır. Sosyal hizmet müdahalesinin bireyden gruba, topluma, örgüte ve toplumun kendisine göre değişen hedefleri vardır. Başka bir deyişle bireyin kendisi, onun sosyal ilişkileri ve bu sistem düzeyleri sosyal hizmet müdahalesinin hedefleridir (Garvin ve Tropman 1992).

Anderson ve Carter sistemleri kültür ve toplum, topluluk ve örgüt, grup, aile ve birey olarak sınıflandırmıştır. Fakat bu farklılıkları belirtirken sınır kelimesini özel olarak kullanmamışlardır. Mehr kitabında makro çevresel değişiklikler ve mikro çevresel değişiklikler olarak iki bölümden bahseder. Gilbert, Miller ve Specht doğrudan müdahalede birey ve gruplarla müdahale ve toplum ve örgütlerle ilgilenen dolaylı müdahaleye odaklanır. Skidmore ve Thackeray birey, grup, toplum ve onlar arasındaki ilişkilere odaklanır (Garvin ve Tropman 1992). Sistem teorisi ile ilgili görüşleri sosyal hizmet disiplinine uygulayan Pincus ve Minahan, insanların sürekli sosyal çevredeki sistemlerle ilişki içinde bulduklarını, onlardan yararlandıklarını ileri sürmüşlerdir (Turan 1999). Sistem yaklaşımı ile müracaatçıların yaşam

koşullarının karmaşıklığını ve etkileşimde olduğu ilişkilerini değerlendirerek sorunlarının ardında yatan etmenlere vurgulama yapılır. Bu sebeple sistem yaklaşımı, yalnızca kavramsal bir çerçeve değildir aynı zamanda sosyal hizmet uygulamasını güçlendiren bir araçtır (Duyan 2010).

Ekolojik perspektif de kimi yönlerden sistem kuramının bir dalı ya da yorumu olarak düşünülebilir çünkü ekolojik yaklaşım sosyal hizmet müdahalesi içerisinde daha spesifik bir bakış açısı kazandırır. Bireyler ve birey aile sistemlerinin çevreleri içerisindeki etkileşimine daha fazla vurgu yapar (Zastrow ve Ashman 2014) Ekolojik sistem kuramı genel sistem kuramının bir biçimidir ve insanlar arasındaki ilişkiler ve insanlar ile çevrelerinin diğer görünümleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Germain 1978).

Ekolojik sistem perspektif 1970'lerden beri sosyal hizmet uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır (Ungar 2002) Ekosistem perspektifi esas olarak, ekolojik perspektiften ve genel sistemler teorisinin birleşiminden oluşmuştur. Ekosistemler perspektifi, sosyal hizmet uygulamaları için bireyin bulunduğu yerden başlamasına odaklanmasına yardımcı olur, bu bakış açısında bireyin etkileşimde olduğu çevrenin kendisine güç kaynağı olduğu ya da engel olduğu düşüncesinden yola çıkılarak değerlendirme yapılır (Wakefield 1996).

Eko-sistem yaklaşım, insan sorunlarının psikolojik, sosyal, ekonomik, politik ve fiziksel güçlerin karmaşık etkileşiminden kaynaklandığını ortaya koymakta ve çevresel koşullar ve insan koşulu arasındaki ilişkiyi çerçevelemektedir. Bu bakış birey, aile, küçük grup ve daha büyük toplum da dâhil olmak üzere çeşitli sistem seviyelerinin sorunlarına ve ihtiyaçlarına etkin bir şekilde tedavi etmeyi sağlar ve sosyal hizmet uzmanına doğrudan müdahaleden dolayı müdahaleye geçiş noktasında kolaylık sağlar. Ekolojik yaklaşım, bireylerin sorunlarını yeni yollarla tanımlar ve dolayısıyla etkili bir sosyal hizmet müdahalesinde rol oynar (Pardeck 1988)

Okul sosyal hizmeti, öğrenci başarısı ile psikososyal gelişimin, ailenin, topluluğun ve kültürün etkileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına dayanır (Fisher ve ark 2007) Okul sosyal hizmet uzmanları da öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkları ve okul içinde gösterdikleri zararlı davranışları çevresel faktörler odağına dayanan ekosistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirmektedir (Dupper 2013). Çünkü daha

önceden detaylı bir biçimde bahsedilen okul çağı sorunları, sadece öğrenciden kaynaklanmamakta çoğu zaman öğrencinin ailesi ve içinde bulunduğu çevreden kaynaklanmaktadır. Turan (1999) sorunların çoğunlukla bireylerle ve onların içinde bulunduğu sistemler açısından yaşanan etkileşim ya da etkileşimsizlikten kaynaklandığını ifade etmiştir (Turan 1999). Ekolojik bir yaklaşım olarak adlandırılan bu bakış açısı, okul toplumunun toplumsal ekolojisine odaklanmakta ve bu yaklaşıma göre okul sosyal hizmeti uygulaması sadece bireysel öğrenciler yerine; okul ortamında mikro, mezzo ve makro sistemler arasında ortaya çıkan sosyal etkileşimleri de kapsamakta ve böylelikle okul sosyal hizmet uzmanı, bireysel "sorunlu" öğrencilere değil, okul ortamındaki sistemler arasında ortaya çıkan toplumsal etkileşimler üzerine odaklanmaktadır (Clancy 1995). Toplumsal çevrenin insan gelişimine karşılıklı etkisini vurgulayan ekolojik perspektif çocukları -çevrenin bir parçası olarak değerlendirilen- aileler kapsamında değerlendirir. Aile ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan müdahaleler, sağlıklı bir aile ortamı yaratmakta ve bu da çocuğun gelişimi açısından olumlu gelişmeler kaydedilmesini sağlamaktadır. (Allen ve Tracy 2002). Sosyal hizmet uzmanının ekolojik bir bakış açısına göre müdahaleler gerçekleştirilmesi, sorunlar ortaya çıkmadan önce önleyici bir yaklaşım geliştirmesini de sağlar. Böyle bir bakış açısı da çocuk ile çalışan okul sosyal hizmet uzmanlarına, müdahale planı ve uygulamalarında, çocuğun etkileşimde olduğu bütün sistemleri göz önünde tutarak hem soruna sebep olan sistem parçasının tedavisinde hem de mevcut sorunun diğer sistemleri etkilemesini önlemesinde ışık tutar. Bu şekilde oluşturulan müdahale sistemi bireyden topluma giden bir planlı müdahale sürecini temel alan sosyal hizmet disiplini için de önemlidir. Bu yaklaşımda problemler, çocuğun bireysel özellikleri ile değerlendirilmemekte aksine problemlerin çocuk ile onu çevreleyen ortamlar arasındaki etkileşimin yeterli olmayışından kaynaklandığına dair bir bakış açısı vurgulanmaktadır.

Ekolojik bakış açısı öğrencinin problemlerine daha geniş açıdan bakmamızı sağlayarak müdahalenin olası hedeflerinin genişlemesine yardımcı olur. Dupper (2013)'a göre ekolojik sistem kuramı müdahaleler gerçekleştirilirken sosyal hizmet uzmanına çocuğun eksik yanlarından ziyade güçlü yanları üzerinde durmak konusunda yardımcı olur. Sosyal hizmetin temel ilkelerinden biri olan güçlendirme ilkesi her müdahale planında olduğu gibi okul ortamlarında gerçekleştirilen

müdahalelerde de oldukça önemli bir yere sahiptir (Dupper 2013).

Duyan'a göre ekolojik sistem bakışı değişen koşullara uyum sağlama konusunda bireylere destek vermesi ile onların çevrelerindeki sistemlerle ilişki kurmasına ve sorun çözme sürecinde onlardan yararlanmasına yönelik mesleki çalışmalar yapar. Bu bağlamdan yola çıkarak değişen toplum yapısının okul çağında ortaya çıkardığı sorunların çözümünde ekolojik sistem bakışının önem kazandığını söyleyebiliriz. Bu bütüncül yaklaşım, sosyal sorunların ortaya çıkmasına neden olan temel sosyal, kültürel ve politik noktaları ve bu noktalar içindeki koruyucu ve risk faktörlerine odaklanarak sorunun temeline inen bir müdahale yaklaşımının gerekliliğini savunmaktadır (Duyan 2010). Genelci bakış açısı ile diğer disiplinlerden ayrılan sosyal hizmet mesleğine bu sebepten ötürü okul ortamlarında uygulanacak olan sosyal hizmet uygulamasının ihtiyaç duyulması günden güne artmaktadır.

Ekosistem yaklaşımı bireyi ve bireyin yaşadıklarını etkileşimde olduğu sistemden ayrı bir biçimde değil içinde yaşadığı sistem ile birlikte değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, aynı zamanda bireyin sorunlarına sistemlerin etkileşimi ya da etkileşimsizliğinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu sebeple odağını çocukların okul başarısını arttırmaya çeviren okul sosyal hizmetinin tüm bu sistemlerle birlikte bir değerlendirme yapması sebebi ile okul sosyal hizmetinin önemi ortadadır (Nadir 2014).

Fine (1992)'e göre: klinik psikologlar, okul psikologları, danışmanlar gibi toplum temelli ve okul temelli danışmanların çoğunun faaliyet odağı muhtemelen mikro ve mezzo sistemlerdir. Bu sistemler danışmanın en kolay erişimi olan ve değişim gerçekleştirmek için bir miktar destek sağlayabilen sistemlerdir. Ancak, daha büyük ve kalıcı bir değişim için makro sistemlerin değişmesi gerekmektedir ki bu durum da okul ortamlarına ekolojik bakış açısını getirecek sosyal hizmet uzmanlarının önemini göstermektedir (akt. Clancy 1995).

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenci, okul sistemi ve topluluk ihtiyaçlarının tanımlanmasında ve açıklanmasında anahtar rol oynayan profesyonellerdir. Öğrencilerin karşılanmamış ihtiyaçları, eğitim sistemindeki boşluklar açısından münferit durumlarda bireysel vakalara değinmek yerine, ekosistem bakış açısının kullanılması, okul sosyal hizmet uzmanının öğrencinin başarısı için verimsiz olan

yaygın sorunları tanımlamasına ve ona yönelik müdahale planları geliştirmesine olanak tanır. Okuldaki sosyal hizmet uzmanı; çoğu zaman, eğitim ortamında karşılaşılan sorunları daha büyük bir sorunun birkaç bileşeni olarak görür ve tüme varan bir müdahale planı ile bileşik sorunun çözümüne en iyi nasıl yaklaşacağını belirler (Chairman ve Gill 1983)

Daha önce de bahsedildiği gibi öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamlarından en yüksek düzeyde yararlanması için gerekli olanakları hazırlaması ve mevcut engellerin ortadan kaldırılmasını sağlamaktır. Problem çözme işinde başarı her şeyden önce problemin doğru bir şekilde teşhis edilmesine bağlıdır. Teşhis doğru koyulmazsa müdahale için de doğru yaklaşımda bulunulamaz. Sorunun ve engelin tanımlanması yanı sıra sorunun nereden kaynaklandığı, hangi koşullarda arttığı veya azaldığı konusunda gerekli bilgiye sahip olunmazsa üretilen çözümler yeterli olmayabilir. Ekolojik bakış açısının okul sosyal hizmet uzmanlarına kattığı özelliklerden biri de sosyal değişimin önünü açan bir ortam yaratmak için tüm okul ekolojisi ile iş birliği içinde çalışmaktır (Clancy 1995). Bu sebeple okul ortamlarında multidisipliner bir çalışma ortamının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bahsedildiği gibi Dünya’da okul ortamlarında okul sosyal servisi kurulmuş olup, servisleri okul danışmanları, okul sosyal hizmet uzmanları, okul psikologları gibi meslek elemanları oluşturmaktadır.

Ancak tüm bunlara rağmen Türkiye’de okul sosyal servisi şeklinde değiştirilebileceği düşünülen servislerin içerisinde okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulsa da araştırmamızın ilk bölümde bahsedilen girişimler dışında henüz okul ortamlarında belirlenen bir sosyal servis ve bu sosyal servisin ekip çalışanlarından biri olan okul sosyal hizmet uzmanı okullarda yerini alamamıştır.

Okul sosyal hizmetinin gerekliliği rehber öğretmenler ile yapılacak iş birliği çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu sebeple mevcut durumda okul ortamlarında direkt muhatap yeri olan rehberlik servislerinde görev yapan rehber öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin önemli olduğu düşünüldüğünden çalışmada rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetine ve kurulacak olan sosyal servislerde sosyal hizmet ihtiyacına yönelik düşünceleri araştırılmıştır.

4.3. Konu ve Problem

Bir ülkenin nüfusunun niteliği, ülkenin kalkınmışlık düzeyi, bireylerin yaşam kalitesi ve hayata bakış açıları eğitimle yakın bir ilişki içerisinde. Bu açıdan bakıldığında eğitim ne kadar nitelikli ve verimli olursa, eğitimle doğrudan veya dolaylı ilişkisi olan çıktılar da o ölçüde iyi olmaktadır. Eğitimin toplumla buluştuğu önemli yerlerin başında ise okullar gelmektedir. Çocuklar günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirmeleri ve okulların ailenin dışında, çocukların temel yaşam becerilerini kazandığı ve uygulamaya geçirdiği alan olması sebebi ile okullar; bir çocuğun davranış ve refahındaki değişikliklerin fark edilebileceği en önemli yerlerden birisidir. Bu nedenle okullar, büyüme ve gelişme zorluklarının tanımlanması ve tedavisi için uygun bir ortam sağlarlar (Baltus 2013). Bütün bunlara ek olarak okul ortamlarında eğitim gören öğrencilerin eğitim şartlarından eşit ve adaletli bir şekilde faydalanmasının sağlanması gerektiğinden eğitimde fırsat eşitliği de dikkat edilmesi gereken noktalardandır. (Özden 1977) Fırsat eşitsizliğinden kaynaklanan eğitim engellerinin yanı sıra çocukların bireysel, ailesel, çevresel ve toplumsal olarak karşılaştığı sorun ve engellerin de saptanması, koruyucu önleyici veya tedavi edici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda çocuğun okul başarısının artması, eğitim görmesine engel olan unsurların ortadan kalkması hedeflenmektedir. Zamanlarının önemli bir bölümünü okul ortamlarında geçiren çocukların normal gelişim dönemlerine ek olarak yaşadıkları çevresel sorunlar, çocuğun ve ailenin profesyonel desteğe ihtiyacının artmasına sebep olmuştur. Okul sosyal hizmet uzmanları ekosistem perspektifinden olayları incelemekte ve çocuğun davranışında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları, çocuğun ilişkili olduğu tüm sistemleri inceleyerek anlamaya çalışmaktadır (Dupper 2013)

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin buldukları gelişim dönemi, içinde buldukları aile koşulları, o dönem içinde yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi psiko-sosyal hizmetleri vermek amacı ile eğitim ekibi ile ekip çalışması anlayışında yürütülmektedir (Duman 2000; Özbesler ve Duyan 2009).

1983'te Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "Okul Sosyal Hizmeti" adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet

uzmanından kurulu bir ekip tarafından verilmesi yönünde hazırlık yapılması gerekliliği belirtilmiş olsa da okullarda halen sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmemektedir. Okul çağı sorunları ile ilgili çalışmalar yapmak ve çözüm üretmek sadece rehber öğretmenler tarafından yapılmaya çalışılmaktadır. Rehber öğretmenlerin çalışma alanı ve çalışma şartları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında sorunların çözümü ile ilgili rehber öğretmenlerin yetersiz algılandığı, kendi alanları dışında kalan sorunlarla da ilgilenmeleri beklendiği ancak gerek iş yükü gerekse ortaya çıkan sorunlar ile ilgili rehberlik ve danışmanlık alanının dışında daha kapsamlı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğinden bu beklentilerin karşılanmadığı anlaşılmaktadır.

Literatür taramasına bakıldığında rehber öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak tükenmişlikleri ve görev tanımları ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak rehber öğretmenler ile okul ortamlarında gerekli olan sosyal hizmet disiplini hakkında doğrudan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yine sosyal hizmet literatürüne baktığımızda akademik anlamda okul sosyal hizmeti ile ilgili çok az kaynağa rastlamaktayız. Bu sebeple bu araştırma ile okul ortamlarında ortaya çıkan sosyal sorunlarla alakalı konularda doğrudan çözüm beklenen adresi olan rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanlarına okul ortamlarında ihtiyaç duyulması konusundaki düşüncelerinin hem bilim dünyasına yenilik getirmesi açısından hem de uygulamaya ışık tutması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan çalışmanın hem sosyal hizmet alanında hem diğer sosyal bilimler alanında daha önce uygulanmamış olması sebebi ile de hem sosyal hizmet disiplinine hem de diğer disiplinlere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı okul ortamlarında günden güne artan sosyal hizmet müdahalesini gerektiren bu sorunlar ile ilgili başvuru yeri olan rehberlik servisi öğretmenlerinin, sosyal hizmet mesleği disiplini hakkında düşüncelerinin öğrenilmesi ihtiyacı araştırmanın temel problemidir.

4.4.Amaç

Araştırmanın temel amacı, okul rehber öğretmenlerinin okul sosyal hizmeti uygulamasının gerekliliğine yönelik düşüncelerinin ortaya konmasıdır. Araştırma ile günden güne karmaşıklaşan okul çağı, bireysel ve çevresel sorunlarının çözümü ile ilgili rehber öğretmenlerin düşünceleri, multidisipliner çalışma ortamına yönelik

düşünceleri, mikro, mezzo ve makro sosyal hizmet uygulamasına yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

4.4.1.Alt amaçlar

Temel amaçla bağlantılı olarak alt amaçlar şu soru cümleleri ile ifade edilmiştir:

- Rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanı ve sosyal hizmet disiplini hakkında bilgileri var mıdır?
- Rehber öğretmenler sosyal hizmet alanına girmesine rağmen şu anda kendilerinin yapmak zorunda olduğu çalışmalar konusunda kendilerini yeterli buluyorlar mı?
- Rehber öğretmenler öğrencilerin bireysel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar mı?
- Rehber öğretmenler öğrencilerin çevresel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar mı?
- Rehber öğretmenler okul içindeki sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar mı?
- Rehber öğretmenler okul-çevre etkileşimi, sorunların çözümü için kaynak bulma konularında çalışmalar gerçekleştirirken sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar mı?
- Rehber öğretmenler sorunların çözümü için hangi noktada sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar?
- Rehber öğretmenlerin Türkiye’de okul sosyal hizmetinin gerekliliği ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Okullarda okul sosyal hizmetinin olmaması sebebi ile karşılaşılan sorunlar nelerdir?

4.5.Önem

Okul sosyal hizmeti başta öğrencilerin olmak üzere aynı zamanda öğrenci ailelerinin ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü için gerekli bir meslek ve disiplindir. Ancak Türkiye’de uygulaması bulunmayan okul sosyal hizmeti ile ilgili literatür taramasına da baktığımızda akademik anlamda da okul sosyal hizmeti konusunda Türkiye’de çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Mevcut durumda okul

çağı sorunları ile ilgili çalışmalar yapmak ve çözüm üretmek sadece rehber öğretmenler tarafından yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak multidisipliner bir çalışma ortamı gereken okul çağı sorunları ile ilgili doğrudan başvuru yeri olan okul rehber öğretmenlerinin bu multidisipliner çalışma ortamında var olması gereken sosyal hizmet disiplini hakkındaki görüşlerini araştıran bir çalışma daha önceden yapılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın okul sosyal hizmeti literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullarda sosyal servislerin kurulması ve bu servislerde sosyal hizmet uzmanlarının çalışmasına yönelik gerek Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın çalışmalar gerçekleştirmesine gerekse sosyal hizmet uzmanlarının komisyon oluşturarak konu hakkında farkındalık çalışmaları yürütmesine rağmen, bu alanda branşlaşmaya yönelik herhangi bir eğitim çalışması da sosyal hizmet eğitimi süresince verilmemektedir. Aynı zamanda okullardaki sosyal hizmet ihtiyacının ne olduğuna yönelik bir kaynağa rastlamak zordur. Bu sebeple yapılan araştırma ile rehber öğretmenlerin düşüncelerinin bu konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.GEREÇ VE YÖNTEM

5.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın modeli var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma ve evren hakkında genel bir yargıya varma amacı ile yapılan genel tarama modelidir. Genel tarama modeli; geçmişte ya da mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2012). Değişkenlerin niteliğine göre hem tekil hem de ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır.

5.2.Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini İzmir ilinin tüm ilçelerinde ilköğretim-ortaöğretim ve lise düzeyinde görev yapmakta olan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın izninin alındığı tarihte İzmir genelinde 1526 rehber öğretmen bulunmakta ve bu öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuç değişkeni rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkındaki görüşüdür. Bu konuda daha önce çalışma bulunmadığından en yüksek beyan edilme sıklığı olan %50 dikkate alındığında %95 güvenlilikte ($\alpha = 0,05$ yanılma düzeyi) %10 mutlak sapma ile en küçük örneklem büyüklüğü 91 şeklindedir. Araştırma esnasında örneklem kaybı göze alındığından %10 yedek seçimi yapılmış ve toplam örneklem 100 olarak belirlenmiştir. Araştırma örnekleminin seçiminde basit rastgele sayılar tablosu seçimi ile öğretmenler numaralandırılmış ve İzmir'in 5 yoğun nüfuslu bölgesi seçilmiştir.

Tablo.1 Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Sayı	Yüzde
Bornova	20	20,0
Buca	20	20,0
Karşıyaka	20	20,0
Konak	20	20,0
Karabağlar	20	20,0
Toplam	100	100,0

5.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada rehber öğretmenlerin düşüncelerinin araştırılmasına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Anket araştırmaya katılanların sosyo-demografik özelliklerini ve sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti ve öğrencilerin sorun alanları hakkındaki düşünceleri içeren iki bölümden oluşmaktadır. MEB'den gerekli izinler alındıktan sonra; anket, araştırmacı tarafından 100 katılımcıya görev yaptıkları okullarda ulaşılarak yüz yüze görüşme tekniği ile uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullar 'Kartopu Örneklem Seçim Tekniği' ile seçilmiş ve görüşme yapılan okul bir diğer okula yönlendirmiştir.

5.4. Verilerin Analizi

Bulgular bilgisayara kaydedildikten sonra araştırmanın verilerinin işlenmesi ve analizi SPSS 15.0 aracılığıyla yapılmıştır. Veri işleme sürecinin tamamlanmasının ardından elde edilen ilk haldeki veriler, veri analizi aşamasından daha sağlıklı yürütülebilmesi adına birtakım işlemlerden geçirilmiştir.

Öncelikle yaş olarak işlenmiş veriler yaş değişkeni olarak yeniden saptanmıştır. Yaş değişkeni ile ilgili olarak yaş değişkeni 22-29, 30-39, 40 ve üzeri olmak üzere üç grup olarak sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Mesleki tecrübe yılı araştırmacılara açık uçlu olarak sorulmuş ve alınan yanıtlar sonrasında yıl değişkeni yeniden saptanmıştır. Yıl değişkeni ile ilgili olarak 1-10 yıl, 11- 20 ve 21 ve üstü şeklinde iki grup belirlenmiş ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur. Yıl değişkeni karşılaştırmalı bulguların analizi için 1-10 ve 11 ve üstü şeklinde iki grupta toplanmış karşılaştırmalı bulguların analizi yapılırken bu ikili sınıflandırma kullanılmıştır. Yine aynı şekilde bulunulan okuldaki görev yılı sorulmuş ve okulda çalışma yılı değişkeni 1-10 ve 11 ve üstü şeklinde belirlenmiş ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Ayrıca açık uçlu soru şeklinde sorulan mezun olunan bölüm bilgisi "bölüm" değişkeni olarak yeniden adlandırılmıştır. Bölüm değişkeni PDR/EPH, Psikoloji ve diğer olmak üzere üç grup olarak sınıflandırılmıştır. Bölüm değişkeni ayrıca karşılaştırmalı bulguların analizi için PDR/EPH ve Diğer olmak üzere iki grupta

toplanmış karşılaştırmalı bulguların analizi yapılırken bu ikili sınıflandırmadan faydalanılmıştır.

Cinsiyet, çalışılan okul seviyesi, daha önceden çalışılan okul seviyesi, okulun konumu, okulun bulunduğu ilçe yanıtları sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Araştırmada katılımcılara sosyal hizmet mesleği ve disiplini hakkında bilgileri ve sosyal hizmet disiplinini nereden öğrendikleri çoktan seçmeli soru ile sorulmuş ve verilen yanıtların değerleri sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Anket formunda ayrıca sosyal hizmet uzmanının çalıştığı alanlar sorulmuş ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Katılımcılara okul çağı öğrencilerinde ve okul ortamlarında hangi sorunlar ile karşılaştığı, okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olup olmadığı, çocukların bireysel, ailesel, çevresel ve okul içi sorunlarında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyup duymadığı sorulmuş ve değerler sayı ve yüzde şeklinde sunulmuştur.

Anket formunda ayrıca tanımlanan sorun alanlarının hangisinde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duydukları araştırılmış ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Yapılan araştırmada araştırmacıların kendisini karşılaşılan sorun alanlarında yetersiz bulup bulmadığı ve eğer buluyorlarsa hangi sorun alanlarında kendilerini yetersiz buldukları araştırılmış ve anket formunda araştırmacılara sorunla karşılaşmaları halinde çocuğa ve aileye yönelik çalışma yapıp yapmadığı sorulmuş ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Araştırmacılara bu sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyup duymadığı ve kendi disiplinleri dışında sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuş ve yanıtlar “katılıyorum” “kararsızım” ve “katılmıyorum” şeklinde alınmış, bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur. Karşılaştırmalı bulguların analizi cevaplar yapılırken “katılıyorum” “katılmıyorum” şeklinde iki grupta toplanmıştır.

Yapılan araştırmada hangi aşamada sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulduğu ve sosyal hizmet uzmanının katkısı olması halinde hangi sorun alanlarında çözüme daha rahat ulaşılabileceği araştırılmış ve bu değerler sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Karşılaştırmalı bulguların değerlendirilmesinde Ki-Kare (χ^2) analizi uygulanmış ve uygulanan Ki-Kare (χ^2) testleri için sayı, yüzde, p değeri ve Ki-Kare (χ^2) değeri sunulmuştur.

5.5. Sınırlılıklar

Araştırma İzmir İli ve rehber öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.



6. BULGULAR

Bu bölümde; rehber öğretmenlerin, sosyo-demografik özellikleri, meslek yaşamına dair bilgileri, okul sosyal hizmetine ve sosyal hizmet disiplinine dair bilgileri, çalışma yaşamlarında hangi sorunlar ile karşılaştıkları, bu sorunların hangilerinde ya da hangi aşamada sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duydukları ve sorunların çözümü noktasında kendilerini yeterli hissedip hissetmeme durumları ve okul ortamlarında kendi disiplinleri dışında sosyal hizmet disiplininin de olmasına dair düşünceleri yorumlanmıştır.

6.1.Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde tanımlayıcı bulgular yer alacaktır.

6.1.1. Sosyo-Demografik Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılanların cinsiyeti, yaş aralığı, mezun oldukları bölüm açısından sosyo-demografik özellikleri ve meslek yaşamına dair bilgileri yorumlanmıştır.

Tablo 2. Rehber Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	38	38,0
Kadın	62	62,0
Toplam	100	100,0
Yaş		
22-29	21	21,0
30-39	38	38,0
40+	41	41,0
Toplam	100	100,0
Mezun Olunan Bölüm		
PDR /EPH	66	66,0
Psikoloji	25	25,0
EPÖ	6	6,0
Diğer	3	3,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan toplam 100 rehber öğretmeninin %62'si kadın, %38'i erkektir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda rehber öğretmenlerin ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarının gelişimiyle doğrudan bağlantılı olan toplumsal cinsiyet rollerine dayalı mesleki seçim konusunun bu tercih üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. BİMER üzerinden öğrenilen bilgilere göre; İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda 585 erkek 1139 kadın rehber öğretmenin çalıştığı bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kadın katılımcıların sayısı erkeklerin iki katına yakın bir oranda fazladır. İzmir evreninde olan rehber öğretmenlerin de cinsiyet dağılımı benzer şekilde olduğundan araştırma örneklemi, evreni tamamlar niteliktedir.

Katılımcıların en küçüğü 22 yaşında olup, en büyüğü 55 yaşındadır. Katılımcıların yaş aralığı 22-29, 30-39 ve 40 ve üzerinde şeklinde belirlenmiş olup, katılanların çoğunluğu 30 yaş ve üzerindedir.

Rehber öğretmenlerin mezun oldukları bölüme bakıldığında 100 rehber öğretmenden yarısından fazlasının (%64) Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü mezunu olduğu saptanmıştır. Kuramsal kısımda da bahsedildiği gibi Türkiye'deki rehber öğretmenlerin tamamı PDR ya da EPH mezunu değildir. Servislerde psikoloji, eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, sosyoloji ve felsefe grubu öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar da bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda da anket uygulanan katılımcıların %25'i psikoloji, %6'sı EPÖ, %3'ü de diğer (sosyoloji, halk eğitimi ve felsefe ve din bölümü) bölüm mezunlarındandır. Sosyal hizmet alanında olduğu gibi PDR alanında da alan dışı atamalara yer verildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda okullarda, rehber öğretmen olarak görev yapanların kişilerin yaklaşık üçte birinin alan dışı mezunu olduğu ve bu alan dışı atamaların rehberlik uygulamalarını sekteye uğratabildiği, uygun hizmet verilmediği saptanmıştır (Pişkin 2006). Araştırmaya katılanların da yaklaşık üçte biri alan dışı mezunlardan oluşmaktadır. Bu sonuç da Türkiye genelinde olan durum ile örtüşür niteliktedir.

Tablo 3. Rehber Öğretmenlerin Meslek Yaşamına Dair Bilgileri

	Sayı	Yüzde
Görev Yapılan Okul Düzeyleri		
İlkokul	46	46,0
Ortaokul	23	23,0
Lise	31	31,0
Toplam	100	100,0
Daha Önce Görev Yapılan Okul Düzeyleri*		
İlkokul	68	68,0
Ortaokul	41	41,0
Düz lise	19	19,0
Meslek lisesi	23	23,0
Anadolu lisesi	23	23,0
Toplam	100	100,0
Çalışılan Okulun Konumu		
Merkeze yakın	92	92,0
Merkeze uzak	8	8,0
Toplam	100	100,0
Toplam Çalışan Yıl		
1-10	41	41,0
11-20	47	47,0
21+	12	12,0
Toplam	100	100,0
Bulunulan Okuldaki Çalışma Süresi		
1-10	93	93,0
11+	7	7,0
Toplam	100	100,0

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir.

Çalışmaya katılanların çoğunluğu (%46) ilkokulda görev yapmaktadır. Lisede görev yapan katılımcıların sayısı %31 olup, öğretmenlerin %23'ü ise ortaokulda görev yapmaktadır.

Çalışmada daha önceden görev yapılan okul düzeyleri de sorulmuş ve katılımcılara birden fazla seçeneği seçebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların %68'i daha önce ilkokulda görev almıştır. Daha önceden ortaokulda görev yapanların yüzdesi %41'dir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklik öncesi liselerin alanlara

ayrılmış olması sebebi ile lise düzeyi (düz-meslek-anadolu) üçe ayrılmıştır. Katılımcıların %65'i daha önce lise düzeyinde bir okulda görev almıştır.

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%92) şehir merkezine yakın bir okulda görev yapmaktadır. %8'i ise merkeze uzak bir okulda görev yapmaktadır.

Çalışmaya katılanların %41'i 10 yılın altında bir süredir mesleklerini icra etmektedir. 11 ve 20 yıl aralığında mesleki tecrübeye sahip olanların yüzdesi %47'dir. 21 yıl ve daha fazla zamandır görev yapmakta olan katılımcıların sayısı da %12'dir. Mesleki tecrübesi 10 yılın üzerinde olan deneyimli öğretmenler örneklem grubunun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

6.1.2. Sosyal Hizmet, Okul Sosyal Hizmeti ve Sorun Alanları Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Bulgular

Bu bölümde rehber öğretmenlerin sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti, karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşünceleri, okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanının gerekliliğine dair düşünceleri yorumlanacaktır.

Tablo 4. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Mesleği ve Disiplini Hakkındaki Bilgi Durumları

	Sayı	Yüzde
Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgi Sahibiyim		
Evet	87	87,0
Hayır	13	13,0
Toplam	100	100,0
Sosyal Hizmet Disiplinini Biliyorum		
Evet	65	65,0
Hayır	35	35,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) sosyal hizmet mesleğini bildiğini ifade etmiştir. %13'ü ise sosyal hizmet uzmanı hakkında bilgi sahibi değildir.

Aynı zamanda araştırmada sosyal hizmet disiplini hakkındaki görüşler de araştırılmış ve verilen yanıtlardan yine çoğunluğun (%65) sosyal hizmet disiplinini bildiği, %35'inin ise sosyal hizmet disiplinini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal hizmet mesleğini bilme ve sosyal hizmet disiplini bilme durumları karşılaştırıldığında disiplini bilme durumunun; mesleği bilme durumuna nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumu ortaya çıkaran etmenlerin tartışılması gerekmektedir. 50 yılı aşkın geçmişe sahip olan sosyal hizmet disiplini eğitiminin uzun bir süre okullarda yaygınlaştırılmamış olması, farklı meslek gruplarından kişilerin sosyal hizmet kadrosuna atanması, sosyal hizmet disiplininin tanıtımına dair yeterli çalışmaların yapılamaması gibi sebeplerden ötürü disiplinin daha az bilindiği düşünülebilir.

Tablo 5. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Disiplinini Öğrenme Biçimi

Sosyal Hizmet Disiplini Öğrenme Biçimi	Sayı n=65*	Yüzde
Üniversitede eğitim alırken öğrenme	32	49,2
Daha önce bir vaka üzerinde birlikte çalışma	23	35,3
Sosyal hizmet uzmanı tanıdığının olması	21	32,3
Daha önce bir vakayı SHU'ya yönlendirme	18	27,6
Medya aracılığı ile öğrenme	11	16,9
Diğer	1	1,5

*Yalnızca sosyal hizmet disiplini bilip bilmediğine dair soruya evet cevabını verenler (65 kişi) bu bölümü yanıtlamışlardır. Bu bölümü yanıtlayan katılımcılar birden fazla seçenek belirtmişlerdir.

Araştırmada sosyal hizmet disiplini bildiğini ifade edenlere (65 kişi) disiplini nasıl öğrendikleri sorulmuş ve birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılanlardan sosyal hizmet disiplini bilenlerin %49'u üniversite eğitimleri sırasında sosyal hizmet disiplini de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Daha önceden bir sosyal hizmet uzmanı ile çalışarak sosyal hizmet disiplini öğrenenlerin oranı %35,3'tür. Bir sosyal hizmet uzmanına vaka yönlendirmesi üzerine disiplini öğrenenlerin oranı ise %27,6'dır. Sosyal hizmet uzmanı vasıtası ile disiplini öğrenenlerin oranı %32,3'dir. %16,9'luk kesim sosyal hizmet disiplini medya aracılığı ile ve 1 kişi de seminerler aracılığı ile öğrendiğini ifade etmiştir. Sonuçlara baktığımızda daha önceden bir vaka ile birlikte çalışmak ya da vakayı sosyal hizmet uzmanına yönlendirmek gibi bir şekilde sosyal hizmet uzmanı ile temas halinde olmanın disiplini bilme üzerinde etkisinin olduğu

anlaşılmıştır. Bolgün Manisa’da yaptığı araştırmada kişisel tecrübelerin, medyanın ve bir sosyal hizmet uzmanını tanıyan olmanın disiplini bilme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bolgün 2016). Bu durumda çalışmamızın sonuçlarının bir kısmını tamamlar niteliktedir.

Tablo 6. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmetin Çalışma Alanları Hakkındaki Bilgi Durumları

Alanlar	Sayı	Yüzde
Çocuk	63	63,0
Kadın	62	62,0
Engelli	58	58,0
Yoksulluk	58	58,0
Yaşlı	54	54,0
Genç	54	54,0
Sağlık	31	31,0
Çevre	28	28,0
Adalet	27	27,0
İletişim	18	18,0
Diğer	1	1,00

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların sosyal hizmetin çalıştığı alanlara dair bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Çocuk alanın %63 ile en çok çalışıldığı düşünülen alan olduğu, ikinci olarak %62 ile kadın alanının geldiği görülmektedir. Bu veriler dışında araştırmaya katılanların yarısından fazlası engelli, yaşlı, genç, yoksulluk alanlarının sosyal hizmet çalışma alanlarına girdiğini ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet uzmanlarının sağlık ve adalet alanlarında çalıştığını düşünen katılımcıların oranı birbirine yakın olup %30 civarındadır. Ayrıca bir kişi işsizlik ve göç alanlarının da çalışma yapıldığını ifade etmiştir. Araştırma grubunun genel olarak sosyal hizmetin çalışma alanlarına vakıf olduğu ve bu konudaki bilgi düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma alanı olarak sosyal hizmetin geleneksel odaklarının (Çocuk, Kadın, Engellik, Yaşlı vb..) daha fazla bilindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Davidson ve King’in yaptığı araştırmada; sosyal hizmetin çalışma alanlarına yanıt olarak en çok çocuk ihmal ve bakımı, yaşlı insanlar için bakım ve yardım gibi

araştırmamızla örtüşen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Davidson ve King 2005). Yine toplumun sosyal hizmete bakış açısını araştıran diğer çalışmalara bakıldığında toplum genelinde kabul gören bu sonucun sosyal hizmetin rollerini toplum perspektifinde araştıran çalışmalara yansıdığını ve genel olarak toplumun sosyal hizmet uzmanını daha çok çocuk, kadın, engelli, yoksulluk alanında çalışan profesyoneller olarak tanımladığını görülmektedir (Kagan 2015; Staniforth ve ark. 2014, Bolgün 2016).

Araştırmacılar tarafından seçenekler arasında doğrudan müdahale alanında olmayan iletişim ve çevre seçenekleri de sunulmuştur. Katılımcıların %28'i çevre alanında, %18'i de iletişim alanında sosyal hizmet uzmanının çalıştığını ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet disiplini çoğunlukla bilen bir örneklemin olmasının bu sonucu da etkilediği düşünülmektedir. Katılımcıların sadece doğrudan sosyal hizmet müdahalesi alanlar hakkında değil aynı zamanda dolaylı yoldan sosyal hizmet müdahalelerinde bulunan alanlar hakkında da fikir sahibi olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Okul Çağı Sorunları

Karşılaşılan Sorunlar	Sayı	Yüzde
Ders Başarısızlığı	78	78,0
Uyum Sorunları	76	76,0
Akran Zorbalığı	63	63,0
Devamsızlık	56	56,0
Ev İçi Şiddet	55	55,0
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	43	43,0
Madde Bağımlılığı	27	27,0
Suçta Sürüklenen Çocuklar	21	21,0
Öğretmene Şiddet	4	4,0
Çocuk Yaşta Gebelik	2	2,0
Diğer	2	2,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırmada rehber öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları sorunları öğrenmek amacıyla bazı sorun alanları sunulmuş ve birden fazla işaretleme yapabilecekleri katılımcılara açıklanmıştır. Buna göre rehber öğretmenlerin çoğunluğunun (%78) okul ortamlarında ders başarısızlığı sorunu ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uyum sorunları ile karşılaşma oranı da (%76) ikinci sıradadır. Akran zorbalığı, ev içi

şiddet, devamsızlık sorunları da rehber öğretmenlerin yarısından fazlasının karşılaştığı diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %43'ü çocuğa yönelik ihmal ve istismar sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %27'si madde bağımlılığı, %21'i de suça sürüklenen çocuklar konusunda sorunlar ile karşılaştığını ifade etmiştir. Karşılaşılan sorunlar arasında çocuk yaşta gebelik, öğretmene şiddet ve diğer (davranış problemleri ve yetişkinler için iletişim) seçeneğinin yüzdesinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılı İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre okullarda en çok akran zorbalığı, madde kullanımı, okul terki ve uyum sorunlarının yaşandığı raporlanmıştır (<https://ogm.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 14.03.2018).

Ünal'ın 93 öğretmen ve 16 idareci ile yaptığı araştırmada katılımcıların 75'i aile içi problemlerin, %59'u ders başarısızlığının ve %42'si de akran zorbalığının okul ortamlarında sık yaşanan sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir (Ünal 2004). Babahanoğlu ve Başer'in Konya'da 139 öğretmenle yaptığı çalışmada çalışmaya katılanların %45,28'inin meslek hayatında madde bağımlısı öğrenci ile, %81,76'sının psikolojik sorunlu aile ve öğrenci ile, %86,16'sının ailevi ve sosyo-ekonomik sorunları olan bir öğrenci ile %71,06'sının da şiddete maruz kalmış öğrenci ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Babahanoğlu ve Başer 2017). Bahsedilen araştırma bulguları da çalışmada karşılaşılan sorunlar açısından verilen cevaplarla örtüşmektedir.

Tablo 8. Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti Hakkındaki Bilgi Durumları

	Sayı	Yüzde
Okul Sosyal Hizmeti Bilgisi		
Evet	56	56,0
Hayır	44	44,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkındaki bilgi durumuna bakıldığında bilgi sahibi olma ve olmama oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenler arasında okul sosyal hizmeti bilme oranının (%56) bilmeyenlerin oranından (%44) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Okul Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyulan Durumlar

	Sayı	Yüzde
İhtiyaç Duyulan Durumlar		
Çocukların Bireysel Sorunlarının Çözümü İçin	28	28,0
Çocukların Çevresel Sorunları İçin Çözümü İçin	58	58,0
Çocukların Ailesi İle İlgili Sorunların Çözümü İçin	65	65,0
Çocukların Okul İçindeki Sorunlarının Çözümü İçin	33	33,0

Araştırma ile rehber öğretmenlerin %65'inin en çok çocukların ailesi ile ilgili sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların %58'inin çocukların çevresel sorunlarının çözümü açısından okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

Çocukların okul içindeki sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyanların oranı %33 olup, çocukların bireysel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulma durumunun diğer sonuçlar ile karşılaştırıldığında en az olduğu ve oranının %28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babahanoğlu ve Başer'in (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin %80,50'sinin okul-aile-öğrenci merkezli bütün sorunların çözümü konusunda yaptıkları önerilerinin hepsinde de okul sosyal hizmet biriminin eksikliğine dikkat çektiği ve okullarda sosyal hizmet uzmanı olması halinde bu sorunların çözümüne büyük bir katkı sağlanacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çokamay ve arkadaşlarının 2017 yılında 22 rehber öğretmen ile derinlemesine görüşme tekniği ile yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin aileden kaynaklı sorunların çözüm noktasında sadece kendilerine sorumluluk yüklenmemesi gerektiğini ifade ettikleri, ailenin sürece katılımı için; içinde sosyal hizmet uzmanının da bulunduğu bir ekibin okullarda yer alması gerektiğini düşündükleri, kendi disiplinlerinin sınırları dışında yer alan sorunların çözümü için bu ekibin desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Çokamay ve ark 2017).

Bulgulara baktığımızda rehber öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanına sosyal hizmet disiplini sınırları içerisine giren ailesel ve çevresel sorunların çözümü noktasında daha fazla ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamlarında

ortaya çıkan sorunların genelci bakış açısı ile çözümlenebileceği bir önceki bölümde tartışılmıştır. Saptanan bulgular bu tartışmayı destekler niteliktedir.

Tablo 10. Rehber Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyduğu Sorunlar

İhtiyaç Duyulan Sorunlar	Sayı	Yüzde
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	66	66,0
Suçta Sürüklenen Çocuklar	61	61,0
Ev içi Şiddet	57	57,0
Madde Bağımlılığı	27	27,0
Devamsızlık	25	25,0
Uyum Sorunları	23	23,0
Çocuk Yaşta Gebelik	23	23,0
Akran Zorbalığı	4	4,0
Öğretmene Şiddet	4	4,0
Ders Başarısızlığı	3	3,0
Diğer	3	3,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin en fazla (%66) çocuğa yönelik ihmal ve istismar konusunda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. SSÇ konusunda da rehber öğretmenlerin %61'i sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin %57'si de ev içi şiddet konusunda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Madde bağımlılığı, uyum sorunları, çocuk yaşta gebelik ve devamsızlık konularında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulma oranları birbirine yakın sonuçlar olarak saptanmıştır.

Ders başarısızlığı, akran zorbalığı, öğretmene şiddet konularında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulması oranlarının %3 ve %4 şeklinde az olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılanlardan 3 kişi de diğer konularda (maddi sorunlar, koruma tedbiri altındaki çocuklar ve maddi sorunlar) sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında Tablo 5'te ortaya çıkan katılımcıların belirttiği sosyal hizmet uzmanının çalışma alanları ile rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu konuların birbirine paralel şekilde ele alındığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına yakın olarak; Dinçel ve Demirtaş'ın 2015 yılında ilkokul ve anaokullarında çalışan rehber öğretmenlerin en fazla çocuğa yönelik ihmal istismar, müdahale teknikleri, çocukla iletişim, uyum ve davranış bozuklukları konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Dinçel ve Demirtaş 2015)

Yine bir benzer çalışma olarak Güven ve arkadaşlarının rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacı ile MEB'te çalışan 382 rehber öğretmen ile yaptığı araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin en çok davranış problemleri, uyum güçlükleri, madde bağımlılığı, gibi hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güven ve ark 2017).

Her ne kadar bahsedilen çalışmalarda çıkan sonuçlar hizmet içi eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak ihtiyaç duyulan sorunlar gibi gözükse de bu çalışmada da ortaya çıktığı üzere rehber öğretmenlerin; sosyal hizmet disiplini kapsamına giren müdahaleler açısından hizmet içi eğitime duyduğu düşünülebilir. Nitekim bu araştırmada rehber öğretmenler yukarıda bahsedilen çalışmalarla örtüşür olarak ihmal istismar, uyum sorunları, buna bağlı olarak suça sürüklenme, ev içi şiddet, madde bağımlılığı konularında ağırlıklı olarak sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 11. Çalışma Yaşamında Sayılan Sorunlar İle Karşılaşma Durumu

	Sayı	Yüzde
Karşılaşma Durumu		
Evet	84	84,0
Hayır	16	16,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%84) çalışma yaşamlarında bahsedilen okul çağı sorunları ile karşılaştığını ifade ederken %16'sı da herhangi bir sorun ile karşılaşmadığını ifade etmiştir. Tablo 3'de belirtildiği üzere çalışmaya katılanların çalışma süreleri 1 yıldan az değildir. Bu sebeple bu sonuç; hayır cevabını veren rehber öğretmenlerin bu sorunlara yönelik duyarlılıklarının göstergesi olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Tablo 12. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumu

	Sayı	Yüzde
Yetersizlik Durumu		
Evet	61	61,0
Hayır	39	39,0
Toplam	100	100,0
Yetersiz Olduğunu Düşündüğü Sorunlar*		
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	46	75,4
Suçta Sürüklenen Çocuklar	41	67,2
Ev İçi Şiddet	34	55,7
Madde Bağımlılığı	28	45,9
Çocuk Yaşta Gebelik	19	31,1
Okul Çevresi ile Olan İlişkiler	9	14,7
Devamsızlık	7	11,4
Uyum Sorunları	6	9,8
Ders Başarısızlığı	3	4,9
Akran Zorbalığı	3	4,9
Öğretmene Şiddet	2	3,2

*Yalnızca kendisini yetersiz hissedip hissetmediğine dair soruya evet cevabını verenler (61 kişi) bu bölümü yanıtlamışlardır. Bu bölümü yanıtlayan katılımcılar birden fazla seçenek belirtebilmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %61'i karşılaştıkları öğrenci problemleri konusunda kendisini yetersiz hissetmektedir. %39 ise yeterli hissetmektedir.

Kendilerini karşılaşılan sorunlar karşısında yetersiz hisseden rehber öğretmenlerin (61 kişi) çoğunluğu (%75) çocuk ihmali ve istismarı konusunda yetersizlik yaşamaktadır. Suçta sürüklenen çocuklar konusunda yetersizlik yaşayan rehber öğretmenlerin oranı da bu orana yakın olup 67,2'dir. Ev içi şiddet konusunda kendisini yetersiz hisseden katılımcı oranı %55,7'tür. Katılımcıların yarısına yakınının (%45,9) madde bağımlılığı konusunda da kendisini yetersiz hissettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları daha sonra sırası ile çocuk yaşta gebelik (%31,1), okul çevresi ile olan ilişkiler (%14,7), devamsızlık (%11,4), ders başarısızlığı (%4,9), akran zorbalığı (%4,9) ve öğretmene şiddet (%3,2) oranları takip etmektedir.

Rehber öğretmenlerin yeterlilik durumları ile yapılan çalışmalara baktığımızda; Yıldırım ve Kaya'nın 46 rehber öğretmen ile yaptığı çalışma sonucunda; rehber öğretmenlerin çözmekte yetersiz kaldıklarını düşündükleri sorun alanlarına ilişkin kategorilerin başında aile içi sorunlar (boşanma, şiddet vb.), cinsel istismar, devamsızlık sorunu, maddi problemler ve madde kullanımının geldiği saptanmıştır (Kaya ve Yıldırım 2017).

Uzbaş'ın yaptığı çalışmada görüşme yapılan 40 rehber öğretmenin %40'ının kendilerini okulda yaşanan sorunları önlemede mesleki olarak yetersiz algıladığı, %70'inin ise bu konularda da hizmet-içi bir eğitime gereksinim duyduğunu belirttiği sonucuna ulaşılmıştır (Uzbaş 2009).

Farklı bir disiplin bakışı olarak Kılıç ve Özkan'ın 250 sosyal hizmet uzmanı ile yaptığı çalışmada Türkiye'deki okul danışmanlığı hizmetlerinin yeterliliğine dair düşüncelerine bakıldığında katılımcıların tamamına yakınının (%95,2) rehberlik hizmetlerini yetersiz bulduğu anlaşılmıştır (Kılıç ve Özkan 2015).

Yapılan bu çalışmada da iki meslek grubunun rehber öğretmenlerin yeterliliklerine dair görüşleri ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Rehber öğretmenler çoğunlukla ihmal istismar, uyum sorunlarının ortaya çıkardığı suça sürüklenme, madde bağımlılığı gibi sistem yaklaşımı çerçevesinde çözülebilecek sorunlar açısından kendilerini yetersiz hissetmektedir.

Tablo 13. Rehber Öğretmenlerin Öğrenci Sorunları ile Çalışma Gerçekleştirilebilmesi Durumu

	Sayı	Yüzde
Çocuğun Sorunu ile İlgili Çalışma Gerçekleştirilebilme		
Evet	91	91,0
Hayır	9	9,0
Toplam	100	100,0
Gerektiğinde Çocuğun Hangi Kuruluşlara Yönlendirilmesi		
Gerektiğini Bilme		
Evet	95	95,0
Hayır	5	5,0
Toplam	100	100,0
Gerektiğinde Çocuğu ve Aileyi İlgili Kuruma Yönlendirme		
Evet	95	95,0
Hayır	5	5,0
Toplam	100	100,0

Araştırma sonuçlarına göre çocuğun sorunu ile çalışma gerçekleştirebildiklerini ifade eden rehber öğretmenlerin oranı %91 olarak çok büyük çoğunlukta.

Yine gerektiğinde çocuğu hangi kuruluşa yönlendirmesi gerektiğini bilen rehber öğretmenleri çoğunlukta olup oranı %95'tir. Aileyi ve çocuğu kuruma yönlendiren rehber öğretmenlerin oranı da %95 olarak örneklemin tamamına yakındır.

Tablo 13'de rehber öğretmenlerin %95'e yakını gerektiğinde çocukla ve aile ile çalışabildiğini ve gerekli kuruluşlara havale yapabildiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Sosyal hizmet uzmanının okulda çalışmasının sorunların çözüm sürecine katkısının olacağını düşünme durumu

Düşünce	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	67	67,0
Kararsızım	24	24,0
Katılmıyorum	9	9,0
Toplam	100	100,0

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin yarısından fazlası (%67) okulda sosyal hizmet uzmanının sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedir. Katılanların %24'ü ise bu katkı hakkında kararsız olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada katılanların %9'u da sosyal hizmet uzmanının bu sorunların çözümüne katkı sağlamayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Literatürde okul servisleri hizmetleri ekibinde yer alan profesyoneller, sosyal hizmet uzmanı, okul psikologları, rehber öğretmenler gibi profesyonellerin iş birliği içerisinde çalışması halinde sorunların çözümüne ulaşılacağı ve bu sebeple de okul ruh sağlığı profesyonellerinin bir ekip anlayışı ile çalışmalarını gerektiği vurgulanmaktadır (Mellin ve ark, 2011; Acosta-Price ve Graham-Lier 2008; Anderson ve Bronstein 2012). Araştırmanın bu sonucu da rehber öğretmenlerin literatürde vurgulanan ekip anlayışına uygun bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 15. Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyulan Aşamalar

Aşamalar	Sayı	Yüzde
Çevresel Kaynaklara Erişim Aşaması	54	54,0
Diğer Kuruluşlara Havale Aşaması	54	54,0
Vakayı Takibi Aşaması	48	48,0
Müdahale Aşaması	46	46,0
İlgili Kurumlara Havale Aşaması	37	37,0
Vaka Planlaması	23	23,0
Vaka Tespiti	16	16,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %54'ü çevresel kaynaklara erişim ve diğer kuruluşlara havale aşaması aşamalarında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymaktadır. Sosyal hizmet uzmanının profesyonel meslekler arasında kendisini farklı kılan özelliklerinden biri de müracaatçıları toplum kaynakları ile buluşturarak, kaynaklar ve insanlar arasında arabuluculuk rolünü aktif olarak kullanmasıdır. Arabuluculuk rolü sosyal hizmetin kritik rollerinden biridir (Sheafor ve Horejsi 2014; Craig ve Muskat 2013). Bu durumla bağlantılı olarak rehber öğretmenlerin de en çok bu aşamada sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Katılımcıların %50'ye yakını da bu süreçlerden sonra en çok vaka takibi ve müdahale aşamasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Rehber öğretmenlerin okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlara dair görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada psikolojik danışmanlar çocukla ilgili kurumlar arası iletişimin ya da çocuğu takip sisteminin olmaması gibi sorunlardan bahsetmişlerdir (Çokamay ve ark 2017). Yapılan bu araştırmada da rehber öğretmenlerin yarısına yakını (%48) vaka takibi aşamasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin %37'si ilgili kurumlara havale aşamasında, %23'ü vaka planlamasında, %16'sı da vaka tespiti aşamasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Öğretmenlerin ve Ailelerin Sorunlar ve Çözümleri Konusunda Bilgilendirilmeleri İçin Sosyal Hizmet Uzmanının Gerekli Olduğunu Düşünme Durumu

Düşünce	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	63	63,0
Kararsızım	20	20,0
Katılmıyorum	17	17,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %63'ünün yaşanan sorunlar ve çözümleri konusunda öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmeleri için sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. %20'si ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. %17'lik kısım ise sosyal hizmet uzmanının bu bilgilendirilmeler konusunda gerekli olduğunu düşünmemektedir.

Tablo 17. Yaşanan Sorunlar ile İlgili Kendi Meslek Alanı Dışında Sosyal Hizmet Disiplininin de Gerekli Olduğunu Düşünme Durumu

Düşünce	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	70	70,0
Kararsızım	20	20,0
Katılmıyorum	10	10,0
Toplam	100	100,0

Rehber öğretmenlerin %70'i okul ortamlarında kendi meslek alanı dışında sosyal hizmet disiplininin de gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların onda biri ise sosyal hizmet disiplininin okul ortamlarında gerekli olmadığını düşünmektedir. %20'lik kısım ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Bulguların çoğunluğuna baktığımızda katılımcıların 3'te 2'sinden fazlası kendi meslek alanları dışında sosyal hizmet disiplininin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç Tablo 14 ile birbirini tamamlar niteliktedir. Aynı zamanda bu sonuçlar araştırmanın literatür kısmında bahsedilen okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanının gerekliliği vurgulayan düşüncelerle örtüşmektedir.

Tablo 18. Okulda Sosyal Hizmet Uzmanı Olduğunda Daha Kolay Çözüleceğinin Düşünüldüğü Sorunlar

Sorunlar	Sayı	Yüzde
Suçta Sürüklenen Çocuklar	71	71,0
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	70	70,0
Ev İçi Şiddet	56	56,0
Okul Çevresi ile Olan İlişkiler	49	49,0
Madde Bağımlılığı	36	36,0
Çocuk Yaşta Gebelik	36	36,0
Uyum Sorunları	20	20,0
Devamsızlık	15	15,0
Akran Zorbalığı	8	8,0
Öğretmene Şiddet	7	7,0
Ders Başarısızlığı	4	4,0
Diğer	4	4,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin %70'inin okulda okul sosyal hizmet uzmanı bulunması durumunda en çok suça sürüklenen çocuklar ve çocuğa yönelik ihmal ve istismar konularında sorunların daha kolay çözülebileceğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ev içi şiddet sorunu hakkında da katılımcıların yarısından fazlası (%56) sorunun çözümünü kolaylaştırmak adına sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğunu düşündüğü sonucu saptanmıştır. Katılımcıların yarısına yakını (%49) okul çevresi ile olan ilişkilerinde de sosyal hizmet uzmanının çözüme dâhil olması halinde bir sonuca ulaşılacağını düşünmektedir. Çocuk yaşta gebelik ve madde bağımlılığı konusunda sosyal hizmet uzmanının çözüm sürecine katkı

sağlayacağını düşünenlerin sayısı aynı olup %36'dır. Araştırmaya katılanların %20'si uyum sorunu yaşayan çocukların sorunları ile ilgili, %15'i devamsızlık ile ilgili olarak sosyal hizmet uzmanının çözüm sürecine kolaylık sağlayacağını düşünmektedir. %10'dan az katılımcı ise ders başarısızlığı, akran zorbalığı ve öğretmene şiddet konularında sosyal hizmet uzmanının çözüm sürecine katılacağını belirtmişlerdir.

4 katılımcı da diğer seçeneğini de işaretleyerek cevaplarına açık uçlu olarak kendi düşüncelerini de eklemişlerdir.

Bir katılımcı "*Birkaç okulun bağlı olduğu bir sosyal hizmet uzmanı olabilir.*" şeklinde,

Bir katılımcı "*Bu uzmanların okullarda bulunmaması bir sorun teşkil etmiyor. Psikolojik danışman olarak aile ve çocuğu yönlendirdiğimiz kurumlarda yaygın ve etkin çalışmaları toplumsal sorunların çözümü için gereklidir.*" şeklinde,

Bir katılımcı "*Sorunların bölgesel ya da ülke genelindeki kaynaklarının araştırılması ve çözüm oluşturulmasında sosyal hizmet uzmanlarının aktif olması gerektiğini düşünüyorum. Her semtten sorumlu bir sosyal hizmet uzmanı okula ve diğer kurumlara yansıyan sorunların azalmasını sağlayacaktır.*" şeklinde,

Bir diğer katılımcı da "*Tedbir kararı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitimler, ev içi şiddet ve suça yönelmeleri azaltmak için olabilir. Ancak eğitim ve takip mutlaka olmalıdır. Sosyal bilimlerdeki disiplinler eklettik olarak birlikte çalışmak zorunda diye düşünüyorum. Ancak görev tanımlarının gruplandırılmasının da önemli olduğu kanaatindeyim.*" şeklinde sosyal hizmet uzmanında çözüm sürecine katılacağını düşündüğü ifadelerini eklemişlerdir.

Tabloyu değerlendirdiğimizde çıkan sonuçların; Tablo 7, 9, 10, 12 ve 14'de ortaya çıkan sonuçlarla oldukça örtüştüğünü görmekteyiz. Rehber öğretmenler kendilerini yetersiz hissettikleri sorun alanlarında sosyal hizmet uzmanına ve sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duymakta ve bu sorunların çözümüne sosyal hizmet uzmanının da katkısının olacağını düşünmektedir. Bu sonuçla birlikte multidisipliner bir çalışma ortamına rehber öğretmenlerin de ihtiyacının olduğunun anlaşıldığını söyleyebiliriz. Çünkü yapılan bu çalışma ile çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin de mevcut durumun farkında olduğu, kendi disiplinlerinin çalışma alanlarının bu

sorunların çözümünde yetersiz kaldığı düşüncelerine sahip olduğunu görmekteyiz. Ancak yine de açık uçlu şekilde belirtilen cevaplara baktığımızda rehber öğretmenlerin bir kısmının okulda sosyal hizmet uzmanı bulunmasının kendi alanlarına müdahale olarak algılanabildiği bu sebeple de okul dışı bir kurumdan sosyal hizmet uzmanı desteği alınmasının uygun olacağını belirttikleri anlaşılmıştır.

6.2. Karşılaştırmalı Bulgular

6.2.1. Sosyo-Demografik Değişkenlerle İlişkili Karşılaştırmalı Bulgular

Bu bölümde sosyo-demografik değişkenler açısından sosyal hizmet uzmanını bilme, okul sosyal hizmetini bilme, sosyal hizmet uzmanının okulda karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşünme durumları karşılaştırılmıştır.

Tablo 19. Sosyal Hizmet Disiplini Bilme Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi

Değişkenler	<u>Sosyal Hizmet Disiplinini</u>				X^2	p
	<u>Bilme</u>					
	Evet		Hayır			
N	%	N	%			
Yaş						
22-29	9	13,8	12	34,3	7,651	0,022
30-39	24	36,9	14	40,0		
40 +	32	49,2	9	27,5		
Mezun Olunan Bölüm						
PDR/EPH	39	60,0	25	71,4	1,290	0,180
Diğer	26	40,0	10	28,6		
Çalışma Yılı						
1-10	22	33,8	19	54,3	3,929	0,039
11+	43	66,2	16	45,7		
Çalışılan Okul Seviyesi						
İlkokul	30	46,2	16	45,7	0,276	0,871
Ortaokul	14	21,5	9	25,7		
Lise	21	32,3	10	28,6		

Uygulanan ki-kare analizi sonucunda yaş ile sosyal hizmet disiplini bilme arasında anlamlılık bulunmuştur ($p<0,05$). Katılımcıların yaşı arttıkça sosyal hizmete aşinalık durumu da artmıştır. Yaş faktörü ile birlikte mesleki tecrübe de artacağından yaşın ilerlemesi ile de birlikte sosyal hizmet disiplini bilme durumu da artmaktadır.

Mezun olunan bölüm ve çalışılan okul düzeyi değişkenleri ile sosyal hizmet disiplini bilme durumu arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Ancak yine de tablo sonuçlarına baktığımızda PDR/EPH bölümünden mezun olan katılımcıların sosyal hizmet disiplinine dair bilgi düzeylerinin diğer meslek grubundan olanlara (psikoloji, sosyoloji, felsefe...) nazaran daha fazla olduğunu görmekteyiz.

Mesleki tecrübesi 10 yılın üzerinde olanların (%66,2) sosyal hizmet disiplini bilme durumunun 10 yılın altında mesleki tecrübeye sahip olanlara (%33,8) göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Çalışma yılı ile sosyal hizmeti bilme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Çalışma yılı arttıkça karşılaşılan sorun alanlarının artmasının sosyal hizmet disiplini öğrenme noktasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuçlara baktığımızda ilkokul, ortaokul ya da lisede çalışıyor olmak ile sosyal hizmeti bilme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<0,05$).

Tablo 20. Okul Sosyal Hizmetini Bilme Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi

Değişkenler	Okul Sosyal Hizmetini Bilme				X ²	p
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Yaş						
22-29	16	28,6	5	11,4		
30-39	20	35,7	18	40,9	4,517	0,105
40 +	20	35,7	21	47,7		
Mezun Olunan Bölüm						
PDR/EPH	37	66,1	27	61,4	0,237	0,390
Diğer	19	33,9	17	38,6		
Çalışma Yılı						
1-10	25	44,6	16	36,4	0,164	0,265
11+	31	55,4	28	63,6		
Çalışılan Okul Seviyesi						
İlkokul	25	44,6	21	47,7		
Ortaokul	12	21,4	11	25,0	0,540	0,503
Lise	19	33,9	12	27,3		

Yapılan analizi sonucunda yaş, mezun olunan bölüm, çalışma yılı ve çalışılan okul seviyeleri değişkenleri ile okul sosyal hizmetini bilme durumu arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Bir önceki tabloda saptanan çalışma yılı ve yaş değişkeninin sosyal hizmeti bilme durumu üzerinden anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ancak okul sosyal hizmetini bilme durumunun bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını görmekteyiz. Okul sosyal hizmetinin ülkemizde tam olarak bilinmemesi ve uygulanmamasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 21. Sosyal Hizmet Uzmanının Katkı Durumunun Sosyo-Demografik Verilerle İlişkisi

Değişkenler	Katkı Durumu				X ²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Yaş						
22-29	9	13,4	12	36,4	7,286	0,026
30-39	29	43,3	9	27,3		
40 +	29	43,3	12	36,4		
Mezun Olunan Bölüm						
PDR/EPH	43	64,2	21	63,6	0,003	0,564
Diğer	24	35,8	12	36,4		
Çalışma Yılı						
1-10	27	40,3	14	42,4	0,041	0,503
11+	40	59,7	19	57,6		
Çalışılan Okul Seviyesi						
İlkokul	32	47,8	14	42,4	0,536	0,765
Ortaokul	14	20,9	9	27,3		
Lise	21	31,3	10	30,3		

Yaş faktörü ile okul ortamlarında karşılan sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağını düşünme durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Bu anlamlılık Tablo 19’da ortaya çıkan yaş ile sosyal hizmet uzmanını bilme durumu arasındaki bulguyla da örtüşmektedir.

Yapılan ki-kare analizinde mezun olunan bölüm, çalışılan yıl ve çalışılan okul seviyesi ile sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkısının olacağını düşünme durumu arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığını görmekteyiz ($p>0,05$). Ancak yine de bir önceki tabloda olduğu gibi PDR/EPH bölümünden mezun olanların sosyal hizmet uzmanının katkısına daha çok inandıkları, çalışma yılı arttıkça bu katkının sağlanacağını düşünme durumunun arttığını görmekteyiz.

6.2.2. Sosyal Hizmet Uzmanını Bilme Durumu ile Bağlantılı Olan Karşılaştırmalı Bulgular

Bu bölümde sosyal hizmet uzmanını bilme durumunun, sosyal hizmet disiplini bilme, okul sosyal hizmetini bilme ve yaşanan süreçlere sosyal hizmet uzmanının katkı sağlaması konusundaki düşüncelere olan etkisini ortaya koyan bulgular ele alınmıştır.

Tablo 22.Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumu ile Sosyal Hizmet Disiplinin Bilme arasındaki ilişki Durumu

	Sosyal Hizmet Disiplini Bilme				X²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Sosyal Hizmet Mesleğini					*	
Biliyorum	64	98,5	23	65,7		
Bilmiyorum	1	1,5	12	34,3		

*Hücrelerden birinde 5'in altında değer olduğu için ki kare hesaplanamamıştır

Hücrelerden birinde 5'in altında değer olması nedeniyle ki kare analizi yapılamamış olmasına rağmen sosyal hizmet disiplini bilenlerin tamamına yakınının mesleği de bildiği görülmektedir. Disiplini bilmeyenlerin mesleği bilme oranı %65,7'dir. Buna göre sosyal hizmet uzmanını tanıdığı halde sosyal hizmetin bir disiplin olduğunu bilmeyen öğretmenlerin sayısı oldukça yüksektir.

Bolgün'ün yaptığı çalışmada da sosyal hizmet mesleğini duymuş olmanın ve sosyal hizmet uzmanı ile karşılaşmış olmanın 'sosyal hizmet meslek ve disiplini bilme puanı' ile arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bolgün 2016)

Bu sonuçlarla bağlantılı olarak sosyal hizmet uzmanının geneli bakış açısı ve müdahale yöntemlerinin sosyal hizmet disiplini hakkındaki farkındalığın yükselmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 23. Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumunun Okul Sosyal Hizmetini Bilme İle İlişkisi

	<u>Okul Sosyal Hizmetini Bilme Durumu</u>				X²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Sosyal Hizmet Mesleğini						
Biliyorum	51	91,1	36	81,8	1,865	0,143
Bilmiyorum	5	8,9	8	18,2		

Yapılan ki-kare analizinde sosyal hizmet uzmanını bilme durumu ile okul sosyal hizmetini bilme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$) Ancak hem sosyal hizmet uzmanını hem de bununla bağlantılı olarak okul sosyal hizmetini bilenlerin oranının (%91,1) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde 50 yılı aşkın bir geçmişe sahip olan sosyal hizmet mesleği halen geleneksel sorun alanları açısından tanımlanmaktadır. Ancak henüz sosyal hizmet disiplininin ve mesleğinin tam olarak toplum ve diğer profesyoneller tarafından anlaşılmamış olmasının ve okul sosyal hizmeti gibi spesifik bir alanın uygulanmıyor oluşunun da bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 24. Sosyal Hizmet Mesleğini Bilme Durumunun Sosyal Hizmet Uzmanının Katkısı İle İlişkisi

	<u>Katkı Durumu</u>				X²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Sosyal Hizmet Uzmanını						
Biliyorum	61	91,0	26	78,8		
Bilmiyorum	6	9,0	7	21,2	7,860	0,084

Okul ortamlarında karşılan sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkısının olacağını düşünme durumu ile sosyal hizmet uzmanını bilme durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Yine de sosyal hizmet uzmanını bilen katılımcıların okul içerisindeki sorunlara sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağını düşünme oranlarının (%91) sosyal hizmet uzmanını bilmeyenlere göre daha fazla olduğu (%9) görmekteyiz. Ancak bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebinin okul çağı sorunlarına kendi disiplinleri

açısından sosyal hizmet uzmanının hangi katkıları sağlayacağını tam olarak bilinmemesi olduğu düşünülmektedir.

6.2.1. Rehber Öğretmenlerin Sorunlar Karşısındaki Yetersizlik Durumu İle Bağlantılı Olan Karşılaştırmalı Bulgular

Bu bölümde rehber öğretmenlerin sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissetmelerinin okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyması ya da hangi sorunlar açısından ihtiyaç duydukları üzerinde etkisi tartışılacaktır.

Tablo 25. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumunun Sosyal Hizmet Uzmanının Katkısı ile İlişkisi

	Katkı Durumu				X²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Yetersiz Hissetme Durumu						
Evet	48	71,6	13	39,4		
Hayır	19	28,4	20	60,6	9,665	0,002

Yapılan ki-kare analizi sonucunda rehber öğretmenlerin kendilerini sorunlar karşısında yetersiz hissetmesi ile sorunların çözümüne katkı sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağını düşünmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kendisini sorunların çözümünde yetersiz bulan rehber öğretmenler bu sorunların çözümü noktasında sosyal hizmet uzmanının sürece katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablodaki sonuçlara baktığımızda kendilerini yeterli bulan rehber öğretmenler içinde sosyal hizmet uzmanının katkısının olacağını düşünenlerin oranının %71,6 ile katkı olacağını düşünmeyenlerin oranının (%39,4) iki katından fazla olduğunu görmekteyiz.

Genel olarak tablo sonucunda rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanının katkısına ihtiyaç duyduğu, yetersiz hissedilen durumlarda sosyal hizmet uzmanına daha fazla ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

Tablo 26. Rehber Öğretmenlerin Okul Çağı Sorunları Karşısında Kendilerini Yetersiz Hissetme Durumu ile Sosyal Hizmet Disiplinine Gerek Duyulması Arasındaki İlişkisi

	<u>Gereklilik Durumu</u>				X ²	p
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Yetersiz Hissetme Durumu						
Evet	47	67,1	14	46,7		
Hayır	23	32,9	16	53,3	3,701	0,045

Tablo sonucunda rehber öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmesi ile okulda sosyal hizmet disiplinine de gerek duymaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu tablo sonucu bir önceki tablo sonucu ile birbirini destekler niteliktedir. Katılımcıların kendi mesleki öğreti ve birikimlerinin karşılaşılan sorunlar karşısında yetersiz kalmalarına sebep olduğu ve kendi meslek grupları dışında sosyal hizmet uzmanına da ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 27. Sorunların Çözümünde SHU'ya İhtiyaç Duyulma Durumu İle Okul Çağı Sorunlarının Karşısında Yetersizlik Hissetme Durumu Arasındaki İlişki

Değişkenler	<u>Yetersizlik Hissetme</u>				X ²	P
	Evet		Hayır			
	N	%	N	%		
Bireysel Sorunların Çözümünde						
İhtiyaç Duyuyorum	23	37,7	5	12,8		
İhtiyaç Duymuyorum	38	62,3	34	87,2	7,307	0,005
Çevresel Sorunların Çözümünde						
İhtiyaç Duyuyorum	41	67,2	17	43,6	5,450	0,017
İhtiyaç Duymuyorum	20	32,8	22	56,4		
Ailesel Sorunların Çözümünde						
İhtiyaç Duyuyorum	49	80,3	16	41,0	16,153	0,000
İhtiyaç Duymuyorum	12	19,7	23	59,0		
Okul İçi Sorunların Çözümünde						
İhtiyaç Duyuyorum	27	44,3	6	15,4	8,973	0,002
İhtiyaç Duymuyorum	34	55,7	33	84,6		

Tablo verileri incelendiğinde bireysel sorunlar ve okul içi kaynaklı sorunların çözümünde rehber öğretmenlerin yetersizlik durumları ile sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma durumu arasında anlamlı farklılık çıktığı anlaşılrsa da bu anlamlılık; rehber öğretmenlerin kendilerini bireysel ve okul içi sorunlar karşısında diğer sorun alanlarına göre daha fazla yeterli hissetmelerinden kaynaklanmaktadır.

Okul çağı sorunları karşısında kendilerini yetersiz hisseden rehber öğretmenlerin bireysel sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma oranı %37,7 ile yetersiz hissetmeyenlerin oranından 3 kat daha az olduğu görülmektedir. Buna göre kendilerini sorunlar karşısında yetersiz hissetmeyen rehber öğretmenler sosyal hizmet uzmanına daha az ihtiyaç duymaktadır. Karşılaşılan sorunlar konusunda yeterli olduğunu düşünen rehber öğretmenlerden sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayanların oranı; sorunlar karşısında yetersiz hisseden rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Yapılan ki-kare analizine göre de bu sebeple rehber öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları bireysel sorunlar karşısında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymadıkları noktasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Okul içinde yaşanan sorunların çözümünde ise sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayan rehber öğretmenlerin sayısı ihtiyaç duyan rehber öğretmenlerin iki katıdır. Okul çağı sorunları ile ilgili yapılan analiz sonucunda; kendilerini sorunlar karşısında yetersiz hisseden rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma ya da duymama oranlarının birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda kendini sorunlar karşısında yeterli bulan rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma oranının (%15,4) sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayanlara göre (%84, 6) yaklaşık 6 kat az olduğunu görmekteyiz. Yapılan ki-kare analizine göre de rehber öğretmenlerin kendilerini yeterli bulduklarına bağlı olarak okul içi sorunlar karşısında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymadıkları noktasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Rehber öğretmenler bireysel ve okul içinde yaşanan sorunlar karşısında kendilerini çoğunlukla yeterli hissetmelerinden kaynaklı olarak sosyal hizmet uzmanına da bu alanlarda daha az ihtiyaç duymaktadırlar.

Çevresel ve ailesel kaynaklı sorunlar ile ilgili yapılan ki-kare analizi sonucunda rehber öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaşılan sorunlar karşısında kendini

yetersiz hissetme durumu ile ailesel ve çevresel kaynaklı sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Literatür kısmında da sıkça bahsedildiği gibi rehber öğretmenler; eğitim aldıkları konular ve mesleki disiplinleri gereği çocuğun ekolojik sistem yaklaşımı ve geneli yaklaşım ışığında değerlendirilmesi gereken sorunlara müdahale ve çözüm noktasında yetersiz kalabilmektedirler. Yapılan çalışmalar da rehber öğretmenlerin kendilerini ağırlıklı olarak ailesel ve çevresel sorunlar karşısında yetersiz hissettiğini göstermektedir (Güven ve ark 2017; Uzbaş 2009; Kaya ve Yıldırım 2014; Aktaş ve Zorbaz 2013). Ve bununla bağlantılı araştırma sonucunda da olarak sosyal hizmet uzmanının desteğine ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

7. TARTIŞMA

Bu araştırma ile rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkında düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar literatüre dayalı olarak değerlendirilecektir.

Tablo 4'e baktığımızda sosyal hizmet uzmanının rehber öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (%87) bilindiği ancak katılımcıların neredeyse 3'te birinin sosyal hizmet disiplinini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bolgün'ün Manisa'da 500 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan neredeyse her iki kişiden birinin sosyal hizmet mesleğini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Bolgün 2016). Bu çalışma Bolgün'ün araştırmasının bu sonuçları ile tutarlılık göstermesi de araştırma yapılan toplumun kesitinin geneline yayılan bu oran; araştırmamızda sosyal hizmet disiplinini bilme durumu ile ilişkilendirilebilir. Araştırmamıza katılan rehber öğretmenler sosyal hizmet mesleğini daha fazla duymuş olsa da rehber öğretmenlerin 3'te biri sosyal hizmet disiplinini bilmemektedir. Bu sonuç; katılımcıların sosyal hizmet disiplini ile bağlantılı olan sosyal hizmet mesleğini ne kadar bildikleri sorusunu gündeme getirmektedir. Rehber öğretmenlerin arasında görülen bu bilgi farklılığının birçok etkenden kaynaklandığı düşünülmektedir. 50 yıla yakın bir geçmişe sahip olan sosyal hizmet disiplinin uygulayıcıları olan sosyal hizmet uzmanlarının son zamanlarda meydana gelen olumsuz gelişmelerle birçok meslek grubu ile "sosyal çalışma görevlisi" adı altında anılmasının bu karışıklığı ortaya çıkaran etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Araştırmada "sosyal hizmet mesleği" şeklinde açıkça bir tanım yapılmış olsa da rehber öğretmenlerin daha önceden Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na, Adalet Bakanlığı'na, Sağlık Bakanlığı'na bağlı kuruluşlarda görev alan sosyal çalışma görevlileri ile çalışmalarını sebebi ile kavram karmaşasına düşmüş olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca çalışma ortamları dışında haberler, televizyon dizileri, gazeteler gibi medya ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarına –doğru ya da yanlış şekilde- yer verilmesi olmasının da bu meslek grubu hakkında -tam bilgiye sahip olmasalar da- rehber öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğu düşünülebilir. Konu ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında medyanın sosyal hizmetin bilinirliğini arttırdığına ilişkin bulguların yer aldığı çalışmalara rastlanmıştır (Brawley 1995;

Zugazaga ve ark. 2006; Davidson ve King 2005; Tower 2000). Ancak genel olarak tablo sonucuna baktığımızda sosyal hizmet uzmanı ve sosyal hizmet disiplinine yönelik bilgi ve farkındalığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine de hem akademik olarak hem de saha çalışması olarak uzun zamandır çalışmalarını sürdürmekte olan sosyal hizmet disiplininin bağlantılı olduğu bir meslek grubu tarafından tam anlamıyla bilinmiyor oluşunun hala mesleğin tanıtımına dair eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Çünkü bu tablo ile bağlantılı olarak Tablo 5'e baktığımızda rehber öğretmenlerin sosyal hizmet mesleğini ağırlıklı olarak sosyal hizmet uzmanı ile çalışma, sosyal hizmet uzmanı tanıdığı olma veya sosyal hizmet uzmanına vaka yönlendirme aracılığı ile öğrendiği sonucuna ulaşmaktayız. Bir şekilde hayatlarının bir döneminde sosyal hizmet uzmanı ile tanışan ya da çalışan rehber öğretmenlerin sosyal hizmetin çalışma anlayışına uygun olan ilke ve disiplinleri ile de bu bağlantılarla doğru bir şekilde tanışması bu anlamda önemlidir.

Meslek grupları sorun alanlarında multidisipliner bir şekilde çalışmak zorundadır. Ancak bu çalışma ortamları yaratılırken meslek gruplarının kendi disiplinleri doğru bir şekilde tanıtması da ortaya çıkan unvan karışıklığını giderme açısından oldukça önemlidir.

Tablo 6'nın sonuçlarına baktığımızda rehber öğretmenlerin genel olarak sosyal hizmetin çalışma alanlarını bildiği ancak bu durumun ağırlıklı olarak geleneksel sosyal hizmet odakları (çocuk, kadın, engelli) üzerinde kabul gördüğü anlaşılmıştır. Zugazaga ve arkadaşlarının (2006) kamuoyunun sosyal hizmet mesleğini nasıl gördüklerini araştırdığı çalışmada sosyal hizmet uzmanlarıyla bir şekilde deneyimi olan katılımcıların sosyal hizmetin çalışma alanlarını daha çok çocuk alanı ve yoksulluk ile bağdaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaya baktığımızda Condie ve arkadaşları (1978) toplumun sosyal hizmet uzmanı rollerini araştırdığı çalışmada çocuk alanında çalışmak en fazla ifade edilen sonuç olmuştur (Condie ve ark 1978). Hobbs ve Evans'ın yaptığı çalışmada da halk arasında çocuk alanı ve kadın alanı sosyal hizmet uzmanının en çok çalıştığı alan olarak belirtildiği sonucuna ulaşılmaktadır (Hobbs ve Evans 2017). Yine toplumun sosyal hizmete bakış açısını araştıran diğer çalışmalara baktığımızda toplum genelinde sosyal hizmet uzmanının daha çok çocuk, kadın, engelli, yoksulluk alanında çalışan profesyonel olarak tanımladığını görülmektedir (Kagan 2015;

Staniforth ve ark. 2014; Davidson ve King 2005). Araştırma sonuçlarında da toplum genelinde kabul gören geleneksel sosyal hizmet alanları ile diğer çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Yapılan çalışmaların yılları farklılık gösterse de sonuçların aynı olduğu görülmektedir. Her ne kadar sosyal hizmetin çalışma alanları küreselleşen ve karmaşıklaşan sorunlar karşısında çeşitlense ve değişse de geleneksel odak noktasına yerleşmiş çocuk, kadın, engelli, yoksulluk alanlarına ait sorunlar halen günümüzde ön planda olmaya devam etmektedir. Okul ortamlarında da benzer sorunların yaşanması çalışmanın literatür kısmında veriler ile açıklandığı üzere her geçen gün artmakta ve devam etmektedir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının çalışma yaşamını aktif bir şekilde sürdürdüğü adalet, sağlık, iletişim, çevre ile bağlantılı çalışmaların da rehber öğretmenler tarafından biliniyor olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Ancak yine de sosyal hizmeti bilme ve tanıma dezavantajlı gruplarla daha çok ilişkilendirilmekte olup, sosyal hizmetin koruyucu ve önleyici çalışmalarının rehber öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılabılır.

Yapılan bu çalışmada Tablo 7 incelendiğinde rehber öğretmenlerin çoğunluğunun literatürde tanımlanan bütün okul çağı problemleri ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların en başında başarısızlık gelmekte olup, daha sonra bu durumu devamsızlık, uyum sorunları, akran zorbalığı, ev içi şiddet, ihmal istismar, suça sürüklenme ve madde bağımlılığı seçenekleri takip etmektedir. Yapılan araştırmalar okullarda başarısızlık, disiplin problemleri, saldırganlık, akran zorbalığı, suça sürüklenme (okul eşya ve araç- gereçlerine zarar verilmesi, hırsızlık, okula suç aleti getirilmesi) devamsızlık gibi pek çok sorun yaşandığını göstermektedir (Semerci ve Çelik 2002; Türkmen 2004; Güven ve Dönmez 2002; Çinkır ve Kepenekçi 2003; Kapçı 2004; Özer 2006).

Türkiye genelinde yapılan geniş çaplı bir araştırma olan Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılı İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre okullarda en çok akran zorbalığı, madde kullanımı, okul terki ve uyum sorunlarının yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmamızın sonuçları da Türkiye genelinde çıkan sonuçlar ile paralellik göstermektedir

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. Çalışmamızda bu sorun alanları ile oldukça fazla karşılaşılıyor olmak mevcut durum hakkında karamsar bir tabloyu oluşturmaktadır. Okul çağı sorunları birbirlerinden etkilenen ve aynı zamanda birbirlerinin neden ve sonucu şeklinde meydana gelen komplike bir yapıdadır. Katılımcılar işaretleme yaparken tek seçenek üzerinden düşünse de aynı katılımcının ya da farklı katılımcının işaretlediği bir diğer sorun aslında ya o sorunun nedeni ya da sonucu olabilmektedir. Bu sebeple sadece bir sorunu çözmeye çalışmak aynı zamanda o sorunun ortaya çıkarabileceği diğer sorunları da önlemeye yönelik çalışmalar yapabilmek anlamına gelmektedir.

Tablo 8 araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından birini ortaya koymaktadır. Okul sosyal hizmetini bilen rehber öğretmenler katılımcıların yarısından biraz fazladır (%56). Tablo 4’de açıklandığı üzere araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanına ve disiplinine dair farkındalıkları mevcuttur. Bu tabloda da ortaya çıkan sonucu etkileyen etmenlerden birisinin bu farkındalık olduğu düşünülmektedir. Ayrıca her ne kadar okul sosyal hizmeti ülkemizde birkaç deneme dışında uygulanmıyor olsa da son zamanlarda yapılan okul sosyal hizmeti alanında okulların bağlı olduğu MEB’e yönelik farkındalık çalışmalarının bu bilinme oranını arttıran etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu tablo ile ilgili olarak bir diğer dikkat çeken durum da Tablo 5’de belirtildiği üzere rehber öğretmenlerin sosyal hizmet disiplini daha çok vakalar üzerinden birlikte çalışarak, bir sosyal hizmet uzmanı vasıtası ile ya da sosyal hizmet uzmanına vaka yönlendirerek bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Aslında rehber öğretmenler farklı kurumlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarına ulaşarak okulda uygulanması gereken müdahalelerin dolaylı yoldan gerçekleşmesine aracı olmaktadır. Ancak birebir okul ortamlarında uygulanan okul sosyal hizmeti müdahalesine tanık olmadıkları için sosyal hizmetin spesifik bir çalışma alanı olan okul sosyal hizmeti konusunda bilgilerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9 ve 10’a baktığımızda araştırma ile rehber öğretmenlerin en çok çocukların ailesi ile ilgili sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların %58’inin çocukların çevresel sorunlarının çözümü açısından okul sosyal hizmet uzmanına

ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Çocukların okul içindeki sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyanların oranı %33 olup, çocukların bireysel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulma durumunun diğer sonuçlar ile karşılaştırıldığında en az olduğu ve oranının %28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin en fazla (%66) çocuğa yönelik ihmal ve istismar konusunda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucunda ulaşılmıştır. Suça sürüklenen çocuklar konusunda da rehber öğretmenlerin %61'i sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin %57'sinin de ev içi şiddet konusunda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulguların sonuçlarına baktığımızda rehber öğretmenlerin; ağırlıklı olarak çocuğun ailesi ortamında yaşanan ihmal istismar ev içi şiddet ya da ailesel ve çevresel faktörler sebebi ile ortaya çıkan suça sürüklenme konusunda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da Tablo 9'un sonucunda ortaya çıkan rehber öğretmenlerin hangi konularda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca bu sonucu destekler olarak; Özer (1998) çalışmasında; rehber öğretmenlerin, karşılaştıkları vakalar içerisinde aile içi şiddet, madde bağımlılığı, cinsel taciz ve çeteleşme gibi sorunlarla baş etme konusunda bu sorunlara kaynaklık eden aile ve çevre ortamının iyileştirmeye yönelik çalışma gerçekleştirememeleri ve aileden ve çevreden destek alamamaları konularında oldukça zorlandıklarını ve çaresiz kaldıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Tablo sonuçlarına baktığımızda rehber öğretmenlerin tam olarak literatür kısmında neden sosyal hizmet uzmanının okul ortamlarında olması gerektiğine dair düşünceleri destekler sonuçlara ulaşıldığını görmekteyiz.

Sosyal hizmet sadece sosyal ilişkiler ve kurumlarla ilişkili değildir, aynı zamanda uygulamalarını sosyal olarak gerçekleştirir. Sosyal hizmetin önemli bir özelliği, zayıf sosyal ilişkilere ve sistemlere yönelik olarak sosyal ilişkileri güçlendirme, özellikle zor zamanlarda mevcut ilişkileri destekleme üzerine çalışmalar gerçekleştirmesidir (Adams ve ark 2015). Bu bağlamdan baktığımızda bu özelliğinden dolayı okul ortamlarında görev alacak sosyal hizmet uzmanları rehber öğretmenlerin çocuğun içinde bulunduğu sistemin desteklenmesi noktasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 12 sonuçlarına baktığımızda rehber öğretmenlerin ağırlıklı olarak yine bir önceki bulgularda ortaya çıkan çocuğun ailesi ve çevresi kaynaklı olarak ortaya çıkan ve çözümünde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirttikleri (Tablo 9 ve 10) ihmal istismar, ev içi şiddet, suça sürüklenme, madde bağımlılığı konularında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 9, 10 ve 12 ile bağlantılı olarak Türkiye'deki duruma baktığımızda; Aktaş ve Zorbaz'ın 2013 yılında 244 rehber öğretmen ile yürüttükleri çalışmada rehber öğretmenlerin en çok cinsel istismar ve aile içi yaşanan sorunlar açısından kendilerini yetersiz hissettiği görülmüştür.

Çokamay'ın 2013 yılında rehber öğretmenlerin okul ruh sağlığı çalışmaları üzerine düşünceleri üzerine yaptığı çalışmada; rehber öğretmenlerin aileden kaynaklı sorunların çözümünde kendilerini yetersiz hissettikleri, bu sorunların çözümü noktasında farklı kuruluşlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarından destek aldıkları sonucuna ulaşıldığı ve okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanının da bulunduğu bir ekibin acil olarak kurulması gerektiği önerisinde bulunduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin kendilerini aile ve çevresel kaynaklı öğrenci problemlerinde yetersiz hissettikleri ifade ettikleri benzer pek çok araştırma mevcuttur (Kaya ve Yıldırım 2014; Uzbaşı 2009; Güven ve ark 2017; Dinçel ve Demirtaş 2015). Çalışmamızın sonucu da yapılan bu çalışmalar ile birbirini tamamlar niteliktedir.

Tüm bunlara ek olarak İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2018 yılı içerisinde yapmayı planladıkları hizmet içi eğitim konularına baktığımızda; çeşitli konular içerisinde dikkat çeken çocuk ihmalini önleme kursu, aile içi şiddetle müdahale etme yöntemleri, madde bağımlılığına psiko-sosyal müdahaleler, akran zorbalığını önleme, aile danışmanlığı, istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale kursu, ergenlikte davranış bozukluklarını tanıma ve önleme kursu, ailenin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini önleme kursu ve en dikkat çekici olarak da sosyal hizmetler kursu adı altında ihtiyaca binaen oluşturulan kursların oluşturulduğu görülmektedir. Planlanan kursların içeriği sosyal hizmet bilgisi ve müdahalesi ile doğrudan alakalıdır. Planlanan kurslar okullarda ihtiyacın artması ile doğru orantılı ya da talep üzerine oluşturulan kurslardır. Bu sebeple İzmir ilindeki rehber öğretmenlerin çalışmamızın sonucu ile bağlantılı konularda hizmet içi eğitim talep ettiği sonucuna varabiliriz. Bu durum da çalışmamızın sonuçlarının İzmir genelinde rehber

öğretmenlerin kendilerini yeteriz hissettiği noktaları temsil ettiğini söyleyebiliriz. Bu sebeplerden ötürü ihtiyaç duyulan sorun alanlarında hizmet içi eğitim gibi kısa süreli ve sınırlandırılmış eğitim çözümleri yerine okul sosyal servisleri içerisinde bulunan sosyal hizmet uzmanı ile sorunlara kalıcı ve ileri dönük çözümlerin getirileceği düşünülmektedir. Ancak mevcut durumda Milli Eğitim kurumları kendi içlerinde çözüme hızlı bir şekilde ulaşmaya çalışmaktadırlar. Ancak sosyal hizmetin geneli ve ekosistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirerek müdahale planlarını oluşturduğu bu sorun alanlarının hizmet içi eğitimler ile çözülmesi mümkün değildir.

Tablo 13’de rehber öğretmenlerin %95’e yakını gerektiğinde çocukla ve aile ile çalışabildiğini ve gerekli kuruluşlara havale yapabildiğini ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin yarısından fazlası Tablo 12’de açıklandığı üzere karşılaşılan sorunlara çözüm noktasında yetersizliklerle karşılaşırken yönlendirme noktasında herhangi bir bilgi eksikliğinden şikâyet etmemektedirler. Ancak rehber öğretmenlerin sorununun çözümünü kendileri ve kendi kurumları dışında aradıkları görülmektedir. Anket sorularında yer almasa da anket sırasında yapılan görüşmelerde çoğu rehber öğretmenin çocuk ile sorununa yönelik çalışma gerçekleştirmeyi çocuk ile birebir çalışmak yerine özellikle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlüğü gibi kurum dışı kuruluşlara bildirim yapmayı da çalışma yapmak olarak nitelendirdikleri anlaşılmıştır. Bu orandan yola çıkarak rehber öğretmenlerin çocuğu sosyal hizmet uzmanlarının çalıştığı diğer kuruluşlara havale ettiğini ve dolaylı yoldan da olsa sosyal hizmet uzmanı ile çalıştığını söyleyebiliriz.

Tablo 14 de araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu (%67) okul çağı sorunlarının çözümünde sosyal hizmet uzmanının katkı sağlayacağını düşünmektedir. Anderson ve Bronstein 2012 yılında sosyal hizmet uzmanları, rehber öğretmenler, hemşireler ile yerel bir üniversite ortaklığında kentsel bölgede bulunan üç ilkokulda okul ruh sağlığı çerçevesi içinde disiplinler arası iş birliği üzerine bir pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Projenin uygulanmasında doğrudan yer alan disiplinler arası ekibin deneyimleri araştırılmış ve araştırma sonucunda çocukların eğitimlerinin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların çözümü açısından disiplinler arası iş birliğinin oldukça önemli olduğu, meslek elemanları tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca okulların müdürleri tarafından da bu çalışma süresince çalışan meslek elemanlarının rollerine dair bilgi düzeylerinin

arttığı ve mesleki sınırların farkına varıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut çalışma ile de bağlantılı olarak bahsedilen çalışmaya katılan rehber öğretmenler de rollerinin ne olduğunun tam olarak anlaşıldığını ve bu iş birliğinin sorunların çözümüne oldukça katkı sağladığını belirtmişlerdir (Anderson ve Bronstein 2012).

Disiplinler arası ekip çalışması ve verilen hizmetlerde iş birliği, sosyal ve ekonomik koşullar, demografik özellikler ve çocuklardaki değişikliklerin bütün yönleri ile değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Yurtdışında da yapılan çalışmalarda okul servisleri hizmetleri ekibinde yer alan profesyonellerin iş birliği ile okul içerisinde yer alması gerektiği, sorunların çözüm noktaları açısından gerek görülen her disipline ihtiyaç duyulduğu ve bu disiplinlerin de psikolojik danışmanlık, sosyal hizmet, psikoloji gibi ruh sağlığı çalışanlarının olduğu vurgulanmıştır (Abramson ve Mizrahi 1996; Mellin ve ark 2011; Acosta-Price ve Graham-Lier 2008; Anderson ve Bronstein 2012). Araştırmanın bu sonucu da rehber öğretmenlerin literatürde vurgulanan ekip çalışmasının gerekliliğine uygun bir anlayış geliştirdiklerini göstermektedir.

Tablo 15'e baktığımızda dikkat çekici bulgulardan birisi de rehber öğretmenlerin çevresel kaynaklara erişim aşamasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğunu belirtmesidir. Şahin (1999) sosyal hizmeti; sosyal refah sistemlerinin kaynaklarını kullanması ile tanınmış bir meslek ve disiplin olarak tanımlamıştır. Rehber öğretmenlerin eğitimlerini bireysel ve grup danışmanlığı üzerine aldıklarını çalışmanın literatür kısmında detaylıca tartışılmıştır. Çevresel kaynaklara erişim noktasında arabuluculuk rolü Şahin'in (1999) de belirttiği gibi sosyal hizmeti diğer disiplinlerden ayıran en önemli noktalarından biridir. Bu sebeple rehber öğretmenler de bu kaynaklara erişim noktasında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü literatür kısmında da tartışıldığı üzere mevcut okul çağı sorunlarının çözümü için çocukların ve ailelerin ulaşamadıkları kaynaklara ulaşabilmesi adına da desteklenmesi oldukça önemlidir. Flaherty ve arkadaşları okul sosyal servislerinde yer alan profesyonellerin rollerini açıkladığı makalesinde sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilere, ailelere ve okul personeline doğrudan ve dolaylı hizmet sağlamada ev, okul ve toplum arasındaki bağlantıyı sağladıklarını ve çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yerel eğitim kurumunun ve topluluğun kaynaklarını aktif olarak kullandıkları konusuna dikkat çekmişlerdir (Flaherty ve ark 1998). Sosyal

hizmetin, sosyal işlevsellikle birlikte ikinci önem verdiği nokta ise destekleyici ve güçlendirici özelliğe sahip çevre oluşturmaktır (Selcik ve Güzel 2016). Sosyal hizmetin en temel değerlerinden biri olan sosyal adalete ulaşmanın ve bu adaleti sürdürmenin yolu da ihtiyaç sahiplerinin kaynaklarla buluşturulmasından geçmektedir. Sosyal hizmet uzmanı da arabuluculuk rolünü aktif kullanarak müracaatçıları kaynaklar ile buluşturur. Bu arabuluculuk sayesinde sosyal hizmet uzmanları, müracaatçıları adına sosyal değişim ve sosyal adaleti artırmaya çalışır. Çünkü hak temelli sosyal hizmet anlayışında müracaatçıların ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşabilmesi demek onlar adına sosyal adaletin de sağlanması yolunda çalışmalar yapılması demektir (Çifçi ve Gönen 2011).

Tablo sonucu ile ilgili olarak dikkat çeken bir başka sonuç da rehber öğretmenlerin okul içinde değil de diğer kurumlarla olan ilişkiler konusunda sosyal hizmet uzmanının varlığına ihtiyaç duyduğunu ifade etmeleridir. Ancak daha öncede açıklandığı gibi rehber öğretmenler sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu noktalarda kendisini yetersiz hissetmekte ve çocukla çalışma yaptıklarını ifade etseler de çocuk ve aile sosyal hizmet müdahalelerinin gerçekleştiği kuruluşlara yönlendirilmektedir. Okul içerisinde uygulanmasa da sosyal hizmet müdahalesi dolaylı yoldan farklı kuruluşlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bundan yola çıkılarak rehber öğretmenlerin daha çok kurum dışında sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyduğunu belirtmesi nedenlerinden bir tanesinin de sosyal hizmet uzmanlarının kendi alanlarına müdahale etmek istediğini düşünmelerinin olabileceği sonucuna varılabilir. Nitekim anket uygulama sırasında yapılan gözlemlerde de sonuçlara etki edecek bir cevap vermeseler bile bazı rehber öğretmenlerin bu kaygılarını sözel olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 17 ve bununla bağlantılı olarak Tablo 18'e baktığımızda rehber öğretmenlerin %70'i sosyal hizmet disiplinin de okul ortamlarında yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bu durum Tablo 14'ün sonuçları ile örtüşmektedir. Rehber öğretmenler hem sorunların çözümü noktasında hem de okul ortamlarında sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Direkt rehber öğretmenlerin düşüncelerine yönelik bir çalışma olmasa da okul ekibi içerisinde yer alan okul müdürleri ile okul sosyal servisleri içerisinde yer alan personele yönelik Liddle ve Reighard'ın 234 okul müdürü ile yaptığı çalışmada katılımcıların yarısına

yakını okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanının bulunmasını çok gerekli ve gerekli şekilde ifade ettiği görülmüştür (Liddle ve Reighard 1966).

Rehber öğretmenler okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanı bulunması halinde ağırlıklı olarak çocuğa yönelik ihmal ve istismar, suça sürüklenen çocuklar ve ev içi şiddet konularında çözüm üretilmesinin uygun olacağını ifade etmiştir. Bu sonuç Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 12’de yorumlanan bulgularla birebir örtüşmektedir. Rehber öğretmenler kendilerini yetersiz hissettikleri sorun alanlarında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymakta ve ağırlıklı olarak bu sorun alanlarında çözüm noktasında sosyal hizmet uzmanının gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet müdahalesi bireyden topluma giden bir çerçevede oluşturulur. Bireyle çalışan sosyal hizmet uzmanı bireyin içinde bulunduğu sorunun toplumsal kaynağını, bu sorunun hangi toplumsal sorunlara yol açacağını ya da toplumsal süreçte var olan sorunun hangi noktada mevcut bireysel soruna yol açtığını analiz ederek gerekli müdahale sürecini başlatır. Bu sebeple rehber öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu ifade ettiği sorunlar okul içindeki çocukla çalışılması gerektiği kadar aynı zamanda makro boyutta da çalışılması gereken sorun alanlarıdır. Çünkü etkili bir sosyal hizmet müdahalesi, sosyal refah politikalarını oluşturmaya varan makro sosyal hizmet uygulamasının ortaya koyulması ile gerçekleştirilebilir (Şahin 2000). Sosyal hizmeti de diğer birey odaklı çalışan disiplinlerden ayıran en önemli noktalardan biri de makro çalışmadır.

Emiroğlu çalışmasında rehber öğretmenlerin çalıştığı pek çok okulun öğrencilerinin sosyo-kültürel düzeyinin çok düşük olması nedeniyle bu bölgelerde sokakta çalışan çocuk sayısının fazla olması, ensest vakalar, aile içi şiddet, istismar ve intihar vakaları, hırsızlık, evden kaçma, çeteleşmeler, alkol ve uyuşturucu kullanımı vb. gibi adli vakaların sayılarının çokluğu ve bu konuda rehber öğretmenlerin teori ve uygulama bilgisi yetersizliğinin onları güç duruma soktuğundan bahsetmiştir (Emiroğlu 2012). Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki; okul ortamlarında sosyal hizmet gerekliliği sadece sosyal hizmet uzmanlarının vurguladığı bir gereklilik değil aynı zamanda araştırmamız ve bahsedilen diğer araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere rehber öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

Açık uçlu olarak verilen cevaplarda da rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanına daha çok makro boyutta uygulayabileceği müdahaleler konusunda ihtiyaç duyduğunu belirttikleri görülmüştür. Saptanan bulgular Literatür kısmında da belirtildiği gibi okul ortamında yaşanan sorunların sosyal hizmetin genelci bakış açısı ve ekolojik sistem yaklaşımı ile çözülmesi gereken sorunlar olduğu düşüncesi ile de paraleldir. Yine açık uçlu soruların cevaplarına baktığımızda rehber öğretmenlerin daha çok farklı kuruluşlarda çalışan uzmanlara atıfta buldukları, sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duydukları ancak bu müdahalelerin RAM'lar, sosyal hizmet merkezleri gibi dış kurumlarda çalışabilecek uzmanlara atıfta buldukları görülmüştür. Yine bu süreçte öğretmenlerin kendi çalışma alanlarına müdahale noktasında çekincelerinin olabileceği bu sebeple de cevaplarını sözel olarak ifade ettiklerinde bu endişeye dair düşüncelerini paylaşabildikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeple nitel olarak yapılandırılacak benzer bir çalışma ile rehber öğretmenlerin bu endişelerinin daha net bir şekilde ortaya konmasını sağlayacak çalışmalar ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Karşılaştırmalı tabloların analizine baktığımızda; Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27'de yapılan karşılaştırmalı analizlerde araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği noktalarda sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 26'da yapılan analizde rehber öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetme durumu ve okul ortamında kendi disiplinleri dışında sosyal hizmet disiplinine de gerek duyulması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin kendilerini hangi konuda yetersiz hissettikleri ile ilgili diğer çalışmalara baktığımızda; çocuk istismarı, şiddet, davranışsal ve psikolojik sorunları olan öğrencilere ve ailelerine yardım etme, intihar girişimi konuları diğer çalışmalarda olduğu gibi ön plana çıkmaktadır (Allen ve ark 2002; Aydemir-Sevim ve Hamamcı 1999; Furey 2015; Nazlı 2007) Çalışmamızda da bu bulgular ile örtüşen sonuçlar çıktığından ihtiyaç duyulan alanların tam da sosyal hizmetin uygulama alanına giren konular olduğunu bu sebeple literatürde tartışılan konular ile paralel sonuçlara ulaşıldığını söyleyebiliriz. Çünkü karmaşıklaşan sorun öbeklerine sadece tedavi edici değil de önleyici hizmetler de geliştirilmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkarak rehber öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmelerine bağlı olarak bu hizmetleri geliştirici sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duymaktadırlar.

Yapılan çalışmaların çoğunda (Dinçel ve Demirtaş 2015; Barbee Scherer ve Combs 2003; Arman ve Scherer 2002; Yüksel ve ark 2009) rehber öğretmenlerin yetersizlik hissetmeleri konusunda hizmet içi eğitim almayı talep ettikleri ya da çalışma sonucunda bu eğitimin önerildiğini görmekteyiz. Bu önerilerin karşılaşılan sorunlar karşısında çaresiz kalmanın bir sonucu olarak halen nasıl bir çözüme gidilmesi gerektiğinin anlaşılması sebebi ile sunulduğunu düşünebiliriz. Halbuki çalışmalara baktığımızda rehber öğretmenlerin ailelere ulaşım konusunda sıkıntı yaşaması, çocuğun içinde bulunduğu sürecin eksik değerlendirilmesi, ailenin yaşama şartlarını iyileştirmemekten ziyade çocukla bireysel olarak çalışmanın tercih edilmesi gibi seçeneklerin değerlendirildiğini görmekteyiz. Bu eksiklikler de okul çağında yaşanan sorunların çözümü ya da önlenmesi noktasında yetersizlik yaşanmasını desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu sorunlar karşısında kendisini yetersiz hissetmektedirler ancak bu sorunun çözümünün multidisipliner bir çalışma ortamı olduğunun henüz farkında olmadıklarından hizmet içi eğitim şeklinde bir çözüm önerisi geliştirilmektedir. Ancak sosyal hizmet disiplininin gereklilikleri, müdahale yöntemleri, kaynaklarla buluşturma ve savunuculuk gibi öne çıkan hizmet ihtiyaçları hizmet içi eğitim ile sağlanamayacaktır. Bu tartışma sonrasında tablo sonuçlarına döndüğümüzde; literatür kısmında da belirtildiği üzere okul ortamlarında yaşanan sosyal sorunların çözümü için uygulamada sadece rehber öğretmenler bulunması sebebi ile rehberlik servisi tek muhatap yeridir. Ancak PDR mezunu ya da rehber öğretmen olarak okullarda çalışan diğer meslek grubu profesyonelleri çocuğun ailesi ve çevresi kaynaklı sorunların tespitinde yetersiz kalmakta ve çözüm konusunda kendi mesleki sınırları dışında kalan çözüm noktalarını da üretememektedirler.

8. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde okul sosyal hizmetin konusu, amacı, Dünya'daki ve Türkiye'deki yeri tartışılmıştır. Ayrıca henüz ülkemizde okul sosyal hizmetinin uygulanmıyor olması sebebi ile sosyal hizmet uygulamalarına rastladığımız okul rehberlik servislerinin mevcut durumu da ilk bölümde ele alınmıştır. Bulgular bölümde araştırmaya konu olan rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetine ilişkin düşünceleri incelenmiştir.

Rehber öğretmenler sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmeti hakkında genel bir bilgiye sahip olsalar da disiplin hakkında aynı düzeyde bilgiye sahip değillerdir. Sosyal hizmet rehber öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak geleneksel odaklar üzerinden bilinmekte olup daha çok dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilmektedir. Buradan hareketle rehber öğretmenlerin sosyal hizmetin önleyici ve koruyucu hizmetleri hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade edebiliriz.

Rehber öğretmenler Türkiye araştırmalarında profili çizilen pek çok okul çağı sorunu ile karşılaşmaktadırlar. Rehber öğretmenler bu sorunların aile ve çevresel bağlantılar kaynaklı olduğunu bilmekte ancak sorunların kaynağına yönelik herhangi bir çalışma gerçekleştirememektedirler. Rehber öğretmenler karşılaşılan sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymaktadırlar.

Rehber öğretmenler mesleki disiplinleri sınırları dışında kalan müdahale yöntemleri noktasında yetersizlik yaşamaktadırlar. Bu yetersizlikle bağlantılı olarak rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber öğretmenler karşılaşılan sorunlar karşısında yetersiz hissettiğini ifade etse de çocukla ve aile ile gerektiğinde çalışma gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sırasında gözlemlenen ve ifade edilen yorumlardan yola çıkılarak çözümü kendileri ve kurumları dışında aradıkları, çalışma yapmayı çocuğu ve aileyi gerekirse ilgili kurumlara -özellikle Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne- yönlendirilme ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber öğretmenlerin yaşanan sorunlar hakkında ailenin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi noktasında da sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak araştırma sonuçlarına baktığımızda; rehber öğretmenlerin sosyal hizmet disiplini hakkında bilgi sahibi olduğu ancak okul sosyal hizmeti hakkında daha az bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin karşılaşılan pek çok sorun alanında kendisini yetersiz hissettiği ve bununla bağlantılı olarak sorunların çözülmesi ve okul ortamında sosyal hizmet uzmanına ve disiplinine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenler ağırlıklı olarak çocukların ailesel ve çevresel sorunları karşısında kendisini yetersiz hissetmekte ve bu süreçlerde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymaktadır. Literatür kısmında da belirtildiği gibi karmaşıklaşan ve öbekleşen okul çağı sorunlarının çözümünde sosyal hizmeti diğer disiplinlerden ayıran genelci bakış açısı, ekosistem bakış açısı ve makro boyutta müdahaleler ile okul çağı sorunlarına çözüm üretilebileceği düşünülmektedir. Bu düşünce ile araştırma sonuçlarının birbirini tamamlar bir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu okul rehber öğretmenlerin okul ortamlarında pek çok sorunla karşılaştığı, bu sorunların çözümü için çoğunluğunun sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu ancak okul sosyal hizmetinin fazla bilinmemesi sebebi ile alanın tanıtılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Yapılan literatür taramasında yabancı kaynaklarda benzer herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun üzerinde Dünya’da sosyal hizmetin 100 yılı aşkın bir süredir uygulanıyor olması ve okul sosyal servisinin farklı disiplinlerden kurulu bir multidisipliner ekip tarafından oluşturulmuş olmasının da büyük etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin farkındalığının artırılması gerekmektedir.

Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (HOSMER) Hacettepe Üniversitesi bünyesinde 12 Kasım 2015 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelik doğrultusunda faaliyetlerine başlamıştır. Merkez okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması için MEB ile görüşmelerini sürdürmekte, konferanslar düzenlemekte ve çalışmalar gerçekleştirmektedir. Ayrıca ek olarak yerel düzeyde bu

çalışmaların okul ortamlarında da gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü literatüre ve araştırma sonuçlarına bakıldığında rehber öğretmenlerin de kendi alanları dışında çözüm üretmeleri beklenen sorun alanlarında sosyal hizmet disiplinine ihtiyaç duyduğu anlaşıldığından, bu bilgilendirme çalışmalarının, rehber öğretmenlerin kendi mesleki sınırlarına müdahil edilmeyeceğini anlamaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede çocukların yüksek yararı adına ortak paydada buluşulabileceği ve rehber öğretmenlerin de desteğinin alınabileceği düşünülmektedir.

Okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması ile ilgili olarak rehber öğretmenlerin de yaşadıkları sorunları kendi açılarından anlatabilmeleri adına rehber öğretmenlerin meslek örgütleri ile ortaklaşa çalışmalar yürütülebilir. Bir sonraki aşamada da okul servisi içerisinde yer alması gereken psikologların da bu sürece katılması sağlanabilir. Çünkü her ne kadar multidisipliner bir ortam için çabalar gösterilse de sadece bir meslek alanının bu tartışmalara katılması disiplinlerin alanlarına müdahale olarak algılanabilmekte ve esas sorunun ilgili mercilere aktarılmasına engel oluşturabilmektedir. Nitekim çalışmamızda da verilen cevapların bu endişelerden dolayı taraflı olabildiği gözlemlenmiştir.

Ayrıca mikro düzeyde rehber öğretmenler ile birebir çalışma gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanlarına da sorumluluklar düşmektedir. Araştırmada rehber öğretmenlerin çoğunlukla sosyal hizmeti bir uzman ile bir şekilde irtibatla olarak öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple uygulamaların gerçekleştirilmesi noktasında mesleğin iyi bir şekilde temsil edilmesi oldukça önemlidir.

Mevcut durumda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısının yetersizliği sebebi ile ilk aşamada Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi durumunda hem okul çağı sorunlarının çözümünde rehber öğretmenlere katkı sağlanacağı hem de sosyal sorun alanlarında alan taraması ile önleyici hizmetler üretilebileceği düşünülmektedir. Buna ilave olarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde yaygınlaştırılmaya başlayan Sosyal Hizmet Merkezleri'nde civarlardaki okullar hakkında çalışmalarını gerçekleştirebilecek sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekibin kurulması ile okul-merkez bağlantılı çalışmalar başlatılabilir. Bu çalışmaların okul sosyal hizmet uygulamalarının tanınırlığı ve amacını oldukça arttıracakı düşünülmektedir.

Ayrıca konu hakkında kamuoyu farkındalığının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması da oldukça önemlidir. Çünkü ne kadar ihtiyaca yönelik çalışmalar ortaya konulsa da karar verici ve uygulayıcı mercilerin bu konu hakkında dikkatleri çekilmediği sürece uygulamaya geçiş aşaması gerçekleşmeyecektir.

Okullarda sosyal hizmet uzmanının bulunmasını önemli olduğu kadar aynı zamanda oldukça zor bir görevdir. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin sosyal hizmet disiplini içerisinde de tanıtımının yapılması son derece elzemdir. Okul sosyal hizmeti bu sebeple birçok üniversitenin müfredatına ders olarak girmiş bulunmaktadır. Buna ek olarak uygulama derslerinin okul ortamlarında artırılabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması halinde hem sosyal hizmet uzmanı adaylarının bu konudaki deneyimi artacak hem de süpervizyon eşliğinde yapılacak bu çalışmalar sayesinde okul ekibine alanın tanıtımı yapılabilecektir.

Okullarda sosyal hizmet uzmanının çalışması halinde çocuğun ve ailenin en çok ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşma sorunu da çözülecektir. Araştırmada saptandığı üzere sorunlar karşısında yaşanan yetersizlik hangi kaynaklara nereden ulaşılması gerektiği noktasında rehber öğretmenlerin yaşadığı bilgi eksikliğinden de kaynaklanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı aile ve okul arasında bir köprü görevi görerek gerekli bağları kurar.

Okul sosyal hizmetinin başlamasının sağlayacağı en büyük yarar ulusal ve uluslararası mevzuatta çocuklar için en temel kıstas noktası olan “çocuğun yüksek yararı” açısından da oldukça önemlidir. Çünkü çok küçük yaşlardan itibaren içinde buldukları ortam sebebi ile bir şekilde örselenen çocuklar bu durumun sonuçlarını bütün yaşamı boyunca taşımaktadır. Hem yetişkinlik hayatında kendisi ile ilgili sorunlar yaşayabilmekte hem de etkileşimde olduğu aile, toplum gibi sosyal kurumların da bu durumdan olumsuz yönde etkilenebileceği davranışlarda bulunabilmektedir. Sorunlar hakkında tümevarım yaptığımızda okul hayatı sekteye uğrayan bir çocuğa doğru müdahale edilmediği takdirde içinde bulunduğu topluma zarar veren bireyler olarak büyümeleri ve okuldan uzaklaşmaları kaçınılmazdır. Bu sebeple bir çocukla ilgili sadece annesi babası değil, etkileşimde olduğu her kişi tarafından doğru gözlemlerin yapılması da bu anlamda oldukça önemlidir. Çocuk hakkında doğru gözlem yapılması çocuğun ihtiyaç duyduğu çözümlere ulaşabilmesi için çocuğa yardım edilmesi açısından oldukça önemlidir. Böyle doğru işleyen bir

süreç de okul sosyal servislerinin kurulduğu ve okul sosyal hizmetinin başlatıldığı okul ortamlarında olabilir.

Sonuç olarak; Okullarda görev yapan rehber öğretmenler çocuklarla ilgili ağırlıklı olarak bireysel çalışmalar gerçekleştirirken, sorunun kaynağının aile ya da çocuğun içinde bulunduğu ya da okul-çevre etkileşimden kaynaklı ortamlardan kaynaklandığını bilseler de aileleri sürece dâhil edemediklerinden ya da çevreyi değiştiremediklerinden öğretmenler problemlerin üstesinden gelememekte ve bu sebeple bu konularda yalnız kalmakta ve kendilerini yetersiz ve etkisiz hissedebilmektedir. Bundan dolayı; okul sosyal hizmet uzmanının problemlerin çözüm noktasında oldukça yardımcı düşünülme olup araştırma sonucunda bu düşünce ile bağdaşan sonuçlara ulaşılmıştır. Biliyoruz ki sosyal değişim ancak ilgili tarafların birlikte hareket etmesi halinde mümkündür. Bu sebeplerden okul sosyal hizmet uzmanlarının ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerinin görev tanımlamaları iyi bir şekilde yapılarak okullarda sosyal hizmet uygulamasının da bulunduğu multidisipliner bir ortam yaratılmasına acilen ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul sosyal hizmeti ile ilgili öneriler dışında konu ile ilgili olarak ileride gerçekleştirilecek çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir.

Araştırma İzmir ili ve İzmir ilinin 5 bölgesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın bir sonraki çalışmalarda daha geniş bir örnekleme veya mümkünse ülke çapında yapılması durum hakkında daha genel ve geçerliliği olan ve evrene daha yakın sonuçlara ulaşılması konusunda katkı sağlayacaktır.

Ayrıca çalışma yöntemi ile ilgili olarak bir diğer öneri de araştırmanın nitel olarak yapılandırılıp uygulanmasıdır. Çünkü daha önceden benzer bir çalışma yapılmamış olması sebebi ile nicel olarak tasarlanan bu çalışmanın veri toplama aracı anketin uygulanması sırasında öğretmenlerin ifade etmek istediği konuların ve gözlemlenen durumların anket cevaplarına yeterince yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Ancak çalışmanın sonucuna etki etmemek adına bu durumlara müdahale edilmemiştir. Yapılacak olan nitel çalışmalarda derinlemesine mülakat yöntemi ile ortaya çıkan bu engellerin daha rahatça giderilebileceği ve rehber öğretmenlerin nasıl çalıştığına dair daha net bir çerçeve çizileceği düşünülmektedir.

Yine çalışma yöntemi ile ilgili olarak çalışmanın rehber öğretmenlerin yanı sıra okul ekibi içerisinde bulunan idare ve öğretmenler ile de yapılabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında rehber öğretmenlerden farklı olarak öğretmenlerin okul sosyal hizmetine dair düşünceleri üzerine bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada sosyal sorunların çözüm noktasında rehberlik servislerinin başvuru yeri olması sebebi ile rehber öğretmenler seçilmiştir. Ancak okul sosyal hizmetinin yaygınlaşmasında idarecilerin ve diğer öğretmenlerin de düşüncelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

9. KAYNAKLAR

Abramson JS, Mizrahi T. When social workers and physicians collaborate: Positive and negative interdisciplinary experiences. *Social Work*. 1996 May 1;41(3):270-81.

Acar H. Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları. Maya Akademi Yayınları. Ankara; 2013.

Adams R, Domimelli L, Payne M. Sosyal Hizmet: Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar. Nika Yayınevi, Ankara. 2015.

Acosta-Price, O, Graham-Lier, J. School mental health services for the 21th century: Lessons from the district of Columbia school mental health program. 2008

Adelman H, Taylor L. Framing new directions for school counselors, psychologists, and social workers. Los Angeles: Center for Mental Health in Schools; 2001.

Akfert SK, Çakıcı E, Çakıcı M. Üniversite öğrencilerinde sigara-alkol kullanımı ve aile sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2009; 10: 40-7.

Akkaş İ, Uyanık Z. Kadına yönelik şiddet. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi. 2016: 32-42

Akın B. Rehber Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri ve Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2007

Aksel E, Irmak T. Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*. 2015; 16: 373-91.

Aktas EF, Demirtas-Zorbaz S. School Counselor's Opinions About Their Competence of Child Counseling. *Journal of the Faculty of Education*. 2018: 245-56.

Aktaş AM. Aile terapisinde sosyal hizmet yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 2004:7.

Alcohol and Drug Use Among European 17–18 Year Old Students Data from the ESPAD Project, 2003

Allen M, Burt K, Bryan E, Carter D, Orsi R, Durkan L. School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*. 2002; 96-102.

Allen SF, Tracy EM. Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*. 2004; 26: 197-208.

Allen-Meares P, Washington R. O, Welsh B. L. *Social work services in schools*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon. 1996.

Allen-Meares P. School social work, *Encyclopedia of Social Work*, 2013.

Altinkurt Y. Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2008; 20: 129-142

American Academy of Pediatrics Committee on Child Abuse and Neglect; Guidelines for the evaluation of sexual abuse in children. *Pediatrics*, 1991, 87: 254-260.

American School Counselor Association. *Position statements of the American School Counselor Association*. Alexandria, VA: Author. 1990, Revised 2000

Anderson, E. & Bronstein, L. R. (). Examining interdisciplinary collaboration within an expanded school mental health framework: A community-university initiative. *Advances in School Mental Health Promotion*. 2012: 1-15.

Andersson B, Hibell B, Beck F, Choquet M, Kokkevi A, Fotiou A, Molinaro S, Nociar A, Sieroslowski J, Trapencieris M. Alcohol and drug use among European 17–18 year old students. Data from the ESPAD Project. The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN) and the Pompidou Group at the Council of Europe. 2007.

Aral N, Gürsoy F. Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*. 2001;151:5

Arıkan, Ç. Sosyal hizmetler açısından şiddet ve bir şiddet türü olarak evlilikte kadına yönelik şiddet. *H.Ü.Sosyal Hizmetler Y.O.Dergisi*. 1987; 5: 75-97

Arman JF, Scherer D. Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *The Journal of Humanistic Counseling*. 2002:69-86.

Aslan K. Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. Ege Eğitim Dergisi. 2002; 1: 25-33

Aslan S. Ankara ili ortaöğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara; 2003 (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F. Bilge).

Aslantaş İ. Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Rehber Öğretmenlerin Etkisinin İncelenmesi. E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011, Kayseri (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A. Işıklar).

Assembly ND. Code Of Ethics Of The National Association Of Social Workers 1999.

Austin M.J. Continuing Education in Social Welfare: School Social Work and the Effective Use of Manpower. System of Florida, Tallahassee. 1972.

Avcı M. Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006; 7: 39-64.

Ayan S. Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet (Sivas İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme). C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007, Sivas (Danışman: Prof. Dr. F. Şahin).

Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 12, 39-46.

Ayhan B. E.Ü. Liselerde ve özel dersanelerde çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma ve rehberlik biriminin işlevlerine ilişkin görev algılarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2004, İzmir (Danışman: Prof. Dr. S. Doğan).

Ayhan İ, Çubukcu M. Suç ve kent ilişkisine ampirik bakış: literatür taraması. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2007: 30-55.

Babahanoğlu R, Başer D. Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. Journal of International Social Research. 2017.

Bakırcıoğlu R. İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Anı Yayıncılık, Ankara; 2005.

Baltus M.G. Cultural competence in school social work: a personal and professional learning curve. Master of Social Work Clinical Research Papers. 2013; 148 : 1-76.

Barbee, P., Scherer, D., & Combs, D. Pre-practicum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. Counselor Education and Supervision, . 2003: 108-119.

Bilgin M. Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2000: 6.

Bolgün C. Toplumun sosyal hizmet uzmanına ilişkin görüş ve düşüncelerinin incelenmesi: Manisa örneği. CBÜ. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016, Manisa (Danışman Prof. Dr. F. Şahin).

Bozgeyikli H. Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008;18 : 36-57.

Bozkurt S, Akbıyık A, Yüzük S, Beşer N, Sağkal T. Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi 2011;14: 1-9.

Brawley EA. Human services and the media: developing partnerships for change. Taylor & Francis; 1995.

Burnukara P. İlk ve Orta Ergenlikte Geleneksel ve Sanal Zorbalığa İlişkin Betimsel Bir İnceleme. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2009 Ankara (Danışman: Doç. Dr. Z. Uçanok).

Büyükkaragöz S. Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. Eğitim Ve Bilim. 1990; 14: 78.

Campbell CA, Dahir CA. The national standards for school counseling programs. Alexandria, VA: American School Counselor Association; 1997.

Cappiello M, Carter S, Blitz L, Issurdatt S, Kunkel R, Milcarek K, Streeck F, Street C, Yeh H, Zukaitis M. Nys school social worker survival kit. A self-advocacy resource guide by the NASW-NYS school social work task force in collaboration with NYSSSWA. 2014.

Chairman WW, Gill DG. Pupil personnel services: recommended practices and procedures manual. Springfield, XL: Illinois State Board of Education. 1983: 2-55.

Cılga İ. Bilim ve Meslek Olarak Türkiye’de Sosyal Hizmet. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu. Ankara; 2004

Clancy J. Ecological school social work: the reality and the vision. Children & Schools. 1995;17(1) :40-47.

Clark JP. The History of School Social Work and Special Education in Iowa. 2009: 1-9

Condie CD, Hanson JA, Lang NE, Moss DK, Kane RA. How the public views social work. Social Work. 1978 Jan 1;23(1):47-53.

Constable R. The role of the school social worker. School Social Work: Practice, Policy, and Research 2009; 3-29.

Corthell K. The role of mental health counselors in public schools. Department of Counseling and Psychological Services. 2014

Craig SL, Muskat B. Bouncers, brokers, and glue: The self-described roles of social workers in urban hospitals. Health & Social Work. 2013 Feb 1;38(1):7-16.

Crewson WS. Pupil Personnel Services. 1969 :345.

Çakar FS. Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017; 44: 250-75.

Çakar FS. Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı ve İhmeline İlişkin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017: 250-75.

Çelik N. Televizyon, Kadın ve Şiddet, KİV Yayınları, Ankara, 2000.

Çınkır Ş, Kepenekçi Y. Öğrenciler arası akran zorbalığı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 2003; 34: 236-253.

Çınkır Ş. Okullarda zorbalık türleri, etkileri ve önleme stratejileri, I.Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Kitabı. İstanbul, 2006.

Çifci E, Uluocak G. Alkol ve madde bağımlısı ergenler ve aileleri: güçlendirme yaklaşımı temelinde sosyal hizmet müdahalesi, 2011: 89-106.

Çifçi GE, Gönen E. Sosyal hizmet uygulamalarında etik karar verme süreci. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi. 2011; 22: 149-60.

Çiftçi C, Çağlar A. Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. Journal of Human Sciences. 2014; 11(2):155-175.

Çivicioğlu M. Ortaöğretim Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2016 Zonguldak (Danışman: Doç. Dr. A. Arslan).

Çokamay G, Kapıcı EG, Sever M. Okul Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar: Psikolojik Danışmanların Görüşleri. İlköğretim Online. 2017.

Dam H. Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 2008; 7: 75-99.

Danış MZ, Şahbikan İ. Suça sürüklenmiş çocukların yeniden toplumsallaşma sürecinde ve insan hakları bağlamında sosyal hizmet yaklaşımlarının yeri ve önemi. Tarih Okulu Dergisi. 2014; 7(18): 627-51.

Danış MZ. Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşadığı duygular, çocuklarının geleceğine ilişkin düşünceleri ve umutsuzluk düzeyleri. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi. 2006.

Davidson S, King S. Public knowledge of and attitudes towards social work in Scotland. Educational Department Research Program. 2005; 10: 1-4.

Dereobalı N, Karadağ SÇ, Sönmez S. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı ihmalî şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. Ege Eğitim Dergisi. 2013; 14: 50-66.

Dilsiz H, Mağden D. Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmalî konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. 2015;2.678-694

Dincel E, Demirtas-Zorbaz, S. Problem Fields that Psychological Counselors Experience while Working with Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015:789-816

Dinleyici M, Dağlı F.Ş. Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü. *Osmangazi Journal Of Medicine*. 2016; 38.

Dönmez E. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenleri Ve Velilerin Çocuk İstismarına Ve İhmaline Yönelik Görüşleri. S.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, Konya (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Y. Erişen).

Duman N, Dölek Önal B, Gökçearsan Çiftçi E, Karakuş B, Aktan M. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmetinin görev ve sorumlulukları raporu. *Journal of Social Work*. 2014; 9-37.

Duman N. Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2000 Ankara (Danışman Prof. Dr. I. Bulut).

Duman N. Okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri. *Journal of Social Work* 2014; 1-7.

Dupper D. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice* Çeviren Özkan Y ve Çifci E.G Kapital Yayıncılık, İstanbul; 2013.

Duyan V. *Sosyal Hizmet Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale yöntemleri*. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği. Ankara; 2010.

Early TJ, GlenMaye LF. Valuing families: social work practice with families from a strengths perspective. *Social work*. 2000; 45: 118-30.

Eliot M, Cornell DG. Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*. 2009; 30: 201-14.

Emiroğlu Ö. Psikolojik danışmanların yaşadığı mesleki güçlükler. *Aktüel PDR*. 2012.

Ereş F. Toplumsal bir sorun: suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 2009; 17: 88-96.

Eroğlu Y, Peker A. Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve sanal mağduriyet: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme, Akademik Bakış Dergisi. 2011; 27: 1-15.

Fisher R, Martin S, Park F, Dillard S, Yeck S, Morrison V, Raines J, Sebian C, Morton P, Massat C, Thomas G. Student Services Providers Recommended Practices & Procedures Manual.School Social Work Illinois State Board of Education. America; 2007.

Flaherty LT, Garrison EG, Waxman R, Uris PF, Keys SG, Siegel MG, Weist MD. Optimizing the roles of school mental health professionals. Journal of School Health. 1998 Dec 1;68(10):420-4.

Furey AW. Adolescent mental health: exploring the school counselor experience. Northeastern University. 2015.

Ganley AL. Understanding domestic violence. In: Warshaw C, Ganley AL, eds. Improving the health care response to domestic violence: a resource manual for health care providers. San Francisco, California, Family Violence Prevention Fund, 1999: 15–8.

Garvin C.D, Tropman J.E. Social work in contemporary society. 1992.

Germain CB. General-systems theory and ego psychology: an ecological perspective. Social Service Review. 1978; 52(4):535-50.

Gerrard B. School-Based Family Counseling: Overview, trends, and recommendations for future research. International Journal for School-Based Family Counseling. 2008;1 :6-24.

Gomez AD. Social workers' knowledge and attitudes about treating children with attention deficit hyperactivity disorder. Doctoral dissertation, Wayne State University. 2011.

Gökçe S. Erken uyarı sistemi'nin millî eğitim bakanlığındaki uygulamaları. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼ Uluslararası Çocuklar için Adalet Sempozyumu. Türkiye Adalet Akademisi. Ankara, 2012; 29: 2-8.

Göker M, Çilingir T. Çocuk suçluluğuna koruyucu-önleyici bir bakış: okul sosyal hizmeti uygulamalarında çocuk katılımının önemi. Uluslararası Çocuklar için Adalet Sempozyumu. Türkiye Adalet Akademisi. Ankara, 2012; 29: 124-145.

Gökkaya V, Ayan S. Sosyal öğrenme kuramı ve aile içi şiddet. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2017; 48.

Guez W, Allen J. Module 3: Social Work Social Work, Unesco, Swaziland; 2000.

Güler N, Uzun S, Boztaş Z, Aydoğan S. Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. CÜ Tıp Fakültesi Dergisi. 2002; 24: 128-34.

Güllü İ. Suç olgusuna teorik ve eleştirel bir yaklaşım. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 2014;3 :104-107.

Gündüz B, İnandı Y, Tunç B. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: betimsel bir çalışma. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2014; 4: 20-34.

Gündüz B. Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik İçinde: Deniz E, Erözkan A, eds. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Maya Akademi Kitapevi, İstanbul; 2014 s: 1-20.

Güneri FY. Ailede Kadına Yönelik Şiddet, Evdeki Terör, Kadına Yönelik Şiddet. Mor Çatı Yayınları, İstanbul; 1996.

Güven M, Dönmez B. Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2002;3(4):59-68.

Güven M, Kılıç S, Hayran Y, Büyüksevindik B. Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2017; 4:308-15

Güven M. Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. J. Int. Social Stud. 2009; 2.

Güvendi M. İlköğretim okulları ikinci kademesinde yürütülmekte olan rehberlik etkinlikleri ve öğrenci beklentilerine ilişkin bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2000; 8: 51-60.

Haberli M, Güvenç MF. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2012; 14:149-66.

Hamamcı Z, Murat M, Çoban A. Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 2004.

Harcar T, Çakır Ö, Sürgevil O, Budak G. Kadına yönelik şiddet ve Türkiye'de kadına yönelik şiddetin durumu. Toplum ve Demokrasi, 2008: 51-70.

Hatunoğlu Y, Hatunoğlu Y. Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2006; 14: 333-338.

Hawkins MT. State certification standards for school social work practice. Children & Schools. 1982; 3: 41-52.

Higy C, Haberkorn J, Pope N, Gilmore T. The role of school social workers from the perspective of school administrator interns: A pilot study in rural North Carolina. International Journal of Humanities and Social Science. 2012;2(2):8-15.

Hobbs E, Evans N. Social work perceptions and identity: How social workers perceive public and professional attitudes towards their vocation and discipline. Aotearoa New Zealand Social Work. 2017;29(4):19.

Hoşgörür V, Polat M. Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2015; 1: 25-42

Huxtable M. A. Global picture of school social work in 2013. Washington, 2013.

İçli, T. G. Türkiye'de suçlular; sosyal Kültürel ve Ekonomik Özellikleri. Atatürk Kültür Merkezi Yayını. 3. Baskı. Ankara, 2007.

İMDAT Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği ve ASUMA Acıbadem Üniversitesi Suç ve Şiddetle Mücadele Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 2016 yılında yayımlanan Çocuk İstismarı Raporu 2016.

İpek A. Suça Sürüklenen Çocukların Okul Dönemlerinin İncelenmesi Ve Bu Dönemde Barındırdıkları Risk Faktörlerinin Belirlenmesi: Ankara, İstanbul Ve İzmir Jandarma Çocuk Merkezleri Örneği. KHO. Savunma Bilimleri Enstitüsü, 2010 Ankara (Danışman: Prof. Dr. E.Akyüz).

Jack G. An ecological approach to social work with children and families. Child & Family Social Work. 1997; 2: 109-120.

Jarolmen J. Okul Sosyal Hizmeti. Nika Yayınevi. Ankara;2014

Johnson LD, O'Malley PM, Bachman JG, Schulenberg JE. Monitoring the future national survey results on drug use 1975–2005: volume 1, Secondary school students. Bethesda: NIH Publication No-06-5883. National Institute on drug abuse. 2006.

Johnston L, O'Malley P, Bachman J National survey results on drug use from the monitoring the future study, 1975- 1998. U.S Department of health and human services; Public Health Service National Institutes of Health. 2006

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM). Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması. 2014

Kagan M. Public attitudes and knowledge about social work. Journal of Social Work. 2015: 1-22.

Kamer VK. Çocukların suça sürüklenmesine neden olan faktörler ile ilgili sosyolojik teoriler. Türkiye Adalet Akademisi Dergisi. 2013;4: 219-38.

Kapçı EG. İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2004;37(1):1-3.

Karakaya S. İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı Ve Okul Sosyal Hizmeti. Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012, İstanbul (Yrd. Doç. Dr. M.Sarıkaya).

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 24. baskı, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ticaret Ltd. Şti., Ankara 2012.

Karatay G, Kubilay G. Sosyoekonomik düzeyi farklı iki lisede madde kullanma durumu ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi. 2004; 1: 57-70.

Kargı E, Akman B. Üniversiteli gençlerin bakış açısıyla aile içi sorunları. Journal of Society & Social Work. 2007;18: 31-38.

Kaştan Y. Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi. 2015;2: 216-229.

Kaya M, Yıldırım T. Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2017

Kepçeoglu, M. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Kadioğlu Matbaası, Ankara; 1993

Kepenekçi ve Çinkır 2006 Bullying among Turkish high school students. Child Abuse&Neglect 2006: 193–204

Kılıç E, Özkan Y. Okul temelli aile danışmanlığında sosyal hizmetin rolü ve önemi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2015;1 :155-78

Kocacık, F Şiddet olgusu üstüne. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2001.

Korkut F. Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 32: 187-197.

Koşar N. Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refahı Alanı. İltek A.Ş. 2. Baskı, Ankara; 1992.

Krug EG, Mercy JA, Dahlberg LL, Zwi AB. The world report on violence and health. The lancet. 2002 ;360: 1083-8.

Kunt V. Suç ve çocuk. Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2003, Ankara (Danışman Prof. Dr. Z. İlbars)

Kut S. Sosyal Hizmet Mesleği: Nitelikleri, Temel unsurları, Müdahale Yöntemleri. Kendi Yayını, Ankara; 1988.

Kuzgun, Y., (1981). Okul Danışmanlarının Rol Algıları Ve Rol Beklentileri. I. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 29.

Kuzgun Y. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Nobel Yayıncılık. Geliştirilmiş 9. Baskı. İstanbul; 2008

Lamont A. Effects of child abuse and neglect for children and adolescents. Australian Institute of Family Studies; 2010.

Lear JG. Health Services at School: Environmental Considerations. Safe and Healthy School Environments. 2006; 3:397.

LeCroy CW, Stinson EL. The public's perception of social work: is it what we think it is?. Social Work. 2004; 164-167.

Li S, Yu H. An analysis of the localization of school social work in the chinese mainland: comparison among three patterns in operation. International Education Studies. 2008; 4: 83.

Liddle GP, Reighard GW. Directors of pupil personnel services, who are they? where are they going?. Psychology in the Schools. 1966 Oct;3(4):342-8.

MacFarlane K, Waterman J, Conerly S, Damon L, Durfee M, Long S. Sexual abuse of young children. New York: Guilford Press; 1986.

Malcolm H, Wilson V, Davidson J, Kirk S. Absence from schools: a study of its causes and effects in seven LEAs. Research Report. The SCRE Centre, University of Glasgow, 2003.

Mellin E, Anderson-Butcher D, Bronstein L.R. Strengthening interprofessional team collaboration: Potential roles for school mental health professionals. Advances in School Mental Health Promotion. 2011: 51-61.

Myrick RD. The Teacher Advisor Program: An Innovative Approach to School Guidance. School of Education, University of Michigan, Ann Arbor; 1990.

Nadir U, Aktan MC. Okul sosyal hizmeti ve okul sosyal hizmet uzmanının rollerine ilişkin bir tartışma: kurgusal bir vaka sunumu. Sağlık ve Toplum. 2015; 3: 78-88

Nadir U. Sosyal hizmet uzmanının rolleri çerçevesinde okul sosyal hizmeti ve ekip çalışması. *Journal of Social Work*. 2014; 53-59

NASW; (National Association of Social Workers); *Nasw Standarts For School Social Work Services*, Washington; 1999

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

NASW; (National Association of Social Workers); *Nasw Standarts For School Social Work Services*, Washington; 2012

Nazlı S. Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları*. 2007: 155-166.

Neeley S, Scott R, Barnes S, Travillion G, Lucas J, Rodriguez V. *A Model Comprehensive, Developmental Guidance and Counseling Program for Texas Public Schools A Guide for Program Development Pre-K-12th Grade*. Texas; 2004

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) *FY Assessing the Impact of Juvenile Justice Reforms Program*. 2016

Openshaw L. *Social Work İn Schools, Principles And Practise*, The Guildford Press. New York. 2008; 1-28

Ovayolu N, Uçan Ö, Serindağ S. Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2007;2(4):13-22.

Özer EJ. Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. *Journal of Primary Prevention*. 2006 May 1;27(3):315-40.

Ögel K, Çorapçioğlu A, Sır A, Tamar M, Tot S, Doğan O, Uğuz S, Yenilmez C, Bilici M, Tamar D, Liman O. Türkiye’de dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2004; 15: 112-118.

Önür H. Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2013; 18: 259-27.

Özbesler C, Duyan V. Okul ortamlarında sosyal hizmet. Eğitim ve Bilim. 2009; 154: 18-25.

Özdemir MÇ. Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. Journal of Turkish Educational Sciences. 2007;5: 185-198

Özden Y. Üniversiteye girişte fırsat eşitsizliğini giderme çalışmaları (A.B.D Örneği). Eğitim Yönetimi Dergisi. 1997: 515-526

Özer R. Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998

Özgüven E. Çağdaş Eğitimde Psikoloji Danışma ve Rehberlik. PDREM Yayınları, Ankara; 1999.

Özgüven, İ. E. Bireyi tanıma teknikleri. (7. Baskı). PDREM, Ankara, 2007.

Özkan Y ve Çitçi E, Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. İlköğretim Online. 2010; 9: 576-586.

Özkan Y, Kılıç E. Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi. 2013;7: 29-45.

Özkan Y, Selcik O. Klinik çalışmadan sosyal politikaya: Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri ve sorumlulukları. Journal of International Social Research. 2016; 46: 431-437

Özoğlu SÇ. Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları; 1982.

Öztunalı-Kayır G. Kadına yönelik şiddetin araştırılması sorunları. Geleceğim Elimde. Mor Çatı Kadın Sığınma Vakfı. Mor Çatı Yayınları İstanbul, 1998: 17-32.

Öztürk T. Psikolojik Danışman Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarındaki Pdr Servislerine İlişkin Etkililik Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Adana;2014 (Danışman Yrd. Doç. Dr. M. Çelik)

Page A, İnce M. Aile içi şiddet konusunda bir derleme. Türk Psikoloji Yazıları. 2008: 81-94.

Pardeck J. An ecological approach for social work practice. The Journal of Sociology & Social Welfare. 1998; 15: 133-148.

Pehlivan Z. Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği). A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006, Ankara (Danışman Prof. Dr. Ali Balcı).

Pelendecioğlu B, Bulut S. Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009 Jun 30. 49-62.

Pişkin M. Okul zorbalığı; tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 2002; 2: 531-562.

Pişkin M. Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Türkiye’de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2006.

Polat G. Madde bağımlılığı tedavisinde sosyal hizmet mesleği. Ok Meydanı Tıp Dergisi. 2014; 30: 143-8.

Poppy A.A. The Role of a School Social Worker From an Administrator’s Perspective. Master of Social Work Clinical Research Papers. St. Catherine University 2012: 1-68.

Reid K. Truancy and Schools. Routledge 11 New Fetter Lane, London. EC4P 4EE books.google.com.tr erişim 29.01.2018 Absence From School: A Study of its Causes and Effects in Seven LEAs Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs. 1999.

Ross SW, Horner RH, Higbee T. Bully prevention in positive behavior support. Journal of Applied Behavior Analysis. 2009; 42: 747-59.

Rutkowski D. The OECD and the local: PISA-based Test for Schools in the USA. Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2015 36 :683-99.

Sağır M, Gözler A. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi. 2013; 3: 67-102.

Saltan E. İlk Ve Ortaokullarda Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Faaliyetlerinde Karşılaştığı Zorluklar. Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, İstanbul (Danışman Prof. Dr. S. Ünal).

Savaş E, Taş S, Duru A. Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 11: 113-132.

Schulpen TW. Migration and child health: the Dutch experience. European Journal of Pediatrics. 1996;155 :351-356.

Sedlak M.W. The Origins and Evolution of Social Work in the Schools, 1906-1970. Department of Administration and Policy Studies Northwestern University Evanston, Illinois 1981: 2-10.

Selcik O, Güzel B. Sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanı ve sosyal hizmet uygulamasının türkiye ölçeğinde değerlendirilmesi. Journal of International Social Research. 2016: 46.

Semerci N, Çelik V. İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 2002;30(30):205-18.

Seyyar A, Genç Y. Sosyal Hizmet Terimleri (Ansiklopedik “Sosyal Pedagogik Çalışma” Sözlüğü) Sakarya Kitabevi, Sakarya; 2010.

Sheafor B.W , Horejsi C.J. Techniques and Guidelines for Social Work Practice Çeviri Nika Yayınları, Ankara; 2014.

Sheppard JC. Cyberbullying: An Emerging Threat to Our Students. 2006

Sherraden M, Stuart P, Barth RP, Kemp S, Lubben J, Hawkins JD, Coulton C, McRoy R, Walters K, Healy L, Angell B. Grand accomplishments in social work., American Academy of Social Work and Social Welfare, 2014.

Smith PK. The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. The psychologist. 1991;4: 248.

Soyaslan D. Kriminoloji (Suç ve Ceza Bilimleri). Adalet Matbaacılık, 2. Baskı. Ankara, 1998.

Springer KW, Sheridan J, Kuo D, Carnes M. Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child abuse & neglect*. 2007; 3: 517-30.

Staniforth B, Fouche C, Beddoe L. Public perception of social work and social workers in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work*. 2014; 26: 48-60.

Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. *Faaliyet Raporu*. No. 167. Yayın, 2016.

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

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

Şahin S, Aral N. Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2012; 1: 55-66.

Şanlı Ö, Altun M, Çetin TA. Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2015; 55:161-177.

Şeker A, Tomanbay İ. Sosyal Hizmete Giriş. TC Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir; 2012.

Şeker A. Sosyal adalet yoksulluk ve eğitim (okul sosyal hizmetinin gerekliliği). *Journal of Social Work* 2014; 38-44.

Yıldırım Ş. Ergenlerin Aile İçinde Şiddete Maruz Kalma Durumları ve Aile İlişkilerinin Değerlendirilmesi H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

T.C Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet, Ankara; 1998.

T.C. Resmi Gazete 6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. 20 Mart 2012. Sayı: 28239.

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 17 Nisan 2001. Sayı: 24376, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 10 Kasım 2017. Sayı: 30236, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Tan H, Baloğlu M. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Teori Ve Uygulama. Nobel Yayıncılık. (3. baskı). Ankara 2011.

Tan H. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara; 2000.

Tanrıkulu AC, Carman KB, Palancı Y, Çetin D, Karaca M. Kars il merkezinde çeşitli üniversite öğrencileri arasında sigara kullanım sıklığı ve risk faktörleri. Turkish Thoracic Journal. 2009: 101-107.

Taşkaya M, Kurt Y. İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 2010: 909-915.

Tatlılıoğlu K, RAM S. Okul başarısızlığının nedenleri üzerine bir değerlendirme: Sorgun örneği. 2007.

Tatlılıoğlu K. Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Bingöl örneği. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi 2013; 39: 1-21.

TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi İle Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/337, 343, 356, 357) Esas Numaralı Meclis Araştırması.

Teasley M. School social workers and urban education reform with African American children and youth: Realities, advocacy, and strategies for change. *School Community Journal* 2004; 14:19-38

Tezcan M. Okulda başarısızlık ve önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1985; 17.

Tezcan M. Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1994; 27: 62-191.

Tıraşçı Y, Gören S. Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*. 2007; 34: 70-74.

Torunoğlu H. Meslek Liseleri Okul Psikolojik Danışmanları Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri. A.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir, 2015 (Danışman: Yrd. Doç. Dr. D. Gençtanırım Kurt).

Tower K. In our own image: Shaping attitudes about social work through television production. *Journal of Social Work Education*. 2000; 36(3): 575-585.

Turan N. Sosyal Kişisel Çalışma. 3. Baskı, Aydınlar Matbaacılık, Ankara; 1999

Türkeri S. Çocukların okul ortamlarında korunması okul sosyal hizmeti açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Work* 2014; 59-70

Türkmen M. Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği İle İlgili Yaşanan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

Türkoğlu, Ö. (2008). Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Uğurlu TT, Şengül CB, Şengül C. Bağımlılık psikofarmakolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2012; 4: 37-50

Uludağlı N, Uçanok Z. Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/ kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2005; 56: 77-92.

Uluocak GP. İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 21.

Ungar M. A deeper, more social ecological social work practice. Social Service Review. 2002; 76: 480-97.

Uzbaş A. Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009(18):90-110.

Ünal E. İlköğretim okullarında, profesyonel olmayan rehberlik çalışmaları ve eksikliği hissedilen hizmetler. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 2004.

Vökl-Kernstock S, Huemer J, Jandl-Jager E, Abensberg-Traun M, Marecek S, Pellegrini E, Plattner B, Skala K. Experiences of domestic and school violence among child and adolescent psychiatric outpatients. Child Psychiatry & Human Development. 2016; 47: 691-5.

Wakefield JC. Does social work need the eco-systems perspective? Part 1. Is the perspective clinically useful?. Social Service Review. 1996; 70: 1-32.

Willard N. Cyberbullying and cyberthreats. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use. 2006.

World Health Organization. Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. 2013.

World Health Organization. Preventing Child Maltreatment: A guide to taking action and generating evidence, WHO Publications. 2006.

World Health Organization. World Report on Violence and Health. Geneva. 2003.

Yaşar F. (2009). İlköğretime devam eden öğrencilerin anne-çocuk ilişkisini kabul ve reddedici algılama düzeyinin annenin evlilik doyumu ve evlilik uyumu düzeyiyle ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Adana.

Yavuzer H. Çocuk ve Suç. Remzi Kitabevi. 12. Baskı. İstanbul, 2009.

Yavuzer, H. (1993). Anne, baba ve çocuk. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak B. Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara; 2000.

Yılmaz E.F. Evli Bireylerin Ego Durumları İle Evlilik Uyumları Ve Çocuklarının Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014 İstanbul (Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Soyer)

Yılmaz A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yüksel K, Diken İH, Aksoy V, Karaaslan Ö. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2012;31: 137-48.

Zastrow C, Ashman M. Understanding Human Behavior and the Social Environment Çeviren: Abdurrahman Aydın Çağlar Karaca. 1. Baskı. Nika Yayınları Ankara; 2014

Zastrow C. Sosyal Hizmete Giriş. Nika Yayınevi, Ankara; 2010.

Zugazaga CB, Surette RB, Mendez M, Otto CW. Social worker perceptions of the portrayal of the profession in the news and entertainment media: An exploratory study. Journal of Social Work Education. 2006; 42(3): 621-636.

10. EKLER

10.1. EK 1. ANKET FORMU

ANKET FORMU

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Yüksek Lisans öğrenciyim. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarda çalışan rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Çalışmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalı olup fikirleriniz bizim için önem arz etmektedir. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt verdiğiniz ve çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim ☺

1) Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2) Yaşınız?

3) Mezun olduğunuz okul ve bölüm

4) Çalıştığınız okul aşağıdakilerden hangisi?

İlköğretim

Anadolu Lisesi

Ortaöğretim

Meslek Lisesi

Düz Lise

5) Daha önce hangi okullarda çalıştınız? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

İlköğretim

Meslek Lisesi

Ortaöğretim

Anadolu Lisesi

Düz Lise

6) Çalıştığınız okul;

Kent Merkezine Yakın

Kent Merkezine Uzak

7) Meslekte kaçınıcı yılınız?

8) Kaç yıldır bulunduğunuz okulda görev yapmaktasınız?

9) Çalışmakta olduğunuz okul hangi ilçede?

Bornova

Karabağlar

Konak

Buca

Karşıyaka

10) Sosyal hizmet uzmanlığı mesleği hakkında bilgi sahibiyim.

Evet

Hayır

11) Sosyal hizmet disiplinini biliyorum. (Cevabınız hayırsa 14. soruya geçebilirsiniz)

Evet Hayır

12) Sosyal hizmeti disiplinin nasıl öğrendiniz?

- Sosyal hizmet uzmanı bir tanıştığım var.
 Üniversitede eğitim alırken sosyal hizmet disiplinini öğrendim.
 Medya aracılığı ile öğrendim.
 Daha önce bir sosyal hizmet uzmanı ile birlikte bir vaka üzerinde çalıştım.
 Daha önce karşılaştığım bir sorun ile ilgili bir vakayı sosyal hizmet uzmanına yönlendirdim.
 Diğer..... (lütfen belirtiniz)

13) Sosyal hizmet uzmanı aşağıdaki alanların hangisi/hangileri üzerinde çalışır?

- Engelli Yoksulluk
 Çocuk Sağlık
 Yaşlı Adalet
 Kadın İletişim
 Çevre Diğer..... (lütfen belirtiniz)
 Genç

14) Çalıştığım okulda aşağıdaki sorunlar ile karşılaşıyorum.

- Ders başarısızlığı Çocuğa yönelik ihmal ve istismar
 Akran zorbalığı Çocuk yaşta Gebelik
 Madde bağımlılığı Okul devamsızlığı
 Suça sürüklenen çocuklar Öğretmene şiddet
 Uyum sorunları Diğer (lütfen belirtiniz).....
 Ev içi şiddet

15) Okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibiyim.

Evet Hayır

16) Çocukların bireysel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorum.

Evet Hayır

17) Çocukların çevresel sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorum.

Evet Hayır

18) Çocuğun ailesi ile ilgili sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorum

Evet Hayır

19) Çocukların okul içindeki sorunlarının çözümlü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorum.

Evet

Hayır

20) Okul ortamlarında aşağıda sıralanan sorunlar yaşandığında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorum.

Ders başarısızlığı

Çocuğa yönelik ihmal ve istismar

Akran zorbalığı

Çocuk yaşta Gebelik

Madde bağımlılığı

Okul devamsızlığı

Suça sürüklenen çocuklar

Öğretmene şiddet

Uyum sorunları

Diğer (lâfien belirtiniz).....

Ev içi şiddet

21) Çalışma yaşamında yukarıda sayılan sorunları yaşayan çocuklarla karşılaştım.

Evet

Hayır

22) Bu sorunlarla çalışırken yetersiz kaldığınızı düşünüyor musunuz? (Cevabınız hayırsa 24. soruya geçiniz)

Evet

Hayır

23) Hangi sorun alanlarında kendinizi yetersiz buluyorsunuz?

Ders başarısızlığı

Çocuğa yönelik ihmal ve istismar

Akran zorbalığı

Çocuk yaşta Gebelik

Madde bağımlılığı

Okul devamsızlığı

Suça sürüklenen çocuklar

Öğretmene şiddet

Uyum sorunları

Okul çevresi ile olan ilişkiler

Ev içi şiddet

Diğer (lâfien belirtiniz).....

24) 14. Soruda belirtilen sorunlarla karşılaştığında çocukla sorununa yönelik bir çalışma gerçekleştirebiliyorum.

Evet

Hayır

25) 14. Soruda belirtilen sorunlarla karşılaştığında, gerektiğinde çocuğa hangi kurum ve kuruluşlara yönlendirmem gerektiğini biliyorum.

Evet

Hayır

26) Çocuğa ve aileyi gerektiğinde ilgili kurumlara yönlendirme yapıyorum.

Evet

Hayır

27) Sosyal hizmet uzmanının okulda çalışmasının bu sorunların çözümünün sürecine katkısının olacağını düşünüyorum.

Katılıyorum

Kararsızım

Katılmıyorum

28) Bu sorunlar ile ilgili aşağıda yer alan hangi süreç ve süreçlerde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorsunuz?

- Vaka tespiti
 Vaka planlaması
 Müdahale aşaması
 İlgili kurumlara havale aşaması
 Diğer kuruluşlarla işbirliği aşaması
 Çevresel kaynaklara erişim aşaması
 Vakayı takip etme aşaması

29) Öğretmenlerin ve ailelerin, okul ortamlarında yaşanan sorunlar ve çözümleri konusunda bilgilendirilmeleri ve bu konular hakkında yapılacak çalışmalar açısından sosyal hizmet uzmanının gerekli olduğuna düşünüyorum.

- Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum

30) Okul ortamlarında yaşanan sorunlar ile ilgili kendi mesleki alanım dışında sosyal hizmet disiplininin de gerekli olduğuna düşünüyorum.

- Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum

31) Okulda bir sosyal hizmet uzmanı olsaydı hangi sorunların daha kolay çözüleceğini düşündünüz?

- Ders başarısızlığı Çocuk yaşta Gebelik
 Akran zorbalığı Okul devamsızlığı
 Madde bağımlılığı Öğretmene şiddet
 Suça sürüklenen çocuklar Okul-çevre etkileşiminin ortaya çıkardığı sorunlar
 Uyum sorunları Diğer (lütfen belirtiniz).....
 Ev içi şiddet
 Çocuğa yönelik ihmal ve istismar

10.2. EK 2. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

ÇALIŞMAMAN ADI: Okul Ortamında Sosyal Hizmet Uygulama Bütçesi Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Değişimleri Üzerine Bir Araştırma

Bir araştırma çalışmasına katılmaya istemedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen sizdir. Katılmak isteyip istemediğiniz karar vermede acele araştırmanın sonuç raporlarını bilginiz için kullanılmadığına çalışmanın ne tür içerdiği ve etik yasalarını, riskleri ve saklatılabilir sonuçları hakkında bilginizdir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatle okuyun ve kararınızı açıklayın. Eğer çalışmaya katılmaya karar vermişseniz, imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmanız mümkündür.

ÇALIŞMAMANIN KONUSU VE AMACI :

Yapılacak olan bu çalışmanın konusu İsmir ilinde ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde eğitim veren okullarda çalışan rehber öğretmenlerin okullarında sosyal hizmet uzmanına yönelik değişimlerinin ortaya konmasıdır. Çalışmanın amacı: Araştırmanın temel amacı, okul rehber öğretmenlerinin okul sosyal hizmet uzmanının göreviyle ilgili görüşlerini ve değişimlerinin araştırılmasıdır. Bu araştırma ile rehber öğretmenlerin okul çağı sorunları ve öğrencilerin bireysel ve çevresel sorunlarını çözmesi için okul sosyal hizmetlerinin kullanılmasına ve bu hizmetlerde sosyal hizmet uzmanına çalışmasına yönelik değişimlerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde; cevaplamaya 30 süre sunulacaktır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Araştırmanın okul sosyal hizmet konusundaki rehber öğretmenlerin de değişimlerinin öğrenilmesi amacıyla okul ortamlarında multidisipliner bir servise çalıştırılarak çalışmaya katılmaya karar vermişseniz, bu çalışmaya katılmamanın olası yararları şunlardır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Yapılan çalışmaya katılmama herhangi bir riski taşımamaktadır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu imzalayarak araştırmaya katılmaya onay vermiş olacaksınız. Bununla birlikte kişisel bilgilerinizi çalışmaya herhangi bir aşamada başka kullanılmayacaktır. Doldurduğunuz anketlere verdiğiniz cevaplar ve araştırma sürecinde elde edilen diğer bilgileriniz sadece bu çalışmaya katılmaya onay vermişseniz kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir şekilde başka bir amaç için paylaşılmayacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BASKURULACAK KİŞİLER :

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seyda YILDIRIM 0533 749 3386 ÇÜ Sağlık VE Sosyal Hizmet Bilişimi
Araştırmacı: Güliz KULI 0507 771 01 90 ÇÜ Sağlık VE Sosyal Hizmet Bilişimi

Çalışmaya Katılma Onayı

"Bu bilgilendirilmiş olan belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmaya kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi bir iradeyle imzalayıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliğe geçersiz kalmaz. Araştırmaya katılmama için bu belgenin bir kopyasını çalışmaya katılmama durumunda dikkat edeceğim haklarımı da içerecek şekilde bana iletmişsiniz." ibareleri yer almaktadır.

Gönüllü Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		
Foto / Fotoğraflı Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		
Tamam Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		
Araştırmacı Adı Soyadı:	Güliz KULI	Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:	ÇÜ Manisa Sağlık Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bilişimi 05077710190	

1. Okullarda Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu 2023-2024 Yılı

10.3. EK 3. ETİK KURUL İZİNİ



CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 66325398-903.07.01- **8487/14409**
Konu : Etik Komisyon Başvurusu Hk.

08-09-2015

Sayın Güliz KULİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
MANİSA

İtgi :16.06.2015 tarih ve 5349 sayılı Etik Komisyon başvurunuz.

"Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırma dosyanız Etik Komisyonun 28.08.2015 tarih ve 2015/08 sayılı toplantısında incelenmiş olup, aynı toplantıda alınan 02 nolu karar ile etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Bilal-i Habes GÜMÜŞ
Rektör Yardımcısı
Etik Komisyon Başkanı

Karar Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
29.05.2015	14	19

Karar 6 Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Guliz KULI'nin Tez konusu ile ilgili 24.02.2015 tarih 5 sayılı yazısı Anabilim Dalı Kurul Kararı ile önerilen, aşağıda belirtilen tez konusunun Etik Kurul Onayı alınması kaydı ile kabullerine **OY BİRLİĞİ** ile karar verildi.

Güliz KULI	Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma
------------	--

İmza		
	Prof. Dr. Ayşe AKTAŞ Enstitü Müdürü	
Yrd. Doç. Dr. Süheyla RAHMAN Müdür Yardımcısı	Yrd. Doç. Dr. Şebnem ŞENOL Müdür Yardımcısı	Prof. Dr. Necip KUTLU Üye
Doç. Dr. Mehmet GÖRAL Üye		Doç. Dr. Sezgi ÇINAR PAKYUZ Üye
	Özcan GERÇEKER Enstitü Sekreteri Raporör	

Ash Gibidir
06/07/2018

Aynur PALAMUTÇUOĞLU
Enstitü Sekreteri



10.4. EK 4. VALİLİK ONAYI



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12666063

09/12/2015

Konu: Güliz KULİ
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17/11/2015 tarihli ve 1289 sayılı yazısı.

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Güliz KULİ'nin "**Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmet İle İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova, Buca, Karşıyaka, Karabağlar, Konak İlçelerinde bulunan İlkokul Ortaokul ve Liselerde görev yapan rehber öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçelerin okullarında 2015-2016 öğretim yılı eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
09/12/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Binası Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR Memur
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 437 21 37
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandığı gör. <http://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 3616-9ec2-3efc-9986-204a kodu ile doğrulanabilir.

10.5. EK 5. İNTİHAL RAPORU

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Adı: Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma

Tezime ilişkin 23/05/2018 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 11'dir.

Belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24.05.2018

Güliz KULI



Adı Soyadı :Güliz KULI
Öğrenci No :131358001
Anabilim Dalı :Sosyal Hizmet
Programı :Tezli Yüksek Lisans

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Dr. Öğ. Üyesi Ayşe YILDIRIM



Açıklamalar

- 1- Tez Çalışması Orijinallik Raporu (TCOR), TURNITIN İntihal Tespit Programı kullanılarak kişisel hesap altına yüklenmiş ve danışmanlar, Enstitülerde görevlendirilen öğretmenler, Kütüphane ve Dokümantasyon Birim Başkanlığı'nda görevlendirilen kütüphanezorları tarafından alınır.
- 2- Sayfa sayısı 400'den az olan tezler için tez sunumundan önce ve benzerlik oranı durumunda düzeltmelerden sonra olmak üzere 2 kez TCOR alınır (400 sayfa'dan fazla olan tezler 400 ve batan şekilde bölünerek Turnitin veri tabanına yüklenmesi gerekmektedir). Bu gibi durumlarda benzerlik oranına hesaplanmaz. İhtiyaç halinde formu, kütüphane web sayfasında bulunan Turnitin kullanıcı kılavuzunun altında erişilebilir.
- 3- TCOR, tezi yükleyen Kapsak Sayfası, Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç bölümlerinde oluşan konulara tek bir dosya olarak intihal tespit programına yüklenmesi ile alınır.
- Programın yüklenmesi yapıldıktan sonra aşağıdaki (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisi yer alır.
- 4- TURNITIN intihal tespit programına yüklenen dosyanın içeriğinde, ilgili programdaki filtreleme seçenekleri ayarlanarak yapılabilecek ayarlar: - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - 5 kelimedeki daha az frekansa sahip kelimeler hariç (Link match rate to 5 words)
- 5- İntihal tespit raporları gönderirken, "Gönderilecek dosyaları gönder" seçeneği altında ODPD KDV politikası gerektirmesi gerektirmemesi gibi durumlarda aynı sorun kindi kez yüklenmesi durumunda benzerlik %100 çıkarsa ve doplayın tezi olarak çok uzun süren gerektirir.
- 6- Raporlama işlemi tamamlandıktan sonra, kaydedilen dosya ekranın görüntüsünü sağ üst köşesinde yer alan tezi olarak belirtilen "benzerlik oranı", raporlamaya tabii tutulmuş olan dosyanın "toplam sayfa sayısı" ve raporlama işlemi yapıldığı "tarih" bilgisi, "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formatına yüklenir.
- 7- Benzerlik oranında küme sorularının değerlendirilmesi.
- 8- Tez sunumu işlem sonrasında benzerlik oranının düşürülmesi, tez sayfasına istenilen tarihte sunumunda tezi yapılmış muhtemel değişiklikleri ilgili dosya kullanılarak istenilen bir intihal raporunda bilgileri kullanarak hazırlanmış ve tez danışman tarafından incelenebilecek raporların birisi bir "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu"na eşitlikte tezi olarak benzerlik yüklenir.
- 9- İntihal Hakkında Bilgi: <http://kutuphane.ibu.edu.tr/turnitin-0170.tr.html>

10.6. EK 6. ÖZGEÇMİŞ

Adı	Güliz	Soyadı	Kuli
Doğum Yeri	Kütahya	Doğum Tarihi	03.09.1990
Uyruğu	T.C.	Tel	05077710190
E-mail	gulizkuli@gmail.com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Yılı
Doktora		
Yüksek Lisans		
Lisans	ADU İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Sosyal Hizmet Bölümü	2012
Lise	Nevvar Salih İşgören Lisesi	2008

İş Deneyimi

Görev	Kurum	Yıl
SHU	İzmir ASPİM / ŞÖNİM	2012

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma	Yazma*
İngilizce	Orta	Orta	Orta

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES puanı	62.024	64.380	79.700

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma Becerisi
Microsoft Office	Çok İyi
SPSS Statistics	İyi

10.7. EK 7. YAPTIĞI ÇALIŞMALAR

Kuli G, Yıldırım Ő, Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti Üzerine Düşünceleri. 2. Uluslararası Lisanüstü Eğitim Kongresi, 12-14 Mayıs 2017, Sözlü Bildiri

Kuli G, Sosyal Hizmet Müdahalesinde Savunuculuk ve Arabulucuk Rollerinin Aktif Olarak Kullanılmasının Önemi: Örnek Bir Vaka Sunumu. Sosyal Hizmet Sempozyumu, İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek, 24-26 Kasım 2015, Sözlü Bildiri

Kuli G, Şiddet Önleme Ve İzleme Merkezine Başvuran Kadın İle Ekolojik Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde Gerçekleştirilen Çalışmalar. Sosyal Hizmet Sempozyumu, Türkiye'de Adalet Sistemi 2014, Sözlü Bildiri

