



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TÜRKİYE'DE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kübra KALKAN

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. İsmet Galip YOLCUOĞLU**

İSTANBUL- 201

T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TÜRKİYE'DE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

KÜBRA KALKAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İSMET GALİP YOLCUOĞLU

İSTANBUL- 2019

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Anabilim Dalı : Sosyal Hizmet

Program : Sosyal Hizmet Yüksek Lisans

Öğrenci No : 174205029

Öğrenci Adı Soyadı : Kübra KALKAN

“Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye’de Değerlendirilmesi” isimli çalışma aşağıdaki jüri tarafından 27.08.2019 tarihinde yapılan sınavda Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliğiyle kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Dr. Öğr. Üyesi Zülfikar ÖZKAN
(Üsküdar Üniversitesi)

imza

Danışman : Prof. Dr. İsmet Galip YOLCUOĞLU
(Gelişim Üniversitesi)

imza

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gülçin YILDIZ
(Medipol Üniversitesi)

imza

ONAY

Bu tez, yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Türker Tekin ERGÜZEL
Enstitü Müdür V.

ÖZET

Bu araştırma da amaç, Türkiye’de okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı ortaya koymak ve gerçekleştirilen pilot uygulamaları değerlendirmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle alan taramasına yer verildi. Eğitim, eğitim hakkı, Avrupa’da ve Türkiye’de eğitim, sosyal hizmet, öğrencilerin yaşadıkları problemler son olarak da okul sosyal hizmeti hakkında bilgi verildi. Ardından Türkiye’de yapılmış olan pilot çalışmalar değerlendirildi.

Pilot çalışmaların değerlendirilmesinde, nitel araştırma yöntemine bağlı kalınarak bireysel görüşme tekniği kullanıldı. Çalışma için ‘ Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu’, ‘ Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu’ ve ‘ Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu’ isimli okullar seçildi. Ancak veri toplama sürecinde, pilot okul olarak gözüken Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu’nda, okul sosyal hizmeti çalışması gerçekleştirilmediği görüldü, araştırma dışında bırakıldı. Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu’nda ise çalışma beş yıl önce yapıldığından ötürü, geçen süreçte görev almış olan öğretmen, müdür\müdür yardımcılarını kadro değişikliği sebebiyle okulda bulunmadıkları için yalnızca 2 rehber öğretmen ve 1 sosyal çalışmacı ile görüşüldü. Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu’nda ise 2 rehber öğretmen, 1 müdür, 1 sınıf öğretmeni ve 1 sosyal çalışmacı ile görüşme yapıldı. Veri toplama sürecinde karşılaşılan aksaklıklar sebebi ile başlangıçta hedeflenen 18 kişiye ulaşamadı. Çalışma sürecinde 8 kişi ile bireysel görüşme gerçekleştirildi. Elde edilen veriler yorumlanarak çalışmaya eklendi.

Görüşmeler süresince okul sosyal hizmetinin ne olduğuna ilişkin bilginin eksik, yanlış olduğu görüldü. Yanlış, eksik bilgi, eğitimciler arasındaki görüş farkı vb. nedenlere rağmen katılımcıların okul sosyal hizmetinin yaygınlaşmasına yönelik olumlu görüşleri kayıt edildi. Görüşmeler sonucunda okul sosyal hizmetinin gerekli ve acil bir ihtiyaç olduğu sonucuna varıldı.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Hakkı, Sosyal hizmet, Okul sosyal hizmeti, Türkiye’de okul sosyal hizmeti

ABSTRACT

This research also aim to reveal the need for schools and social services in Turkey are carried out to evaluate the pilot applications. For the purpose of the study, firstly, field scanning was included. Education, education, the right in Europe and Turkey from education, social services, the students were informed about the problems of their lives, finally, school social service. Then, pilot studies conducted in Turkey were evaluated.

In the evaluation of the pilot studies, individual interview technique was used depending on the qualitative research method. "Sokullu Mehmet Paşa Primary School", "Huseyin Gülluoğlu Secondary School" and "Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Secondary School" were selected for the study. Since the study was conducted five years ago, only 2 guidance teachers and 1 social worker were interviewed in the secondary school due to the change of staff and the assistant principals. Teachers, 1 principal, 1 class teacher and 1 social worker were interviewed. In the process of data collection, 18 people were not reached due to the problems encountered during the data collection process. The data obtained were interpreted and added to the study.

During the interviews, it was seen that the information about school social service was incomplete and incorrect. Wrong, incomplete information, difference of opinion among educators, etc. In spite of the reasons, the positive opinions of the participants towards the expansion of school social service were cured. As a result of the interviews, it was concluded that school social work is a necessary and urgent need.

Keywords: The Right to Education, Social Work, School Social Work, School Social Services in Turkey.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, 2018-2019 tarihleri arasında Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nın yüksek lisans programı bitirme tezi olarak hazırlanmıştır.

Öncelikle, okul sosyal hizmeti alanında çalışmak istediğimi söylediğimi andan itibaren benden desteğini esirgemeyen saygı değer tez danışmanım Prof. Dr. İsmet Galip Yolcuoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süreci boyunca maddi\ manevi desteklerini sabırla sunan sevgili babam Süleyman Kalkan, sevgili annem Hatice Kalkan ve kardeşlerim Yusuf, Meryem Kalkan'a teşekkür ederim.

Çocukluğumdan bu yana hayallerime inanan, beni destekleyen, her zorlukta her çağırdığımda yanımda olan çok sevgili Ezgi Yıldız'a; özellikle tez sürecinde sürekli yanımda olan Gül Münüklü'ye teşekkür ederim.

Benim gibi hayallerinin peşinden koşan, manevi desteğine minnettar olduğum ve tecrübesini benimle paylaşarak tez sürecini atlatmamda yardımcı olan S. Berkay Berkcan'a da ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim okullarda gönüllü olarak çalışmaya katılan tüm yöneticilere, öğretmenlere, rehber öğretmenlere, sosyal çalışmacılara teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde ulaşmam gereken kişileri bulmamda yardımcı olan Bulut Çözer'e de teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca sevgisini, inancını, güvenini bana sunan manevi annem Rukiye Kalkan'a sonsuz teşekkürler...

Kübra KALKAN

BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye’de Deđerlendirilmesi” adlı çalışmanın; tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűsterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27.02.2019

Kűbra KALKAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1 Eğitim.....	4
2.1.1 Eğitim nedir?	4
2.1.2 Eğitim felsefesi.....	6
2.2 Çocukluk Kavramı ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	8
2.2.1 Çocukluğun tanımı	8
2.2.1.1 Çocuk haklarına ilişkin uluslararası belgeler	10
2.2.1.1.1 1923-Cenevre çocuk hakları bildirgesi	12
2.2.1.1.2 1959-Çocuk hakları bildirgesi.....	12
2.2.1.1.3 1989-Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi	13
2.2.2 Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi.....	13
2.2.2.1 Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesinin yapısı ve amacı	13
2.2.2.2 Çocuğun yaşama – gelişme hakkı.....	15
2.2.2.3 Çocuğun katılım hakkı.....	16
2.2.2.4 Çocuğun sağlık hakkı.....	17
2.2.2.5 Çocuğun eğitim hakkı	18
2.3 Dünyada Eğitim Sistemleri	20
2.3.1 İngiltere örneği	20
2.3.2 Finlandiya örneği.....	21
2.3.3 Almanya örneği	22
2.3.4 İsveç örneği	24
2.4 Türkiye’de Eğitim Sistemi	25

2.4.1 Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi	25
2.4.2 Cumhuriyet sonrası eğitim	27
2.5 Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmeti	32
2.5.1 Sosyal hizmet nedir?	32
2.5.1.1 Sosyal hizmetin amacı	35
2.5.1.2 Sosyal hizmetin işlev ve rolleri	37
2.5.1.3 Sosyal hizmetin uygulama alanları	39
2.5.2 Çocuk koruma sisteminde sosyal hizmet mesleğinin yeri	40
2.5.3 Okul sosyal hizmeti ve bilimsel zemini	42
2.5.3.1 Sistem kuramı	42
2.5.3.2 Ekolojik sistem yaklaşımı	45
2.6 Öğrencilerin Okul Sisteminde Yaşadıkları Problemler ve Eğitime Olan Yansımaları	49
2.6.1 Mikro bağlamda öğrenci kaynaklı problemler	49
2.6.1.1 Çocuklarda görülen davranış bozuklukları	49
2.6.2 Mezzo bağlamda aile ve okul kaynaklı problemler	55
2.6.2.1 Aile kaynaklı problemler	55
2.6.2.1.1 Anne – baba tutumları	56
2.6.2.1.2 İhmal - istismar	58
2.6.2.1.3 Sosyo – ekonomik yetersizlik	60
2.6.2.1.4 Diğer (ölüm, boşanma, bağımlılık, aile içi şiddet)	61
2.6.2.2 Okul kaynaklı problemler	62
2.6.2.2.1 Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar	62
2.6.2.2.2 Öğretmen ihmal - istismarı	64
2.6.2.2.3 Okulun bulunduğu çevre	65
2.6.2.2.4 Özel gereksinimli çocukların karşılaştığı problemler	66
2.6.2.2.5 Göç	66
2.6.3 Makro bağlamda sistem kaynaklı problemler	68
2.6.3.1 Eğitim’de sistem kaynaklı sorunlar	68
2.6.3.1.1 Eğitim sistemindeki değişimler	69
2.6.3.2 Kaynaştırma / bütünleştirme eğitiminde yaşanan sorunlar	70
2.6.3.3 Göç ve eğitim	71
2.7 Okul Sosyal Hizmeti	72
2.7.1 Okul sosyal hizmetinin uygulama alanları	73
2.7.2 Okul sosyal hizmetini uzmanının rol ve görevleri	74

2.7.3 Okul sosyal hizmeti uygulamasında ekip çalışması.....	77
2.7.3.1 Okul sosyal hizmeti ve okul yönetimi ilişkisi.....	77
2.7.3.2 Okul sosyal hizmeti ve PDR ilişkisi	77
2.7.3.3 Okul sosyal hizmeti ve öğretmen ilişkisi	79
2.7.4 Yurt dışında okul sosyal hizmeti uygulamasının görünümü	79
2.7.5 Türkiye'deki girişimler	81
3. GEREÇ VE YÖNTEM	83
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	83
3.2 Evren ve Örneklem	83
3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları	84
3.4 Araştırmanın Soruları ve Hipotezi	85
3.5 Sayıtlar	85
3.6 Sınırlılıklar	85
4. BULGULAR.....	87
4.1 Demografik Bilgiler	87
4.2 Görüşme Sorularının Yorumlanması	88
5. TARTIŞMA.....	111
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	115
7. KAYNAKLAR.....	118
EKLER	125
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	125
Ek 2. Görüşme Soruları.....	126
Ek 3. Araştırma İzni	127
Ek 4. Okul Üst Yazısı.....	128
Ek 5. Etik Kurul Onayı	129
Ek 6. Özgeçmiş	130

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1: Örneklem grubu	83
Tablo 2: Çalışmaya katılan kişilerin cinsiyetleri	90
Tablo 3: Çalışmaya katılan kişilerin eğitim durumu	90
Tablo 4: Çalışmaya katılan kişilerin branşları	91
Tablo 5: Çalışmaya katılan kişilerin kıdem yılları	91



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: İngiltere eğitim sistemi	21
Şekil 2: Finlandiya eğitim sistemi.....	22
Şekil 3: Almanya eğitim sistemi	23
Şekil 4: İsveç eğitim sistemi.....	24



KISALTMALAR

BEP	: Bireysel Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
ÇKK	: Çocuk Koruma Kanunu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EHK	: Engelliler Hakkında Kanun
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KHK	: Kanun Hakkında Kararname
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NASW	: Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği
OKS	: Orta Öğretim Kurumlar Sınavı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TCK	: Türk Ceza Kanunu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TMK	: Türk Medeni Kanunu
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Çocuğun eğitim hakkı, BM Çocuk Hakları Sözleşmesinde bahsi geçen dört temel haktan biridir. Çocuğun bu hakkına ulaşmasında ve kullanmasında taraf ülkelerin uyguladığı politikalar önemli ve belirleyici olmaktadır.

Çocukların okul yaşamlarında karşılaştıkları problemler yalnızca akademik düzeyde değildir. Birey odaklı problemler, davranış problemleri, sosyal problemler, aile ya da okul odaklı problemler, çocuk ihmal istismarı gibi farklı biçimlerde sorunlar çocukların eğitim hayatını etkilemekte ve bazı durumlarda engellemektedir. Bu engellemeler çocuğun eğitim hakkına ulaşmasında ya da kullanmasında birer problem haline dönüşmektedir.

Okul sistemi içerisinde yönetim, öğretmen ve PDR birimi çocuk için olumsuz olan tutum ve davranışlara yönelik müdahaleler de bulunmakta ve bu birimlerin müdahalesinin önemi tartışmasız bir gerçektir. Ancak okul sistemi içerisinde çözümün yetersiz olduğu durumlarda bahsi geçen yönetim, öğretmen ve PDR biriminin müdahalesi kimi zaman yetersiz kalabilmektedir. Okul sosyal hizmeti mikro, mezzo ve makro düzeydeki problemleri önleme, tespit etme ve müdahale etmede etkili bir çalışma sağlamaktadır.

Nitekim, yapılan uygulamalara bakıldığında, odağın daha ziyade tedavi ve rehabilitasyon boyutunda olduğu bilinmektedir. Bu anlamda eğitim hakkını engelleyen devamsızlık, ihmal – istismar gibi eğitsel- sosyal problemlerin önüne geçilmesi noktasında, PDR hizmetlerini destekleyici bir sistem olarak koruyucu- önleyici odakta, okul sosyal hizmetine önem atfedilmektedir (Aktan, 2018,s,57).

Avrupa ve bazı İskandinav ülkelerinde okul sosyal hizmeti aktif biçimde uygulanmaktadır. Türkiyede üniversitelerin önderliğinde çeşitli adımlar atılmış ancak dönemin koşullarından ötürü (yeterli sayıda sosyal çalışmacının olmaması, çocuk koruma sistemi ve çocuk esirgeme kurum ve yurtlarına ağırlık verilmesi gibi) okul sosyal hizmeti geliştirilememiş ve ikinci plana atılmıştır.

Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı 2016'ya kadar MEB'e bağlı tüm okullarda "sosyal hizmet birimleri" kurulmasını "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı" (2013-2017) doğrultusunda ifade etmiştir. Henüz bu birimler kurulamamış olsa da

Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamasına yönelik pilot çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Okul, çocukların ailelerinden ayrılıp topluma karıştıkları ilk yerdir ve çocukların ailelerinden sonra eğitim aldığı, sosyalleşti ilk ortamdır. Çocuğun ilk çocukluk (3-6), ikinci çocukluk (7-11) ve ergenlik dönemlerini (12-18) kapsayan okul yaşantısı çocuğun sağlıklı alışkanlıklar geliştirmesi için uygun ve destekleyici olmalıdır.

Bu bağlamda, özellikle okullarda çocuğun yaşadığı aile içi şiddet, çete gruplarına katılma, yoksulluk gibi olumsuz aile ve çevre koşullarının yakından izlenmesi ve gereken önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuğun iyi korunabilmesi için bu tür olumsuz çevre koşulları içinde olan çocukların yaşadıkları bireysel, ailevi ve okul ile ilgili sorunların yakından takip edilmesi gerekmektedir (Duman, 2000).

Okul sosyal hizmetinde temel amaç; öğrencilerin psikososyal sorunlarının çözümü ve bu yolla akademik başarılarının artırılması ve eğitim ortamlarının daha işlevsel hale getirilmesi yoluyla eğitimin kalitesinin yükseltilmesidir (Nadir ve Aktan, 2015).

Bu amaç doğrultusunda, çocukların gelişim dönemlerini zedeleyen (aile içi şiddet, madde kullanımı, akran zorbalığı, duygusal, fiziksel ya da cinsel ihmal ve istismar, çocuk işçi olma, boşanma, çetecilik, engelli olma durumu erken yaşta evlilik vb. sorunlar) ve bu zedelenmelerden ötürü çocuğun eğitim-öğretim hayatında oluşan sorunların müdahalesinde ve çözümünde okul sosyal hizmeti uygulaması büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırma ile okul sisteminde çocukların yaşadığı problemleri belirtmek ,var olan problemlere karşı okul sosyal hizmeti yaklaşımıyla nasıl müdahalelerde bulunulduğu ve hangi sonuçların elde edildiğini tespit etmek, okul sosyal hizmetinin önemini vurgulamak, Türkiye’de gerçekleştirilen pilot uygulamaları ve okul sosyal hizmetininin Türkiye’deki görünümünü değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında nitel araştırma tekniğe bağlı kalınarak, bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde önce kişisel bilgi formu kullanılmış ve katılımcıların demografik bilgileri elde edilmiştir. Ardından önceden hazırlanmış ve on dört sorudan oluşan görüşme formu ile bireysel görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanarak çalışmaya eklenmiştir.

Araştırma, Ankara ve İstanbul illerinde okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı pilot okullar, bireysel görüşme için hazırlanmış görüşme soruları, okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı sırada görev almış olan öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları, rehber öğretmen ve sosyal çalışmacı ile sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmada okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki pilot uygulamaları değerlendirilmiş ve bu değerlendirme kapsamında okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki görünümü ortaya çıkarılmıştır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, eğitim, çocukluk kavramı ve BM çocuk hakları sözleşmesi, dünyada eğitim sistemleri, Türkiye'de eğitim sistemi, sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmeti, öğrencilerin okul sisteminde yaşadıkları problemler ve eğitime olan yansımaları ile okul sosyal hizmeti başlıkları altında oluşturulacaktır.

2.1 Eğitim

“Eğitim” kelimesi Latincedeki “educare” sözcüğünden türetilmiştir. Eğitim, “büyütmek”, “yetiştirmek”, “geliştirmek” anlamlarına gelir. Kelimeyle ilgili anlamların hepsi “gelişme” ya da “ileri” ye yöneliktir. Eğitimle yapılmak istenen, genellikle kişiye belli biçimi vermek olarak kabul edildiği için eğitim süreci, bir çocuğun eğilmesine, istenilen şeklin verilmesine benzetilerek, “eğmek” mastarından “eğitim” terimi türetilmiştir. Nitekim “ağaç yaşken eğilir” atasözü de bunu destekler niteliktedir (Çolak, 2006).

Eğitim, yüz yıllar boyunca toplumların ilerlemesinde, gerilemesinde ya da olduğu noktada kalmasında en temel etkenlerden biri olmuştur. Bu bölümde eğitimin ne olduğuna, felsefesine ve eğitim türlerine değinilecektir.

2.1.1 Eğitim nedir?

Eğitim, insanlık tarihi ile yaşıt sosyal bir olgudur. Aile, siyaset, ekonomi ve din gibi temel sosyal yapılardan birisidir. Eğitim, insanlığın ortak ürünü olan bir kavram olmasına rağmen algılama ve uygulama biçimi itibariyle zamandan zamana ve toplumdan topluma değişen bir özellik taşımaktadır (Yeşilyurt, 2011).

Tarih içerisinde düşünürlerin farklı eğitim tanımlamaları olmuştur. Örneğin: Aristoteles eğitimi, *"insan sosyal bir varlıktır ve eğitimin işlevi insanı içinde bulunduğu toplumun ve devletin erdemli ve bilgili ögesi olmalıdır."* diye tanımlarken, John Dewey ise eğitim için *"eğitim hayata hazırlık değildir, hayatın ta kendisidir."* demiştir. Eflatun, eğitim için *"insana en iyi olgunluğu vermektir"* tanımını yapmıştır. Kant ise eğitimi *"insanın tabiatında bulunan gizil bütün kabiliyetlerin geliştirilmesidir"* cümlesiyle tanımlamıştır.

Eski Türkçede eğitim kavramının karşılığı, terbiyedir. Türkçeye Arapçadan geçen bu kelime, “artmak, çoğalmak – olmak, meydana gelmek, çocuğu yetiştirmek, geliştirmek, büyütüp beslemek- ıslah etmek, düzeltmek, şekil vermek” anlamlarına sahiptir (Günaydın, 2008). Literatürü incelediğimizde de karşımıza farklı tanımlar çıkmaktadır. Bu tanımların bazıları.

- Eğitim, yeni kuşakların, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarında ve kişiliklerini geliştirmelerinde yardım etme etkinliğidir (Özdemir, 2011, s:3).
- Eğitim, toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara, yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir (Doğan, 2012, s,201).
- Eğitim, bir toplumda gerçekleştirilmesi gereken yahut gerçekleştirilmesi düşünülen değişimin temel basamağıdır (Sertpolat, 2018).

Görüldüğü üzere eğitimin tanımı yapılmak istendiğinde literatürde birçok tanımla karşılaşmaktadır. Ancak en genel tanımıyla eğitim; *“bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişimi meydana getirme süreci”* olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamaya göre denilebilir ki;

- Eğitim bir süreçtir.
- Davranışlarındaki değişim kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Yeşilyurt, 2011).

Çelikkaya (2009) ise eğitimi, öğrenme ve öğretim olaylarını içine alan geniş kapsamlı bir kavram ve bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim; planlı programlı olduğu gibi plansız programsızda olabilir ve olmaktadır (Çelikkaya, 2009, s,28). Çelikkaya'nın tanımında eğitim kavramıyla beraber karşımıza ‘öğrenme’ ve ‘öğretim’ kavramı da çıkmaktadır. Peki öğrenme ve öğretim nedir?

Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta oluşan nispeten sürekli değişikliklerdir. (Yeşilyaprak ve ark., 2015, s,33). Bir davranışın, olayın ya da durumun öğrenme olarak adlandırılabilmesi için tanımdan da anlaşılacağı üzere davranışta bir değişim meydana gelmeli, bu değişim tekrar veya yaşantı ile oluşmalı ve nispeten sürekli olmalıdır.

Öğretim ise öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi süreci olarak tanımlanır (Özdemir ve ark., 2011, s,8).

2.1.2 Eğitim felsefesi

Felsefe, Yunanca sevgi (phillia) ve bilgi (sophia) sözcüklerinin birleşiminden oluşur. İnsanoğlunun bilgelik yolunu bulmaya duyduğu ilgiye işaret eder (Erden, 2008). Felsefenin ilgilendiği temel alanlar vardır. Bunlar, ontoloji (varlık felsefesi), aksiyoloji (değer felsefesi) ve epistemoloji (eğitim felsefesi) dir. Bu başlık altında eğitim felsefesi üzerinde durulacaktır.

Felsefe tarihine bakıldığında, ilk çağ filozoflarından beri eğitim faaliyetlerinin devam ettiği görülmektedir. Bu eğitimin temeli insanın evrene duyduğu ilgi ve meraktan kaynaklanmaktadır. Sofistler ise evrene karşı duyulan merak ve ilginin içine insan olgusunu da ekleyerek kendi varlığı ile ilgili sorular sormaya başlamıştır. Bu sayede önemli yol alan felsefe ve eğitim olgusu sofistlerle birlikte ilk defa gerçek öğretmeni ortaya çıkarmıştır. Sokrates, Platon ve Aristoteles eğitim ile ilgili sistemli bir düşünme geleneği başlatmıştır. Daha sonraları Dewey'in de dediği gibi, felsefe iki açıdan eğitimle ilişkili hale gelmiştir. Birincisi, eğitim felsefenin bizzat kendisidir. İkincisi, felsefe eğitimin kapsamını ve alanını, eğitimin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini açıklayan düşünceler üretilip eğitim uygulamalarına yeni bakış açıları kazandırmaktadır. (Keleş, 2013).

Felsefenin babası olarak kabul gören Sokrates'e göre tüm bilgiler zaten insanın kafasında mevcuttur. Fakat bu bilgiler insan zihninde açık, net, berrak bir şekilde değil, bulanık, üstü kapalı ve uyur halde bulunmaktadır. Bu yüzden ki eğitim ile insanın zihninde var olan bilgilerin üstünü açmak, uyuyan bilgileri uyandırmak gerekmektedir. Aksi halde insana daha önceden zihninde bulunmayan bir şey öğretilmemektedir. (Kantarıcı, 2013).

John Locke ise "Tabula Rasa" (boş levha) söylemiyle insan zihninin doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığını savunur. Bilginin duyu organları ve reflekslerle sonradan edinildiğini savunmaktadır.

İbn Haldun eğitimi, toplumsal ihtiyaçlardan dolayı ortaya çıkmış bir kurum olarak görmektedir. Eğitim, insan ve toplumları için gereklidir. İbn Haldun, ilmi ve eğitimi insanın psiko-sosyal bir ihtiyacı olarak görmüştür (Süngü, 2009).

Felsefe ve eğitim ilişkisine baktığımızda, eğitimin genel hedeflerinin belirlenmesi, içeriğinin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretme, öğrenme süreçleri ile okullarda sınıflarda ne tür yaşantıların ve etkinliklerin vurgulanacağı gibi konularda oluşan temel sorunlara, felsefe aracılığıyla yanıt verildiği görülmektedir. Eğitimle ilgili bu sorunların çoğu eğitim programlarıyla ilgili alınan kararlarla ilgilidir. Başka bir ifadeyle eğitim programının hedefleri, kapsamı, eğitim durumları ve değerlendirmede oluşan öğelerinin tümü felsefi görüşlere dayanmaktadır (Erden, 2008, s,32-33).

Eğitimde dört temel felsefi akım vardır. Bunlar:

- **Daimicilik:** Eğitimin, evrensel nitelikte belli gerçeklere dayandığı savunulmaktadır. İnsanın doğası itibariyle değişmediğini, öne süren felsefi bir eğitim akımıdır (Geçici, 2008). Bu akımı savunanlar, insanın değişmediğini vurgulayarak, eğitim niteliklerinin de değişmemesi gerektiğini savunmaktadır. Daimicilik akımını savunanlar her çağda her nesilde var olanı korumayı ve tutucu bir eğitimi esas almaktadırlar.
- **Esasicilik:** Eğitimde disiplini ön plana çıkaran, öğrencinin uzun vadeli amaçlara yönlendirilmesini isteyen, öğrenme sürecinin temelini, belirli bir içeriğin tam olarak anlaşılması ile oluştuğunu savunan anlayıştır (Keleş, 2013). Eğitimin merkezine öğretmeni koyan bu akım, konu odaklıdır. Teorik dersler çocuğun ilgi ve yeteneklerinden daha önemlidir. Öğrencilerin temel konuları öğrenerek geçmiş başarılarına yenilerini ekleyebileceğini ve bunun ancak sıkı çalışmayla gerçekleşebileceğini savunurlar.
- **İlerlemecilik:** Daimiciliğin öne sürdüğü değişmezliğe karşı İlerlemecilik, değişimin olduğu tezinden hareket ederek eğitimin de bu değişim ve gelişimden bağımsız olmayacağını öne sürmektedir. Buna göre eğitimcinin görevi, dünyada oluşan siyasi, ekonomik, teknolojik vb. değişimler karşısında eğitim modellerini yenilemek, yeni yöntemler ışığında eğitim politikaları geliştirmektir (Keleş, 2013).

Eğitimin merkezine öğrenciye koyup öğretmeni bir rehber olarak gören bu akım, çocuğun kendi hayatını kurabilmesi için ilgi alanlarından çok problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanır.

- **Yeniden Kurmacılık:** İlerlemeci, pragmatik felsefelere dayanan bir eğitim akımıdır. Bu akımda ilerlemeci akımın bireyseliği yerine toplumsallık geliştirilmek istenmektedir. Yeniden kurmacılıkta eğitim, yaşanan kültürel ve toplumsal krizin aşılmasına yönelik toplumun yeniden- özellikle sosyo-kültürel ve ekonomik olarak- düzenlenmesini gerekli görmektedir. Eğitim ise bunu sağlayacak en önemli ve güçlü araç olarak görülmektedir (Kurt, 2016). Toplum, modern çağın sosyal ve kültürel hızlı değişimine, eğitim yoluyla hazırlanacaktır. Bunun için eğitimin artık işe yaramayan yöntem ve araçları değiştirilmeli, yenilenmelidir.

2.2 Çocukluk Kavramı ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

2.2.1 Çocukluğun tanımı

Bir toplumda çocuk haklarından bahsedilmek için o toplumda çocuğun kim olduğuna, ‘çocukluk’ kavramına yüklenen anlamlara bakmamız gerekir. Tarihsel süreçte çocuğa yüklenen anlamlar ve toplumun çocuktan beklentileri değişmişlere uğramış, bu değişimler insan hakları çerçevesinde ‘çocuk haklarını’ doğurmuştur. Bu sürecin ardından çocuk haklarının önemi, gelişmiş dünyada gün geçtikçe artmıştır.

Örneğin: “Orta çağ Avrupa’sında çocuklar, gündelik yaşamda, küçük birer yetişkin olarak yer alırlardı, uzun saatler boyunca çalıştırılır, ihtiyaç duydukları özen, hiçbir şekilde gösterilmezdi. 17. yüzyılda bile, birçok Avrupa ülkesinde 6,7,8’li yaşlardaki çocukların, sabahın köründe yataktan kaldırıldığı ve çok kötü fabrika koşullarında bir tas çorba, kuru ekmekle, akşam bayıncaya kadar 14-15 saat çalıştırıldığı bilinmektedir. Çünkü o dönemlerde, insanın gelişim evreleri arasında, “çocukluğun”, özel olarak korunması gereken, yetişkinlikten farklı bir dönem olduğu düşüncesi ve anlayışı henüz ortaya çıkmamıştı” (Yolcuoğlu, 2015, s,20).

“18. yüzyıl Avrupa’sında sanayi devrimi ve sonrasında Aydınlanma döneminin etkileri ile birlikte ortaya çıkan burjuva sınıfının öncülüğünde modern ‘çocukluk’ anlayışı gelişmeye başlamıştır. Bir yandan ‘ulus devletlerin ortaya çıkışı’ sosyal bilimlerin filizlenmeye başlaması, bir yandan da teknolojik, bilimsel gelişmelerin etkisi ile ‘çocukluk’ evresinin ayrı bir gelişim dönemini içerdiği yavaş yavaş kavramaya başlanmıştır” (Yolcuoğlu ve ark., 2014, s,96).

Geçmişten günümüze çocuklara gösterilen özenin ve korumanın kapsamı, şekli değişik bir ilerleyiş göstermektedir. Oluşan değişiklikler, toplumun ekonomik, sosyal kültürel gelişimine, örgütlenmesine ve toplum içindeki egemenlik koşullarına daima bağlılık göstermektedir (İnan, 1968, s,3). Bu nedenle çocuğa yüklenen anlam sürekli değişim göstermiş ve sosyoloji, psikoloji, hukuk vb. alanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Çocuk, Türk Dil Kurumunda geçen kelime anlamı ile, *“Küçük yaştaki erkek veya kız”, “Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak”, “Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse”* gibi tanımlara sahiptir.

Sosyolojide çocuk olgusu üç temel düşünce üzerine kurulmuştur: Bincisi, çocuklar yetişkinlerden farklı bir biyolojik sınıftadır. İkincisi çocukların yetişkinliğe hazırlanması, yetiştirilmesi gerekmektedir. Üçüncüsü, sorumluluk yetişkinindir (Uçuş, 2009).

Çocuk kavramını yaş bazında tanımlayanlar ise, 0-11 yaş aralığında olanları çocuk olarak tanımlamaktadır. Gelişim psikolojisi açısından tanımlandığında; çocukluk 0-14 yaşlarına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Ardından ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte, psikolojik açıdan çocukluk döneminin sonlandığı kabul edilmektedir. Çocuk kavramını, psikolojik ve sosyolojik açıdan ele alan bazı araştırmacılar ise insanın belirli dönemler içinde geliştiği fikrini savunmaktadır. Buna göre doğumundan ölüme dek çocukluk, ergenlik-gençlik, olgunluk, yaşlılık gibi dönemlerin var olduğu kabul etmektedir. (Öz, 2013).

Psikolojideki çocuk kavramı ile tıptaki çocuk kavramı genellikle aynıdır. Tıbbi çerçeveden baktığımızda çocukluk kavramı tam olarak tanımlanamamaktadır. Çünkü bu alanda da çocukluk gelişime bağlıdır. Tıbbi açıdan da ergenliğin başlaması ile çocukluk sona ermekte ve gençlik çağına girilmektedir (Uçuş, 2009).

Türkiye’de çocukluğun ve gençliğin ayırımına bakacak olursak: “*Demografik gençlik tanımı, çağ nüfusunun alt üst yaş sınırları ile ülkedeki gelişmelere ve uluslararası tanımlara da uygun olarak değişiklik göstermektedir. Planlı kalkınma dönemine girildikten sonra toplum nüfus içinde çocukluk ve olgunluk çağları arasında yer alan gençlik; II. plan döneminde 12-24 ve VI. plan döneminde 15-24 grupları olarak tespit edilmiştir (DTP,1988-1989S.332). VII. Ve VIII. Plan dönemlerinde ise böyle bir belirleme yoktur. Nüfusumuzun genç nüfus olduğu vurgulanan planlarda yaş belirlemesinin olmaması çocukluk yaşının 0-18 olarak kabulüdür. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne 1990 yılında taraf olarak imza koyan ve onaylayan Türkiye bu şekilde uluslararası sözleşmeye uygun olarak gençliği -dolaylı olarak- 18 yaşın üzerinde düşünmektedir*” (Doğan, 2012, s,450).

Hukuki açıdan baktığımızda ise Çocuk Koruma Kanunu’nun 3. Maddesinin a bendinde “*Daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi*” (ÇKK, 2005) ifadesiyle karşılaşılmaktadır. Buna göre on sekiz yaşını doldurmamış herkes çocuk olarak kabul edilmektir. Uluslararası düzeyde ise aynı şekilde BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ilk maddesi “*Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.*” tanımına yer vererek on sekiz yaşın altındaki her bireyi çocuk olarak tanımlamıştır.

Sosyolojik, psikolojik, tıbbi ya da hukuksal alanlardaki tanımlamalar farklılıklar gösterse de her bir alanda çocukluğun özel bir dönem olarak kabul edildiği görülmektedir. Tarih içerisinde çocuğa soyun devamı, iş gücü, maddi kaynak vb. pek çok anlam yüklenmiş, çocukluğun özel bir dönem olduğu göz ardı edilmiştir. Ancak aydınlanma dönemi ile birlikte 18. 19. yüzyıllarda çocukluğun özel bir dönem olduğu algısı oluşmuş, gelişmiş ve çocukluğun korunması gereken bir dönem olduğu kabul edilmiştir. 20. yüzyıla geldiğimizde bu algı daha köklü bir hale gelerek, dünya genelinde çocuk haklarına yönelik çalışmaların başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkili olmuştur.

2.2.1.1 Çocuk haklarına ilişkin uluslararası belgeler

Çocuk haklarının gelişimini konuşabilmek için dünden bugüne yapılmış anlaşmalara, hazırlanan belgelere ve bunların etkilerine bakmamız gerekmektedir.

Ancak, öncelikle ‘hak’ kavramının, ardından ‘insan haklarının’ manasını anlamamız gerekir. Bu iki kavramın ışığında çocuk haklarının varlığına değinebilir ve inceleyebiliriz.

Hak kavramı, kişinin hak sahibi olduğunun varsayılması ile bir şeye yetkili olduğunu veya o kişinin bir şeyi meşru olarak talep edebileceğini vurgular. Hukuk alanındaki hak kavramı da özünde, böyle bir yetki veya meşru talebin hukuki biçimde ifade edilmesidir (Uçuş, 2009).

“İnsan Hakları; Bireylerin yaşamlarını onurlu, saygın birer birey olarak, eşit ve adil bir şekilde sürdürmesini öngörerek millet, yurttaşlık, ulus, ırk, etnik köken, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, yetenek bakılmaksızın ayırım gözetilmeden ‘tüm insanların sadece insan oldukları’ için sahip oldukları haklar bütünüdür” (Öztürk, 2011, s,32).

İnsan hakları bağlamında çocuk haklarını değerlendirdiğimizde, çocukluğun özel ve korunması gereken bir dönem olduğu gerçeğiyle karşılaşırız. Fiziksel, ruhsal yetersizliği ile korunma ihtiyacı; gelişim dönemlerini tamamlamamış olmasıyla bu süreçte yetişkin gözetimine, yönlendirmesine duyacağı ihtiyaç; sosyal, ekonomik ve kültürel eksiklikleri ile ‘çocuk’ dezavantajlı bir konumdadır. Dezavantajlı konumundan ötürü bu özel dönemin insan hakları kapsamında, özel olarak korunması gerektiği savunulmakta ve bu gereklilik ‘çocuk hakları’ kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Çocuk haklarını yasal haklar ve manevi haklar olarak iki grupta incelemek mümkündür. Yasal hak, ülkesinin yasası tarafından verilen ve uygulanan hak ve yetkililerdir. Manevi hak ise, doğrulanabilir bir yetkiye tanımlanmaktadır. (Polat, 1997, s,8).

Polat, (1997) çocuk haklarını dört alt başlıkta incelemiştir. Bunlar:

1. Refah Hakları: Bu haklar bütün çocukların beslenme, tıbbi hizmet, barınma ve eğitim gereksinimlerinin sağlanmasıyla ilgilidir.
2. Korumacı Haklar: Çocukları ev içindeki fiziksel, duygusal, cinsel ihmal ve istismardan ya da başka herhangi bir tehlikeden koruyacak haklarla ilgilidir. Bazı hak savunucuları korumacı hakların, çocukları yetişkinlere bağımlı kıldığını ve özerkliğini yok ettiğini öne sürerek eleştirmektedir. Korumacı

hakların belirlenmesinde ve uygulanmasında aşırı hassas olduğunu ileri sürmektedirler.

3. Yetişkin Hakları: Yetişkinlere verilen hakların, çocuklara da verilmesi gerektiği söylenmektedir. Bu istek yaştan kıstas alınarak, ayrıcalık vermek ya da yadsımak için keyfi ve akıl dışı olduğu görüşüne dayandırılmaktadır. Yetişkin haklarının genç insanlara da tanınması, onların bu önemli alanlardaki özerkliğini ve bağımsızlıklarını arttıracaktır.
4. Ana-Babalara Karşı Haklar: Çocukların reşit olmadan önce de ana-babaları karşısında daha fazla bağımsızlık sahibi olmaları gerektiğini ifade eder. Bu hakların amacı, yetişkin hakları gibi çocukları korumak değil, kişisel özelliklerini arttırmaya yöneliktir.

Çocuk hakları konusunda iki temel yaklaşım olduğu açıkça görülmektedir. Bunlar, korumacı ve özgürleştirici yaklaşımlardır. (Polat, 1997, s,8-9).

Uluslararası düzeyde çocuk haklarına ilişkin üç önemli belge vardır. Bunlar:

- 1923- Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1959- Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1989- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

2.2.1.1.1 1923-Cenevre çocuk hakları bildirgesi

1919 yılında Birinci Dünya Savaşı sonrasında İngiltere’de çocukları korumak üzere Çocukları Koruma Fonu kurulmuştur. Eglantyne Jebb 1922 yılında çocuk hakları üzerine bir taslak hazırlamıştır. Bu taslakta, ulus, ırk ve inanç ayrımı yapılmadan çocukların sömürüye karşı korunması, bedensel, mental ve ahlak gelişimlerinin bütünüyle sağlanması, yetişkinliğe hazırlanmaları hususunda çocuklara karşı sorumluluklar dile getirilmiştir. Bu taslak daha sonra, 1924’de Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi olarak Milletler Birliği tarafından kabul edilmiştir.

Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi, uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk uluslararası belge niteliği taşır (Özgişi, 2013).

2.2.1.1.2 1959-Çocuk hakları bildirgesi

20 Kasım 1959'da 1386 sayılı BM Çocuk Hakları Bildirisi, BM İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'ne paralel olarak ilan edilmiştir. Bildiride on genel ilkeye yer verilerek, ‘ ‘çocuklara ayırım yapılmasının engellenmesi, gelişme fırsatı sağlanması, var olduğu andan itibaren kimlik, vatandaşlık kazandırılması, sosyal güvenlikten yararlandırılması, engelli çocukların ihtiyacı olan bakımın sağlanması ‘ ‘ gibi konulara değinilmiştir (Kurt, 2016).

2.2.1.1.3 1989-Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Sözleşmesi, çocuk haklarına yönelik temel uluslararası belgedir. Sözleme, 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'ni tamamlayıcıdır. 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulu bünyesinde oluşturulan çalışma grubunun hazırladığı ‘ ‘Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ ’ BM Genel Kurulu tarafından oy birliğiyle kabul edilmiştir (Turanlı, 2004).

Sözleşmenin önemi, yapısı ve amacına ilişkin bilgiler ileriki başlıklarda detaylı olarak verilecektir.

2.2.2 Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi

20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen, 2 Eylül 1990'da yürürlüğe giren BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 142 ülke tarafından imzalanarak kabul edilmiştir. 54 maddeden oluşan sözleşme, 0-18 yaş aralığındaki herkesi çocuk olarak kabul etmiş ve onların haklarını korumak adına oluşturmuştur.

Taraf devletlerden biri olan Türkiye 1995'te resmî gazetede ‘ ‘Hükümetimiz adına 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanan ve 9/12/1994 tarihli ve 4058 sayılı Kanunla onaylanması uygun bulunan ilişik ‘ ‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ekli ihtirazu kayıtlı onaylanması; Dışişleri Bakanlığı'nın 15/12/1994 tarihli ve UKBM-II/11304 sayılı yazısı üzerine, 31/5/1963 tarihli ve 244 sayılı Kanununun 3'üncü maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 23/12/1994 tarihinde kararlaştırılmıştır.! (Resmî Gazete,1995).’ ’ maddesini yayınlamak kabul etmiştir.

2.2.2.1 Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesinin yapısı ve amacı

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuk haklarına ilişkin hazırlanmış en kapsamlı ve en önemli belgedir. Sözleşme önsöz ve 3 kısımdan oluşmaktadır. Toplam 54 maddeden oluşan sözleşmenin;

1.Kısım: 1 ila 41. maddeyi kapsayan birinci kısım, çocukların sahip olduğu haklardan, bu hakların uygulanabilir olması için taraf devletlere düşen rol ve görevlerden bahsedilmektedir.

2.Kısım: 42 ila 45. Maddeyi kapsayan ikinci kısım, sözleşmeyi kabul eden taraf devletlerin üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirip getirmediğini incelemesi görevi verilen çocuk hakları komitesi kuruluşunu düzenlenmektedir.

3.Kısım: 43 ila 54. Maddeyi kapsayan kısmında ise yürürlük ve sözleşmenin uygulanmasına ilişkin hükümler yer almaktadır.

Çocuk hakları sözleşmesinin temel yaklaşımları ise;

1. Sözleşme 18 yaşından küçük herkesi çocuk saymaktadır.
2. Sözleşme çocuğu yaşına ve gelişim düzeyine uygun hakları ve sorumlulukları olan bir birey olarak kabul etmektedir.
3. Sözleşme çocuğun yaşamında ailenin rolünü ön plana çıkarmaktadır.
4. Sözleşme çocukların görüşlerini ifade etme hakkının olduğunu bu görüşlerin ciddiye alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat çocukların görüşlerinin karar temel oluşturacak tek görüş olduğunu da ileri sürmemekte. Çocuklarında başkalarının özellikle ana babalarının haklarına ilişkin sorumlulukları bulunduğunu kabul etmektedir.
5. Sözleşme çocukların gelişen kişilik ve yeteneklerine saygı gösterilmesini vurgulamaktadır.

Sözleşmede yer alan haklardan özellikle iki tanesi diğer haklara temel teşkil etmesi açısından önem arz eder. Birincisi çocukla ilgili her işlemde çocuğun yüksek yararının göz önünde bulundurulması ikincisi ise hakkında alınan her kararda çocuğun görüşünün alınmasıdır (Özdemir ve Ruhi, 2016, s,13).

Sözleşmenin amacı, çocukların yaşama, gelişme korunma, katılım haklarının geliştirilmesini sağlamak, çocukların korunması için evrensel ölçü ve ilkeleri belirlemek, onları her türlü ihmal istismar ve kötü muamelelere karşı korumaktır (Akyüz, 2016, s,43).

Dikmen (1998)'nin çalışmasında bahsettiği gibi “Çocuk hakları komitesi, sözleşmenin her biri farklı bir hakkı ayrıntılı olarak ele alan 54 maddesinde yer alan prensip ve koşulları şu şekilde kategorilendirmiştir;”

1. Konvansiyonun gerçekleşmesinin genel koşulları; madde 4,42 ve 44:6,
2. Çocuğun tanımı; madde 1,
3. Genel prensipler; madde 2, 3, 6 ve 12,
4. Vatandaşlık hakları ve özgürlükler; madde 7, 8, 13, 17, 14, 15, 16 ve 37a,
5. Aile ortamı ve alternatif bakım; madde 5, 18:1-2, 9,10, 27, 4, 20, 21, 11, 19, 39 ve 25,
6. Temel sağlık ve refah; madde 6:2, 23, 24, 26, 18:3 ve 27:1-3,
7. Eğitim, boş zaman ve kültürel aktiviteler: madde 28, 29, ve 31,
8. Özel koruma koşulları;
 - Sığınmacı çocuklar: madde22,
 - Silahlı çatışma; madde 38,
 - Çocuk mahkemeleri ve özgürlük yoksunluğu; madde 40, 37, 38,
 - Sömürü; madde 39, 32, 33, 34, 36 ve 35
 - Azınlık ve yerli gruplar; madde 30

BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin çocuğa tanıdığı temel haklar vardır. Bunlar:

1. Çocuğun Yaşama- Gelişme Hakkı
2. Çocuğun Katılım hakkı
3. Çocuğun Sağlık Hakkı
4. Çocuğun Eğitim Hakkı

2.2.2.2 Çocuğun yaşama- gelişme hakkı

Temel bir hak olan öldürülmeme hakkı ya da insanın öldürülmezliği ilkesi olarak da adlandırılan yaşama hakkı, kişinin fiziki varlığını sürdürebilmesiyle tüm insan haklarından yararlanabilmesinin güvencesidir (Turanlı, 2004).

Çocuğun yaşama hakkı BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989) 6. Maddenin

1. Kısım ile resmileştirilmiştir. Buna göre “*Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.*” Ayrıca sözleşmenin 6. maddesi 2. Kısım “*Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler*” ve 5. madde “*Taraf Devletler, bu Sözleşmenin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana-babanın, yerel gelenekler öngörüorsa uzak aile veya topluluk üyelerinin, yasal vasilerinin veya çocuktan hukuken sorumlu öteki kişilerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterirler.*” ifadeleri ile çocuğun yaşama – gelişme hakkına vurgu yapmaktadır (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Sözleşmenin 23. Maddesi 1.kısımında ise “*Taraf Devletler, zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yasama sahip olmalarını kabul ederler.*” denilerek engelli çocukların gelişim hakkına atıfta bulunulmuştur (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

“1997 Tarihli İnsan Hakları Raporları El Kitabı’nda belirtildiği gibi taraf devletlerin 6. maddeyi uygulamak üzere aldıkları önlemler olumlu bir nitelik taşımaktadır. Taraf devleteler, bebek ve çocuk ölümlerini azaltmak, çocukların yaşam sürelerini uzatmak, hastalıklarla mücadele etmek, yeterli besin ve temiz su sağlamak için gerekli önlemleri almak ve ölüm cezası, yasa dışı, keyfi, yargısız insaflar ile ortadan kaybolma gibi durumları yasaklamak orundadır. Kısaca, devletler yaşamı korumaya yönelik önlemleri almak, yaşama son verebilecek girişimlerden de kaçınmak zorundadır. Kuşkusuz yaşama ve gelişme hakkı salt hayatta kalma hakkından ibaret değildir. Çocukların insan onuruna yakışır biçime yaşayabilmelerinin gerekliliği de yaşama ve gelişme hakkının kapsamında değerlendirilmelidir. Bu nedenle, taraf devletler, çocuğu; onun bedensel, ruhsal, zihinsel ve ahlaki, sosyal gelişimini gözeterek, özgür bir toplumda özgür bir birey olarak insanca yaşamını sürdürebilmesi için hazırlayacaktır (Turanlı, 2004).

2.2.2.3 Çocuğun katılım hakkı

Katılım, karar sürecinde ve etkinliklerde yer almak, etkili olmaktır (Canbulut, 2014).

Çocuğun kendisi, geleceği, yaşadığı anı ile ilgili fikirlerini söyleme, alınacak kararlarda, kendini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etme ve hatta aktif katılım gösterme hakkı vardır.

Çocuğun katılım hakkı BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1989) 12. Maddesi 1. Kısım ile güvence altına alınmıştır. Buna göre: *“Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.”* aynı maddenin 2. Kısımında ise *“Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.”* ifadesine yer verilerek çocuğun adli ve idari makamlarda gerekli durumlarda söz hakkı tanınması gerektiği vurgulanmıştır (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Sözleşmenin 31. Maddesi 1. Kısım *“Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.”* ve 2. kısım *“Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.”* ifadeleri ile çocuğun gelişim hakkı vurgulanarak taraf devletlere katılım hakkına ilişkin sorumluluklar yüklenmiştir (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

15. madde 1. Kısımında ise *“Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler”* ifadesine yer verilerek çocukların ifade özgürlüğünü güvence altına alınmış, çocukların dernek kurma ve hayata katılma haklarını kabul etmiştir (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

2.2.2.4 Çocuğun sağlık hakkı

Her çocuğun yaşamını sürdürüp, olumlu bir gelişim gösterebilmesi için her türlü sağlık imkanına dil, din, ırk gözetmeksizin ulaşabilmesi gerekir.

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1989) madde 24 1. Kısmı çocuğun her türlü olumsuz duruma karşı sağlık imkanlarına ulaşabilmesi ve yararlanabilmesine ilişkin bir maddedir. Bu maddeye göre *“Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterirler.”* aynı maddenin ikinci kısmında ise güvence altına alınan sağlık hakkının taraf devletlere yüklediği sorumluluklar anlatılmaktadır. Ayrıca madde 26 1. kısımda *“Taraf Devletler, her çocuğun sosyal sigorta dahil sosyal güvenlikten yararlanma hakkını tanırlar ve bu hakkın tam; olarak gerçekleşmesini sağlamak için ulusal hukuklarına uygun, gerekli önlemleri alırlar.”* ifadesine yer verilerek yine taraf devlete yüklenen sorumluluklar belirlenmiştir (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Çocuğun yaşamı ve gelişimi için sağlık imkanlarına ulaşabilmesi kadar çocuğun tıbbi yardıma ihtiyaç duymaması adına taraf devletlerin önlemler alması ve çocuğu koruması gerekmektedir.

Sözleşmede yer alan 3. Maddenin 2. Kısmı *“Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.”* çocuğun ailenin yanında korunabilir olması gerektiğini vurgularken 3. Kısmı *“Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.”* ifadesine yer vererek çocuğun aile yanında korunmadığı durumlarda sorumluluğu taraf devlete vermektedir (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Çocuğun aile yanında maruz kalabileceği her türlü ihmal, istismar durumuna karşılık çocuğun korunmasına ilişkin haklar ise sözleşmenin 18, 19 ve 20. maddelerinde güvence altına alınmıştır. Maddeler gereğince her türlü bakım, sağlık, eğitim; kurum ve

kuruluşların uygunluğu, personeli vb. düzenlemelerden bahsedilerek taraf devletlerin sorumlulukları vurgulanmıştır.

2.2.2.5 Çocuğun eğitim hakkı

Eğitim hakkı diğer tüm haklar içerisinde özel bir öneme sahiptir. Çünkü, eğitim hakkı diğer hakların bilinmesinde, kullanılmasında, geliştirilmesinde ve korunmasında kolaylaştırıcı bir rol oynar (Akyüz, 2016, s,376).

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1989) 28. maddesi çocuğun eğitim hakkını güvence altına almıştır. Maddeye göre *“Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:*

- a) İlk öğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.” (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Sözleşmenin 29. maddesinde ise çocuk eğitimin amaçlarından bahsedilmekte ve taraf devletlere sorumluluklar yüklenmektedir. Madde 23 4.kısım *“Taraf Devletler, uluslararası iş birliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alanlardaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgiden yararlanmayı teşvik ederler. Bu bakımdan, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri, özellikle göz önüne alınır.”* ifadesini barındırarak engelli çocuğun da eğitim hakkını vurgulamış ve taraf devletlere sorumluluk yüklemiştir (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Eğitim hakkı, yaşama hakkı ve diğer temel hak ve özgürlükler gibi temel bir insan hakkıdır. Ancak günümüzde bu hak, yüksek oranda gelişmiş ülkelerde saygı duyulan ve sunulan bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Geri kalmış yahut gelişmekte olan ülkeler, içerisinde eğitiminde bulunduğu bu temel hak ve özgürlüklere ya ulaşamamakta ya da sınırlı biçimlerde ulaşabilmektedir. Günümüzde hala kız çocuk olma, siyahi olma, farklı bir ırka ya da mezhebe mensup olma gibi sebeplerle eğitim özgürlüğü kısıtlanan çocuklar vardır. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu tarz durumlara sık rastlanmakla birlikte gelişmiş ülkelerde de bu ayrımlarla karşılaşılabilir. Bu temel hak ve özgürlüğün ideal bir biçimde sunulması ve kullanılması için gereken bilinç yine eğitimin kendisinden geçmektedir.

2.3 Dünyada Eğitim Sistemleri

2.3.1 İngiltere örneği

Birleşik krallık, Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda'dan oluşmaktadır. Yönetim biçimi anayasal monarşidir. Devletin ve yönetimin başında Kral bulunur. Krallık, görünürde hala devam etmektedir. Ancak, monarşiye dayalı olan tüm toplumlarda Kral'ın mutlak hakimiyetini ilk sınırlandırma girişimi 1215 yılında Magna Carta ile beraber İngiltere'de gerçekleşmiştir (Akyüz, 2007).

Birleşik Krallık içerisinde dört ülke bulunur ve bu ülkelerin farklı sözleşmeleri, farklı yasaları vardır. Bu nedenle de İngiltere ve Galler, diğerlerinden farklı bir eğitim sistemine sahiptir. Bu çalışma içerisinde İngiltere'nin eğitim sisteminden bahsedilecektir.

İngiltere'de idari bölünüş bölgesel yönetimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi yerel yönetim odaklıdır (Demirel, 1996, s,55).

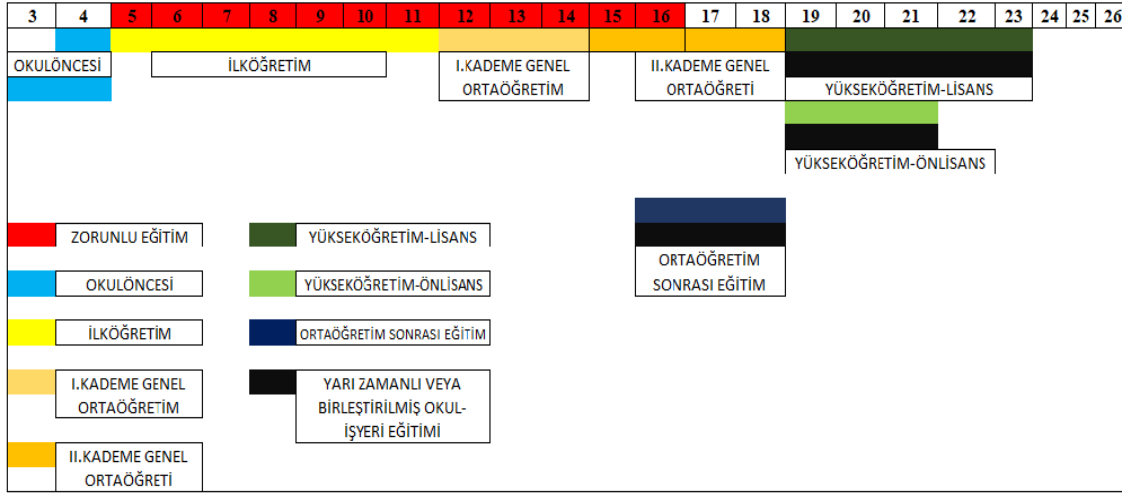
Çankaya (2007), İngiliz eğitiminin ilkelerinin 6 madde ile anlatmıştır;

1. İngiltere'de okul açmak serbesttir. Çeşitli teşekkül ve cemiyetler okul açabilirler ve evlilerden istedikleri parayı alabilirler.
2. Eğitim sistemi yarı merkezidir.
3. İngiltere'de eğitim var olan sosyal sınıflara uygun olarak düzenlenmiştir. Sistem sosyal değişimi takip eder.
4. Okul çocuklara ve gençlere entelektüel bir beceri kazandırmayı amaç edinir.
5. Sınavların amacı kademeleri aşmak, belli aşamalardan geçmeye yardım etmektir.

6. İngiltere’de her çocuk on altı yaşına kadar eğitim görmek zorundadır.

İngiltere’de zorunlu eğitim 5-16 yaş aralığını kapsamaktadır (Şekil 1). Tüm çocuklar için ilgi, ihtiyaçları ile yetenekleri ve kapasitelerine uygun olarak eğitim yapılmaktadır. Tüm zorunlu eğitim süresince öğrenciler ücretsiz eğitim hakkına sahiptir (Akalin, 2008).

Şekil 1: İngiltere eğitim sistemi



MEB (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Sistemleri

İngiltere’de çocukların yüzde 7’si özel okula giderken yüzde 93’ü devlet okullarında eğitim görmektedir (MEB, 2006).

İngiltere’de zorunlu eğitim döneminden sonra ‘İleri Eğitim’ (Further Education - FE) basamağına geçilir. Bu dönemin sonunda alınan ileri seviye Genel Eğitim Sertifikası ya da Genel Ulusal Mesleki Nitelikler Sertifikası ile üniversiteye başvururlar. İngiltere’de yükseköğretim üniversitelerde ve mesleki eğitim veren poli-teknik okullardaki eğitimi içerir. Her üniversite başvuru şartlarını kendisi belirler (Pehlivan, 2007).

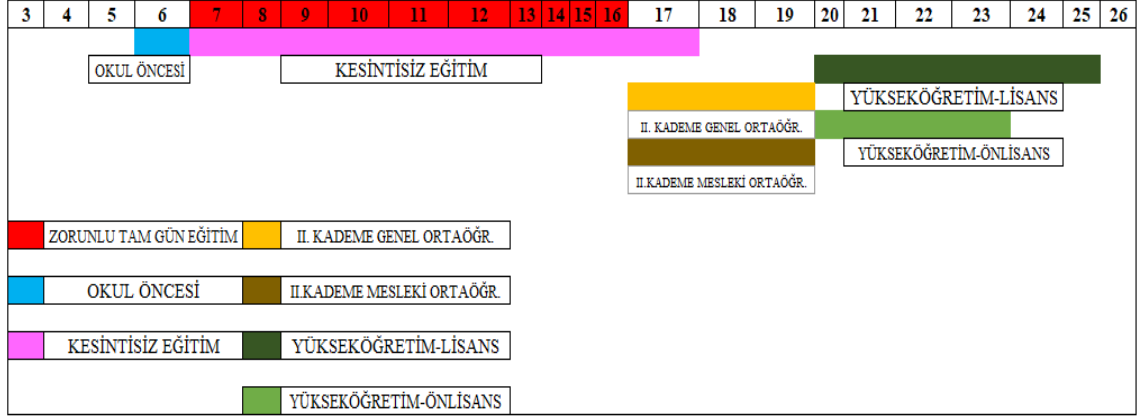
2.3.2 Finlandiya örneği

Fin eğitim sisteminin temel prensiplerinden biri, herkesin eşit bir şekilde yüksek kalite eğitim ve öğretim almasıdır. Etnik köken, yaş, zenginlik, ya da yaşanan yer gibi faktörleri hesaba katmadan tüm vatandaşlara eğitimle ilgili aynı fırsatlar sağlanmalıdır. Eğitim politikası yaşam boyu öğrenme prensibine dayanmaktadır. Fin eğitim politikasının anahtar kelimeleri kalite, eşitlik, etkililik ve uluslar arasılaşmadır. Fin eğitim ve bilim politikası, Avrupa 2020 stratejisi ile aynı doğrultudadır. Eğitim ve araştırmayla ilgili yasa içerikleri, hükümetin önerisi doğrultusunda parlamento tarafından

hazırlanmaktadır. Hükümet onun bir parçası olan Eğitim ve Kültür bakanlığı eğitim ve bilim politikalarını hazırlamak ve uygulamakla yükümlüdür (Başal, 2017, s:122-123).

Zorunlu eğitim 7- 16 yaş aralığını kapsamaktadır (Şekil 2). Zorunlu eğitim ücretsiz olup okul eşyası, yemek, teknolojik malzemeler gibi okul ve okul hayatına ilişkin tüm ihtiyaçlar ücretsiz olarak sunulmaktadır.

Şekil 2: Finlandiya eğitim sistemi



MEB (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Sistemleri

Ulusal temel müfredat ulusal eğitim kurulu tarafından belirlenir. Ulusal temel müfredat, derslerdeki hedefler ve ana içeriklerin yanında öğrencilerin değerlendirme prensiplerini de içerir. 1-6. sınıflarda, her öğrenci temelde aynı eğitim alır, fakat okullar esnek zaman tahsisinden dolayı farklı derslere, farklı şekillerde, odaklanabilirler. 7-9. sınıflarda, müfredatta hem ortak hem de seçmeli dersler bulunur. Ayrıca müfredat, rehberlik periyodu da sunar. Ebeveynler, çocukların hangi ders seçeceğini karar verebilir (Alma, 2005).

Yüksek öğretim sistemi üniversiteler ve poli-tekniklerden oluşmaktadır. Üniversiteler akademik eğitim sağlar ve bilimsel araştırma yapar. poli-teknikler ise gençlere ve halen çalışmakta olan yetişkinlere yönelik uygulamalı eğitim vermektedir. Kurumlar ayrıca sürekli eğitimi, mesleki programlarını ve açık üniversite programlarını vermektedirler (MEB, 2006).

2.3.3 Almanya örneği

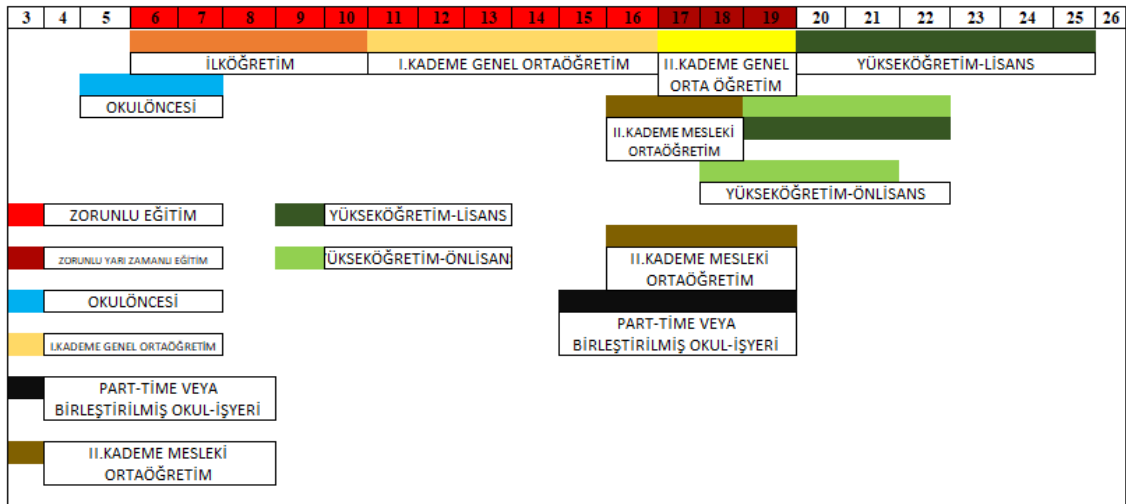
Almanya’da eğitim yönetimi tek merkezden yapılmamaktadır. Eğitim yönetimi görevini eyaletler ile devlet ortak bir şekilde yapmaktadırlar. Yani Almanya’da eğitim yönetme işi yerel yönetimler ve merkezî yönetim arasında ortak bir şekilde yürütülmektedir. Eğitimde eyaletlerin, Federal devletten daha fazla söz hakkı vardır. Temel Yasa’nın 7. Maddesi gereğince bütün okullar devletin denetimine tabidir. Almanya Federal Cumhuriyeti’nin federatif yapısı dolayısıyla eğitim işlerindeki yetkiler Federal Devlet ve Eyaletler arasında paylaşılmıştır (Durna, 2007).

Zorunlu eğitimin dört yıllık bölümünü oluşturan ilk okulu bitiren bir öğrenci dört okuldan birini seçmek durumundadır (Başal, 2017, s,39).

Buna göre, ilk okulu bitiren her çocuk 6 yıl süreyle aşağıdaki ismi geçen okullardan birine gitmek zorundadır (Şekil 3).

- Temel eğitim okulu
- Ortaokul
- Genel lise
- Çok amaçlı lise

Şekil 3: Almanya eğitim sistemi



MEB (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Sistemleri

İlk öğretimin (6-10 yaş) amacı; çocukları sosyal hayat için eğitmek, fiziksel, mental ve ruhsal güçlerini arttırmak; gelişim kademelerine denk bilgi ve becerileri temel düzeyde kazandırmaktır (Başal, 2017, s,39).

Almanya'nın bütün eyaletlerinde devlet okulları ücretsizdir. Öğretim malzemesi kullanımı da neredeyse bütün eyaletlerde ücretsizdir (Kanat, 2004). Öğrencilerin kullanacağı kaynak kitaplar, eyaletlerin çoğunda ücretsiz verilmektedir. Ancak bazı eyaletlerde öğrenciye ödünç verme sistemi uygulanmaktadır. Gerekli görülen zamanlarda kaynak kitaplar için, ailelerin gelir durumuna göre belirlenen katılım ücreti alınmaktadır.

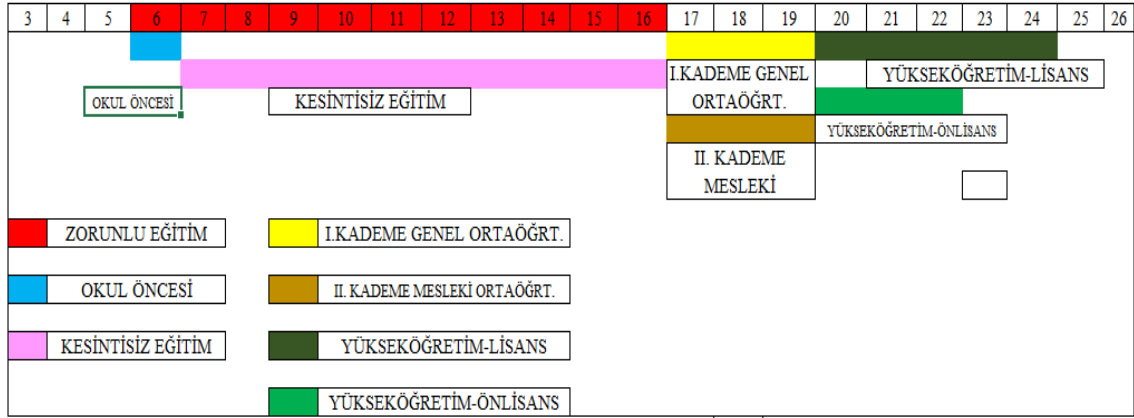
Almanya'da yüksek öğretim üniversiteler ve eşdeğer yükseköğretim kurumlarında, müzik ve sanat kolejlerinde, uygulamalı bilim üniversitelerinde verilmektedir. Bazı eyaletlerde yükseköğretim bir parçası olarak dual sistemin ilkesi doğrultusunda akademik ve iş yerinde mesleki eğitimin birleşimi olarak eğitim veren kurumlar da bulunmaktadır (MEB,2006).

2.3.4 İsveç örneği

İsveç, bir İskandinavya ülkesi olup, eğitim politikaları ve uygulamalarında pilot bir ülke olarak tanımlanmakta ve önem kazanmaktadır (Kırat, 2010). Eğitim, okul çağına gelen tüm İsveçlilerin resmi bir hakkıdır. Gelirleri, ırkları, cinsiyetleri ne olursa olsun tüm bireyler eşit olarak aynı haklardan yararlanırlar. Okul sistemi, değişik öğrenci gruplarının değişik olan gereksinmelerine yanıt vermek zorundadır. Hiçbir dal ötekenden daha değerli değildir. Herkese yetenek ve ilgilerine uygun meslekî eğitim verilmesi amaçlıdır. Bu nedenler genel öğretime ağırlık verilerek, uzmanlaşma geciktirilmiş ve özgür seçim sistemi getirilmiştir (Kırat, 2010).

Dokuz yıllık zorunlu eğitim sisteminin uygulamaya sokulmasının bir sonucu olarak zorunlu eğitim sonrası okulları geliştirilmiştir (Şekil 4). Meslekî eğitim 1955–1965 arasında hızlı bir şekilde büyümüştür. 1962'den başlayarak yeni iki yıllık Üst Ortaöğretim Okulları açılmıştır. 1971'de bütün Üst Ortaöğretim Okulları, Birleşik Üst Ortaöğretim okul biçiminde bir araya getirilmiştir. Bu dünyada ilk ve tek örnektir. Bunun amacı aynı düzeydeki akademik, genel, meslekî–teknik eğitime eşit bir statü tanımaktır: genel akademik eğitim “meslekî” bir niteliğe kavuşmalıdır, aynı şekilde meslekî–teknik eğitim de “genelleşmelidir”. Hala devam etmekte olan bu süreç yetişkinlerin eğitimi, yükseköğretim ve yeniden eğitimde uzun dönemli bir perspektif ışığında birçok değişiklik yaratmıştır (Kırat, 2010).

Şekil 4: İsveç eğitim sistemi



MEB (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Sistemleri

2.4 Türkiye’de Eğitim Sistemi

2.4.1 Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi

Asırlarca hüküm sürmüş olan Osmanlı İmparatorluğu’nun dik duruşu eğitim sistemlerine bağlıdır. İyi yetiştirilmiş padişahlar ve devlet adamları medrese temelli eğitimin eseridir. Bu sistemin işleyişinin bozulması ile Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşünün başladığı gözlenmiştir. Çağların gerekliliklerine göre bakacak olursak değişimlerin yaşandığı belli dönemleri ayırt edebiliriz. Bu dönemler, Yükseliş dönemi, Tanzimat sonrası dönem ve II. Meşrutiyet dönemi olarak belirlenebilir. İncelediğimiz bu dönemlerin her birinin kendine has denetim ve yönetim sistemi vardır. Değişen eğitim sistemi bunları gerekli kılmıştır.

Tanzimat öncesi dönemde eğitim, medreseler, Enderun mektepleri ve Sıbyan mektepleri altında verilmektedir. Medreseler, eğitim içeriği olarak Arapça ve Farsça derslerin yanı sıra ağırlıklı olarak Kur’an öğretilen yerler olmuştur. Merkezi olarak bu kurumlar Şeyhülislam güdümünde olup, eğitimciler de yine din ağırlıklı eğitim almış kimselerden teşkil edilmiştir. Medreseler bugünkü üniversitelerin karşılığı olup disiplin ve liyakat unsurlarına sadık bir yapı içerisinde birçok değerli devlet, din ve sanat adamı yetiştirmiştir (Şahin, 2011).

Bahsin geçtiği dönemdeki kurumların masrafları vakıflar tarafından karşılanmaktaydı. Vakıf ve devlet yetkilileri ortak bir yönetim anlayışı ile ders içeriklerini belirlemekte ve takibini sağlamaktaydı. Devlet her ne kadar yönetimin içinde görünse de içtihatla müdahalede bulunmamaktaydı.

Tanzimat sonrası dönem olarak adlandırdığımız dönemde ise medrese sistemi sekteye uğramış ve bozulmalar baş gösterir olmuştur. Bu durumun getirisi tabi ki devlet müdahalesidir. Devletin medrese sistemine katılımını arttırması ile derslerin içerikleri ve medresenin yönetiminde iyileştirme çalışmaları başlamıştır.

Tanzimat sonrasında 1874 yılında Maarif Meclisi'nin temelleri atılmış ve eğitim sistemi bugünkü anlamıyla bir bakanlığa bağlanmıştır. Böylelikle, ilmi ve idari yönetim olarak ikiye ayrılan eğitim sistemi, yönetim ve denetim olarak tek merkezli yapıya kavuşmuştur. Böylelikle, kişilerin keyfi uygulamalarıyla şekillenmekten kurtulmuş olan eğitim kurumları, artık içerik ve işleyiş olarak çağın gereksinimlerini karşılayabilecek ve eğitim kalitesinin yükselmesi sağlanabilecektir (Şahin, 2011).

Bu dönemde incelenmesi gereken bir diğer önemli eğitim kurumu Enderun mektebidir. Enderun mekteplerine alınan öğrenciler özelliklerine göre seçilmekteydi. Bunun en temel sebebi ise sarayda hizmet verecek olmaları idi. Osmanlı'nın devlet adamları burada yetiştirilir aldıkları üst düzey eğitim sayesinde yüksek fayda sağlardı. Bu kurum tamamı ile saraya bağlı olup dış müdahaleye kapalı yapıdaydı. Enderun mektepleri dönem padişahlarının yönetimi ve teftişi altındaydı.

1 Temmuz 1909 tarihinde bir kararname, bir de talimatname yayınlayarak Enderun Mektebi lağvedilmiştir. Aynı zamanda Has Oda, Hazine Odası, Seferli Koşuuları adları ve vazifeleri ile birlikte kaldırılmıştır.

Bir diğer eğitim kurumu ise Sıbyan mektebi idi. Günümüz ilköğretim okullarına denk sayabileceğimiz bu kurum dini eğitimi olan kişiler tarafından kurulur vakfedilir ve yönetilirdi. İçerik ve denetim olarak kısmen bağımsız sayılan bu kurum da tıpkı diğer ilk iki kurum gibi dönemin bozulmalarına karşı duramamış ve Tanzimat Fermanı ile iyileştirmeye gitmiş yerini ise daha çağdaş denilebilecek rüştiyeler almıştır.

Araştırmanın bu kısmına kadar öğrendiğimiz bilgiler dahilinde söyleyebiliriz ki Osmanlı'da eğitim sistemi iyileştirme dediğimiz yöntem ile devamlı aynı temel üstünden değiştirilmeye çalışıldığından beklenen sonuçları vermemiştir.

2.4.2 Cumhuriyet sonrası eğitim

Savaş sonrası kazanılan zafer ile tüm toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitim alanında da yenileşmenin gerçekleşmesi gerekli olmuştur. Bu yenileşme '*öğretimi birleştirme*', '*eğitimi örgütleme*', '*eğitimin niteliğini değiştirme*', '*eğitimi yayma*' ve '*eğitimi kalkınmaya katma*' başlıkları altında toplanarak gerçekleştirilmiştir (Başaran, 1996, s:16). Harf inkılabı, Tevhit'i Tedrisat Kanunu, eğitim programının içerik yönünden düzenlenmesi, eğitim yaygınlaştırılması kapsamında okuma, yazma seferberliğinin başlatılması ve köy enstitüleri yenileşme sürecinin en belirgin adımlarıdır. 1950-60'lı yılların ardından eğitim Kalkınma Planlarının içerisinde yer almıştır.

1961 Anayasasının gelmesi ile planlı döneme geçiş başlatılmış ve bu kapsamda Kalkınma Planları hazırlanmıştır. Bu kalkınma planlarının asıl hedefi toplumun planlı bir şekilde refah düzeyinin artırılmasıydı.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 63-67 yıllarını kapsamaktaydı. Planlı döneme geçiş öncesi olduğu için Türk toplumunun ihtiyaç ve şartlarına uygun insan yetiştirilmesi öncelikliydi. Temel hedefler arasından toplumun eğitim düzeyini yükseltmek, nicelik ve nitelik bakımından kalifiye insanlar yetiştirmek, dönemin ihtiyaçlarına uygun eğitim seviyesi yüksek bilinçli insanlar yetiştirmek bulunuyordu. Bu politikalar dahilinde 63-67 yılları arasında ilk plan hazırlandı. İkinci Kalkınma Planı ise 68-72 yıllarını kapsamına almıştır. Planda, bir önceki plana göre nicelik ve niteliğin artırılmasının yanında, fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Kıt kaynaklar eğitimin asgari düzeyde tutulmasına sebebiyet vermiştir. Kaynakların eğitim harcamalarına yönlendirilmesi, sosyal devlet anlayışının önemli bir ölçütü olmuştur. Bunun getirisi olarak yeni temel hedefler konulmuştur. Bu hedeflerden bir tanesi ekonomiyi ilerletecek, geliştirecek insan gücünü yetiştirmek ve bu insan gücünün bütün vatandaşlara temel eğitim verebilmesini sağlamaktır.

Genel ortaöğretim açısından bakıldığında birinci ve ikinci planda dönemsel sorunlar ve yeterli eğitmenin, okul ve kayıtlı öğrencinin olmaması, konulan hedeflerin gerisinde kalınmış olmasının en büyük sebeplerinden biridir. Bu dönemlerde plan hedefine paralel bir gelişme yaşanmamıştır.

73-83 yılları arasında Üçüncü ve Dördüncü Kalkınma Planları hazırlanmıştır. Değerlendirilen iki planda eğitim konusunda planın gerisinde kalındığından dolayı yeni planda eğitime ağırlık verilmiştir. Yeni planda okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artış, okulların geliştirilmesi, meslek ve pratik sanat okullarının açılması- arttırılması önemsenmiş ve bütçeleri gereksinimleri karşılayabilecek hale getirilmeye çalışılmıştır.

Reform çerçevesinde ilk beş yılı zorunlu olan temel eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması, 1977 yılında ilkokul düzeyinde % 100, 1995 yılında ortaokul düzeyinde % 75, lise düzeyinde % 45 ve yükseköğretim düzeyinde de % 15 okullaşma oranına ulaşılması, ortaöğretim öğrencilerinin % 35'inin genel % 65'inin mesleki ve teknik programlara yönlendirilmesi ve örgün eğitimde karşılanamayan insan gücü gereksinimlerinin "pratik" sanat, tarım ve sağlık okullarının yaygınlaştırılması yoluyla sağlanması öngörülmüştür.

Üçüncü beş yıllık planında, sekiz yıllık zorunlu eğitimin benimsenmesine rağmen gerek siyasi iktidar gerekse devlet organları tarafından yeterli desteği görmemiştir. Öyle ki istenilen hedeflerin çoğuna ulaşılammış, yüksek öğretim için yeterli akademik personel yetiştirilememiş, ülkenin alt yapı sorunu yaşayan bölgelerinde üst yapının temel etkisi görülemeden fonksiyon dışı kalmıştır. Planın hedefleri arasında bulunan köklü sistem değişimi, öğrencilerin hayatını derinden sarsacak olan değişen sistemler silsilesinin başı olmuştur. İlk deneme olmasına rağmen başarılı olamamıştır.

Dördüncü beş yıllık kalkınma planı farklı bir Siyasal ve ekonomik anlayışla hazırlanmıştır. DPT'ye göre (1979), Toplumsal amaçlara yönelik araçlar içinde eğitim ile ilişkilendirilen hedefler ise şunlardır:

- *"Kişiler arasındaki gelir dağılımını iyileştirmek amacıyla", "eğitimde olanak eşitsizliğini giderici önlemlerin" hızlandırılması.*
- *"Toplum kesimleri arasındaki gelir dağılımını iyileştirme" amacı çerçevesinde "esnaf ve sanatkarların durumlarını düzeltmek, geleceklerini güvence altına almak ve gelişmeye katkılarını artırmak üzere", "teknolojik gelişme veya ekonomik ve toplumsal yapıdaki değişme sonucu meslekleri geçersiz duruma geldiğinde yeni meslekler için eğitim görebilmeleri veya olanak edinmeleri" ve çıraklık eğitiminin*

düzenlenmesi yoluyla “çırakların eğitimde ve yaşam da ilerleyebilmelerinin güvence altına” alınması.

- “Hakça bir gelir fiyat ilişkisi sağlamak üzere”, “görevde yükselme ve gelir artışının, objektif ölçütlere, görevdeki ve meslek içi eğitimdeki başarıya dayalı” olmasının sağlanması. “İşsizlik sorununa teknolojik ilerlemeyle çelişmeyen etkin çözümler getirmek üzere”, “gelişme sürecinde geçerlilik kazanacak alanlarda işsizlerin meslek edinebilmelerini kolaylaştırıcı bir sürekli meslek eğitim düzeni” kurulması.
- “İç güvenliği etkinleştirmek üzere”, “iç güvenlik görevlilerinin eğitiminin çağdaş gereksinmelere uygun düzeye” getirilmesi ve “iç güvenlik kuvvetlerinde sürekli meslek içi eğitim” yapılması (DPT, 1979).

Dördüncü beş yıllık kalkınma planı örgün eğitimi yaygın hale getirip tamamlamayı hedeflemiştir. Ancak bu yaklaşımın ülke sisteminde pek mümkün olmadığını plan sonu dönemde net olarak görebilmekteyiz. Planın zamanlamasına bakacak olursak devletçe ancak 1973 yılında çaba harcanmış ve üniversite açılmıştır. Daha sonrasında ise eğitim politikalarına nedensiz bir şekilde eğilme yaşayan YÖK, DPT'nin politikalarını geride bırakmıştır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra ekonomik ve toplumsal alanda yapılacak düzenlemeler için kaleme alınmıştır. Dönemsel olarak ülkenin içinde bulunduğu koşullar güvenli ortam politikalarına geçişi mecburi kılmıştır. Liberal anlayışla hazırlanmış ilk kalkınma planıdır. Bütün düzenlemelere rağmen politikaların çok fazla değişmemiş olduğu görülmektedir.

Beşinci planda dördüncü planla aynı minvalde ilerlemiştir. Temel hedefleri aslında aynıdır; insan gücünü iş gücüne dönüştürmek amacı ile eğitim politikasını değiştirmek. En büyük değişiklik meslek ve teknik liselerle ilgilidir. Orta seviyeli meslek elemanı yetiştirmek öncelikli hedef olmuş ve ülkenin dört bir yanına meslek liseleri, halk eğitim kursları açılmış ve bunlar zamanla yozlaşıp kapatılma mecburiyetinde bırakılmıştır.

1990 -2000 yıllarında Altıncı ve Yedinci Kalkınma Planları ile eğitim hedefleri belirlenmiştir. Toplumsal Hedefleri Arasındaki İlişki Altıncı Beş Yıllık Kalkınma

Planının temel amacı, *“Türk milletinin refah seviyesini açık toplum ve rekabete açık ekonomi ilke ve esasları doğrultusunda, hür ve güvenli bir ortamda yükseltmektir”* (DPT, 1989). Hedeflenen planda eğitim insan gücü istihdam üçlemesi büyük bir yer kaplamıştır. Bu yeni planın yarattığı sistem yalnızca yeterli nitelikte insan gücünü sağlayan bir sistem değil de iş gücünü sağlayacak her kademedeki insan yetiştirebilen bir eğitim politikası amacı güdülmüştür.

Altıncı beş yıllık kalkınma planında gördüğümüz makro plan, beşinci planın geliştirilmiş halidir. Bu plana göre eğitim sisteminin bütününe kapsayan bir eğitim ile insan gücü planlama sistemi kurulacak ve yüksek öğretimde kapasite yükseltilecektir. Temel ihtiyaç mantığından uzaklaşıp sosyal ihtiyaçları düşünmeye bu dönemde başlanmıştır. Bu dönemde okul öncesi eğitim iyi bir ilerleme sağlamıştır. Uluslararası ekonomik durumun düzeler gibi olması ise kısa süre için eğitimin iyileşmesi ve beklenen hedeflere ulaşılmasını sağlamıştır.

Yedinci beş yıllık kalkınma planının temel hedefleri arasında eğitimi esnek ve çağdaş bir yapıya kavuşturacak danışmanlık hizmeti ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilebilecekleri bir sisteme sahip olmaktır. Okul öncesi eğitime geçişi başlatmak, uygulamada ilk okulları incelemek, eğitim süreci dışındakiler için açık öğretim sisteminin geliştirilip, tamamlamak isteyenler için sekiz yıllık zorunlu eğitim çağını tamamlama fırsatının sürekliliği kesinleştirilecektir.

Yedinci Plan’da da olan budur. Artık Devlet, ekonomik hedefler koyma gücünde değildir. Devleti yöneten siyasal iktidarın böyle bir niyeti de yoktur. Hedef gibi gösterilen *“küreselleşmenin nimetlerinden yararlanma ve küresel kapitalizme entegre olma”* söylemi ise olsa olsa bir politikadır. Böylece Yedinci Plan’da eğitim, kalkınma planının iktisadi hedeflerini destekleyen bir araç olmaktan çok, siyasal iktidarın iktisadi politikalarının bir aracıdır. Bir diğer deyişle Yedinci Plan’da eğitim, açık bir şekilde *“politikaya alet”* edilmiştir.

Öte yandan Yedinci Plan’da çevre sorunlarına duyarlı olma ve bu konudaki karar alma süreçlerine katılım, *“demokratikleşme sürecinin en belirgin uygulama alanı”* olarak ele alınmış, *“bu katılımın her düzeyde etkili olabilmesi için”* örgün eğitim sistemi içinde okutulan çevre derslerinin etkinliğinin artırılması ve *“toplumda her kesimin”* bu konuda eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 1995).

2001-2005 yıllarında sekizinci plan ile artık sistemler belirlenmiş ve uzun süre üstüne ilk kez yeni bir plan hazırlanmıştır. Temel amacı Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, hür ve hürriyet yanlısı genç ve dinamik bir nesil yetiştirmektir. Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişim erken yaşta şekillendiğinden okul öncesi eğitime önem verilmiştir. Eğitimin 12 yıla zorunlu olarak tamamlanması planlanmıştır. Özel ilgi ve alaka gösteren ama özel eğitim mecburiyeti duyulmayan öğrenciler için kaynaştırma eğitime, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmiştir.

Bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli üretim faktörü “bilgi” olarak görüldüğünden, “işgücünün niteliğinin yükseltilmesinin” (DPT, 2000) önemli olduğu vurgulanmaktadır: “Eğitim, toplumların bilgi toplumu haline gelmesinde hayati bir önem taşımaktadır”, çünkü “bilgi teknolojileri ülkelerin sahip oldukları nitelikli işgücü düzeyiyle doğrudan ilişkilidir.” (DPT, 2000).

Yedinci ve sekizinci planlar daha teknolojik daha uyumlu ve başarı oranları daha yükseltir eğitimde uygulanan sistemler temeli oturmuş eğitim politikalarının eseridir. Bu dönemlerde en çok üstünde durulan konu okullaşma oranıdır.

2007-2018 yılları arasında Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma planları hazırlanmıştır. Dokuzuncu kalkınma planını var olan eğitim sistemi içerisinde fiziki düzenlemelere ve eksiklerin tamamlanmasına yönelik hazırlanmıştır. Öğretmen eksiğinin giderilmesi için üniversitelerde bölümler açılması, var olan bölümlerde kontenjanların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca dokuzuncu planda “Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri artırılacaktır” (DPT, 2007) ibaresine yer verilmiş ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için adımlar atılmıştır. Yine dokuzuncu kalkınma planında “Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilecek ve mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirilecektir.” ifadesi ile kaynaştırma eğitim için uygun koşulların oluşturulmasına vurgu yapılmıştır.

Onuncu beş yıllık kalkınma planı eğitim hedefleri, dokuzuncu kalkınma planında olduğu gibi var olan sistemin iyileştirilmesi, geliştirilmesi üzerine hazırlanmıştır. 2018 yılına kadar geçerli olan bu plan doğrultusunda günümüz eğitim sistemi oluşmuştur.

Onuncu beş yıllık kalkınma planının durum değerlendirmesine baktığımızda:

- FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) başlatılmış ve değerlendirilmesi planlanmış, eğitimde fırsat eşitliği için, ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımı vb. uygulamalar gerçekleştirilmiş ve kız çocuklarının okullaşmasına yönelik adımlar atılmıştır.
- Kademeli eğitim 12 yıl zorunlu hale getirilmiştir.
- Okul öncesi eğitim başta olmak üzere okullaşma oranı artmıştır.
- Okul türleri azaltılmış, ikili eğitim sisteminden tekli eğitim sistemine geçiş için çalışmalar yapılmış, kalabalık sınıf mevcutları mümkün olduğunca azaltılmıştır.
- Özel eğitim alan öğrenciler için fiziki ve beşerî düzenlemelerin yapılması hedeflenmiştir (DPT, 2014).

Günümüze baktığımızda ise okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmış, 4+4+4 sistemine geçilerek 12 yıl zorunlu eğitim sağlanmıştır. Aynı zamanda açık lise imkânı ile örgün eğitimden faydalanmayan bireylere eğitim imkânı ağılanmıştır. İlk okula başlama yaşı 69 ay olarak belirlenmiştir. Lise ve üniversiteye geçiş sisteminde birçok değişiklikler yapılmıştır. Eğitim teknolojileri arttırılmıştır. Dokuzuncu ve onuncu kalınma planlarında eğitim içerisinde özel eğitim vurgusu yapılmış ancak bu vurgu fiziki koşulların iyileştirilmesinden öteye gidememiştir. Okuma yazma öğretiminde kısa zaman aralıklarında değişiklikler yapılmıştır. Genel olarak baktığımızda eğitim sistemi var olan üzerinden iyileştirme yahut düzenlemeye yönelik çabalarla ilerletilmeye çalışılmıştır. Okullaşma oranındaki artık pozitif yönde olmakla birlikte sistemdeki hızlı değişimler istikrarı negatif olarak etkilemektedir.

2.5 Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin bir uygulamasıdır. Okul sosyal hizmetini anlayabilmemiz ve değerlendirebilmemiz için öncelikle sosyal hizmet mesleğinin tanımına, amacına, işlev ve rollerine, uygulama yöntemlerine bakmamız gerekir.

2.5.1 Sosyal hizmet nedir?

Sosyal hizmet mesleğini tarih içinde iki şekilde inceleyebiliriz. Birincisi uygulama tarihi – ki yaşamla başlar- ikincisi ise eğitim tarihi – bilimsel olarak yüz yıl- Uygulama tarihine bakacak olursak insanlık var olduğundan beri aslında ‘sosyal hizmet’ de var olmuştur. İnsanlar tarih boyunca birbiri ile yardımlaşmış, ihtiyaç sahiplerinin eksiklerini gidermiş ve düşkün durumda olanların iyilik halleri için bireysel yardımlarda bulunarak iyilik halini arttırmak adına hizmetlerde bulunmuşlardır. Ancak burada sözü geçen sosyal hizmetin ‘hizmet’ kısmı bilimsel değildir ve bir disiplin değildir. Hizmet kelime anlamı ile “iş görme, iş yapma, yararlı çalışmadır”. (TDK) Hizmet ihtiyaçlardan doğar ve ihtiyaç ise karşılandığı zaman haz, karşılanmadığı zaman elem veren histir.

Sosyal hizmetin iki niteliği vardır. Bunlardan biri meslek olarak nitelikleri; ikincisi de bir disiplin olarak nitelikleridir. Sosyal hizmetin tanımı, ancak bu iki grup niteliklerinin açıklığa kavuşturulması ile yapılabilir (Kongar, 2007, s,19)

Bir bilim olarak sosyal hizmet, Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği’nin tanımına göre: “İnsan hakları ve sosyal adalet ilkelerini temel alan, sosyal değişimi destekleyen, insanların iyilik hallerinin geliştirilmesi için insan ilişkilerinde problemi ortadan kaldırmayı; kişiyi özgürleştirmeyi, güçlendirmeyi amaçlayan, bu amaç doğrultusunda insan davranışı ve sosyal sistemler ile ilgili teorilerden yararlanarak insanlar ve çevreleri ile ilişkilerine müdahale eden bir meslektir. Sosyal refah hizmetleri işsizlik ve benzeri olumsuzluklarla savaştaktadır.”

Sosyal hizmet mesleği ise insanın, toplumun var olan sorunlarını belirlemek; tespit edilen sorunları ortadan kaldırarak kişiyi güçlendirip, kendine ve topluma yetecek hale getirebilmek için müdahale eder.

1983 tarihli 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nun üçüncü maddesinde yapılan tanımlamada: “Kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünüdür” (Shçek, 1983).

Yolcuoğlu sosyal hizmet mesleğini “*hukuk devleti, demokrasi, sosyal adalet ve insan hakları ilkelerini temel alarak; sürekli değişmekte olan toplumsal yapının pozitif yönde seyredebilmesi için, yaşamın zorluklarına karşı insanların sosyal dışlanmaya\ yabancılaşıma maruz kalmasının engellenmesi, toplumun ortak sorumluluğunun kurumsallaştırılmasıyla ekonomik kaynakların birey, aile, ve toplulukların gereksinimlerini karşılayabilecek, iyilik hallerini destekleyecek, sosyal politikalarla adil biçimde yeniden dağıtılması, sosyal sorunları yaratan yoksulluk\ eğitimsizlik vb. dinamiklerin ortadan kaldırılması ve var olanların çözümlenmesi, toplumun insan kaynaklarının korunması, sosyal, ekonomik, koşulların ve toplumsal refahının geliştirilmesi, toplumu oluşturan bireylerin güçlendirilerek kendi kendine yetebilecek biçimde özgürleştirilebilmeleri, maddi-manevi olarak zenginleştirilebilmeleri, sosyal bilincin arttırılması amacıyla, kendine özgü bilimsel teknik ve yöntemleriyle, karmaşık yaşam durumları içerisindeki bireylerin sosyal işlevselliğini, baş etme kapasitesini ve iyi olma halini gözeten, farklı düzeylerde bireylere ve sosyal yapılara müdahale edebilen, uygulamalı ve sorun çözme odaklı, sosyal yapılandırmacı bir meslek ve disiplindir.*” olarak tanımlamaktadır (Yolcuoğlu, 2017, s,176).

Sosyal hizmet, insanı ve toplumu konu alan bir meslek ve disiplindir. Sosyal hizmeti öteki toplumsal ve beşeri bilim dallarından ayrı tutan, uygulamaya yönelmiş olmasıdır (Kongar, 2007, s,1).

Sosyal Hizmet Bilimi ve Mesleği:

1. Sürekli ve lojistik bir hızla gelişen ve değişen bir etkinliktir.
2. Konusu olan birey – toplum – sorunlar – değişim – çözüm mekanizmaları arasında karşılıklı dinamik bir etkileşim vardır.
3. Konuları bilimsel bir yöntemle ele alınır.
4. Bilgiler bütünü/sistemi, bilimsel genellemeler/önergelerden oluşur.
5. Olgusaldır, gözleme ve sorun çözme ve ilişki kurmaya dayalıdır.
6. Sistemattir, konusunda kendine özgü düzenlemeler yaparak incelemeler gerçekleştirir.

7. Bilimsel düşünme yollarından; mantıksal süreçlerden tüme varım – tümünden gelimden yararlanır.
8. Fonksiyoneldir, olgular arasında neden sonuç ilişkisi kurarak açıklar.
9. Varsayımlar kurarak insan – toplum gerçeğini inceler, doğrulamaya çalışır.
10. Nesneldir, bilimsel tutum, değer ve davranışlar egemendir.
11. Göreseldir, bulguları mutlak değildir.
12. Eleştiri ve öz eleştiriye açıktır, kuşkucudur, seçicidir, kendi kuralları vardır.
13. Genelleyicidir, genel bilgiler, evrensel bilgiler üretir.
14. Sosyal bir etkinliktir, bireyin ve toplumun gereksinimlerinden doğan bir etkinliktir.
15. Uygulamaya dönüktür, kendi bilgi ve yöntemlerinden yararlanarak insana ve topluma yardımcı olur.

Bu çerçevede yardım sürecini, insanı – toplumu yönlendirme ya da mesleki müdahale yöntem ve yaklaşımlarını üretir, uygular. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre kendini ve uygulamayı geliştirir (Albayraktaroğlu, 2010).

2.5.1.1. Sosyal hizmetin amacı

Sosyal Hizmetin çalışma alanı insandır. İnsanın kendinden yahut yaşadığı çevresinden doğan sorunlarının çözülmesini amaçlar. İnsan ve toplumun, toplumsal kaynakları bulma, geliştirme ve tamca yararlanma gücünü ve becerisini kazanmasını öngörür (Şeker, 2009, s,70).

Friedlander'e göre ise sosyal hizmet uygulamasının amaçları şöyle sıralanabilir:

- 1- Kişiler veya gruplar ile çevre arasında çatışma yaratmaya müsait alanları teşhis etmek ve böyle çatışmaları önlemek için kişiler, gruplar ve çevrede değişikliklerin meydana gelmesine yardımcı olmak.
- 2- Kişi, grup ve toplumlarda, bunların azami güçlerinin değerlendirilmesine yol açacak yaratıcı imkân kuvvetleri bulmak ve kuvvetlendirmek.

- 3- Kişi ve gruplara, kişiler veya gruplarla bunların çevreleri arasındaki dengesizlikten doğacak problemleri çözmekte yardımcı olmak (Şeker, 2011, s,50).

Zastrow (1999) sosyal hizmetin amaçlarını ayrıntılı olarak açıklamıştır. Bu açıklamalara ilişkin bilgiler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Sosyal hizmet uzmanları '*çevresi içinde birey*' kavramını kullanır. Bu, uygulama düzeyinde sosyal hizmet uygulamasının temel odağıdır. Bu odak, çevresinde sosyal hizmet uzmanı, kendi sorunlarını tam olarak çözemeyenler ve gereksinimlerini karşılayamayanlar için danışman, eğitmen, bakım verici ve davranış değiştirici olarak destekleyici hizmetler sunmasını gerektirir.
2. Sosyal hizmet uzmanı yine çevresi içinde birey kavramını kullanarak insanlara, kaynak, hizmet ve fırsat sağlayan sistemler ile insanları bir araya getirir.
3. Sosyal çalışmacılar sistemlerin etkili ve insancıl olarak işlev görmesini sağlamak kapsamında çevresi içinde birey odağını korur ve sosyal çalışma uygulamasının odağı, insanların etkileşimde bulunduğu sistemler üzerinedir. Bu düzeyde çalışmacının üstleneceği rol savunuculuk rolüdür. Bu role ilave olarak program geliştirici, süpervizör, koordinatör, danışman rollerini üstlenir.
4. Sosyal politikanın geliştirilmesine ve ilerletilmesine katkı vermek kapsamında, sistemlerin etkili ve insancıl çalışmasını geliştirmek amacıyla olduğu sosyal çalışmanın odağı insanların etkileşimde olduğu sistemler üzerinedir. Üçüncü amaç ile dördüncü arasında farklılık vardır; üçüncü amaç hali hazırdaki kaynakların insanlara hizmet vermesi ile ilgilidir. Dördüncü amaç ise bu kaynakların temelini oluşturan sosyal politikalar ve statülerle ilgilidir. Bu düzeyde ana roller planlayıcı ve politika geliştiricidir. Bu roller kapsamında sosyal çalışmacılar etkisiz ve uygun olmayan politikalar yerine yeni statüler ve yeni politikalar oluşturmayı amaçlar. Planlama ve politika oluşturma sürecinde sosyal çalışmacılar savunucu veya bazı örneklerde aktivist rolünü üstlenirler.
5. Risk altındaki grupları güçlendirmek ve sosyal ve ekonomik adaleti geliştirmek amacı kapsamında öncelikle risk altındaki grupları tanımlamak gereklidir. Risk altındaki gruplara kadınlar, gey ve lezbiyenler, yaşlılar fiziksel ya da zihinsel engeli olanlar, yoksullar, AIDS'le yaşayan kişiler örnek olarak verilebilir. Sosyal adalet ve toplumun her üyesinin aynı temel haklara, korumaya, fırsata,

yükümlülüklerine ve sosyal olanaklara sahip olduğu ideal koşullara işaret etmektedir. Ekonomik adalet ise toplumun her üyesinin maddi kaynaklara, gelire ve refaha ulaştığı ideal koşulları ifade etmektedir. Sosyal çalışmacılar, risk altındaki grupların koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek suretiyle, kendi kişisel, kişilerarası, sosyo-ekonomik, siyasal güçlerini ve etkilerini arttırmakla yükümlüdür. Güçlendirme odaklı sosyal çalışmacılar kaynakların ve gücün toplumdaki çeşitli gruplar arasında daha eşitlikçi dağılımı için çaba harcamaktadır.

6. Profesyonel bilgi ve becerileri geliştirmek ve test etmek amacı çerçevesinde, sosyal çalışmacılardan, sosyal çalışma uygulamasına bilgi ve becerileri ile katkı sağlanmaları beklenmektedir. Bu beklenti, sosyal çalışmacıların kendi uygulamalarını ve hizmet erdiği program hizmetlerin nesnel bir şekilde değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır (Duyan, 2012; Güdek, 2012, s:103-104).

2.5.1.2 Sosyal hizmetin işlev ve rolleri

Sosyal hizmet mesleği birey, grup ve toplum yapıları ile bunların değişme-değiştirilmeleri ile ilgili konularda odaklanır (Kongar, 2007, s,32).

Kişinin çevresindeki unsurlar ile içinde bulunduğu durum onun işlevselliğine destek ya da köstek olabilir. Hem kişi hem toplum hem de çevre sürekli değiştiğine göre bireyin bu değişikliğe uyum ve adaptasyonu gerekmektedir. Bunu geliştirmek için sosyal hizmet müdahalelerinin odağında çevresi içinde birey bulunmaktadır. Ayrıca bu durum sosyal hizmeti diğer yardım mesleklerinden de ayıran bir özelliktir.

Sosyal hizmet mesleğinin üç temel işlevi ve bu işlevler kapsamında çeşitli rolleri bulunmaktadır (Sürsavur, 2018). Bunlar:

1. Danışmanlık İşlevi: sosyal işlevselliklerde sorunlar olduğu zaman Sosyal hizmet uzmanları, çözüm bulmak amacıyla birey, aile, grup, örgüt ve toplumla çalışır.
2. Kaynak Yönetimi İşlevi: Sosyal hizmet uzmanları, müracaatçı sistemlerinin, belli ölçülerde kullandıkları kaynakları daha etkin kullanmalarını, kullanmadıkları kaynaklara ulaşmalarını ve hali hazırda

olmayan kaynakların geliştirilmesini sağlarlar. Sosyal hizmet uzmanları bağlantı kurucu, savunucu, arabulucu, harekete geçirici gibi roller üstlenir.

3. Eğitim İşlevi: Bu işlevde, müracaatçı sistemi ve sosyal hizmet uzmanı arasında güçlendirici bilgi paylaşımı gereklidir. Karşılıklı bilgi paylaşımı, eğitim işlevinin temelidir. Bu işlevin gereği olan roller; öğretim, eğitim, toplumu bilgilendirme ve araştırma-mesleki bilgilendirme olarak belirtilmiştir.

Tüm bu işlevleri yerine getirecek olan ise meslek mensubu sosyal hizmet uzmanlarıdır. Sosyal hizmet uzmanları bu işlevleri mikro, mezo ve makro düzeylerde yerine getirirken, birtakım roller üstlenir.

Sheafor ve Horejsi (2003) bir mesleğin üyelerinden beklenen roller ile mesleğe özgü işlevlerin toplumsal normlar, tarihsel gelenekler, etkinliklere onay veren yasal kurallar ve yönetsel düzenlemeler, kurum politikaları ve işlemleri tarafından tanımlandığını belirtmektedir. Herhangi bir uygulama rolünde açıkça belirlenmiş işlevlerin yerine getirilmesi gerekir. Benzer şekilde belirli mesleki işlev birden fazla rolün yerine getirilmesini gerektirir. Sosyal hizmet uzmanlarının birbiri ile ilişkili on temel rolü vardır:

1. *Bağlantı Kurucu Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Müracaatta bulunan kişinin durumunu ve kaynaklarını değerlendirme, yönlendirme, bağlantı kurma ve bilgi verme işlevi,
2. *Savucu Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Müracaatçı veya vaka sunuculuğu, sınıf savunuculuğu işlevi,
3. *Öğretici Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Toplumsal ve günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi, davranış değişikliğinin kolaylaştırılması, temel koruma işlevi,
4. *Danışman\ Klinisyen Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: psikososyal değerlendirme ve teşhis, dengeyi korumaya yönelik bakım, sosyal tedavi, uygulamanın değerlendirilmesi işlevi,

5. *Vaka Yöneticisi Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Müracaatçının belirlenmesi ve yönlendirilmesi, değerlendirilmesi, müdahalenin planlaması, takibi ve gözlemlenmesi; müracaatçının desteklenmesi işlevi,
6. *İş Yükü Yöneticisi Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Çalışma planı hazırlama, zaman yönetimi, kalitenin sürdürülmesini, gözleme bilgi işleme işlevi,
7. *Personel Geliştiricisi Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Çalışanların oryantasyonu ve eğitimi, personel yönetimi, süper vizyon, konsültasyon işlevi,
8. *Yönetici Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: Yönetim, kurum içi ve dışı eşgüdüm, politika ve program geliştirme ve program değerlendirme işlevi
9. *Sosyal Değişme Ajanı Olarak Sosyal Hizmet Uzmanı*: sosyal sorunların ve politikaların analizini yapma, toplumun ilgisini harekete geçirme ve sosyal kaynakların geliştirilmesini sağlama işlevi,
10. *Meslek elemanı olarak sosyal hizmet uzmanı*: Kendini değerlendirme, kişisel mesleki gelişim ve sosyal hizmet mesleğinin güçlendirilmesi işlevi (Duyan, 2012, s:20-21).

2.5.1.3 Sosyal hizmetin uygulama alanları

Sosyal hizmet uzmanları, insan ile kaynağı- kaynakları bir araya getirmeye çalışır. Yardıma gereksinimi olan çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimini desteklemesi için ailelere yardımcı olur. Her yaştaki sağlık sorunları olan ve iyilik hali tehdit altında olan dezavantajlı insanlara yardım eder. Çocukları, engellileri, özürlüleri ve yaşlıları mümkün olduğu ölçüde ev ortamında destekler, mümkün olmadığı durumlarda alternatif hizmetler sunar. Yoksul insanlara ayni ve nakdi yardımlar yapılmasını sağlar, toplumdaki kaynaklar hakkında bilgi verir, bu kaynaklara ulaşmasına, bu kaynakların insan onuruna uygun olarak hizmet vermesine yardımcı olur (Duyan, 2012, s,51-53).

Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçının karşılaştığı probleme göre bireyle, grupta ya da toplumla çalışmalar gerçekleştirir. Birey, grup ya da toplum üçlüsünden biri ile ya da bağlantılı olarak birden fazlası ile çalışmalarını sürdürebilir.

Sosyal Hizmet mesleği, bu mesleki rolünü insanın var olduğu birçok sosyal hizmet alanında yerine getirmektedir. Sosyal Hizmet mesleğinin faaliyet gösterdiği alanların bazıları şunlardır:

1. Aile ve Çocuk Refahı Alanı,
2. Tıbbi ve Psikiyatrik Sosyal Hizmet,
3. Yaşlılık Refahı,
4. Aile Hayatı Eğitimi\ Aile Danışmanlığı\Aile Tedavisi,
5. Suçluluk ve Islah Hizmetleri Alanı
6. Özürlü Refahı Alanı,
7. Alkol ve Madde Bağımlılığı Alanı,
8. Endüstriyel Sosyal Hizmet,
9. Gençlik Refahı Alanı,
10. Okul Sosyal Hizmeti Alanı,
11. Göçmen ve Mültecilerle Sosyal Hizmet Alanı, Vb.

Görüldüğü gibi sosyal hizmet mesleği insanların değişen ve farklılaşan ihtiyaç ve sorunlarıyla baş edebilmesi için birey ve aileyle, çeşitli ihtiyaç gruplarına ve topluma hizmet vermektedir (Duman, 2014). Uygulama alanları, her ülkenin kendi ihtiyaç ve politikalarına göre değişiklik gösterebilir ve özelleştirilmiş koşullar oluşturulabilir.

2.5.2 Çocuk koruma sisteminde sosyal hizmet mesleğinin yeri

Çocuğun bakımı ve korunması temelde ailenin görev ve sorumluluğudur. Ancak çocuğun fiziksel, duygusal ya da cinsel ihmal- istismara maruz kaldığı, suça sürüklendiği, ailesinin parçalandığı vb. durumlarda çocuğun bakımı, korunması ya da var olan olumsuz durumunun ortadan kaldırılması için yapılacak olan müdahaleler, devletin üstlenmesi gereken bir sorumluluktur. Öncelik, çocuğun olumsuz konuma düşmesine neden olan sorunun, çocuğu ailenin yanında kalacak şekilde iyileştirilmesine yönelik olsa da bazı durumlarda çocuğun yüksek yararı için bakımını devlet üstlenmektedir.

Çocuğun, ebeveynlerince bakımı, korunması adına alınabilecek önlemler ve hizmetler denildiğinde, bu alanda geliştirilecek sosyal politikalar, yasal düzenlemeler, ailenin güçlendirilmesi ve iyilik halinin arttırılmasını amaçlayan kararlar, planlar ve uygulamalar akla gelmelidir (Karataş, 2007).

Bu karar ve uygulamaların hukuki dayanakları vardır.

T.C. Anayasası'nın (1982), 41. maddesinde "*Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar*" ifadesine yer verilmiş ve çocuğun korunması yönelik her türlü müdahalenin devlet sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir. Yine Anayasamızın 42. maddesinde, "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*" 50. maddesinde "*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz*", 58. maddesinde "*Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır*" ve 61. maddesinde "*Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır.*" ifadelerine yer verilerek çocuğun korunmasına yönelik müdahaleler devlet güvencesine alınmıştır (TC. Anayasası, 1982).

Türk Medeni Kanunu'nda ise: Madde 185 "*Eşler, bu birliğin mutluluğunu elbirliğiyle sağlamak ve çocukların bakımına, eğitim ve gözetimine beraberce özen göstermekle yükümlüdürler.*" Madde 323-324 "*Ana ve babadan her biri, velâyeti altında bulunmayan veya kendisine bırakılmayan çocuk ile uygun kişisel ilişki kurulmasını isteme hakkına sahiptir*" – "*Ana ve babadan her biri, diğerinin çocuk ile kişisel ilişkisini zedelemekten, çocuğun eğitilmesi ve yetiştirilmesini engellemekten kaçınmakla yükümlüdür.*" Madde 328 "*Ana ve babanın bakım borcu, çocuğun ergin olmasına kadar devam eder.*" Madde 338 "*Eşler, ergin olmayan üvey çocuklarına da özen ve ilgi göstermekle yükümlüdürler*" İfadelerine yer verilerek ve çocuğun aile içindeki bakım ve korunması hukuki olarak güvence altına alınmış olup ailenin sorumlulukları belirlenmiştir (TMK, 2001).

Çocuk Koruma Kanunu ise korunmaya muhtaç çocuklar için hazırlanmış olmakla birlikte 5. maddesi koruyucu ve destekleyici tedbirlerden bahseder ve buna ilişkin olarak "*Koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını*

sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir.” ibaresi yer alır (ÇKK, 2005).

2828 sayılı SHÇEK kanunu ise 1. Maddesinde de belirtildiği gibi *“korunmaya, bakıma veya yardıma ihtiyacı olan aile, çocuk, engelli, yaşlı ve diğer kişilere götürülen sosyal hizmetlere ve bu hizmetleri yürütmek üzere kurulan teşkilatın kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklar ile faaliyet ve gelirlerine ait esas ve usulleri düzenlemektir.”* (SHÇEK, 1983).

Tüm bu hukuki çerçeve içerisinde çocuğun korunması, bakımı, yetiştirilmesi ve yüksek yararı adına alınabilecek her türlü karar, ailenin yetersiz kaldığı durumlarda devletin sorumluluğundadır. Bu sorumluluğu yerine getiren meslek alanı Sosyal Hizmet olurken, uygulayıcı da sosyal çalışmacıdır. Gerekğinde kolluk kuvvetlerinden, avukatlardan, çocukla ilgilenen öğretmen, sağlık personeli vb. branşlardan yardım olarak bir ekip halinde gerekli müdahaleleri planlar ve yerine getirir.

Çocuk koruma sistemi içerisinde, sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanlarından olan, okul sosyal hizmeti de karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle okullarda çocuğun yaşadığı aile içi şiddet, ihmal ve istismar, madde bağımlılığı, akran şiddeti, çete gruplarına katılma, yoksulluk gibi olumsuz aile ve çevre koşullarının yakından izlenmesi ve gereken önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuğun iyi korunabilmesi için bu tür olumsuz çevre koşulları içinde olan çocukları yaşadıkları bireysel, ailevi ve okul ile ilgili sorunlarının yakından takip edilmesi gerekmektedir. (Duman, 2014). Bu da bize okul sosyal hizmeti uygulamasının çocuk koruma sistemi içerisindeki önemi göstermektedir.

2.5.3 Okul sosyal hizmeti ve bilimsel zemini

Eğitim ailede başlar. Okul, aileden sonra çocukların eğitim aldığı, sosyalleştiği, kurallarla karşılaştığı, bireyselleştiği bir ortamdır. Eğitim sürecinde çocuk bilişsel yönden geliştiği kadar kişilik ve sosyal yönden de gelişir. Okul ortamı, eğitim sürecin sağlıklı yaşanması ve çocukların nitelikli bireylere dönüşmesinde önemli bir role sahiptir. Ancak eğitim süreci bazı durumlarda olumsuz etkilenebilmekte ve sekteye uğramaktadır. Ortaya çıkan olumsuz durumlar öğrenci, aile, okul ya da toplumsal kaynaklı olabilir. Okul sosyal hizmeti tam bu noktada ortaya çıkan sorunların tespitinde, müdahale yöntemlerinin belirlenmesinde ve sorunların çözümünde önemli bir role sahiptir.

Okul sosyal hizmetinin geniş tanımı, özellikleri, müdahale alanları ve yöntemlerine 7. bölümde detaylı olarak değinilecektir. Bu bölümde okul sosyal hizmetinin bilimsel zemini oluşturulacaktır.

Sosyal hizmet mesleğinin pek çok kuramı mevcuttur. Ancak sosyal hizmet mesleğinin bir dalı olan okul sosyal hizmetinde, Sistem Kuramı ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı temel alınmıştır.

2.5.3.1 Sistem kuramı

Ludwig Von Bertalanffy, sistem teorisini sosyal bilimlere 1950'li yıllarda uyarlamıştır. Biyolojinin ilkelerini, sosyal bilimler ve davranış bilimlerine uygulayarak bunlara matematiksel açıklamalar getirmek istemiştir. Ona göre, bitkiler, hayvanlar ve insanlar birbirinden farklı canlı varlıklar olmalarına rağmen, örneğin hücrenin yapısı bakımından yapısal benzerlikleri sahiptirler; diğer bir deyişle "izomorf"turlar. L. Bertalanffy bu gerçekten hareket ederek farklı bilim dallarının ortak özelliklerini belirleyip hepsi için, geçerli olabilecek ortak kavramları ve ilkeleri ulaştırmayı tasarlamıştır. Başlarda görüşü kanıtlanabilir olmadığı için benimsenmemiş; daha sonra ise insan davranışlarına, ilişkilerine açıklık getirdiği ve sosyal sorunlara yol açan faktörleri, bunlar arasındaki etkileşimi, sonuçlarını tanımlama da kolaylık sağladığı görülmüş, sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmıştır (Turan, 1992, s,288).

Sistem teorisi, sosyal bilimlerdeki etkisinin ardından ekonomi, sosyoloji, psikoloji, pedagoji, tıp ve sosyal hizmet gibi birçok alanda uygulanmıştır. Sistem teorisi ile ilgili literatür taraması yaptığımızda Ludwig Von Bertalanffy'nin genel sistem kuramının yanı sıra Talcott Parsons'ın sistem teorisi ve Niklas Luhman'ın sosyal sistemler kuramı karşımıza çıkmaktadır. Her kuramcı kendi teorisi içerisinde farklı kavramlar öne sürerek tanımlamalarda bulunmuştur. Ancak bu çalışma içerisinde Ludwig Von Bertalanffy'nin genel sistem kuramı üzerinden ilerleyerek, genel sistem teorisinin, sosyal bilimlere etkisi ve okul sosyal hizmeti ile bağı değerlendirilecektir.

Bertalanffy'nin ortaya attığı kuramı, biyoloji kuramındaki soru tanımlarını, modern sistem kuramında hala geçerliliğini kılan sınırlandırmaları ve terminolojik kavramları içerir. Bu kavramlar, kapalı ve açık sistemler arasındaki farklar, nedensellik ve işlevsel karmaşıklık, genelleştirilmiş dağınıklık entropi, emergenz mantığı ve izomorfizm, kavramlarıdır (Yoldaş, 2013, s,9).

Kapalı ve Açık sistem: Sistemler faaliyet gösterdikleri çevreyle etkileşimlerine göre açık sistem ya da kapalı sistem olarak adlandırılırlar. Sistemler mutlaka bir çevrede faaliyet göstermektedirler. Sistem çevreden enerji, malzeme ve bilgi girdilerini alıyor, kendisi de çevresine çıktılar sağlıyorsa açık sistem olarak tanımlanır. Ancak sistemler ve çevresi arasında bir ilişki yoksa bu tür sistemlerde kapalı sistem olarak adlandırılır. Açık sistemler çevrelerinden aldıkları enerji, malzeme ve bilgi işleyip, bu girdileri dönüşüm sürecinden geçirerek çıktılara dönüştürürler. Açık sistemlerde çıktıları çevresine sunan sistemle çevresi içerisindeki bu alışveriş sürekli devam etmektedir (Akkuş ve İzci, 2018).

Bertalanffy, kapalı ve açık sistemleri, cansız- canlı varlıklar sistemi olarak örneklendirir. Canlı varlıklar sistemin kendi yapılarını kendileri işleyerek varlıklarını sürdürürler sosyal sistemler iletişim temelinde kurulduğu için canlı varlıklar sistemi gibi kendi varlıklarını kendi işleyerek sürdüremezler kendi varlıklarını sürdürmeleri ancak bir bireyin yardımı ile mümkündür toplum sistemleri de sosyal sistemler gibi bireylerin ve grupların yönlendirmeleriyle işler. Kapalı sistemler iç denge halinde ulaştığında sabit davranırlar ve bundan sonra kendini değiştirmezler sistemin çevresiyle değişim ilkesine girmezler buna karşın açık sistem çevresiyle olan değişim sürecini korur (Yoldaş, 2013, s,9). Hiçbir sistem tamamıyla bağımsız değildir. Sistemler birbirini etkileyerek alt ve üst sistemleri oluşturur. Alt ve üst sistemler birbiriyle direk ya da dolaylı olarak bağlantılıdır. Bu bağlantı alt ve üst sistemleri etkileşim içinde tutar. Üst sistemler alt sistemleri yönetir ve alt sistemlerdeki uyumsuzluk üst sistemleri olumsuz etkiler.

Entropi (güç yitimi): Bütün sistemler zamanla düzenlerini kaybetme eğilimi gösterirler. Bu eğilim bir bakıma sisteme ilişkin enformasyonun (haber alma, haber verme) azalması ile gerçekleşir. İşte sisteme ilişkin bilgisizliğin ya da sistemin gösterdiği düzensizliğin ölçüsü entropi (güç yitimi)'dir (Bursalıoğlu,1978 Akt. Yalçınkaya,2002). Entropi var olan sistemin düzensizleşerek bozulmasını, sistemin ölümünü ifade etmektedir.

İzomorfi (sistem uygunluğu): Bertalanffy izomorfizm kavramını sistemdeki ögeler arasındaki uygunluğu, yani ögeler arasındaki ilişkileri belirleyen bir faktör olarak ele alır (Yoldaş, 2013, s,12). Sistemin kendi varlığını bir uyum içerisinde sürdürebilmesi, sistemin kendi süreçlerine olan uygunluğu ile doğru orantıdadır. Sistem tek başına ya da alt ve üst sistemler ile bir denge içirişinde olduğunda varlığını sorunsuz olarak sürdürür.

Homeostasis (sistem dinginliği): İstikrarlı durum anlamına gelen bu kavramı açık sistemlerdeki dinginliği anlatmak için kullanmıştır (Yoldaş, 2013, s,12). Sistem dışı gerçekleşen olaylar karşısında sistemin kendi devinimini koruması, sürdürmesi durumu homeostasidir.

Ekolojik, biyolojik veya sosyal sistemler 'homeostatik'dir. Bunlar değişimlere kendi iç dengelerini korumak için tepki verirler. Eğer sistem kendi dengeleri tekrar kurma da başarısız olursa, başka bir davranış moduna geçer, ki bu yeni davranış modu onu öncekilerden daha da ciddi bir biçimde kısıtlar. Hatta bu mod eğer değişime neden olan yapılanmalar devam ediyorsa sistemin yok olmasına bile neden olabilir (Yoldaş, 2013, s,12).

Emergenz (yeni şeylerin çıkması): Bu kavram, çoğunlukla evrensel kosmosda yüksek ve karmaşık yeni şeylerin ortaya çıkması veya görülmesi olarak adlandırılır (Yoldaş, 2013, s,13). Kelime anlamı çıkma, belirme olan emergenz, karmaşık sistemler içerisinde uyumun belirmesi, çıkması olarak da tanımlanabilir. Fenomenler sonucunda sistem içerisinde ya da alt ve üst sistemler arasında etkileşim oluşur. Bu oluşumlar emergenz'e, yani yeni şeylerin çıkmasına, belirmesine neden olur.

Sistemin özelliklerine baktığımızda:

1. Sistem bir bütündür.
2. Sistemlerde etkisi vardır. Sistemin kendisi onu meydana getiren alt sistemlerden daha fazlasıdır.
3. Her sistemin bir çevresi vardır.
4. Alt sistemler birbirini etkileyen ve aralarında karmaşık bir yapının olduğu sistemin parçalarıdır.
5. Sistemlere alt sistemler eklenebilir ve çıkarılabilir.
6. Sistemin yapısı zaman içinde döngüsel bir değişim gösterir.
7. Sistem aldığı girdilerle çıktılar oluşturur.
8. İnsan çalışmalarına ilişkin faal durumdaki bütün sistemler, belirli amaçlar için varlıklarını sürdürürler.
9. Sistemlerin sınırları sistem parçalarının ayrıntılarını da içerdiği için sistemlerin sınırlarının kesin olarak belirlenmesine olanaksızdır.
10. Bünyesel sistemler dışındaki tüm sistemler hareketlidir (Akkuş ve İzci, 2018).

Bir sistem olarak okul, toplum, çevre, yönetim, öğretmen, aile, öğrenci gibi pek çok alt ve üst sistemden etkilenir ve sistemleri etkiler. Çocuğun eğitim hayatında aksaklıklara yol açan ve okul sistemini olumsuz etkileyen faktörler, toplum, yönetim, aile vb. alt- üst sistemlerden kaynaklanabilmektedir. Okul sosyal hizmet penceresinden değerlendirdiğimizde, çocuğu etkileyen sistemin, yani problemin oluşmasına neden olan kaynağın bulunması, çözülmesi var olan sistemin devamlılığını sağlayacaktır. Okul sosyal hizmeti uzmanı, çocuğu yalnızca okul sistemi içerisinde değerlendirmez. Aile, yönetim, çevre, toplum gibi sistemler içerisinde de inceleyerek sorunun oluşmasına neden olan kaynağı bulup, müdahale eder. Kaynağın tespiti ve çözümü eğitim sisteminde yaşanan problemin etkili çözümünü sağlar.

2.5.3.2 Ekolojik sistem yaklaşımı

Ekolojik sistem yaklaşımının teorik temeli, Bertalanffy'nın genel sistem kuramına dayanmaktadır. Ekolojik sistem kapsamında insanlar, sosyal ağ içerisinde ki canlılar olarak görülmektedir. Bireyin yaşadığı sosyal ağ içerisinde girdiği etkileşimler onun davranışını ve gelişimini değiştirmektedir. Ev, aile, kültür, alt kültür, toplum, okul gibi sistemler sosyal ağı oluşturmaktadır. Sistemde yaşanan bir değişim diğer sistemleri de etkilemektedir. Örneğin, aile içi çatışmalar şahit olan çocuğu etkileyecek, etkilenen çocuğun davranışlarında, motivasyonunda meydana gelen değişim ise yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir (Danış, 2006).

“Ekoloji”; organizma ile çevre ilişkilerinin incelenmesi anlamına gelmektedir. “ekolojik sistem” de, birey (organizma) ve onun çevresinin oluşturduğu bir bütün, anlamına gelmektedir. Bu kavrayışta, “birey ile çevre arasındaki” “karşılıklı etkileşime” vurgu yapılmaktadır. Suçluluk, açlık, yoksulluk, uyuşturucu madde kullanımı, şiddet, öğrenme güçlükleri, yaygın, stres gibi “çevresel yapıda” meydana gelen değişimler ile fizik, biyoloji, sosyoloji bilimleri gibi disiplinlerde yaşanan gelişmeler; “insan davranışının”, “insanın ekolojik yaşam alanı” içerisinde gerçekleştiğini ve bu yönüyle değerlendirilmesini savunan “ekolojik sistem yaklaşımının” temellerini oluşturmuştur (Yolcuoğlu, 2017, s,416).

Ekolojik sistem perspektifinden bakıldığında, birçok sosyal sorun temelde, değişime ve yeni yaşam koşullarına ayak uyduramama sonucunda ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifade ile dengede olmayı isteyen sistem, sürekliliğini korumak, kriz durumuna adapte olmak ve ayakta kalmak için çalışmakta, bunu başaramadığında parçalanma

tehlikesi yaşamaktadır (Yolcuoğlu, 2017, s,417). Bu nedenle ekolojik sistem yaklaşımında birey, çevresi içinde değerlendirilmektedir.

Ashman ve Hull (1999)'a birey çevresi içinde, birden fazla sistemle aktif etkileşim içerisinde bulunan bir varlık olarak ele alınmaktadır. Aile, arkadaşlar, sosyal hizmetler, politikalar, inanç sistemi, mal ve hizmet sistemi, çalışma hayatı ve eğitim sistemi bu sistemlerin başıdır (Danış, 2006).

Ekolojik yaklaşıma göre çevre, birbiriyle iç içe geçmiş sistemlerden oluşur. Her sistem diğerinin bir parçasıdır. Bireylerin etkileşim içinde olduğu çevresel sistemler:

1.Mikrosistem: Bireyin gelişimini en hızlı ve direkt bir şekilde etkileyen grupları ve kurumları ifade eder. Bunlar: aile, okul, dini kurumlar, yakın çevre, komşular ile arkadaşlarıdır (Yıldız ve Dönmez, 2017).

2. Mezosistem: Mezosistem bireyin yaşamında çeşitli mikro sistemler arasında bir ilişki oluşturur. Bazı mikro sistemler diğerleri ile daha fazla birbirine bağlı olmuş olabilir. Aile-okul, okul-müzik grubu, okul-spor takımı gibi. Bazıları ise daha az ölçüde karşılıklı etki gösterebilir. Arkadaş-din grubu, aile-müzik grubu gibi. Yani insanın gelişimi tek bir prensip ile ele alınamaz, çok karmaşıktır. Bir adolesan hem evlat hem öğrenci hem grup arkadaşı, spor takımında atlet, çalışıyorsa işçi, aşık ve benzeri pek çok role sahip olabilir (Yıldız ve Dönmez, 2017).

3. Ekzosistem: Bireyin aktif rol almadığı sosyal bir kuruluş ile bireyin içinde bulunduğu bağlam arasındaki ilişki ifade eder. Mezosisteminin bir uzantısıdır. Birey, bulunduğu çevreye etkisi olup, orada bulunanları etkileyen, onlara kısıtlama getiren, onları belirleyen resmi ve gayri resmi yapılardan oluşur (Yıldız ve Dönmez, 2017).

4. Makrosistem: Bireyin içinde yaşadığı kültürü tanımlar. Kültürel bağlamlar, gelişmiş ve endüstrileşmiş ülkelerin sosyo-ekonomik durumu, yoksulluğu ve etnik kökeni içermektedir. Bir çocuğun, ebeveynleri, okul ve ebeveynlerinin işyerleri hepsi geniş bir kültürel bağlamın parçalarıdır. Bir kültür grubunun üyeleri, ortak kimliği, mirası ve değerleri paylaşır. Mikrosistem, etnik köken üzerindeki etkiler ya da kötüleşme gibi bireyi etkileyen global ve sosyal etkileri içerir (Yıldız ve Dönmez, 2017).

5. Kronosistem: Hayattaki çevresel olaylar ve geçişler, sosyo-tarihsel durumları içerir Bireyin içinde yaşadığı çevrede zaman içinde yaşanan değişimleri bireyin

gelişimini hangi ölçülerde etkilediğini ifade etmektedir. Zaman içerisinde olan bu değişimlerin bazıları normatif iken bazıları normatif olmayan geçişler olabilir (Yıldız ve Dönmez, 2017).

Ashman ve Hull (1999), Sistem, sosyal çevre, İnteraksiyon, transaksiyon, enerji, keşim, adaptasyon, baş etme ve karşılıklı bağımlılık genel sistem teorisinde bulunan kavramlardan bazılarıdır. Bu kavramlar ekolojik sistem yaklaşımında sıklıkla kullanılmaktadır (Danış, 2006).

Sistem: Sistemler kendi içinde dinamikdir ve başka sistemlerle de etkileşim içindedir. Bir sistemin varlığını sürdürebilmesi için etrafındaki sistemlerle etkileşim, iletişim içinde olması gerekir. Birey de bir sistem olarak diğer sistemlerle etkileşim içinde olmalıdır (Duyan, 2012, s,163).

Sosyal çevre: İnsan çevresi ile iç içe varlıktır. İnsan ve çevresi arasında var olan bütünlük, insan davranışı üzerinde etkilidir. Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyin davranışlarını çevresi içinde değerlendirir (Danış, 2006).

İnteraksiyon ve Transaksiyon: İnteraksiyon ve transaksiyon bireylerin diğer canlı sistemleriyle kurdukları etkileşim süreçlerini ifade eder. İnteraksiyonda sistemler arası karmaşa vardır. Transaksiyonda ise sistemler arası ilişkilerde bir karmaşa olabileceği gibi tek taraflı bir etkileşim, aktarım söz konusu olabilir (Danış, 2006).

Enerji: insan ve çevre arasında oluşan etkileşimlerin temelidir. Enerji girdi ya da çıktı biçimini alır. Girdi, enerjinin insan yaşamına ilave bir boyut kazandıran biçimdir. Çıktı ise insan yaşamından dışarı atılan bir enerji biçimi olarak ifade edilebilir (Danış, 2006).

Kesişim: Farklı sistemler veya organizmalar arasındaki temas ya da iletişim noktası kesişme olarak adlandırılır (Duyan, 2012, s,165).

Adaptasyon: Adaptasyon var olan koşullara uyum gösterebilme becerisidir. Barker (1999)'a göre adaptasyon, birey ve çevresi arasındaki karşılıklı bir süreçtir ve sıklıkla çevreyi değiştirmeyi ya da çevre tarafından değiştirilmeyi kapsar (Duyan, 2012, s,165).

Başetme: Başetme, insan adaptasyonunun bir biçimidir ve problemlerin üstesinden gelme yönündeki mücadeleyi ifade eder (Danış, 2006).

Karşılıklı Bağımlılık: Hayatta kalabilmek ya da iyilik hali için gerekli olan sorumlulukları ve fırsatları paylaşmaktır (Duyan, 2012, s,166).

Çocuğun eğitimini etkileyen -akran zorbalığı, davranış soruları, aile ve toplum kaynaklı problemler vs.- faktörleri düşündüğümüz zaman ekolojik sistemler kuramı, bu faktörlerin nedenlerini açıklamada bize bir çerçeve sunmaktadır. Ekolojik sistem, bireyi çevresi içinde değerlendirir. Bu yaklaşımı, çocuğun var olan problemini belirleme ve çözüme ulaştırmada ışık tutmaktadır.

Aysun Doğan (2010) akran zorbalığı ile ilgili çalışmasında “*Araştırmalar akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir (Doğan, 2010)*” ifadesine yer vermiştir. Bu ifaden de anlaşılacağı üzerine çocuğun kendisini, okul yaşamını ve özellikle eğitimini etkileyen faktörler yalnızca bireysel olarak değerlendirilemez. Ekolojik sistem yaklaşımı çerçevesinden baktığımızda çocuğu, okul, aile, arkadaş ve içinde yaşadığı toplumun gelenek, görenek, kültür gibi faktörleri içerisinde değerlendirmemiz gerekir.

2.6 Öğrencilerin Okul Sisteminde Yaşadıkları Problemler ve Eğitime Olan Yansımaları

Bu bölümde okul sistemi içerisinde çocukların yaşadığı problemler mikro, mezo ve makro düzeyde ele alınacaktır. Mikro düzeyde çocuğun kendisinden kaynaklanan problemler, mezo düzeyde aile ve okul kaynaklı problemler ve makro düzeyde sistem kaynaklı problemler üzerinde durulacaktır.

2.6.1 Mikro bağlamda öğrenci kaynaklı problemler

Çocukların okul çağı içerisinde yaşadığı sorunlar, eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun içerisinde bulunduğu düşkün durum fark edilmediğinde yahut fark edilmek için geç kalındığında; gerekli müdahale yapılmadığında yahut müdahale yetersiz kaldığında eğitim hayatları sekteye uğrayabilmekte, bazı durumlar bitebilmektedir. Çocuklarda yaşına ve gelişimsel dönemlerine göre çeşitli davranış

bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Bu davranış bozuklukları çocuğun kişiliği, yaşı, gelişimsel dönemi ve davranışın türüne göre farklı düzeylerde olabilmektedir.

2.6.1.1 Çocuklarda görülen davranış bozuklukları

Çocuklarda oluşan davranış bozukluklarının birçok nedeni vardır. Davranış bozukluklarının nedenlerini hazırlayıcı ortam ve ortaya çıkarıcı nedenler olarak iki sınıfa ayırabiliriz. Örneğin, karakteristik olarak çekingen olan çocuklar bir dayak olayından sonra içe kapanık belirtiler gösterebilir. Burada çekingen olma hazırlayıcı ortam, dayak ise ortaya çıkarıcı etken olarak değerlendirilebilir. Aynı biçimde çekingen karakterdeki bir çocuk uygun anne-baba tutumu ile özgüven kazanabilir.

Başka bir kritere göre davranış bozukluklarının nedenlerini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- **Biyolojik Nedenler:** Beden yapısı, kalıtım, yaş, cinsiyet, mikroplar, kafa örselenmeleri, kromozom sapmaları gibi nedenler sayılabilir (Ankay, 2013, s,6163).
- **Psikolojik Nedenler:** Olumsuz anne baba tutumları, aile içi şiddet, ölüm, terk, boşanma, hastalık gibi travmatik olaylar, kardeş kıskançlığı vb. nedenler sayılabilir (Ankay, 2013, s,163).
- **Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Nedenler:** Toplumda infial yaratan olaylar, hızlı değişimler, kitle iletişim araçlarının negatif etkileri, okul gibi nedenler sayılabilir (Ankay, 2013, s,163).

Çocuklarda sık görülen davranış bozuklukları:

İçe Kapanıklık: Çocuk, yaşlılarıyla sosyalleşmesi, oyun oynaması gereken gelişimsel dönemde arkadaş edinememe, oyunlara katılamama, sürekli yalnız olmayı ve oynamayı isteme gibi davranışlar sergiliyorsa, çevresine karşı ilgisizse, istek ve ihtiyaçlarını belirtemiyorsa, mental sorunları olmadığı halde öğrenmede yaşlılarından geriye içe kapanıklık durumunun ipuçları olabilir (Sertbaş, 2006).

Aileler bu tür davranışları genellikle uysallık, ağırbaşlılık, efendilik olarak değerlendirir ve çocukların davranışları pekiştirilir. Bu çocuklar, ailelerinin de onayıyla iç dünyasında yaşamayı sürdürür. Aslında özgüvenleri yoktur, yanlış yapmaya karşı besledikleri korku onları akranlarından uzaklaştırır ve sosyal ortamlarda geri planda kalmalarına neden olur. Toplumdan aldıkları ‘uslu’ onayıyla davranış yerleşir ve problem olarak varlığını sürdürür.

Saldırganlık: Başarıya ulaşsın ya da ulaşmasın incitmeye zarar vermeye yönelik hareketlere “saldırganlık” denir. Saldırganlığın doğuştan getirilen bir içgüdü olduğu görüşü oldukça yaygın bir görüştür (Sertbaş, 2006).

Ancak saldırgan çocuklar genellikle ruhsal sorunları nedeniyle, yaşıtları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuklardır. Aşırı geçimsizdirler. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazır, kavgacıdırlar. Durmadan kuralları çiğner, sık sık ceza görür, ana baba, öğretmen ve genellikle büyüklere karşı gelme eğilimindedirler.

Olağan anlaşmazlıkları bile gücüyle çözmeye çalışırlar. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Öfkesini yenemezler, hep kendini haklı çıkarma eğilimindedirler. Davranışından utansalar bile yenilemekten kendini alıkoyamazlar. Cezalardan hiç etkilenmezler veya bir süre etkilenmiş görünürler. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarmaktadırlar. Evde, çevrede ve okulda durmadan sorun yaratırlar, erişkinlerinle sürekli çatışma içindedirler (Yörükoğlu, 2016, s,343).

Evde eşler arası yahut çocuğa karşı şiddetin varlığı, ebeveynler arası tartışmalar, kavgalar çocuğun saldırganlığı, şiddeti öğrenmesinde ve taklit etmesinde önemli bir etkidir. Bunun haricinde çocuğun yok sayılması, beklediği onayı alamaması, kardeş kıskançlığı, olumsuz anne baba tutumları, çocuğu engelleme, bastırma, şiddet içerikli oyun, film seyri gibi durumlarda da saldırgan davranışlara neden olabilir ve bir problem olarak varlığını sürdürebilir.

Akran Zorbalığı: Bir çocuğun, diğer çocuk ya da çocuklar tarafından hedef seçilerek, sürekli rahatsız edici davranışlara maruz kalması olarak tanımlanan akran zorbalığı hem yapan çocuk için hem de buna maruz kalan çocuk için önemli olumsuz etkilere neden olur. Bu tür davranışlar, çocukların yapılan bir davranışla tepki olarak ortaya koydukları saldırgan davranışlardan farklılık göstermektedir. Akran zorbalığı, fiziksel, duygusal ya da cinsel olabilmektedir. Ancak günümüzde akran zorbalığı kendini

siber zorbalık olarak da göstermektedir. Belsey, (2006) “teknolojiyi kullanarak, birey ya da grup tarafından başkalarına zarar vermek için planlanan kasıtlı, tekrarlanan, düşmanca davranış içeren zorbalık türü” ifadesiyle siber zorbalığı tanımlamıştır (Baker ve Kavşut, 2007).

Yalan Söyleme: Çocukları yalana iten şey aslında erişkinlerin gerçekler karşısında takındıkları çelişkili tutumdur. Kapıya gelenlere kendisinin evde olmadığını söyleyen, çarşıya gidiyoruz diye doktora götürülen bir çocuk bunu asla unutmaz (Kemahlı, 2014).

Altı yaşından sonra çocuk soyut ve somut kavramları ayırt edebilmektedir. Altı yaşın öncesinde anlattığı hikayeler, söylemleri hayal ve gerçeği ayırt edemediği için yalan olarak kabul edilmez iken altı yaşından sonra çocuk bilinçli olarak yalan söylemeye başlar.

Çocuklar cezadan yahut sorumluluklarından kaçınmak için de yalan söyleyebilirler. Uygunsuz davranışı ebeveynlerden gizleme, kendileri iyi göstermek için gerçekleri çarpıtma en sık karşılaşılan yalan türüdür. Örneğin, boşanmış aileden gelen bir çocuk hiç yüzünü görmediği babasıyla ilgili arkadaşlarına yalanlar söyleyebilir. Çevrenin sert ve baskıcı tutumları farkında olmadan bu davranışı artırmalarına neden olabilir (Kemahlı, 2014). Bazı durumlarda ise anne babasının sevgisini kaybetmekten ya da anne babasını hayal kırıklığına uğratmaktan korkan çocuklar yalan söyleme davranışı gösterebilmektedir.

Hırsızlık: İki yaşındaki bir çocuk da mülkiyet fikri olmadığı için hırsızlık söz konusu değildir. Çocuklara mülkiyet duygusu öğretilmelidir. Mülkiyet duygusunun eğitim yoluyla yeterince bilmediği durumlarda hırsızlık olaylarına daha fazla rastlanmaktadır. Anne baba çocuğuna olumsuz bir hırsızlık modeli oluşturuyor oysa çocuğun hırsızlıktan vazgeçmesi çok zordur (Ankay, 2013, s,297).

Hırsızlığın patolojik biçimine kleptomani denir. Kleptomani gerçek hırsızlıktan ayıran özellik kleptomani de çalınan eşya ile ihtiyaç arasında çoğu kez bir bağlantının olmamasıdır (Ankay, 2013, s,298).

Bir davranış bozukluğu olarak hırsızlık, doyumsuz, anne babası tarafından sürekli mahrum bırakılan, aidiyet duygusu gelişmemiş çocuklarda ve ekonomik yetersizlik yaşayan, hırsızlık geçmişi olan ailelerde sık görülmektedir. Bu sorunlardan birinin ya da

birkaçının bir arada bulunması çocuğun hırsızlık davranışı göstermesine neden olabilmektedir.

Bağımlılık: Genel anlamıyla bağımlılık; herhangi bir varlığa karşı önlenemez istek duyma hali olarak tanımlanabilen ve insanın zihinsel aktivitesi ile ilişkili patolojik bir davranıştır (Uzun, 2017).

Madde bağımlılığı ise vücudu olumsuz yönde etkileyen maddelerin kullanılması, bundan ötürü zarar gördüğü halde madde kullanımının bırakılmamasıdır (Gövebakan ve Duyan, 2015, s,12).

Erken çocukluk dönemlerinde ebeveyne bağımlılık yoğun olarak görülürken ilerleyen yaşlarda sigara, alkol, uyuşturucu madde gibi ileri düzey bağımlılıklar çocuklarda gözlenebilmektedir. Çevre, ailedeki bağımlılık geçmişi, ana-baba tutumu ve daha birçok neden keyif verici maddelere bağımlılıkta önemli etkenlerdir. Günümüzde keyif verici maddeler haricinde ‘‘internet bağımlılığı’ kavramı da karşımıza sıkça çıkmaktadır.

İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu, oluşturulan tanı ölçütlerinin daha çok madde bağımlılığına benzer özellikler gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda patolojik düzeyde internet kullanımı genel olarak teknolojik bağımlılıklar başlığı altında ele alınıp incelenmektedir (Köksal, 2015).

İnternet bağımlılığı tek başına genel bir bağımlılık olabileceği gibi oyun bağımlılığı cinsel stilleri olan bağımlılık kumar bağımlılığı alışveriş bağımlılığı ya da sosyal medya platformlarına bağımlılık gibi daha özel bir bağımlılık da olabilir (Arıcak, 2015, s,63-64).

Suçta Sürüklenen Çocuklar: Çocuklar tarafından işlenen suçlar, yetişkinlerin işlediği suçtan pek çok yönüyle farklılık göstermektedir. Çocukluk dönemindeki suçlu kavramı, klasik ceza hukukunda belirtildiği üzere ‘‘kanunların gösterdiği suç, bu suçu işleyen kişi de suçludur’’ şeklindeki tanımlamalarla açıklamak güçtür. Çünkü çocuk suçluluğu daha derin bir şekilde ele alındığında sadece hukuksal bir problem olmadığı aynı zamanda psiko- pedagojik ve sosyal bir olgu olduğu da açıktır. Çocuk suçluluğunu yetişkin döneminde işlenen suçtan ayıran en büyük özellik, kişiliğin oluşma aşamasını içeriyor olmasıdır. Çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak bilinen gelişme

evreleri keskin sınırlarla birbirinden ayrılmamaktadır. Bu gelişim dönemleri duygusal, toplumsal, ekonomik ve kültürel etkilerin rol oynadığı süreçlerden oluşmaktadır (Eryalçın ve Duyan, 2016, s,13).

Çocuğun toplumun belirlediği kurallara tam anlamı ile riayet edilmemesi sosyal uyumsuzluk olarak nitelendirilebilmektedir. Çocuğun değer görme, bağlanma, ait olma, kendini gerçekleştirme gibi duygularının sağlıklı bio-psiko-sosyal gelişiminin ve diğer temel ihtiyaçlarını karşılanamaması çocuğun toplumsallaşma sürecine katılımında, belirlenmiş norm ve değerleri içselleştirmesinde zorlanmasına, uyumsuzluk göstermesine sebep olabilmektedir. Bu sebeple, çocuk için ‘suçlu çocuk’ gibi etiketleyici bir tanımlama yerine suça sürüklenen çocuk kavramlaştırılması tercih edilmektedir (Eryalçın ve Duyan, 2016, s,15).

Suçta sürüklenen çocuklar geçmiş yaşantısından, bulunduğu çevreden ayrı olarak değerlendirilemez. Ailenin olası suç geçmişi, ana- babanın tutumları, sosyo ekonomik problemler, çocuğun kendini kabul ettirme isteği ve daha birçok neden çocuğun suça sürüklenmesinde etkili olmaktadır.

Okula Uyum Problemleri: Kalabalık, zaruret içinde yaşayan, anne babası tarafından sadece bir yük olarak görülen bir çocuğun sınıfta başarısı ve düzgün hareketleriyle öğretmenin dikkatini çektiğini, teşvik gördüğünü düşünelim. Bu çocuk için hayat birdenbire yeni bir anlam taşımaya başlayabilir ve çocuk başkalarının takdirini kazanarak bir varlık olduğunun farkına varabilir (Uğurel- Şemin, 1979, s,91).

Tam tersi bir durumda ise evde karşılaştığı tavrı ile okulda da karşılaştığında, öğretmenin ya da arkadaşlarının dışlanmasına, olumsuz davranışlarına, reddine maruz kaldığında çocukta okula uyum problemleri ortaya çıkabilir. Bu uyum problemleri devamsızlık, okul başarısında düşüklük gibi durumlar doğurabileceği gibi yukarıda bahsettiğimiz gibi içe kapanıklık, saldırganlık, yalan söyleme, akran zorbalığı gibi davranış bozukluklarına sebep olabilmektedir.

Okul çocuğun evinde bulamadığını veren onu geliştiren mutlu kılan bir kurum olabileceği gibi ona cehennem hayatı yaşatacak bir yerde olabilir (Uğurel- Şemin, 1979, s,91).

Öğrencinin okulda kendini duygusal açıdan güven içinde hissetmesi, başarının temel taşıdır. Bunun olmayışı saldırganlık, çekingenlik davranışları ile kendini göstermektedir. Bu çocuk, öğrenimde temel konuları öğrenmede özel birtakım zorluklara uğrar, oyunda, resim, el işi, ifade gibi artistik faaliyetlerde alışılmamış ket vurmalar gösterebilirler (Uğurel- Şemin, 1979, s,92).

İntihar: Drukheim (1986), ölümle sonuçlanacağını bilerek ve isteyerek yapılan olumlu, olumsuz bir ediminin doğrudan ya da dolaylı sonucundan doğan her ölüm olayını intihar olarak tanılamıştır (Alptekin ve Duyan, 2014, s,17).

Sıklıkla intihar yalnızca ölümle sonuçlanmış olaylar olarak düşünülmektedir. Ancak intihara yalnızca bu bakış açısıyla yaklaşıldığında bireyleri kendini öldürmeye götüren süreç göz ardı edilmekte ve tanım, intihar olayının bütün yönlerini kapsamaya yeterli olmamaktadır (Yeğenoğlu, 2015).

İntihar nedenleri incelendiğinde, en ön sırada hastalığın geldiği görülmektedir. Diğer intihar nedenleri ise aile geçimsizliği, geçim zorluğu, istediği kişi ile evlenememe, ticari başarısızlık ve öğrenim başarısızlığı olarak bildirilmiştir (Yeğenoğlu, 2015). Bunlar haricinde ailede şiddetin varlığı, sosyo ekonomik durum, psikiyatrik nedenler (şizofreni, depresyon vb.), alkol. Madde bağımlılığı, göç, cinsiyet ve yaş intiharın risk faktörlerindedir.

2.6.2 Mezzo bağlamda aile ve okul kaynaklı problemler

Çocukların eğitim hayatlarını olumsuz etkileyen kaynaklardan bir diğeri de aile ve okuldur. Çocukların aile içerisinde yaşadığı problemler, okuldaki sosyal çevresinde sorunlar yaşamasına, okuldan kaçma, devamsızlık, çetecilik vb. davranış problemleri göstermesine, okul başarısında düşüklüğe ve ileri boyutlarda okul yaşantısının son bulmasına neden olabilmektedir. Aynı biçimde okul çevresi çocuğun kötü alışkanlar edinmesine, (sigara, uyuşturucu, alkol vb. bağımlılıklar) öğretmen tutumları çocuğun okula karşı fobi geliştirmesine ve okul yönetimindeki çeşitli tavır ve durumlar çocuğun eğitim başarısını, eğitim hayatını olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Bu bölüm içerisinde çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkileyen aile ve okul kaynaklı problemlere değinilecektir.

2.6.2.1 Aile kaynaklı problemler

Anne-babalar çocukların toplumsallaşma sürecinin tek kaynağı olmasa bile ilk etkileşim ailede başlamasından dolayı en önemli faktör olarak görülmektedir (Eroğlu, 2018). Dünya ile birlikte değişim gösteren anne-babanın görevi, sadece çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra kabul, sevgi gibi sosyal, ruhsal ihtiyaçlarını da karşılamaktır. Ebeveynler çocuğun sosyal duygusal ve bilişsel yönden gelişmesine imkân sağlayan ilk eğitimcilerdir. Anne-baba ve çocuk arasındaki etkileşim çocuğun ailedeki konumunu belirler ve duygularını, düşüncelerini, tepkilerini, kişiliğini de şekillendirir. Başka bir ifadeyle çocuğun kendisine ve dünyaya ilişkin algıları ve çevresine göstereceği tepkiler anne babasının ona yönelik ortaya koymuş olduğu davranış örüntülerinden etkilenmektedir (Eroğlu, 2018).

Çocuğun aile içerisinde yaşadığı problemler onun gelişimi kadar var olan hayatını da etkilemektedir. Çeşitli anne baba tutumları, ihmal istismar durumu, ekonomik ve eğitimsel durumlar, ölüm, hastalık vb. olumsuz durumlar çocuğun okul hayatını olumsuz etkilemektedir. Fark edilmediğinde yahut fark edilse bile var olan dezavantajlı durum varlığını sürdürdüğünde çocukların eğitim hayatı olumsuz etkilendiği kadar bitme noktasına kadar ilerleyebilmektedir.

2.6.2.1.1 Anne- baba tutumları

Anne baba davranışları çocuğun bulunduğu topluma uyum sağlamasını ve toplumsal kuralları benimsemesini sağlar. Çocuğun gelişimi ve kişiliğinin oluşumu üzerinde yeri doldurulamayacak kadar önemli etkiye sahip olan ebeveyn tutumlarını farklı uzmanlar değişik açılardan ele alarak farklı sayılarda gruplamışlar ve açıklamışlardır (Girgin, 2016). Anne baba tutumları, çocuğun sosyalleşme sürecinde anne babaların rolünü anlamak ve bu rolün çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki etkilerini incelemek amacıyla ortaya atılmış bir kavramdır (Köse, 2015).

Yavuzer (2016), anne baba tutumlarının altı başlıkta toplamanın mümkün olabileceğini söylemiştir. Buna göre anne baba tutumları:

- **Baskıcı ve otoriter tutum:** Geleneksel aile yapımızda sık rastlanan bu tutum, çocuğun öz güvenini zedeleyen, kişiliğini yok sayan bir tutumdur.

Her kurala uymak zorunda bırakılan çocuk, ebeveynlerinden birinin ya da her ikisinin baskısı altındadır. (Yavuzer,2016, s,28).

Bu çocukların özgüveni düşüktür ve yönlendirmeye açıktır. Bu çocuklar üzerinde hissettikleri baskının bir sonucu olarak okulda ve sosyal hayatında saldırgan tavırlar sergileyebilirler. Çocuk ihtiyaç duyduğu sevgiyi, ilgiyi görmek için boyun eğici olabileceği gibi olumsuz da olsa tepki alabilmek adına bağımlılık geliştirme, okulda başarısız olma, yalan söyleme, uyum problemleri gibi davranış bozukları sergileyebilirler.

- Gevşek tutum: Çocuk merkezci aileye, genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da kalabalık yetişkin grubu içerisinde tek çocuk olma, ilk çocuk olma durumlarında sıklıkla rastlanmaktadır. Böyle bir ortamda çocuk, aile de inisiyatif sahibi tek kişidir ve onun isteklerine diğer aile bireyleri kayıtsız şartsız uymaktadırlar (Yavuzer, 2016, s,23).

İzin verici ebeveynler, kolay yolu seçen ebeveyn türleri olarak tanımlanabilir. En iyi haliyle sadece çocuklarının mutlu olmasını isterler. En kötüsüyle sadece ebeveynlik yapmak zorunda olmamayı isterler (Webb ve Musello, 2018, s,54).

Bu tutum ile yetiştirilen çocuklar ben merkezci olmaktadır. Yaşamları boyunca herkesin onların isteklerine uyacağına inanırlar. Bu durum çocukluklarında ve yetişkinliklerinde, onların sosyal yaşantılarını olumsuz olarak etkilemektedir.

- Dengesiz ve kararsız tutum: Anne baba arasındaki görüş ayrılığından doğabilecek dengesizlik ve tutarsızlığın yanı sıra anne veya babanın değişken davranışları olarak da görülebilir. Ebeveynlerin “çocuk konusunda” birbirlerini eleştirmeleri, kararlarını yok saymaları, sıklıkla rastlanan terbiye yanlışlarındandır (Yavuzer, 2016, s,30-31).

Bu ebeveynlerin çocukları, istekleri yerine getirmek için anne ve babayı ayrı ayrı değerlendirir. Çocuk eğitimde ki dengesizlik, aile içerisinde çatışmaya neden olur ve çocuk bu çatışmandan da olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu çocuklar davranışın uygunluğunu ya da yanlışlığını kavramakta zorlanmaktadır. Anne için doğru olan davranış, baba için yanlış olarak değerlendirilmektedir. -Ya da tam tersi- Bu çocukta huzursuzluğa, davranışlarında kontrolsüzlüğe ve kararsız bir yapıda olmasına neden olmaktadır.

- Koruyucu tutum: Ebeveynlerin çocuğu korumak adına kontrol altına almaya çalışması, özen göstermesi anlamına gelmektedir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimseler aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruyucu tutumu gelecekte işinden bekleyebilir. Koruyuculuk genellikle anne-çocuk arasında görülür. Koruyucu rolündeki anne, iki yaşlarında çatal kaşık kullanabilen çocuğa dokuz yaşlarına gelse de eliyle yemek yedirir, kendi yatağında uyutur. Bu tür davranışları ile çocuğuna olan sevgisini dile getirdiğini, ona yardım ettiğini sanmaktadır. Ama gerçekte kendi yalnızlığını ve Mutsuzluğunu telafi etmektedir (Yavuzer, 2016, s,31-32).
- İlgisiz ve kayıtsız tutum: Anne babanın çocuğu yalnız bırakma, görmemezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelir. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda anne- baba- çocuk üçgeni arasında iletişim kopukluğu gözlenmektedir Evde aradığı ilgili bulamayan çocuk çocuk öğretmenine, arkadaşlarına ve yakın çevresindeki eşyalara zarar verir. Zarar verme davranışı ve suçluluk davranışı arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre ilgisiz ve kayıtsız anne baba tutumu çocuğun saldırganlık eğilimi güçlendirmektedir (Yavuzer, 2016, s,33).
- Güven Verici, destekleyici Hoşgörülü Tutum: Ebeveynler, çocuklarına karşı anlayışlı olmaları, çocuklarını desteklemeleri, bazı kısıtlamalar haricinde, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin verirler. Çocuk, kabul edilmek ve onaylanmak ister. Aile ortamı çocuğa kendi benliğini anlama özgürlüğü sağlıyorsa, çocuk olumlu bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir. Anne babanın hoşgörüsünü normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Böyle bir tutumda evde kabul edilen ve edilmeyen davranışları sınırları bellidir. Bunun sınırlar içinde çocuk özgürdür, söz hakkı vardır. Duygu ve görüşlerine saygı duyulur, sevgi ve teşvik görür, yetişkinler tarafından dinlenmektedir. Böyle bir ortamda çocuk, girişim yeteneğine sahip olmaktadır. Özgüvenini kazanır ve kendi kendine karar verip sorumluluk taşımasını öğrenir (Yavuzer, 2016, s,33).

2.6.2.1.2 İhmal – istismar

İhmal, anne ve babaların veya diğer aile bireylerinin ya da bakıcıların, çocuğun gelişimi ve sağlığı için yapmaları gerekenleri yerine getirmemeleri demektir. Bunun sonucunda çocuklar, sağlık, eğitim, duygusal gelişim, beslenme, korunma ve güvenli yaşam koşullarına sahip olma açılarından zarar görebilirler (Topçu, 2009, s,41). İstismar ise kültür ve toplumsal değerlere göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (2006) istismarı, *“sorumluluk ilişkisi ve güvenlik bağlamında çocuğun sağlığına, bekasına gerçek veya gizil zarar ile sonuçlanan tüm bedensel veya duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ya da ihmalci davranış veya ticari ya da başka sömürü biçimleridir”* (Topçu, 2009, s,23). Şeklinde tanımlamıştır. İhmal ve istismarı birbirinden ayıran, ihmali içeren davranışlar pasif olarak değerlendirilirken istismarı içeren davranışlar aktif olarak değerlendirilmektedir.

İhmal veya istismarın üç türü vardır. Bunlar:

1. Duygusal İhmal- İstismar: Duygusal istismar, çocuğun kişiliğini olumsuz yönde etkileyen, duygusal gelişimine zarar veren, eylem ya da eylemsizlikler olarak tanımlanmaktadır (Yaşar, 2016). Çocuğun isteklerinin, ihtiyaçlarının kötülenmesi, terk edilme tehdidiyle karşı karşıya bırakılması, yaşının ve gücünün üzerinde beklentilere maruz kalması duygusal istismarın önemli nedenlerindedir (Yaşar, 2016).

Kardeşler arası ayırım yapılması, alay etme, isim takma, sürekli olumsuz eleştiriye maruz kalma çocuğa ruhsal ve duygusal olarak zarar vermektedir. Olumsuz anne baba tutumları da duygusal ihmal \ istismar sayılmaktadır.

Shull (1999), Duygusal istismar olarak kabul edilen davranışları şu şekilde sıralanmıştır; aşağılama, kendi çıkarlarına göre kullanma, reddetme, tek başına bırakma, suça itme, kendi çıkarlarına alet etme, yaşından erken yetişkin rolüne sokma (Yaşar, 2016). Duygusal olarak ihmal ya da istismar edilen çocuk, davranış bozuklukları sergileyebilmektedir. Okul döneminde kurallara uyma, sosyal uyum, akademik başarı gibi durumlara adapte olma konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler.

2. Fiziksel İhmal- İstismar: Bakım veren kişinin, çocuğa zarar vereceğini bilerek ve isteyerek gerçekleştirdiği davranışlardır. Isırmak, vurmak, sıkmak,

vücuduna çeşitli yanıcı maddeler ile zarar vermek, farklı materyaller ile dövme vb. bu davranışlara örnektir.

Fiziksel istismar, kaza sonucu olmayan, çocuğa acı veren, gelişme ve işlevselliğinde sürekli zararlara yol açabilecek her türlü şiddet hareketidir, olarak tanımlanmaktadır (Özüçağlıyan, 2015). Fiziksel istismar sonucunda çocuğun ölümüne kadar giden ciddi durumlarla karşılaşmaktadır. Fiziksel istismara maruz kalan çocuk akranlarına karşı şiddet eğilimi gösterebileceği gibi içe kapanık, özgüvensiz biri haline de gelebilir. Ayrıca çocuğun beslenmesinin engellenmesi, sağlık kontrollerine götürülmemesi, evde uzun sürelerce yalnız bırakılması da fiziksel ihmallerdir.

3. Cinsel İhmal- İstismar: Genel tanımıyla cinsel istismar, ‘*psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan çocuğun, bir erişkin tarafından cinsel doyum için kullanılmasıdır*’ (Kara ve ark., 2004). Başka bir tanımlama ise ‘*Çocuğun kendisinden en az altı yaş büyük bir kişi tarafında, zorla ya da ikna edilerek cinsel doyum için kullanılması, başkasının bu amaçla çocuğu kullanmasına izin verilmesidir*’ denmektedir (Tıraşçı, Gören, 2007).

Çocuğun ana-baba, kardeş yahut hukuki olarak vasisi olan kişi tarafından cinsel ihmal, istismara maruz kalması ise ensest olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismar oranlarında ensest yadsınamaz bir orana sahiptir. Yaşar’ın (2001), belirttiğine göre, ‘*İzmir Çocuk İstismarı Araştırma Grubu’nun gerçekleştirdiği 18 aylık çalışmanın sonucunda, istismar vakalarının %38’inin ensest olduğu, bunların %85’ini kızlar, %15’i erkeklerin oluşturduğu ve %77’sinin 13 yaşından büyük olduğu vurgulanmaktadır*’ (Yiğit, 2004).

Cinsel istismar farklı biçimlerde görülebilmektedir. Yetişkinin kendine dokundurması, çocuğun cinsel organlarına dokunması ya da sürtünmesi, penetrasyon ile anal ya da vajinal cinsel ilişkiye girilmesi, çocuğun porno sektöründe cinsel sömürüye maruz bırakılması, çocuğa porno izletme gibi... Çocuğa tuvalet eğitiminin, cinsel eğitimin verilmemesi yahut cinsine uygun olarak yetiştirilmemesi çocuğun cinsel yönden ihmali olarak sayılmaktadır.

Çocuk ensest mağduru olabileceği gibi istismar durumunu ailesine söylememe, söylediğinde suçlanma gibi durumlarla karşılaşabilmektedir. Çocuğun yaşına ve istismarın biçimine, istismarcının yakınlık derecesine göre depresyon, içe çekilme, ani akademik başarı düşüşü, akran zorbalığı, saldırganlık gibi davranış bozuklukları ve ileri

boyutlarda öz kıyımaya kadar ilerleyen ruhsal sorunlar çocuklarda görülmektedir.

2.6.2.1.3 Sosyo- ekonomik yetersizlik:

Barınma, beslenme gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanamadığı bir ailelerde, eğitim ikinci, üçüncü plana düşebilmektedir. Çocuğun eğitim masrafını karşılayamayan aileler çocuklarını okuldan alma gibi olumsuz durumlar yaşamakta ve çocuğuna yaşatabilmektedir. Bazı durumlarda çocuklar eğitim hayatı ile birlikte yarı zamanlı çalışarak okul masraflarını karşılayıp aile bütçesine destek olarak eğitimine devam ederken, bazı durumlarda ise zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra çalışmaya devam ederek okulu bırakma durumları yaşanabilmektedir. Ailede işsizlik sorunun olması, aile planlaması yapılmaması, eşlerden birinin ölümü, hastalık vb. durumlar yoksulluğa sebep olabilmektedir.

Sosyo ekonomik yetersizlik ve eğitim arasındaki bağı değerlendirirken, ailelerin sahip olduğu kültürel değerler, çocuğu nasıl gördükleri, çocuğa karşı sorumluluklarını yerine getirip getiremedikleri, ailenin sorun çözme süreçleri, anne-baba tutumları gibi faktörler, dikkate alınması gereken faktörlerdir (Hatiboğlu, 2009).

2.6.2.1.4 Diğer (ölüm, boşanma, bağımlılık, aile içi şiddet):

Ölüm: Ölüm, kavranması ve kabullenilmesi çok zor bir gerçektir. Biyolojik bir olay gibi gözükse de çocuklara ölüm daha çok bilinmeyen, dünya üstü yönleriyle anlatılmıştır (Seven, 2013, s,160).

Çocuğun ölüme vereceği tepki, yaş, kaybedilen kişinin yakınlığı, çocuğun duyduğu bağımlılık, ölümün biçimi (ani, beklenmedik, hastalık sonucu vb.) ve diğerlerinin çocuğa yaklaşım biçimine göre farklı şiddetlerde oluşabilir. Ölüm sonucunda çocuklukta çeşitli davranış bozuklukları görülebileceği gibi ergenlerde intihara kadar giden ruhsal sorunlar görülebilir. Ölüm sonucunda değişen aile yapısı çocuğun hayatında köklü değişikliklere sebep olabilir. Sosyo- ekonomik nedenler (şehir değiştirme, gelir düzeyinde düşüş, kendinden küçük kardeşe bakım verme vb.) ya da geride kalan ebeveynin yaşadığı depresyon ve çocuğa yaklaşımı gibi etkenler çocuğun okuldaki davranışlarına ve başarısına olumsuz yönde etki edebilmektedir.

Boşanma: Boşanmaya karar vermiş ailelerin, kararın çocukları üzerindeki etkisinin neler olabileceğini düşünerek hareket etmeleri gerekir. Boşanma kararı alma ve

beraberinde gelen süreç, çocuğun yaşına uygun bir dille anlatılması gerekir (Türkaslan, 2007). Çocukların boşanmaya verdiği tepki ailelerin tutumlarına göre değişkenlik göstermektedir. Çocuğa açıklama yapılmaması, çocuğun aileye karşı duyduğu bağlılık, tarafların birbirine karşı çocuğu doldurma eğilimi, boşanma sürecinin şiddetli geçmesi gibi durumlar çocukta farklı tepkilerin oluşmasına neden olabilmektedir. Çocuklar boşanma fikrine alıştırılmadığında ve ebeveynlerin olumsuz tutumlarına maruz kaldığında, suçluluk, öfke, üzüntü, uyku problemleri, yeme sorunları, gelişim gerilikleri, okul problemleri yaşamaktadırlar. Çocukta oluşan bu tepkiler ebeveynin çocuğa karşı tutumu ve çocuğun yaşına göre değişkenlik göstermektedir.

Bağımlılık: Bağımlılık konusu, bireylerin sosyal işlevselliğini olumsuz yönde etkileyen ve toplumsal yansımaları olan bir sosyal sorundur. Konunun tıbbi boyutu göz ardı edilmemekle birlikte; sosyal ve ekonomik boyutları da büyük bir önem arz etmektedir (Erbay ve ark., 2016). Ebeveynlerden birinin yahut kardeşlerden birinin uyarıcı madde, alkol bağımlılığı geliştirmesi çocuğu ruhsal olarak etkilediği kadar maddi olarak da etkilemektedir. Varını yoğunu bağımlılığı için harcayan ebeveynlerden biri ya da her ikisi aileyi yoksullaştırmaktadır. Ailede bağımlılık gören çocuğun da bağımlılık geliştirmesi olası ihtimallerdendir. Bağımlılığın beraberinde; yoksulluk, şiddet, fiziksel, duygusal ya da cinsel ihmal, istismar, ölüm gibi durumlar yaşanabilmektedir.

Günümüzde bağımlılık dendiğinde yalnızca uyarıcı madde ve alkol akla gelmemektedir. Ebeveynler şans oyunlarına, bilgisayar oyunlarına, internete karşı da bağımlılık geliştirebilmektedir. Bu durumlarda çocuk başta duygusal olmak üzere ihmal ya da istismara maruz kalabilmektedir.

Aile İçi Şiddet: Şiddetin tanımına dar ve geniş anlamı ile bakılacak olursa, dar anlamıyla Şiddet; fiziki açıdan kişinin bedenine yönelik ıstırap veren tüm davranışlardır. Bu davranışlar bireyin sahip olduğu tüm özgürlüklerden, bireye yönelik tehdit, darbe, tecavüz gibi tüm davranışları kapsamaktadır. Ayrıca şiddetin kişi üzerinde fiziksel etkilerinin yanında sosyal etkileri de vardır. Bu durumyla Şiddet, kişiye bedensel olarak zarar verirken diğer taraftan sosyal anlamda kişinin hak ve özgürlüklerini kısıtlamaktadır (Öz, 2018). Aile içi şiddet yalnızca eşe, yalnızca çocuğa yahut hem eş hem çocuğa karşı olabilmektedir. Eş şiddetinde erkeğin şiddete maruz kaldığı durumlar görülse de mağdur taraf genellikle kadınlardır. Çocukların aile içi şiddete şahit olması, şiddeti evde öğrenmesi anlamına gelmektedir. Okulda akran zorbalığı, saldırgan, uyumsuz yahut içe

kapanık vb. davranış bozukları gösterebilmektedir. Evde şiddeti izleyen ya da şiddete maruz kalan çocuk okula devamlılık ve okula uyum konusunda ciddi sorunlar yaşayabilmektedir.

2.6.2.2 Okul kaynaklı problemler

2.6.2.2.1 Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar

İnsanlar için olduğu gibi örgütler için de yaşadıkları süreçte birtakım sorunlarla, engellerle karşılaşmaları doğaldır (Umuzdaş, 2006). Bu engeller yönetimdeki akışı bozduğu kadar çocuk ve okul ilişkisini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

- İletişim sorunları: İnsan yetiştiren kurumlar olan okullarda da yönetici ve öğretmenler kendi aralarında sağlıklı iletişim kurma konusunda başarılı olamamaktadırlar. Okuldaki sağlıklı iletişim ortamı başarı ve eğitim düzeyini düşürmektedir. Okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasında yeterince etkili ve istenilen düzeyde bir iletişim olmadığı ve okullarda iletişimi engelleyen birçok sorunun olduğu, bu konuda yapılmış olan birçok araştırmada ortaya konmuştur. Okullarda, öğretmenlerin yöneticilerin odasına rahatlıkla girememesi, girse bile çekinerek, korkarak girmesi, karşılaştığı sorunları rahatlıkla yöneticilere iletememesi, yöneticilerin de öğretmenlere adil davranmaması ve buna benzer birçok örnekle sık sık karşılaşılan yönetici ve öğretmenlerin kendi aralarında yeterince etkili ve sağlıklı iletişim kuramamaktadırlar (Badur, 2014). İletişim sorunu yönetici- öğretmen arasında olduğu gibi öğretmen- öğrenci ve yönetici- öğrenci arasında da olmaktadır. İletişim sorunları çözülmediğinde eğitimde aksaklıklar meydana gelmektedir.

- Maddi olanaksızlık ve Araç – Gereç Yetersizliği: Eğitim yönetiminde, hemen her işin yapılması paraya dayanır. Paranın yönetimi ise eğitim yönetiminin temelidir. Eğitim yönetiminde başarının kuralı, eğitime ayrılan her kuruşun yerine, değerince harcanmasıdır. Türkiye'nin ulusal giderlerinden eğitim işlerine ayırabildiği para, gelişmiş ülkelere bakarak çok azdır (Sarıca, 2006). Eğitim bütçesi, eğitimin etkililiğini sağlamak için önemlidir. Ancak gelir ile giderin birbirini karşılamaması durumunda temizlik, ısıtma gibi temel ihtiyaçlar başta olmak üzere çeşitli sorunlar eğitimin etkililiğini azaltmakta, engellemektedir. Laboratuvar, spor salonu, voleybol, basketbol vb. sahası gibi birimler okullarda

bulunmamakta yahut bulunduğunda da materyaller öğrenciler için yeterli olmamaktadır. Bu durum eğitimin kalitesini düşürmektedir.

- İş yükü kaynaklı sorunlar: İş yükü okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlardan birisidir. Okul müdürünün görev ve sorumlulukları, 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları” nda açıklanmaktadır.

Ancak kırsalda, özellikle il ve ilçe merkezlerine uzak okullarda müdür yardımcısı ve memur olmaması veya sayısının yetersiz olması okul yöneticilerinin iş yükünü artıran bir sorundur. Böylesi bir durumda okul müdürlerinin iş yükü daha da artmakta, müdürler yönetim ve eğitim öğretim işlevlerini gerektiği gibi yerine getirememekte hatta bu okullara idareci bulmakta zorluklarla karşılaşmaktadır (Badur, 2014). Özetle, iş yükü, bir müdürün yapması gereken yönetsel işlerin yanında, görev tanımları içerisinde olmayan ancak, okulla ilgili yapması gereken diğer işleri de kapsayan bir kavramdır. Bu işlerin içine, kanun ve yönetmeliklere göre yapılması gereken işlere ek olarak okulun gereksinimi olan ihtiyaçların genel bütçeden karşılanmaması nedeniyle aksayan işlere okul aile birliğinde çözüme kavuşturmak, gibi işlerle uğraşma müdürlerin iş yüklerini artırmaktadır (Badur, 2014).

- Velilere ilişkin sorunları: Okul-veli ilişkileri incelendiğinde büyük bir çoğunlukla sağlıklı bir iletişim ve iş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Oysa aile, çocuğun ilk eğitim yeridir. Okul yönetimlerinin velilerden bekledikleri başlıca davranışlar; öğrencilerin ödevlerine yardımcı olarak akademik başarılarına katkı sağlamaları, öğrencilerinin okula devam etmesini takip etmeleri, okulun maddi ihtiyaçlarına kayıtsız kalmamaları, kendileri iyi davranışlar göstererek çocuklarına örnek bir model oluşturmaları, çocukları ile yakından ilgilenmeleri, onların sorunlarını dinlemeleri, evden okula giderken beslenmesinden kıyafetine kadar tüm ihtiyaçlarını eksiksiz yerine getirmeleri ve kontrol etmeleridir (Genç,2008). Okula uygun olmayan kıyafetle okula gelme davranışı gösteren öğrenciler için yönetim veliden destek beklemekte ama çoğunlukla bulamamaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olan katkı payının toplanması, çocuğa yönelik ailenin beklentileri, kayıt şartları tutmayan çocukları için ebeveynlerin yöneticileri zorlaması vb. durumlarda da veli ile problemler yaşanmaktadır. Bu problemler bölgesel ve

kültürel olarak değişmektedir. Örneğin, kırsal bölgelerde tarlada çalışan çocukların okula gönderilmemesi yahu devamsızlık problemleri yaşanması gibi.

2.6.2.2.2 Öğretmen ihmal- istismarı:

İhmal ve istismarın tanımlanması ve türlerine ilişkin bilgi “Aile Kaynaklı Problemler” başlığı altında verilmiştir. Burada ise ihmal istismar türlerinin öğretmen tarafından uygulanması muhtemel biçimleri ve çocuk üzerindeki etkilerine değinilecektir.

Öğretmenlik alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmen okulun en temel ve en önemli öğelerinin başında gelmektedir. Eğitimde kalite, öğretmenin kalitesiyle yakından ilgilidir. Öğretmen mesleki ve kişisel olarak ne kadar donanımlı ve bu niteliklerini ne kadar kullanabiliyorsa öğrencileri de bundan o denli yararlanabilir. Öğretmen, liderlik, temsilcilik, yargıçlık, arabuluculuk, rehberlik gibi rolleri yerine getirme biçimiyle de okul ortamını etkilemektedir (Çatal, 2013). Ancak okul içerisinde öğretmenden kaynaklı istenmeyen bazı münferit olaylar yaşanabilmektedir. Bu istenmeyen olaylar çocuklarda okula karşı tepki geliştirme, eğitim başarısında düşüş ve disiplinsiz davranışların ortaya çıkması olarak kendini göstermektedir. Öğrenciye bağırarak, emretmek, alaycı konuşmak, azarlamak, etiketlemek, öğrenciler arası ayırım yapmak, fiziksel ceza kullanmak ya da ceza olarak ödev vermek öğretmenin uygunsuz davranışlarıdır.

Ayrıca, çocuğa şiddet uygulayan kişiler çoğu kez tanıdığı evi, okulu, işyeri gibi yakın çevresinde bulunan erişkinlerdir. Okullarda cezalandırma yöntemi fiziksel şiddet sıklıkla görülmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Öğretmenler duygusal ve fiziksel ihmal istismarın yanı sıra, öğrencilerinin sevgisini kullanarak uygun olmayan tensel temastan, nitelikli cinsel istismara kadar ilerleyen davranışlarla çocuğu cinsel yönden ihmal, istismar edebilmektedir. Bütün duygusal, fiziksel ya da cinsel sömürü çocuğun okul başarısında düşüşten, eğitim hayatının sonlanmasına kadar giden durumlar yaşanmasına sebep olabilmektedir.

2.6.2.2.3 Okulun bulunduğu çevre:

Okullar içinde var oldukları çevreye bir şekilde bağımlıdırlar. Bir okulun içinde bulunduğu çevreyle herhangi bir ilişki kurmadan ayakta kalabilmesi çok zordur. Bundan dolayı okul, çevresiyle devamlı surette bir ilişki kurma çabası içerisinde olmalıdır. Bir örgüt olarak tanımlayabileceğimiz okul, içinde bulunduğu çevreyi hem etkiler hem

etkilenir ama bunun yanında sahip olduğu bürokratik yapısından dolayı olması gerektiği zaman dış etkenlere karşı kapalı olarak kendini muhafaza edebilir. Okulu sadece kendi başına düşünerek bir örgüt tanımlanamaz. Okul çevresiyle birlikte bir sistemi oluşturmaktadır. Bu şekilde bir yaklaşım ile okulu anlamak ve tanımlamak için onun ilişki içinde bulunduğu bütün sistemlere toplu bir bakış açısıyla bakmak gerekmektedir (Koçak, 2014). Okulun fiziki koşulları, çevresindeki olanaklar, işletmeler, güvenlik durumu vb. çocukların eğitim hayatlarını olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz olarak da etkileyebilmektedir.

Okul ile çevre arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu durumlarda toplumsal kurum ve gruplar okul için gerekli olan maddi ve maddi olmayan kaynakların temin edilmesi için istekli olurlar. Bu nedenle okul ile çevre arasında iyi iletişim kurulması, çatışmaya meydan verecek davranışlardan kaçınılması önemlidir (Tezcan, 2006). Ayrıca çevrede bulunan çocuğun olumsuz davranış geliştirebileceği işletmelerin bilinmesi, okul çevresinde başı boş dolaşan, uyarıcı madde satan vb. kişilere karşı kolluk kuvvetlerinden destek alınması, çocuklara yönelik koruyucu çalışmalardan sayılabilir. Çevrenin koruyucu yönde denetlenmesi ve düzenlenmesi çocuğun gelişiminin ve eğitim hayatının olumsuz etkilenmemesine katkı sağlamaktadır.

2.6.2.2.4 Özel gereksinimli çocukların karşılaştığı problemler:

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 15. Maddesinde “*Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır*” ifadesine yer verilmiştir (EHK, 2005). 2017 yılında yayınlanan, “*Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Kaynaştırma\ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde*” ise kaynaştırma\bütünleştirme eğitiminin nasıl uygulanmasına ilişkin esaslar açıklanmıştır. Tüm bu hukuki yaptırımlara rağmen kaynaştırma\bütünleştirme eğitim hakkına sahip özel gereksinimli çocukların aileleri, okula kayıt hususunda sorunlar yaşamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sağladığı faydanın yanı sıra uygulama sürecinde sorunlar yaşanabilmektedir.

Bu sorunların başında, öğretmenlerin hem kaynaştırma eğitimine hem de kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumları, yeterli ve uygun personelin bulunmaması, sınıfların ve okulun fiziksel çevresinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık oluşu ve destek servislerinin yetersiz olması gelmektedir (Değer, 2008). Öğretmenin yanı sıra özel gereksinimli çocuk, sınıfta normal gelişim gösteren akranları yahut akranlarının ailesi tarafından da olumsuz tutumlarla karşılaşmaktadır. Bu olumsuz tutumlar özel gereksinimli çocuğun ve ailesinin etiketlenmesine, eğitimden beklenen faydanın sağlanamamasına, psikolojik sorunlara neden olabilmektedir.

Ayrıca, sağlanan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması, kaynaştırma öğrencilerinin velileri ile yaşanan sorunlar öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşamalarına neden olan diğer etkenlerdir (Değer, 2008).

2.6.2.2.5 Göç:

Göç kavramı, farklı etkenlerle gruplandırılmaktadır. Buna göre;

-Belli bir zaman dilimi içinde aynı ülke içinde bir yerleşim alanından diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleri '*iç göç*' olarak tanımlanırken, çalışmak veya yaşamak amacıyla ülke sınırlarını aşarak yapılan nüfus hareketleri '*dış göç*' olarak tanımlanmaktadır (Angay, 2012).

-Otoriter bir baskının zorlaması ile kişilerin kendi istekleri dışında göç etmesi '*zorunlu göç*'; daha iyi yaşam koşulları, iş, eğitim, ekonomik olanaklara kavuşmak, güvenlik istikrar ve sosyal olanaklar elde etmek için herhangi bir otoritenin zorlaması olmaksızın serbestçe yer değiştirilmesi ise '*gönüllü (isteğe bağlı) göçü*' oluşturur (Angay, 2012).

Türkiye'de iç ve dış göç görülmektedir. Türkiye'de görülen iç ve dış göçlerin nedenleri konudan sapmamak adına burada verilmeyecektir. Göçün eğitime olan yansımaları üzerinde durulacaktır.

İç ya da dış göç fark etmeksizin, okullarının fiziksel kapasitelerinin yetersizleşmesi durumu ortaya çıkmakta ve bu sorun değişik problemlerinde başlangıcını oluşturmaktadır. Mevcut araç gereçlerin kullanımı sorun yaratmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zaman azalmakta,

öğrencilerin başarısı düşmekte, sınıf içi öğrenci sorunları artmakta, disiplin problemleri ortaya çıkmaktadır (Tok, 2010). Ülkemizde yaşanan iç göçün en belirgin ve eğitime en olumsuz etkilerinden biri dil faktörüdür. Çocukların Türk dilini kullanmada gösterdiği farklılık, sosyal dışlanma yaşamasına neden olabilmektedir. Dış göç durumunda ise Türk dilini hiç bilmeme ya da kullanımında görülen eksiklikler çocuğun dışlanmasına, uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Günümüzde Suriye'den aldığımız göç ve yaşanan dil problemleri bunun en büyük göstergelerinden biridir. Göç ile kentlere gelen çocukların aileleri ile kentte yaşayan çocukların ailelerinin eğitim beklentileri, çocuklarına sunduğu imkanlar, maddi durum, kültürel farklar vb. birçok etken çocuğun eğitim başarısını etkilemektedir. Göç yaşayan çocuklar yaşadıkları sosyal dışlanmadan, okula uyum problemlerinden ailesini suçlayabilmekte; saldırganlık, akran zorbalığı vb. davranış problemleri geliştirebilmektedir.

2005' de yayınlanan TBMM Raporu'nda çocukları sokağa iten sebepler arasında göç ve buna bağlı olarak yaşanan uyum sorunu ve yoksulluğun ilk sıralarda yer aldığı belirtilmektedir. Bu komisyon raporuna göre, çocukları sokakta bekleyen tehlikeler olarak da şiddet, madde bağımlılığı, suç örgütlerine katılma vb. tehlikeler gösterilmektedir (Tok, 2010).

2.6.3 Makro bağlamda sistem kaynaklı problemler

Bir ülkenin eğitim sistemi sosyal sistemler, siyasal sistemler, kültürel sistemler ve ekonomik sistemlerin bütünüyle oluşur. Eğitim sisteminden beklenen faydanın sağlanabilmesi, bu sistemlerin hem birbiri ile hem de toplumun, sosyal ve ekonomik şartları ile tutarlı ve dengeli olmalıdır (İçer, 1997). Eğitimde görülen sistemsel sorunlar, hedeflenen politikaların uygulanamaması, eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar vb. birçok problem çocukların eğitim sürecine olumsuz etki edebilmektedir. Uygun eğitim sistemleri ve politikalar ise çocuğun eğitim hayatında yaşanması muhtemel, birey, aile ya da okul kaynaklı sorunların çözümünde etkili olmaktadır.

Bu bölümde eğitim sistemi içine giren çocukların, eğitim başarısını, devamlılığını, eğitimden sağlaması gereken faydayı olumsuzlaştıran etkenler, makro bağlamda sistem kaynaklı olarak incelenecektir.

2.6.3.1 Eğitim’de sistem kaynaklı sorunlar

Eğitim, iç içe geçmiş sistemlerden oluşur. Sistemler birbirini olumlu\ olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Sistemin içerisinde bulunan bireyler de sistemler arasındaki bağlardan etkilenmektedir. Okul, eğitim sisteminin mikro parçası olarak bireyin hayatına direkt ve hızla etki eden bir kurumdur. Bu kurum aile, sosyal çevre, grup vb. diğer mikro sistemlerle etkileşimde bulunarak mezo sistemleri oluşturur. Bu etkileşim kurum, grup ve bireyler arasındaki rolleri belirlemekte, düzenlemektedir. Bu düzenlemelerdeki hatalar ya da rollere uygun davranılmaması kurum, grup ve bireyi ayrı ayrı etkileyebilmektedir. Eğitim sistemini oluşturan kanunlar, yönetmelikler, politikalar ekzosistemi oluşturup diğer bütün sistemleri ve dolayısıyla bireyi de etkilemektedir.

Bu başlık içerisinde, eğitimde aksaklıklara neden olan ve diğer sistemlerin işleyişini etkileyerek, bireyin eğitim sistemi içerisinde olumsuz yaşantılar edinmesinde neden olan etkenlere değinilecektir.

2.6.3.1.1 Eğitim sistemindeki değişimler

Üçüncü beş yıllık kalkınma planında “8 yıllık temel eğitimin uygulanmasına 1973-74 öğretim yılında bağımsız genel orta öğretim I. devre okulları, diğer orta öğretim I. devre okulları ve bina durumu imkân veren ilkokullarda bağlanacaktır” (DPT, 1973) maddesine yer verilerek 5 yıllık zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Ancak Alt yapının yetersizliği, yeterli okul ve eğitmenin bulunmaması gibi sorunlar öğrencilerin eğitim hayatında sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Planın hedefleri arasında bulunan köklü sistem değişimi, öğrencilerin eğitim hayatını etkileyen, değişim silsilesinin başı olmuştur. Sonraki yıllara baktığımızda da kalkınma planlarında belirlenen eğitim sistemleri zamanın şartları ile denk düşmediği için beklenen sonuçları doğurmamıştır.

Eğitim sistemi içerisinde yaşanan hızlı değişimler gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin ve ailelerin sisteme adaptasyonunu zorlaştırmaktadır.

Yakın tarihlere baktığımızda da karşımıza yakın zaman aralıklarında köklü değişimler yapıldığı görülmektedir. 2000’den günümüze kadar yapılan değişimleri kronolojik olarak sıraladığımızda:

- 2003- Katsayı farkı arttırıldı.
- 2004- Eğitim müfredatında değişiklikler yapıldı
- 2005- Lise 4 yıla çıkarıldı.
- 2007- OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı) yerine SBS (Seviye Belirleme Sınavı) getirildi.
- 2012- Katsayı kaldırıldı.
- 2010- 2000'den beri uygulanan ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sistemini değiştirdi. İki aşamadan oluşan YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sistemlerine geçildi. - SBS her yıl uygulanan bir sınav modelinden 3. yılın sonunda tek sınav modeline döndürüldü. - Düz liselerin tamamı Anadolu liselerine dönüştürüldü.
- 2012- Zorunlu 8 yıllık temel eğitim yerine, 4+4+4 sistemine geçildi. - Katsayı kaldırıldı. – Dershanelerin kapatılma süreci başlatıldı.
- 2013- TEOG sınavı uygulaması başlatıldı.
- 2017- TEOG sistemi kaldırıldı. – Müfredatta değişimler yapıldı.
- 2018- YGS ve LYS sistemi değiştirildi.

Görüldüğü üzere son 19 yıldır eğitimde sürekli ve nispeten köklü değişimler uygulanmaktadır. Eğitim sistemindeki bu hızlı değişimler öğrencilerin okula adaptasyonunu engellediği gibi sınav sistemlerindeki bu hızlı değişimler sınav kaygısını artırıcı niteliktedir. Ebeveynlerde ise çocuklarının geleceğine yönelik kaygı oluşmakta ve bu kaygı çocuklara baskı olarak geri dönmektedir. Uygulanan değişimler bir önceki sistemin yaması niteliği taşımakta ve eğitimin sistemli akışını bozmaktadır.

2.6.3.2 Kaynaştırma / bütünleştirme eğitiminde yaşanan sorunlar

MEB tarafınca yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nın 12. Maddesinde, *“Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda*

uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” (MEB, 1997) ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile özel eğitim gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma eğitim hakkı vurgulanmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler de normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitim hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireyler ancak eğitim ile toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürebilirler. Kaynaştırma kavramı, hem özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında eğitilmesi gerektiğini, hem de bu eğitim sırasında öğrenciye sağlanan destek eğitimi kapsamaktadır.

Günümüzde kaynaştırma eğitimin yaygınlaştırılması ve özel gereksinimli bireylerin eğitimden en iyi biçimde faydalanabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. En yaygın düzenleme okulların fiziki koşullarının engel türlerine göre yenilenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak hala, kaynaştırma raporu bulunan çocukların gerek okul yönetimi gerek öğretmen yahut normal gelişim gösteren diğer çocukların ebeveynleri tarafından dışlanmaya maruz kalabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin engel türlerine yönelik bilgilerindeki yetersizlik, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin özel gereksinimli çocuğa bakış açıları kaynaştırma eğitimde yaşanan sorunların en başında gelmektedir.

Fiziki koşulların iyileştirilmesi kapsamında engelli rampaları, asansörler vb. düzenlemeler yapılmaktadır ancak kaynaştırma eğitimine uygun materyallerin eksikliği yahut yokluğu özel gereksinimli bireyin eğitiminde aksaklıklara yol açmaktadır.

2.6.3.3 Göç ve eğitim

Göç kavramına, iç ve dış göç tanımlarına bölüm 2.6.2.2.5’ de değinilmiştir. Bu bölümde geçin eğitim sistemine etkisine makro düzeyde değinilecektir.

Ülkemizde yıllardır iç göç yaşanmakta ve eğitime olumsuz etkileri görülmektedir. Artık iç göçün yanı sıra dış göç de alan Türkiye’de göç ve dolayısıyla göçmen çocukların eğitimi büyüyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Göç alan bölgelerde nüfus, kadın erkek oranı değişmektedir. Aile parçalanmaları yaşanmakta ve bu parçalanmalardan yine en çok zararı çocuk görmektedir. Bu durum göçün çocuğa ve bağlantılı olarak çocuğun eğitimine olumsuz yansımından yalnızca bir tanesidir.

Göç ve meydana getirdiği değişim güvenlik konusunda açıklar yaratabilmektedir. Eğitim ile çocuk üzerine en önemli şekillendirmenin yapılacağı yıllarda alışılmış aile, akraba, komşu gibi yakın kontrol mekanizmalarının da etkinliğini yitirmesi çocuk suçluluğunu doğurabilmektedir (Akkayan, 1986).

Göç şehirler için alt yapı, konut, sağlık, işsizlik gibi sosyal ve ekonomik sorunları ortaya çıkarmaktadır. Göçler dolasıyla bu sorunlar, her kademedede fiziki alt yapı, derslik, donanım, öğretmen açığı şeklinde kendini göstermektedir (Karagöz, 2011, s,66).

Göç beraberinde uyum sorunları doğurmaktadır. Ekonomik yetersizlik, sosyal tabaka ve dil sorunu, eğitime ilgisizlik, çocuk işçilik gibi pek çok sorun da göç ile beraber gelmektedir. Özellikle yabancı göç ile doğan dil sorunu, öğretmen- öğrenci, okul-aile iletişimde sorunlara yol açmaktadır. Kendini yeni bir ortama kabul ettirmeye çalışan çocuklar davranış problemleri, bastırılmış benlik, özgüven eksikliği gibi problemler yaşayabilmektedir. Sosyal dışlanma yaşayan çocuk çetecilik, bağımlılık geliştirme gibi negatif durumların içine düşmektedir. Çocuğun gelecek garantisi olarak görülmesi, parçalanmış aile olma gibi nedenlerle eğitim bir masraf olarak görülebilmekte, önemsenmemekte ve çocuk para kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Bu ve bunun gibi durumlar eğitimde kaliteyi düşürdüğü gibi çocukların geleceğini de yok etmektedir. Göç eden çocuklara yönelik politikalar geliştirilmeli, dil, sosyal uyum, ekonomik iyileştirmeler yapılarak çocukların eğitimleri garanti altına alınmalıdır.

2.7 Okul Sosyal Hizmeti

Bir çocuk, ilkokuldan üniversiteye kadar 15-16 yıl boyunca eğitim sisteminin içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin gerçekleştirildiği yer, kurum ve eğitimi gerçekleştirenler önemlidir. Hem yapısal hem de kişisel faktörlerin etkileşim noktası genelde okuldur. Her ne kadar ‘‘eğitim ailede başlar’’ denilse de günümüzde eğitim - çoğunlukla- okulun görevi olarak görülmektedir. Oysa eğitim yalnızca okulla sınırlı değildir ve bünyesinde aile, akraba, sosyal çevre, sokaktaki insanlar, kitle iletişim araçları gibi faktörleri de barındırır. Sağlıklı bir eğitim hayatı bireyi ve bireyi etkileyen tüm faktörlerin uyum içerisinde olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Yoksulluk, aile içi şiddet, ihmal-istismar, göç, kitle iletişim araçları vb. değişkenler çocuklarda davranış problemleri, devamsızlık, akran zorbalığı, bağımlılık suça karışma, çeteleşme gibi olumsuz durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bu ve bunun gibi olumsuzluklar çocuğun akademik başarısında düşüşe sebep olabileceği gibi eğitim hayatının sonlanmasını varabilecek durumların yaşanmasına da sebep olmaktadır. Okul sosyal hizmeti tüm bu olumsuzlukların tespitinde, müdahalesinde ve iyileştirilmesinde etkilidir.

Sosyal hizmetler, bireyler arasında farklılık gözetmeden, ayrıcalık tanımadan; devletin himayesinde, insan haklarını dikkate alarak, kurum ve kuruluşları arasında iş birliği sağlanarak yapılmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları tarafından ihtiyaca göre uygun görülen kişi ya da gruba yönelik verilmekte olan spesifik sosyal hizmet uygulamaları kapsamında sosyal hizmet türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Türleri incelendiğinde tıbbi Sosyal hizmetler, psikolojik sosyal hizmetler yaşlı bakımına yönelik Sosyal hizmetler, mesleki Sosyal hizmetler, Manevi sosyal hizmetler gibi çalışma alanları olduğu görülmektedir (Gökgöz ve Kesgin, 2015). Okul sosyal hizmeti de sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal hizmet mesleğinin bilgisi 5. başlıkta detaylıca verilmiştir. Bu kısımda yukarıda da bahsedildiği üzere sosyal hizmetin uygulama alanı olan okul sosyal hizmetine değinilecektir.

“Duman (2000), “Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti” isimli çalışmasında, okul sosyal hizmetini şu şekilde tanımlamaktadır: “*Öğrencilerin buldukları gelişim dönemi, içinde buldukları aile koşulları, o dönem içinde yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama gibi bir çok hizmeti yürütmek üzere okullarda yer alan sosyal hizmetin mesleki etkinlik alanlarından biri*”

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW)’in tanımına göre ise okul sosyal hizmeti: “...sertifikalı okul sosyal hizmet uzmanları tarafından eğitim kuruluş

ortamlarında sunulan hizmetlerdir. Sosyal hizmetteki bu özellik, yeterli uyum sağlamada ve okul, aile ve toplumun bu amaca ulaşmadaki çabalarını koordine etme- etkileme de öğrencilere yardım etmesine yöneliktir” (Jarolmen, 2017, s,18).

Okul sosyal hizmeti uygulamasında amaç, öğrencilerin bireysel, ruhsal sorularının çözülmesi, akademik başarılarının artırılması ve eğitim ortamlarının olduğundan işlevsel hale getirilmesiyle eğitim kalitesinin yükseltilebilmesidir (Nadir ve Aktan, 2015).

Okul sosyal hizmeti, eğitim ortamlarında öğrencinin akademik performansına ve dolayısıyla başarısına etki eden faktörler üzerine odaklanır. Özellikle çocuk ve aileyi içine alacak ekip çalışması anlayışıyla, her türlü ayrımcı, dışlayıcı tutumun önüne geçerek "çevresi içinde birey" yaklaşımını gözeten sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamlarında yer alması önemli bir gereksinimdir.

2.7.1 Okul sosyal hizmetinin uygulama alanları

Her okul, bulunduğu il- ilçe, eğitimin verdiği yaş grubu, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, eğitime bakış açıları vb. birçok etken ile farklı ihtiyaçlara sahiptir. Okul sosyal hizmetinde her okul için ortak uygulanabilecek reçeteler yazmak mümkün değildir. Sosyal hizmet uzmanı görev aldığı okulda, ekip arkadaşlarıyla birlikte risk haritası çıkarmalı, müdahale konuları ve programları belirlemelidir. Okul bir sistemdir ve her sistemin kendine özgü alt – üst sistemleri, girdileri, çıktıları vardır. 6. bölümde mikro, mezo ve makro düzeyde sistemi etkileyen faktörlere değinilmiştir.

Okul sosyal hizmeti uygulamaları; okul çağındaki çocukların eğitim hakkına ulaşmasını engelleyecek/güçleştirecek tüm nedenleri (bedensel engel- mental gerilik, yoksulluk, ev içi şiddet, bağımlılık ölüm, süreğen hastalık, bir aile bireyinin evden ayrılması gibi) ve bu nedenlerin yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırmayı amaçlayan müdahalelerde bulunmayı kapsamaktadır (Jarolmen, 2017, s,9).

2.7.2 Okul sosyal hizmeti uzmanının rol ve görevleri

Sosyal hizmet uzmanı hiçbir ayırım yapmadan hakkaniyetli ve insan haklarına saygılı davranarak ayrımcılığı, yoksulluğu, sosyal adaletsizliği sona erdirmek için çalışmaktadır. Bu çalışmalarını gerçekleştirmek için de birtakım roller üstelenir.

Sosyal hizmet uzmanının üstlendiği roller 5. Başlık içerisinde detayı olarak verilmiştir. Bu bölümde sosyal hizmetin uygulama alanlarında biri olan okul sosyal hizmeti kapsamında üstlendiği roller ve görevleri üzerinde durulacaktır.

Sweifach ve LaPorte, (2013)'e göre okul sosyal hizmeti uzmanları, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin potansiyellerine ulaşmak için onlara yardımcı olmaya çalışır. Bu amaç, öğrencilerin davranışsal ve akademik olarak başarılı olmaları için yeteneklerinin önündeki engelleri kaldırmalarına yardımcı olur. Uzmanlar, eğitimsel, sosyal ve duygusal sonuçlara en iyi şekilde ulaşmak için, eğitmen, aile ve diğer görevliler arasında iş birliği sağlar (Çetindaş, 2017, s,51).

Okul sosyal hizmeti uygulaması için bir dizi rol modeli bulunur geleneksel roller arasında vaka çalışmacılığı grup çalışmacılığı, devamsızlık sorumluluğu, danışmanlık ve ailelerle irtibat sorumluluğu yer alır. (Zastrow, 2015, s,490-494). Daha yeni rollere baktığımızda:

- Savunuculuk: Okul ortamında büyük karmaşık sistemleri anlayan, aileyi, çocuğu eğitsel ya da diğer sosyal sistemlerle başa çıkabilmesi için destek olma rolüdür (Zastrow, 2015, s,494). Savunucu rolü ile sosyal hizmet uzmanı çocuğu aileye, okula karşı savunabileceği gibi aileyi ve okulu da diğer sistemlere karşı savunabilir.
- Davranış Uzmanı: Sosyal hizmet uzmanı, davranışsal becerileri kullanarak öğretime uygulanan genel öğrenme ilkeleri konusunda rehberlik edebilir. Normal sınıf rutinine alışmakta güçlük çeken çocuklar için özel programlar hazırlayabilir (Zastrow, 2015, s,495). Elbette davranış değiştirme üzerine okullarda faaliyet gösteren PDR birimi mevcuttur. Ancak davranış değiştirme bir ekip işidir ve sosyal hizmet uzmanı da bu ekibin bir parçasıdır. Davranış değiştirme, çocuğun okula uyumuna yönelik olabileceği gibi özel gereksinimli yahut göçmen çocuklar gibi dezavantajlı konumdakilere karşı yaşanan olumsuzlukların önlenmesine yönelik de olabilir.
- Alkol \ Madde Bağımlılığı Uzmanı: Sosyal hizmet uzmanları, bağımlılıkla ilgili bilgilerinden, görüşme konusunda aldıkları eğitimlerden, ailelerle ilişki kurma konusundaki becerilerden ve toplumun kaynaklarını ilişkin bilgilerinden ötürü önleme programları geliştirme rolü açısından etkinliğe

sahiptir (Zastrow, 2015, s,497). Okul içerisinde ve çevresinde önleyiciliğe yönelik çalışmalar yapabileceği gibi bağımlılığın tespiti halinde aileyi yönlendiren konumda da olabilir.

- Bireysel Eğitim Planı Ekip Üyesi: Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte alacağı eğitim hazırlanırken bireysel eğitim planı hazırlanmaktadır. BEP bir ekip tarafından hazırlanır ve sosyal hizmet uzmanı da bu ekibin bir parçası olmalıdır.

Okul Sosyal hizmet uzmanları, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere haklarını anlatmalı, onları desteklemeli, ebeveyn katılımına teşvik sağlamalıdır. Öte yandan BEP sürecinde öğretmen, ebeveyn ve özel eğitim çalışanları arasındaki iletişimi kolaylaştırmalıdır. Okullarda zorbalığı ve rahatsız edici davranışları engelleyen davranışsal gelişim ve davranışsal yönetim planları ile müdahalelerin geliştirilmesinde, uygulaması yeterli olmasını sağlamalıdır (Çetintaş, 2017, s,62-63).

- Sistem Değiştirme Uzmanı: Bugünkü toplumun karmaşık yapısı dikkate alındığında, birçok insanın problem çözme becerilerinin artırması gerektiği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanları bu bağlamda insanla sistemi birbirine bağlayarak, mevcut hizmetleri ve hizmet götürme mekanizmalarını iyileştirerek yardımcı olabilirler. Bu rol modeli eşit erişim, entegrasyon, değişen aile kalıplarıyla ilgilenmek için program geliştirme veya eğitimin kalitesine ilişkin durumları içerebilir (Zastrow, 2015, s,501).

Dupper (2013), okul sosyal hizmeti uzmanlarının görevlerini, yapabileceklerini:

- *Çocukların eğitim ihtiyaçlarının anlamak*
- *Risk altındaki öğrencilerle ailelerin desteklenmeleri, ailelerin endişelerinin okul çalışanları ile paylaşabilmelerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin yaşam koşulları, yaşadıkları mahallelerin koşullarının görüşülmesi, farklı kurumlara yönlendirmeler yapmayı, farklı kurumlara yönlendirilmiş olan öğrencilerin takip edilmesi gibi görevler üstlenmek*
- *Sınıf aktiviteleri yürütmek*

- *Okul-temelli önleme programları tasarlayabilmek*
- *Öğrencilere bireysel ya da grup danışmanlığı hizmetleri sunabilmek*
- *Öğrencilerin gereksinimlerini değerlendirmek ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik stratejiler geliştirmek için öğretmenler ve diğer okul çalışanları ile iş birliği yapmak*
- *Tüm okulu ilgilendiren kriz durumlarında müdahale takımının üyesi olmak*
- *Öğrenci davranışı ve akademik ilerlemesi ile ilgili konferanslara katılmak, çok disiplinli değerlendirmenin bir parçası olarak kapsamlı bir gelişim değerlendirmesi ve sosyal inceleme raporu hazırlamak*
- *Çocuğun öğrenmesini engelleyebilecek ya da onun okuldaki davranışlarını etkileyebilecek uyum sağlama davranışlarını, kültürel yapı ve sosyo-ekonomik unsurları değerlendirmek, öğrencilerin uygun olmayan biçimlerde etiketlenmelerini önlemek amaçlı aktivitelere katılmak*
- *Öğrencilere bireysel ya da grup danışmanlığı hizmetleri sunmak*
- *Okul-temelli önleme programları tasarlayıp uygulayabilmek ve değerlendirebilmek*

şeklinde anlatmıştır (Gökgöz, 2014).

2.7.3 Okul sosyal hizmeti uygulamasında ekip çalışması

Önemli bir sosyalleşme ortamı olarak okulda yaşananlar, geleceği büyük ölçüde etkiler. Bu nedenle her çocuğun okulda psiko-sosyal ve eğitsel açıdan beklenen değişimi sağlaması önemlidir. Okul sosyal hizmetinde bu amacı gerçekleştirebilmek için ekip çalışması önemlidir. Sistem içerisinde çocuk, arkadaşlarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle, çevresiyle problemler yaşıyorsa; bu problemlerin çözülmesi için mikro, mezzo ya da makro düzeyde müdahaleler gerçekleştirmek sosyal hizmet uzmanının görevidir. Bu müdahaleleri rehber öğretmenler ve ders öğretmenlerinin katkılarıyla bir ekip çalışması anlayışıyla planlamak ve uygulamak, okul sosyal hizmetinin özünü teşkil eder (Aktan, 2018, s,281).

2.7.3.1 Okul sosyal hizmeti ve okul yönetimi ilişkisi

Eğitim sisteminde okulların yönetiminden müdürler sorumludur. Müdürün okulda içerisinde yönetim, personel, eğitim, öğretim, öğrenci, temizlik, beslenme, bakım ve koruma ve sosyal etkinlik gibi birçok alanda görevi bulunmaktadır.

Okul müdürleri yasal sorumluluklarının yanı sıra okuldaki eğitim niteliğinin yükselmesi, planlı değişimin sağlanması ve yeniliklerin uygulanmasında önemli rol oynamaktadır (Akyüz, 2018)

Okul sosyal hizmet uzmanı ve yönetimin iş birliği yapmaları, profesyoneller arasında bir güven ortamı yarattığı gibi öğrencilerin başarılarını arttırmalarını sağlar. İki taraf benzer bir amaca -çocukların refahı- sahip olsa da sosyal hizmet uzmanı farklı olarak ekolojik bakış açısı ile çalışır ve öğrencilerin güçlü yanlarına odaklanır. Öğretmenler ise bireye ve öğrencide neyin eksik olduğuna odaklanır (Jarolmen, 2017, s,115).

2.7.3.2 Okul sosyal hizmeti ve PDR ilişkisi

PDR hizmetlerinin eğitim süreci içinde amacı öğrencinin gelişimine ve uyumuna katkıda bulunmaktadır. Kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlamak ve bunu yaparken de var olan tüm yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi PDR'nin temelidir. Okullarda öğrencilerin akademik başarılarının yanında, kişilik gelişimine yardımcı olacak çalışmalar da yapılmakta ve bu çalışmalar da okullarda rehberlik servisleri tarafından yürütülmektedir (Kuli, 2018).

Her eğitim basamağında, okulun eğitim fonksiyonunu yerine getirmede, sınıf ve branş öğretmenlerinin önemli olduğu kadar zor bir rol üstlendikleri açıkça görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, her düzeydeki öğrencilerin gelişim dönemlerinde farklı ihtiyaç ve sorunlar içinde bulunmaları, eğitimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenleri çoğu zorlayan bir durumdur. Bu nedenle zaman öğretmenlerin pek çok kez eğitici formasyonlarının yanı sıra öğrenci ve ailesinin özel problemleriyle ilgilenmeleri gerekmektedir. Ancak bunun, eğitim koşulları dikkate alındığında hiç de kolay bir iş olmadığı açıkça görülmektedir. Bu noktada okullarda öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaç ve sorunlarına cevap verecek psikolojik danışma uzmanı ve sosyal hizmet uzmanı gibi elemanlar, mesleki çalışmalar yapmaktadır (Duman, 2000).

Kuli'nin (2018) "Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında:

- "Rehber öğretmenler sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmeti hakkında genel bir bilgiye sahip olsalar da disiplin hakkında aynı düzeyde bilgiye sahip değildirler. 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 duymaktadır. "

sonuçlarına ulaşmıştır.

Tüm bilgiler ışığında, okul sisteminde görev alacak olan sosyal hizmet uzmanı ile PDR'nin ekip çalışması eğitimde kalitenin artması için önemlidir.

2.7.3.3 Okul sosyal hizmeti ve öğretmen ilişkisi

Okul sisteminin öğrencilerden sonra asli ve devamlı unsurları olarak öğretmenler gelmektedir. Türkiye'de de eğitim sisteminde ve merkez teşkilat olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nda, öğretmenler eğitim-öğretim uygulamalarının başıdır. Bu nedenle okullarda çalışacak sosyal hizmet uzmanları, öğretmenlerden bağımsız düşünülmemeyeceği gibi onlarla kuracakları iletişimin niteliği de oldukça önemli olacaktır (Aktan, 2018, s,300).

Öğretmen, çocuk ile sürekli iletişim halindedir. Öğretmenler çocuğu gözleme, davranışlarındaki değişimleri fark etme yahut hali hazırda çocuğun sahip olduğu problemleri öğrenme hususunda birinci ve önemli bir kaynaktır. Öğretmen- okul sosyal hizmet uzmanı arasındaki iletişim ne kadar iyi olursa bir ekip olarak çocuğu fark etmede ve müdahalede bulunmada o kadar etkili ve hızlı olacaklardır.

2.7.4 Yurt dışında okul sosyal hizmeti uygulamasının görünümü

Türkiye’de pilot çalışmalara yeni başlanan okul sosyal hizmeti yurt dışında uzun bir geçmişe sahiptir.

20. yüzyılın başlangıcında çocukların eğitimi alması yasal olarak zorunlu hale geldikten sonra yapılan anlaşmalarla sosyal çalışma hizmetleri okullarda akademik başarı ve okula devamlık üzerine başlamıştır. Odaklanma büyük buhran yıllarını takip eden yıllarda yiyecek, giyim, konut gibi temel ihtiyaçlar ve sosyo- ekonomik koşullara doğru değişmiştir. Okul Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki gelişimi, 1900’lerin başlarından bugüne kadar, sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarına dönük ulusal standartların oluşumuna kadar bir evrim geçirmiştir (Jarolmen, 2017, s,11).

Bu bölümde önce diğer ülkelerde ki okul sosyal hizmet uygulamalarına ardından da Türkiye’deki girişimlere değinilecektir.

İngiltere örneği: 2002 yılından beri yaklaşık beş bin beş yüz eğitim refahı görevlisi \ eğitim sosyal hizmet uzmanının görev aldığı bilinmektedir.

İngiltere’de iki farklı ulusal eğitim refah birliği vardır. Bunlardan ilki Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (1884) diğeri ise 20. Yüzyılın başlarında kurulan Eğitim Refahı Yönetim Birliğidir Her iki yapılanmanın geniş ve yaygın üyelik ağı bulunmaktadır. Bu kuruluşlar birbirinin yanı sıra kamu ile ilişkiler yürütmektedir. Yerel ve ulusal yönetime tavsiyelerde bulunmakta, mesleki standartların geliştirilmesi ve sürdürülmesi amacıyla faaliyetler gerçekleştirmektedir (Aktan, 2018, s,253-254).

Almanya örneği: Sosyal pedagogların Batı Berlin’de tam zamanlı olarak ortaöğretim kurumlarına girmeleriyle Almanya’da okul sosyal hizmetinin kökenleri, 1970’lere dayanmaktadır. Sosyal pedagoji Avrupa’da okul sosyal hizmetinden önce ortaya çıkmıştır. Okul sosyal hizmeti ise 20. Yüzyılın başlarında öncelikli olarak yoksullara ve toplumdaki diğer marjinal kesimlere bakım hizmetlerini içermekteydi.

Günümüzde ise sosyal hizmet ile sosyal pedagoji harmanlanmış olup okul Sosyal hizmeti her ikisini de içermektedir. Almanya'da bu alanda çalışan uzmanların sayısını belirlemenin güçlüğünden bahsedilse de okul Sosyal hizmeti gerçekten iyi yapılandırılmış durumdadır (Aktan, 2018, s,254-255).

İsveç örneği: İlk sosyal hizmet uzmanları, 1940'larda görev almıştır. 1950'lerin sonuna doğru temel okullarda okul sosyal hizmeti uzmanı kadroları oluşmaya başlamış, 66-67 yıllarında her lisede okul sosyal hizmeti uzmanı bulunmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüze geldiğimiz de ise 2002 verilene göre İsveç'te 1500 civarı okul sosyal hizmeti uzmanı görev yapmaktadır (Aktan, 2018, s,258-260).

Amerika Birleşik Devletleri Örneği: 1938-1920 yıllarında eğitimin zorunlu hale getirilmesiyle birlikte okul sosyal hizmetinin de temeller atılmaya başlamıştır. 1929'da yaşanan Büyük Buhran sonrası okul sosyal hizmetin kapsamında fiziksel ihtiyaçlara ağırlık verilmiştir. 1950- 80 yıllarında okul sosyal hizmetine dayanak olacak yasalar çıkartılmış ve günümüze kadar gelen iyileştirme adımları atılmıştır. Okul sosyal hizmetinde neredeyse 100 yıllık bir geçmişe sahip Amerika Birleşik Devletleri'nde, sistem yapılandırılmış bir durumdadır (Jarolmen, 2017, s,14).

Diğer dünya ülkelerinden örnekler:

-Hong Kong'da, 1970'lerde hükümet ve özel kuruluşların iş birliği ile bir okul sosyal hizmet programı başlatılmıştır ve Hong Kong, Çin Halk Cumhuriyeti'ne döndükten sonra da bu program devam etmektedir (Ceyhan, 2018).

-1972'den beri okul sosyal hizmetini hayata geçiren Birleşik Arap Emirlikleri, bugüne kadar kapsamlı bir program yelpazesi sunmaktadır. Milli Eğitim ve Gençlik Bakanlığı, erkek okullarında 419 erkek sosyal hizmet uzmanı, kız okullarında 575 kadın sosyal hizmet uzmanı, toplamda 744 okul için toplam 994 sosyal hizmet çalışanı görevlendirmiştir ve okul başına 1.34 sosyal hizmet uzmanı yerleştirmiştir. Okul ortamına yerleştirilmek için, sosyal hizmet uzmanlarının, sosyal hizmet lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir (Ceyhan, 2018)

-Hollanda' da okul sosyal hizmeti 1940'lı yıllarda başlamış ve birkaç yıl boyunca uzmanlar özel eğitim alanında hizmetler sunmuş olsalar da mevcut durumda faaliyet alanları geniş bir yelpazede sürmektedir (Ceyhan, 2018).

2.7.4.1 Türkiye'deki girişimler

Bazı okullarda okul sosyal hizmeti, PDR hizmetleri altında gerçekleştirilmekte, Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmamaktadır. Okul sosyal hizmetin uygulanır olması için yapılan çalışmalara baktığımızda; İstanbul Üniversitesi'nde (1961) ilk olarak sadece bedensel sağlık sorunlarıyla ilgilenmek üzere bir merkez kurulmuş, daha sonra gelişen ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin başarısını etkileyen sağlık sorunları yanı sıra ruh sağlığı sorunlarına da yönelmek üzere merkeze bir psikiyatri uzmanı görevlendirilmiştir. Daha sonra okul dışı sorunları (sosyal, kültürel, ekonomik vb.) ile ilgilenilmesi gerektiğinin farkına varılmış ve psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da istihdam edilerek merkezin faaliyetleri artırılmıştır (Tan, 2000, s,48).

Türkiye'de okul sosyal hizmetinin geliştirilmesine yönelik atılan adımlara kronolojik olarak baktığımızda:

- MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri'nin 2001'de yayınlanan yönetmeliğinde RAM'larda çalışacak meslek elemanları tanımlarında sosyal çalışmacıya da yer verilmiştir.
- *“2011 yılındaki MEB özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü RAM'larda görev alacak meslek elemanlarının görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir yönetmelik çalışması başlatmış ve bu süreçte birçok meslek elemanı gibi sosyal çalışmacı kadrosunda görev alacak sosyal hizmet uzmanlarının MEB'inde ve RAM'larda yapacakları çalışmalar ile ilgili olarak da üniversitelerdeki Sosyal Hizmet Bölümlerindeki bu alan ile ilgili olarak çalışan akademisyenleri katkıda bulunmaları için davet etmiştir. Bu çalışmalara halen Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinde oluşturulan bu raporun hazırlanmasına katkıda bulunan komisyon da ki birçok akademisyen de katılmış ve katkı vermiştir. Ancak daha sonra çıkarılması planlanan yeni çalışması Genel Müdür'ün Görevden ayrılması ile çıkarılmamıştır”* (Duman ve ark., 2014).
- 2013-2017 yıllarını kapsayan Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda MEB'e bağlı tüm okullarda sosyal hizmet birimlerinin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Karar 2013 yılında Resmî Gazetede yayınlanmıştır.

- Yeni ismiyle Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2014 yılında gerçekleştirdiği 6. Aile Şurasında okul sosyal hizmetinin başlaması ve yaygınlaşmasına yönelik karar alınmıştır.
- 2015 Yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği bünyesinde 'okul sosyal hizmeti komisyonu' kurulmuştur.
- 2000-2015 yıllarında Hacettepe önderliğinde okul sosyal hizmeti seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmış ve günümüzde tüm lisans programlarına yaygınlaştırılmıştır.
- 2016 yılında MEB ilan çıkararak 600 sosyal çalışmacıyı bünyesinde görevlendireceğini duyurmuştur.
- 2016'dan buyana Konya, Ankara ve İstanbul'da pilot çalışmalar yapılmıştır.

Tüm bunların yanı sıra seminer, konferans ve akademik çalışmalar ile okul sosyal hizmeti öğretilmekte ve önemi vurgulanmaktadır. Bütün bu girişimlere rağmen 2019 yılından 2020'ye geçerken kurulmuş bir okul sosyal hizmeti sistemimiz mevcut değildir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, araştırma soruları ve hipotezleri, sayıtları ve sınırlılıkları verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Yöntemi:

Araştırma, nitel araştırma tekniğe bağlı kalınarak yapılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde nitel araştırma türlerinden bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin ile Türkiye'de okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı pilot okullarla, çalışmanın niteliğini ve durumunu değerlendirmek adına uygulama süresince görev almış olan sosyal hizmet uzmanları, rehber öğretmenler, okul müdür\ müdür yardımcıları ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde önce kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcıların demografik bilgileri elde edilmiştir. Ardından önceden hazırlanmış ve on dört sorudan oluşan görüşme formu ile bireysel görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanarak çalışmaya eklenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem:

Evren: Ankara ve İstanbul illerindeki ilkököl ve ortaokullar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem: Okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı pilot okullardan Ankara ilinde Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu” ve “Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu”, İstanbul ilinde ise “Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu” olmak üzere toplam üç okul bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örneklem grubu

S.NO	İLİ	İLÇESİ	OKUL/ KURUM	ÖRNEKLEM YAPILACAK (Öğretmen)		ÖRNEKLEM YAPILACAK (Sosyal çalışmacı)
				BRANŞI	SAYISI	SAYISI
1	Ankara	Keçiören	Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu	Okul Müdürü (1) Okul Müdür Yardımcısı (1) Rehber öğretmen (1) Sınıf Öğretmeni (2)	5	1
2	Ankara	Çankaya	Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu	Okul Müdürü (1) Okul Müdür Yardımcısı (1) Rehber öğretmen (1) Sınıf Öğretmeni (2)	5	1
3	İstanbul	Üsküdar	Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu	Okul Müdürü (1) Okul Müdür Yardımcısı (1) Rehber öğretmen (1) Sınıf Öğretmeni (2)	5	1
GENEL TOPLAM:					15	3

3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları:

Araştırma, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünün belirlemiş olduğu eğitim-öğretim dönemine de uygun bir şekilde 2018 Eylül-2019 Haziran tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci ise Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün verdiği izin doğrultusunda, 2019 Mart-2019 Nisan tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma için “Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu”, “Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu” ve “Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu” isimli okullar seçilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde, pilot okul olarak gözüken Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu’nda okul sosyal hizmeti çalışması gerçekleştirilmediği görülmüş ve araştırma dışında bırakılmıştır. (İlgili yazı ektedir.) Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu’nda ise çalışma beş yıl önce yapıldığından ötürü, geçen süreçte görev almış olan öğretmen, müdür\müdür yardımcılarını kadro değişikliği sebebiyle okulda bulunmadıkları için yalnızca 2 rehber öğretmen ve 1 sosyal çalışmacı ile görüşülmüştür. Üsküdar Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu’nda ise 2 rehber öğretmen, 1 müdür, 1 sınıf öğretmeni ve 1 sosyal çalışmacı ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde karşılaşılan aksaklıklar sebebi ile başlangıçta

hedeflenen 18 kişiye ulaşılamamıştır. Çalışma sürecinde 8 kişi ile bireysel görüşme gerçekleştirilebilmiştir.

Veri toplama araçları:

- **Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan kişilerden içerisinde “cinsiyeti, eğitim durumu, branşı- görevi, kıdem yılı” sorularını barındıran kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş ve araştırmaya katılanların demografik bilgileri kayıt edilmiştir.
- **Görüşme Soruları:** Katılımcılara, okul sosyal hizmetine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuş ve cevapları kayıt edilmiştir.

3.4 Araştırmanın Soruları ve Hipotezleri

Araştırma soruları:

1. Okul sosyal hizmeti gerekli midir?
2. Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanına ihtiyaç var mıdır?
3. Okul sosyal hizmetinin Türkiye’de ki görünümü nasıldır?

Hipotez:

1. Türkiye’de okul sosyal hizmetini uygulamasına ihtiyaç vardır.
2. Okul sosyal hizmeti eğitimin sürdürülebilir olması için gereklidir.
3. Okul sosyal hizmeti uygulamaları Türkiye’de yetersizdir.

3.5 Sayıtlar:

1. Görüşmede sorulan sorulara, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, müdür\ müdür yardımcılarının, rehber öğretmenlerin ve sosyal çalışmacıların samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama aracının yönlendirmeye sebep olmadan görüş ve gözlemleri ortaya çıkaracak ve tüm yetkileri kapsayacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

3.6 Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, bireysel görüşme için hazırlanmış görüşme soruları ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırma, okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı sırada görev almış olan öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları, rehber öğretmen ve sosyal çalışmacı ile sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırma Ankara ve İstanbul illerinde okul sosyal hizmeti çalışmasının yapıldığı pilot okullar ile sınırlandırılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle çalışmaya katılanların demografik bilgilerine yer verilecektir. Ardından görüşmelerde alınan cevaplar yorumlanarak çalışmaya eklenecektir.

4.1 Demografik Bilgiler

Çalışma sekiz kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 5'i kadın 3'ü erkektir (Tablo 1).

Tablo 1: Çalışmaya katılan kişilerin cinsiyetleri

	Sayı	Yüzde
Kadın	5	62,5
Erkek	3	37,5
Toplam	8	100,0

Katılımcıların eğitim düzeyi sorulduğunda 4'ü lisans mezunu 4'ü yüksek lisans + mezunu olduğunu belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Çalışmaya katılan kişilerin eğitim durumu

	Sayı	Yüzde
Lisans	4	50,0
Yüksek lisans ve üstü	4	50,0
Toplam	8	100,0

Çalışma sekiz kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 4'ü rehber öğretmen, 1'i sınıf öğretmeni, 1'i müdür ve 2'si sosyal hizmet uzmanıdır (Tablo 3).

Tablo 3: Çalışmaya katılan kişilerin branşları

	Sayı	Yüzde
Rehber öğretmen	4	50,0
Sınıf öğretmeni	1	12,5
Müdür	1	12,5
Sosyal hizmet uzmanı	2	25,0
Toplam	8	100,0

Çalışma sekiz kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ikisi 6-10 kıdem yılına sahip iken altısı 11+ kıdem yılına sahiptir. Katılımcılardan 0-5 kıdem yılında olan yoktur. Çalışmaya katılan meslek elemanlarının alanlarında tecrübeli olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Çalışmaya katılan kişilerin kıdem yılları

	Sayı	Yüzde
0-5	0	0
6-10	2	25,0
11+	6	75,0
Toplam	8	100,0

4.2 Görüşme Sorularının Yorumlanması

Bu bölümde araştırma kapsamında önceden hazırlanmış 14 soruya yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılanların cevapları, her bir sorunun altında değerlendirilmiştir. Sorular rehber öğretmen, müdür\müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve sosyal hizmet uzmanına sorulmak üzere hazırlanmıştır. 11. soru sosyal hizmet uzmanına özel olarak sorulmuş olup diğer katılımcılara sorulmamıştır. 9. soru ise rehber öğretmen, müdür\müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni için olup, sosyal hizmet uzmanına sorulmamıştır.

Soru 1: *Branşınız\ göreviniz çerçevesinde okul içerisindeki sorumluluklarınız nedir?*

Okul içerisinde var olan her branş ve branşa mensup meslek elemanın görevi, sorumlulukları vardır. Yönetmeliklerce belirlenen bu görev ve sorumluluklar her meslek grubu (Rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, müdür, sosyal çalışmacı) için belirleyici niteliktedir. Ancak bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ya da algılanma biçimi meslek elemanın inisiyatifine kalabilmektedir. Aynı branştan dört rehber öğretmene sorduğumuz “*Branşınız\ göreviniz çerçevesinde okul içerisindeki sorumluluklarınız nedir?*” sorusuna “Bu o kadar ucu açık bir soru ki... Tabii bunun içine her şeyi koyabilirsiniz ama her şeyi koyarsanız hiçbir şey yapamıyoruz. Genel olarak sorumluluklarım sınırsız. Hatta müdür bey de der, ‘eğitim öğretimle ilgili her şey rehberliğin içine koyar mıyım?’ der ‘koyarsın.’ derim, doğru. Sadece öğrenciler değil, okul, öğretmen, idare ve velinin de ebeveynlik boyutunda kendini gerçekleştirmesini

sağlamakla da yükümlüyüm.” Cevabını verirken bir başka rehber öğretmen ise “Rehberlik yapmak. Öğrenci, öğretmenlerle. Belki veliyi de katabiliriz işin içine katabiliriz” cevabını vermiştir.

Çalışmaya katılan iki okuldan dört rehber öğretmenin cevapları incelendiğinde ise Öğrencilerin kendini tanınmasına yönelik çalışmalar, eğitsel ve mesleki alanlarda karar verme süreçlerinde rehberlik ilkeleri çerçevesinde yardımcı olmak ve çoğunlukla çocukların akademik başarısına yönelik sorumluluklar üstlenildiği sonucuna varılmaktadır.

Çalışmaya katılan tek okul müdürü görevi- sorumlulukları sorulduğunda “Okul müdürünün görevi ise bir okulun şefidir. İdare etmek, koordine etmek, vizyon çerçevesinde öğretmenlerimiz, idareci arkadaşlarımız ile beraber öğrencilerimizi ve velilerimize buna motive etmektir. Bunu eğitim öğretim uygulamasında yerine getirebilmek için gerekli ortamı, motivasyonu sağlamak genel anlamda görevimizdir.” cevabını vermiştir.

Okul sosyal hizmeti çalışmasını yürüten sosyal hizmet uzmanları ise okul içerisinde üstlendikleri görevi çalışma kapsamında değerlendirerek cevaplamıştır. İstanbul’da çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı Üsküdar Üniversitesi’nden görevlendirilmiş 4.sınıf Sosyal Hizmet öğrencilerinin süpervizörlüğünü yaptığını belirterek “4. Sınıf öğrencileri tüm hafta boyunca okulda kalıp, öğrencilerle ilgili çalışmalar yaparken bunları bana aktardılar. Ben onların yaptıkları çalışmaları düzenledim, fikir verdim ya da hangi çalışmaları yapmalarını gerektiğini, hangi müdahaleler ile uygulamalarının daha iyi olacağı konusunda bilgiler verdim. Rehber hocası ile sürekli irtibat halindeydik ve rehber hocasının belirlemiş olduğu dezavantajlı çocuklardan bir liste yapıldı. O listeye göre öğrenciler ile beraber ev ziyaretlerini yaptım ve sosyal inceleme raporları yazdık.” cevabını vermiştir.

Ankara’da çalışmayı sürdüren sosyal hizmet uzmanı ise “İhtiyaçlarını anlamaya yönelik çalışma yapmak, -testler, anketler vb.- problemleri belirlemek hem bireysel hem grup görüşmeleri yapmak, ailelere yönelik çalışmalar gerçekleştirmek” cevabını vermiştir.

Soru 2: Öğrencilere karşı görev ve sorumluluklarınız nelerdir?

Okul içerisinde görev alan her branştan öğretmenin, yöneticinin ve eğitmen olmayan meslek çalışanlarının öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları ilgili

yönetmeliklerce belirlenmiştir. Bu soru ile katılımcıların öğrencilere karşı farkındalıkları ve bireysel olarak yaptıklarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Ankara ilinden çalışmaya katılan rehber öğretmenlerimiz, “akademik başarıya yönelik çalışmalar” ifadesi ile sorumluluklarını belirtirken; İstanbul’dan çalışmaya katılan rehber öğretmenlerimiz “etik ilkelerimiz çerçevesinde kişisel ve eğitsel alanlarda sorunların çözümüne yardımcı olmak ve gerekli yönlendirme çalışmaları yapmak” ve öğrenciyi var olan durumundan ileriye taşımayı hedeflediklerini belirterek “tüm öğrencilere yönelik gerekli çalışmaları yapmak. -sadece dezavantajlı grup değil- takdirlik öğrencinin de kendini gerçekleştirmek için bir adım ötesi vardır. Anne babası boşanmış bir öğrenci ile yapılacak iş ayrıdır, Suriye’den gelen öğrenciye yapılacak iş ayrıdır. Her öğrenciye yapılacak çalışma var. Çünkü tam diye bir şey yok tama doğru giden yolda devam ediyoruz” demiştir. Verilen cevapların içeriğine baktığımızda öğrenci ile yapılan çalışmaların, çalışmayı gerçekleştirecek meslek elemanının mesleki beceri, istek ve vicdanına bırakıldığı yorumu çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan okul müdürü, öğrencilere karşı sorumluluğunu eğitim ortamı için gerekli fiziki koşullar ve güvenlik başta olmak üzere “Milli eğitimin temel amaçlarına uygun olarak öğrencilerimizi motive etmek, iyi bir insan yetiştirebilmek için altyapıyı oluşturmak ve onlara ahlaki değerler içerisinde geleceğin ön gördüğü şekilde milli ve ahlaki değerlere sahip yetiştirmek için mücadele ediyoruz. Bununla ilgili her türlü programı yapmak, çalışmalar yapmak, komiteleri oluşturmak, kutlamaları oluşturmak bizim öğrencilere karşı görevlerimizdir” ifadelerini kullanmıştır.

Aynı soru sosyal çalışmacılara da sorulmuştur. İstanbul ilinde çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı “Onlar hangi problem grubuna dahillerse -okullarda rehber öğretmenlerin belirlediği bazı kriterlere göre- hangi tip sosyal, psikolojik problem yaşadığı ayırt edilebiliyor. Biz bu çalışmada akran zorbalığı yaşayan, yapan ya da şiddet eğilimi olan, akademik başarısında düşüklük olan çocuklar şeklinde kategorize ettik. Bu çocukların aile ziyaretleri yapıldıktan sonra genel bir analiz yapıldı. Derinlemesine yapılan analiz çerçevesinde çocukların bu davranışlarını, ortadaki sosyal problemi kaldırabilmek için ne gerekiyorsa onların organizasyonlarını gerçekleştirdik” ifadelerini kullanırken Ankara ilinde çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı okul içerisinde öncelikle eğitimcilere ve çocuklara sosyal hizmetin, okul sosyal hizmetinin ne olduğunu açıklamaya çalıştıklarını belirtmiş ve ekleyerek “Okulu gözledikten sonra ihtiyaçlarını

anlamaya yönelik çalışma yaptık. En temel karşımıza çıkan sorun 30'a yakın akran zorbalığı ve çeteleşme olan bir gruptu. Biz daha çok onlarla nasıl çalışmalar yapabiliriz diye düşündük. Hem bireysel hem grup, ailelere yönelik çalışmalar..." demiştir.

Bu ifadelerden yola çıkılarak, eğitim temelli meslek elemanlarının öncelikli olarak akademik başarı, eğitimin sürdürülebilirliği, okul ve çevresi temelli ilerledikleri söylenebilir. Sosyal hizmet temelli meslek elemanlarını ise eğitimde sürdürülebilirliği, başarısızlıkların düzelmesini sağlamak adına, dezavantajlı durumların tespiti – müdahalesine yönelik görev ve sorumlulukların üstlenildiği yorumu yapılabilir. Eğitim temelli meslek elemanları ile sosyal hizmet temelli meslek elemanlarının okul bünyesinde birlikte görev alması bu noktada önem taşımaktadır.

Soru 3: *Görev aldığınız okulun bulunduğu bölgeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Okulun bulunduğu bölgenin tanınması, veli ve öğrenci profiline ilişkin bilgi imkânı verirken, yaşanması muhtemel olumsuz durumların tespitinde de kaynak sağlayabilmektedir. İstanbul Kirazlıtepe'de görev alan rehber öğretmenlerimizden biri, bölgenin kentsel dönüşüm sürecinden geçtiğini belirtip bu nedenle okul değişikliğinin sık yaşandığını eklemiştir. Aynı okulda görev alan meslektaşı ise iç göç sebebiyle süregelen gecekondulaşmaya vurgu yaparak "mahalle itibarıyla aynı zamanda madde bağımlılığı da yakın bir bölgedeyiz. Okulumuzun polisi de var onlarla konuşuyoruz iletişim halindeyiz" demiştir. Okulun müdürü de yaşanan göçe, kentsel dönüşüme vurgu yaparak bölgeyi "Bölge çok hızlı değişen, nüfus alan artı nüfusu değişen bir bölgedir. Demografik yapısı çok değişkenlik arz ediyor" diyerek kültürel farklılıklara da değinmiştir.

Üsküdar bölgesinde çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı, pilot çalışma için okul seçimi esnasında kaymakamlık ile beraber riskli mahallerin belirlendiğini söylemiştir. Kirazlıtepe'nin bu mahallelerden biri olduğunu belirten sosyal hizmet uzmanı bölgeyi "Ailelerin ve çocukların kültürel olarak farklılık göstermekte ve de göç almış, madde bağımlılığı açısından risk taşıyan bir bölge" olarak değerlendirmiştir.

Ankara ili Keçiören bölgesinin değerlendirilmesine baktığımızda ise araştırmanın yapıldığı okulda görev alan rehber öğretmenler bölgeyi "elit bir çevre" olarak nitelendirmiştir. Okul sosyal hizmeti uygulamasını gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı ise bölgeyi okulun yıllar boyu Keçiören'in en iyi okullarından olduğunu belirterek

ekliyor: “Keçiören’in göç alması ile birlikte anladım ki okulun yapısında değişimler olmuş. Önce iç göç daha sonrasında dış göç olmuş. Suriyeli veya diğer mülteci çocuk sayısında artış olmuştur. Bununla birlikte okulun hem sosyal yapısı değişmiş hem kalabalıklaşmanın verdiği sorunlar olmuş” Sosyal hizmet uzmanı şahsi yorum olarak “Okul pilot olabilecek uygulamasını kaybetmiştir” ifadesini de ayrıca kullanmıştır.

Her iki il ve her iki okulda yaşanan iç ve dış göçlerin olumsuz etkileri vurgulanmaktadır.

Soru 4: *Görev aldığınız okulda eğitim alan öğrenci profiline ilişkin görüşleriniz nedir?*

Meslek elemanlarından öğrenci profilini değerlendirmelerini istediğimizde akademik başarılarını temel alan ifadeler kullanmışlardır. İstanbul’da görev alan rehber öğretmen “devamsızlık problemi yaşadığımız öğrencilerimiz oluyor ancak öğrenci profilimiz genelde uyumlu ve yardımsever”; müdür “Genel anlamda öğrencilerimiz meslek lisesine yönlendirebileceğimiz öğrencilerdir” ve sınıf öğretmeni ise “akademik başarı yönünden çok iyi durumda değiller ama saygılı, sizi yormayan, üzmeyen çocuklardır” ifadeleriyle değerlendirmişlerdir. Her bir meslek elemanı akademik başarısızlığı vurgularken ailelerin eğitim düzeyindeki düşüklüğü ayrıca vurgulamıştır. Üsküdar ilçesinde görev alan sosyal hizmet uzmanı da öğrencileri değerlendirirken “Klasik bir devlet okuluydu. Öğrencilerde de ortalama bir seviye mevcuttu. Benim gördüğüm çalıştığım 32 çocuğun ailesinde de okuma yazma bilmeyen oranı çok yüksekti. Doğal olarak bu çocuğa da yansımış durumdaydı” ifadelerini kullanmıştır.

Ankara Keçiören’e baktığımız da ise çalışmaya katılan rehber öğretmenler “Keçiören bölgesine kıyaslandığında iyi bir öğrenci profili var sorunlar daha az” demiş yaşanan sorunlara örnek verilmesi istendiğinde ise cevap vermemeyi tercih etmiştir. Keçiören’de görev alan sosyal hizmet uzmanı ise öğrenci profiline ilişkin olarak “çocuğun keşfedilebileceği, anlaşılabilirliği, küçük sorunlar varsa da bunun müdahale edilebileceği en önemli yerin okuldur” ifadeleriyle öğrenciyi tanımanın önemini vurgulayarak eklemektedir: “öğrenciler akademik olarak orta düzeydedir. Göçün etkilerini göçmenler kadar bölgedeki çocuklarda yaşamaktadır”.

Çalışmaya katılan meslek elemanları öğrencileri değerlendirirken çevresel faktörleri de eklemişlerdir. Buradan yola çıkarak çocuğun yaşadığı sorunların çözümünde

mikro müdahaleler kadar mezzo ve makro düzeyde müdahalelerin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Soru 5: *Görev aldığınız okulda eğitim alan öğrencilerin ailelerine ilişkin görüşleriniz nedir?*

Çocuğu değerlendirirken birey olmasının yanı sıra içinde bulunduğu çevre, onu yetiştiren aileyi de baz almamız; çocuğu çevresi içerisinde değerlendirerek gerekli müdahale programlarını oluşturmamız gerekmektedir. Meslek elemanlarının çocuk kadar aileyi de tanması, aileyi eğitimin içine katması önemli bir husustur. Keçiören’de görev alan rehber öğretmenler öğrenci ailelerine ilişkin olarak “Ankara genelinde Keçiören daha oturmuş bir semt. Aileler ve öğrencilerle her okulda karşılaşılan sorunlar neyse burada da onlar var” demiştir. Sorunlara örnek verilmesi istendiğinde ise cevap vermemeyi tercih etmiştir. Okulda görev almış alan sosyal hizmet uzmanı ise “parçalanmış aile ve göç yaşanan en temel sıkıntılar olarak karşımıza çıktı. Okul bize akademik yetersizlikten çok sosyal hayat sorunlarını anlattı ve ailelerin genel olarak eğitimsiz, ilgisiz olduğunu gözlemledik” ifadelerini kullanmıştır.

Kirazlıtepe’de görev alan rehber öğretmenler veli profiline ilişkin olarak “Küçük evler, çok çocuk, geleneksel bir aile yapısı ve maddi yetersizlik hat safhada. Ailenin, ebeveynin, eğitim durumu iyi değil. Dolayısıyla eğitime bakış açısı, eğitimde farkındalık da iyi değil. Bu okulda daha da fazla çalışmak zorundayız” demiş ve parçalanmış aile oranındaki artışı da vurgulamışlardır. Sınıf öğretmeni aileleri değerlendirirken “Eğitim durumları düşükse maddi olanakları da düşük oluyor, maddi olanakları düşükse çocuklarına olan ilgileri daha az oluyor” diyerek ailelerin veli toplantılarına zor geldiklerini belirtmiştir. Okulun müdürü de sosyo-ekonomik düşüklüğe vurgu yaparak “İlköğretim, temel eğitime girdiği için aileler ile ilgili maddi katkının da eğitim öğretimde yadsınamaz bir gerçeği vardır. Çocukların özel kurslara gönderilmesi, özel ilgi alanlarına karşı öğrenci yönlendirebilme gibi durumlarda ailenin maddi durumunu önemsiyoruz. Bu açıdan dezavantajlı bir bölgedeyiz” demiştir. Sosyal hizmet uzmanı ise çalışma yaptıkları 32 çocuğun her birine aile ziyareti gerçekleştirdiklerini belirterek “Aile ziyaretlerinde fark ettik ki doğudan çok fazla göç vardı. 9 hane tek ebeveynliydi. Anne baba boşanmış ya da boşanmamış ama ayrı yaşıyor. Okuma yazma oranı çok düşüktü. Hiçbirinde tek çocuk görmedim. En az 2 ve üstü idi. Hatta 5 çocuklu olan ailelerde vardı. Kültürleri çok farklı İstanbul’a adapte olamamışlar. Kendi kültürleri ile İstanbul arasına sıkışmış bir aile

yapısı gördüm genel olarak. Babalar çocukları ile ilgili değildi ve saygıyı oluşturmak için psikolojik ve fiziksel şiddete başvurduklarını gözlemledim” cevabını vermiştir.

Çevresi içerisinde çocuğu değerlendirirken aile belirleyici bir sosyal ortam sunmaktadır. Eğitim temelli meslek elemanlarının verdiği cevaplardan yola çıkarak eğitim temelli meslek elemanlarının aile kaynaklı sorunların tespitinde yahut müdahalesinde yetersiz kaldığı durumlarda sosyal hizmet temelli meslek elemanlarının okul bünyesinde olması etkili olacaktır yorumu yapılabilir.

Soru 6: *Okul sistemi içerisinde öğrencilerle yaşadığınız problemler nelerdir?*

Okul bir sistem olarak varlığını sürdürmektedir. Bu sistem içerisinde yaşanan sorunlar sistemde yer alan diğer alt sistemleri de (öğretmen, öğrenci, çevre vb.) olumsuz olarak etkilemektedir. Bu olumsuzluklar eğitimin akışını da bozmaktadır. Öğrencilerle yaşanan sorunlara yönelik olarak Kirazlıtepe’de görev alan rehber öğretmenler okul müdürünün olumlu etkisine vurgu yaparak düzenli bir sistemleri olduklarını ve her okulda olan problemlerden daha fazlasını yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sorunları tanımlamaları istendiğinde ise “arkadaşlık ilişkilerinde en çok karşılaştığımız akran zorbalığı ve maddi yetersizlikler var. Okul aile birliği durumu çok kötü olduğu için hayal ettiğimiz çalışmaları, projeleri yapamıyoruz. Yani öğrencilerin ekonomik durumunun olmaması da öğrencilerle yaşadığımız problemler arasına giriyor. Çünkü çoğu şey ekonomi ile çözülüyor. Akran zorbalığının dışında şu anda belirlediğimiz bütün kullanımı var bununla ilgili çalışma yapıyoruz” demişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni sık olmamakla birlikte okuldan kaçma, devamsızlık, derse zamanında gelmeme gibi problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Okul müdürü ise “Genel olarak öğrencilerimizin akademik beklentileri çok düşük. Onları motive etmekte zorlanıyoruz. En ufak bir gezide katkı almakta zorlanıyoruz. Gezip görmekte zorlandıkları için öğrencileri bu anlamda yönlendirmekte de zorlanıyoruz. Ücretsiz kurslara bile katılım oldukça düşük. Devamsızlık yaşadığımız büyük problemlerden biri” diyerek yaşanan problemleri ifade etmiştir. Sosyal hizmet uzmanı okulun genel öğrenci profili haricinde birebir çalıştıkları 32 öğrenciden de yola çıkarak yaşanan sorunları, akran zorbalığı, şiddet eğilimi, devamsızlık, akademik başarıda düşüklük olarak sıralarken bunların sebeplerini, “Çocuklar sağduyulu, özsaygılı yetiştirilmedikleri için kendi akranlarına karşı bir zorbalık geliştiriyorlar. Evde gördüğü psikolojik ya da fiziksel şiddeti okulda yansıtıyor ya da ekonomik yetersizliklerin yansıması olarak diğer problemleri görebiliyoruz”

ifadeleriyle açıklamıştır.

Ankara, Keçiören’de ise rehber öğretmenler “karşılaşılan her problem okuma motivasyonunu bozabilir. Motivasyon bozulunca öğrencinin okul başarısı, algısı düşer başarısı düşük olur” diyerek ortak cevap vermişlerdir. Karşılaşılan problemlere yönelik örnekler verilmesi istendiğinde ise cevap vermemeyi tercih etmişlerdir. Sosyal hizmet uzmanı ise öğrencilerle karşılaşılan problemlere ilişkin olarak okulda üstün yetenekli çocukların keşfedilmek için beklediğini ve bunun da bir problem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca akran zorbalığı yapan- yaşayan, çeteleşme eğilimi gösteren ve öfke problemleri yaşayan öğrenciler tespit ettiklerini belirtmiştir.

Soru 7: *Sizce yaşanan bu problemlerin, öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansımaları nelerdir ve bu yansımaların çocukların geleceği çerçevesinde değerlendirdiğinizde ne gibi tehlikeler \sorunlar ön görüyorsunuz?*

Çocukların bireysel, çevresi içerisinde yahut okul sisteminde yaşadıkları sorunlar eğitim hayatlarını sekteye uğratabilmektedir. İlk 6 soru içerisinde yaşanması muhtemel ve halihazırda karşılaşılan sorunların tespitine yönelik sorular sorulmuştur. Bu soru ile yaşanan, yaşanması muhtemel sorunların çocukların bugün ki eğitime ve gelecekte ki yaşantılarına yönelik olası etkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ankara, Keçiören’de görev alan rehber öğretmenler bu soruya cevap vermemeyi tercih etmişlerdir. Okul sosyal hizmeti çalışmasını gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı ise “Sonuçta eğitim hayatını bir şekilde sekteye uğratan olaylar yaşıyorlar. Bizim karşılaştığımız 30 kişilik gruba baktığımız zaman, o çocuklar, o okulda akran zorbalığı ve çeteleşme konusunda zaten bir sıkıntı içerisinde. Bunların içerisinde de zaten akademik düzeyi çok üst düzeyde olup bir yandan da şiddete çok eğilimli olanlar -daha nadir de olsa- oluyor. Ne kadar sorunun içerisindeyse, disiplin olaylarına ne kadar karşı karşıyaysa eğitim başarısı da o kadar düşüyor. Bu da geleceklerini etkiliyor” diyerek cevaplamıştır.

İstanbul, Kirazlıtepe’de görev alan rehber öğretmenlerden bir tanesi özellikle dijital bağımlılığın yol açtığı sorunlara vurgu yaparak “Dijital bağımlılık motivasyonu düşürüyor, bütün dünyalarını etkiliyor, eğitim hayatlarını sekteye uğrattıyor. Hedef belirlemek de sorun yaşıyorlar” açıklamasını yaparken, çalışmaya katılan diğer rehber öğretmen “yaşanan problemlerin eğitim hayatına yansımaları... Aslında burada neden

sonuç birbirine karışmış durumda. Eğitim hayatı yolunda gitmediği için problemler yaşıyor, problemler yaşadığı için eğitim hayatı düzelmiyor. Bazı öğrencilere takdirlik öğrenci bazı öğrencilere teşekkürlük, bazılarında da hiçbir belge vermiyoruz. Hiçbir belge verilmeyen öğrenci aslında burada olmak istemiyor. Sadece bizim okulumuz için değil bu. Yani problem yaşadığı için eğitim hayatı etkilenmiyor, eğitim hayatında problem olduğu için diğer problemler çıkıyor” vurgusunda bulunmuştur. “İlk okulda dört işlemi öğrenmemiş öğrenci orta okulda matematiği anlamıyor ve derste sorun yaratıyor” diyerek eğitim sistemindeki önemli açıklardan birini vurgulayan rehber öğretmenimiz “takdirlik öğrenci ile sorun yaşamıyoruz. Neden? Zaten yapabiliyor, çocuk sıkılmıyor derste. Burada biraz nedenle sonucu iç içe görebiliriz” diyerek problemin yalnızca öğrenci kaynaklı olmadığını belirtmektedir.

Aynı okulda görev yapan sınıf öğretmeni ise bu soruya “Akademik başarıları düşük olduğu için geleceğe yönelik problem yaşayacaklarını düşünüyorum. Meslek sahibi olma, iyi bir liseye gitme durumlarında problem yaşayacaklardır. Akademik başarının düşük olması onların gelecekle adına endişe taşımama neden oluyor” cevabını vermiştir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde bir basamakta problem yaşayan çocuk diğer basamağa geçerken zorlanmakta ve bu zorlanmalar onun eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir yorumu yapılabilir. Özellikle bireysel problemlerinin yanı sıra, aile kaynaklı problemlerinde eklendiği durumlarda, çocukların yaşadığı baskının eğitimine yansımaları misli olarak onları etkilemektedir.

İstanbul’da çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanının cevabı da bu yorumu destekler niteliktedir. Sosyal hizmet uzmanı problemlerin yansımalarına yönelik olarak:

“Aile içindeki problemler, aile içindeki şiddetin normalleştirilmesi çocuğun da normal bir şekilde şiddeti diğerlerine uygulamasına sebep oluyor. Daha sonra çocuk uyumsuz bir davranış sergilediğinde okuldaki birçok mekanizma hareket geçiyor. Uyumsuz bir çocuğun akademik başarısı düşük oluyor. Öğretmen tarafından ister istemez uyumsuz olduğu etiketleniyor. Bunun bilerek yapmasa bile psikolojik olarak bu çocuğun uyumsuz olduğu eğitim verenlerin zihninde oturuyor. Uyumsuz olması kendi sosyal çevresini de etkiliyor. Diğer arkadaşları ile iletişim kurmasını, sosyalleşmesini, kendisine

iyi model olacak rollerden uzaklaşmasına sebep oluyor. Çünkü muhtemelen onunla iletişim kurmak istemiyorlar. Genellikle saldırgan tutum sergilediği için kimse onunla iletişime geçmek istemiyor. Doğal olarak çocuğun akademik, sosyal başarısı, kendisine olan saygısı düşüyor. Ve orada bir boşluk ortaya çıkmaya başlıyor. Bu boşluk değerli hissetme boşluğudur. Bu boşluğu ailede zaten karşılayamıyor, okulda da aileden beslenen davranışlardan dolayı o boşluk gittikçe büyümeye başlıyor ve çocuk bu boşluğu, değerli hissetme duygusunu farklı şeylerle doldurmak istiyor. Yanlış gruplara, çetelere dahil olabiliyor. Bir gruba dahil olabilmek, saygı görebilmek... Sigara içen bir arkadaşı varsa onunla ilişki kurabilmek için, kendini değerli hissedebilmek için sigara içme davranışına yönelebiliyor. Okuldan tamamen uzaklaşabiliyor ve iş hayatına atılmak istiyor. Para kazanmak, kendini güçlü hissetmek istiyor. Okul ortamında bunu gerçekleştiremiyor. Akademik başarısı düşük olduğu için bu çocuklar zor bir şekilde ortaokulu bitiriyor ve çoğu liseyi okumuyor. Meslek lisesine girse bile bir geleceği olmuyor. Genel olarak hayatlarında oluşan bu döngü bütün hayatları boyunca onları takip ediyor. Bu süreçte çocuğa hiçbir şekilde müdahale edilemediği için ergenliği geçtikten sonra müdahale edilse de bir şey değişmiyor. Çocuk yaşadığı davranış problemlerini, değersizliği burada çözemediği için gittikçe biriken bir sorunlar silsilesi ile yaşamaya başlıyor. Bu silsile eğitim hayatından başlayarak tüm yaşamını etkiliyor.” açıklamasını yapmıştır.

Detaylıca yapılan bu açıklama erken müdahalenin önemini gözler önüne sermektedir. Erken müdahale için problemin tespiti ve uygun müdahale stratejisinin belirlenmesi çocukların yaşamları için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle okul sistemi içerisinde eğitim temelli meslek elemanlarının yanı sıra dezavantajlı gruplarla çalışan sosyal hizmet temelli meslek elemanlarının da bulunması önemlidir yorumu yapılabilir.

Soru 8: *Öğrenciler ile yaşanan problemlerin nedenlerine ilişkin görüşleriniz var mı? varsa nedir?*

Öğrencilerde oluşan davranış bozuklukları ya da eğitim öğretim hayatlarını etkileyen her türlü problemin bir\ birçok neden olabilmektedir. Bu soru ile katılımcıların öğrencileriyle yaşadıkları problemlerin sebeplerine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Ankara Keçiören’de görevli olan rehber öğretmenlerimiz “Aile, kişilik, arkadaşlık ilişkileri, sağlık... hepsi birer problem olarak çıkabilir” diyerek soruya ortak cevap vermeyi tercih etmişlerdir.

Eğitimin ailede başladığı herkesçe kabul gören bir gerçektir. Bu gerçeğin ışığında İstanbul'dan çalışmaya katılan rehber öğretmenlerimizden biri “tabii ki aile başta... sonra bu eğitim sisteminin tüm öğrencilere uygun olmaması öğrencide akademik kopma yaşanması ve sonrasında gelen müfredatın öğrenci tarafından anlaşılması” cevabını vermiştir. Aynı okulda görev alan diğer rehber öğretmenimiz ise ailesel etkenlere ve günümüzde giderek artan bir sorun haline gelen dijital bağımlılığın etkilerine değinmiştir. Genel olarak değerlendirdiğimizde aile çocukları olumlu- olumsuz en çok etkileyen nedenlerden biridir yorumu yapılır. Aile önemli bir problem kaynağı olmak ile beraber tek başına bir neden değildir. Bununla birlikte sistem kaynaklı sorunları, ekonomik durum, eğitimsel yaklaşımlar vb. birçok neden öğrencilerin yaşadığı problemlerin nedeni\ nedenleri olabilmektedir.

Sınıf öğretmeni ise “Kendi arkadaş çevresine özeniyor çocuklar. Bende bunlardanım diyebilmek için saç, kıyafet gibi değişiklikler yaparak onlara çevreye özeniyor. Aile de doğru yönlendirme yapılamıyorsa, aile yeterince takip etmiyorsa, ilgilenmiyorsa bu tarz problemler yaşıyoruz” diyerek aile kaynaklı problemlere farklı bir pencereden yaklaşmıştır.

Okul sosyal hizmeti uygulamasını İstanbul'da gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanımız da rehber öğretmenlerimiz gibi problemlerin oluşmasında, sürmesinde aile faktörüne değinmektedir. Aile faktörüne ek olarak ise iletişim vurgusu yaparak “En büyük neden iletişimdir ve bunu da besleyen yine ailedir. Ailede çocuğa hoşgörü, saygı, sevgi, şükür, inanç değerlerimiz anlatılmalıdır” demiştir.

Katılımcıların cevaplarından görüleceği üzere yaşanan problemler ailenin kendisi yahut aileden doğmaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmeti uygulaması kapsamında aile ziyaretleri yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Aile ile yapılacak görüşmeler neticesinde çocuğun kendisinde ve dolayısıyla eğitim hayatında problem yaratan durumların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilecektir.

Soru 9: *Okul sosyal hizmeti çalışmasından önce karşılaştığınız problemleri çözümünde ne gibi uygulamalarda bulunuyordunuz ya da ne gibi önlemler alıyordunuz? Problemin çözümü için sizce yeterli oluyor muydu?*

Bu soru pilot uygulama öncesini değerlendirmek adına sorulmuş olup, sosyal hizmet uzmanları sorunun dışında bırakılmıştır.

Ankara, Keçiören’de görev alan ve çalışmaya katılan iki rehber öğretmen sorun yaşamadıklarını belirterek soruya cevap vermemeyi tercih etmişlerdir.

İstanbul, Kirazlıtepe’de görev alan sınıf öğretmeni okuldan kaçma davranışı sergileyen öğrencileri örnek vererek “ekstra nöbetçi öğretmenler her yeri takip etmeye başladı. Mutlaka her ders yoklama aldık ve oldu ki diğer ders öğrenci yok hemen veliye geri dönüş yaptık. Ertesi gününde velinin okula gelmesini istedik. Geç gelmelerin olduğu durumlarda da hemen velilere mesaj gönderdik, öğrenciyi yanımıza çağırıp, konuşarak neden olduğunu sorduk. Sürekli takip edildiğini anlayan çocukta bunu azaltmaya başladı” cevabını vermiştir. Ayrıca “biz konuşarak çözümediğimiz ya da değişim görmediğimiz durumlarda okulun rehberlik servisine yönlendiriyoruz” diyerek ekleme de bulunmuştur. Okulun müdürü ise “Rehberlik çalışmalarımız, rehber öğretmenlerimizce yapılıyor. Kaynaştırma öğrencilerimize yönelik BEP planları yapıyorduk ancak sınıfta bunu tamamıyla uygulayamıyorduk. Profesyonellik gerektiriyor, çocukların tanısının doğru konması gerekiyor. Ama sosyal hizmetler bu konuda bize çok yardımcı oldu. Bu sınıfın bu problemi var dediğimiz zaman ona uygun çalışmaları, sosyal hizmette bulunan arkadaşlarımız çok güzel yapabildiler. En çok problem yaşadığımız sınıflarda öğrenciler arasındaki uyumu, velilere ulaşımı, onları motive edebilme, öğrencilerin kendi içindeki problemlerini çözebilme, şiddeti azaltabilme gibi problemlerde sosyal hizmetlilerin sunmuş olduğu aktiviteli çalışmalar çok verimli olmuştur.” diyerek hem sorunun çözümüne hem de sosyal hizmet uzmanlarının etkisine ilişkin kapsamlı bir cevap vermiştir.

Okul bünyesinde görev alan iki rehber öğretmen ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilebilecek cevaplar vermiştir. Rehber öğretmenlerden biri benzer çalışmalar yaptıklarını belirtiyor ve ekliyor: “Ev ziyaretlerini biz de gerçekleştiriyoruz”. Bir diğeri ise “eğitim öğretim sınırları içinde hangi probleme karşı nasıl davranılması gerektiğinin eğitim aldık, sınıf iklimi eğitimi aldık, pedagojik formasyon aldık, bireysel görüşmeye çalışmaları aldık... bunları kendi tecrübemizle uygulayıp okulda yaşanan problemlerin çoğunu makul ölçüde çözebiliyoruz. Ev ziyaretleri de yapıyoruz” cevabını vermiştir. Cevaba istinaden, ‘problemler mikro ölçüde bireysel ya da okul kaynaklı değilse, aile ya da sistem kaynaklı sorunların çözümünde mi daha çok problem yaşıyorsunuz’ sorusu yöneldiğinde ise rehber öğretmen,

“Hem o hem de eğitim politika ile ilgili bir şey. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler

Bakanlığının yaptığı çalışmalar, Eğitim Bakanlığının yaptığı çalışmalar, Bakanlar kurulunun yaptığı çalışmalar... yani onlar çalışıyor bir şeyleri değiştiriyorlar. Onların yaptığı çalışmalar, bizim yaptığımız çalışmalardan çok daha büyük etki yaratıyor. Mesela biz devamsızlıkla ilgili çalışma yaptık ancak etkisi küçük oldu. Bakanlık devamsızlık yapana belge yok dediğinde ise etkisi daha büyük oldu” cevabını vermiştir.

Okul sistemi içerisinde görev alan öğretmenlerin cevaplarından yola çıkılarak, problemlerin yalnızca okul sınırlarında çözülemeyeceği farklı bir alan olan sosyal hizmetin ve meslek elemanları olarak sosyal hizmet uzmanlarının problemin çözümünde etkili bir ekip arkadaşı olacağı yorumu yapılabilir. Öğretmenler arasında sosyal hizmet uzmanlarına ilişkin görüş ayrılıklarının yaşanmasında sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmeti alanına ilişkin bilginin yetersizliği neden olarak gösterilebilir.

Soru 10: *Okul sosyal hizmetine ilişkin görüşleriniz nedir, anlatır mısınız?*

Bu soruda öncelikle eğitim temelli meslek elemanlarının, ardından sosyal hizmet uzmanlarının cevaplarına yer verilecektir.

Ankara ilinde görüşülen iki rehber öğretmen bu soruya “Herhangi bir görüşüm yok” cevabını vermiştir. İstanbul ilinde görüşülen rehber öğretmenlerden biri “Okul sosyal hizmetine ilişkin görüşlerim olumlu. İş yoğunluğundan eksik kaldığımız konularda -özellikle aileyi katma konusunda- bize destek oldular. Sosyal hizmet konusunda bizim de yetersiz kaldığımız, bilmediğimiz bazı şeyleri fark etmemizi sağladılar. Evde bir yaşlı bakımı bir engelli varsa bununla ilgili yönlendirme ya da bir sosyal hizmet uzmanının ev ziyareti yapması... Sanırım bunun dersini de alıyorlar daha farklı şeylere dikkat ediyorlar. Ebeveyni daha fazla işe koşma konusunda katkısı çok oldu.” yorumunda bulunmuştur. Bir diğeri ise “Ev ziyaretleri güzeldi ailelerle görüşmeler etkili oldu ziyaret sayımız arttı olumlu düşünüyorum” yorumunda bulunmuştur.

İki ayrı il ve iki ayrı okulda görev yapan rehber öğretmenler arasında görüşlere yönelik bu farkın ortaya çıkmasında, projeye hâkim olma\olmama, yorumu yapılabilir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni ise “Mutlaka veli ziyaretlerimiz yapılmaktadır. Çocukların maddi durumlarını, kaç kardeş olduklarını, çalışabilecekleri alanları olup olmadığını, evdeki durumlarını, ayrı odası var mı bunları görelim diye en çok yaptığımız

şey aile ziyaretleridir. Ancak iş yükünden ötürü yetişemediğimiz zamanlar olabiliyor. Bu konuda sosyal hizmet etkili olacaktır” diyerek olumlu bir yorumda bulunmuştur. Okulun müdürü de sosyal hizmetin önemli olduğunu belirterek eklemektedir: “sosyal hizmetçilerin müdahalelerini olumlu görüyorum ve geri bildirimler aldığımı söyleyebilirim.”

Eğitim temelli meslek elemanları genel olarak olumlu yorumlar yapmakta ve okul sosyal hizmetinin etkilerini fiilen görmektedir. Görüşme esnasında sosyal hizmet uzmanları, okul sosyal hizmetine ilişkin görüşlerini yalnızca yapılan çalışmayla sınırlamamıştır. Bu nedenle görüşleri çalışmaya olduğu gibi eklenecektir.

İstanbul, Üsküdar’da çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanının, okul sosyal hizmetine ilişkin görüşü:

“Okul sosyal hizmetinin, Türkiye’nin en önemli sosyal hizmet ayaklarından biri olduğunu düşünüyorum. Bugün çocuk olanın yarın yetişkin olmasından dolayı, hepimiz bu eğitim sisteminden geçtik. Bu eğitim sürecinde teknolojinin ilerlemesi, ekonominin değişmesi, politika ile ilgili bazı değişiklikler bile çocuğun eğitim hayatında riskler ortaya çıkartabiliyor. Risk her zaman vardır. Önceki yıllarda da vardır, önümüzdeki yıllarda da okullarda çocuklarımız için risk her zaman olacaktır. Ama sosyal devletin birincil görevi çocuk refahı alanında çocuğu korumaktır. Çocuğun temel haklarından yararlanmasını desteklemektir. Maalesef bizim ülkemizde çocuk değer görmüyor. Hatta çocuk ölümlerinin çok yüksek olduğunu da söyleyebiliriz. Şimdi baktığımızda okul sosyal hizmeti çok hayati bir yöndedir. Çocuğun suça yönelmesi, yetişkinin suça yönelmesi, topluma zarar verici bir davranışta bulunması, kurallara uymaması ya da kendini gerçekleştirememesi, başarılı bir hayat döngüsü gerçekleştirememesi, yuva kuramaması, iş bulamaması ve bunların tamamının temellerinin okul sürecinde atıldığını düşünüyorum. Bu süreçte bir sosyal hizmet uzmanının varlığı o çocukların problemlerinin varlığının görülür olmasını, doğal olarak görüldükten sonrada çözülmesi için bir kapı açmış olacaktır. Okulda sosyal hizmet uzmanı ciddi anlamda çocuğun korunması için çok önemlidir. Çünkü rehber hocaları ve diğer hocalar iş yükü ya da milli eğitim bakanlığının getirdiği bazı prosedürler nedeniyle aile ziyaretleri yapamıyorlar ve yetişemiyorlar. Prosedür olarak bir iki haneye gidiliyor... Çoğu çok istemesine rağmen yapamıyor, gönüllü olarak da yapmak istiyorlar ama okulda o kadar iş yükü var ki rehber öğretmeni yetişemiyor. Ama zaten bunu rehber öğretmeni de yapmamalıdır. Sosyal

hizmetin en güçlü olduğu şey aile ile çalışmak. Makro, mezzo, mikro, düzeyde de çalışmalar yapılıyor. Doğal olarak okul içerisinde sosyal hizmet sadece bulunduğu zamana değil geleceğe yönelikte koruyucu bir sistem geliştirmiş oluyor. Sadece bir şey başına geldikten sonra düzeltme, iyileştirme değil bizim işimiz. Bizim en önemli işimiz koruyucu faaliyet yürütmektir. Bunu da okulda yürütürüz. Okulda da bir sosyal hizmet uzmanı olmazsa olmaz.”

Ankara, Keçiören’de çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanının, okul sosyal hizmetine ilişkin görüşü:

“Okul sosyal hizmetinde amaç eğitime engel olan ne varsa onu tespit edip doğru bir çözüm bulunmasıdır. Örneğin, kanserli bir hücre vardır ve o hücrede çalışmak gerekir ki vücudun bütün sağlığı yerine gelsin. Okul sosyal hizmetinde önemli olan kanserli hücreyi tespit edebilmektir. Hiçbir zaman tamamen akademik başarı gibi bir iddiamız olmadı. Herkes akademik başarı içinde olmayabilir. O çocuğu kendi yetenekleri içerisinde keşfetmek önemlidir. Her çocuk matematikten 90 alacak, avukat, doktor olacak diye bir şey olmamalıdır. O çocukların içerisinde doğru ilgi alanları keşfedip doğru yerlere sevk edilemezse kaybolacak çocuklar vardır. Bu nedenle erken tespit, doğru müdahale için okul sosyal hizmeti önemli bir role sahiptir.”

Soru 11: *Bir okul sosyal hizmeti uzmanının görevleri nedir?*

Bu soru sosyal hizmet uzmanlarının görev algılarını, sınırlılıklarını belirlemek adına sorulmuş olup eğitim temelli meslek elemanları sorunun dışında bırakılmıştır.

İstanbul ilinden çalışmaya katılan sosyal hizmet uzmanı “Türkiye’de okul sosyal hizmeti ile ilgili sosyal hizmet uzmanının görevleri adına birçok çalışma vardır. Her birimde olduğu gibi okulda da başvuru sebeplerine göre yaptığımız şeyler vardır. Maddi yetersizlik, -rehber öğretmen yönlendirmiş olabilir ya da çocuk kendisi başvurmuş olabilir- sosyal güvence için, istismar şüphesi için, aile içi şiddet mağduru öğrenciler, madde bağımlısı ya da madde bağımlısı riski olan öğrenciler, ihmal- istismar kapsamında öğrenciler olabilir ve bunların hepsiyle ayrı ayrı çalışmalar yürütmek gerekir” cevabını verip görevlerini şu şekilde maddelemiştir:

- Bireysel görüşmeler yapmak
- Aile görüşmeleri, ev ziyaretleri yapmak

- Okuldaki tüm personelin ve öğrencilerin eğitimlerine dair her şeyi planlayıp organize etmek
- Çocuğun ihtiyacına, dezavantajına yönelik işbirlikçi kurumlarla irtibat sağlamak
- Çocuğun iyilik halini arttırmak için gerekli müdahale planını hazırlamak, uygulamak
- Arabulucu olmak
- Çocuğun akademik başarısına katkı sağlayabilmek için gerekli desteği sağlamak
- Okullardaki mevcut kurullara dahil olmak, iş sosyal hizmeti kapsamında kurumda çalışan öğretmenlere, PDR'cilere, idareye sosyal hizmet uzmanı ne yapar onu anlatmak

Ankara ilinden çalışmaya katılan sosyal hizmet uzmanı ise “Bizler kendi yolumuzu, planımızı kendimiz deneme yanılma ile uygulayarak belirledik. Çalışan arkadaşlarımızla birlikte kendimizi biraz anlatmaya çalıştık. Süreci kendi içerisinde yaşayarak öğrenmeye çalıştık. Ama en temel görevi çocuğu geniş bir bakış açısı içerisinde değerlendirmek ve çocuğun yüksek yararı adına onun savunuculuğunu üstlenmektir” cevabını vermiştir.

Soru 12: *Okul sosyal hizmeti- PDR- öğretmen ilişkisini nasıl tanımlıyorsunuz? Sizce birbiri ile bağlantıları ilişkileri ve rolleri nasıl olmalıdır?*

Okulda görev alan her meslek elemanının öğrencilere karşı görevi, sorumluluğu vardır. Bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bireyselliklerinin yanı sıra ekip çalışması da gerçekleştirirler. Sosyal hizmet uzmanı da bu ekibin bir parçasıdır. Ekip içi iletişimin sağlıklı olması, her bireyin kendi mesleki uzmanlığına yönelik çalışabilmesi, iş yükünün paylaşılabilmesi için ekipte yer alan her bir meslek elemanının görev tanımları belirli olmalıdır. Okul içerisinde öğretmen, PDR birimi arasında yıllardır süre gelen bir ekip çalışması vardır. Bu soru ile sosyal hizmet uzmanının, ekipte sahip olacağı konuma, görevlere yönelik görüşleri öğrenilmek istenmiştir.

Ankara, Keçiören’de çalışmaya katılan iki rehber öğretmen bu soruya cevap vermemişlerdir.

İstanbul, Kirazlıtepe’de çalışmaya katılan rehber öğretmenlerimizden biri sosyal hizmet uzmanının okulda olması gerektiğini belirterek “PDR ile ilişki içerisinde yürütürse iyi olur.” görüşünde bulunmuştur. Çalışmaya katılan diğer rehber öğretmen, PDR biriminin ve rehber öğretmenlerin genel olarak okul sosyal hizmetine ve okul bünyesinde bir sosyal hizmet uzmanının olmasına karşı olumsuz olduklarını “Ben Üsküdar rehberlik araştırma merkezi ile de konuştuğum zaman aile ziyareti ve aileyi de eğitimin içine sokmak -yönetmelikte yazıyor- rehberliğin işidir. Yani Sosyal hizmetteki bir kısım görevler, rehber öğretmenin zaten görevi. Rehber öğretmen yetişemiyor, yetişemiyorsa bu okul sosyal hizmetini ilgilendirmez diyorlar” sözleriyle belirtmiştir. Kendi görüşünün bu yönde olmadığını belirten rehber öğretmenimiz devamında “Bunlar birbirinin alanına da geçebilecek meslekler. Sıkıntı doğurabilir mi? Doğurabilir. Ancak personel arasındaki görev tanımları ve personelin birbiriyle iş birliği içinde çalışmasını sağlamak, arada bir sorun varsa bunu çözmek de müdürün görevidir” yorumunda bulunmuştur. Bu noktada katılımcıya “Peki sizce okul sosyal hizmeti çalışanı ile rehber öğretmeni birbirinden ayıran sınır ne olmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı bireysel görüşme ve terapi konusunda “En büyük ayırım bireysel görüşme olur. Geri kalan kısımda branş öğretmeni de ev ziyareti yapıyor, rehber öğretmen de yapıyor, okul sosyal hizmet uzmanı da yapıyor... Terapi haricinde bir ayrımı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ‘okulda öğrenci ile psikolojik danışmanlık nasıl yapılır?’ eğitimini alan tek grup rehberlik.” vurgusunu yapmıştır.

Aynı okulda görev alan sınıf öğretmeni, bu konuda ‘olayın içerisinde olmadığını’ belirterek ekliyor “Biz PDR birimine yönlendirmeleri yapıyoruz. Gerekli çalışmaları yapan PDR. Biz sadece eksiklerimiz doğrultusunda yönlendirme yapıyoruz.”

Rehber öğretmenler arasında sosyal hizmet uzmanlarına karşı bireysel görüşme ve görevlerin birbirine karışması konusunda genel bir yargı olduğu yorumu yapılabilir. Ancak uygun yönetmelikler ile sınırları belirlendiğinde var olan yargılar ortadan kalkacaktır.

İstanbul, Kirazlıtepe’de çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanına göre PDR ve sosyal hizmet iki güç olarak çocuk koruma sistemi içerisinde okulda avantaj

kazandıran bir ekip olacaktır. Bu görüşünü “Okulda rehberliğin ve sosyal hizmetin birbirinden kopuk olması mümkün değildir. Her iki tarafta birbirlerinin görev sınırlılıklarını bilerek saygı duyarak öğrencinin yüksek yararına göre çalışması gerekmektedir. Bir çocuk rehber öğretmenine başvurduktan sonra sosyal hizmet ile ilgili olduğunda ancak rehber öğretmen tarafından yönlendirilebilir. Sosyal hizmet uzmanı da kendi yapabileceklerini yaptıktan sonra rehberlik öğretmenine yönlendirebilmelidir” ifadesiyle desteklemektedir.

Ankara, Keçiören’de çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanı “Biz ilk yola çıkarken bizlere rehber öğretmenler karşı çıkmıştı, çatışma yaşanabilir dediler ama biz çalışma esnasında böyle bir çatışma yaşamadık” diyerek, rehber öğretmenlerin genel endişesine değinmiştir. Ardından “Çalışmayı yaptığımız dönemde temas halinde olduğum rehberlik, okul idaresi, öğretmenlerle ilgili bir sorun yaşamadık. Onlar bizim varlığımızı kabul edip rollerimizi anladılar. Rehber öğretmenler çocuklarda eğitim dışında bir sorunla karşılaştıkların da ne yapacaklarını bilmediklerinden bir huzursuzluk yaşıyorlardı. Şu an suça bulaşmış çocuk profili daha fazla durumdadır. Bu çocuklarda yapılacak etkinliklerle, işlemlerle ilgili sosyal hizmet uzmanlarının içerisinde olmalarını istediklerini belirttiler. Nasıl bir ortak çalışma yürütebileceklerini soruyorlardı. Hatta bir süre sonra sadece yönlendiren oluyorlardı. Rehber öğretmenler biraz sistemin onlara yüklediği zorunluluktan dolayı daha çok akademik çalışma, evrak işleri, sınav sistemi, boş derslere gönderilenler oluyorlar. Sürece dahil oluyorlardı. Biz sadece akademik olarak değil geniş bir pencereden bakıyoruz. Sosyal inceleme sadece ev ziyareti yapmak değildir. Çocuğu o çevre içerisinde aile, arkadaş, okul, farklı özellikler gibi her perspektiften değerlendirmeler yapmaktadır. Ama okul daha çok okul çatısı altında değerlendirme yapar. Çocuk akran zorbalığı, şiddet eğilimini her açıdan bakıp değerlendirmek gerekiyor ve ayrı bir hikâye çıkıyor. Çocuğu dahil olduğu çevre içerisinde bir bütün olarak ele alıyoruz. Bizim farklı olduğumuz nokta burasıdır” sözlerini ekleyerek aslına PDR – sosyal hizmet ikilisinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların görüşlerine baktığımızda öğretmen- PDR- sosyal hizmet ekibine dahil olan gruplardan yalnızca PDR- sosyal hizmet arasında çatışma durumunun olduğu görülmektedir. Çatışma, rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetine dair yeterli bilgiye sahip olmamasından doğmaktadır.

Soru 13: *Pilot uygulama kapsamında öğrencilere müdahalede bulunduğunuz konuları ve müdahale süreci hakkında bilgi verebilir misiniz?*

Ankara, Keçiören’de çalışmaya katılan iki rehber öğretmen, bu soruya ortak cevap vermeyi tercih ederek “Sosyal hizmet uzmanları haftada bir gelip çocuklarla çalışıp gittiler. Bilgimiz yok” demişlerdir.

İstanbul, Kirazlıtepe’de çalışmaya katılan rehber öğretmenler ise soruya ayrı cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan biri “Ev ziyaretleri yapıldı. Müdahalelere yönelik bilgim yok” demiştir. Diğeri ise “Öğrenci ve aileler hakkında bilgi verdik. Annesi babası boşanmış, vefat etmiş, arkadaşlarına şiddet uygulayan, psikolojik desteğe ihtiyaç duyan, madde kullanımına yakın olan... Aynı ayrı başlıklarda tüm öğrenciler belirlendi, oradan 40 öğrenci seçtik ekonomik güçlük yaşayanlara, akran zorbalığı, şiddet eğilimli olanlara öncelik verdik. 40 eve gidildi ve 40 evde sosyal inceleme raporu yazıldı. Bu raporlar doğrultusunda yapılabilecekler için toplantılar yaptık. Sadece maddi yardım değil. Boşanmış, boşanmak üzere olan annelere avukat hizmeti, evde yaşlı bakım hizmeti, engellilik ile ilgili yönlendirmeler gibi başka müdahalelerde yapıldı.”

Rehber öğretmenlerin yapılan müdahale konuları, süreci hakkında bilgiye sahip olma durumu arasında ortaya çıkan farklar ile ilgili ‘bireysellik’ yorumu yapılabilir.

Okul sosyal hizmeti çalışmasını gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanlarının cevapları maddeler halinde verilecektir. İstanbul’da gerçekleştirilen çalışmada:

- Sosyoekonomik destek
- İşle ilgili destek
- Ebeveyn eğitimi
- Davranış problemlerine
- Danışmanlık, psikososyal destek.
- Tek ebeveynli ailelere yönelik güçlendirme çalışmaları
- Üç çocuğun eğitim, sağlık ve danışmanlık tedbiri açısından değerlendirilmesi için aile bakanlığına bildirilmesine karar verdik.

- Bütün velileri ebeveyn-çocuk ilişkisi eğitimine aldık.

Ankara’da görev alan sosyal hizmet uzmanı “Protokol aşamasında Keçiören ilçesinde bir araştırma yaptık. Keçiören ilçesini üç bölgeye ayırdık. O üç bölgeden seçtiğimiz örneklem okullar üzerinde bir anket uyguladık. Okuldaki sosyal sorunlarınızın en fazla hangisiyle bağlantılı olduğunu düşünüyorsunuz? Çocukların eğitim sürecine katılımlarından, diğer aile süreçlerini değerlendirdiğinizde en fazla sıkıntıya sokan durum nedir? diye bir anket oluşturduk. Bu anketi hem idarecilere hem rehberlik uyguladık.” bilgisini verip çalışmaları anlatmıştır. Bu bağlamda:

- İlçede okul sosyal hizmetine yönelik farkındalık çalışmaları
- Üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalar
- Akran zorbalığı
- Çeteleşme
- Ailelere yönelik çalışmalar
- Öfke problemine yönelik grup çalışması
- Devamsızlık
- Ev ziyaretleri

Soru 14: *Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsunuz nedenleriniz nelerdir?*

Katılımcıların her birinin cevabı olduğu haliyle araştırmaya eklenmiştir.

Ankara’dan çalışmaya katılan rehber öğretmenler ortak cevap vererek “Destek olacağı için iyi olabilir” demiştir.

İstanbul, Kirazlıtepe’de görev alan rehber öğretmenlerden biri “Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum. Eğitimciyim, yıllardır da vergi veren bir vergi mükellefi olan bordrolu çalışırım. Ve ben tabii ki bir eğitimci olarak devletin ortak vergi havuzundan eğitime daha fazla para harcanmasını istiyorum. Burada bir okul sosyal hizmeti uzmanı olursa, devlet eğitime daha fazla para harcamış olur. Başka yere

harcayacağına eğitime harcasın. Farklı alandan gelen bir insanın Çok şey katacağını düşünüyorum. Birincisi bu işte öğrenci ile bir yere kadar gidebiliyorsun. Çünkü aileyle devam etmediğin sürece sorun çözülüyor. Sorunun hem nedeni hem çözümü ailede, dolayısıyla sosyal hizmet uzmanının bilgi birikimi, algısı, seçici algısı farklı ve iyi. Bize ekstra katkı sağlar. Burada Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşmasını her okulda bir uzmanın bulunmasını ekstra katkı sağlayacağını düşünüyorum” demiştir.

Katılımcılardan bir diğeri ise “Sosyal hizmet uzmanları, okulda değil de okulla koordineli bir şekilde çalışılabilir. Gerektiğinde yardım isteyebileceğimiz, danışmanlık gibi. Tedbirleri okulda uygulamada PDR servisi geliyor, bu okulda ekstra yük bunu okul sosyal hizmeti yapabilir” demiştir.

Sınıf öğretmeni ise “Bizim yardımımız, ulaşabilmemiz bir yere kadar, asli görevimizde eğitim öğretimdir. Her okulda sosyal hizmetlerin olması gerekmektedir. Bu bir ihtiyaçtır. PDR öğretmenimiz bile aslında işin eğitim kısmı ile ilgileniyor. Diğer kısımlarla ilgili öğrencilerimize yardımcı olacak kişiler sosyal hizmet uzmanlarıdır” diyerek olumlu olduğunu belirtmiştir.

Okul müdürü de “Sosyal hizmetin profesyonel yaklaşımları önemlidir. Bir müfredatın daha yasal hale getirilmesinin yollarını aramak lazım. Okulumuz için katkıları yadsınamaz derecede önemlidir. Müfredata girmesi, ilgili öğrencilerin beceri atölyelerinde yer alması, MEB’in 2023 vizyonuna girmesi, planlı, programlı müfredatta yer alabilecek şekilde olmasının uygun olabileceğini düşünüyorum” diyerek pozitif düşüncelerini belirtmiştir.

Eğitim temelli meslek elemanları, görüşme süresince düşüncelerini anlatarak eğitim, öğretim süreciyle ilgili olma durumlarını gözler önüne sermiştir. Eğitimcilerin okul sosyal hizmetine yönelik pozitif düşünceleri vardır. Ancak yaygınlaşmasına yönelik farklı fikirler ortaya çıkmaktadır, okuldan ayrı koordineli çalışmak gibi... uygulamaya yönelik fikirlerde ki farklılıklar okul sosyal hizmetine yönelik bilgi eksikliğindedir yorumu yapılabilir.

Alanın uzmanları olan ve çalışmayı gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanları ise

“Kesinlikle düşünüyorum. Yangın çıktıktan sonra söndürmek zordur. Bizler yangın çıkmadan önce önlemler almayı önemsiyoruz. Değişen sosyal sorunlarla birlikte

çocuklar çok fazla risk faktörü altındadır. İnternet ve teknoloji çağındayız farkında olmadığımız birçok şeye maruz kalıyorlar. Madde kullanım yaşının düşmüş olması, cinsel deneyim yaşı ve gebe ergenlerin sayısı şu an çok daha fazladır. Cinsel istismara yönelik risklerimizde fazladır. Dolayısıyla okul sosyal hizmeti şarttır. Bu tarz vakaların en anlaşılabilir yeri okuldur ve okulda doğru müdahale yapılması gerekiyor” ve “Kesinlikle yaygınlaştırılması gerekiyor. Hatta ciddi anlamda istihdam sağlanması gerekiyor. İstihdam sağlanana kadar da mutlaka öğrencilere staj alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuk koruma sistemi zaten bunu gerektiriyor. Çocuğun refahını düşünen bir devlet iseniz okula sosyal hizmet koymak zorundasınız. Kimse sen çocuk doğurdun ama anne babalığa uygun musun demiyor. Doğal olarak ciddi anlamda eğitimsiz ebeveynler ortaya çıkıyor. Eğitimsiz ebeveynlerde çocuğu yetiştirme tarzlarında yanlış şeylere yönlendiriyor ve çocukta okul çağına geldiğinde bu yanlış devam ettiriyor. Burada sosyal hizmet uzmanının hem aileyi eğitmesi hem çocuğu eğitmesi açısından hayati önem taşıyor. Belki de o ailenin tüm hayatı boyunca başvurduğu tek resmi kurum, okuldur. Ebeveynleri yakalayabileceğimiz ilk yer okuldur. Ailenin değişmesi demek toplumun değişmesi demektir. Toplum değiştikçe refah seviyesi artacaktır” diyerek okul sosyal hizmetinin önemi vurgulamakta ve alana olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

5. TARTIŞMA

Sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti, Türkiye’de aktif bir çalışma alanına sahip değildir. Literatür taraması yaptığımızda okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan ilk çalışma olarak Nurdan Duman’ın 2000 yılında gerçekleştirdiği ‘‘Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti ‘’ isimli doktora tezi karşımıza çıkmaktadır. Duman’ın çalışmasından on yıl sonra 2010 yılında Aslıhan Aykara ‘‘ Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti ‘’ isimli çalışmasıyla alana katkıda bulunmuştur.

2013-2017 yıllarını kapsayan Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda MEB’e bağlı tüm okullarda sosyal hizmet birimlerinin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Karar 2013 yılında Resmî Gazetede yayınlanmıştır. Türkiye’de okul sosyal hizmetinin uygulanmasına yönelik atılan adımlarla birlikte konu ile ilgili yapılan çalışmalar da artış göstermiştir. Bu bölümde konu ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarına yer verilecektir.

Duman (2000) çalışmasında liseye devam eden öğrencilerin çeteleşme, çeteye katılma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda Duman, öğrencilerin aileleri, arkadaşları ile olan ilişkileri, ruh sağlığı ve madde kullanım durumlarını belirleyen sonuçlar elde etmiştir. Çalışma Ankara’da iki lisede gerçekleştirilmiş ancak alanda yapılan ilk çalışma özelliğine sahiptir. Duman çalışmasında çeteleşmenin azalması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının çözümü için okul sosyal hizmetinin ve rehberlik- psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir adım olacağını belirtmiştir.

Duman çalışmasında ‘‘ *Bu araştırmada odaklaşılan çete sorununun, okulların tek sorun odağı olmadığı bilinmektedir. Ancak yurtdışında okullarda çete sorunun kısa sürede nasıl yaygınlaştığı ve ateşli silahlarla ilgili olayların nasıl arttığı dikkate alınarak, geç kalmadan okullarda psiko-sosyal içerikli hizmet verecek okul sosyal hizmeti gibi birtakım çalışmalar başlatılmazsa bu gençleri tekrar kazanmanın daha büyük uğraşlar gerektirecek düşünülmektedir.*’’ ifadesine yer vermiştir. (Duman, 2000). Bu ifade ile Duman, okul sosyal hizmetinin gerekli ve önemli bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

2010 yılında gerçekleştirdiği çalışması ile alana katkı sağlayan Aykara ise kaynaştırma eğitim alan bedensel engelli bireylerin sosyal uyumlarını incelemiştir. Çalışmasında sosyal uyumu etkileyen demografik özellikler, sosyo- ekonomik durum, engelin derecesi, okul yaşantısı ve sosyal desteklere ulaşabilme gibi faktörleri inceleyerek okul sosyal hizmeti ile olan bağına değinmiştir.

Aykara (2010), çalışmasında ‘‘ Sosyal hizmet uzmanlarının, öncelikle bedensel engelli öğrencilerin uyumları üzerinde etki edebilecek ve bu konuyla ilgili kişilerin bir ekip çalışması içinde bulunabilmelerini sağlaması önem taşımaktadır. Toplumun, engellilik ve engelli bireylere yönelik tutum ve davranışlar konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinde, sosyal hizmet uzmanları rol oynamaktadırlar. Özellikle de bedensel engelli öğrencilerin uyumuyla doğrudan ilgili olan, okul yönetimi, öğretmenler, okul arkadaşları ve velilerin gerekli bilinci kazanmaları için, okul sosyal hizmet uzmanlarının uygulamaları önemlidir ‘‘ ifadesine yer vererek okul sosyal hizmetinin gerekliliğini vurgulamıştır. (Aykara, 2010).

Alana katkı sağlayan bir başka çalışma ise Serap Karakaya tarafından gerçekleştirilen ‘‘ İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti’’ isimli çalışmadır. Karaya 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretime devam eden çocukların ailelerinin eğitimine katılma durumunu incelemiş ve okul sosyal hizmetiyle olan ilişkisine değinmiştir.

Karakaya (2012), çalışmasında ‘‘ Araştırma sonucunda ailenin yapısıyla ilgili elde edilmiş bulguların her birinin ciddi birer sosyal sorun olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada, aile katılımının artan önemine rağmen okullarda aile katılımını artırıcı uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir’’ sonucuna varmış ve ‘‘ Sosyal hizmetin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti, aile ve çocuk refahı, eğitim, sağlık, yaşlılık, engellilik, göç, işsizlik gibi geniş bir çalışma alanına sahip servislere olan ihtiyacın karşılanmasında etkili olacaktır’’ ifadesine yer vermiştir (Karakaya, 2012). Karakaya çalışması ile okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı belirtmektedir.

Alanda yapılmış diğer çalışmalara baktığımızda öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkileyen faktörlere değinilerek var olan durumunun müdahalesinde ve iyileştiresinde okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın vurgulandığını görmekteyiz. Bunlardan bazıları:

Yıldız (2017), öğrencilerin okul dışı faaliyetlerinde aile faktörünü okul sosyal hizmeti ile değerlendirmiştir. Çalışmasında ‘‘ Okul dışı vakitlerin etkin kullanılması; çeteleşme, madde bağımlılığı, asosyallik, dikkatsizlik, akademik başarısızlık, suçlu olma-suça sürüklenme, ihmal ve istismar gibi birçok sorunun çözümünde etkilidir ‘‘ sonucuna varmış ‘‘ Eğitimde okul sosyal hizmetinin etkin olarak yer alması, çocukların kapasitelerini tam olarak kullanıp kendilerini gerçekleştirmelerinin önündeki oluşmuş ve oluşacak engelleri azaltacak ya da ortadan kaldıracaktır’’ önerisinde bulunmuştur (Yıldız, 2017).

İpek (2018), okul sosyal hizmeti bağlamında öğrencilerin devam- devamsızlık durumunu ve refah düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmasında ‘‘ Eğitimde okul sosyal hizmetinin etkin olarak yer alması, çocukların kapasitelerini tam olarak kullanıp kendilerini

gerçekleştirmelerinin önündeki oluşmuş ve oluşacak engelleri azaltacak ya da ortadan kaldıracaktır'' (İpek, 2018) ifadesine yer vererek okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı ve uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

Nurullah Çalış ise '' Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti'' isimli çalışmasını 2019 yılı içerisinde yayınlamıştır. Alanda yayınlanmış en yeni çalışma özelliğine sahip bu çalışma da diğer çalışmalar gibi öğrencilerin eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörlere değinilerek var olan durumunun müdahalesinde ve iyileştiresinde okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Çalış (2019), '' Türkiye için yeni bir alan sayılan okul sosyal hizmeti bağlamında son yıllarda yapılan araştırmalara, yürütülen küçük çaplı uygulamalara ve atılan bazı politik adımlara rağmen henüz milli eğitim sistemi içinde yerleşik bir uygulama haline dönüşmemiştir. Okul sosyal hizmeti alanının eğitimciler tarafından halen tanınma ve kabul edilme evresinde olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu nedenle, bu alanda etkin konumda bulunan meslek elemanlarının görüşlerinden yararlanmak ve ekip çalışmasına dayalı iş birliğinin sağlayacağı fırsat ve olanakları mesleki çatışmaya sebebiyet vermeksizin uzlaşma ve anlaşma temelinde anlatmayı sürdürmek gerekmektedir. Bu noktada, eğitimcilerin ve eğitim alanında politika yapıcıların desteğiyle ortaya konulacak uygulama modellerine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. '' (Çalış, 2019) İfadelerine yer vererek okul sosyal hizmetinin önemini yanı sıra Türkiye'deki durumuna ve konu ile ilgili çalışmalara duyulan ihtiyacı da belirtmektedir.

Alanda yayınlanmış çalışmalardan farklı olarak Mehmet Can Aktan 'ın 2016 yılında yayınlanan tezi okul sosyal hizmetinin Türkiye genelinde yapılandırılmasına yönelik bir çalışmadır. Nitel araştırma yapan Aktan, konu ile ilgili akademisyen, öğretmen, sosyal çalışmacı gibi farklı alandan insanlarla görüşmeler gerçekleştirmiş ve sorunlara, gereksinimlere değinerek çözüm önerilerinde bulunmuştur. Türkiye genelini kapsayan araştırma, alanda yayınlanmış ve bu araştırmaya en yakın çalışmadır.

Aktan (2016), Türkiye'de okul sosyal hizmetinin yapılandırılmasına ilişkin nitel bir araştırma: Sorunlar, gereksinimler ve çözüm önerileri isimli çalışmasında okul sistemi içerisinde öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümünde, önleminde okul sosyal hizmetinin sahip olduğu misyona değinmekle birlikte, çalışmasında '' okul sosyal hizmetinin Türkiye'de halihazırda uygulanmadığı göz önüne alındığında, sosyal hizmetin 'iyileştirici' etkisinden bahsetmek mümkün değildir. '' İfadesine yer vermektedir (Aktan, 2016).

Alanda yayınlanan çalışmalara bakıldığında okul sosyal hizmetinin önemli ve acil bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları okul sosyal hizmetinin

uygulanmasına yönelik olumlu olmakla birlikte Türkiye’de uygulanabilirliği ve uygulanması için atılması gereken adımların yetersizliği de belirtilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye’de Değerlendirilmesi isimli bu çalışma, 2010’dan bu yana yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların, pilot uygulamaların ve geline n noktanın değerlendirilmesi özelliğine sahiptir. Bu özelliği ile alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Alanda yapılmış diğer çalışmalar da bunu destekler niteliktedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla, bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler ışığında okul sosyal hizmetinin Türkiye’de ki görünümü değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde literatür taramasına yer verilmiştir. Bu kapsamda eğitim, eğitim hakkı, Avrupa’da ve Türkiye’de eğitim, sosyal hizmet ve bir disiplini olarak okul sosyal hizmeti, öğrencilerin yaşadıkları problemler, son olarak da okul sosyal hizmeti hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde gereç ve yöntemlere yer verilmiş olup dördüncü bölümüne bulgular eklenmiş ve yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmada okul çağındaki çocukların eğitim başarısını, eğitimde sürdürülebilirliğini etkileyen pek çok neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenler bireysel olabileceği gibi çevresel etkenlerle de ortaya çıkabilmektedir. Problemlerin bir ya da birden fazla nedeni olabildiği gibi problemin çözümünde de farklı disiplinlerden faydalanması gerekebilir. Avrupa’da uzun yıllardır okul sosyal hizmeti uygulanmakta ve eğitimin sürekliliğinde etkili olmaktadır. Türkiye’de ise okul sosyal hizmeti olmadığı gibi olması için atılan adımlar henüz yetersizdir. Çalışma süresince okul sosyal hizmetinin ne olduğuna ilişkin bilginin eksik, yanlış olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenleri sosyal hizmet uzmanlarına karşı ön yargılı davranmakta ve MEB bünyesinde kadro verilmesini istememektedir. Ancak bu ön yargılarına rağmen, iş yükünün azalması sebebiyle okul sosyal hizmetine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de eğitime yönelik yapılan araştırmalarda akran zorbalığının, çeteleşmenin, ekonomik nedenlerle okul terki yaşanmasının, aile içi şiddetin, akademik başarıda düşüşün giderek arttığı görülmektedir. Özellikle makro düzeyde eğitimde dikiş tutturulamaması, sistemde kısa aralıklarla köklü değişimlere gidilmesi eğitim kalitesini düşürmektedir. Bireysel görüşmeler esnasında eğitim temelli meslek elemanlarının okul sosyal hizmetine ilişkin bilgi durumlarında ciddi farklar görülmüştür. Durum ile ilgili görev yapılan okula, öğrenciye yönelik sorumluluk bilincinden doğan fark yorumu yapılabilir. Ancak bir çocuğun geleceğini dolayısıyla bir ulusun geleceğini etkileyen eğitim, bireysel çabaya bırakılmayacak kadar hassas ve önemli bir konudur. Bu nedenle farklı disiplinlerden meslek elemanlarının aynı bünyede görev alması farklı bakış açıları, müdahale yöntemleri ve bilgi katacağı için önemlidir.

Görüşmeler sonucunda okul sosyal hizmetinin gerekli ve acil bir ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’de henüz değeri anlaşılmamış olan sosyal hizmet ve alt

disiplini olarak okul sosyal hizmeti öğrencilerin geleceği için hayati öneme sahiptir. MEB'in yakın zamanda gerçekleştirdiği 23. Eğitim vizyonunda sekizinci sınıf öğrencilerinin yüzde 16'sının dört işlem yapamadığı belirtilmiştir. Aydınlik.com (2019), 23. Eğitim vizyonu isimli haberinde " *Sosyoekonomik düzey, aile ilgisi, derslere verilen değer ve derslere ilişkin öz-yeterlik algısı değişkenlerinin öğrencilerin akademik becerileri ile pozitif ilişki gösterdiği, okula yönelik tutum değişkeninin genel olarak öğrencilerin akademik becerileri ile ilişkili olmadığı, aile baskısı değişkeninin ise akademik beceriler ile negatif yönde ilişki gösterdiği sonucuna ulaşıldı* " (Aydınlik,2019) ifadesine yer vererek eğitim- aile ilişkisinin önemini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın başında belirlenmiş olan 'Türkiye'de okul sosyal hizmetini uygulamasına ihtiyaç vardır.' – 'Okul sosyal hizmeti eğitimin sürdürülebilir olması için gereklidir.' - 'Okul sosyal hizmeti uygulamaları Türkiye'de yetersizdir' hipotezleri bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen, yorumlanan bulgular ile kanıtlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda edilen bilgiler kullanılarak okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki görünümüne ve gelişimine yönelik öneriler:

- Okul sosyal hizmetinin ne olduğuna yönelik bilgilendirilme çalışmaları yapılmalıdır.
- Yapılacak bilgilendirme çalışmaları PDR ile sınırlandırılmamalı, öğretmen ve okul yönetimi de bilgilendirilmelidir.
- Okul sosyal hizmeti birimi oluşturulmalı, alana yönelik yapılan bilgilendirme çalışmaları okul ile sınırlandırılmadan aile, belediyeler, RAM'lar da bilgilendirilmelidir.
- Sosyal hizmet uzmanının okul bünyesinde sahip olacağı görevler ve üstleneceği roller yönetmeliklerce belirlenmelidir. Yönetmeliklere belirlenecek roller ve görevler özellikle PDR biriminde faaliyet gösteren meslek çalışanlarının okul sosyal hizmetine bakışının değişmesinde etkili olacaktır.

- Okulda görev alan ve öğrencilerin problemleriyle birebir ilgilenen rehber öğretmenlerin ve sosyal hizmet uzmanlarının görev sınırları çizilmeli birbirine karışması engellenmelidir. Böylece rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmetine ilişkin endişeleri son bulacaktır.
- Bölgesel risk haritaları çıkarılmalı, müdahale yöntemleri belirlenmelidir.
- Ev ziyaretlerine ağırlık verilerek, ebeveyn yönlendirmeleri yapılmalı, çocuğun eğitimini olumsuz etkileyen aile kaynaklı problemlerin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- MEB'in pilot uygulama sayısını arttırması, çalışmalarını takip etmesi ve sonuçlarını değerlendirilmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- AKALIN F. (2008). Türk- İngiliz Genel Eğitim Sistemlerini Karşılaştırıp Bir Model Oluşturma. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- AKKAYAN T. (1986). Eğitim- Göç ve Güvenlik. Sosyal Antropoloji ve Etnoloji Dergisi 4. Sayı.
- AKKUŞ B, İZCİ N. (2018). Sistem Yaklaşımı Kavramları ve Yönetim. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 7.
- AKTAN CM. (2018). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Gece Kitaplığı. Ankara.
- AKTAN CM. (2016). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- AKYÜZ E. (2016). Çocuk Hukuku Çocuk Hakları ve Korunması. Pegem Akademi. Ankara.
- AKYÜZ S. (2007). Türk ve İngiliz Örgün Eğitim Sistemlerinde Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme. Atama ve Politika Uygulamalarının Karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- AKYÜZ Z. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ALBAYRAKTAROĞLU S. (2010). Profesyonelleşme Olgusu ve Mesleki Profesyonelleşme Açısından Türkiye’de Sosyal Hizmet Mesleği (Sakarya Örneği). Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ALMA S. (2005). Temel Eğitim Sistemleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması. Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ALPTEKİN KÂMİL, DUYAN V. (2014). İntihar ve İntihar Girişimi Kavramlar. Yaygınlık. Müdahale. Önleme ve Öyküler. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- ANGAY H. (2012). Doğu ve Güneydoğu İllerinden İzmir’e Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Sorunlarının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ANKAY A. (2013). Ruh Sağlığı ve Davranış Bozuklukları. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- ARAS S, SÖZEN S. (2012). Türkiye. Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf (28.01.2019).
- ARICAK T. (2015). Siber Alemin Avatar Çocukları İnternet ve Gençlik İlişkinin Bugünü Ve Geleceği. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- AYDINLIK GAZETESİ (2019). <https://www.aydinlik.com.tr/8-sinif-ogrencilerinin-yuzde-16-si-dort-islem-yapamiyor-egitim-temmuz-2019> (03.07.2019).

- AYKARA A. (2010). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- BADUR S. (2014). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sisteminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- BAKER Ö, KAVŞUT F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. https://www.researchgate.net/profile/Ozgur-Erdur-Baker/publication/324476306_Akran_Zorbaliginin_Yeni_Yuzu_Siber_Zorbalik_Cyber_Bullying_A_New_Face_Of_Peer_Bullying/links/5acf21524585154f3f460942/Akran-Zorbaliginin-Yeni-Yuezu-Siber-Zorbalik-Cyber-Bullying-A-New-Face-Of-Peer-Bullying.Pdf (13.03.2019).
- BAŞAL HA. (2017). Farklı ülkelerde karşılaştırmalı eğitim – okul öncesi eğitim ağırlıklı. Nobel yayıncılık. Ankara.
- BAŞARAN Eİ. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Yargıcı Matbaası. Ankara.
- BM Çocuk Hakları Bildirgesi. (1959). http://www.kdkcocuk.gov.tr/anasayfa/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Bildirisi.pdf (30.11.2018).
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> (04.12.2018)
- CANBULUT T. (2014). Türkiye’de Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme. HSP 2014; 1(2): 85-94.
- CEYHAN KE, (2018). Anne Baba Ergen İlişkileri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- ÇALIŞ N. (2019). Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- ÇANKAYA Ş. (2007). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ÇATAL Y. (2013). Okul Yönetiminden ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ÇELİKKAYA H. (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş Eğitimcilik ve Öğretmenlik. Nobel Yayınları. Ankara.
- ÇETİNTAŞ E. (2017). Engellilere yönelik tutumlar ve okul sosyal hizmeti. ürün yayınları. Ankara.
- ÇKK. (2005). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050715-1.htm> (25.11.2018).
- ÇKK. (2005). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395-20050703.pdf> (13.11.2018).

- ÇOLAK N. (2006). Eğitim Sosyolojisi Bakımından Dershaneler ve Eğitim: Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Durum Analizleri; Bursa Örneği. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- DANIŞ Z. (2006). Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. Aile ve Toplum. Cilt:3. Sayı:9. Ocak-Şubat-Mart 2006.
- DEĞER Ş. (2008). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi. Kırklareli Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİREL Ö. (1996). Karşılaştırmalı Eğitim. Usem Yayınları. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1963). Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1967a). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1967b). İkinci Beş Yıllık Plan Çalışmaları İnsan Gücü. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1979). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1984). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1993). Kalkınma Planlarında Eğitim. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1996). Devlet Planlama Teşkilatı ile İlgili Mevzuat. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2006. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2007) Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> (04.05.2019).
- Devlet Planlama Teşkilatı (2014). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2014-2018. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> (4.5.19).
- DİKMEN A. (1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde İstanbul'da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Değerlendirme. Mimar Sinan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- DOĞAN A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 17 <https://www.Ejmanager.Com/Mnstemps/46/46-1359703699.Pdf> (26.12.2018).
- DOĞAN İ. (2012). Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar. Pegem Akademi. 12. Baskı. Ankara.

- DUMAN N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- DUMAN N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı. Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
- DUMAN N. (2014). Sosyal Hizmet. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği. Ocak-Haziran\ Temmuz-Aralık 2014.
- DUMAN N, ÖNAL DÖLEK B, GÖKÇEASLAN ÇİFTÇİ E, KARAKUŞ B, AKTAN MC. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev Ve Sorumlulukları Raporu. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı. Ocak- Haziran \ Temmuz – Aralık.
- DURNA IN. (2007). Türk-Alman Eğitim Sistemlerinde (Bavyera Eyaleti) İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Ders Konularının Karşılaştırılması. Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- DUYAN V. (2012). Sosyal Hizmet Temelleri Yaklaşımları Müdahale Yöntemleri. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi. Ankara.
- EHK. (2005). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08020617_engellilervebazkanunvekanunhkmndekararnamelerdedeiklikyaplmashakkndakanun.pdf (11.03.2019).
- ERBAY E, OĞUZ N, YILDIRIM B, FIRAT E. (2016). Alkol ve Madde Bağımlılığı Olan Bireylerin Başa Çıkma Tutumları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/355932> (06.03.2019).
- ERDEN M. (2008). Eğitim Bilimlerine Giriş. Arkadaş Yayın Evi. Ankara.
- EROĞLU K. (2018). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları ile Benlik Saygısı. Anne-Baba Tutumları. Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ERYALÇIN M, DUYA V. (2016). Suça Sürüklenen Çocuk ve Gençler. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- GEÇİCİ S. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim. 1 (2), 57-64.
- GENÇ F. (2008). Beşiktaş ve Sarıyer İlçelerindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Yöneticilerin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlükler. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- GİRGİN H. (2016). 7.Sınıf Öğrencilerinde Anne- Baba Tutumlarının Depresyon ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi. Üsküdar Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü. Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans Tezi.
- GÖKGÖZ AE. (2014). İlkokul Eğitiminin Kalitesini Artırmada Okul-Aile İş birliği ve Okul Sosyal Hizmeti. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- GÖVEBAKAN R, DUYAN V. (2015). Madde Bağımlılığı ve Aile. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.

- GÜDEK K. (2012). Sosyal Çalışmaya Giriş Terapiden Önce Sosyal Çalışmacılar İçin Mesleğe Giriş Bilgileri. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- HATİBOĞLU B. (2009). Yoksul Ailelerle Sosyal Hizmet: Sokakta Çalışan Çocuklar Örneği. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- HATUNOĞLU Y, HATUNOĞLU A. (2002). Öğretmenlerin Fiziki Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri”. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C.6. S.2. Erzurum 105-116. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31949> (12.03.2019).
- İÇER M. (1997). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerinin Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- İNAN AN. (1968). Çocuk Hukuku. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. İstanbul.
- İPEK M. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Refah Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Etkisinin İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- JAROLMEN J. (2017). Okul sosyal hizmeti bir uygulama kılavuzu. Nika yayın evi. Ankara.
- KANAT Ö. (2004). Türk- Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KARA B, BİÇER Ü, GÖKALP A. (2004). Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 47:140-151.
- KARAGÖZ TR. (2011). Eğitim Yönetiminde Etkisi Bakımından Göç Olgusu. Özsoy Ofset. Erzurum.
- KARAKAYA S. (2012). İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti. Yalova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KARATAŞ K. (2007). Türkiye’de Çocuk Koruma Sistemi ve Koruyucu Aile Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme. Toplum ve Sosyal Hizmet. Cilt 18. Sayı 2. Ekim 2007.
- KANTARCI Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi. Güz 2013. s.: 1.
- KELEŞ H. (2013). Temel Eğitim Felsefesi Akımları Bağlamında John Locke’un Liberal Eğitim Anlayışı. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KEMAHLI PH. (2014). Çeşitli Zekâ Düzeylerine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Davranış Problemleri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KIRAT Y. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinde Yönlendirme: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KOÇAK T. (2014). Okul Fiziki Çevresinin Okula İlişkin Algısı: İstanbul İli-Başakşehir ve Bayrampaşa İlçeleri Örneği. Fatih Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- KONGAR E. (2007). Sosyal Çalışmaya Giriş. SABEV Yayınları. Ankara.
- KÖKSAL B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri. İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KÖSE T. (2016). Bir Devlet Lisesinde Okuyan Ergenlerde Benlik Saygısı ve Kişilik Özelliklerinin Ana-Baba Tutumları Açısından Yordanması. Üsküdar Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü. Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans Tezi.
- KULİ G. (2018). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: “Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma” Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KURT İ. (2016). Eğitim Felsefesinin Mahiyeti. Fonksiyonu ve Geleceğine İlişkin Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- KURT S. (2016). Çocuk Haklarına İlişkin Temel Uluslararası Belgeler ve Türkiye Uygulaması. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi. Yıl: 16 Sayı: 36 Ocak - Haziran 2016.
- MEB (1997) https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (04.05.2019).
- MEB (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Kalkan Matbaacılık. Ankara.
- NADİR U, AKTAN M. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. Sağlık ve Toplum Dergisi.
- NADİR U, AKTAN CM. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmeti Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. Sağlık ve Toplum Dergisi Sayı:3 Eylül Aralık 2015.
- ÖZ L. (2013). Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı. Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZ M. (2018). Yoksul Ailelerde Kadına Yönelik Eş Şiddeti VE Şiddeti Etkileyen Faktörler. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEMİR Ç, FİLİZ SB, GELİŞLİ Y, ŞEREN M, ÇİFTÇİ A, ÖZCAN M, BULUÇ B, ERGÜN M, YÜKSEL G, CEMALOĞLU N, KAN A, ÜNSAL H, ŞAMA E, DUMAN T. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Akademi. Ankara.
- ÖZDEMİR H, RUHİ C. (2016). Çocuk Hukuku ve Çocuk Hakları. Onikilevha Yayını. İstanbul.
- ÖZGİŞİ T. (2013). Bir Siyasi İmge Olarak Çocuk ve Savaşlar: I. Dünya Savaşı Örneği. Turkish Studies- International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/11 Fall 2013. p. 293-312.
- ÖZTÜRK M. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmal ve İstismarı. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Baskı. İstanbul.

- ÖZÜÇAĞLIYAN A. (2015). Lise Öğrencilerinde Çocukluk Çağı İhmal ve İstismarı İle Anksiyete Ve Depresyon Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkinin Yüksek Ve Düşük Puanlar İle Girilen Okullar Arasındaki Farkı “Ağrı İli Örnekleme”. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- PEHLİVAN F. (2007). Türkiye, Fransa ve İngiltere Eğitim Sistemlerinde Öğretimsel Etkinliklerin Denetiminin Yapısal Olarak Karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- POLAT O. (1997). Çocuk Hakları Nedir. Analiz Yayınları. İstanbul.
- RESMİ GAZETE (1995). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> (7.12.2018)
- SARICE S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- SERTBAŞ N. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Davranış Problemleri ve Yordayan Değişkenler. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- SERTPOLAT M. (2018). Sürdürülebilir Bir Sosyal Öğrenme Alanı Olarak Okul İlişkisel Sosyoloji Perspektifinden Okul Toplum İlişkisi. Cinius Yayınları. İstanbul.
- SEVEN S (2013). Çocuk Ruh Sağlığı. Pegem Akademi. Ankara.
- SHÇEK (1983). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2828.pdf> (25.11.2018).
- SÜNGÜ A. (2009). İbn Haldûn’un Eğitim Felsefesi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- SÜRSAVUR L. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Mesleğine ve Sosyal Çalışmacılara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi: Ankara Üniversitesi Örneği. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİN M, TOKDEMİR MA. (2011). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 9(4). 851-876.
- ŞEKER A. (2009). 101 Soruda Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler. SABEV Yayınları. Ankara.
- ŞEKER A. (2011). Sosyal Hizmetlerde Etik Sosyal Bilimlerde Bir Uygulama Alanı Kılavuzu. SABEV Yayınları. Ankara.
- TAN H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- TBMM (2011). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf (25.11.2018).
- TDK. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a50b152dee502.67839773 . (13.11.2018).
- TEZCAN S. (2006). Okul Yönetiminde Okul Çevresinin Yönetime Katkısı. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- TIRAŞCI Y, GÖREN S. (2007). Dicle Tıp Dergisi. Cilt:34. Sayı:1.(70-74).

- TOK (2010). Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- TOPÇU S. (2009). Silinmeyen İzler: Çocuk. Genç ve Engellilerin İstismar ve İhmali. Phonix Yayınevi. Ankara.
- TURAN N. (1992). Sosyal Kişisel Çalışma Birey ve Aile İçin Sosyal Hizmet. Ms Ofset. Ankara.
- TURANLI K. (2004). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Çocuğun Ekonomik Sömürüden Korunma Hakkı. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- TÜRK MEDENİ KANUNU. (2001). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf> (25.11.2018).
- TÜRKASLAN N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. Aile ve Toplum Yıl: 9 Cilt: 3 Sayı: 11 Ocak-Şubat-Mart. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/198238> (06.03.2019).
- UÇUŞ Ş. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- UĞUREL- ŞEMİN R. (1979). Ruh Sağlığı. Nazım Terzioğlu Matematik Araştırma Enstitüsü Baskı Atölyesi. İstanbul.
- Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı. (2013-2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15-1.pdf> (13.11.2018).
- Uluslararası Soysal Hizmet Okulları Birliği. Sosyal Hizmet Tanımı. http://www.shy.hacettepe.edu.tr/tr/menu/genel_tanitim-10 (25.11.2018).
- UMUZDAŞ S. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- UNICEF TÜRKİYE. http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf (13.11.2018).
- UZUN S. (2017). Lise Öğrencilerinin Madde Bağımlılığı Profilleri. Madde Bağımlılığından Korunma Konusundaki Öz Yeterlikleri ve Önleme Konusundaki Görüşleri. Cumhuriyet Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- WEBB J, CRİSTİNE M. (2018). Çocuklukta İhmalin İzi: Boşluk Hissi. Sola Yayınları. İstanbul.
- YALÇINKAYA M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okul Uygulaması. G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22. Sayı 2.
- YAŞAR E. (2016). Çocukluk Dönemindeki İstismar. İhmal ve Travmanın Aleksitimiyle İlişkisi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- YAVUZER H. (2016). Ana- Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- YEĞENOĞLU İ. (2015). İntiharın Anlamı. İntihar ve İntihara Yönelik Tutumlar. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- YEŞİLYAPRAK B, AYDIN B, BİLGE F, BİLGİN M, CAN G, ERSANLI K, KILIÇ M, KISASAÇ İ, KORKMAZ İ, KÜÇÜKKARAGÖZ H, KÜLAHOĞLU Ş, ÖZTÜRK B. (2015). Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme-Öğretim. Pegem Akademi. Ankara.
- YEŞİLYURT Z. (2011). Türkiye’de Çocukları Anaokuluna Devam Eden Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri ve Kurumların Bu Beklentileri Karşılama Durumları. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIZ C, DÖNMEZ B. (2017). https://www.researchgate.net/publication/322045731_Ekolojik_Sistemler_Kurami_Cercevesinde_Yoneticilerin_Karar_Verme_Davranisini_Etk (19.12.2018).
- YILDIZ H. (2017). Öğrencilerin Okul Dışı Vakitlerinin Değerlendirilmesinde Ailelerin Rolü ve Okul Sosyal Hizmeti. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- YİĞİT R. (2004). Çocukların Cinsel İstismarı ve Ensest. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/29286](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/29286) (12.03.2019).
- YOLCUOĞLU İ. (2017). Bireylerle. Ailelerle Gruplarla ve Toplumla Sosyal Hizmet. Nar Yayınları. İstanbul.
- YOLCUOĞLU İG. (2015). Türkiye’de Tüm Çocuklarımızı İyi Yetiştirebilmek. Nar Yayınları. İstanbul.
- YOLCUOĞLU İG. (2017). Sosyal Hizmet \ Sosyal Çalışma Bilim ve Mesleğine Giriş. Nar Yayınları. İstanbul.
- YOLCUOĞLU İG, DUYAN V ve ARTAN T. (2014). Dünü. Bugünü. Yarınıyla İnsanı Anlamak. Nar Yayınevi. İstanbul.
- YOLDAŞ Y. (2013). Sistem Kuramı. Derin Yayınları. İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU A. (2016). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayınları. İstanbul.
- ZASTROW C. (2015). Sosyal Hizmete Giriş. Nika Yayınevi Ankara

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

- Kadın
- Erkek

Eğitim Dereceniz:

- Lisans
- Yüksek lisans ve üzeri

Görev aldığınız okulun adı:

.....

Branşınız:

.....

Kıdem Yılıınız:

.....

Ek 2. Görüşme Soruları

1. Branşınız\ göreviniz çerçevesinde okul içerisindeki sorumluluklarınız nedir?
2. Öğrencilere karşı görev ve sorumluluklarınız nelerdir?
3. Görev aldığınız okulun bulunduğu bölgeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Görev aldığınız okulda eğitim alan öğrenci profiline ilişkin görüşleriniz nedir?
5. Görev aldığınız okulda eğitim alan öğrencilerin ailelerine ilişkin görüşleriniz nedir?
6. Okul sistemi içerisinde öğrencilerle yaşadığınız problemler nelerdir?
7. Sizce yaşanan bu problemlerin, öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansımaları nelerdir ve bu yansımaların çocukların geleceği çerçevesinde değerlendirdiğinizde ne gibi tehlikeler\sorunlar ön görüyorsunuz?
8. Öğrenciler ile yaşanan problemlerin nedenlerine ilişkin görüşleriniz var mı? varsa nedir?
9. Okul sosyal hizmeti çalışmasından önce karşılaştığınız problemleri çözümünde ne gibi uygulamalarda bulunuyordunuz ya da ne gibi önlemler alıyordunuz? Problemin çözümü için sizce yeterli oluyor muydu?
10. Okul sosyal hizmetine ilişkin görüşleriniz nedir, anlatır mısınız?
11. Bir okul sosyal hizmeti uzmanının görevleri nedir?
12. Okul sosyal hizmeti- PDR- öğretmen ilişkisini nasıl tanımlıyorsunuz? Sizce birbiri ile bağlantıları ilişkileri ve rolleri nasıl olmalıdır?
13. Pilot uygulama kapsamında öğrencilere müdahalede bulunduğunuz konuları ve müdahale süreci hakkında bilgi verebilir misiniz?
14. Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması gerektiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsunuz nedenleriniz nelerdir?

Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.108171
Konu : Tez Önerisi

02.01.2019

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 19/12/2018 tarihli ve 24524615 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Yüksek lisans Programı öğrencisi Kübra KALKAN'ın "Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'de Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş, söz konusu tez önerisi 2017/25 sayılı genelge hükümlerince değerlendirilmiştir.

İlgi Genelgenin 2. Maddesinde de belirtildiği gibi Türkiye Cumhuriyeti Anayasası İnsan Hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması ve elde edilen kişisel verilerin (doğum yeri, vb.) gizliliği hususuna dikkat edilmesi, kişinin açık rızasıyla işlenmesi ve gizliliği hususlarına dikkat edilmesi doğrultusunda veri toplama araçlarının kullanılması uygun bulunmuştur. Bununla birlikte, veri toplama araçlarının uygulanması ile araştırma kapsamında idareci ve öğretmenlere yönelik yapılacak araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre yürütülmesi, ayrıca uygulamalarda gönderilen mühürlenmiş sayfanın kullanılması gerekmektedir.

Bu kapsamda Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırmanın yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ekler:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri
- 2- Görüşme Soruları (1 sayfa)

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. AKARSU Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40ad-dfcb-3719-8674-04bf kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Okul Üst Yazısı



T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu Müdürlüğü


Sayı : 90210312-30.01-E.8593544
Konu : Okul Hizmetleri

30.04.2019

İLGİLİ MAKAMA

Okulumuz ve Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti ve Araştırma Merkezi (HOSMER) arasında yapılan işbirliği protokolü imza aşamasında olduğundan okul bazlı sosyal hizmet çalışması yapılamamıştır.

Bilgilerinize arz ederim.


Ertal ÖZYOL
Okul Müdürü

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d7b6-0f0d-3ed7-845e-ef56 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Etik Kurul Onayı



www.uskudar.edu.tr

Altunizade Mahallesi Haluk Türksoy Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI


SAYI: B.08.6.YÖK.2.ÜS.0.05.0.06 /2018/801

03/09/2018

Doç.Dr. İsmet Galip YOLCUOĞLU
(Kübra KALKAN)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 03/09/2018 tarihinde yapılan 09 No.lu toplantısında "Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'de Değerlendirilmesi" adlı araştırma projenizin kurum izni getirme koşulu ile etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Dr. Öğr. Üyesi Meltem NARTER
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik
Kurulu Başkan Yardımcısı

Ek 6. Özgeçmiş

Adı Soyadı : Kübra KALKAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Üsküdar - 16.10.1995
Yabancı Dili : İngilizce
İletişim (Telefon/e-posta) : 0 (545) 861 0991 / kubrakalkan95@gmail.com

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Üsküdar İMKB Kız Meslek Lisesi (2012)
: İstanbul Arel Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Lisans (%50 Burslu) (2017)
: Üsküdar Üniversitesi - Sağlık Bilimleri Enstitüsü -
Yüksek Lisans Sosyal Hizmet (2019)
Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve : 30 Ağustos Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi
Yıl (2017-2018)
: Çekmeköy Özel Çınar Özel Eğitim ve
Rehabilitasyon Merkezi (2019-...)