

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE SOSYAL  
HİZMET ALGISI VE OKUL SOSYAL HİZMETİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Zeynep AKYÜZ**

**İstanbul**  
**Kasım, 2018**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE SOSYAL  
HİZMET ALGISI VE OKUL SOSYAL HİZMETİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Zeynep AKYÜZ**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Taner ARTAN**

**İstanbul**  
**Kasım, 2018**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Taner ARTAN



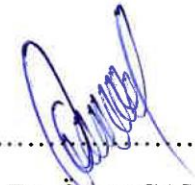
Üye Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI



Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BİRİNCİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Zeynep AKYÜZ

## ÖNSÖZ

Araştırma sürecimde hem bilgisi hem de alan tecrübeleriyle bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Taner ARTAN'a, vakit ayırıp bilgisini paylaşarak çalışmanın istatistiksel analizini yapmamı sağlayan Doç. Dr. Özgür KÖKALAN'a, çalışmaya katılan değerli öğretmenlere, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili ailem başta olmak üzere tez sürecinde beni motive eden tüm güzel dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

**Zeynep AKYÜZ**

**İstanbul - 2018**

**ÖZET**  
**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE SOSYAL HİZMET**  
**ALGISI VE OKUL SOSYAL HİZMETİ**

Zeynep AKYÜZ

Yüksek Lisans, Sosyal Hizmet

Tez danışmanı: Dr. Taner ARTAN

Kasım-2018,118 Sayfa

Ülkemizde mağdur ve suça sürüklenen çocuk sayısı her geçen gün artmakta, buna karşın çocuklara ve ailelerine ulaşılabilirlik açısından anahtar konumda olan okullar, mevcut sistemde sorunların çözümü noktasında yetersiz kalmaktadır. Okullarda; karşılaşılan biyo-psiko-sosyal, ekonomik ve kültürel sorunların çözümüne yönelik önleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve gerekli politikaların geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi, çocuk refahının sağlanması ve sürdürülmesi noktasında okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın örneklemini Küçükçekmece İlçesinde farklı sosyo-ekonomik seviyedeki semt okullarında görevli 180 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Okullar Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşme sonucu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile öğretmenlerin sosyo-demografik, eğitim ve meslek bilgileri, okullardaki sosyal sorunlara yönelik görüş ve tutumları, sosyal hizmet algıları ve hem sorunların çözümü hem de okul sosyal hizmetine yönelik görüş ve önerileri saptanmaya çalışılmıştır. İstatistiksel analiz için SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik mevcut psiko-sosyal desteğin nicelik ve nitelik bakımından yetersizliği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin; sosyal hizmet mesleğine yönelik bilgilerinin, mesleğin amaç ve kapsamı doğrultusunda değerlendirildiğinde yetersiz olduğu, fakat çoğunlukla sosyal hizmet algılarının olumlu yönde olduğu ve okuldaki sorunların çözümü noktasında okul sosyal hizmetini ihtiyaç olarak gördükleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet Algısı, Öğrenci Sorunları, Öğretmen, Okul Sosyal Hizmeti

## **ABSTRACT**

### **PERCEPTION OF SOCIAL WORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL SOCIAL WORK**

Zeynep AKYÜZ

Master's Thesis, Social Work

Supervisor: Dr. Taner ARTAN

November 2017, 118 Pages.

In Turkey, the number of children who are under the risk of becoming the subject or the object of a crime increasing every day. Yet Schools which play an important role to reach out the children and their families, remain insufficient to solve the problems in the present system. In schools, the need to solve bio psycho social, economic and cultural problems, initiate preventive work and establish necessary policy emerge. In order to meet this need and provide and sustain prosperity of children, school social work plays an important role.

The sample of the study is 180 elementary school teachers working in Kucukcekmece district. With the help of the questionnaire which was prepared by the researcher, it was aimed to find out the demographics including educational and professional backgrounds of the teachers, their thoughts and attitudes towards social problems in schools, their attitudes of social service and in school social work and recommendations. The selection of the schools are based on the socioeconomic level of their districts. Therefore the results could be compared according to socioeconomic variables. The data was analyzed with Spss 24.0 package program. According to the results of the study, the School psychosocial support Services are not sufficient in terms of quality and quantity. Moreover it was found that the knowledge of teachers in social work as a profession was inadequate, however their perception of social work was mostly positive. Teachers believe that school social work are needed in order to solve the school problems.

Keywords: Social Work Perception, Problems of Students, Teacher, School Social Work

# İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi .....	ix
Kısaltmalar Listesi .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	2
1.2. Amaç .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	7
2.1.Sosyal Hizmet Nedir? .....	7
2.1.1. Sosyal Hizmetin Amaçları ve Kapsamı .....	8
2.1.2. Sosyal Hizmetin Tarihsel Gelişimi .....	12
2.2. Okul Sosyal Hizmet Nedir? .....	15
2.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi .....	17
2.2.2. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Ekol ve Yaklaşımlar .....	21
2.2.3. Okullarda Mesleki Roller.....	26
2.2.4. Okul Sosyal Hizmetini Gerekli Kılan Unsurlar .....	28

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM .....	35
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.1.1. Nicel Boyut .....	35
3.1.2. Nitel Boyut.....	36



3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.2.1. Nicel Boyut .....	36
3.2.2. Nitel Boyut.....	37
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	37
3.3.1. Nicel Boyut .....	37
3.3.2. Nitel Boyut.....	38
3.4. Veri Toplama Süreci .....	38
3.4.1. Nicel Boyut .....	38
3.4.2. Nitel Boyut.....	38
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	39
3.5.1. Nicel Boyut .....	39
3.5.2. Nitel Boyut.....	40

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	41
4.1. Sosyo-Demografik, Eğitim ve Meslek Bilgileri.....	41
4.2. Öğretmenlerin Sosyal Sorunlara Yönelik Görüş ve Tutumları.....	51
4.3. Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Öneri ve Görüşleri.....	68
4.4. Hipotezlerin Sınanması ve Soruların Yanıtlanması .....	87
4.4.1. Hipotezlerin Sınanması .....	87
4.4.2. Soruların Yanıtlanması .....	89

## BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM .....	90
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	90
5.2. Öneriler .....	100
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	100
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	101

KAYNAKÇA.....	102
---------------	-----

EKLER.....	111
------------	-----

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.1: Güvenlik Birimlerine Giden veya Götürülen Çocuk Sayısının Yıllara Göre Dağılımı.....	3
Tablo 3.2.1: Okul SED'ine Göre Okul ve Öğretmen Sayıları .....	37
Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özellikleri .....	41
Tablo 4.1.2: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Yaşları Ki-Kare Testi Sonuçları ..	42
Tablo 4.1.3: Öğretmenlerin Eğitim Özellikleri .....	43
Tablo 4.1.4: Okul SED'ine Göre Hizmet İçi Eğitim Alma Ki-Kare Testi Sonuçları	43
Tablo 4.1.5: Okul SED'ine Göre Çocuk-Gençlik Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	45
Tablo 4.1.6: Okul SED'ine Göre Okul Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	45
Tablo 4.1.7: Okul SED'ine Göre Aile Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	45
Tablo 4.1.8: Okul SED'ine Göre İletişim Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	46
Tablo 4.1.9: Okul SED'ine Göre Bağımlılık Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	46
Tablo 4.1.10: Öğretmenlerin Aktif Öğretmenlik Süresi .....	46
Tablo 4.1.11: Okul SED'ine Göre Aktif Öğretmenlik Süresi Ki-Kare Testi Sonuçları .....	47
Tablo 4.1.12: Öğretmenlerin Branşı.....	47
Tablo 4.1.13: Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Durumu .....	48
Tablo 4.1.14: Okul SED'ine Göre Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	48
Tablo 4.1.15: Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	48
Tablo 4.1.16: Okul SED'ine Göre Sosyal Sorumluluk Projesinde Görev Alma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	49
Tablo 4.2.1: Okul İlişkileri Kapsamında Sorun Yaşanan Gruplar .....	51
Tablo 4.2.2: Okul SED'ine Göre Yoksulluk Sorunu İle Karşılaşanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	53

Tablo 4.2.3: Okul SED'ine Göre Okuldan Kaçma Sorunu İle Karşılaşanlar Ki-Kare Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4.2.4: Okul SED'ine Göre Öğrenci Tarafından Olumsuz Davranışa Maruz Kalma Ki-Kare Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.2.5: Okul SED'ine Göre Şiddet Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	57
Tablo 4.2.6: Okul SED'ine Göre İstismar Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	57
Tablo 4.2.7: Okul SED'ine Göre Bağımlılık Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	58
Tablo 4.2.8: Okul SED'ine Göre Yoksulluk Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	58
Tablo 4.2.9: Okul SED'ine Göre Okuldan Kaçma Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları .....	58
Tablo 4.2.10: Okul SED'ine Göre Tanık Olunan Soruna Müdahale Etme Ki-Kare Testi Sonuçları .....	59
Tablo 4.2.11: Okul SED'ine Göre Rehberlik Servisine Bildirme Ki-Kare Testi Sonuçları .....	60
Tablo 4.2.12: Okul SED'ine Göre Müdahaleden Vazgeçme Ki-Kare Testi Sonuçları .....	62
Tablo 4.2.13: ALO 183'e Başvurma Durumu .....	64
Tablo 4.2.14: Okul SED'ine Göre Sorunların Çözümünde Rehber Öğretmeni Sorumlu Tutma Ki-Kare Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.15: Ailenin Sorumluluk Alma Durumu .....	66
Tablo 4.2.16: Okul SED'ine Göre Psiko-Sosyal Destek Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Tanımı .....	68
Tablo 4.3.2: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Tanımı Ki-Kare Testi Sonuçları...	71
Tablo 4.3.3: Sosyal Hizmet Uzmanı/Sosyal Çalışmacının Görevi .....	71
Tablo 4.3.4: Okul SED'ine Sosyal Hizmet Uzmanının Görevi Ki-Kare Testi Sonuçları .....	73
Tablo 4.3.5: Okul SED'ine Sosyal Hizmet Kavramının Çağrıştırdığı İlk Kelime Ki-Kare Testi Sonuçları.....	74

Tablo 4.3.6: Sosyal Hizmetin Hedef Kitlesi .....	77
Tablo 4.3.7: Okul SED'ine Göre Dezavantajlı Grupları Hedef Kitle Olarak Görenler Ki-Kare Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.3.8: Sosyal Hizmet Kurumuna Başvuru Durumu .....	78
Tablo 4.3.9: Okul SED'ine Göre Huzurevi ile iletişime geçme Ki-Kare Testi Sonuçları .....	79
Tablo 4.3.10: Sosyal Hizmeti Sunma Görevi .....	80
Tablo 4.3.11: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmeti Sunmak Devletin Görevidir Görüşü Ki-Kare Testi Sonuçları .....	80
Tablo 4.3.12: Öğretmenlerin Sosyal Hizmete Yönelik Görüşleri.....	81
Tablo 4.3.13: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Çalışmalarının Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.3.14: Okul SED'ine Göre Sosyal Çalışmacı Sayısının Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.3.15: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Birimi Faydası Ki-Kare Testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.3.16: Okul SED'ine Göre Okul Sosyal Hizmetinin İş Yükünü Hafifletmesi Ki- Kare Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.3.17: Okul Sosyal Hizmet Biriminde Bulunması Gereken Meslekler.....	84
Tablo 4.3.18: Okul Sosyal Hizmet Biriminde Sosyal Çalışmacı Bulunması Gerekliliği .....	85
Tablo 4.3.19: Okullarda Yaşanılan Sorunların Çözümü ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Öneriler.....	86
Tablo 4.3.20: Okullarda Yaşanılan Sorunların Çözümü ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Düşünceler.....	87

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1.1: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Yaş Dağılımı .....	42
Şekil 4.1.2: Okul SED'ine Göre Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu .....	43
Şekil 4.1.3: Okul SED'ine Göre Alınan Hizmet İçi Eğitimin Dağılımı.....	44
Şekil 4.1.4: Okul SED'ine Göre Görev Alınan Sosyal Sorumluluk Proje Konusu Dağılımı.....	50
Şekil 4.2.1: Okul SED'ine Göre Gruplar Arasında Tanık Olunan Sorunların Dağılımı .....	53
Şekil 4.2.2: Okul SED'ine Göre Öğrenci Tarafından Maruz Kalınan Olumsuz Davranışlarının Dağılımı.....	55
Şekil 4.2.3: Okul SED'ine Göre Bizzat Tanık Olunan Öğrenci Sorunlarının Dağılımı .....	57
Şekil 4.2.4: Okul SED'ine Göre Bizzat Tanık Olunan Soruna Müdahale Şekillerinin Dağılımı.....	59
Şekil 4.2.5: Okul SED'ine Göre Bizzat Tanık Olunan Soruna Müdahale Etmeme Nedeninin Dağılımı .....	61
Şekil 4.2.6: Okul SED'ine Göre Müdahaleden Vazgeçme Nedeninin Dağılımı .....	63
Şekil 4.2.7: Cinsiyete Göre Müdahaleden Vazgeçme Nedeninin Dağılımı .....	64
Şekil 4.2.8: Okul SED'ine Göre Sorunların Çözümünde Sorumlu Kabul Edilen Kişi/Kurumların Dağılımı .....	65
Şekil 4.2.9: Psiko-Sosyal Destek Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....	67
Şekil 4.3.1: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Tanımının Dağılımı	70
Şekil 4.3.2: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Uzmanının Görevinin Dağılımı .....	72
Şekil 4.3.3: Sosyal Hizmet Uzmanının Çağrıştırdığı İlk Kelime.....	73
Şekil 4.3.4: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Hakkında Bilgi Sahibi Olma Şeklinin Dağılımı.....	74
Şekil 4.3.5: Sosyal Hizmetin Uygulama Alanları .....	76
Şekil 4.3.6: İletişime Geçilen Sosyal Hizmet Kurumu .....	78

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ASPB	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
COS	: (Charity Organization Society) Hayırseverlik Örgütlenme Cemiyeti
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
IASSW	: (International Association of Schools of Social Work) Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği
IFSW	: (International Federation of Social Workers) Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASW	: (National Association of Social Workers) Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
SED	: Sosyo-ekonomik Düzey
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu
SPSS	:(Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
SSWAA	: (School Social Work Association of Amerika) Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
Vd.	: Ve Diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Çocuklara eğitim ve öğretim sunmak amacıyla kurulmuş olan okullar, aynı zamanda çocukların günlük yaşantılarının büyük bir kısmına tanık olan ve hatta onların hayatlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayan organizasyonlardır.

Okullar yapısı itibariyle yönetici, öğretmen ve öğrenci gibi birçok grubu içinde bulundurur ve varlığını bu gruplar arasındaki ilişki dinamikleri ile sürdürür. Fiziki olarak okul sistemi içinde bulunmasa da öğrencilerin içinde buldukları çevre ve sahip oldukları aileler de etken olarak bu sisteme dahil durumdadır. Dolayısıyla öğrencilere yönelik yapılacak her türlü çalışma ve ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik her türlü müdahalede bu ilişki dinamikleri de çembere dahil edilmelidir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; aile yapısındaki çeşitli sorunlar çocuklarda sosyal-bilişsel yetersizlik, davranış bozukluğu, akademik başarısızlık, okul terki, madde kullanımı ve suça yönelim gibi birçok soruna neden olmakta ve bu yönüyle çocukları tehdit etmektedir (Baykara Acar ve Gökçearsan Çifci, 2011: 51; Çamur Duyan, 2011: 19-24). Bunun yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ortaya çıkmıştır ki; aileler kimi zaman yaşanan sorunun kaynağı olsa da kimi zaman yaşanan sorunlarda çözüm kaynağı da olabilmektedir (Gökçearsan Çifci ve Polat Uluocak, 2011: 97).

Bu noktada çocuğun yaşamış olduğu bir sorunu yalnızca çocukla çalışmak sorunun çözümünü imkânsız hale getirebilir. Ailenin de çözüm sürecine dahil edilerek bütüncül bir sistem içerisinde çalışma gerçekleştirmesi çözüme ulaşılmasını mümkün kılacaktır.

Bu durum sosyal hizmetin odağındaki ‘çevresi içinde birey’ kavramıyla birebir ilgilidir. Çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir. Dolayısıyla okul sosyal hizmeti kapsamında, sorun yaşayan çocuk ve çevresine yönelik uygulanacak müdahaleler mevcut sorunların çözümü, bu sorunlara yönelik önleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve gerekli politikaların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Çocuk refahının sağlanması ve sürdürülmesi için çocuklara ulaşmada yüksek öneme sahip olan okullarda bir an önce okul sosyal hizmeti uygulaması başlatılmalıdır. Ekolojik perspektifle hareket eden okul sosyal hizmeti başlatılmadan önce sahada hem

nicelik hem de nitelik bakımından ihtiyaçların doğru analiz edilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaa yönelik modeller geliştirilmesi, verilecek olan hizmetin kalitesini artıracaktır. Buradan yola çıkararak okullarda; ne tür sorunlar yaşandığı, bu sorunların hangi sıklıkta yaşandığı, sorunlara ne derece müdahale edildiği ya da edilmediği, sorunlara yönelik hangi yöntemlerin uygulandığı, öğretmenlerin sorunlara bakış açıları, velilere yönelik görüşleri, mevcut psiko-sosyal destek hakkındaki değerlendirmeleri, sosyal adaleti sağlayıcı nitelikte olan sosyal hizmet algılarının ne durumda olduğu ve okuldaki sorunlara yönelik görüş ve önerilerinin saptanması büyük önem arz etmektedir.

Yapılan alışma bu sorulara yanıt vermek amacıyla oluşturulmuş olup bu bölümde sırasıyla araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde “okul sosyal hizmeti” başlığı altında sırasıyla, sosyal hizmet ve okul sosyal hizmetinin amaç, kapsam ve tarihsel gelişimleri tanıtılmış sonrasında ise okul sosyal hizmeti ile ilgili ekol ve yaklaşımlara, okullardaki diğer mesleki rollere ve okul sosyal hizmetini gerekli kılan unsurlara yer verilmiştir.

Çalışmanın nc bölümünde araştırmada kullanılan yöntem ve model tanıtılmış, seçilen evren-örnekleme açıklanmış ve veri toplama süreci ve tekniği hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmada elde edilen bulgular üç alt başlık altında verilmiştir. Bu başlıklar; (4.1) ğretmenlerin sosyo-demografik, eğitim ve meslek bilgileri, (4.2) okullarda karşılaşılan sosyal sorunlar ve öğretmenlerin bunlara yönelik tutumları, (4.3) ğretmenlerin sosyal hizmet algısı ve okul sosyal hizmetine yönelik görüş ve nerileri şeklinde sıralanmıştır.

Çalışmanın son bölümünde ise sahadan elde edilen bulgular yapılan literatür araştırmaları kapsamında tartışılmış ve sonuç olarak sunulmuş olup bu sonuçtan yola çıkararak araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

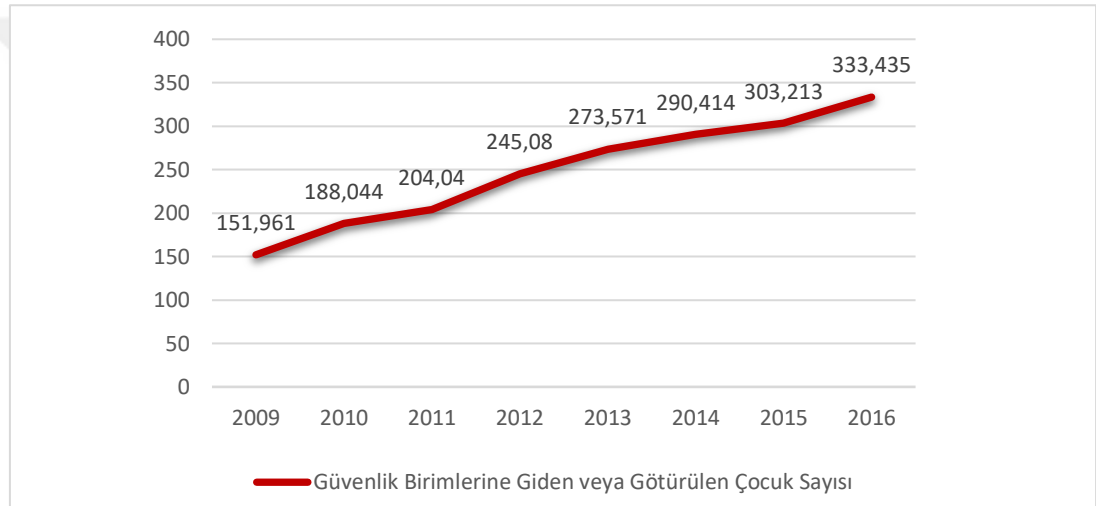
## **1.1. Problem**

22 milyon gibi yüksek bir ocuk nüfusuna sahip lkemizde (Türkiye İstatistik Kurumu [TİİK], 2017a) her yıl daha fazla ocuk farklı sebeplerden dolayı mağdur olmakta ya da suça sürüklenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan araştırmaya göre, 2016 yılında farklı nedenlerle güvenlik birimlerine giden veya götürülen ocuk



sayısında bir önceki yıla göre %10 oranında artış olmuştur. Son yedi yıllık grafiğe bakıldığında da bu sayının farklı oranlarda sürekli artış gösterdiği görülmektedir. 2016 yılında güvenlik birimlerine giden veya götürülen toplam 333 bin 435 çocuğun %47,5'i mağdur olarak, %32,6'sı ise suça sürüklenen çocuk olarak kayıtlara geçmiştir. Bu sayının kalan %19,9'luk kısmını ise; kayıp olarak başvuru bulunan fakat sonrasında bulunan ve bilgisine başvurulmak üzere ve diğer nedenlerle güvenlik birimlerine giden veya götürülen çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2014a, 2014b, 2015, 2016a, 2016b, 2017b).

**Tablo 1.1.1: Güvenlik Birimlerine Giden veya Götürülen Çocuk Sayısının Yıllara Göre Dağılımı**



(TÜİK, 2014a, 2014b, 2015, 2016a, 2016b, 2017b).

Kaynak: Tablo, 2009 ve 2016 yılları arası istatistiklerin verildiği TÜİK verilerinden elde edilerek düzenlenmiştir.

Elimizdeki veriler sadece güvenlik birimlerinde kaydı olan çocuklardan oluşmaktadır. Bu verilerin dışında, hakkında işlem yapılmadığı için kayıt altına alınmamış, mağduriyet veya suça sürüklenme sorunları yaşayan ya da yaşama riski olan çocukların da var olduğu bilinmektedir.

Bu sorunların yanı sıra yoksulluk sorununun da çocukların biyo-psiko-sosyal yapısını olumsuz yönde etkilediği ve yoksullukla birlikte çocuk işçiliğinin, bebek ve çocuk ölümlerinin, sağlık sorunlarının arttığı ve bu çocukların okula erişimi ve ihtiyaçların temini noktasında güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Eryurt ve Koç, 2009: 119; Kudubeş, Akdeniz Kudubeş ve Bektaş, 2017: 82).

Çocukların günlük hayatta karşılaştıkları gerek çevresel gerek ailesel gerekse bireysel kaynaklı birçok farklı sorun bulunmakla birlikte bu sorunlar, yetkin meslek elemanları tarafından erken müdahale edilmediği takdirde telafi edilemeyecek derecede derin hasarlar açmaya neden olabilmektedir.

Çocukların biyo-psiko-sosyal ve akademik gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan okullar (Aktan, 2016: 299), çocukların tanınmasına, yaşadıkları sorunların değerlendirilmesine, ihtiyaçlarının belirlenmesine ve yaşam kalitelerini artırmaya yönelik müdahalelerde bulunulmasına fırsat sunmakta ve ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağlamaktadır. Fakat mevcut sistemde bu fırsat iyi değerlendirilememekte ve eğitim sistemindeki aksaklıklar, okulların sağlıksız fiziki koşulları, olumsuz okul iklimi, okul yöneticisinin yaklaşımı, öğretmenlerin soruna müdahale yöntemini bilmemesi, rehberlik danışma servislerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersiz olması, okul sosyal hizmetinin olmaması gibi faktörler nedeniyle öğrenci sorunlarına yeteri kadar çözüm üretilmemektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011; Duman, 2000; Pişkin, 2006; Şenel, 2005; Tomul, 2009).

Bu çalışma ile tanıtılacak olan araştırmanın problemini, okul çağı çocuklarının yaşamış oldukları sorunlara yönelik, okullardaki mevcut sosyal hizmet müdahalesinin yetersizliği oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın birincil amaçları; Okul çağı çocuklarında artan sorunlara yönelik okul sosyal hizmetinin önemini vurgulanması, öğrencilerle yakın ilişkide bulunan ilköğretim öğretmenlerinin okullarda karşılaşılan sosyal sorunlara yönelik görüş ve tutumlarının ortaya konması, ilköğretim öğretmenlerinin sosyal hizmet algılarının ne boyutta olduğunun tespit edilmesi ve sürdürülebilir bir okul sosyal hizmetinin sunulmasına akademik katkı sağlanmasıdır.

Ayrıca çalışma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonucu belirlenen farklı sosyo-ekonomik seviyedeki semt okulu öğretmenleriyle yapılarak, elde edilen bulguların okulun bulunduğu farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde değişkenlik gösterip göstermediğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikincil amaçları ise; Öğretmenlerin okulda ne tür sorunlarla karşılaştıklarının saptanması, mevcut sorunları nasıl çözdüklerinin öğrenilmesi,

sorunların çözümüne yönelik kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun belirlenmesi ve çözüm önerilerinin alınmasıdır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Çocukların içinde buldukları aile ortamından sonra onlara en yakın olan çevre okul çevresidir (Altun, 2016: 313). Çocukların günlük yaşamının büyük bir bölümü okulda geçmektedir. Bu yönüyle okullar çocuklar ve ailelerine ulaşmada en etkili yollardan birisidir.

Okullar bireylerin gelişimi, yetiştirilmesi ve nitelikli insan gücü olarak topluma kazandırılmaları yönünde önemli bir misyona sahiptir (Özbesler ve Duyan, 2009: 24). Bu misyonun gerçekleştirilmesinde rol oynayan en etkin meslek grubu ise şüphesiz öğretmenlerdir. Çocukların yaşamış olduğu birçok soruna yakından tanık olan öğretmenlerin farkındalıklarının artması ve ihtiyaç duyulan sosyal hizmetlerin uygulanmasına yönelik uygun okul ortamının sağlanması, okul çağı çocuklarının yaşamış oldukları sorunların çözümü ve olası sorunların önlenmesinde anahtar konumundadır.

Sosyal hizmetin elli yılı aşkın süredir eğitim ve mesleki uygulama alanında olmasına rağmen, sosyal hizmet algısı ile ilgili çok az çalışma yapılmıştır (Duyan, Serpen ve Akgün, 2014: 8).

Ülkemizdeki mevcut çalışmalar içerisinde ilköğretim öğretmenlerinin sosyal hizmete yönelik bilgi, düşünce ve yorumlarının ve aynı zamanda okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik müdahalelerinin ortaya konduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerindeki sosyal hizmet algısıyla ilgili verilerin elde edilmesi ile akademik boşluğun giderilmesine katkı sağlanacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı tutumlarının ve düşüncelerinin karşılaştırılmasının, konu ile ilgili var olan durumu ve gereksinimleri ortaya koyarak eğitim politikasının geliştirilmesine yardımcı olması beklenmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın yapıldığı, sosyo-ekonomik olarak farklı bölgelere ev sahipliği yapan Küçükçekmece İlçesinin, yapısı itibariyle İstanbul İlini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları samimi olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu çalışmada edinilen bulgular Küçükçekmece İlçesinde bulunan ve görüşme formunun uygulandığı ilköğretim okullarında görev yapan 180 ilköğretim öğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında tercih edilen okul bölgeleri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen sosyo-ekonomik düzeyle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan görüşme formundan edinilen bilgiler araştırmaya katılan öğretmenlerin açık ve kapalı uçlu sorulara verdiği cevaplarla sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

Bu çalışmanın ana hattını oluşturan temel kavramlar ve çalışma içinde kullanılan anlamları şunlardır:

Sosyal hizmet: Sosyal hizmet mesleğini ifade eder.

Sosyal hizmet algısı: Kişilerin sosyal hizmete yönelik bilgi, düşünce ve anlamlandırmalarını ifade eder.

Öğrenci sorunları: Okullarda ortaya çıkan ya da çıkma ihtimali olan öğrencilerin yaşamış oldukları çevresel, ailesel ve bireysel kaynaklı sorunları ifade eder.

Okul sosyal hizmeti: Okullarda icra edilen ya da edilmesi gereken sosyal hizmet mesleğini ifade eder.

Görüşme formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış, açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu veri toplama aracını ifade eder.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda öncelikle sosyal hizmet kavramı, amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi açıklanmaya çalışılmış, ardından spesifik bir alan olarak okul sosyal hizmetinin tanım, amaç, kapsam, tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Sonrasında okullardaki diğer mesleki roller, okul sosyal hizmetine ilişkin ekol ve yaklaşımlar ve okul sosyal hizmetini gerekli kılan unsurlar açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Sosyal Hizmet Nedir?

Sosyal hizmet kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Sosyal hizmet ile ilgili uluslararası kullanılan en yaygın tanım Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW)'nun birlikte geliştirdikleri tanımdır. Birlikte belirlenen bu tanıma göre sosyal hizmet: “Toplumsal iyilik halini artırmak amacıyla sosyal değişime, insan ilişkilerinde sorun çözmeye, güçlenmeye ve özgürleşmeye katkı sağlayan bir meslektir. Sosyal hizmet, insan davranışı ve sosyal sistem teorilerini kullanarak insanların çevreleriyle etkileşimine girdikleri noktalara müdahale eder. Sosyal hizmet disiplini için insan hakları ve sosyal adalet ilkeleri temel önemdedir” (NISCC, 2003, Akt:Thompson, 2000/2013: 35).

Literatürde yaygın olarak kullanılan bu tanımda, sosyal hizmetin bir meslek olduğu vurgulanırken aynı zamanda sosyal hizmetin amacı, işlevi, kullandığı teoriler, müdahale alanı ve dayandığı temel ilkeler de tanıma dahil edilmiştir. Bu yönüyle yapılan tanım, sosyal hizmetin özelliklerini içeren açıklayıcı bir niteliğe sahiptir.

Zastrow'a göre; “Sosyal hizmet, sosyal işlevselliği artırmak, kapasiteyi yenilemek, güçlendirmek ve özlenen amaçlara uygun toplumsal koşulları yaratmak üzere bireylere, gruplara, ailelere ve topluluklara yardımı kapsayan mesleki bir çalışmadır” (2010/2015: 6).

Yolcuoğlu da sosyal hizmeti; birey, aile, grup ve toplulukların toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları çözüme kapasitelerini geliştiren ve iyilik hallerini artırmak amacıyla toplumda var olan adaletsizlik ve eşitsizlik gibi çeşitli engellere meydan okuyan meslek olarak adlandırır. Sosyal hizmet mesleği, toplumdaki işlev bozukluklarını önleme ve bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayarak potansiyellerini geliştirmeleri yönünde yaptığı çalışmalarla, yaşam kalitesini artırmayı sağlar. Sosyal

hizmet, uyguladığı mesleki çalışmalarda hassas, zor koşullarda ve çeşitli mağduriyet yaşayan bireylere özel ilgi göstererek, destek ihtiyacı olan bu grupların temel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlar. Bireye yönelik yapılan sosyal hizmet çalışmalarında, birey çevresi içinde değerlendirilir ve bireyin çevresi içindeki etkileşimleri incelenir (2014: 14-20).

Sosyal hizmet mesleği, sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve yöntem ile bireyleri bilinçlendirerek kendi kararlarını verebilecek kapasiteye gelmelerini sağlar. Aynı zamanda bireylerin değişen toplumsal yapıya uyum sağlamaları ve sosyal işlevselliklerinin kazanılmasına yönelik müdahalelerde bulunur (Kut, 1988: 16, Akt: Duman, 2000: 32). Temelde sosyal hizmet kamusal bir hizmet olup, ticari bir kazanç felsefesine dayanmaz (Koşar, 1992: 1-10, Akt: Işıksan, 2013: 334).

Sosyal hizmet tanımlarında vurgulanan bir başka özellik ise, sosyal hizmet disiplininin, toplumsal ihtiyaçları gözeterek sosyal politikayı biçimlendirme ve geliştirme amacıyla olmasıdır (Pincus ve Minahan, 1973, Akt: Duyan, 2013: 109; Yolcuoğlu, 2014: 13). Bu özelliğiyle sosyal hizmet, toplumsal refahın sağlanması için mevcut politikaları ve politikaların birey/toplum üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma alanıdır.

Sosyal hizmetle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, birbirine yakın anlamda olanlar olduğu gibi farklı özellikleriyle tanımlananlar olduğu da dikkat çekmektedir. Sosyal hizmet tanımları ağırlıklı olarak hedefleri, hedef kitlesi ve uygulama alanı gibi özellikleriyle tanımlanmakta, bundan dolayı neredeyse her tanım, vurgulanmak istenen farklı bir sosyal hizmet özelliğini kapsamaktadır.

### **2.1.1. Sosyal Hizmetin Amaçları ve Kapsamı**

“Sosyal hizmet mesleğinin birincil amacı, insanların iyi olmasını sağlamak ve tüm insanların temel insani gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmaktır, ancak sosyal hizmet uzmanları hassas ve baskı altında olan insanların gereksinimlerine ve güçlü kılınmalarına özel bir dikkat atfetmek zorundadırlar” (National Association of Socialworkers [NASW] Code of Ethics, 1996, Akt: Dupper, 2003/2013: 121).

Bir meslek olarak sosyal hizmet: çocuk, genç, yaşlı, engelli vb. nüfus gruplarının ‘sorun çözme becerileri’ kazanmalarında yardımcı olmaktır. Bu yardım çalışmasında yaşanan ülkenin ihtiyaçları öncelikli olarak ele alınır ve hem ulusal hem de evrensel

değerlerin benimsendiği bir yaklaşım sergilenir. ‘İnsan hakları ve sosyal adalet’ ilkelerini temel alan sosyal hizmet mesleğinin hedefi; birey, aile, grup ve toplumun iyilik halini artırmaktır (Yolcuoğlu, 2014: 13-14).

Sosyal hizmetin amaçları Pincus ve Minahan tarafından, dört maddede açıklanmıştır. Bu amaçlar; “1. İnsanların problem çözme ve baş etme kapasitelerini geliştirmek, 2. İnsanlara, kaynak, hizmet ve şanslar tanıyan sistemler ile insanlar arasında bağlantı kurmak 3. Bu sistemlerin etkili ve insancıl çalışmasını geliştirmek ve 4. Sosyal politikanın geliştirilmesine ve ilerletilmesine katkı vermek” olarak sıralanmıştır. Pincus ve Minahan’a göre bu amaçları şekillendiren sosyal hizmetin odağında, “insanlar ve kaynak sistemler arasındaki etkileşim ve bağlantılar ile birey ve sistemlerin işlevselliğinde karşı karşıya kalınan sorunlar” bulunmaktadır (1973: 9 Akt: Şahin, 2002: 103).

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) tarafından da kavramsallaştırılan bu dört amaca ek olarak, Zastrow (2010/2015) beşinci bir madde eklemiştir. Zastrow’a göre “insan ve toplum refahını özendirmek” de sosyal hizmetin amaçlarından bir tanesidir.

Pincus ve Minehan, Bartlett ve Gordon’un tanımlamalarına göre; sosyal hizmet uygulamalarının odağında çevreden bağımsız bir insan modelinden bahsedilemez. Birey çevresi ile birlikte değerlendirilir. Bireysel ya da toplumsal kaynaklı sorun ve ihtiyaçlar, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine engel olabilir, yine bu kişilerin bireysel özelliklerinin toplumsal özelliklerle etkileşimden kaynaklı sorun ve ihtiyaçlar da kişilerin işlevselliklerini aksatabilir. Bu bağlamda, sosyal hizmet uygulamalarının odağında, çevresi ile etkileşim halinde olan bireylerin ‘sosyal işlevselliği’ bulunmaktadır (Şahin, 2002: 3).

Sosyal işlevsellik, bireyin günlük yaşamı içerisinde sosyal çevresinde edindiği çeşitli rolleri ifade eder. Sosyal çevrede birey, grup ya da topluluklarla kurulan sosyal ilişkilerde çeşitli sorunlar ortaya çıkmakta ve bu sorunların çözümünde, kişilerin bilgi ve becerisi yetersiz kalabilmektedir. Bu tür durumlarda sosyal hizmet mesleği sorumluluk üstlenerek günlük yaşamda ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi için faaliyetlerde bulunur (Duman, 2000: 32).

İnsanların sosyal işlevselliğine odaklanan sosyal hizmet, kişilerin yakın ve uzak çevreleri ile kurdukları iletişimin güçlenmesine yardım eder. Çevresi içinde bireyle çalışsan sosyal hizmet mesleği bu yönüyle klinik psikoloji, aile danışmanlığı ve okul rehberliği gibi diğer mesleklerden farklıdır (Shefor ve Horejsi, 2012/2014: 34).

Sosyal hizmet, insanlar arasındaki dayanışmanın artması ve toplumsal dayanışmanın üst düzeye çıkmasına yönelik, toplumsal ilişkilerin ve bu ilişkilere bağlı kurumların işlerliğini geliştirmeyi amaçlar (Adams, Dominelli ve Payne, 2009/2015: 33).

Toplumdaki sosyal kontrol, sosyal barış ve sosyal bütünleşmeyi de sağlamak amacıyla olan sosyal hizmet mesleğinin (Şahin ve Karakaya, 2015: 175) fonksiyonları üç başlık altında ele alınabilir. Bunlardan ilki “tedavi edici hizmetler” dir. Sosyal hizmet uzmanı, kişinin içinde bulunduğu sorunla ilgili bir değerlendirme ve planlama yaptıktan sonra, rehabilite edici, güçlendirici vd. yöntemlerle iyileştirme çalışmalarında bulunur. İkinci fonksiyon ise “koruyucu-önleyici hizmetler” dir. Buradaki çaba ortaya çıkmış bir probleme müdahale etmek değil, o problemin hiç oluşmaması için önleyici faaliyetlerde bulunma yönündedir. Sosyal hizmetin bir diğer fonksiyonu ise “değiştirici-geliştirici hizmetler” dir. Bu hizmetler mevcut sistem ve çalışmaların insan refahını destekleyici doğrultuda değiştirilmesini ya da yeni sistemler geliştirilmesini ifade eder (Yıldırım ve Yıldırım, 2008: 11,33).

Sosyal hizmet mesleğinin hedefinde, bireyin refahı ve toplumun refahı vardır. Sosyal hizmet, toplulukların yaşam kalitelerinin yükselmesi, uyum ve mutluluklarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yaparak birey refahı ve toplum refahı arasındaki dengeyi kurmayı ve korumayı amaçlar. Birey ve toplum refahının kendi arasında neden-sonuç ilişkisi barındırdığı söylenebilir. Zira toplumu bireyler oluşturur ve aynı zamanda bireyler yaşadıkları toplumdan etkilenir. Bireylerin refah seviyesi arttıkça toplumsal uyumun, düzenin ve işlevselliğin de artması beklenirken, aynı şekilde yüksek refahlı bir toplumda yetişen bireylerin de bu sağlıklı gelişimden olumlu etkilenmesi beklenir. Sosyal hizmet uzmanları, bu refah düzeninin sağlanabilmesi için birey, aile, grup ve toplumların karşılaştıkları sorunları belirleme, çözüm yoluna gitme, olası sorunları önleme ve sağlıklı yapıyı geliştirici proje ve faaliyetlerde bulunmak amacıyla çaba harcamalıdır (A.g.e.: 12;Yolcuoğlu, 2014: 20).

Sosyal hizmet uzmanları, faaliyet gösterdikleri alanlarda çeşitli mesleki roller üstlenmektedir. İçinde bulunduğu duruma göre aracı, savunucu, eğitici, danışman,



vaka yöneticisi, iş yükü yöneticisi, araştırmacı, süpervizör ve yönetici gibi çeşitli rolleri üstlenmesi beklenen sosyal hizmet uzmanları, çalışmalarını gerçekleştirirken sahip oldukları mesleki bilgi, beceri ve değerlerini kullanırlar (Shefor ve Horejsi, 2012/2014: 75-87).

Dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm insanlara yönelik bir iyilik hareketi olan sosyal hizmetin çalışma alanı oldukça geniştir. Genel olarak toplum refahı başta olmak üzere aile ve çocuk refahı alanı, suçluluk ve ıslah hizmetleri, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, endüstriyel sosyal hizmet, yoksulluk ve kamu refahı, ırkçılık, alkol/madde bağımlılığı, okul sosyal hizmeti ve engellilik, sosyal hizmetin faaliyet gösterdiği alanlar içindedir (Duman, 2000: 32).

Değişen çağ ve toplumsal yapılar ile birlikte, insanların yaşam şekli, değerleri ve ihtiyaçları da değişmektedir. Bu değişim sosyal hizmet alanlarının da genişlemesini beraberinde getirmektedir. Örneğin şu an toplumsal sorun haline gelmeye başlayan internet bağımlılığı yaklaşık elli yıl öncesine kadar söz konusu değildi. Başlangıç dönemlerinde sadece mühendisler, uzmanlar ve bilim adamları tarafından kullanılan bilgisayar ağı, 90'lı yıllarda halk arasında yaygınlaşmış ve günümüzde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. İnternet kullanımında dengeyi sağlayamayan kişilerin sosyal ve ailevi hayatları giderek bozulmaktadır. Bugün için teknolojinin yoğun kullanıldığı bazı ülkelerde internet bağımlıları için tedavi merkezleri açılmış ve bu merkezlerde bağımlılara sosyal destek verilmeye başlanmıştır (Arısoy, 2009). Bu boyutuyla internet bağımlılığı sorunu sosyal hizmetin alanına dahil olmaktadır. Gelişen teknolojiyle olumsuz etkilerinin artması beklenen internet bağımlılığı sorununa yönelik, sosyal hizmet ve diğer disiplinlerin çözüm odaklı mesleki müdahalelerde bulunmaları gerekmektedir.

Farklı alanlarda faaliyet gösteren sosyal hizmet mesleğinin uygulamaları “müracaatçı grubun büyüklüğüne göre” sınıflandırılmaktadır. Mesleki uygulamalar üç düzeyde gerçekleştirilir. Bunlar sırasıyla mikro, mezzo ve makro düzey uygulamalar olarak kabul edilir (Shefor ve Horejsi, 2012/2014: 28).

Mikro düzeydeki uygulamalar; birey ile yapılan birebir çalışmalardır. Bu çalışmalarda birey, toplumdan kopuk bir şekilde değil aksine toplumun içinde birey olarak ele alınır ve çevresi ile etkileşimi kapsamında değerlendirilir. Örneğin sosyal hizmet uzmanı tarafından aile içi şiddete maruz kalan bireye verilecek danışmanlık hizmeti mikro

düzyededir. Mezzo düzeydeki uygulamalar; aile ve diğler gruplarla yapılan çalışmaları kapsar. Ailelere, engellilere, madde bağımlısı gençlere ya da işçilere yönelik yapılan çalışmalar mezzo düzeyde yapılan grup çalışmalarına örnek olarak verilebilir. Toplumsal boyutta yapılan çalışmalar ise makro düzeydeki sosyal hizmet uygulamalarıdır. Bu düzeyde devlet, örgütler ve topluluklarla çalışma yapılmasının yanı sıra, yasalardaki ve sosyal politikadaki değışiklikler de araştırılır. Göçmenlerin entegrasyonuna yönelik yeni bir politika geliştirmek ya da sosyal kaynak gelişimini destekleyici aktiviteler yapmak makro düzeyde yapılan çalışmalar arasında sayılabilir (Zastrow, 2010/2015: 9).

### **2.1.2. Sosyal Hizmetin Tarihsel Gelişimi**

Sosyal hizmetin bir bilim ve meslek olarak şekillenmesi 19. yy'da 'bilimsel, pozitivist' ve 'kanıt temelli' uygulamalara dayanmaktadır. (Edwards vd. 2006, Akt: Yolcuoğlu, 2014: 9) Sosyal hizmet, tarihsel süreçte psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve antropoloji gibi farklı disiplinlerden bilgiler alarak gelişmiş (Kongar, 1972), kendi bilgisinin 'bütünleştirilmeye başlanması' ise insanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarda 'sosyal çevrenin' yüksek öneminin anlaşıldığı 1970'li yıllarda gerçekteşmiştir (Payne, 1991, Akt: Yolcuoğlu, 2014: 9).

Topluluklar her çağda içinde buldukları imkanlar ve bilgi birikimi dahilinde, insanların iyilik halini artırmaya yönelik çabalar göstermiş ve farklı yöntemlerle uygulamalar gerçekteşirmiştir. Yoksullar başta olmak üzere hasta, engelli ve kimsesizler gibi yardım ihtiyacı olan kişi ve gruplara fayda sağlamak amacıyla geliştirilen sosyal hizmetler, toplulukların gerek hümanist yaklaşımları gerekse geleneksel/kültürel öğrenimleri ya da üstlendikleri dini sorumluluklarından kaynaklanmaktadır (Kongar, 1972, Akt: Artan, 2012).

Farklı dönemlerde yapılan sosyal hizmetlere (birey ve toplum refahı için yapılan çalışmalar) örnek olarak Osmanlı'daki vakıf ve meslek kuruluşları örnek olarak verilebilir. Osmanlı döneminde sunulan hizmetlerden birkaçı; düşkün, hasta, yaşlı ve engelliler için kurulan külliyeler, babası ölen çocukların eğitim desteği için Darüşşafaka, yoksullar için oluşturulan gıda bankacılığı ve esnafar arası iletişim ve birliğin korunmasını, dolayısıyla ekonominin canlı tutularak sosyal adaletin sağlanmaya çalışıldığı, ahilik teşkilatıdır (A.g.e.: 93; Yıldırım ve Yıldırım, 2008: 41).

Batıda da inanç grupları ve hayırseverler tarafından, bireysel ya da toplumsal sorunlara çözüm amaçlı sosyal hizmetler üretilmiş ve uygulanmıştır. Amerika’da 1800’lü yılların başlarında kentsel bölgedeki insanların gereksinimlerini karşılamak amaçlı başlayan yardım çalışmaları, sonrasında işsiz, yoksul, engelli ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için de devam etmiş bu gruplara yönelik özel inanç kurumları açılmış ve beraberinde ev ziyaretleri yapılmıştır. Yapılan bu gönüllü çalışmaların eşgüdümlü ve sistemli olarak devam etmesi amacıyla 1800’lü yılların sonlarında İngilizlere ait Hayırseverlik Örgütlenme Cemiyeti, kısa adıyla COS (Charity Organization Society) kurulmuştur. COS ile birlikte hayırseverlik kurumları bir araya gelerek merkezi kayıt sistemi oluşturmuş ve yardım ihtiyacı olan kişilerle ilgilenmek amacıyla ‘dost ziyaretçiler’ görevlendirilmiştir. Aynı dönemde Londra başta olmak üzere Amerika’da da yerleşim evleri kurulmuş ve yoksulların barınma, sağlık, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak üzere çoğu bölgenin ileri gelen ailelerinin kızları olan gönüllü kadınlar tarafından bu kişilere yerinde hizmet sağlanmıştır (Zastrow, 2010/2015) .

1898’de Newyork COS tarafından çalışanlara yönelik sosyal hizmetleri geliştirmek amaçlı eğitimler başlatılmış ve süreç içinde üniversite ve yüksekokullarda sosyal hizmet alan eğitimlerine geçilmiştir. 20. yy başlarında bu eğitimleri alan kişiler sosyal hizmet uzmanı olarak göreve başlamıştır.1900’lü yılların ortalarına doğru farkındalığın arttığı sosyal hizmet mesleğini temsilen 1955 yılında ‘Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) kurulmuştur (Zastrow, 2010/2015).

Sosyal hizmet mesleğinin standartları Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) tarafından on başlık halinde, Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) tarafından ise altı ana başlık ve 52 alt başlık halinde etik sorumluluklar olarak belirlenmiştir. Kut (1988)’e göre gerek müracaatçı ve meslek elemanı arasındaki gerekse meslektaşlar arasındaki ilişkileri tanımlayan ahlak kuralları, “mesleğin teminatıdır”. Ahlak kurallarının açık, sistematik ve bağlayıcı yapısı, toplumun bu mesleğe olan güvenini sürekli kılar (Akt: Duyan, 2013: 110-113).

Sosyal hizmet mesleği, gelişim sürecinde ilk olarak psikoanalitik kuram ve tıbbi uygulamalardan etkilenerek birey ve bireyin geçmiş yaşantısına odaklanmıştır. Zaman içinde ülkelerin sosyo-ekonomik, kültürel ve ideolojik yapılarının da değişmesiyle 60’lı yıllardan sonra sosyal hizmetin yaklaşımı ‘çevresi içinde birey’ olmuştur (Acar ve Duyan, 2003: 18).

Ülkemizde de 1950 sonrası değişen sosyal, ekonomik ve siyasi yapıyla birlikte sosyal hizmet alanında çalışacak nitelikli meslek elemanı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 1959 yılında Sosyal Hizmetler Enstitüsünün kurulmasıyla, sosyal hizmetlerin devlet sorumluluğuna girmesi yönünde kurumsal olarak bir adım atılmıştır. Bu kuruma bağlı olarak sosyal hizmetler alanında dört yıllık eğitim vermek amacıyla Sosyal Hizmetler Akademisi kurulmuştur. Sosyal hizmet alanındaki eğitimin desteklenmesi ve öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesi için 1967 yılında Hacettepe Üniversitesinde sosyal hizmet eğitimine başlanmıştır (Artan, 2012: 89-121; Kongar, 1972: 164).

Sosyal hizmetlerin devlet sorumluluğuna geçiş sürecinde, 1963 yılında Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Sonrasında 1983 yılında çıkarılan 2828 sayılı SHÇEK (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu) Kanunu ile bu müdürlük SHÇEK'e katılmıştır. (Akt: Artan, 2012: 123). SHÇEK'in oluşturulmasındaki amaç; çocuk, genç, yaşlı, engelli ve ailelere yönelik sunulan sosyal hizmetlerin tek çatı altında toplanmasıdır (Yolcuoğlu, 2017).

2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (ASPB) kurulmasıyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (SHÇEK) kapatılmıştır. "633 sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile SHÇEK'in bünyesinde yer alan sosyal hizmet kuruluşları da yeni kurulan Aile Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerine bağlanmıştır (Yazıcı, 2012: 500).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile ilgili bir isim değişikliğine gidilmiş ve bakanlığın yeni ismi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak güncellenmiştir (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018: 1/2)

Yüksek Öğretim Kurulunun verilerine göre; sosyal hizmet lisans eğitimi veren 17'si Vakıf ve 55'i devlet olmak üzere toplam 72 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelere bakıldığında ise sosyal hizmet eğitiminin sağlık bilimleri, iktisadi ve idari bilimler, insan ve toplum bilimleri ve fen-edebiyat gibi toplamda 80 farklı fakülte bünyesinde verildiği ve bu alanda standardın olmadığı görülmektedir. Sosyal hizmet ön lisans eğitimi veren üniversitelere bakıldığında ise; 7'si Vakıf, 16'sı devlet olmak üzere toplam 23 üniversitede 25 yüksekokul bünyesinde bu eğitimlerin verildiği görülmektedir (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2018). Sosyal hizmet eğitimi

açık öğretim ve örgün olarak verilmekte ve her geçen gün daha fazla öğrenci tarafından tercih edilmekle birlikte verilen eğitimin niteliği tartışılmaktadır (Çay, 2017).

Şuan için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı başta olmak üzere Sağlık, Adalet, İçişleri, Milli Eğitim gibi bakanlıklar ve Belediyeler, YÖK, Afet ve Acil Durum Başkanlığı gibi de bir çok farklı kurumda sosyal hizmet uzmanları görev yapmaktadır (Karakuş, 2016a).

Sosyal hizmet mesleğini yerine getiren kişiler ilk yıllarda kamu kurumlarında sosyal hizmet mütehassısı olarak kadro alırken zamanla sosyal hizmet uzmanı olarak görev aldıkları görülmektedir (Karakuş, 2016b: 186).

## **2.2. Okul Sosyal Hizmeti Nedir?**

İngilizcesi “School Social Work” olan terimin Türkçe karşılığı “Okul Sosyal Hizmeti” olarak kullanılmaktadır. Sosyal hizmet mesleğini yerine getiren kişiler halen sosyal hizmet uzmanı aynı zamanda sosyal çalışmacı unvanlarını kullanmaktadır (Karakuş, 2016b: 188). Muhtemelen ilerleyen zamanlarda okul sosyal hizmet uzmanı- okul sosyal çalışmacısı kavramlarının da kullanımında farklı fikirler ortaya atılacaktır. Fakat mevcut durum ve literatürde okul sosyal hizmeti görevini yerine getiren sosyal hizmet uzmanları, okul sosyal hizmet uzmanı olarak adlandırılmakta ve bu şekilde nitelendirilmektedir (Dupper, 2003/2013; Nadir ve Aktan, 2015; Özbesler, Cengiz, Duyan, 2009). Araştırmanın devamında da bu kavram kullanılacaktır.

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmetin okullarda yer alan mesleki alanlarından biridir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim hayatlarını ideal bir şekilde sürdürmelerini sağlamak üzere, içinde buldukları gelişim dönemi, aile ve çevresel koşulları, sosyal yaşamda karşılaştıkları çeşitli sorunların çözümleri bağlamında ihtiyaç duydukları hizmetlerden faydalanmaları için mesleki hizmet sunar (Duman, 2000: 35).

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmetin bir alanı olması sebebiyle sosyal hizmetin amaçlarının gerçekleşmesinde bir köprü (aracı) niteliğindedir. Dolayısıyla toplum refahı sağlamak ve insanların yaşam kalitesini yükseltmek gibi temel amaçları bulunmaktadır. Fakat okul sosyal hizmeti de tıbbi, adli ve diğer sosyal hizmet alanları gibi uygulama amacı açısından farklılık göstermektedir.

“Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının amacı, genel olarak öğrencinin okul başarısının artırılması, ailenin öğrencinin eğitim sürecine katılımının ve

işbirliğinin sağlanması, öğrencinin eğitsel performansına uygun olarak eğitim hizmetlerinden maksimum düzeyde yararlanmasına katkı sağlamaktır” (Özbesler ve Duyan, 2009: 24).

Okul sosyal hizmet uygulamaları ile öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının yanı sıra bireysel, ailesel ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının da giderilerek eğitimden daha etkin bir şekilde faydalanmaları amaçlanmıştır (Franklin ve Streeter, 1998: 67, Akt: Duman, 2000: 45-46).

Birey ve toplum refahını hedefleyen sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmetinin odağında, öğrencinin okul performansı ve akademik başarısını etkileyen biyo-psiko-sosyal faktörler bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009: 17).

“Okul sosyal hizmet uzmanları, bireyin psiko-sosyal gelişimi, psikopatolojik durumlar, grup ve aile dinamikleri, bireylerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri ve değişen yaşam durumlarına uyumda gerekli olan duygusal desteği sağlama gibi konularda eğitimi olan profesyonellerdir” (Hare 1988: 421; Akt: A.g.e.: 23).

Öğrencilerin kişisel, ailesel, okul ve toplumsal faktörler nedeniyle öğrenim durumlarının olumsuz yönde etkilenmesini önlemek ve müdahalede bulunmak amacıyla okul sosyal hizmet uzmanları çeşitli çalışmalar gerçekleştirir. Okul sosyal hizmet uzmanları soruna sebep olan faktörlerin değerlendirilmesi, vakanın yönetilmesi, danışmanlık yapılması ve krize uygun müdahalenin gerçekleştirilmesi gibi görevler üstlenmektedir (Tracy ve ark.,2006; Akt: Kılıç ve Özkan, 2015: 67).

Özbesler ve Duyan (2009) okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının görevlerini yedi kategoride toplamıştır. Okul sosyal hizmet uzmanları: (1) Mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak öğrencinin sosyal, duygusal ve ekonomik özel gereksinimlerini değerlendirir; (2) Öğrenci, aile ve okul çalışanları için oluşturulan eğitim planlaması, değerlendirmesi ve uygulamasına akademik destek verir, çalışmalarda aktif rol alır, (3) Uygun sosyal hizmet teknik ve yöntemlerini kullanarak, bireysel/sosyal grup çalışmalarıyla hem normal hem de özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısını destekleyici direkt hizmetlerde bulunur, (4) Öğrencinin en yüksek düzeyde uyum sağlaması için duygusal, sosyal, eğitimsel ve maddi gereksinimlerini savunucu rol üstlenir, (5) Öğrencinin sorunu ve çözümüne yönelik mesleki görüşlerini öğretmen, okul yönetimi, psikolog ve hemşire gibi diğer okul personeline aktarır ve gerekli

durumda okul dışı ilgili kurumlarla irtibat kurarak işbirliği sağlanmasına yardımcı olur, (6) Okul-ev-toplum arasındaki ilişkilerin kurulması, işbirliği ve koordinasyonun sağlanmasını amaçlar, diğer okul ve kurumlarla bağlantı kurarak kaynak kullanımını destekler, (7) Okul içi vakaların sorumluluklarını paylaşır, kayıt ve dokümanlarını düzenler ve çalışmalarla ilgili iş yükü, kaynak, zamanın organizasyonu gibi düzenlemek için mesleki çalışmalarda bulunur ( s.23-24).

Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Derneği [School Social Work Association of Amerika (SSWAA)] okul sosyal hizmet servisi unsurlarını doğrudan hizmetler ve dolaylı hizmetler olarak ikiye ayırmış ve okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini de bu bağlamda nitelendirmiştir (Yeşilkayalı, 2017). Derneğin tanımlarına göre:

Risk altındaki öğrencilere yönelik acil müdahale gerektiren durumlar doğrudan hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı okuldaki; ihmal, istismar, madde bağımlılığı, zorbalık, aile içi şiddet, okul terki vb. sorunlara karşı aile danışmanlığı, biyopsikososyal değerlendirme, bireysel terapi/danışmanlık, krize müdahale, ev-okul ve toplum arasında bağlantı kurma, küçük grup terapisi/danışmanlık ve arabuluculuk rollerini üstlenerek öğrenci ve ailesine müdahale eder ve gerekli önleme çalışmaları yapar.

Dolaylı hizmetler ise, aciliyet durumu bulunmayan risk altındaki öğrencilere yönelik nispeten planlı hizmetleri kapsamaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı; Okul gelişimi planlama, müdahale planı geliştirme, disiplinlerarası takım problem çözme, politika ve bütünüleyici program geliştirme ve okul ve toplum kaynaklarının harekete geçirme gibi konularda çalışmalar yürütür. Önleme, müdahale ve toplum/kurum geliştirme amacıyla hareket eden okul sosyal hizmet uzmanları bu çalışmalarını gerçekleştirirken koordinasyon ve iş birliği sağlayıcısı, vaka yöneticisi, savunuculuk, önleyici, eğitimci ve ekip üyesi gibi roller üstlenir.

### **2.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi**

Sosyal hizmetin okul ortamında uygulanması fikri 20. yüzyılın başlarında yoksul, işçi sınıfı ve göçmen çocukları gibi ‘olanakları yetersiz öğrencilere’ olan ilgi ile başlamıştır. 1900’lü yılların başında gönüllüler ve Kadın Eğitim Derneği çalışanları tarafından okul ve aileler arasındaki iletişimin sağlanmasına yönelik ev ziyaretleri yapılmıştır. Bu uygulamaların resmi bağlayıcılığı bulunmamakta birlikte, 1913 yılında Rochester ve New York’da ziyaretçi öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarla okul

sosyal hizmeti resmiyet kazanmıştır ( Allen-Meares 1991: 5, Allen-Meares ve diğ. 1996; Akt: Özbesler ve Duyan, 2009: 21).

Dönemin toplumsal sorunlarına yönelik yapılan çalışmalar, okullarda profesyonel hizmet anlayışına ihtiyacı ortaya koyarken 1918’de eyaletlerde uygulanan okula devam zorunluluğu gibi yasalar da mesleğe olan ihtiyacı gündeme getirmiştir (A.g.e.: 21).

Mesleği icra eden kişiler ‘ziyaretçi öğretmen’ (visiting teacher) olarak adlandırılırken ‘okul sosyal hizmet’ adı 1930’larda kabul edilmiştir (Costin, 1969; Akt: Nadir ve Aktan, 2015: 79).

1930’lu yıllardaki ‘Büyük Buhran’ ile birlikte okul sosyal hizmet uzmanları, çocukları eğitime katma ve devamını sağlamanın yanı sıra ailelerine yönelik de barınak, yiyecek ve giysi gibi hizmetlere aracılık etmişlerdir. Zamanla çalışma alanı şekillenen okul sosyal hizmetinde 1930 sonrası klinik rol ön planda olsa da 1960’larda öğrencilerin bireysel ve motivasyonel sorunlarına yönelim başlamıştır (Yeşilkayalı, 2016: 139).

1960’lı yıllardan sonra çocuk ihmal ve istismarı, ırkçılık gibi toplumsal sorunların da ortaya çıkmasıyla okul sosyal hizmet uygulamalarına “ebeveynlerle ve topluluklarla artan çalışmalar” dahil olmuştur (Corbin, 2005; Akt: A.g.e.: 139-140).

İlerleyen süreçte eğitimle ilgili yasaların çıkarılması ve revize edilmesiyle okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışma alanı genişletilmiş, rol ve sorumluluklarına açıklık getirilmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları risk altındaki çocuklara önleyici müdahale, dil sorunu yaşayan ve yoksul çocuklara yönelik çalışma yapma, uyuşturucu ve şiddeti önleme (Dupper, 2003/2013: 13) gibi görevlerin yanı sıra toplum kaynaklarını harekete geçirme, bireysel ve grup danışmanlığı, okulla ilişkisini kurma, öğrenci uyumu ve engelli bireylere yönelik hizmetler gibi çeşitli görevler edinmiştir (Humes ve Hohenshil, 1987; Akt: Yeşilkayalı, 2016: 140).

ABD’de okul sosyal hizmetinin mesleki gelişimi; ziyaretçi öğretmenlerle başlayan süreç, ziyaretçi öğretmenlerin 1921’de birlik kurması, 1955’te NASW (Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği) tarafından okul sosyal hizmet uzmanlığı için temel oluşturulması, 1975 yılında NASW tarafından ilk defa okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturulması, 1992’de NASW, Allen-Meares tarafından geliştirilmiş okul sosyal hizmet uzmanı olmaya yönelik mesleki yeterlilik sınavının uygulanması ve



1994'te NASW'dan ayrı olarak SSWAA (Amerikan Okul Sosyal Hizmet Birliği)'in kurulması ile zaman içerisinde gerçekleşmiştir (Dupper, 2003/2013: 9-10).

Dünyadaki genel duruma bakıldığında; okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın, bulunulan toplumun yapısı ve ihtiyaçlarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin İskandinav ülkelerinde okul sosyal hizmeti bünyesinde önleme hizmetleri ve rehberlik-danışmanlık görevleri ağır basmakta, buna karşın okula katılım oranlarının düşük olduğu ve sosyal refah alanında çalışmalar yapan Gana'da, okul sosyal hizmeti bünyesinde okul kayıtlarını artırmak amacıyla okulda yemek hizmetini temin etmek gibi görevler bulunmaktadır (Nadir ve Aktan, 2015: 79).

Okul sosyal hizmeti tarihine bakıldığında okul sosyal hizmet uzmanlarının sorumluluklarının ve rollerinin de yaşanan dönemlerin toplumsal olayları ve yasal düzenlemelerine yakından bağlı olarak değiştii ve geliştii görülmektedir. Çeşitli sosyal sorunlara yönelik çıkarılan yasalar direkt ya da dolaylı olarak okul sosyal hizmetinin tanınmasına, gelişmesine ve zamanla ihtiyaç haline gelmesine katkıda bulunmuştur (Örn. Evsizler yasası, Amerikan okullarını geliştirme yasası, Engelli bireyler için eğitim yasası). Farklı alanlarda çıkarılan yasalar sosyal hizmet uzmanlarına yeni sorumluluklar yüklerken uzmanların mesleki yetilerini geliştirmelerinde de önemli bir rol oynamıştır. Örneğin 90lı yıllara doğru çıkarılan tıbbi yardım yasası kapsamında sosyal hizmet uygulamalarına maddi kaynak ayrılmıştır. Periyodik tarama, teşhis ve tedavi hizmetlerine dahil edilen okul sosyal hizmet uzmanları, hizmet verdikleri alanın getirisi olarak klinik yetilerini geliştirmiştir (Dupper, 2003/2013: 13).

ABD'de başlayan okul sosyal hizmeti uygulamalarına; İskandinav ülkeleri, Kanada, Hollanda (1940 ve sonrası), Gana ve Arjantin (1960), Avustralya, Almanya, Polonya ve Hong Kong (1970), Kore, Avusturya, Yeni Zelanda, İsviçre, Suudi Arabistan, Sri Lanka, Makedonya, Rusya, Letonya, Macaristan, Estonya (1980) ve Japonya (1990) yıllarında başlamıştır (Nadir ve Aktan, 2015: 79 ve Yeşilkayalı, 2017). Okul sosyal hizmeti uygulaması Batı'da büyük ölçüde yerleşmiş, Doğu'da ise temelleri daha yeni atılmaktadır. Türkiye de dahil olmak üzere Ortadoğu ülkeleri henüz okul sosyal hizmeti uygulamasına geçememiştir (Nadir ve Aktan, 2015: 79-80).

Türkiye'de okul sosyal hizmeti ile ilgili girişimler 1961 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından kurulan mediko-sosyal merkezi aracılığıyla başlamış, 1966'a yılına kadar

öğrencilere sağlık, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardan destek veren merkezde psikiyatri uzmanı, psikolog ve sosyal hizmet uzmanının da istihdam edilmesiyle öğrencilerin ruh sağlıkları desteklenmeye başlanmıştır (Tan, 2000; Akt: Özbesler ve Duyan, 2009: 21).

1983 yılında gençlerle ilgili sorunların önlenmesine yönelik Batı'da uygulamaya konan okul sosyal hizmeti örnek alınıp okul sosyal hizmeti başlığında; psikolog, rehber, hekim ve sosyal hizmet uzmanından oluşacak bir ekiple çalışma yapılması öngörülmesine rağmen bu tür bir çalışma henüz başlatılamamıştır (Duman, 2000: 49).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2013 yılında oluşturulan 'Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı, 2013-2017'de çocuk hakları kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan hedeflere açıklamalı olarak yer verilmiştir. Planda ayrıca bu hedeflere ulaşılması için planlanan faaliyetler, sorumlu ve ilgili kurumlar ve uygulamanın gerçekleşmesi için planlanan süreler bulunmaktadır. Bu planda 2016 yılına kadar 'okul sosyal hizmeti sistemi'nin de kurulması hedeflenmiş fakat konu ile ilgili henüz uygulamaya yönelik bir adım atılmamıştır (Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017 : 53).

Eylem planında bahsi geçen 'okul sosyal hizmeti sistemi'nin kuruluş amacı 'okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli iş birliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek'tir. Yapılan açıklamaya bakıldığında sistemin odağında 'şiddet eğilimleri ve şiddete karışma olasılıkları akranlarına göre daha fazla olan çocuk ve gençler' bulunmaktadır. Okul sosyal hizmetinin okul-aile ve toplum arasındaki bağı destekleyerek 'öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlama' özelliğine bakıldığında, hedeflenen okul sosyal hizmeti tanımının okul sosyal hizmetinin amaç ve uygulama alanını sınırlandırdığı görülmektedir (Yeşilkayalı, 2016: 136).

Mevcut eylem planında 'okul sosyal hizmeti sistemi' ile ilişkilendirilmese de öğrencilerin yaşamış olduğu ihmal/istismar, bağımlılık, çocuk işçiliği, eğitimde fırsat eşitliği gibi farklı sorunlar belirtilerek sorunların çözümüne yönelik hedefler tanımlanmıştır. Konu ile ilgili faaliyet alanları ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı dışında Sağlık, Adalet ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi farklı bakanlıklara verilmiştir (Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem planı 2013-2017: 42-76).

Uygulamaya geçtiği taktirde okul sosyal hizmetinin, eylem planında çözümlenmesi hedeflenen birçok soruna da çözüm olacağı düşünülmektedir.

### **2.2.2. Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Ekol ve Yaklaşımlar**

Okul sosyal hizmeti ile yakından ilişkisi olduğu düşünülen sistem kuramı, ekolojik perspektif, güçlendirme yaklaşımı, kriz müdahale yaklaşımı ve ilgili diğer gelişimsel kuramların açıklanmasında fayda vardır.

#### **a) Sistem Kuramı**

Sistem kuramının temeli genel sistem teorisinin kurucusu olan Ludvig von Bertalanffy tarafından atılmıştır. Temelde biyolojik bir kuram olan sistem kuramında, organizmanın bir sistem olduğu ve alt sistemlerden oluştuğu kabul edilir. Kuram, farklı parçaların nasıl etkileşime girerek bütünü oluşturduğunu ve alt sistemlerin arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklama amacıyla geliştirilmiştir (Acar ve Acar, 2002: 30 ve Teater, 2015: 26).

Sistem yapısı açık ve kapalı olmak üzere tanımlanmaktadır. Dışarıdaki uyaranlardan etkilenen sistemler açık, dış uyaranlardan etkilenmeyen sistemler ise kapalı sistem olarak kabul edilir (Teater, 2015: 26).

Sosyal hizmet alanında 1960'lardan sonra etkili olmaya başlayan sistem kuramı (Acar ve Acar, 2002: 33), ilk kez Pincus ve Minahan (1993;1997) ve Goldstein (1973;1977) tarafından "birleştirici model üzerindeki tartışmalar ve uygulamalarda" kullanılmıştır (Teater, 2015: 26).

Sistem kuramı sosyal hizmet uzmanının olay, olgu ve kurumları bir bütün halinde görmesini sağlar ve birbiriyle bağlantılı alt sistemleri tanıyarak karmaşıklığı çözmesinde yardımcı olur (Yolcuoğlu, 2014: 24).

Okul ortamında öğrenciye yönelik müdahale gerektiğinde, sistem perspektifi ile yaklaşan sosyal hizmet uzmanı, öğrenciyi kardeşi, ailesi ve çevresi gibi diğer alt sistemleriyle birlikte ele alır. Aynı zamanda alt sistemleri inceler, arasındaki uyumu analiz eder, ve anlaşmazlıklara ve ilişkilere odaklanarak çalışmalarını yürütür (Kılıç ve Özkan, 2015: 162)

Sistem perspektifinin sosyal hizmet uzmanına sağladığı diğer faydalar; esnek bir bakış açısı sağlaması, müdahale hedefine odaklanmasını kolaylaştırması, dünya bakışına

yönelik kavramsal bir çerçeve sunması ve görünen sorunların ötesine bakma ve analiz etme kabiliyeti kazandırmasıdır (Acar ve Acar, 2002: 32-35).

### **b) Ekolojik Perspektif**

Sosyal hizmette 1960'lı yıllara kadar hakim olan "medikal model" yerini "çevresi içinde birey" anlayışına bırakmıştır. Biyopsikososyal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu çevreyi etkilemekte ve yine içinde bulunduğu çevre tarafından etkilenmektedir. Savaş, yoksulluk, işsizlik vb. dönemsel yaşam zorluklarıyla birlikte çevrenin insan davranışı üzerindeki etkisinin büyüklüğünün farkına varılmış ve bu farkındalık ekolojik sistem yaklaşımının oluşumunda etkili olmuştur. "Ekolojik sistem yaklaşımına göre; sosyal sorunlar, müracaatçıların psikolojik özelliklerinden ziyade, müracaatçı ile çevresi arasındaki biyopsikososyal etkileşime bağlanmıştır" (Yolcuoğlu, 2014: 31).

Sosyal hizmet uygulamalarında ekoloji kavramı, 1979'da Carel Germain tarafından uyum dengesi olarak tanımlanmış ve kavramda insan organizması ve çevre arasındaki uyumun önemine dikkat çekilmiştir (A.g.e.: 32). Ekolojik yaklaşımın merkezinde birey-çevre uyumu bulunmaktadır. Birey ve çevresi arasındaki uyum olumlu olduğu takdirde kişide kendine güven duygusu gelişir ve gelişimini destekleyici ve sürdürücü kaynaklara sahip olduğu hissi oluşur. Bu uyumun olumsuz olması halinde kişi çevresel talepleri kendi kaynakları ile karşılayamaması nedeniyle zamanla güven duygusu zedelenir ve bireysel stres kaçınılmaz hale gelir (Teater, 2015: 36).

Ekolojik sistem yaklaşımı teorik olarak genel sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Bu bağlamda insanlar bağımsız olarak değil bir sosyal ağ içerisinde değerlendirilmektedir (Payne, 1997: 137; Akt:Yolcuoğlu, 2014: 31).

İnsan çevresi içinde dinamik bir varlıktır. Birey; aile, eğitim, politik, iş, mal ve hizmet, inanç ve sosyal hizmet gibi sistemlerle sürekli bir etkileşim halindedir. Ekolojik yaklaşımı temel alan davranış bilimciler, bireyin çevresiyle etkileşim halinde olduğu sistemleri değerlendirir, aralarındaki olumsuz etkileşime yönelik müdahale stratejisi geliştirir ve bireyin çevresi ile etkileşiminde uyum sağlanması yönünde çalışmalar gerçekleştirir (Danış, 2006: 48).

Dupper'a göre ekolojik bakış açısını benimseyen okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin baş etme kapasitesini geliştirmenin yanı sıra çevresel sorunlarında farkında

olmalı ve müdahale etmelidir. Okul sosyal hizmet uzmanı incinebilir durumda olan öğrencinin çevresinde karşılaştığı sorunları düzeltmeli ve çevresel desteğin artmasını sağlayarak sosyal yeterliliği geliştirmelidir (2003/2013: 3).

Okul sosyal hizmet uzmanı öğrencinin yaşamını etkileyen mikro, ekzo ve makro düzeydeki sistemleri incelemelidir. Bu aşamada odak noktası ‘sorun’ değil çocuğun içinde bulunduğu okul ortamındaki sistemlerin sosyal etkileşim türleridir (Yeşilkayalı, 2016: 141).

Bu yaklaşım okul sosyal hizmet uzmanının olaylara bakış açısını genişletir ve müdahale olanaklarını artırırken, sorunun çocuk üzerinden ilerlemesini engelleyerek çocuk ile çevresi arasındaki uyuma dikkat çekmektedir (Özkan ve Kılıç, 2014: 77).

### **c) Güçlendirme Yaklaşımı**

Güçler perspektifinin odağında insanların yaşamış oldukları problem ve patolojiler değil aksine sahip oldukları güçler ve kaynaklar vardır (Çamur Duyan, 2011: 22).

“Güçlenme yaklaşımı, yaşanan sorunu bireyden başlayarak toplumu da içeren bir çerçevede düşünmektedir. Yani problemin kişisel, kişiler arası ve politik yönlerine ilişkin faktörler üzerinde durmaktadır. Faktörler değişse bile, önemli olan sorunu çözmek açısından kapsamlı bir anlayış geliştirebilmektir (Gutierrez, Parsons ve Cox 1998:14; Akt: Baykara Acar ve Gökçearsan Çifci, 2011: 62).

Bu yaklaşımda bireysel/ailesel güçsüzlük ve patolojiye odaklanmak yerine her ikisinin toplumla olan ilişkisi ve güçlü taraflarına odaklanılır. Güçlendirme yaklaşımında müracaatçı yaşamış olduğu sorunlar kapsamında suçlu ya da kurban olarak görülmez. Müracaatçı kendi kapasitesini geliştirme ile ilgili sorun yaşıyorsa bu yeterli imkân sağlanmaması ya da uygun koşulların oluşmaması nedeniyle gerçekleşmiştir (İçağasıoğlu Çoban, 2011: 120).

Sosyal hizmet uygulamasında güçlendirme yaklaşımı, kişiler, kişiler arası, politik ve sosyoekonomik güçlerini artırma yoluyla birey, aile, grup ve toplulukların sahip olduklarından daha iyi şartlar altında yaşamalarını sağlar. Ayrıca bu kitlenin kendi yaşam kalitesini yükseltmesine olanak sağlayacak şekilde kendi belirledikleri amaç doğrultusunda yaşamlarını kontrol altına almalarına yardımcı olur (Gökçearsan Çifci ve Polat Uluocak, 2011: 100).

Bireylerin çevreleri ile etkileşim halinde olduğu alanlarda yaşamış olduğu güçsüzlük deneyimi içsel bir sorun haline gelerek çaresizliğe yol açabilir. Bireyin çevresi ile olan iletişimde; haklarını elde edememe, ekonomik ve sosyo-politik zorluklarda umutsuzluk duygusu ve kendini suçlama tavrı gibi deneyimleri güçsüzlük duygusunun oluşmasına neden olur. Güçsüzlük duygusu ile birey sosyal işlevlerini yerine getirmekte zorlanabilir (Yolcuoğlu, 2014: 36). Yaşanılan bu zorluklara yönelik uygulanacak sosyal hizmet müdahalesinde bireyin sahip olduğu patoloji yerine sahip olduğu güç ve kaynaklara odaklanılmalıdır. Sahip olunan gücün tanımlanması ve öne çıkarılmasıyla birlikte bireyin benlik saygısının yükseltilmesi sağlanmış olur.

Güçlendirme yaklaşımını benimseyen sosyal hizmet uzmanı müracaatçının kendi sorunu ve ihtiyacını tanımlamasına fırsat sağlamalı ve sadece kendisinin aktif olduğu bir çözüm süreci oluşturmamalıdır (İçağasıoğlu Çoban, 2011: 119). Bir başka deyişle bu yaklaşımda sosyal hizmet uzmanı güç gösterisi yaparak her şeyi belirleyici yetkin kişi olmaktan kaçınılmalı ve öznesi müracaatçı olan bir hizmet gerçekleştirmelidir.

Güçlendirme yaklaşımını benimseyen bir sosyal hizmet uzmanının edinmesi gereken ilkeler şunlardır: sosyal hizmet uzmanı müracaatçının güçlü yanları olduğunu kabul etmeli, her çevrenin kendine özel kullanabileceği kaynaklar barındırdığını bilmeli ve bu kaynakları keşfederek harekete geçirmeli, müracaatçının güçlü yanlarını ve motivasyonu desteklemeli ve müracaatçı ile olan ilişkisini iş birliğine dayalı sürdürmelidir (Miley O'Melia ve DuBois, 1998; Akt: Çamur Duyan, 2011: 23).

#### **d) Gelişimsel Kuramlar**

Okul sosyal hizmeti ile ilişkilendirilebilecek kuramların içinde çocukların gelişimleri ile ilgili olan kuramlar da bulunmaktadır. Bu kuramlardan birkaçı şunlardır:

a) Psikanalitik Kuram: Psikanalizin babası olarak adlandırılan Sigmund Freud'a göre yetişkinlik dönemindeki sorunlar çocuk gelişimini şekillendiren ve çocukluk döneminde yaşanan travma ve krizlere dayanmaktadır. Freud psikoseksüel gelişim teorisi ve kişiliğin yapısal teorisini şekillendiren id, ego ve süperogoyu da tanımlamıştır. Bu yaklaşım okul sosyal hizmet uzmanına; hizmet verdiği çocuğun ailesi/çevresi ile iletişimini gözlemlene ve çocuk, ailesi/çevresinin sahip olduğu bilinç öncesi ve bilinçdışı faktörlerinin çocuğun kişilik ve davranışlarına olan etkisini inceleme fırsatı sunar (Jarolmen, 2014/2017: 21).

b) Psiko-sosyal Gelişim Kuramı: Erickson insan yaşamını dolayısıyla gelişimini sekiz döneme ayırmıştır. Freud'dan farklı olarak yetişkinlik dönemini de gelişim sürecine dahil etmiştir. Bireyin gelişim dönemlerinde edindiği olumlu ve olumsuz kazanımlar ve bu süreçte çıkan krizleri çözüp çözememesi bireyin psiko-sosyal gelişimini şekillendirir ve kişiliğini değiştirir. Bu kuram sosyal hizmette kabul edilen çevresi içinde birey anlayışı ile yakından ilişkili olup okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencileri bu kapsamda değerlendirmelerine imkan sağlar (Arslan, 2008: 3).

c) Bilişsel Gelişim Kuramı: Jean Piaget çocuğun davranış ve gelişimini bebeklikten itibaren; duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut (7-11 yaş) ve soyut (11-16) olmak üzere dört döneme ayırmıştır. Bu dönemlerde gelişen bilişsel yapı ise sosyal ve fiziksel ortamdaki sürekli etkilenmeye açıktır. Çocuğun bilişsel gelişiminin farkında olmak, okul sosyal hizmet uzmanının iletişimde bulunduğu çocukların hangi evrelerde olduğunu bilerek çocukların göstermiş olduğu davranışların sağlıklı ve normal seyrinde olup olmadığı gözlemlenmesinde yardımcı olur (Jarolmen, 2014/2017: 24-25).

d) Bilişsel Davranışsal Kuram: Bilişsel davranış terapisi şimdiye odaklı olup sıralı ve yapısal bir tedavidir. Bu terapi, kişinin sahip olduğu olumsuz düşünce, inanç ve varsayımları değiştirmesi yoluyla sorunla başa çıkabilme becerisini kazanmasını sağlar. Birey, aile ve gruplara uygulanabilecek bu terapi bilişsel temellidir. Okul ortamlarında uygulandığında ise sosyal hizmet uzmanının öğrenci ile ortak hareket etmesiyle, öğrencinin kendi amaçlarını belirlemesi, hedeflerini geliştirmesi ve yeni davranış uygulayarak sergilemiş olduğu performansını değerlendirmesini sağlar. Bu değişim ve gelişim sürecinde öğrenci sorun çözmede aktif rol oynamaktadır (A.g.e.: 26-190).

Dupper tarafından okullarda uygulanabilecek bilişsel-davranışsal stratejiler şu şekilde verilmiştir; Sosyal hizmet uzmanlarının durum değerlendirme ve çözümlemesine yönelik modelleme sunması, öğrencilerin sosyal-bilişsel becerileri edinmesi için rol oynama egzersizlerinin yapılması, öğrencilerin kendini değerlendirme ve ödül yoluyla değişim gibi davranışsal olasılıkların ortaya konması, öğrencilerin kendini etkileyen olayları tanımlayarak bunlara doğru yaklaşımı sergilemesinde yardımcı olunması, beceri kazandırarak kendini gözlemlenme ve eğitime imkanının sağlanması ve öğrencilerin problemi tanıma, belirleme, çözüm üretme, plan yapma ve uygulama becerilerini geliştirecek nitelikte problem çözme eğitimi verilmesi (Dupper, 2003/2013: 41).

e) Krize Müdahale Yaklaşımı: Bu kuram Eric Lindemann tarafından California’da bir gece kulübünde çıkan yangında ölen kişilerin ailelerine müdahaleden yola çıkarak geliştirilmiştir. Terapide amaç kriz sonrası müracaatçının mevcut durumu kavraması, iç benliğindeki gücü ortaya çıkararak destek sistemi geliştirmesi ve stres seviyesini düşürerek mevcut olayı günlük yaşantısı ile uyumlu hale getirmesidir. Robert krize müdahalede yedi aşamadan bahsetmiştir. Bunlar sırasıyla (Jarolmen, 2014/2017: 203-205);

- Birinci Adım: Krize yönelik bir değerlendirme planı oluşturmak. Olayın müracaatçı üzerinde oluşan olumsuz biyolojik, psikolojik ve sosyal etkilerinin ve bu etkilerin kişiye zarar verme düzeylerinin belirlenmesi.
- İkinci Adım: Müracaatçının kendini yalnız hissetmesini engellemek amacıyla meslek elemanının müracaatçıyı olduğu gibi kabul etmesi ve ihtiyacı olan desteği sağlaması.
- Üçüncü Adım: Sorunun tekrardan ele alınarak ‘zihinsel gerçeklik’ doğrultusunda açıklanması
- Dördüncü Adım: Meslek elemanının empati ve aktif dinlemeye özen göstererek müracaatçının olaya ilişkin duygu ve hislerini keşfetmesine destek olması.
- Beşinci Adım: Kişinin geçmişteki yaşantılarından da yola çıkarak sorunla baş etme mekanizmasını güçlendirici yönler bulmasının sağlanması.
- Altıncı Adım: Müracaatçının hayatındaki düzenin tekrar sağlanması için eylem planının oluşturulması. Bu noktada krizle ilgili bilişsel bilginin edinilmesi, krizin kişi için ne anlam ifade ettiğinin ortaya konması ve krizin neden olduğu olumsuz düşünceleri olumluya çevirici hareket edilmesi.
- Yedinci Adım: Son aşamada kriz sonrası müdahale edilen müracaatçının belirli aralıklarla takip edilmesi bulunmaktadır.

Krize müdahale yaklaşımı sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamında karşılaştığı krizleri değerlendirmesinde ve diğer disiplinlerle iş birliği içinde krize yönelik gerekli müdahaleyi planlayarak uygulamalarına fırsat sunar.

### **2.2.3. Okuldaki Diğer Mesleki Roller**

Okul sosyal hizmeti diğer mesleklerle iş birliği içinde yürütülebilecek multidisipliner yapıdadır. Okullarda karşılaşılan ve müdahale edilmesi gereken sorunların çeşitliliği ve özelliği itibariyle farklı disiplinlerden oluşturulmuş bir ekibe ihtiyaç duyulmaktadır



(Aktan, 2016: 307). Bu doğrultuda okullarda bulunan meslek elemanların tanımlanması ve okullarda üstlendikleri rollerin açıklanmasında fayda vardır.

Eğitim ve öğretim kurumu olan okulların yönetiminden okullarda bulunan müdürler sorumludur. İlgili yönetmelik kapsamında görev tanımları belirlenen okul müdürünün okuldaki yönetim, personel, eğitim öğretim, öğrenci, temizlik, beslenme, bakım ve koruma ve sosyal etkinlik gibi birçok alanda görevi bulunmaktadır. Okul müdürünün olmadığı zamanlarda ise müdür yardımcısı ya da müdür vekili öğretmen bu sorumluluğu üstlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, 7/ 39,41,42).

Okul müdürleri yasal sorumluluklarının yanı sıra okuldaki eğitim niteliğinin yükselmesi, planlı değişimin sağlanması ve yeniliklerin uygulanmasında önemli rol oynamaktadır (Bakioğlu, 2015: 4). Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve okul iklimi üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir (A.g.e.: 31-32; Kocabaş ve Karaköse, 2005: 86; Şenel, 2005: 72).

Okullarda bulunan meslek gruplarının içinde çocukla en çok iletişim halinde olan öğretmenler, sistemde kilit öneme sahiptirler. Otorite figürü olarak kabul edilen öğretmenlerin niteliklileri öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini etkilemektedir (Sünbül, 1996: 605). Öğretmenlerin mesleki bilgi becerileri, mesleğe adanmışlıkları ve hatta ruh sağlıkları okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı yoldan şekillendirmektedir. Öğretmenlerin performansının yükseltilmesi aynı zamanda okul kalitesinin yükselmesinde de etkili bir yöntemdir (Bakioğlu, 2015: 8).

Öğretmenlere nicelik olarak bakıldığında ise TÜİK eğitim istatistik verilerine göre 2016 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 18 iken ortaokulda 15'ti (TÜİK, 2017c). MEB'in açıklamasına göre; önceki yıllara oranla net okullaşma oranı yükseldi ayrıca 2017 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 17 ve ortaokulda 16 oldu (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017).

Türk eğitim sisteminde içerisinde verilen eğitim ve öğretimin yanı sıra, öğrencilere rehberlik hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetler; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın öğretim olmak üzere beş kademeye ayrılmıştır. Rehberlik hizmetleri kapsamında; çocukların sosyalleşmesi, olumlu benlik algılarının geliştirilmesi, sosyal ve bilişsel becerilerin kazandırılması, etkili öğrenmelerinin

sağlanması, uyum sağlamalarının desteklenmesi vb. amaçlarla eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetleri sunulmaktadır (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği: 3/8).

Rehberlik öğretmenleri çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleme, akademik başarılarını yükseltme ve kariyer planlamalarında yardımcı olma konularında çalışmalar gerçekleştirirler (Tracy ve ark., 2006; Akt: Kılıç ve Özkan, 2015: 167).

Rehberlik öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri alan dışıdır ve bir rehberlik öğretmenine düşen öğrenci sayısı 941'dir (Türk PDR Derneği, 2012). Ülkemizde rehberlik hizmetleri alanında sunulan hizmetlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Rehberlik hizmetleri alanında Türkiye'ye özgü bir modelin geliştirilememesi ve hizmetin sunulması için fiziki koşulların oluşturulamaması da alanla ilgili sorunlar arasında yer almaktadır (Pişkin, 2006).

Okullarda davranış ya da öğrenme ile ilgili sorun yaşayan öğrencilere yönelik psikolojik ve akademik testler uygulamak ve testleri yorumlamakla görevli meslek elemanları okul psikologlarıdır. Okul psikologları bireysel ve grup danışmanlığı yapar ve uygulamış olduğu testler sonucu özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri yönetime bildirerek eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalanmalarını sağlar. Fakat okul sosyal hizmet uzmanları gibi okul psikologları da ülkemizde henüz mesleki konumlarını alamamıştır (Özkan ve Selcik, 2016: 1277).

#### **2.2.4. Okul Sosyal Hizmetini Gerekli Kılan Unsurlar**

Okullar çocuk ve gençlerin hayatlarında stratejik bir öneme sahiptir. Bu gerçekliğin yanı sıra eğitimin öneminin anlaşılması ve yasalarla zorunlu hale gelmesi ve çocuklardaki bireysel farklılıkların tanınmasıyla birlikte; çocuk, genç ve ailelere yönelik yapılacak her türlü sosyal hizmet çalışmalarında bu kesimlere ulaşılabilirlik açısından okulun rolü ön plana çıkmıştır (Costin, 1969; Akt: Yeşilkayalı, 2016: 138).

Çocuk ve gençlerin eğitim ve öğrenimlerini almak için gittikleri ve günlük yaşantılarının büyük bir kısmını geçirdiği okullar, aynı zamanda çocuk ve gençlerin edindiği davranışları sergilediği ve doğal arkadaş ortamında kendilerini kolayca yansıttıkları yerlerdir. Okul, çocuk ve gençlerin yaşamının önemli bir parçasıdır. Farklı nedenlerle yaşamlarında gerçekleşen her türlü olumlu olumsuz olay da çocukların okul

yaşantılarını etkilemekte ve hatta okul yaşantılarını sonlandıracak kadar tesirli olabilmektedir. Bu sebeple okullarda karşılaşılan sorunların iyi analiz edilmesi ve çözümüne yönelik mesleki müdahalelerin geliştirilmesi ve uygun profesyoneller tarafından uygulanması gerekmektedir.

Okullarda karşılaşılan sorunlar Dupper (2003/2013: 31-34) tarafından üç başlık altında ele alınmıştır. Dupper öğrencilerin yaşamış oldukları davranış problemlerini dışa ve içe dönük olmak üzere ikiye ayırmış, üçüncü olarak ise öğrencilerin içinde buldukları sosyal sorunları tanımlamıştır.

Öğrencilerin dışa dönük davranış problemleri arasında; sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlar, tehdit ve cinsel taciz bulunmaktadır. Öğretmene itaatsizlik, sırayı terk etme, gürültü yapma, bağırma gibi davranışlar sınıf içi sorunlara dahildir. Öğrencilerin tehdit ve taciz yoluyla kendilerinden güçsüz diğer öğrencilere uyguladıkları davranışlar da zorbalık olarak tanımlanmakta ve okul içinde yaşanan dışa dönük sorunlara dahil olmaktadır. Jarolmen (2014/2017: 169) zorbalık tanımlarına ‘siber zorbalığı’ da eklemiş ve internet aracılığıyla yapılan zorbalık hakkında ebeveyn, eğitimciler ve çocukların bilgilendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Sürekli olarak zorbalığa maruz kalmak çocukların sadece okul hayatlarını değil, okul dışı yaşamlarını ve kişilik gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çocuklar korku, izole edilmişlik, çaresizlik ve zayıflık gibi birçok olumsuz duyguya sahip olurken bu süreçte okul başarılarına odaklanmak yerine bu kötü durumdan kaçınmaya odaklanırlar. Bu da okul başarılarının düşmesine sebep olur (Dupper, 2003/2013: 31-50).

Öğrencilerin yaşamış oldukları içe dönük davranış problemleri, ilk bakışta dışa dönük davranış problemleri kadar dikkate alınmasa da intiharla sonuçlanabilecek kadar riskli ve erken müdahalesi son derece önemli problemlerdir. Endişe, korku, yalnızlık, utangaçlık, depresyon ve intihar eğilimi gibi içsel temelli problemler çocuklarda kalıcı ruhsal sorunlara neden olmakta bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanlarınca uygun müdahale yöntemlerinin belirlenerek uygulanması gerekmektedir (A.g.e.: 51-66).

Dupper ayrıca öğrencilerin içinde buldukları sosyal sorunları da tanımlamış ve bu sorunların, çocukların okulda sergilediği davranışlarına ve göstermiş olduğu okul performanslarına yönelik olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Okul devamsızlığı ya da terki, ihmal/istismar, madde bağımlılığı, gençlerde cinsel davranışlar, boşanma ve

ayrılma gibi sorunlar çocuk ve gençlerin okuldaki işlevselliklerini engellemektedir (A.g.e.: 67-84).

Çocuk ihmali ve istismarı sorunu diğer birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de henüz çözülemeyen sorunlardan birisidir. Konu ile ilgili yeterli önleme, müdahale ve politika gelişimi sağlanmamasından dolayı çocuklar bu mücadeleyi çoğu zaman tek başlarına vermek zorunda kalmaktadır.

Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal ve cinsel olarak ayrılmaktadır. Fiziksel istismar en sık rastlanan ve tespiti en kolay istismar tipidir. Çocukta fark edilen yara, yanık, izler ve sarsılmış bebek sendromu ile birlikte çocuğun tedaviye geç getirilmesi, anlatılan hikâyede tutarsızlık, çocuğun ebeveynini suçlaması vb. özelliklerle de istismarın varlığını düşündürmelidir. Duygusal istismar da günlük yaşamda en sık rastlanan fakat tanımlanması karmaşık olan istismar tipidir. Çocuğa yönelik bağırma, hakaret, aşırı baskı, kendine bağımlı kılma vb. yollarla çocukta değersizlik, bağımlı kişilik oluşumu, uyumsuzluk ve saldırganlık gibi sorunlara yol açar. Cinsel istismar ise saptanması en zor olan istismar türüdür. Çocuğa yönelik cinsel taciz, tecavüz, ensest, cinsel içerikli film izlettirme ya da ortamda bulundurma gibi eylemler cinsel istismar olarak tanımlanmakta ve çocuklarda kaygı bozukluğu, korku, anksiyete, kabus görme, depresyon, benlik saygısı kaybı ve cinsel saldırıya yönelim gibi sorunların yaşanmasına neden olmaktadır (Tıraşçı ve Gören, 2007: 70-72 ve Kara, Biçer ve Gökalp, 2004: 142-144)

Türkiye İstatistik Kurumu 2017 verilerine göre 2016 yılı içerisinde güvenlik birimlerine mağduriyet nedeniyle getirilen 139 bin 178 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların %60,1'i yaralanma, %6,8' aile düzenine karşı olmakla ilgili suçlardan, %3,5'i tehdit, %3,5'i hırsızlık ve %3,1'i ise hürriyetinden yoksun bırakılma nedeniyle mağduriyet yaşamıştır. Toplam 16 bin 719 (%12,1) çocuk ise cinsel suçlar nedeniyle mağdur olarak güvenlik birimine getirilmiştir. TÜİK verilerine bakıldığında her yıl bir önceki yıla göre daha fazla çocuğun güvenlik birimlerine geldiği ya da getirildiği görülmektedir. Bu çocukların yarısından fazlası 15-17 yaş grubunda, ortalama %23'ü 12-14 yaş grubunda %21'i ise 11 yaş ve altındaki yaş grubundadır (TÜİK, 2017a) . Yaş gruplarına bakıldığında büyük yaş grubunun güvenlik birimlerinde daha çok kaydının olması, bu yaş grubunun daha çok sorun yaşadığına işaret eder gibi dursa da dikkat edilmesi gereken birkaç husus olabilir. Bunlar; küçük yaş grubu çocuklarının

karşılaşmış oldukları sorunları yetişkinlerin önemsememesi, geç fark etmesi ve dolayısıyla ilgili birimlere geç bildirmesi/götürmesi olabileceği gibi bu çocukların yetişkinler tarafından mağdur edildiği için ya da faili saklama refleksiyle kasıtlı olarak da güvenlik birimine bildirilmemesi olabilir.

Özellikle çocuğa yönelik cinsel istismarda, çocuğun faili koruma tutumu sebebiyle durumu tespit etmek daha da zorlaşmakta ve bu durum müdahaleyi geciktirmektedir. Bu sorunları fark etme ve istismar belirtilerini tanıma yönünde okul çalışanlarının bilinçlendirilmesi, okul sosyal hizmet uzmanı ve diğer ilgili meslek elemanları tarafından gerekli müdahale, önleme ve yönlendirme faaliyetlerinin yapılması bakımından okullar büyük önem arz etmektedir (Jarolmen, 2014/2017: 260).

Ülkemizde karşılaştığımız sorunlardan biri ise göçle gelen sorunlardır. Gerek iç gerekse dış göçle ortaya çıkan bu sorunların başında ailelerin buldukları çevreye karşı yaşamış oldukları uyum problemleri bulunmaktadır. Ayrıca ekonomik sıkıntılar, eğitimin önemsenmemesi, dil ve iletişim sorunları veli ve öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu olumsuz yönde etkilemekte dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının da zayıflamasına neden olmaktadır (Avcı, Koçoğlu ve Ekici, 2013: 102; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016: 225)

Bir dünya gerçeği olarak savaşlar da çocuk ve gençlerin maruz kaldığı ve biyo-spiko-sosyal sağlıklarını ciddi oranda etkileyen ve travmatik hasarlar bırakan bir sorundur. Tarihi ve jeopolitik konumu itibarıyla ülkemiz de birçok olaydan etkilenmiş ve halen sınır ülkelerde gerçekleşen savaşlar nedeniyle ülkemize yüksek sayıda mülteci kabul edilmiştir. Mülteci çocukların tehlikeli koşullarda bulunmaları, ölüm, tecavüz, açlık gibi olaylara maruz kalma ya da tanık olmaları ve savaş travmasına maruz kalmaları nedeniyle göçmen çocuklara oranla daha dezavantajlı durumdadır. Bu durum okullarda da kendini göstermekte ve çocuklarda genellikle okula gitmek istememe, sağlıklı arkadaş ilişkisi kuramama, güvende hissedememe, içe kapanma sorunu ile davranış problemleri gözlemlenmektedir (Erden ve Gürdil, 2009: 4 ve Jarolmen, 2014/2017: 172-173).

Göçmen ve mülteci çocukların yaşamış oldukları olumsuz koşullar sadece kendileri ve ailelerini etkilememekte aynı zamanda yeni yerleştikleri ülkeyi ve buldukları sosyal çevredeki birey ve grupları da etkilemektedir. Okul kapsamında değerlendirilirse

olumsuz etkilenen bu grupların içinde öğrenciler, eğitimciler ve veliler de bulunmaktadır.

Yoksulluk nedeniyle ortaya çıkan sorunlar ise öğrencilerde olumsuz davranışları tetiklemekte (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81) ve sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. “Sosyal dışlanma fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik hali olarak tanımlanmaktadır” ve kişilerin kendilerini toplum tarafından reddedilmiş ve ötekileştirilmiş olarak hissetmesine yol açabilmektedir (Özmete, 2011: 81).

Türkiye Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması'na göre 2016 yılında Türkiye'deki yoksulluk oranı %14,3 olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2017d). Ailelerdeki yoksulluk sorunu çocukları yüksek oranda etkilemekte, yoksulluğa karşı çözüm olarak hırsızlık, sokakta çalışma ve madde kullanımı gibi olumsuz durumlara yönelimlerine neden olabilmekte ayrıca okul devamsızlığı ve erken okul terki gibi ciddi sorunlara da yol açmaktadır (Karataş, 2017: 6; Özkan ve Selcik, 2015: 1276). Yoksul çocuk ve ailesi fark edilerek ve güçlü yanları bulunarak işlevselliğinin sağlanması ve doğru kaynaklarla buluşturulması sağlanmadığı takdirde sorunun çözümü ve sosyal adaletin sağlanması mümkün olmayacaktır (Özmete, 2011: 82-84).

Çocuk ve gençlerin okul yaşantılarını olumsuz yönde etkileyen bu sorunlar ve boyutları her ne kadar kategorize edilse de etkileri okulların bulunduğu ülke, bölge, sosyo-ekonomik düzey ve okul iklimlerine göre de farklılık göstermektedir (Nadir ve Aktan, 2015: 81).

Okul iklimi okul içi ilişkilerin kalitesini tanımlayan ve hem öğretimsel hem de örgütsel boyutları kapsayan bir kavramdır. Okul iklimi okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin algılarıyla şekillenmekte, bir yandan bu kişileri etkilemekte aynı zamanda da onların sergilemiş olduğu davranışlardan etkilenmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık 2011: 77).

Cohen okul iklimine ilişkin unsurları dört başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar sırasıyla şöyle sıralanmaktadır; (1) Güvenlik: fiziksel olarak okuldaki kuralların açık ve tutarlı şekilde belirlenerek kriz durumlarında uygulanacak ortamın oluşturulması, sosyal ve duygusal olarak okulda kural ve normların oluşturulması, her türlü sözlü taciz ya da şiddet durumunda uygun müdahalenin yapılarak okul kullarına karşı inancın oluşturulması (2) Eğitim ve Öğretim: uygun metot ve materyal araçlar ile akademik başarının desteklenmesi, psiko-sosyal ve etik becerilerin desteklenmesi,

liderlik ve mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi (3) İlişkiler: yönetim, meslek çalışanları ve öğrenciler arasında farklılıklara saygı duyulan ve işbirliğine açık bir iletişimin kurulması, öğrenci ve diğer çalışanların okula yönelik duygularının olumlu olması (4) Çevre: okulun düzenli, temiz ve fiziki koşullarının uygun olması (Cohen, 2007; Akt: Şenel, 2005: 16-18).

Öğrencilere güvenli bir okul ortamının sunulması için okul ikliminin olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin güncel ve okula uygun nitelikli öğretim yöntemlerini uygulamaları halinde; okul içi kuralların açık, tarafsız ve tutarlı olarak belirlenip uygulanması, öğrencilerin okul içinde alınan kararlarda aktif rol oynaması böylece kendilerini çözümün bir parçası olarak görmeleri, kendilerini özgürce ifade etmeleri ve okulda güvende hissetmeleri, öğretmen ve öğrencilerin başarıya yönelik güçlerinin keşfedilip desteklenmesi ve öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından anlaşılması ve desteklenmesi sağlanabilir. Okul ikliminin olumlu hale gelmesi öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının azaltılmasında faydalı olacağı gibi okuldaki diğer birey ve meslek elemanlarının da kendi değerlerinin farkına varmalarını ve okulun yararı için disiplinler arası çalışmalarını sağlar (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81).

Yetersiz öğretim kaynakları, okulun fiziksel koşulları, yönetici ve meslek elemanları arasında işbirliğinin sağlanamaması, pasif yönetici tutumu, net olmayan tutarsız okul kuralları, öğrenci davranışlarına uygun olan müdahale yöntemini bilmeme ve uygulamada yönetim ve öğretmenler tarafından ortak tutum sergileyememe ve yanlış davranışlara olan tepkisizlik gibi faktörler okul iklimini olumsuz yönde etkilerken aynı zamanda öğrencilerde güvenli okul algısını da zedeleyeceğinden kişisel gelişim ve akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilir (A.g.e.: 78-79). Yapılan araştırmalarda ayrıca olumsuz okul ikliminin öğrencilerin okula olan bağlılıklarının zayıflamasına, öğrenme ve güvenlik duygularının olumsuz yönde etkilenmesine ve şiddete yönelimlerini artırmasına neden olduğu saptanmıştır (Özdemir vd., 2010: 214-215).

Okullarda karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde, önleyici çalışmaların gerçekleştirilmesinde ve öğrenciler için sağlıklı okul ortamının oluşturulmasında okul iklimi kadar okulun bulunduğu çevre de oldukça önemlidir. Nasıl ki bireye yönelik

yapılan sosyal hizmette birey çevresinden bağımsız düşünülemezse, okullar da içinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak değerlendirilmemelidir.

Sosyal ve ekonomik olarak düşük düzeydeki çevreler, okullarda ortaya çıkan sorunların sebebi olabilmektedir. Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan bir araştırmada, okulun bulunduğu sosyal ve ekonomik düzey ile öğrenci kaynaklı sorunlar arasında anlamlı farklılık olduğu, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey düştükçe öğrenci kaynaklı sorunların arttığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak bölge okullarına sunulacak hizmet modellerinin ve ayrılacak eğitim kaynaklarının okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey göz önüne alınarak belirlenmesi halinde daha isabetli sonuçlar elde edilmesi sağlanabilir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007: 445).

Okullarda karşılaşılan ve resmi kayıtlara geçen-geçmeyen ve basına yansıyan-yansımayan birçok farklı yapıda sorun bulunmaktadır. Gerekli müdahalelerde bulunulmadığı için çözülemeyen tüm bu sorunların sosyal hizmetin koruyucu ve önleyici, değiştirici ve geliştirici, tedavi ve rehabilite edici uygulamaları ile değerlendirilerek ele alınması ihtiyacı ortaya çıkmakla beraber mevcut durumda çocukların iyilik hallerinin artırılması için okul sosyal hizmetine olan gereksinimi ortaya konmaktadır (Nadir ve Aktan, 2015: 80-81).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ile ilgili araştırmanın modeli, evren-örnekleme ve veri toplama süreç ve tekniği ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Küçükçekmece İlçesindeki okullarda gerçekleştirilen ve “İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı” başlıklı bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalar ‘karma araştırmalar’ olarak kabul edilmektedir. Araştırmalarda zenginleştirilmiş desen olarak adlandırılan, nicel ve nitel yöntemin eş zamanlı kullanılması, bu verilerin birbirleri arasındaki ilişkinin dikkate alınmasını sağlar. Böylece her iki yöntemle elde edilen verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediği teyit edilir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 103).

##### 3.1.1. Nicel Boyut

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile kişilerin belirli konulardaki düşünce, davranış, beklenti ve özelliklerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada tarama modeli türlerinden olan genel tarama ve ilişkisel tarama modelleri tercih edilmiştir. Genel tarama ile çalışma grubunun belirli konulardaki özellikleri, tercihleri ve tutumları araştırılmıştır. İlişkisel tarama ile de iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi sağlanmış ve incelenen olgu düzeyi ile değişken arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 103-105).

Araştırma kapsamında test edilmesi beklenen hipotezler:

H<sub>1</sub>: Okullarda karşılaşılan sorunların çeşitleri okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

H<sub>2</sub>: Öğretmenlerin soruna müdahaleden kaçınmasıyla okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>3</sub>: Okullarda sağlanan psiko-sosyal destek yeterliliği ile okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

### **3.1.2. Nitel Boyut**

Nitel araştırma, sosyal olguların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri aracılığıyla araştırma şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Çalışmanın nitel boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin tutum, düşünce ve önerileri tümevarım yaklaşımıyla betimsel olarak analiz edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 101).

Araştırma kapsamında yanıtlanması beklenen sorular:

1. Öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik algıları nasıldır?
2. Öğretmenler okul sosyal hizmetine nasıl bir anlam yüklemektedir?

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışma Evreni: İstanbul'un en kalabalık ikinci ilçesi olan Küçükçekmece İlçesinde (İstanbul İlçeleri Nüfusu, 2017) bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerdir.

Çalışma Örneklemi: Küçükçekmece İlçesinde bulunan, sosyo-ekonomik açıdan düşük bölge okullarından 90 ve sosyo-ekonomik açıdan yüksek bölge okullarından 90 olmak üzere toplamda 180 ilköğretim öğretmenidir.

#### **3.2.1. Nicel Boyut**

Araştırmaya dahil edilen okullar orantısız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak buldukları semtlerin sosyo-ekonomik düzeyleri tabakalandırılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme ile evrende bulunan sosyo-ekonomik açıdan düşük ve yüksek bölge okulları alt grup olarak seçilmiş ve örneklem grubunda bu tabaka altında yer almıştır. Bu yöntemde evrendeki alt grup oranı ile tabaka büyüklüğü aynı oranda değildir (Krysiak ve Finn, 2015: 268).

Araştırma kapsamında tercih edilen okullar buldukları bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyi baz alınarak tercih edilmiştir. Okulların buldukları bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyi hakkında İlçe Milli Eğitim müdür yardımcısı ve müdürlükte görevli meslek elemanlarından bilgi alınmıştır.

**Tablo 3.2.1: Okul SED'ine Göre Okul ve Öğretmen Sayıları**

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-ekonomik Düzeyi	Uygulama Yapılan Okul Sayısı	Uygulama Yapılan Öğretmen Sayısı	Uygulama Yapılan Okulların Toplam Öğretmen Sayısı
Düşük SED	8	90	363
Yüksek SED	7	90	254
<b>Toplam</b>	15	180	617

### 3.2.2. Nitel Boyut

Nitel araştırmalarda amaç evrendeki olası farklılık, zenginlik, çeşitlilik ve aykırılıkları çalışmaya katarak bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırmalar ayrıntıları inceleme ve konuya derinlik katmaya imkân sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:107). Bu çalışmada çalışılan konunun kendine özgü boyutlarına yer verilmesi ve önemli temalara değinilmesi, açık uçlu sorular aracılığıyla ilköğretim öğretmenlerinden alınan yanıtlar ile örnekleme zenginlik katılması ve çalışmanın niteliğinin artırılması amaçlanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama tekniğı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacının hem elindeki görüşme formu doğrultusunda ilerlemesine hem de gerekli durumda derinlemesine araştırmaya olanak sağlar. Görüşme formu, araştırmaya yönelik elde edilmek istenen verilere dair konuları kapsar, bu sayede elde edilen verilerin analizi kolay hale gelir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 182).

#### 3.3.1. Nicel Boyut

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu (Ek:2), araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup hem nicel hem de nitel özelliğı olan açık uçlu, iki seçenekli ve çok seçenekli soru tiplerinden oluşmaktadır.

Görüşme formu dört bölüm ve toplam 43 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların sosyo-demografik, eğitim ve meslek bilgilerine yönelik 13 soru, ikinci bölümde katılımcıların sosyal sorunlara yönelik görüş ve tutumlarının ortaya konması amaçlı 15 soru, üçüncü bölümde katılımcıların sosyal hizmet algısını saptamaya

yönelik 14 soru ve dördüncü bölümde ise katılımcıların düşünce ve önerilerine yer verilen 1 soru bulunmaktadır.

### **3.3.2. Nitel Boyut**

İstişare sonucu belirlenen okulların tümüne araştırmacı tarafından mesai saatleri içinde gidilmiştir. Hazırlanan görüşme formu gönüllülük esasına dayalı olarak ve öğretmenlerin uygun saatleri gözetilerek uygulanmıştır. Katılımcılara, araştırmacı tarafından görüşme formu tanıtılmış ve araştırma konusu hakkında uygulama öncesi bilgi verilmiştir. Uygulama esnasında öğretmenlerin yönelttiği sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmada yer alan okul isimlerinin etik sorumluluk gereği araştırmacı tarafından verilmesi uygun görülmemiştir.

Nitel yönelimli olan açık uçlu sorular aracılığıyla; öğretmenlerin sosyal hizmeti nasıl tanımladıkları, sosyal hizmet uzmanının ne iş yaptığı hakkındaki fikirleri ve sosyal hizmetin kendilerine ilk çağrıştırdığı kelimeler ortaya konmuş ve hem okullarda yaşanan sorunların çözümüne hem de okul sosyal hizmetine ilişkin düşüncelerinin ve önerilerinin alınması sağlanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Karma modele sahip olan araştırma sürecinde, oluşturulan form aracılığıyla nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması sağlanmıştır. Veri toplama sürecinin nicel ve nitel boyutu ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### **3.4.1. Nicel Boyut**

Araştırmanın veri toplama süreci 12.01.2017 tarihi itibarıyla İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan izin sonrası başlamıştır. Alınan izin tarihinin birinci yarıyıl sonuna yakın olması nedeniyle, araştırmacı tarafından eğitim döneminin ikinci yarıyılının başlaması beklenmiştir. Bu süreçte araştırmaya dahil edilecek okulların belirlenmesine yönelik Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma ikinci yarıyıl sonunda tamamlanmıştır. Belirlenen okullara mesai saatleri içinde gidilmiştir. Araştırmacı tarafından öncelikle okul yönetimi ile görüşme yapılarak araştırma hakkında ve gerekli izinlerin alındığına dair görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonrası okul yöneticisinin yönlendirmesiyle öğretmenlerin toplandıkları

saat olan teneffüs saati beklenmiş ve öğretmen odasına gidilerek öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul rehber öğretmenleri ile ise kendi rehberlik servislerinde görüşme yapılmıştır. Her okula yaklaşık 25 adet görüşme formu götürülmüş, yaklaşık 12 görüşme formu geri alınmıştır. Formlar genelde teneffüs arasında doldurulmuş, yetişmediği takdirde bir sonraki teneffüste doldurmaları beklenmiştir. Öğretmenlerin görüşme formunu 10-25 dakika arasında doldurduğu gözlemlenmiştir. Görüşme formları çoğunlukla aynı gün içinde geri alınmıştır. Bazı öğretmenlerin vaktinin kısıtlı olması nedeniyle formu birkaç gün içinde doldurup teslim etme talepleri olmuştur. Bu tür durumlarda araştırmacı tarafından birkaç gün sonra okula gidilerek formlar geri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından toplamda 15 okula gidilmiş olup 180 görüşme formu araştırmaya uygun olarak toplanmıştır.

### **3.4.2. Nitel Boyut**

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından öğretmenlere etik sorumluluk gereği buldukları okul isimlerinin ve kendi isimlerinin çalışmaya dahil edilmeyeceği hakkında tek tek bilgi verilmiştir, böylece öğretmenlerin yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamaları ve araştırmada doğru verilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

Araştırma öğretmenlerin gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüştür. Vakti olmadığı nedeniyle ya da sebep bildirmeksizin çalışmaya katılmak istemediğini beyan eden öğretmenlere görüşme formu uygulanmamıştır. Görüşme formunu alarak boş vaktinde dolduracağını söyleyen fakat sonrasında formu teslim etmeyen ya da birkaç soru dışında veri girmeyen öğretmenler olmuştur. Bu formlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

## **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

### **3.5.1. Nicel Boyut**

Araştırma kapsamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan edinilen veriler IBM SPSS Statistics 24.0 istatistik paket programı kullanılarak kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Veri analizlerinde değişkenlere ait verileri derlemek, toplamak ve özetlemek için betimleyici analiz ve değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi, veri analizlerinde yaygın olarak kullanılan ve parametrik olmayan bir sınamadır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 2011-243).

### **3.5.2. Nitel Boyut**

Görüşme formları görüşmeye katılmayı kabul eden ilköğretim öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların hepsi araştırmacı tarafından okunmuş ve verilen yanıtların anlamsal olarak birbirine yakın olanları sıklık durumuna göre kategorilere ayrılarak yanıtlar tek tek kodlanmıştır. Kodlanan verilerin girişleri yapılmış ve sonrasında betimsel analizleri yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Saha çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda; ilk başlık altında çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik, eğitim ve meslek bilgilerine, ikinci başlık altında sosyal sorunlara yönelik görüş ve tutumlarına, son başlık altında ise öğretmenlerin sosyal hizmet algısı ve okul sosyal hizmetine yönelik görüşlerini içeren analizlere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sosyo-demografik, Eğitim ve Mesleki Bilgileri

Bu bölümde çalışmaya katılan 180 ilköğretim öğretmenin sosyo-demografik, eğitim ve mesleki bilgilerini içeren yüzde dağılım ve analizlere yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özellikleri**

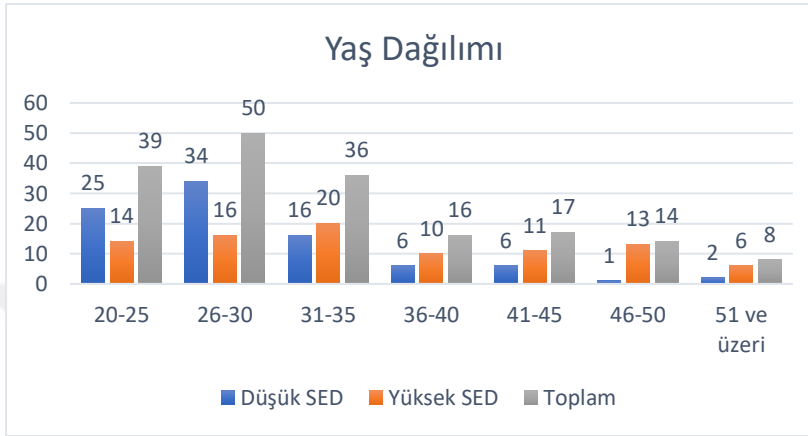
Değişkenler	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Yaş	20-25	39	21,7
	26-30	50	27,8
	31-35	36	20,0
	36-40	16	8,9
	41-45	17	9,4
	46-50	14	7,8
	51 ve üzeri	8	4,4
<b>Toplam</b>		180	100,0
Cinsiyet	Kadın	134	74,4
	Erkek	46	25,6
<b>Toplam</b>		180	100,0
Medeni Durum	Bekar	82	45,6
	Evli	98	54,4
<b>Toplam</b>		180	100,0
Çocuk Bilgisi	Evet	76	42,7
	Hayır	102	57,3
<b>Toplam</b>		178	100,0
Çocuk Sayısı	1	31	40,8
	2	42	55,3
	3	2	2,6
	4	1	1,3
<b>Toplam</b>		76	100,0

Yapılan araştırmada öğretmenlerin %27,8'i 26-30 yaş aralığında, %21,7'si 20-25 yaş aralığında, %20'si 31-35 yaş aralığında, %9,4'ü 41-45 yaş aralığında, %8,9'u 36-40 yaş aralığında, %7,8'i 46-50 yaş aralığında ve %4,4'ü ise 51 yaş ve üzeridir.

Çalışmaya katılan 180 öğretmenin yaklaşık  $\frac{3}{4}$ 'ü kadın (%74,4),  $\frac{1}{4}$ 'ü ise erkeklerden (%25,6) oluşmaktadır. Bu kişilerin %54,4'ü evli, %45,6'sı ise bekadır.

Öğretmenlerin %57,3'ünün çocuğu yokken %42,7'sinin çocuğu vardır. Çocuğu olan öğretmenlerin %55,3'ünün 2, %40,8'inin 1, %2,6'sının 3 ve %1,3'ünün 4 çocuğu bulunmaktadır.

**Şekil 4.1.1: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Yaş Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerin 25'i 20-25 yaş aralığında (%27,8), 34'ü 26-30 yaş aralığında (%37,8), 16'sı 31-35 yaş aralığında (%17,8), 6'sı 36-40 yaş aralığında (%6,7), 6'sı 41-45 yaş aralığında (%6,7), 1'i 46-50 yaş aralığında (%1,1) ve 2'si 51 yaş ve üzeri (%2,2) dir.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerin 14'ü 20-25 yaş aralığında (%15,6), 16'sı 26-30 yaş aralığında (%17,8), 20'si 31-35 yaş aralığında (%22,2), 10'u 36-40 yaş aralığında (%11,1), 11'i 41-45 yaş aralığında (%12,2), 13'ü 46-50 yaş aralığında (%14,4) ve 6'sı 51 yaş ve üzeri (%6,7) dir.

Katılımcı öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerin yaş ortalamalarının düşük SED grubu okullarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1.2: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Yaşları Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	24,783 <sup>a</sup>	6	,000

İki değişken arasında yapılan Ki-Kare analiz sonucuna göre öğretmenlerin yaşları ve okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(6)=24,783$ ;  $p<0,05$ . Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğretmenlerin yaş oranı yükselmektedir.



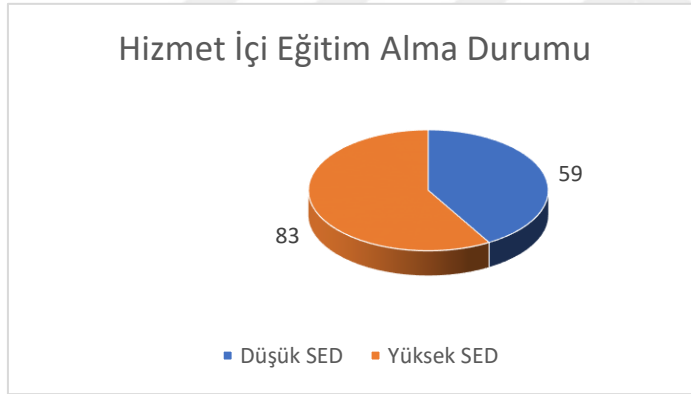
**Tablo 4.1.3: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri**

Değişkenler	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Eğitim Düzeyi	Lisans Mezunu	153	85,0
	Yüksek Lisans Mezunu	19	10,6
	Yüksek Lisans Öğrencisi	5	2,8
	Diğer	3	1,7
<b>Toplam</b>		180	100,0
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	142	79,8
	Hayır	36	20,2
<b>Toplam</b>		178	100,0

Yapılan araştırmada öğretmenlerden lisans mezunu 153 kişi (%85), yüksek lisans mezunu 19 kişi (%10,6), yüksek lisans öğrencisi 5 kişi (%2,8) ve diğer seçeneğini işaretleyen 3 kişi (%1,7) vardır.

Katılımcılar arasında hizmet içi eğitim aldığını beyan eden 142 kişi (%79,8) ve almadığını beyan eden 36 kişi (%20,2) vardır.

**Şekil 4.1.2: Okul SED'ine Göre Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu**



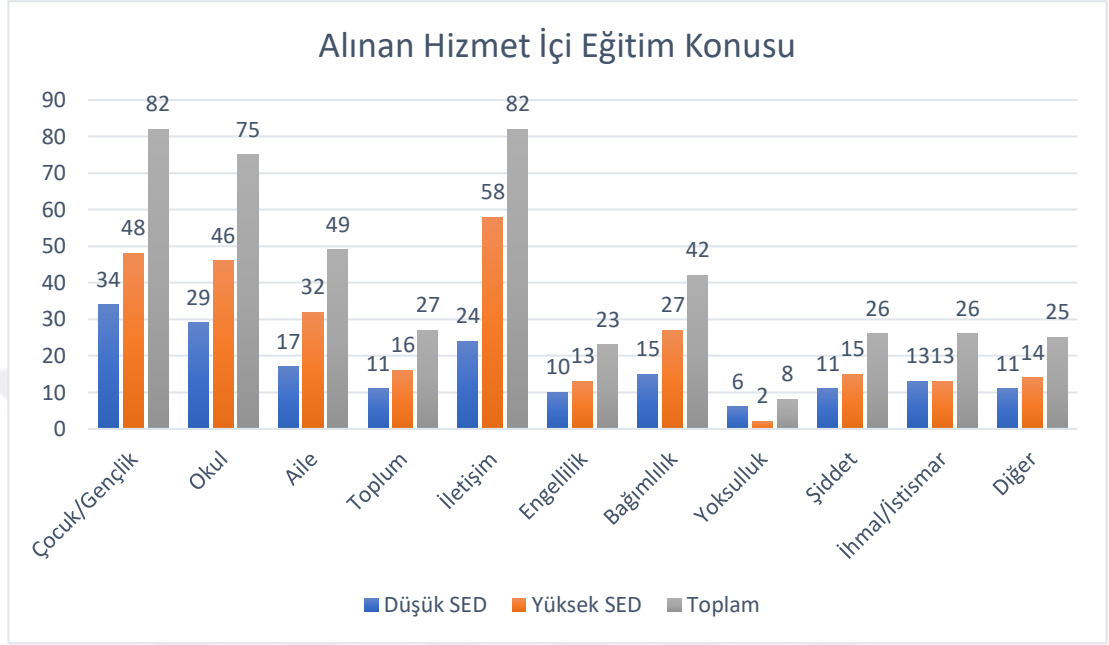
Katılımcılardan hizmet içi eğitim aldığını bildiren 142 kişinin 59'unun düşük okul SED'i grubundan, 83'ünün ise yüksek okul SED'i grubundan olduğu; hizmet içi eğitim almadığını bildiren 36 kişinin ise, 29'unun düşük okul SED'i grubundan, 7'sinin ise yüksek okul SED'i grubundan olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1.4: Okul SED'ine Göre Hizmet İçi Eğitim Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	17,481 <sup>a</sup>	1	,000

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=17,481$ ;  $p<0,05$ . Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları da artmaktadır.

**Şekil 4.1.3: Okul SED'ine Göre Alınan Hizmet İçi Eğitimin Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim alan 59 kişi (%67) ve almayan 29 kişi (%33) vardır. Çocuk/Gençlik konusunda eğitim alan 34 kişi (%37,8), okul konusunda eğitim alan 29 kişi (%32,2), aile konusunda eğitim alan 17 kişi (%18,9), toplum konusunda eğitim alan 11 kişi (%12,2), iletişim konusunda eğitim alan 24 kişi (%26,7), engellilik konusunda eğitim alan 10 kişi (%11,1), bağımlılık konusunda eğitim alan 15 kişi (%16,7), yoksulluk konusunda eğitim alan 6 kişi (%6,7), şiddet konusunda eğitim alan 11 kişi (%12,2), ihmal/istismar konusunda eğitim alan 13 kişi (%14,4), diğer konularda eğitim alan 11 kişi (%12,2) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden hizmet içi eğitim alan 83 kişi (%92,2) ve almayan 7 kişi (%7,8) vardır. Çocuk-gençlik konusunda eğitim alan 48 kişi (%53,3), okul konusunda eğitim alan 46 kişi (%51,1), aile konusunda eğitim alan 32 kişi (%35,6), toplum konusunda eğitim alan 16 kişi (%17,8), iletişim konusunda eğitim alan 58 kişi (%64,4), engellilik konusunda eğitim alan 13 kişi (%14,4), bağımlılık konusunda eğitim alan 27 kişi (%30), yoksulluk konusunda eğitim alan 2 kişi (%2,2),

şiddet konusunda eğitim alan 15 kişi (%16,7), ihmal/istismar konusunda eğitim alan 13 kişi (%14,4), diğer konularda eğitim alan 14 kişi (%16,7) vardır.

Öğretmenler tarafından alınan eğitim konuları ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey Ki-Kare testi ile karşılaştırılmış ve arasında anlamlı bağlantı bulunan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1.5: Okul SED'ine Göre Çocuk-Gençlik Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,390 <sup>a</sup>	1	,036

Öğretmenlerin çocuk-gençlik konusunda eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,390$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe konu hakkında eğitim alan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.1.6: Okul SED'ine Göre Okul Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,606 <sup>a</sup>	1	,010

Öğretmenlerin okul konusunda eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,606$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe konu hakkında eğitim alan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.1.7: Okul SED'ine Göre Aile Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,309 <sup>a</sup>	1	,012

Öğretmenlerin aile konusunda eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,309$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe konu hakkında eğitim alan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.1.8: Okul SED'ine Göre İletişim Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	25,893 <sup>a</sup>	1	,000

Öğretmenlerin iletişim konusunda eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=25,893$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe konu hakkında eğitim alan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.1.9: Okul SED'ine Göre Bağımlılık Konusunda Eğitim Alanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,472 <sup>a</sup>	1	,034

Öğretmenlerin bağımlılık konusunda eğitim alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,472$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe konu hakkında eğitim alan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.1.10: Öğretmenlerin Aktif Öğretmenlik Süresi**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Aktif Öğretmenlik Süresi</b>	0-1 yıl	22	24,4	6	6,7	28	15,6
	2-6 yıl	31	34,4	23	25,6	54	30,0
	7-11 yıl	16	17,8	19	21,1	35	19,4
	12-16	11	12,2	12	13,3	23	12,8
	17-21	8	8,9	14	15,6	22	12,2
	22-26	2	2,2	8	8,9	10	5,6
	26 yıl ve üzeri	0	0	8	8,9	8	4,4
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0

Düşük SED grubundaki okullarda bulunan katılımcılardan öğretmenlik süresi 0-1 yıl olan 22 kişi (%24,4), 2-6 yıl olan 31 kişi (%34,4), 07-11 yıl olan 16 kişi (%17,8), 12-16 yıl olan 11 kişi (%12,2), 17-21 yıl olan 8 kişi (%8,9) ve 22-26 yıl olan 2 kişi (%2,2) vardır. Bu gruptan 26 ve üzeri çalışmakta olan öğretmen bulunmamaktadır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan katılımcılara bakıldığında ise öğretmenlik süresi 0-1 yıl olan 6 kişi (%6,7), 2-6 yıl olan 23 kişi (%25,6), 7-11 yıl olan 19 kişi

(%21,1), 12-16 yıl olan 12 kişi (%13,3), 17-21 yıl olan 14 kişi (%15,6), 22-26 yıl olan 8 kişi (%8,9) ve 26 yıl ve üzeri olan 8 kişi (%8,9) vardır.

**Tablo 4.1.11: Okul SED'ine Göre Aktif Öğretmenlik Süresi Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	23,865 <sup>a</sup>	6	,001

Aktif öğretmenlik süresi ve okul SED'i arasında yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağlantı bulunmaktadır;  $X^2(6)=23,865$ ;  $p<0,05$ .

Verilere bakıldığında okulların bulunduğu sosyo-ekonomik bölge düzeyinin yükselmesiyle, katılımcıların öğretmenlik sürelerinin de aynı doğrultuda yükseldiği görülmektedir.

**Tablo 4.1.12: Öğretmenlerin Branşı**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Branş</b>	Sınıf öğretmeni	39	43,3	25	27,8	64	35,6
	Psikolojik Danışman ve Rehber	5	5,6	11	12,2	16	8,9
	Diğer	46	51,1	54	60,0	100	55,6
	<b>Toplam</b>	90	100,0	90	100,0	180	100,0

180 öğretmenin branşına bakıldığında; branşı sınıf öğretmeni olan 64 kişi (%35,6), branşı psikolojik danışma ve rehberlik olan 16 kişi (%8,9) ve diğer branşlardan olan 100 kişi (%55,6) vardır. Diğer başlığındaki branşlar arasında matematik, sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilimleri gibi alanlar bulunmaktadır.

Düşük SED grubundaki okullara bakıldığında branşı sınıf öğretmeni olan 39 kişi (%43,3), branşı psikolojik danışma ve rehberlik olan 5 kişi (%5,6) ve diğer branşlardan olan 46 kişi (%51,1) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda ise branşı sınıf öğretmeni olan 25 kişi (%27,8), branşı psikolojik danışma ve rehberlik olan 11 kişi (%12,2) ve diğer branşlardan olan 54 kişi (%60) vardır.

**Tablo 4.1.13: Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Durumu**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği/ Koçluk Yapma	Evet	69	77,5	59	67,8	128	72,7
	Hayır	20	22,5	28	32,2	48	27,3
<b>Toplam</b>		89	100,0	87	100,0	176	100,0

Yapılan araştırmada öğretmenlerden sınıf öğretmenliği ya da koçluğu yapan 128 kişiden (%72,7) 69'u (%77,5) düşük SED grubu okullarında ve 59'u (%67,8) yüksek SED grubu okullarındadır. Sınıf öğretmenliği ya da koçluğu yapmayan 48 kişinin (%27,3) ise 20'si (22,5) düşük SED grubu okullarında ve 28'i (%32,2) yüksek SED grubu okullarındadır.

**Tablo 4.1.14: Okul SED'ine Göre Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	2,092 <sup>a</sup>	1	,148

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği/koçluk yapma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bağlantı bulunmamaktadır;  $X^2(1)=2,092$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4.1.15: Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenliği/Koçluk Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları**

Çalıştığınız süre boyunca hiç sınıf öğretmenliği ya da koçluk yaptınız mı?		Cinsiyet		Toplam	
		Kadın	Erkek		
Cevaplar	Evet	Sayı	89	39	128
		Sütun Yüzdesi (%)	68,5%	84,8%	72,7%
	Hayır	Sayı	41	7	48
		Sütun Yüzdesi (%)	31,5%	15,2%	27,3%
<b>Toplam</b>		Sayı	130	46	176
		Sütun Yüzdesi (%)	100,0%	100,0%	100,0%

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,563 <sup>a</sup>	1	,033

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ya da koçluk yapma durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,563$ ;  $p<0,05$ . Erkek öğretmenlerin

%84,8'i çalışma sürecinde sınıf öğretmenliği ya da koçluk yapmışken kadın öğretmenlerin %68,5'i sınıf öğretmenliği ya da koçluk yapmıştır.

**Tablo 4.1.16: Okul SED'ine Göre Sosyal Sorumluluk Projesinde Görev Alma Ki-Kare Testi Sonuçları**

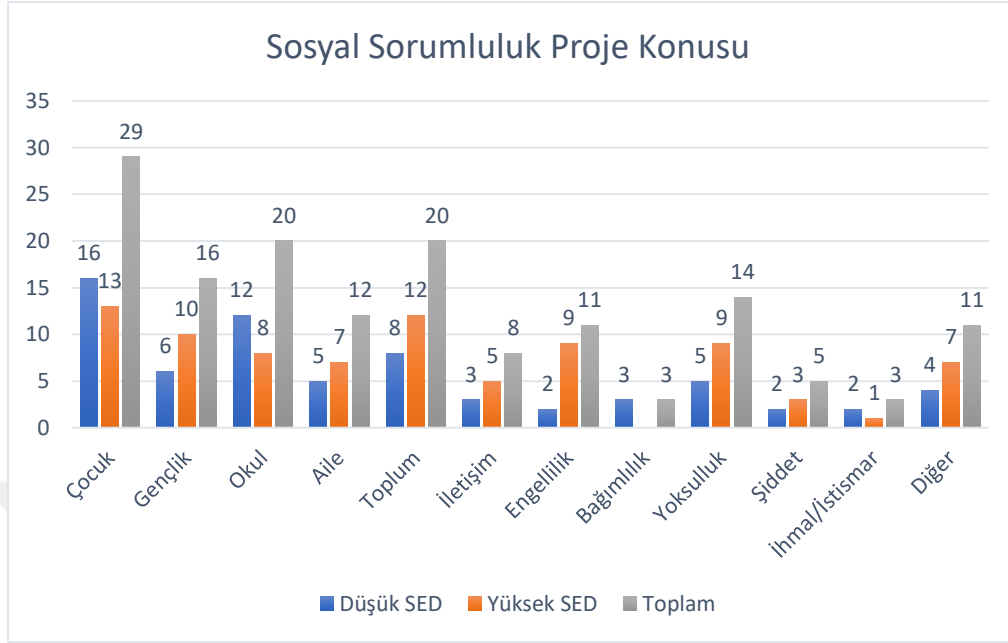
Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sosyal Sorumluluk Projesinde Görev Alma	Evet	36	41,4	41	46,6	77	44,0
	Hayır	51	58,6	47	53,4	98	56,0
<b>Toplam</b>		87	100,0	88	100,0	175	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	,482 <sup>a</sup>	1	,487

Sosyal sorumluluk projesinde düşük SED grubu okullarından 36 kişi (%41,4), yüksek SED grubu okullarından 41 kişi (46,6) olmak üzere toplamda 77 kişi (%44,0) görev almıştır. Herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde görev almayan düşük SED grubu okullarından 51 kişi (%58,6), yüksek SED grubu okullarından 47 kişi (%53,4) olmak üzere toplamda 98 kişi (%56,0) kişi bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk projesinde görev alma durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı bulunmamaktadır;  $X^2(1)=,482$ ;  $p>0,05$ .

**Şekil 4.1.4: Okul SED'ine Göre Görev Alınan Sosyal Sorumluluk Proje Konusu Dağılımı**



Görev alınan sosyal sorumluluk proje konularına bakıldığında, düşük SED grubu okullarından; çocuk konusunda projeye katılan 16 kişi (%17,8), gençlik konusunda projeye katılan 6 kişi (%6,7), okul konusunda projeye katılan 12 kişi (%13,3), aile konusunda projeye katılan 5 kişi (%5,6) toplum konusunda projeye katılan 8 kişi (%8,9), iletişim konusunda projeye katılan 3 kişi (%3,3), engellilik konusunda projeye katılan 2 kişi (%2,2), bağımlılık konusunda projeye katılan 3 kişi (%3,3), yoksulluk konusunda projeye katılan 5 kişi (%5,6), şiddet konusunda projeye katılan 2 kişi (%2,2), ihmal/istismar konusunda projeye katılan 2 kişi (%2,2), diğer konularda projeye katılan 4 kişi (%4,4) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden çocuk konusunda projeye katılan 13 kişi (%14,4), gençlik konusunda projeye katılan 10 kişi (%11,1), okul konusunda projeye katılan 8 kişi (%8,8), aile konusunda projeye katılan 7 kişi (%7,8), toplum konusunda projeye katılan 12 kişi (%13,3), iletişim konusunda projeye katılan 5 kişi (%5,6), engellilik konusunda projeye katılan 9 kişi (%10), yoksulluk konusunda projeye katılan 9 kişi (%10), şiddet konusunda projeye katılan 3 kişi (%3,3), ihmal/istismar konusunda projeye katılan 1 kişi (%1,1) ve diğer konularda projeye katılan 7 kişi (%7,8) vardır.



Çalışmaya katılan 180 öğretmenin toplam verilerine bakıldığında; çocuk konusunda projeye katılan 29 kişi (%16,1), gençlik konusunda projeye katılan 16 kişi (%8,9), okul konusunda projeye katılan 20 kişi (%11,1), aile konusunda projeye katılan 12 kişi (%6,7) toplum konusunda projeye katılan 20 kişi (%11,1), iletişim konusunda projeye katılan 8 kişi (%34,4), engellilik konusunda projeye katılan 11 kişi (%6,1), bağımlılık konusunda projeye katılan 3 kişi (%1,7), yoksulluk konusunda projeye katılan 14 kişi (%7,8), şiddet konusunda projeye katılan 5 kişi (%2,8), ihmal/istismar konusunda projeye katılan 3 kişi (%1,7), diğer konularda projeye katılan 11 kişi (%6,1) vardır.

#### 4.2. Öğretmenlerin Sosyal Sorunlara Yönelik Görüş ve Tutumları

Bu bölümde çalışmaya katılan 180 ilköğretim öğretmenin okullarda karşılaştıkları sosyal sorunlara, bu sorunlara yönelik tutumlarına ve okuldaki mevcut psiko-sosyal destek hizmetlerinin yeterliliği hakkındaki görüşleri ile ilgili verilere yer verilmiştir.

**Tablo 4.2.1: Okul İlişkileri Kapsamında Sorun Yaşanan Gruplar**

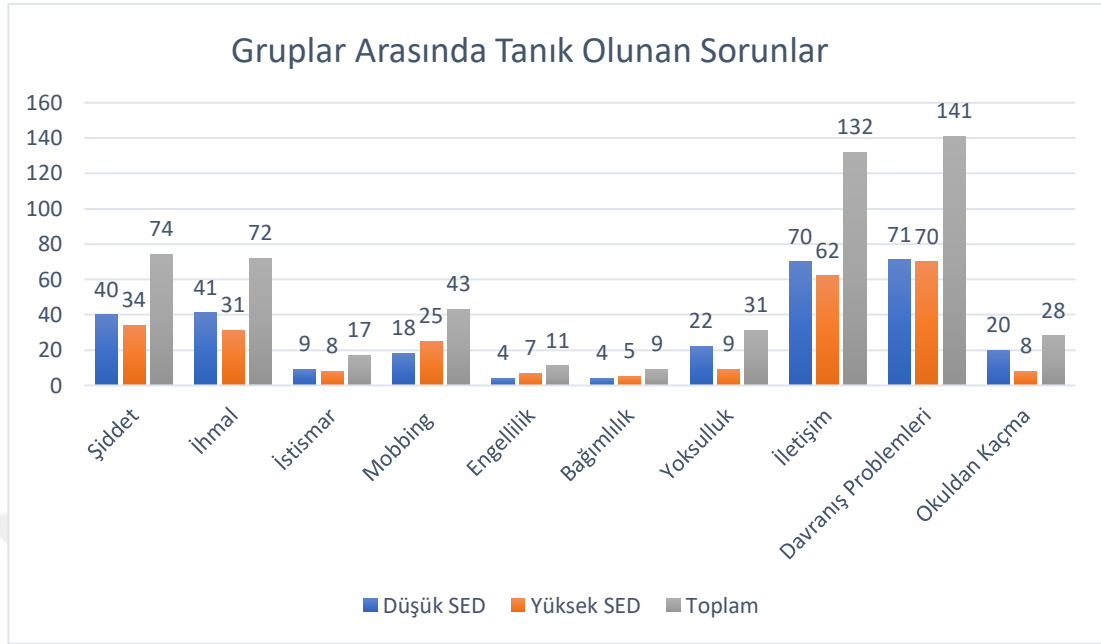
Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Öğrenci-Öğrenci	Evet	57	63,3	61	67,8	118	65,6
	Hayır	33	36,7	29	32,2	62	34,4
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğrenci-Öğretmen	Evet	52	57,8	47	52,2	99	55,0
	Hayır	38	42,2	43	47,8	81	45,0
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğrenci-Okul Yönetimi	Evet	17	18,9	15	16,7	32	17,8
	Hayır	73	81,1	75	83,3	148	82,2
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğretmen-Öğretmen	Evet	26	28,9	30	33,3	56	31,1
	Hayır	64	71,1	60	66,7	124	68,9
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğretmen-Okul Yönetimi	Evet	39	43,3	36	40,0	75	41,7
	Hayır	51	56,7	54	60,0	105	58,3
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğrenci-Veli	Evet	31	34,4	31	34,4	62	34,4
	Hayır	59	65,6	59	65,6	118	65,6
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Öğretmen-Veli	Evet	57	63,3	66	73,3	123	68,3
	Hayır	33	36,7	24	26,7	57	31,7
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
Okul Yönetimi-Veli	Evet	28	31,1	34	37,8	62	34,4
	Hayır	62	68,9	56	62,2	118	65,6
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0

Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden ğrenci-ğrenci arasında sorunla karşılaşan 57 kişi (%63,3), ğrenci-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 52 kişi (%57,8), ğrenci-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 17 kişi (%18,9), ğretmen-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 26 kişi (%28,9), ğretmen-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 39 kişi (%43,3), ğrenci-veli arasında sorunla karşılaşan 31 kişi (%34,4), ğretmen-veli arasında sorunla karşılaşan 57 kişi (%63,3) ve okul yönetimi-veli arasında sorunla karşılaşan 28 kişi (%31,1) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden ğrenci-ğrenci arasında sorunla karşılaşan 61 kişi (%67,8), ğrenci-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 47 kişi (%52,2), ğrenci-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 15 kişi (%16,7), ğretmen-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 30 kişi (%33,3), ğretmen-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 36 kişi (%40), ğrenci-veli arasında sorunla karşılaşan 31 kişi (%34,4), ğretmen-veli arasında sorunla karşılaşan 66 kişi (%73,3) ve okul yönetimi-veli arasında sorunla karşılaşan 34 kişi (%37,8) vardır.

Çalışmaya katılan 180 öğretmenin toplam verilerine bakıldığında; öğretmenlerden ğrenci-ğrenci arasında sorunla karşılaşan 118 kişi (%65,6), ğrenci-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 99 kişi (%55), ğrenci-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 32 kişi (%17,8), ğretmen-ğretmen arasında sorunla karşılaşan 56 kişi (%31,1), ğretmen-okul yönetimi arasında sorunla karşılaşan 75 kişi (%41,7), ğrenci-veli arasında sorunla karşılaşan 62 kişi (%34,4), ğretmen-veli arasında sorunla karşılaşan 123 kişi (%68,3) ve okul yönetimi-veli arasında sorunla karşılaşan 62 kişi (%34,4) bulunmaktadır.

**Şekil 4.2.1: Okul SED'ine Göre Gruplar Arasında Tanık Olunan Sorunların Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden okuldaki gruplar arasında şiddet sorunu ile karşılaşan 40 kişi (%44,4), ihmal sorunu ile karşılaşan 41 kişi (%45,6), istismar sorunu ile karşılaşan 9 kişi (%10), mobbing sorunu ile karşılaşan 18 kişi (%20), engellilik sorunu ile karşılaşan 4 kişi (%4,4), bağımlılık sorunu ile karşılaşan 4 kişi (%4,4), yoksulluk sorunu ile karşılaşan 22 kişi (%24,4), iletişim sorunu ile karşılaşan 70 kişi (%77,8), davranış problemleri sorunu ile karşılaşan 71 kişi (%78,9) ve okuldan kaçma sorunu ile karşılaşan 20 kişi (%22,2) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden okuldaki gruplar arasında şiddet sorunu ile karşılaşan 33 kişi (%37,8), ihmal sorunu ile karşılaşan 31 kişi (%34,4), istismar sorunu ile karşılaşan 8 kişi (%8,9), mobbing sorunu ile karşılaşan 25 kişi (%27,8), engellilik sorunu ile karşılaşan 7 kişi (%7,8), bağımlılık sorunu ile karşılaşan 5 kişi (%5,6), yoksulluk sorunu ile karşılaşan 9 kişi (%10), iletişim sorunu ile karşılaşan 62 kişi (%68,9), davranış problemleri sorunu ile karşılaşan 70 kişi (%77,8) ve okuldan kaçma sorunu ile karşılaşan 8 kişi (%8,9) vardır.

Toplam 180 öğretmen ile yapılan araştırmada; okuldaki gruplar arasında şiddet sorunu ile karşılaşan 74 kişi (%41,1), ihmal sorunu ile karşılaşan 72 kişi (%40), istismar sorunu ile karşılaşan 17 kişi (%9,4), mobbing sorunu ile karşılaşan 43 kişi (%23,9), engellilik sorunu ile karşılaşan 11 kişi (%6,1), bağımlılık sorunu ile karşılaşan 9 kişi

(%5), yoksulluk sorunu ile karşılaşan 31 kişi (%17,2), iletişim sorunu ile karşılaşan 132 kişi (%73,3), davranış problemleri sorunu ile karşılaşan 141 kişi (%78,3) ve okuldan kaçma sorunu ile karşılaşan 28 kişi (%15,6) vardır.

Bu gruplar arasında tanık olunan sorunlar ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey Ki-Kare testi ile karşılaştırılmış ve arasında bağlantı bulunan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.2.2: Okul SED'ine Göre Yoksulluk Sorunu ile Karşılaşanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,586 <sup>a</sup>	1	,010

Yoksulluk sorunu ile karşılaşan öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,586$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe bu sorun ile karşılaşan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.2.3: Okul SED'ine Göre Okuldan Kaçma Sorunu ile Karşılaşanlar Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,090 <sup>a</sup>	1	,014

Bu gruplar arasında okuldan kaçma sorunu ile karşılaşan öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,090$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe bu sorun ile karşılaşan öğretmen sayısı artmaktadır.

**Tablo 4.2.4: Okul SED'ine Göre Öğrenci Tarafından Olumsuz Davranışa Maruz Kalma Ki-Kare Testi Sonuçları**

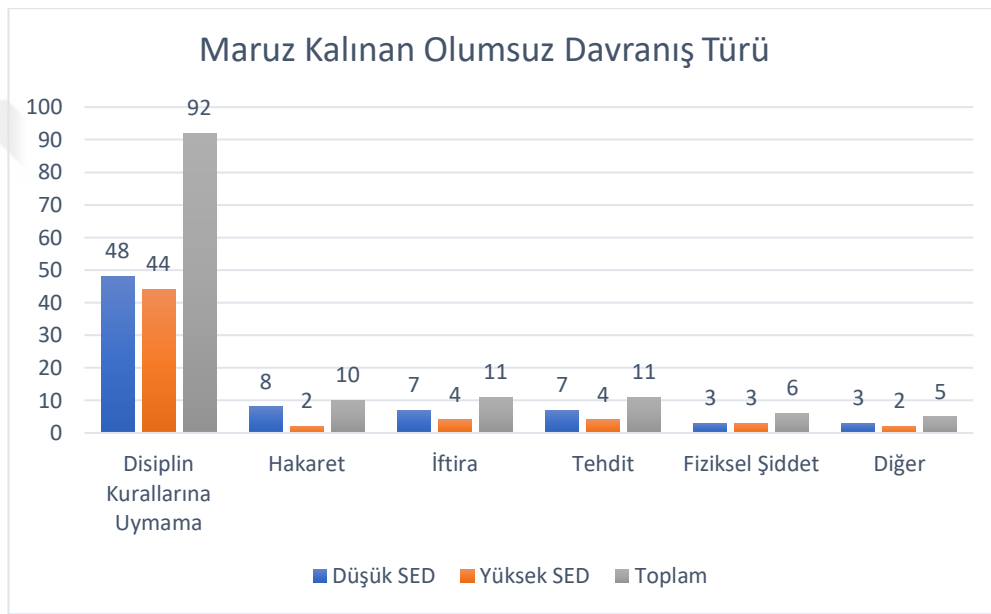
Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Öğrenci Tarafından Olumsuz Davranışına Maruz Kalma</b>	Evet	42	47,2	34	38,2	76	42,7
	Hayır	47	52,8	55	61,8	102	57,3
<b>Toplam</b>		89	100,0	89	100	178	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	1,470 <sup>a</sup>	1	,225

Araştırmaya katılan öğretmenlere bugüne kadar öğrencileri tarafından olumsuz bir davranışa maruz kalıp kalmadıkları sorulmuştur. Düşük SED grubu okullardaki öğretmenlerden olumsuz davranışa maruz kalan 42 (%47,2) ve Yüksek SED grubu okullardaki öğretmenlerden olumsuz davranışa maruz kalan 34 kişi (%38,2) vardır. Toplamda olumsuz öğrenci davranışına maruz kalan 76 kişi (%42,7) kişi vardır. Olumsuz davranışa maruz kalma ile okul SED'i arasında yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre değişkenler arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=1,470$ ;  $p>0,05$ .

#### Şekil 4.2.2: Okul SED'ine Göre Öğrenci Tarafından Maruz Kalınan Olumsuz Davranışların Dağılımı

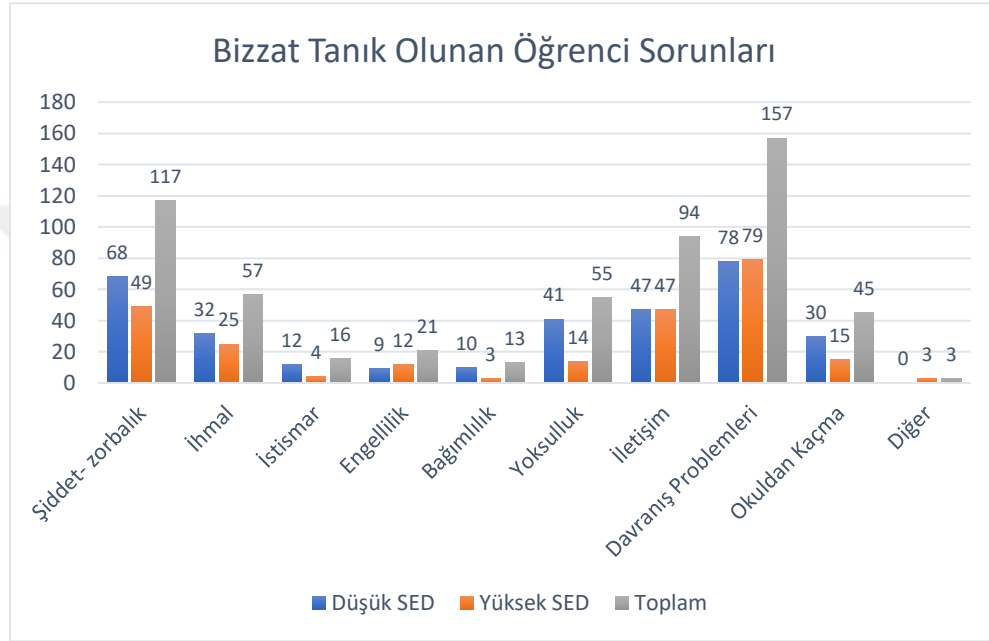


Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden disiplin kurallarına uymama davranışına maruz kalan 48 kişi (%53,3), hakaret davranışına maruz kalan 8 kişi (%8,9), iftira davranışına maruz kalan 7 kişi (%7,8), tehdit davranışına maruz kalan 7 kişi (%7,8), fiziksel şiddete maruz kalan 3 kişi (%3,3) ve diğer olumsuz davranışlara maruz kalan 3 kişi (%3,3) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden disiplin kurallarına uymama davranışına maruz kalan 44 kişi (%48,9), hakaret davranışına maruz kalan 2 kişi (%2,2), iftira davranışına maruz kalan 4 kişi (%4,4), tehdit davranışına maruz kalan 4 kişi (%4,4), fiziksel şiddete maruz kalan 3 kişi (%3,3) ve diğer olumsuz davranışlara maruz kalan 2 kişi (%2,2) vardır.

Toplamda öğretmenlerden disiplin kurallarına uymama davranışına maruz kalan 92 kişi (%51,1), hakaret davranışına maruz kalan 10 kişi (%5,6), iftira davranışına maruz kalan 11 kişi (%6,1), tehdit davranışına maruz kalan 11 kişi (%6,1), fiziksel şiddete maruz kalan 6 kişi (%3,3) ve diğer olumsuz davranışlara maruz kalan 5 kişi (%2,8) vardır.

**Şekil 4.2.3: Okul SED'ine Göre Bizzat Tanık Olunan Öğrenci Sorunlarının Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden şiddet-zorbalık sorununa tanık olan 68 kişi (%75,6), ihmal sorununa tanık olan 32 kişi (%35,6), istismar sorununa tanık olan 12 kişi (%13,3), engellilik sorununa tanık olan 9 kişi (%10), bağımlılık sorununa tanık olan 10 kişi (%11,1), yoksulluk sorununa tanık olan 41 kişi (%45,6), iletişim sorununa tanık olan 47 kişi (%52,2), davranış problemleri sorununa tanık olan 78 kişi (86,7) ve okuldan kaçma sorununa tanık olan 30 kişi (%33,3) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden şiddet-zorbalık sorununa tanık olan 49 kişi (%54,4), ihmal sorununa tanık olan 25 kişi (%27,8), istismar sorununa tanık olan 4 kişi (%4,4), engellilik sorununa tanık olan 12 kişi (13,3), bağımlılık sorununa tanık olan 3 kişi (3,3), yoksulluk sorununa tanık olan 14 kişi (%15,6), iletişim sorununa tanık olan 47 kişi (%52,2), davranış problemleri sorununa

tanık olan 79 kişi (%87,8), okuldan kaçma sorununa tanık olan 15 kişi (%16,7) ve diğer sorunlara tanık olan 3 kişi (%3,3) vardır.

Toplamda 180 ilköğretim öğretmeninden bizzat şiddet-zorbalık sorununa tanık olan 117 kişi (%65), ihmal sorununa tanık olan 57 kişi (%31,7), istismar sorununa tanık olan 16 kişi (%8,9), engellilik sorununa tanık olan 21 kişi (%11,7), bağımlılık sorununa tanık olan 13 kişi (%7,2), yoksulluk sorununa tanık olan 55 kişi (%30,6), iletişim sorununa tanık olan 94 kişi (%52,2), davranış problemleri sorununa tanık olan 157 kişi (%87,2), okuldan kaçma sorununa tanık olan 45 kişi (%25) ve diğer sorunlara tanık olan 3 kişi (%1,7) vardır.

Öğretmenlerin bizzat tanık olduğu öğrenci sorunları ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey Ki-Kare testi ile karşılaştırılmış ve arasında bağlantı bulunan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.2.5: Okul SED'ine Göre Şiddet-Zorbalık Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	8,816 <sup>a</sup>	1	,003

Şiddet- zorbalık sorununa bizzat tanık olma durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=8,816$ ;  $p<0,05$ . Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerin %41,9'u şiddet/zorbalık sorununa tanık olurken düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerin %58,1'i bu soruna tanık olmuştur.

**Tablo 4.2.6: Okul SED'ine Göre İstismar Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,390 <sup>a</sup>	1	,036

İstismar sorununa bizzat tanık olma durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,390$ ;  $p<0,05$ . İstismar sorununa tanık olduğunu bildiren öğretmenlerin % 25'i yüksek SED grubundaki okullarda iken bu soruna tanık olan öğretmenlerin %75,0'i düşük SED grubundaki okullardadır.

**Tablo 4.2.7: Okul SED'ine Göre Bağımlılık Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	<b>Ki-Kare değeri</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,063 <sup>a</sup>	1	,044

Bağımlılık sorununa bizzat tanık olma durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,063$ ;  $p<0,05$ . Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden bu soruna tanık olan %3,3 iken düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %11,1'i aynı soruna bizzat tanık olmaktadır.

**Tablo 4.2.8: Okul SED'ine Göre Yoksulluk Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	<b>Ki-Kare değeri</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>Pearson Ki-Kare</b>	19,087 <sup>a</sup>	1	,000

Yoksulluk sorununa bizzat tanık olma durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=19,087$ ;  $p<0,05$ . Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %15,6'sı yoksulluk sorununa tanık olurken düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %45,6'sı bu soruna tanık olmuştur.

**Tablo 4.2.9: Okul SED'ine Göre Okuldan Kaçma Sorununa Tanık Olma Ki-Kare Testi Sonuçları**

	<b>Ki-Kare değeri</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,667 <sup>a</sup>	1	,010

Okuldan kaçma sorununa bizzat tanık olma durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,667$ ;  $p<0,05$ . Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %16,7'si okuldan kaçma sorununa tanık olurken düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %33,3'ü bu soruna tanık olmuştur.



**Tablo 4.2.10: Okul SED'in e Göre Tanık Olunan Soruna Müdahale Etme Ki-Kare Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Öğrenci Sorunlarına Müdahale Etme	Evete	86	96,6	85	95,5	171	96,1
	Hayır	3	3,4	4	4,5	7	3,9
<b>Toplam</b>		89	100,0	89	100,0	178	100,0

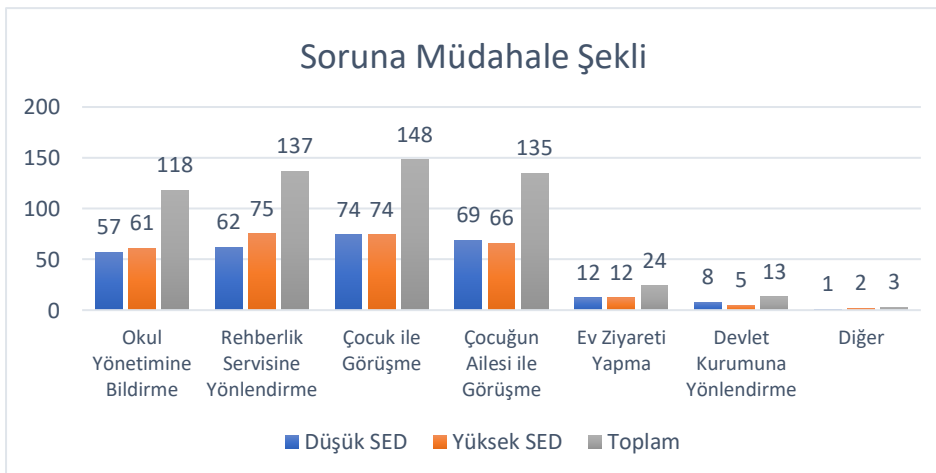
	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	,149 <sup>a</sup>	1	,700

Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarına müdahale eden 86 kişi (%96,6) ve müdahale etmeyen 3 kişi (%3,4) vardır. Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarına müdahale eden 85 kişi (%95,5) ve müdahale etmeyen 4 kişi (%4,5) vardır.

Öğretmenlere bizzat tanık oldukları öğrenci sorunlarına müdahale etme durumları sorulduğunda müdahale eden 171 kişi (%96,1) ve müdahale etmeyen 7 kişi (%3,9) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin soruna müdahale etme durumu ile okul SED'i grupları arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=0,149$ ;  $p>0,05$ .

**Şekil 4.2.4: Okul SED'ine Göre Bizzat Tanık Olunan Soruna Müdahale Şekillerinin Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarına okul yönetimine bildirerek müdahale eden 57 kişi (%63,3), rehberlik servisine yönlendirerek müdahale eden 62 kişi (%68,9), çocuk ile görüşerek müdahale eden 74 kişi (%82,2), çocuğun ailesi ile görüşerek müdahale eden 69 kişi (%76,7), ev ziyareti yaparak müdahale eden 12 kişi (%13,3), devlet kurumuna yönlendirerek müdahale eden 8 kişi (%8,9) ve diğeri yöntemlerle müdahale eden 1 kişi (%1,1) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarına okul yönetimine bildirerek müdahale eden 61 kişi (%67,8), rehberlik servisine yönlendirerek müdahale eden 75 kişi (%83,3), çocuk ile görüşerek müdahale eden 74 kişi (%82,2), çocuğun ailesi ile görüşerek müdahale eden 66 kişi (%73,3), ev ziyareti yaparak müdahale eden 12 kişi (%13,3), devlet kurumuna yönlendirerek müdahale eden 5 kişi (%5,6) ve diğeri yöntemlerle müdahale eden 2 kişi (%2,2) vardır.

Tanık olduğu sorununa müdahale etmiş olan 171 öğretmenden, bu sorunlara okul yönetimine bildirerek müdahale eden 118 kişi (%65,6), rehberlik servisine yönlendirerek müdahale eden 137 kişi (%76,1), çocuk ile görüşerek müdahale eden 148 kişi (%82,2), çocuğun ailesi ile görüşerek müdahale eden 135 kişi (%75), ev ziyareti yaparak müdahale eden 24 kişi (%13,3), devlet kurumuna yönlendirerek müdahale eden 13 kişi (%7,2) ve diğeri yöntemlerle müdahale eden 3 kişi (%1,7) vardır.

Öğretmenlerin bizzat tanık oldukları soruna müdahale şekilleri ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey arasında Ki-Kare analizi yapılmış ve arasında tek anlamlı bağlantı olan müdahale yöntemi aşağıda gösterilmiştir.

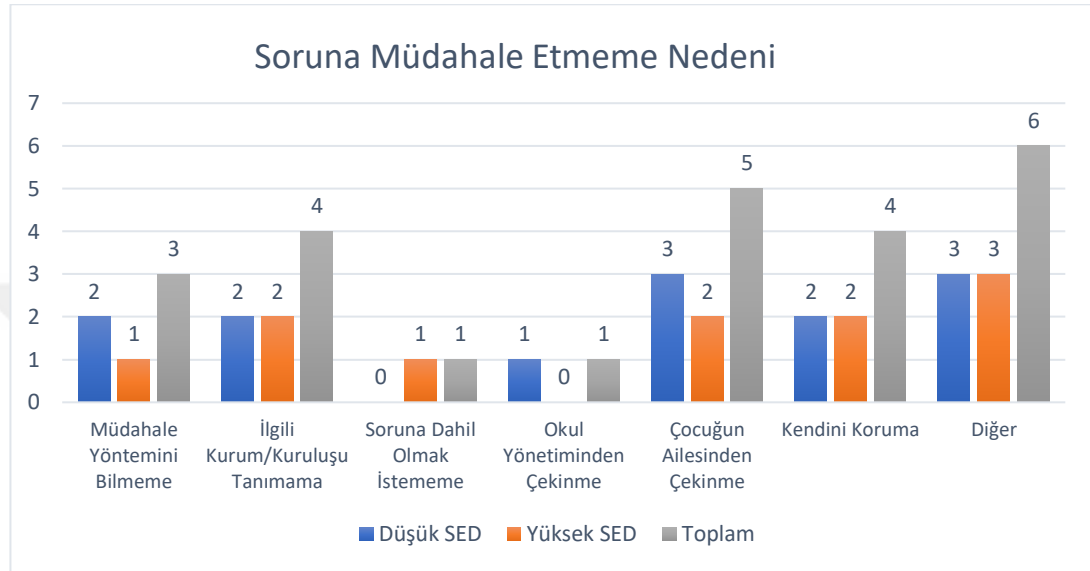
**Tablo 4.2.11: Okul SED'ine Göre Rehberlik Servisine Bildirme Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	5,164 <sup>a</sup>	1	,023

Öğretmenlerin tanık oldukları soruna müdahale şekli olarak rehberlik servisine bildirme durumları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=5,164$ ;

$p < 0,05$ . Okul SED’i yükseldikçe müdahale şekli olarak rehberlik servisine yönlendirmeyi tercih eden öğretmen sayısı artmaktadır.

**Şekil 4.2.5: Okul SED’ine Göre Bizzat Tanık Olunan Soruna Müdahale Etmeme Nedeninin Dağılımı**



Düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden soruna müdahale etmeme nedeni müdahale yöntemini bilmeme olan 2 kişi (%2,2), ilgili kurum/kuruluşu tanımama olan 2 kişi (%2,2), okul yönetiminden çekinme olan 1 kişi (%1,1), çocuğun ailesinden çekinme olan 3 kişi (%3,3), kendini koruma olan 2 kişi (%2,2) ve başka vazgeçme nedeni olan 3 kişi (%3,3) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden soruna müdahale etmeme nedeni müdahale yöntemini bilmeme olan 1 kişi (%1,1), ilgili kurum/kuruluşu tanımama olan 2 kişi (%2,2), soruna dahil olmak istememe olan 1 kişi (%1,1), çocuğun ailesinden çekinme olan 2 kişi (%2,2), kendini koruma olan 2 kişi (%2,2) ve başka vazgeçme nedeni olan 3 kişi (%3,3) vardır.

Bizzat tanık olduğu öğrenci sorununa müdahale etmeyen toplam 7 öğretmenden, müdahale yöntemini bilmeyen olan 3 kişi (%1,7), ilgili kurum/kuruluşu tanımayan olan 4 kişi (%2,2), soruna dahil olmak istemeyen 1 kişi (%0,6), okul yönetiminden çekinen 1 kişi (%0,6), çocuğun ailesinden çekinen 5 kişi (%2,8), kendini koruma amacıyla olan 4 kişi (%2,2) ve diğer nedenlerle müdahale etmeyen 6 kişi (%3,3) vardır.

**Tablo 4.2.12: Okul SED'ine Göre Müdahaleden Vazgeçme Ki-Kare Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Öğrenci Sorunlarına Müdahaleden Vazgeçme	Evet	25	29,8	10	12,3	35	21,2
	Hayır	59	70,2	71	87,7	130	78,8
<b>Toplam</b>		84	100,0	81	100,0	165	100,0

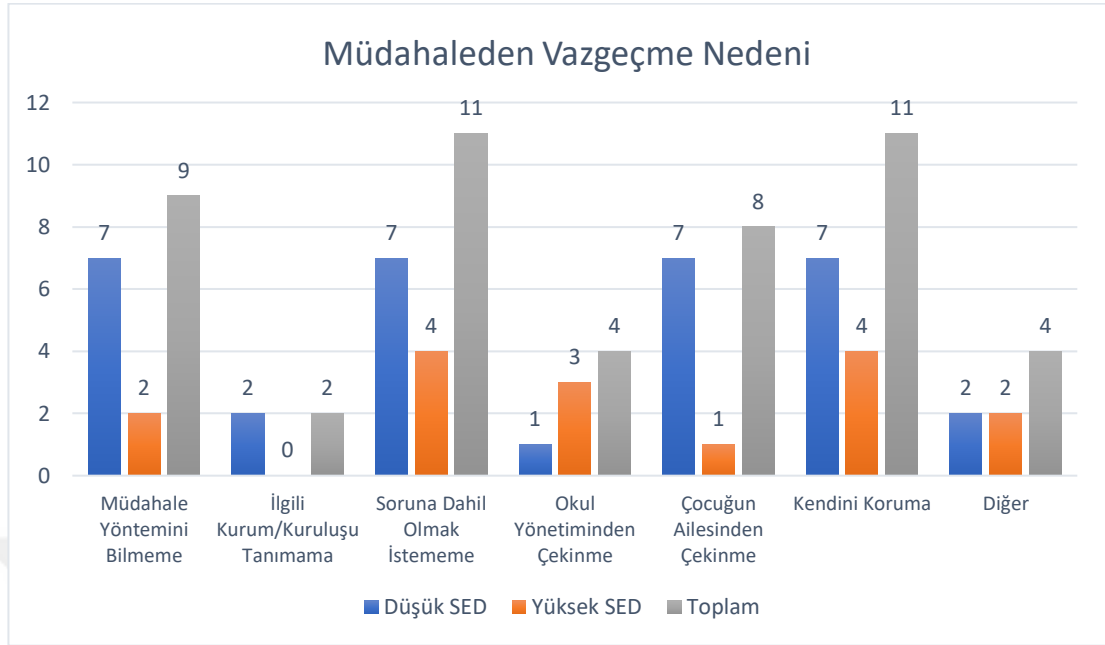
	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	7,484 <sup>a</sup>	1	,006

Öğretmenlere daha önce müdahale etme gereği duydukları fakat herhangi bir sebepten dolayı vazgeçme durumları sorulmuştur. Düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden daha önce karşılaştıkları öğrenci sorunlarına müdahaleden vazgeçen 25 kişi (%29,8) ve vazgeçmeyen 59 kişi (%70,2) vardır. Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden daha önce karşılaştıkları öğrenci sorunlarına müdahaleden vazgeçen 10 kişi (%12,3) ve vazgeçmeyen 71 kişi (%87,7) vardır.

Soruya yanıt veren toplam 165 öğretmen içinde soruna müdahale etmekten vazgeçen 35 kişi (%21,2) vardır. Bu da göstermektedir ki öğretmenlerin en az beşte biri karşılaştıkları soruna ya da sorunlara müdahale etmeleri gerektiği halde bundan vazgeçmiştir.

Öğretmenlerin müdahaleden vazgeçme durumu ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=7,484$ ;  $p<0,05$ . Yüksek SED grubu okullarında öğretmenlerin yaklaşık onda biri (%12,3'ü) müdahaleden vazgeçerken düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık onda üçü (%29,8'i) tanık olduğu soruna müdahale etmekten vazgeçtiğini bildirmiştir.

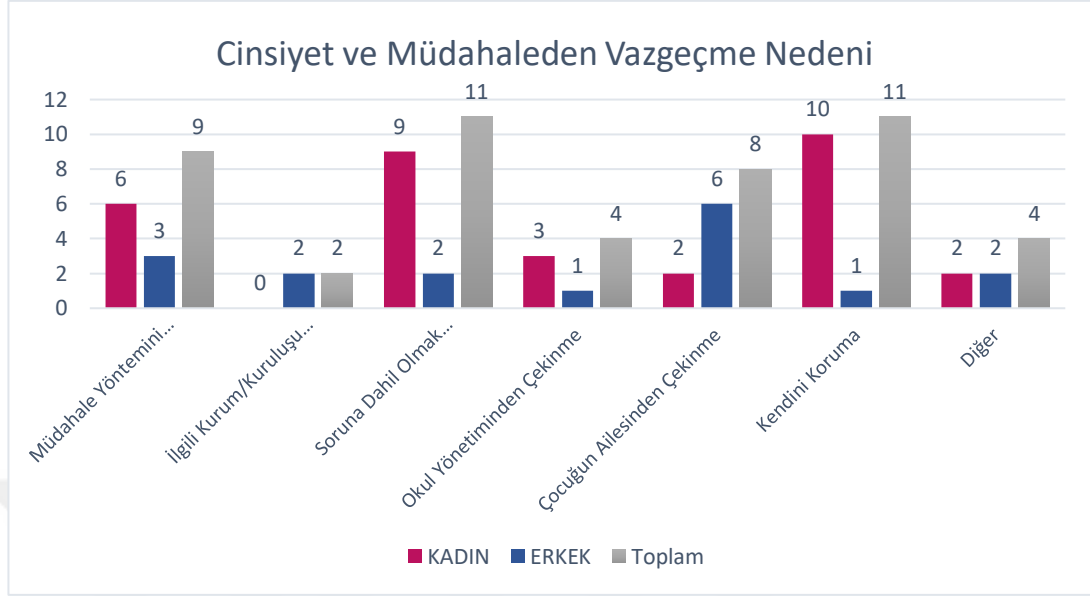
**Şekil 4.2.6: Okul SED'ine Göre Müdahaleden Vazgeçme Nedeninin Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okulların öğretmenlerinin daha önce karşılaştıkları sorunlara müdahaleden vazgeçme nedeni müdahale yöntemini bilmeme olan 7 kişi (%7,8), ilgili kurum/kuruluşu tanımama olan 2 kişi (%2,2), soruna dahil olmak istememe olan 7 kişi (%7,8), okul yönetiminden çekinme olan 1 kişi (%1,1), çocuğun ailesinden çekinme olan 7 kişi (%7,8), kendini koruma olan 7 kişi (%7,8) ve başka vazgeçme nedeni olan 2 kişi (%2,2) vardır.

Yüksek SED grubundaki okulların öğretmenlerinin daha önce karşılaştıkları sorunlara müdahaleden vazgeçme nedeni müdahale yöntemini bilmeme olan 2 kişi (%2,2), soruna dahil olmak istememe olan 4 kişi (%4,4), okul yönetiminden çekinme olan 3 kişi (%3,3), çocuğun ailesinden çekinme olan 1 kişi (%1,1), kendini koruma olan 4 kişi (%4,4) ve başka vazgeçme nedeni olan 2 kişi (%2,2) vardır.

**Şekil 4.2.7: Cinsiyete Göre Müdahaleden Vazgeçme Nedeninin Cinsiyete Göre Dağılımı**



Daha önce karşılaştığı soruna müdahale etme gereği duyduğu halde müdahaleden vazgeçen öğretmenlerden; müdahale yöntemini bilmeyen 9 kişinin 6'sının kadın ve 3'ünün erkek, ilgili kurum/kuruluşu tanımayan 2 kişinin erkek, soruna dahil olmak istemeyen 11 kişiden 9'unun kadın ve 2'sinin erkek, okul yönetiminden çekinen 4 kişiden 3'ünün kadın ve 1'inin erkek, çocuğun ailesinden çekinen 8 kişiden 2'sinin kadın ve 6'sının erkek, kendini koruma amacıyla olan 11 kişiden 10'unun kadın ve 1'inin erkek ve diğer nedenlerle vazgeçen 4 kişiden 2'sinin kadın ve 2'sinin erkek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.2.13: ALO 183'e Başvurma Durumu**

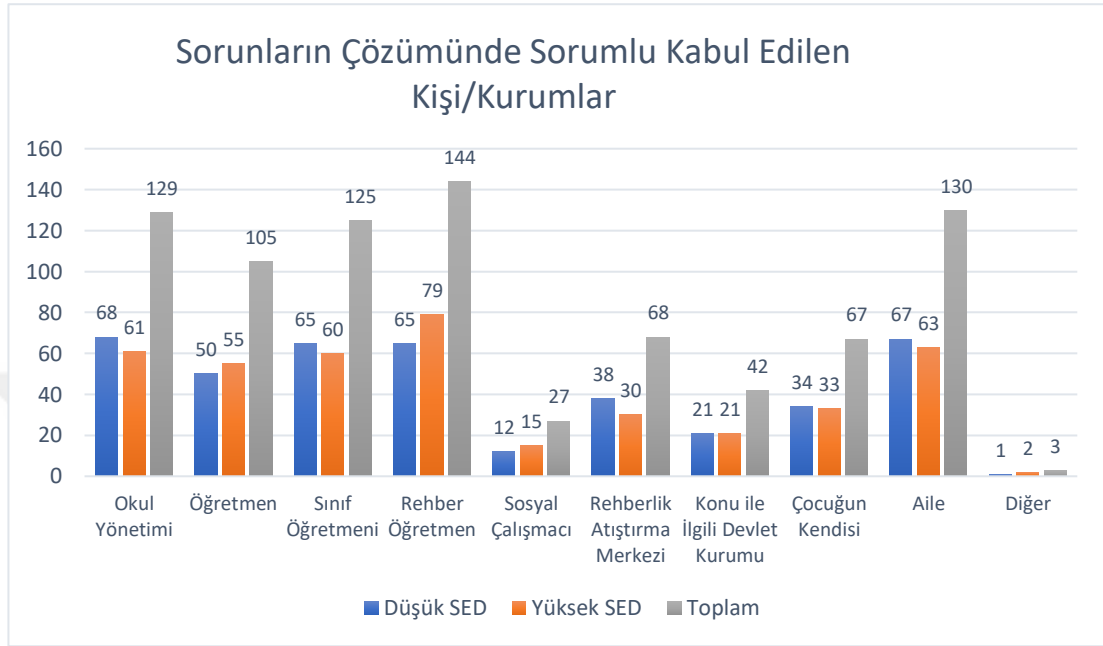
Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
183'e Başvurma	Evet	3	3,4	0	0
	Hayır	84	96,6	87	100,0
<b>Toplam</b>		87	100,0	87	100,0

Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden 183'e başvuran 3 kişi (%3,4) ve başvurmayan 84 kişi (%96,6) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden 183'e başvuran kişi yoktur.

Ayrıca verilere bakıldığında Alo 183 hattını arayan öğretmenlerin ikisinin kadın birinin erkek olduğu ve bu öğretmenlerin 20-30 yaş aralığında olduğu saptanmıştır.

**Şekil 4.2.8: Okul SED'ine Göre Sorunların Çözümünde Sorumlu Kabul Edilen Kişi/Kurumların Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarını çözmesi ve gerekli desteği sağlaması gereken kişi/kurum olarak; okul yönetimi cevabını veren 68 kişi (%75,6), öğretmen cevabını veren 50 kişi (%55,6), sınıf öğretmeni cevabını veren 65 kişi (%72,2), rehber öğretmen cevabını veren 65 kişi (%72,2), sosyal hizmet uzmanı cevabını veren 12 kişi (%13,3), rehberlik araştırma merkezi cevabını veren 38 kişi (%42,2), konu ile ilgili devlet kurumu cevabını veren 21 kişi (%23,3), çocuğun kendisi cevabını veren 34 kişi (%37,8), aile cevabını veren 67 kişi (%74,4), diğer cevabını veren 1 kişi (%1,1) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden öğrenci sorunlarını çözmesi ve gerekli desteği sağlaması gereken kişi/kurum olarak; okul yönetimi cevabını veren 61 kişi (%67,8), öğretmen cevabını veren 55 kişi (%61,1), sınıf öğretmeni cevabını veren 60 kişi (%66,7), rehber öğretmen cevabını veren 79 kişi (%87,8), sosyal hizmet uzmanı cevabını veren 15 kişi (%16,7), rehberlik araştırma merkezi cevabını veren 30 kişi (%33,3), konu ile ilgili devlet kurumu cevabını veren 21 kişi (%23,3), çocuğun kendisi cevabını veren 33 kişi (%36,7), aile cevabını veren 63 kişi (%70), diğer cevabını veren 2 kişi (%2,2) vardır.

Araştırmaya katılan 180 öğretmenden, öğrenci sorunlarını çözmesi ve gerekli desteği sağlaması gereken kişi/kurum olarak okul yönetimi cevabını veren 129 kişi (%71,7), öğretmen cevabını veren 105 kişi (%58,3), sınıf öğretmeni cevabını veren 125 kişi (%69,4), rehber öğretmen cevabını veren 144 kişi (%80), sosyal hizmet uzmanı cevabını veren 27 kişi (%15), rehberlik araştırma merkezi cevabını veren 68 kişi (%37,8), konu ile ilgili devlet kurumu cevabını veren 42 kişi (%23,3), çocuğun kendisi cevabını veren 67 kişi (%37,2), aile cevabını veren 130 kişi (%72,2), diğer cevabını veren 3 kişi (%1,7) vardır.

**Tablo 4.2.14: Okul SED'ine Göre Sorun Çözümünde Rehber Öğretmeni Sorumlu Tutanların Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,806 <sup>a</sup>	1	,009

Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünden ve gerekli desteğin sağlanmasından rehber öğretmenleri sorumlu gören öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=6,806$ ;  $p<0,05$ . Düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden 65 kişi (%72,2) rehber öğretmeni sorun çözümünden ve gerekli desteğin sağlanmasından sorumlu görürken yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden 79 kişi (%87,8) rehber öğretmeni sorumlu görmektedir.

**Tablo 4.2.15: Ailenin Sorumluluk Alma Durumu**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Aile Yeteri Kadar Sorumluluk Alıyor Mu?</b>	Evet	4	4,4	10	11,2	14	7,8
	Hayır	86	95,6	79	88,8	165	92,2
<b>Toplam</b>		90	100,0	89	100,0	179	100,0

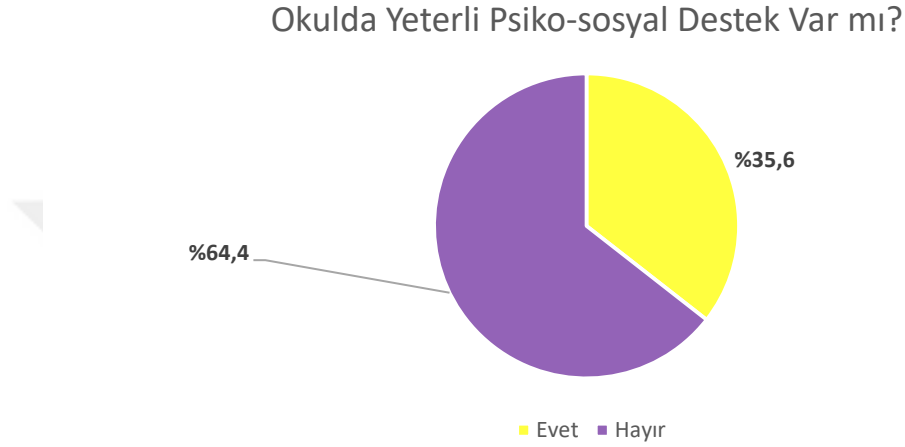
Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden ailelerin yeteri kadar sorumluluk aldığını düşünen 4 kişi (%4,4) ve ailelerin yeteri kadar sorumluluk almadığını düşünen 86 kişi (%95,6) vardır.



Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden ailelerin yeteri kadar sorumluluk aldığını düşünen 10 kişi (%11,2) ve ailelerin yeteri kadar sorumluluk almadığını düşünen 79 kişi (%88,8) vardır.

Öğretmenlerden toplamda ailelerin yeteri kadar sorumluluk aldığını düşünen 14 kişi (7,8) ve yeteri kadar sorumluluk almadığını düşünen 165 kişi (92,2) vardır.

#### Şekil 4.2.9: Psiko-Sosyal Destek Hakkındaki Öğretmen Görüşleri



Yapılan araştırmada öğretmenlerden okulda yeterli psiko-sosyal destek olduğunu düşünen 64 kişi (%35,6) ve okulda yeterli psiko-sosyal destek olmadığını düşünen 116 kişi (%64,4) vardır.

**Tablo 4.2.16: Okul SED'ine Göre Psiko-Sosyal Destek Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları**

Cevaplar	Öğrencilere yeterli psiko-sosyal destek sağlandığını düşünüyor musunuz?	SED		Toplam
		Yüksek	Düşük	
Evet	Sayı	43	21	64
	Satır Yüzdesi(%)	67,2	32,8	100,0
Hayır	Sayı	47	69	116
	Satır Yüzdesi(%)	40,5	59,5	100,0
<b>Toplam</b>	Sayı	90	90	180
	Satır Yüzdesi(%)	50,0	50,0	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	11,735 <sup>a</sup>	1	,001

Okulda yeterli psiko-sosyal destek sağlandığını düşünen öğretmenler ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=11,735$ ;  $p<0,05$ .

Okulunda yeterli psiko-sosyal destek sağlandığını düşünen 64 öğretmenin %67,2 si yüksek SED grubundaki okullardadır ve %32,8'i düşük SED grubundaki okullardadır. Ayrıca okulda öğrencilere yeterli psiko-sosyal destek sağlanmadığını düşünen 116 öğretmenin %40,5'i yüksek SED grubundaki okullardadır ve %59,5'i düşük SED grubu okullardadır.

### 4.3. Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Öneri ve Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal hizmet algısı ve hem okullarda yaşanan sorunların çözümü hem de okul sosyal hizmetine yönelik öneri ve görüşlerinin analizlerine yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Tanımı**

Değişkenler	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sorunların <u>Problemlerin Cözümü</u> İçin Yapılan Çalışmalar	Evet	29	16,1
	Hayır	151	83,9
<b>Toplam</b>		180	100,0
<u>Toplum</u> Faydası/Yararı/Düzeni/Refahı/Hizmeti Çalışmaları	Evet	31	17,3
	Hayır	149	82,8
<b>Toplam</b>		180	100,0
Maddi-Manevi, Sosyal-Ekonomik <u>İhtiyaçların</u> Karşlanması	Evet	32	17,8
	Hayır	148	82,2
<b>Toplam</b>		180	100,0
Sosyal, Ekonomik, Kültürel, Psikolojik Yönden Yardım Eden/Destek Veren <u>Kurum/Kuruluş/Meslek</u>	Evet	44	24,4
	Hayır	136	75,6
<b>Toplam</b>		180	100,0
Bireyin/İnsanın/Toplumun Gelişimi, Güçlenmesi, Özgürleşmesi, <u>Yaşam Kalitesinin Artması</u> , Sosyal Hayatının İyileşmesini Sağlayan Çalışmalar	Evet	19	10,6
	Hayır	161	89,4
<b>Toplam</b>		180	100,0
<u>Devlet Sorumluluğundaki Hizmetler</u>	Evet	11	6,1
	Hayır	169	93,9
<b>Toplam</b>		180	100,0
<u>Gönüllü/Ücretsiz</u> Yapılan Hizmet/Yardım/Kuruluş	Evet	11	6,1
	Hayır	169	93,9
<b>Toplam</b>		180	100,0
Sorunların <u>Önlenmesi</u> , <u>Tespiti</u> , <u>Araştırılması</u> Çalışmaları	Evet	17	9,4
	Hayır	163	90,6
<b>Toplam</b>		80	100,0
Diğer	Evet	11	6,1
	Hayır	169	93,9
<b>Toplam</b>		180	100,0

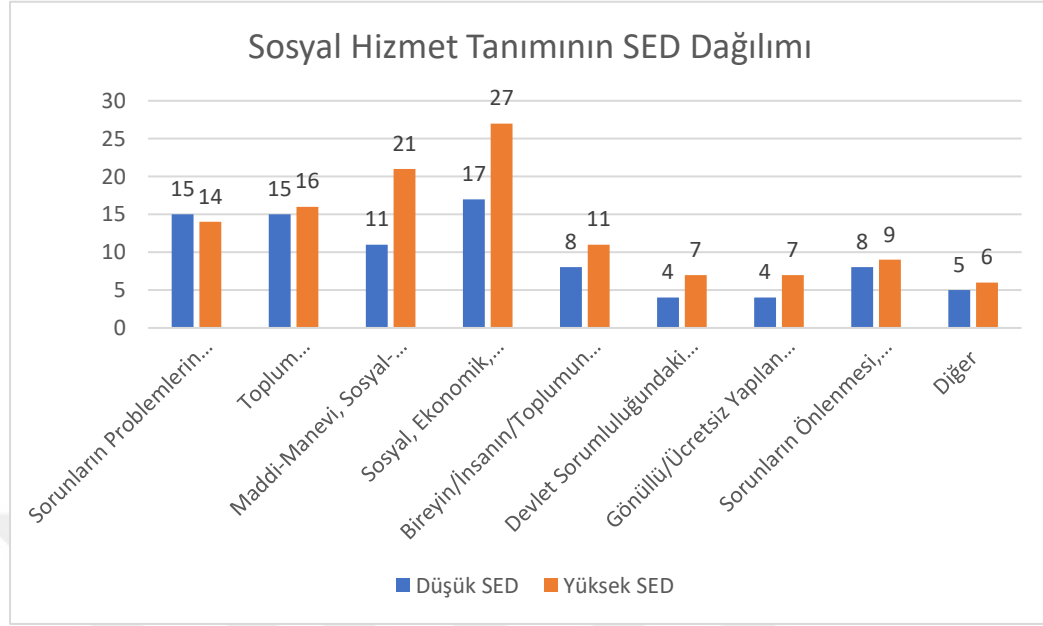
Yapılan araştırmada bu soru açık uçlu şekilde sorulmuş ve öğretmenlerin yanıtları çoklu yanıt şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerden sosyal hizmet tanımını sorunların

problemlerin çözümü için yapılan çalışmalar şeklinde açıklayan 29 kişi (%16,1), toplum faydası/yararı/düzeni/refahı/hizmeti çalışmaları şeklinde açıklayan 31 kişi (%17,3), maddi-manevi, sosyal-ekonomik ihtiyaçların karşılanması şeklinde açıklayan 32 kişi (%17,8), sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik yönden yardım eden/destek veren kurum/kuruluş/meslek şeklinde açıklayan 44 kişi (%24,4), bireyin/insanın/toplumun gelişimi, güçlenmesi, özgürleşmesi, yaşam kalitesinin artması, sosyal hayatının iyileşmesini sağlayan çalışmalar şeklinde açıklayan 19 kişi (%10,6), devlet sorumluluğundaki hizmetler şeklinde açıklayan 11 kişi (%6,1), gönüllü/ücretsiz yapılan hizmet/yardım/kuruluş şeklinde açıklayan 11 kişi (%6,1), sorunların önlenmesi, tespiti, araştırılması çalışmaları şeklinde açıklayan 17 kişi (%9,4) ve diğer tanımlarla açıklayan 11 kişi (%6,1) vardır.

Yapılan tanımlar arasında kategoriye dahil edilmeyip diğer başlığı altında bulunan bazı tanımlar aşağıda verilmiştir:

- “Toplumda adalet ve farklılıklara saygıyı temel alan kavramdır” (Anket No:9)
- “Toplum davranışını iyiye yönlendirme işi” (Anket No:11)
- “Okul dışında çocuğu ve aileyi daha iyi tanıyan yardımcı olan birim” (Anket No:56)
- “Bireyin kendisini tanıma toplumdan koruma” (Anket No:89)
- “Çevre veya aile vb. ortamlarda sorun yaşayan kişileri bilinçlendirmek ve yönlendirmek amacıyla kurulan kurum ya da platformlar koruma” (Anket No:115)
- “Öğrencilerin özelinde insan yaşantısında olması gerekenleri ifade eden ve bu konuda çalışma yapması gereken bir hizmet” (Anket No:171)
- “Önemli bir konu” (Anket No:175)
- “İnsanların güçlenmesi ve özgürleşmesi için insan haklarını temel alan hizmettir” (Anket No:180)

**Şekil 4.3.1: Okul SED'ine Göre Öğretmenlerin Sosyal Hizmet Tanımının Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmet tanımını sorunların problemlerin çözümü için yapılan çalışmalar şeklinde açıklayan 15 kişi (%16,7), toplum faydası/yararı/düzeni/refahı/hizmeti çalışmaları şeklinde açıklayan 15 kişi (%16,7), maddi-manevi, sosyal-ekonomik ihtiyaçların karşılanması şeklinde açıklayan 11 kişi (%12,2), sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik yönden yardım eden/destek veren kurum/kuruluş/meslek şeklinde açıklayan 17 kişi (%18,9), bireyin/insanın/toplumun gelişimi, güçlenmesi, özgürleşmesi, yaşam kalitesinin artması, sosyal hayatının iyileşmesini sağlayan çalışmalar şeklinde açıklayan 8 kişi (%8,9), devlet sorumluluğundaki hizmetler şeklinde açıklayan 4 kişi (%4,4), gönüllü/ücretsiz yapılan hizmet/yardım/kuruluş şeklinde açıklayan 4 kişi (%4,4), sorunların önlenmesi, tespiti, araştırılması çalışmaları şeklinde açıklayan 8 kişi (%8,9),ve diğer tanımlarla açıklayan 5 kişi (%5,6) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmet tanımını sorunların problemlerin çözümü için yapılan çalışmalar şeklinde açıklayan 14 kişi (%15,6), toplum faydası/yararı/düzeni/refahı/hizmeti çalışmaları şeklinde açıklayan 16 kişi (%17,8), maddi-manevi, sosyal-ekonomik ihtiyaçların karşılanması şeklinde açıklayan 21 kişi (%23,3), sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik yönden yardım eden/destek veren kurum/kuruluş/meslek şeklinde açıklayan 27 kişi (%30), bireyin/insanın/toplumun gelişimi, güçlenmesi, özgürleşmesi, yaşam kalitesinin artması, sosyal hayatının iyileşmesini sağlayan çalışmalar şeklinde açıklayan 11 kişi

(%12,2), devlet sorumluluğundaki hizmetler şeklinde açıklayan 7 kişi (%7,8), gönüllü/ücretsiz yapılan hizmet/yardım/kuruluş şeklinde açıklayan 7 kişi (%7,8), sorunların önlenmesi, tespiti, araştırılması çalışmaları şeklinde açıklayan 9 kişi (%10),ve diğer tanımlarla açıklayan 6 kişi (%6,7) vardır.

**Tablo 4.3.2: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Tanımı Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,734 <sup>a</sup>	8	,786

Öğretmenlerin yapmış olduğu sosyal hizmet tanımları ile okul SED'i arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır;  $X^2(8)=4,734$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4.3.3: Sosyal Hizmet Uzmanının Görevi**

Değişkenler	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Sorunları/Problemleri Çözer</b>	Evet	35	19,4
	Hayır	145	80,6
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Yardım Eder/Destek Verir</b>	Evet	41	22,8
	Hayır	139	77,2
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Toplumu/Sorunu Araştırır, Proje Üretir, Toplumun Aksayan Yönünü Tespit/Analiz Eder</b>	Evet	23	12,8
	Hayır	157	87,2
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Topluma Hizmet Eder, Topluma Katkı/ Sosyal Hayata Kazandırıcı İşler Yapar, Yaşam Kalitesini Arttırır</b>	Evet	12	6,7
	Hayır	168	93,3
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Rehberlik, Danışmanlık, Yönlendirme Yapar</b>	Evet	4	2,2
	Hayır	176	97,8
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Ücretsiz-Gönüllü Çalışır</b>	Evet	6	3,3
	Hayır	174	96,7
<b>Toplam</b>		180	100,0
<b>Diğer</b>	Evet	28	15,6
	Hayır	152	84,4
<b>Toplam</b>		180	100,0

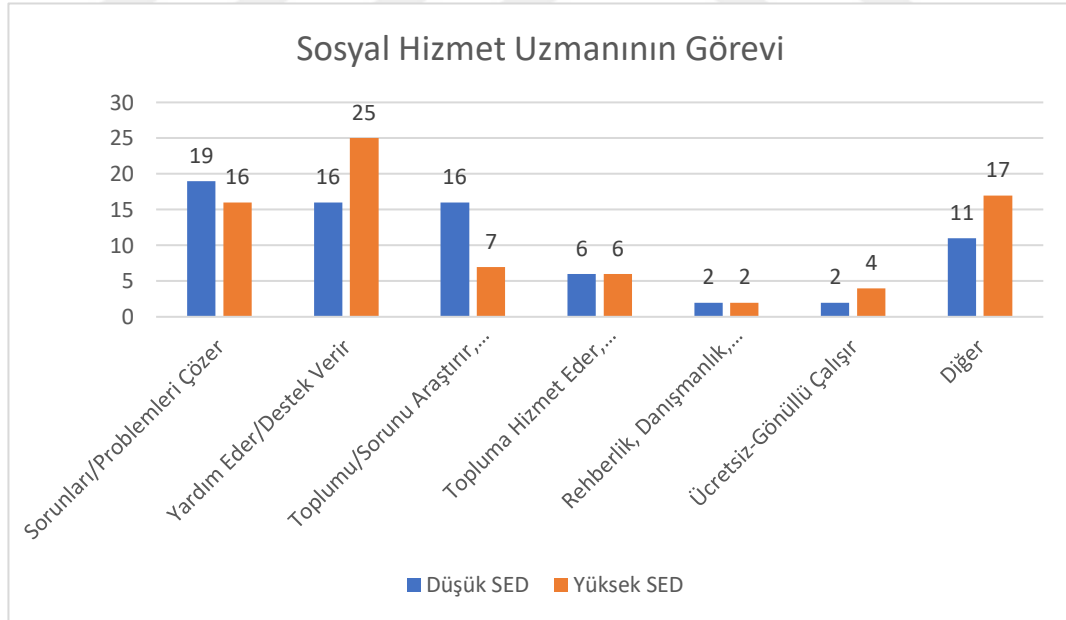
Yapılan araştırmada bu soru açık uçlu şekilde sorulmuş ve öğretmenlerin yanıtları çoklu yanıt şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerden sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar sorusunu sorunların problemlerin çözer şeklinde açıklayan 35 kişi (%19,4), yardım eder/ destek verir şeklinde açıklayan 41 kişi (%22,8), toplumu/sorunu araştırır, proje üretir, toplumun aksayan yönünü tespit/analiz eder şeklinde açıklayan 23 kişi (%12,8), topluma hizmet eder, topluma katkı/ sosyal hayata kazandırıcı işler yapar, yaşam kalitesini arttırır şeklinde açıklayan 12 kişi (%6,7), rehberlik, danışmanlık,

yönlendirme yapar şeklinde açıklayan 4 kişi (%2,2), ücretsiz-gönüllü çalışır şeklinde açıklayan 6 kişi (%3,3) ve diğer tanımlarla açıklayan 28 kişi (%15,6) vardır.

Sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar sorusuna verilen yanıtlar arasında kategoriye dahil edilmeyip diğer başlığı altında bulunan bazı yanıtlar şunlardır:

- “Sosyal hizmetler alanında çalışan kişi” (Anket No:5)
- “Bireyleri sosyal hayata kazandıracak işler yapıp bu konu hakkında çalışma ve araştırma yapar” (Anket No:8)
- “İyilik ve iyileştirici bir iş” (Anket No:10)
- “Öğrenci birebir görüşme, veli birebir görüşme, okul rehber ve danışman öğretmen ile görüşme” (Anket No:29)
- “Fedakarlık” (Anket No:33)
- “Birikimini paylaşır” (Anket No:64)
- “Gerekli konularda gerekli kişilere gerekli hizmet sunma” (Anket No:102)
- “Burs vb. imkan sağlayabilir” (Anket No:137)
- “Sosyal hizmet yapar” (Anket No:159)
- “Onlar görevlerini bilir” (Anket No:175)

**Şekil 4.3.2: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Uzmanının Görevinin Dağılımı**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar sorusunu; sorunları problemleri çözer şeklinde açıklayan 19 kişi (%21,1), yardım eder/ destek verir şeklinde açıklayan 16 kişi (%17,8), toplumu/sorunu araştırır, proje üretir, toplumun aksayan yönünü tespit/analiz eder

şeklinde açıklayan 16 kişi (%17,8), topluma hizmet eder, topluma katkı/ sosyal hayata kazandırıcı işler yapar, yaşam kalitesini artırır şeklinde açıklayan 6 kişi (%6,7), rehberlik, danışmanlık, yönlendirme yapar şeklinde açıklayan 2 kişi (%2,2), ücretsiz-gönüllü çalışır şeklinde açıklayan 2 kişi (%2,2) ve diğer tanımlarla açıklayan 11 kişi (%12,2) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar sorusunu; sorunları problemleri çözer şeklinde açıklayan 16 kişi (%17,8), yardım eder/ destek verir şeklinde açıklayan 25 kişi (%27,8), toplumu/sorunu araştırır, proje üretir, toplumun aksayan yönünü tespit/analiz eder şeklinde açıklayan 7 kişi (%7,8), topluma hizmet eder, topluma katkı/ sosyal hayata kazandırıcı işler yapar, yaşam kalitesini artırır şeklinde açıklayan 6 kişi (%6,7), rehberlik, danışmanlık, yönlendirme yapar şeklinde açıklayan 2 kişi (%2,2), ücretsiz-gönüllü çalışır şeklinde açıklayan 4 kişi (%4,4) ve diğer tanımlarla açıklayan 17 kişi (%18,9) vardır.

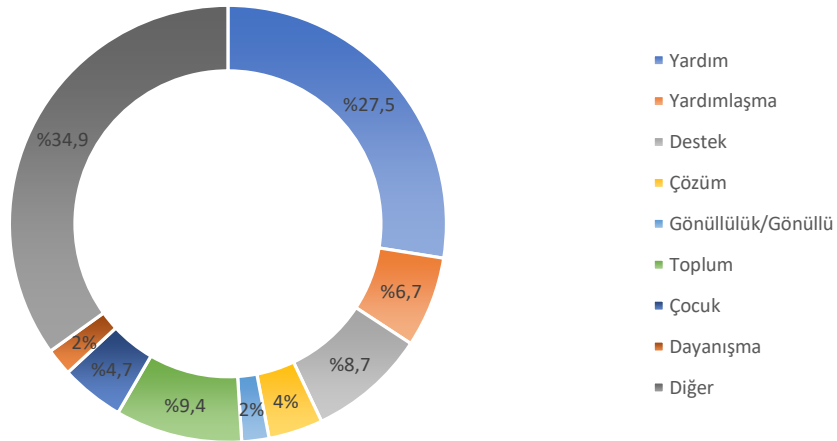
**Tablo 4.3.4: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Uzmanının Görevi Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	6,329 <sup>a</sup>	6	,387

Öğretmenlerin yapmış olduğu sosyal hizmet tanımları ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(6)=6,329$ ;  $p>0,05$ .

**Şekil 4.3.3: Sosyal Hizmet Kavramının Çağrıştırdığı İlk Kelime**

Sosyal Hizmet Kavramının Çağrıştırdığı İlk Kelime



Yapılan araştırmada öğretmenlere sosyal hizmet kavramının çağrıştırdığı ilk kelime açık uçlu olarak sorulmuştur. Yanıtı yardım olan 41 kişi (%27,5), yardımlaşma olan 10 kişi (%6,7), destek olan 13 kişi (%8,7), çözüm olan 6 kişi (%4), gönüllülük/gönüllü olan 3 kişi (%2), toplum olan 14 kişi (%9,41), çocuk olan 7 kişi (%4,7), dayanışma olan 3 kişi (%2) ve diğer kelimeler olan 52 kişi (%34,9) vardır.

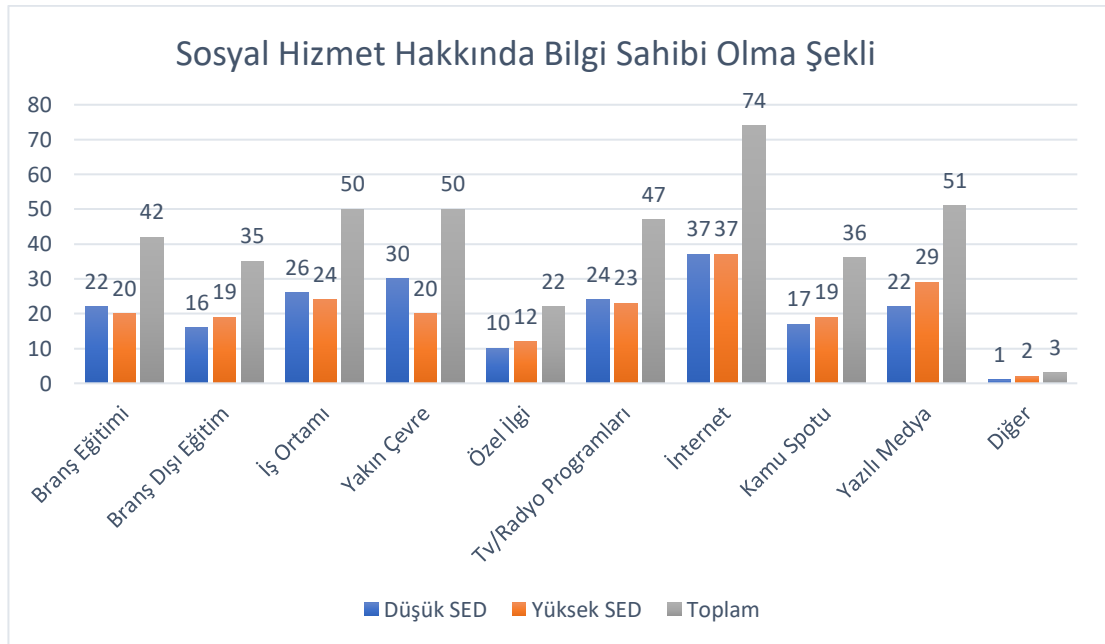
Sosyal hizmet kavramının çağrıştırdığı ilk kelime nedir sorusuna verilen yanıtlar arasında kategoriye dahil edilmeyip diğer başlığı altında bulunan bazı kavramlar şunlardır: koruma, huzur evi, engelli, sosyal devlet, birey, refah, ihtiyaç, insan, rehberlik, özveri.

**Tablo 4.3.5: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Kavramının Çağrıştırdığı İlk Kelime Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	12,807 <sup>a</sup>	8	,119

Sosyal Hizmet Kavramının Çağrıştırdığı Kelime ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(8) = 12,807$ ;  $p > 0,05$ .

**şekil 4.3.4: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Hakkında Bilgi Sahibi Olma şekli Dağılımı**

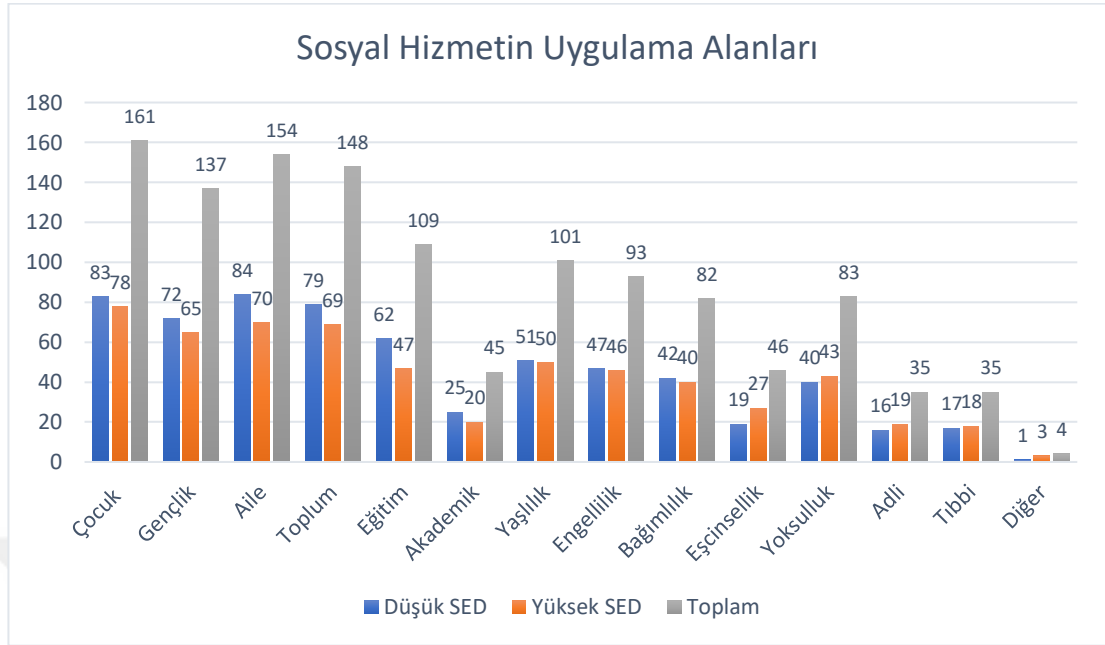




Yapılan araştırmada dūřuk SED grubundaki okullarda bulunan օğretmenlerden sosyal hizmet hakkında branş eğitiminden bilgi sahibi olan 22 kiři (%24,4), branş dışı eğitimden bilgi sahibi olan 16 kiři (%17,8), iř ortamından bilgi sahibi olan 26 kiři (%28,9), yakın çevresinden bilgi sahibi olan 30 kiři (%33,3), օzel ilgi ile bilgi sahibi olan 10 kiři (%11,1), tv/radyo programlarından bilgi sahibi olan 24 kiři (%26,7), internetten bilgi sahibi olan 37 kiři (%41,1), kamu spotlarından bilgi sahibi olan 17 kiři (%18,9), yazılı medyadan bilgi sahibi olan 22 kiři (%24,4) ve diğer kaynaklardan bilgi sahibi olan 1 kiři (%1,1) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan օğretmenlerden sosyal hizmet hakkında branş eğitiminden bilgi sahibi olan 20 kişi (%22,2), branş dışı eğitimden bilgi sahibi olan 19 kişi (%21,1), iş ortamından bilgi sahibi olan 24 kişi (%26,7), yakın çevresinden bilgi sahibi olan 20 kişi (%22,2), օzel ilgi ile bilgi sahibi olan 13 kişi (%14,4), tv/radyo programlarından bilgi sahibi olan 23 kişi (%25,6), internetten bilgi sahibi olan 37 kişi (%41,1), kamu spotlarından bilgi sahibi olan 19 kişi (%21,1), yazılı medyadan bilgi sahibi olan 29 kişi (%32,2) ve diğer kaynaklardan bilgi sahibi olan 2 kişi (%2,2) vardır. Sosyal hizmet hakkında bilgi sahibi olan tüm օğretmenlerden sosyal hizmet hakkında branş eğitiminden bilgi sahibi olan 42, branş dışı eğitimden bilgi sahibi olan 35 kişi, iş ortamından bilgi sahibi olan 50 kişi, yakın çevresinden bilgi sahibi olan 50 kişi, օzel ilgi ile bilgi sahibi olan 22 kişi, tv/radyo programlarından bilgi sahibi olan 47 kişi, internetten bilgi sahibi olan 74 kişi, kamu spotlarından bilgi sahibi olan 36 kişi, yazılı medyadan bilgi sahibi olan 51 kişi ve diğer kaynaklardan bilgi sahibi olan 3 kişi vardır. Bu alt başlıklar ile okul SED’i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı yoktur  $p < 0,05$ .

**Şekil 4.3.5: Sosyal Hizmetin Uygulama Alanları**



Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmetin çalışma alanı çocuk diyen 83 kişi (%92,2), gençlik diyen 72 kişi (%80), aile diyen 84 kişi (%93,3), toplum diyen 79 kişi (%87,8), eğitim diyen 62 kişi (%68,9), akademik diyen 25 kişi (%27,8), yaşlılık diyen 51 kişi (%56,7), engellilik diyen 47 kişi (%52,2), bağımlılık diyen 42 kişi (%46,7), eşcinsellik diyen 19 kişi (%21,1), yoksulluk diyen 40 kişi (%44,4), adli diyen 16 kişi (%17,8), tıbbi diyen 17 kişi (%18,9) ve diğer diyen 1 kişi (%1,1) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmetin çalışma alanı çocuk diyen 78 kişi (%86,7), gençlik diyen 25 kişi (%27,8), aile diyen 70 kişi (%77,8), toplum diyen 69 kişi (%76,7), eğitim diyen 47 kişi (%52,2), akademik diyen 20 kişi (%22,2), yaşlılık diyen 50 kişi (%55,5), engellilik diyen 46 kişi (%51,1), bağımlılık diyen 40 kişi (%44,4), eşcinsellik diyen 27 kişi (%30), yoksulluk diyen 43 kişi (%47,8), adli diyen 19 kişi (%21,1), tıbbi diyen 18 kişi (%20) ve diğer diyen 3 kişi (%3,3) vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (161 kişi) sosyal hizmetin alanı olarak çocuk konusunu seçmiştir. Sırayı aile, toplum ve gençlik konuları izlerken adli ve tıbbi alanların sosyal hizmetin uygulama alanı olduğunu düşünen yalnızca 35 kişi vardır.

**Tablo 4.3.6: Sosyal Hizmetin Hedef Kitle**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Birey</b>	Evet	69	76,7	59	65,6	128	71,1
	Hayır	21	23,3	31	34,4	52	28,9
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Aile</b>	Evet	62	68,9	56	62,2	118	65,6
	Hayır	28	31,1	34	37,8	62	34,4
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Dezavantajlı Gruplar (Göçmen, Engelli, Bağımlı vd.)</b>	Evet	51	56,7	37	41,1	88	48,9
	Hayır	39	43,3	53	58,9	92	51,1
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Toplum</b>	Evet	75	83,3	70	77,8	145	80,6
	Hayır	15	16,7	20	22,2	35	19,4
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Diğer</b>	Evet	4	4,4	2	2,2	6	3,3
	Hayır	86	95,6	88	97,8	174	96,7
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0

Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmetin hedef kitle birey cevabını veren 69 kişi (%76,7), aile cevabını veren 62 kişi (%68,9), dezavantajlı gruplar cevabını veren 51 kişi (%56,7), toplum cevabını veren 75 kişi (%83,3), diğer cevabını veren 4 kişi (%4,4) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden sosyal hizmetin hedef kitle birey cevabını veren 59 kişi (%65,6), aile cevabını veren 56 kişi (%62,2), dezavantajlı gruplar cevabını veren 53 kişi (%41,1), toplum cevabını veren 70 kişi (%77,8), diğer cevabını veren 2 kişi (%2,2) vardır.

Araştırmaya katılan 180 öğretmenden sosyal hizmetin hedef kitle birey cevabını veren 128 kişi (%71,1), aile cevabını veren 118 kişi (%65,6), dezavantajlı gruplar cevabını veren 88 kişi (%48,9), toplum cevabını veren 145 kişi (%80,6), diğer cevabını veren 6 kişi (%3,3) vardır.

**Tablo 4.3.7: Okul SED'ine Göre Dezavantajlı Grupları Hedef Kitle Olarak Görenler Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,358 <sup>a</sup>	1	,037

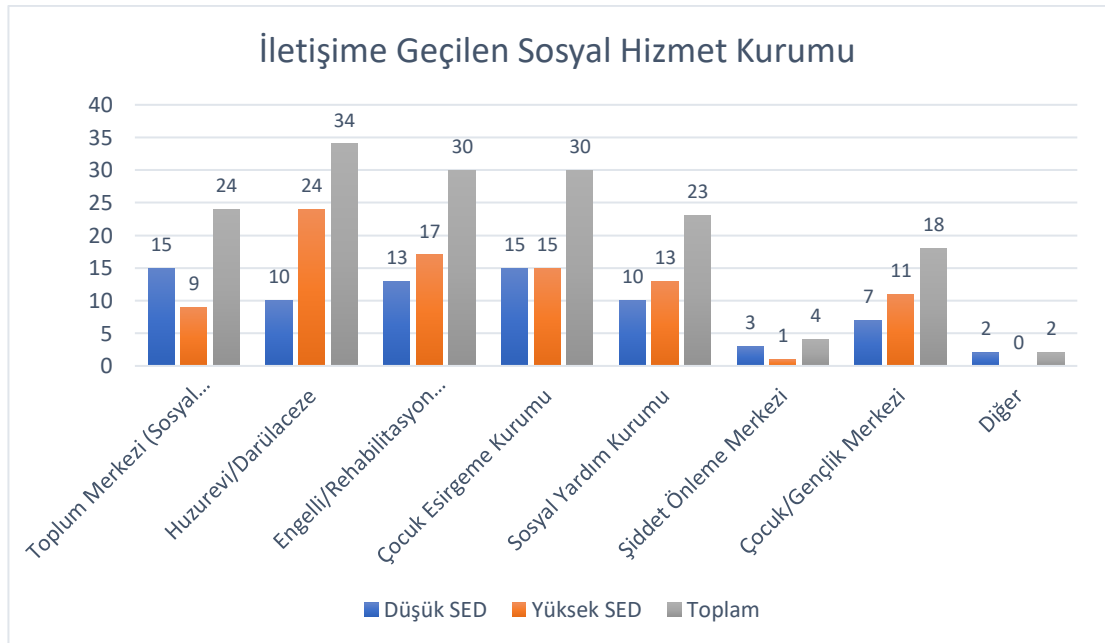
Dezavantajlı grupları sosyal hizmetin hedef kitlesi olarak gören öğretmenler ile okul SED’i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,358$ ;  $p<0,05$ . Düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %58’i dezavantajlı grubu hedef kitle olarak görürken yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %42’si hedef kitle olarak görmektedir.

**Tablo 4.3.8: Sosyal Hizmet Kurumuna Başvuru Durumu**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Daha önce sosyal hizmet kurumuna başvurduğunuz mu?	Evet	29	33,7	21	25,0	50	29,4
	Hayır	57	66,3	63	75,0	120	70,6
<b>Toplam</b>		86	100,0	84	100,0	170	100,0

Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden daha önce sosyal hizmet kurumu ile başvuru, danışma vb. iletişime geçen 29 kişi (%33,7), yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden 21 kişi (%25,0) vardır. Katılımcı öğretmenlerden toplam 50 kişi (29,4) bugüne kadar herhangi bir sosyal hizmet kurumu ile iletişime geçtiğini belirtmiştir.

**Şekil 4.3.6: İletişime Geçilen Sosyal Hizmet Kurumu**



Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden sosyal hizmet kurumlarından toplum merkezi (sosyal hizmet merkezi) ile iletişime geçen 15 kişi

(%16,7), huzurevi/darülaceze ile iletişime geçen 10 kişi (%11,1), engelli/rehabilitasyon merkezi ile iletişime geçen 15 kişi (%16,7), çocuk esirgeme kurumu ile iletişime geçen 15 kişi (%16,7), sosyal yardım birimi ile iletişime geçen 10 kişi (%11,1), şiddet önleme merkezi ile iletişime geçen 3 kişi (%3,3), çocuk/gençlik merkezi ile iletişime geçen 7 kişi (%7,8), diğer kurumlar ile iletişime geçen 2 kişi (%2,2) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden sosyal hizmet kurumlarından toplum merkezi( sosyal hizmet merkezi) ile iletişime geçen 9 kişi (%10), huzurevi/darülaceze ile iletişime geçen 24 kişi (%26,7), engelli/rehabilitasyon merkezi ile iletişime geçen 17 kişi (%18,9), çocuk esirgeme kurumu ile iletişime geçen 15 kişi (%16,7), sosyal yardım birimi ile iletişime geçen 13 kişi (%14,4), şiddet önleme merkezi ile iletişime geçen 1 kişi (%1,1), çocuk/gençlik merkezi ile iletişime geçen 11 kişi (%12,2) vardır.

Katılımcı öğretmenlerden sosyal hizmet kurumlarından toplum merkezi (sosyal hizmet merkezi) ile iletişime geçen toplam 24 kişi (%13,3), huzurevi/darülaceze ile iletişime geçen 34 kişi (%18,9), engelli/rehabilitasyon merkezi ile iletişime geçen 30 kişi (%16,7), çocuk esirgeme kurumu ile iletişime geçen 30 kişi (%16,7), sosyal yardım birimi ile iletişime geçen 23 kişi (%12,8), şiddet önleme merkezi ile iletişime geçen 4 kişi (%2,2), çocuk/gençlik merkezi ile iletişime geçen 18 kişi (%10,0), diğer kurumlar ile iletişime geçen 2 kişi (%1,1) vardır.

**Tablo 4.3.9: Okul SED'ine Göre Huzurevi ile İletişime Geçme Ki-Kare Testi Sonuçları**

	<b>Ki-Kare değeri</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>Pearson Ki-Kare</b>	7,107 <sup>a</sup>	1	,008

Huzurevi ile iletişime geçen öğretmenler ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=7,107$ ;  $p<0,05$ . Okul SED'i yükseldikçe huzurevi ile iletişime geçen öğretmen sayısı da yükselmektedir.

**Tablo 4.3.10: Sosyal Hizmeti Sunma Görevi**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Merkezi Yönetim (Devlet)</b>	Evet	81	90,0	71	78,9	152	84,4
	Hayır	9	10,0	19	21,1	28	15,6
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Yerel Yönetim</b>	Evet	37	41,1	30	33,3	67	37,2
	Hayır	53	58,9	60	66,7	113	62,8
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Sivil Toplum Örgütleri</b>	Evet	46	51,1	44	48,9	90	50,0
	Hayır	44	48,9	46	51,1	90	50,0
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Özel Kurum</b>	Evet	15	16,7	15	16,7	30	16,7
	Hayır	75	83,3	75	83,3	150	83,3
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Diğer</b>	Evet	1	1,1	0	0	1	0,6
	Hayır	89	98,9	90	100,0	179	99,4
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0

Katılımcılara sosyal hizmeti sunmak kimin/kimlerin görevidir diye sorulmuştur. Yapılan araştırmada düşük SED grubu okullarındaki öğretmenlerden sosyal hizmet sunmak merkezi yönetimin görevidir diyen 81 kişi (%90), yerel yönetimin görevidir diyen 37 kişi (%41,1), sivil toplum örgütlerinin görevidir diyen 46 kişi (%51,1), özel kurumların görevidir diyen 15 kişi (%16,7), diğer kurumların görevidir diyen 1 kişi (%1,1) vardır.

Yüksek SED grubu okullarındaki öğretmenlerden sosyal hizmet sunmak merkezi yönetimin görevidir diyen 71 kişi (%78,9), yerel yönetimin görevidir diyen 30 kişi (%33,3), sivil toplum örgütlerinin görevidir diyen 44 kişi (%48,9), özel kurumların görevidir diyen 15 kişi (%16,7) vardır.

**Tablo 4.3.11: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmeti Sunmak Devletin Görevidir Görüşü Ki-Kare Testi Sonuçları**

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	4,229 <sup>a</sup>	1	,040

Sosyal hizmeti sunmak merkezi yönetim (devlet)'in görevidir görüşü ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı vardır;  $X^2(1)=4,229$ ;  $p<0,05$ . Okul

SED’i düştükçe sosyal hizmeti sunmanın merkezi yönetime ait olduğu görüşü artmaktadır.

**Tablo 4.3.12: Öğretmenlerin Sosyal hizmete Yönelik Görüşleri**

Değişkenler	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Sosyal hizmet çalışmaları yeterli düzeyde mi?</b>	Evet	14	8,0
	Hayır	160	92,0
<b>Toplam</b>		174	100,0
<b>Yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünüyor musunuz?</b>	Evet	13	7,6
	Hayır	158	92,4
<b>Toplam</b>		171	100,0
<b>Okulda oluşturulacak sosyal hizmet birimi faydalı olur mu?</b>	Evet	162	97,0
	Hayır	5	3,0
<b>Toplam</b>		167	100,0
<b>Okul sosyal hizmeti iş yükünüzü hafifletir mi?</b>	Evet	145	90,1
	Hayır	16	9,9
<b>Toplam</b>		161	100,0

Yapılan araştırmada ֖ğretmenlerden Türkiye’de sosyal hizmet çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünen 14 kişi (%8,0) ve yeterli düzeyde olmadığını düşünen 160 kişi (%92,0) vardır.

Katılımcılardan Türkiye’de yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünen 13 kişi (%7,6) ve yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olmadığını düşünen 158 kişi (%92,4) vardır.

֖ğretmenlerden okullarda oluşturulacak bir sosyal hizmet biriminin faydalı olacağını düşünen 162 kişi (%97,0) ve faydalı olmayacağını düşünen 5 kişi (%3,0) vardır.

Düşüncesini ayrıca cümle ile ifade eden birkaç kişinin verdiği yanıtlar şunlardır:

- Evet: “zel okullardan ziyade devlet okullarında daha faydalı olacağını düşünüyorum, devlet okullarında daha fazla ihtiyaç hali var” (Anket No:6)
- Evet: “Yerinde özüm üretmek daha faydalıdır” (Anket No:19)
- Evet: “zellikle dezavantajlı, riskli gruplarda okul dışı uzman kadronun müdahalesi etkili olabilir” (Anket No:54)
- Hayır: “Yeterli ve işi hakkıyla yapan kişi sayısı az. Ülke genelinde kalifiye elemanların çalışması ile olur” (Anket No:7)
- Hayır: “Okulda rehberlik servisi var ona gerek yok” (Anket No:57)
- Hayır: “Ülkemizde her bölge aynı düzeyde değil” (Anket No:125)
- Hayır: “Olması gerektiği gibi uygulanmayacağı için” (Anket No:108)

Öğretmenlerden okul sosyal hizmetinin iş yükünü hafifleteceğini düşünen 145 kişi (%90,0) ve hafifletmeyeceğini düşünen 16 kişi (%9,9) vardır. Düşüncesini ayrıca cümle ile ifade eden birkaç kişinin verdiği yanıtlar şunlardır:

- Evet: “Çünkü çocuğun sorununu çözmeden anlatacağım dersin faydalı olacağına inanmıyorum” (Anket No:94)
- Evet: “Bir çocuğun ailevi, sosyal ve kişisel sorunları çözülmeden sağlıklı bir eğitim alması veya bilinçli ve duyarlı bir vatandaş-insan olması mümkün değildir” (Anket No:115)
- Evet: “Öğrencilerin problemleriyle daha profesyonel ilgilenileceği için” (Anket No:65)
- Hayır: “Bu durum yük olarak algılanmamalı” (Anket No:33)
- Hayır: “Biz sorunları tespit edip yönlendirme yapıyoruz” (Anket No:163)
- Hayır: “Öğretmen yine üstüne düşeni yapacaktır bu noktada bir fark olacağını düşünmüyorum” (Anket No:176)

**Tablo 4.3.13: Okul SED’ine Göre Sosyal Hizmet Çalışmalarının Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları**

Sosyal hizmet çalışmaları yeterli düzeyde mi?		SED		Toplam	
		Yüksek	Düşük		
Cevaplar	Evet	Sayı	8	6	14
		Satır Yüzdesi(%)	57,1	42,9	100,0
	Hayır	Sayı	80	80	160
		Satır Yüzdesi(%)	50,0	50,0	100,0
Toplam		Sayı	88	86	174
		Satır Yüzdesi(%)	50,6	49,4	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	,263 <sup>a</sup>	1	,608

Türkiye’de sosyal hizmet çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünen 14 öğretmenin %57,1’i yüksek SED ve %42,9’u düşük SED grubu okullarındadır. Sosyal hizmet çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını düşünen 160 kişinin ise %50’si yüksek ve %50’si düşük SED grubu okullarındadır.

Türkiye’de sosyal hizmet çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünen öğretmenler ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=,263$ ;  $p>0,05$ .



**Tablo 4.3.14: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Uzmanı Sayısının Yeterliliği Ki-Kare Testi Sonuçları**

Yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünüyor musunuz?		SED		Toplam	
		Yüksek	Düşük		
Cevaplar	Evet	Sayı	7	6	13
		Satır Yüzdesi(%)	53,8	46,2	100,0
	Hayır	Sayı	79	79	158
		Satır Yüzdesi(%)	50,0	50,0	100,0
Toplam		Sayı	86	85	171
		Satır Yüzdesi(%)	50,3	49,7	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	,071 <sup>a</sup>	1	,790

Türkiye’de yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünen 13 öğretmenin %53,8’i yüksek SED ve %46,2’si düşük SED grubundaki okullardadır. Sosyal hizmet uzmanının yeterli sayıda olmadığını düşünen 158 kişinin ise %50’si yüksek ve %50’si düşük SED grubundaki okullardadır.

Türkiye’de yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünen öğretmenler ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=,071$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4.3.15: Okul SED'ine Göre Sosyal Hizmet Birimi Faydası Ki-Kare Testi Sonuçları**

Okulda oluşturulacak sosyal hizmet birimi faydalı olur mu?		SED		Toplam	
		Yüksek	Düşük		
Cevaplar	Evet	Sayı	80	82	162
		Satır Yüzdesi(%)	49,4	50,6	100,0
	Hayır	Sayı	3	2	5
		Satır Yüzdesi(%)	60,0	40,0	100,0
Toplam		Sayı	83	84	167
		Satır Yüzdesi(%)	49,7	50,3	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-Kare	,219 <sup>a</sup>	1	,640

Okulda oluşturulacak bir sosyal hizmet biriminin faydalı olacağını düşünen 162 öğretmenin %49,4’ü yüksek SED ve %50,6’sı düşük SED grubundaki okullardadır. Bu birimin faydalı olmayacağını düşünen 5 kişinin ise %60’ı yüksek ve %40’ı düşük SED grubundaki okullardadır.

Okulda oluşturulacak bir sosyal hizmet biriminin faydalı olacağını düşünen öğretmenler ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=,219$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4.3.16: Okul SED'ine Göre Okul Sosyal Hizmetinin İş Yükünü Hafifletmesi Ki-Kare Testi Sonuçları**

Okul sosyal hizmeti iş yükünüzü hafifletir mi?		SED		Toplam	
		Yüksek	Düşük		
Cevaplar	Evet	Sayı	72	73	145
		Satır Yüzdesi(%)	49,7	50,3	100,0
	Hayır	Sayı	7	9	16
		Satır Yüzdesi(%)	43,8	56,3	100,0
<b>Toplam</b>		Sayı	79	82	161
		Satır Yüzdesi(%)	49,1	50,9	100,0

	Ki-Kare değeri	Serbestlik Derecesi	p
<b>Pearson Ki-Kare</b>	,201 <sup>a</sup>	1	,654

Okul sosyal hizmetinin iş yükünü hafifleteceğini düşünen 145 öğretmenin %49,7'si yüksek SED ve %50,3'ü düşük SED grubundaki okullardadır. Bu hizmetin iş yükünü hafifletmeyeceğini düşünen 16 kişinin ise %43,8'i yüksek ve %56,3'ü düşük SED grubundaki okullardadır.

Okul sosyal hizmetinin iş yükünü hafifleteceğini düşünen öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı yoktur;  $X^2(1)=,201$ ;  $p>0,05$ .

**Tablo 4.3.17: Okul Sosyal Hizmet Biriminde Bulunması Gereken Meslekler**

Değişkenler	Gruplar	Düşük SED		Yüksek SED		Toplam	
		Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Sosyal Hizmet Uzmanı</b>	Evet	74	82,2	57	63,3	<b>131</b>	72,8
	Hayır	16	17,8	33	36,7	49	27,2
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Psikolog</b>	Evet	62	68,9	62	68,9	<b>124</b>	68,9
	Hayır	28	31,1	28	31,1	56	31,1
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Psikolojik Danışman ve Rehber</b>	Evet	76	84,4	66	73,3	<b>142</b>	78,9
	Hayır	14	15,6	24	26,7	38	21,1
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Gönüllü Öğretmen</b>	Evet	48	53,3	42	46,7	<b>90</b>	50,0
	Hayır	42	46,7	48	53,3	90	50,0
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0
<b>Diğer</b>	Evet	6	6,7	6	6,7	<b>12</b>	6,7
	Hayır	84	93,3	84	93,3	168	93,3
<b>Toplam</b>		90	100,0	90	100,0	180	100,0

Yapılan araştırmada düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden okulda oluşturulacak sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı görev almalı diyen 74

kişi (%82,2), psikolog görev almalı diyen 62 kişi (%68,9), psikolojik danışman ve rehber görev almalı diyen 76 kişi (%84,4), gönüllü öğretmen görev almalı diyen 48 kişi (%53,3) ve diğer kişiler görev almalı diyen 6 kişi (%6,7) vardır.

Yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerden okulda oluşturulacak sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı görev almalı diyen 57 kişi (%63,3), psikolog görev almalı diyen 62 kişi (%68,9), psikolojik danışman ve rehber görev almalı diyen 66 kişi (%73,3), gönüllü öğretmen görev almalı diyen 42 kişi (%46,7) ve diğer kişiler görev almalı diyen 6 kişi (%6,7) vardır.

Katılımcı öğretmenlerin tümünden okulda oluşturulacak sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı görev almalı diyen 131 kişi (%72,8), psikolog görev almalı diyen 124 kişi (%68,9), psikolojik danışman ve rehber görev almalı diyen 142 kişi (%78,9), gönüllü öğretmen görev almalı diyen 90 kişi (%50,0) ve diğer kişiler görev almalı diyen 12 kişi (%6,7) vardır. Diğer seçeneğini seçen katılımcılardan birkaçı şunları yazmıştır: Sosyolog, Beden eğitimi- Müzik- Resim öğretmeni.

**Tablo 4.3.18: Okul Sosyal Hizmet Biriminde Sosyal Hizmet Uzmanı Bulunması Gerekliliği**

	<b>Ki-Kare değeri</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>p</b>
<b>Pearson Ki-Kare</b>	8,104 <sup>a</sup>	1	,004

Okul sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı bulunması gerektiğini düşünen öğretmenlerin dağılımı ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır;  $X^2(1)=8,104$ ;  $p<0,05$ . Düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin % 82,2'si bu birimde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyarken yüksek SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerin %63,3'ü birimde sosyal hizmet uzmanının olması gerektiğini düşünmektedir.

**Tablo 4.3.19: Okullarda Yaşanılan Sorunların Çözümü ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Düşünceler**

<b>Okullarda yaşanan sorunların çözümü ve okul sosyal hizmetine yönelik düşünceleriniz nelerdir?</b>	<b>Kişi Sayısı (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğretmen-öğrenci-veli- okul iletişimini sağlar	9	20,9
Ekip çalışması, Farklı mesleklerle / Rehber öğretmenlerle iş birliği faydalı olur	9	20,9
Sorunlar erken tespit edilir ve hızlı/doğru müdahale edilir	8	18,6
Faydalı olur çünkü yoğunluk/ iş yükü/kalabalık nedeniyle rehberler ve öğretmenler yetersiz kalıyor	6	14,0
Daha fazla/dezavantajlı/sorunlu çocuğa ulaşılır	5	11,6
Diğer	6	14,0
<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>

Okuldaki sorunların çözümü ve okul sosyal hizmetine yönelik düşüncesini bildiren 43 kişinin 9'u (%20,9) okul sosyal hizmeti ile; öğrenci-öğretmen-veli-okul iletişimi sağlayacağı, 9'u (%20,9) ekip çalışmasının, farklı mesleklerle / rehber öğretmenlerle işbirliğinin faydalı olacağı, 8'i (%18,6) sorunların erken tespit edilmesiyle daha hızlı / doğru müdahale edileceği, 6'sı (%14,0) iş yoğunluğu / iş yükü ve okullardaki kalabalık nedeniyle rehberlerin ve diğer öğretmenlerin yetersiz kalmasının önleneyeceği, 5'i (%11,6) daha fazla dezavantajlı çocuğa ulaşılacağı düşüncesindedir. Diğer 6'sı (%14,0) bu kategorilerin dışında düşüncelerdedir. Diğer düşüncelerden birkaçı şunlardır:

- “Ergenlik dönemini kapsayan ortaokul ve liselerde sosyal hizmet uygulamalarının daha verimli olacağını düşünüyorum” (Anket No:38)
- “Okullarda sosyal hizmet verilirse öğrencilerin okul kurallarına uymayı daha kolay öğrenebilir. Bunun sonrasında başarı artar. Disiplin olmadan eğitimin mümkün olacağına inanmıyorum” (Anket No:60)
- “Her okul için okul sosyal hizmeti gereklidir” (Anket No:150)

**Tablo 4.3.20: Okullarda Yaşanılan Sorunların Çözümü ve Okul Sosyal Hizmetine Yönelik Öneriler**

Okullarda yaşanan sorunların çözümü ve okul sosyal hizmetine yönelik önerileriniz nelerdir?	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Aileye eğitim/seminer verilmeli, bilinçlendirilmeli	8	24,2
Çocukla birebir ilgilecek/vakit ayıracak meslek elemanı olmalı	5	15,2
Sorunlar araştırılmalı (ailede/toplumda), kaynağı bulunmalı	4	12,1
Gönüllü öğrenciler/öğretmenler seçilmeli	3	9,1
Diğer	13	39,4
Toplam	33	100,0

Katılımcı öğretmenlerden 33'ü okuldaki sorunların çözümü ve okul sosyal hizmetine yönelik öneride bulunmuştur. Bu öğretmenlerden aileye eğitim /seminerler verilmeli ve bilinçlendirilmeli diyen 8 kişi (%24,2), çocukla birebir ilgilecek/vakit ayıracak meslek elemanı olmalı diyen 5 kişi (%15,2), öğrencinin yaşadığı sorunlar araştırılmalı (ailede/toplumda), kaynağı bulunmalı diyen 4 kişi (%12,1), gönüllü öğrenci/öğretmen seçilmeli diyen 3 kişi (%9,1) ve diğer önerilerde bulunan 13 kişi (%39,4) vardır. Diğer önerilerden birkaçı şunlardır:

- “İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan ve bölgelerin ayrı sosyal hizmet uzmanları olabilir” (Anket No:38)
- “Çocuklara yardım, paylaşma, merhamet vb. duygu ve değer eğitimi vermek bu davranışları kazandırmak için huzur evi Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu gezileri yapılarak çocuklara olumlu davranışlar kazandırılabilir” (Anket No:128)
- “Çeşitli mesleklerden gönüllülerin çalışması teşvik edilmeli, kurumlar arası iletişim artmalı, öğretmenler yeterli ve doğru bilgilendirilmeli” (Anket No:156)
- “Çocuklarla ilgili etkinlikler veya toplumsal hizmet ile ilgili projeler yapılabilir” (Anket No:163)

#### **4.4. Hipotezlerin Sınanması ve Soruların Yanıtlanması**

##### **4.4.1. Hipotezlerin Sınanması**

Okullarda karşılaşılan sorunlarının okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması için değişkenler arasında Ki-Kare analizleri yapılmıştır (Bkz. Tablo: 4.2.5, Tablo: 4.2.6, Tablo: 4.2.7, Tablo:

4.2.8, Tablo: 4.2.9). Analiz sonucu öğrencilerde görülen şiddet-zorbalık, istismar, bağımlılık, okuldan kaçma ve yoksulluk sorunları ile okul SED'i arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Okul SED'i düştükçe bu sorunların arttığı saptanmıştır. Bu doğrultuda H<sub>1</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin soruna müdahaleden kaçınmasıyla okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında bağlantı olup olmadığını sınamak için Ki-Kare analizi yapılmıştır (Bkz. Tablo: 4.2.12). İki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $p < 0,05$ ) bulunmuştur. Düşük SED bölge okulundaki öğretmenler, yüksek SED bölge okulu öğretmenlerine oranla daha fazla, tanık olduğu soruna müdahale etme gereği duyduğu halde bu müdahaleden kaçınmıştır. Bu doğrultuda H<sub>2</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

Okullarda sağlanan psiko-sosyal destek yeterliliği ile okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında bağlantı olup olmadığını sınamak için değişkenler arasında Ki-Kare analizi uygulanmıştır (Bkz. Tablo: 4.2.16). Sonuca göre okullarda sunulan psiko-sosyal desteğin yeterliliği ile okul SED'i arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu doğrultuda H<sub>3</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında test edilen hipotezler ekolojik yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır. Çevresi içinde birey anlayışıyla hareket eden bu yaklaşıma göre, insan hem içinde bulunduğu çevre tarafından etkilenen hem de bizzat çevreyi etkileyen konumdadır (Yolcuoğlu, 2014: 31).

Uygulama öncesi yapılan yazın araştırmalarında sosyo-ekonomik açıdan düşük olan bölgelerde ve bu bölgelerde yaşayan ailelerle ilgili; ailelerin sosyo-ekonomik nedenlere bağlı olarak çocuklarını okul öncesi eğitime yönlendirmede çekimser kaldıkları (Gökgöz, 2014: 107), yoksulluğun çocuklardaki okul başarısını olumsuz yönde etkilediği (Özbesler ve Duyan, 2009: 19), okulu çevreleyen yoksulluk sorununun şiddet mağduriyeti ile ilişkili olduğu (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81), uyum ve davranış bozukluğu gösteren çocukların aile ve çevresinde yaşanan ekonomik sıkıntının ortak özellikler arasında olduğu (Kılıç, 2014: 13) ve bu bölgelerde sosyo-kültürel sorunların çeşitliliği ve risk faktörlerinin fazlalığı gibi nedenlerle ailelerle sürdürülebilir iletişim kurulmasında zorlanıldığı (Karakaya, 2012: 52) bilgilerine ulaşılmıştır.

Buradan yola çıkarak yapılacak çalışmanın sosyo-ekonomik değişkenlerce incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı görüşüne varılmıştır.

Bu araştırmada test edilen hipotezler ile de; okullarda karşılaşılan sorunların, öğretmenlerin bu sorunlara yönelik tutumlarının ve okullarda sağlanan psiko-sosyal destek hizmet yeterliliğin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

#### **4.4.2. Soruların Yanıtlanması**

Öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik algılarının nasıl olduğunu saptamak için görüşme formundaki ilgili sorular incelenmiştir (Bkz. Tablo: 4.3.1, Tablo:4.3.3, Tablo: 4.3.15, Tablo: 4.3.16, Tablo: 4.3.19 ve Şekil: 4.3.3). Bu kapsamda öğretmenler sosyal hizmete yönelik çoğunlukla sorun çözücü, yardım edici, fayda sağlayıcı ve iyileştirici tanımlamalarda bulunmuştur. Bu yanıtla ra bakıldığında öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik algılarının olumlu yönde olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin okul sosyal hizmetine nasıl bir anlam yüklediğinin ortaya konması için verilen yanıtla r incelendiğinde (Bkz. Tablo: 4.3.12), öğretmenlerin %97'sinin okulda oluşturulacak sosyal hizmet biriminin faydalı olacağı görüşünde olduğu ve %90'dan fazlasının okul sosyal hizmetini iş yükünü hafifletici olarak gördüğu ortaya konmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşları incelendiğinde yarıdan fazlasının (%70'e yakın) 20-35 yaş arası olduğu görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenlerin yaş ortalamalarına bakıldığında da öğretmenlerin yarıdan fazlasının 37 yaşının altı olduğu görülmektedir (Eğitime Bakış 2016 - İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2016: 167).

Öğretmenlerin yaş grupları ile okul SED'i karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir bağlantı ( $p<0,05$ ) bulunmuştur. Sonuca göre düşük sosyo-ekonomik düzey okulu öğretmenleri yüksek sosyo-ekonomik düzeyi okul öğretmenlerine oranla daha küçük yaştaadır.

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında; %74,4'ünün kadın ve %25,6'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırma grubunda dörtte üç kadar yüksek bir oranda olan kadın ilköğretim öğretmenlerinin ülkemizdeki dağılımı devlet okullarında %57 iken özel okullarda %69'dur (A.g.e.: 164).

Öğretmenlerin %54,4'ü evlilerden %45,6'sı ise bekarlarda oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin %42,7'si çocuk sahibidir. Öğretmenlerin çoğu iki çocuk ( $n=42$ ) ya da bir çocuk ( $n=31$ ) sahibidir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü ( $n=153$ ) lisans mezunu iken yüksek lisans yapan ve mezun olmuş olan 24 kişi bulunmaktadır.

Hizmet içi eğitim alan öğretmenler grubun yaklaşık beşte dördünü oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle grubun beşte biri daha önce hiç hizmet içi eğitim almamıştır. Daha önce yapılan bir çok araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan ihtiyacına ve hizmet içi eğitimin nitelikli öğretmen yetiştirme ve kaliteli eğitim sağlama hususundaki önemine dikkat çekilmiştir (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012: 63-64; Kayabaş, 2008: 29; Seferoğlu, 2004: 94).

Hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı ( $p<0,05$ ) vardır. Okul SED'i yükseldikçe hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı da artmaktadır. Özellikle yüksek SED grubuna dahil olan özel okulların bu oranı yükseldiği düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimin nitelikli öğretmen yetiştirmeye olan



katsısı göz önüne alındığında özellikle düşük SED grubu okullarında bu çabanın daha az olduğu gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim konularına (çocuk/gençlik, okul, aile, toplum, iletişim, engellilik, bağımlılık, yoksulluk, şiddet, ihmal/istismar ve diğer) bakıldığında, öğretmenlerin en çok çocuk/gençlik, iletişim ve okul konularında eğitim aldıkları görülmektedir. Ayrıca alınan eğitim konularından çocuk/gençlik, okul, aile, iletişim ve bağımlılık alt grupları ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı ( $p<0,05$ ) vardır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey arttıkça bu konularda eğitim alan öğretmen sayısı da artmaktadır.

Öğretmenlerin tecrübesinin yaşlarının büyüklüğü ile yansıtılmasının doğru olmayacağı, bu noktada çalışma yıllarının da yorumlanması gerektiği düşünülmüştür. Katılımcıların aktif öğretmenlik sürelerine bakıldığında; çoğunluğunun (%30) 2-6 yıl arası çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma yılları ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır. Okul SED’i yükseldikçe öğretmenlerin çalışma yılları da artmaktadır. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölge okullarında tecrübeli öğretmen sayısının daha çok olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerin çalışma yılları ile illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada da iki değişken arasında güçlü pozitif bir ilişki bulunmuş, gelişmişlik düzeyi yüksek olan illerde öğretmenlerin ortalama çalışma yılının da yüksek olma eğiliminde olduğu ortaya konmuştur (Eğitime Bakış 2016 - İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2016: 172). Özel okulların içinde bulunduğu yüksek SED grubu okullarında, öğretmenlerin atama yoluyla değil okul yönetiminin tercihi yoluyla alınması ile bu okullara tecrübeli öğretmenler seçilebilmektedir.

Branşlara bakıldığında; öğretmenlerin yarısından fazlasının Türkçe ve matematik gibi alan öğretmenlerinden, kalanının ise sınıf ve rehber öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Özellikle her okuldan en az bir ya da iki psikolojik danışman ve rehber öğretmenle görüşme yapılmak istenmiş fakat düşük SED grubundaki bazı okullarda (öğrenci sayısı 1000’den fazla olmasına rağmen) hiç rehber öğretmen bulunmaması nedeniyle görüşme yapılamamıştır. Yüksek SED grubundaki okullarda 11 rehber öğretmene ulaşılmışken düşük SED grubundaki okullarda yalnızca 5 rehber öğretmene ulaşılabilmektedir.

Öğretmenlerin %70’inden fazlası sınıf öğretmenliği ya da koçluk yapmıştır. Koçluk yapan öğretmenler ile cinsiyet arasında anlamlı bir bağlantı ( $p<0,05$ ) vardır. Erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha çok sınıf öğretmenliği/ koçluk yaptığı görülmektedir.

Sosyal sorumluluk projesinde görev alan öğretmenler yarıdan azdır. Bu öğretmenler çoğunlukla çocuk, toplum, okul, gençlik ve yoksulluk ile ilgili sosyal sorumluluk projelerine katılmıştır.

Öğretmenler, okul ilişkileri kapsamında öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veli grupları arasında sorun yaşandığını bildirmişlerdir. Bu gruplar arasında en çok sorun yaşayanlar öğretmen-veli (%68,3), öğrenci-öğrenci (%65,6), öğrenci-öğretmen (%55,0) ve öğretmen-okul yönetimi (%41,7)'dir. Özellikle öğretmenlerin hem öğrenci hem veli hem de okul yönetimiyle sorun yaşama yüzdelerinin oldukça yüksek olması, öğretmenlerin okul ve veli arasında köprü niteliğinde olan okul sosyal hizmet mesleğine olan ihtiyacına dikkat çekmektedir. Sorun yaşanan gruplar ile okul SED'i arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili başka bir araştırmada ise öğretmenlerin maruz kaldığı psikolojik, ekonomik ve fiziksel şiddet sorununun sosyoekonomik açıdan hem düşük hem de yüksek bölge okullarında ortaya çıktığı saptanmıştır (Atmaca ve Öntaş, 2014: 60). Bu da, okul sosyal hizmetine, sosyo-ekonomik olarak düşük ve yüksek her iki bölgede de ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu gruplar arasında öğretmenlerin tanık olduğu sorunlar sıklığına göre davranış problemleri, iletişim, şiddet, ihmal, mobbing, yoksulluk, okuldan kaçma, istismar, engellilik ve bağımlılık sorunlarıdır. Bu sorunlar içinde: okuldan kaçma ve yoksulluk ile okul SED'i arasında anlamlı bağlantı bulunmakta ( $p<0,05$ ) ve sorunların özellikle düşük sosyo-ekonomik düzey okullarda daha çok görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Öğrencisi tarafından olumsuz davranışa (disiplin kuralına uymama, hakaret, iftira, tehdit, fiziksel şiddet) maruz kaldığını beyan eden 76 öğretmen bulunmaktadır. Maruz kalınan olumsuz davranışın türü sorulduğunda ise öğretmenlerin yarıdan fazlasının ( $n=92$ ) disiplin kurallarına uymama davranışına maruz kaldığı görülmektedir. Disiplin kuralına uymama davranış sayısının öğretmenlerin olumsuz davranışa maruz kalma sayısından yüksek olması, bir çelişki gibi görünse de öğretmenlerin, bu tutumu kendileriyle bağdaştırmamasıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan 180 öğretmenin çalışma süreleri boyunca bizzat tanık oldukları öğrenci sorunları sıklık sırasıyla davranış problemleri ( $n=157$ ), şiddet/zorbalık

(n=117), iletişim (n=94), ihmal (n=57), yoksulluk (n=55), okuldan kaçma (n=45), bağımlılık (n=23), engellilik (n=21) ve istismardır (n=16). Okul SED'i ile şiddet/zorbalık, istismar, bağımlılık, yoksulluk ve okuldan kaçma alt grupları arasında anlamlı bir bağlantı bulunmakta ( $P<0,05$ ), okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey düştükçe bu sorunların arttığı gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin neredeyse hepsi (%96,1) karşılaştıkları öğrenci sorununa müdahale ettiğini bildirmiştir. Bu öğretmenlerin soruna müdahale yöntemi ise sırasıyla çocuk ile görüşme (n=148), rehberlik servisine yönlendirme (n=137), çocuğun ailesi ile görüşme (n=135), okul yönetimine bildirme (n=118), ev ziyareti yapma (n=24), devlet kurumuna yönlendirme (n=13) ve diğer (n=3) yöntemlerdir. Alt gruplar incelendiğinde; rehberlik servisine bildirme yöntemi ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı olduğu ve okul SED'i yükseldikçe öğretmenlerin karşılaştıkları sorunu rehberlik birimine bildirme eğiliminin arttığı görülmektedir. Düşük SED grubundaki okullarda bulunan öğretmenlerinin sorunu rehberlik servisine bildirmede daha çekimser kalması, okulda rehber öğretmenin olmaması /sayısının az olması, mevcut rehberlik öğretmenin sorunu çözeceğine inanılmaması ya da öğretmenler tarafından müdahale yönteminin bilinmemesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenler soruna müdahale etmemelerinin; çocuğun ailesinden çekinme, ilgili kurum/kuruluşu tanımama, kendini koruma, yöntemi bilmeme, soruna dahil olmak istememe, okul yönetiminden çekinme nedeniyle olduğunu bildirmiştir.

Karşılaştıkları soruna müdahale etme gereği duyduğu halde herhangi bir sebepten dolayı müdahaleden vazgeçen 35 öğretmen bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin beşte birden fazlası (%21) gerekli olduğu halde, en az bir kez, karşılaştığı soruna müdahale etmemiştir. Öğretmenlerin farkında olmadığı için müdahale etmediği sorunlar da birlikte düşünülürse, birçok çocuğun yaşamış olduğu sorunların çözülmemesi bir yana, bu sorunlara hiç dokunulmadığı/göz ardı edildiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bir önceki soruda öğretmenlerin yalnızca %3,9'u karşılaştığı soruna müdahale etmediğini bildirdiği halde, bu soruda aynı öğretmenlerin %21,2'si soruna müdahale etmediğini bildirmiştir. Buradan; öğretmenlerin genel olarak sorunu çözme eğiliminde olduğu fakat bazı durumlarda farklı nedenlerden dolayı bunu gerçekleştirilmede çekimser kaldıkları sonucuna varılmaktadır.

Ayrıca soruna müdahale etmekten vazgeçen öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı olduğu ( $p < 0,05$ ) ve okul SED'i düşükçe öğretmenlerin soruna daha az müdahale ettikleri görülmektedir. Düşük SED grubu okullarda rehberlik hizmetlerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından azlığı da göz önüne alındığında, bu okullardaki öğrenci sorunlarının yüksek SED grubu okullarına oranla daha fazla çözümsüz kaldıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin soruna müdahaleden vazgeçme nedenlerine bakıldığında ise bunların; çocuğun ailesinden çekinme, soruna dahil olmak istememe ve müdahale yöntemini bilmeme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında genel olarak kendini koruma eğiliminde oldukları görülmektedir. Yapılan farklı araştırmalarda öğretmenlerin hem öğrenci hem de veliler tarafından farklı çeşit ve boyutlarda şiddete maruz kaldığı ve hakaretten bıçakla yaralamaya kadar çeşitli saldırılara maruz kalan öğretmenlerin, duygusal olarak tükendikleri, iş ve yaşam doyumlarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Aküzüm ve Oral, 2015: 20; Atmaca ve Öntaş, 2014: 49). Ayrıca müdahaleden vazgeçme nedenlerinin oranlarının çoğunlukla düşük SED grubu öğretmenlerinde olduğu fakat bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunmadığı ortaya konmuştur.

Aynı şekilde çocuğun ailesinden çekinme, soruna dahil olmak istememe ve müdahale yöntemini bilmeme nedenleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı bulunmamakta fakat aradaki yüzde farkı dikkat çekmektedir. Kendini koruma amacıyla müdahaleden vazgeçen öğretmenlerin %90,9'unu ve soruna dahil olmak istemediği için müdahaleden vazgeçen öğretmenlerin %81,8'ini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin kendini koruma ve soruna dahil olmak istememelerinin erkeklere oranla daha yüksek olmasını, ülkemizde kadına yönelik şiddeti önleme ve kadını koruma hizmetlerindeki yetersizlik bağlamında ele alırsak, kadın öğretmenlerin içinde buldukları sistemde kendilerini güvende hissetmedikleri bu sebeple erkeklere oranla müdahalede daha çekimser kaldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin sadece %3,4'ü Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca oluşturulan ALO 183 destek hattını aramıştır. Öğretmenlerin çoğunun okuldaki psiko-sosyal destek çalışmalarını yetersiz buldukları ve ek bir desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirdikleri halde, bu desteğin bir kısmını ALO 183'ten sağlamaya yönelik teşebbüste bulunmamaları; bir önceki sorudaki müdahaleden vazgeçme nedenlerinin dışında,

ilgili destek hattı hakkında bilgi sahibi olamamaları ya da bu hattın sorunun çözümünde faydalı olmayacağı düşüncesi nedeniyle olabilir.

Araştırmaya katılan 180 öğretmenin, öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümünde sorumlu kabul ettiği kişi ve kurumlar sırasıyla; rehber öğretmen (n=144), aile (n=130), okul yönetimi (n=129), sınıf öğretmeni (n=125), öğretmen (n=105), rehberlik araştırma merkezi (n=68), çocuğun kendisi (n=67), konu ile ilgili devlet kurumu (n=42) ve sosyal hizmet uzmanıdır (n=27). Sorunların çözümünden öncelikle sorumlu tutulan meslek grubu olan rehber öğretmenler ile okul SED’i arasında istatistiksel olarak bir anlamlı bağlantı bulunmakta ( $p<0,05$ ) ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe daha az öğretmen sorun çözümünden rehber öğretmeni sorumlu tutmaktadır. Bunun sebepleri düşük SED grubu okullarda rehberlik öğretmeni sayısının hem nitelik hem de nicelik olarak yetersizliği olabilir.

Öğretmenler, öğrenci sorunlarının çözümünden ikinci olarak aileyi sorumlu tutmakta aynı zamanda öğretmenlerin %92,2’si ailelerin bu sorunların çözümünde yeteri kadar sorumluluk almadıklarını düşünmektedir. İlgili birçok araştırmada da ailelerin sorumluluk almaması ve ilgisizliği gibi tutumları ve bu tutumların öğrenciler üzerinde sebep olduğu çeşitli sorunlara dikkat çekilmiştir (Kılıç, 2014: 32; Şama ve Tarım, 2007: 144; Tunç, 2011: 19). Bu noktada ailelerin, öğrencilerin sorunlarının oluşumunda ve çözümünde önemli bir rol oynadığı ve sorunların çözümünde ailelerin de müdahil edileceği bir okul sosyal hizmetine ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin %64,4’ü okulda yeterli psiko-sosyal desteğin sağlanmadığı görüşündedir. Bu görüşler ile okul SED’i arasında anlamlı bir bağlantı olmakla beraber ( $p<0,05$ ), okul SED’i düştükçe yeterli psiko-sosyal destek sağlanmadığı görüşü de artmaktadır.

‘Sosyal hizmeti nasıl tanımlarsınız?’ sorusuna 180 öğretmenden 139’u yanıt vermiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar çoklu şekilde kodlanmıştır. Başka bir ifadeyle bir öğretmenin yapmış olduğu tanım iki kategoriye de ait ise ikisi kodlanmıştır. Öğretmenler sosyal hizmeti sıklık sırasıyla; sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik yönden yardım eden/destek veren kurum/kuruluş/meslek (n=44), maddi-manevi, sosyal-ekonomik ihtiyaçların karşılanması (n=32), toplum faydası/yararı/düzeni/refahı/hizmeti çalışmaları (n=31), sorunların, problemlerin çözümü için yapılan çalışmalar (n=29), birey ve toplumsal iyiliğin sağlanması, yaşam

kalitesinin artması (n=19), sorunların önlenmesi, tespiti, araştırılması çalışmaları (n=17), devlet sorumluluğundaki hizmetler (n=11), gönüllü/ücretsiz yapılan hizmetler (n=11), ve diğer (n=11) şekillerde açıklamışlardır.

Öğretmenlerin çoğu sosyal hizmeti farklı yöntemlerle insan hayatına olumlu etkisi olan bir dokunuş olarak ifade etmiştir. Sosyal hizmet kavramının tanımlarına bakıldığında da öğretmenlerin ifade ettiği tanımla uyumlu olan yönleri bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin hepsi için olmasa da çoğunun sosyal hizmet kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olduğundan bahsedilebilir.

Öğretmenlerin %6,1'i sosyal hizmeti gönüllü, ücretsiz hizmet olarak tanımlamıştır. Bu da öğretmenlerin bir kısmının sosyal hizmeti sağlanması gereken bir hak olarak değil, isteğe dayalı yapılan bir yardım olarak algıladığını göstermektedir.

Yapılan tanımlarda dikkat çeken bir husus ise sosyal hizmetin sosyal politika geliştirme ya da yön verme gibi makro düzey özelliklerinden hiç bahsedilmemesidir.

Sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar sorusuna 127 öğretmen yanıt vermiştir. Bu veriler de çoklu yanıt olarak kodlanmıştır. Öğretmenler sıklık sırasıyla; yardım eder, destek verir (n=44), problemleri çözer (n=35), toplumu araştırır, analiz eder, aksayan yönü tespit eder (n=23), topluma hizmet eder, katkı sağlar (n=12), ücretsiz-gönüllü çalışır (n=6), rehberlik, yönlendirme yapar (n=4) ve diğer (n=28) yanıtlarını vermişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu sosyal hizmet uzmanını insanlara yardım eden, sorunları araştıran, çözen ve topluma faydalı bir meslek elemanı olarak tanımlamıştır. Bu noktada sosyal hizmet uzmanına yönelik olan algının da olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerden küçük bir kısmının sosyal hizmet uzmanını ücretsiz/gönüllü çalışan olarak nitelendirmiş olması, sosyal hizmet tanımında olduğu gibi sosyal hizmetin bir meslek olarak değil daha çok yardıma dayalı bir faaliyet olarak algılanmadığını göstermektedir.

Sosyal hizmetin çağrıştırdığı ilk kelime olarak öğretmenlerin yanıtları sıklık sırasına göre; yardım/yardımlaşma (n=51), toplum (n=14), destek (n=13), çocuk (n=7), çözüm (n=6), gönüllü (n=3), dayanışma (n=3) ve diğer (n=52)'dir.

Öğretmenler sosyal hizmet hakkında sahip oldukları bilgiyi en çok internet (n=74) aracılığıyla, sonrasında ise yazılı medya (n=51), iş ortamı (n=50), yakın çevre (n=50), Tv/radyo programı (n=47), branş eğitimi (n=42), kamu spotu (n=36), branş dışı eğitim

(n=35), özel ilgi (n=22) ve diğer (n=3) yollarla edinmişlerdir. Yanıtlara bakıldığında internet başta olmak üzere yazılı ve görsel medyanın bilgi aktarmada aktif rol oynadığı görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin yalnızca %24,4'ünün sosyal hizmeti branş eğitimi sırasında edindiği görülmektedir. Günümüzde de eğitim fakültelerinin ve özellikle rehberlik hizmetleri bölümlerinin ders programlarına bakıldığında sosyal hizmet ile ilgili derslere nadir olarak rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra 2006-2007 öğretim yılı itibariyle öğretmen adaylarına toplumsal farkındalığı artırmak, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmek ve etkili iletişimi geliştirmek gibi amaçlarla 'Topluma Hizmet Uygulamaları' dersi verilmeye başlanmıştır (Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2011: 1). Bu eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak; eğitimin öğretmen adayları için beklenen kazanımları sağladığı, olumlu sonuçlar verdiği yönünde olmakla beraber (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut, 2015: 39; Küçüköğlü, 2012: 220-221) aynı alanda yapılan başka bir araştırma da ise bu eğitimin faydalı olmasına rağmen tek bir derse bağlanması ve teori ağırlıklı olması gibi nedenlerle yeterli nitelikte olmadığı ifade edilmiştir (Ergül, 2014: 231-232).

Sosyal hizmetin uygulama alanı olarak öğretmenlerin seçmiş olduğu alanlar sırasıyla; çocuk (n=161), aile (n=154), toplum (n=148), gençlik (n=137), eğitim (n=109), yaşlılık (n=101), engellilik (n=93), yoksulluk (n=83), bağımlılık (n=82), eşcinsellik (n=46), akademik (n=45), adli (n=35), tıbbi (n=35) ve diğer (n=4) alanlardır. Öğretmenler sosyal hizmet mesleğinin çoğunlukla çocuk ve aile alanında faaliyet gösterdiğini düşünmektedir. Eski ismiyle "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu" olan mevcut Bakanlığımızın içinde "Aile" kelimesinin de oluşu bu düşünceye zemin sağlar nitelikte olabilir. Öğretmenlerin birçoğu, hali hazırda sosyal hizmet uzmanlarının görevde bulunmasına rağmen, adli ve tıbbi gibi alanlarda sosyal hizmet uygulandığını bilmemektedir.

Öğretmenlerin çoğu sosyal hizmetin hedef kitlesi olarak toplumu görmektedir. Sonrasında ise sırasıyla birey, aile ve dezavantajlı gruplar gelmektedir. Dezavantajlı grupları sosyal hizmetin hedef kitlesi olarak gören öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır ( $p<0,05$ ). Okul SED'i düştükçe sosyal hizmetin hedefinde dezavantajlı gruplar olduğunu ifade eden öğretmenlerin sayısı artmaktadır. Düşük SED grubundaki okullarda şiddet, istismar, bağımlılık ve yoksulluk sorunlarına daha çok rastlanması (Bkz. Tablo: 4.2.5, Tablo: 4.2.6, Tablo: 4.2.7, Tablo: 4.2.8, Tablo: 4.2.9) gerçeğiyle yola çıkılırsa; sosyo-ekonomik açıdan düşük bölgedeki

öğretmenlerin daha çok sorun yaşayan ve çözüm arayan kişilere tanık olduğu dolayısıyla bu kişilerin sosyal hizmetin hedef kitesini oluşturduğunu düşündükleri söylenebilir.

Daha önce herhangi bir sebeple sosyal hizmet kurumu ile iletişime geçen 50 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler sırasıyla; huzurevi/ Darülaceze, engelli/rehabilitasyon merkezi, çocuk esirgeme kurumu, toplum merkezi (sosyal hizmet merkezi), çocuk ve gençlik merkezi, şiddet önleme merkezi ve diğer kurumlarla iletişime geçmişlerdir. Huzurevi/Darülaceze ile iletişime geçen öğretmenler ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı ( $p<0,05$ ) bulunmaktadır. Okul SED'i yükseldikçe huzurevi/Darülaceze ile iletişime geçen öğretmen sayısı yükselmektedir.

Öğretmenlerin çoğu (%84,4) sosyal hizmeti sunmanın merkezi yönetim (devlet)'in görevi, sonrasında ise sırasıyla sivil toplum örgütleri, yerel yönetim ve özel kurumların görevi olduğunu düşünmektedir. Sosyal hizmeti sunmanın merkezi yönetimin görevi olduğu görüşü ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır ( $p<0,05$ ). Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey düştükçe öğretmenlerde sosyal hizmetin devlet görevi olduğu düşüncesi artmaktadır.

Öğretmenlerin %92'si Türkiye'deki sosyal hizmet çalışmalarının yeterli olmadığı ve yine %92,4 gibi büyük bir kısmı da Türkiye'de yeterli sayıda sosyal hizmet uzmanı bulunmadığı görüşündedir. 2015 yılında Karakuş tarafından yapılan derlemeye göre kamuda 4.625, özel kurumlarda ise tahmini 350 sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır (Karakuş, 2016b: 186). Ülkemizdeki sosyo-ekonomik-kültürel değişimle gelen sorunlar, yaşlı nüfusun yükselişi (TÜİK, 2018), çocuk nüfusun azalmasına rağmen suçta sürüklenen çocuk sayısındaki artış (Bkz: Tablo:1.1.1) ve kadına yönelik şiddetin yaygınlığı (Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması, 2015) gibi bir çok sosyal sorun bulunmakta, buna karşın sosyal hizmet uzmanı sayısındaki yetersizlik dikkat çekmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının, okulda oluşturulacak bir sosyal hizmet birimine yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Bu öğretmenlerin %97'si okul sosyal hizmet biriminin faydalı olacağı görüşündedir. Öğretmenlerin yine %90,1'lik büyük bir kısmı okul sosyal hizmetinin iş yüklerini hafifleteceğini düşünmektedir.

Öğretmenlere göre okulda bulunacak bir sosyal hizmet biriminde görev alması gereken meslekler sıklık sırasıyla psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet



uzmanı, psikolog, gönüllü öğretmen ve diğer (sosyolog)'dir. Okul sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı bulunması gerekliliği ile okul SED'i arasında anlamlı bir bağlantı vardır ( $p<0,05$ ). Okul SED'i düşükçe birimde sosyal hizmet uzmanı olması gerektiği görüşü artmaktadır.

Araştırmaya katılan 180 öğretmenden 33'ü okuldaki sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuş ve 43'ü okul sosyal hizmetine yönelik olumlu görüşlerini bildirmiştir. Öneride bulunan öğretmenler, ailelerin eğitimlerle bilinçlendirilmesi, öğrencilere birebir zaman ayıracak meslek elemanının olması ve öğrenci sorunlarının nedenlerinin araştırılması gerekliliğini bildirmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla okul sosyal hizmetinin öğretmen-öğrenci-veli ve okul arasındaki iletişimi sağlayacağı, birimde farklı disiplinlerin ekip olarak çalışmasının faydalı olacağı ve böylece sorunların erken tespit edilerek sorunlara daha doğru müdahale edileceği görüşündedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar göstermektedir ki; okullarda birçok sorun yaşanmakta, bu sorunların beşte birine hiç müdahale edilmemekte ve okullardaki psiko-sosyal destek hizmetleri sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra yüksek SED grubu okullara karşı düşük SED grubu okullarda; şiddet/zorbalık, istismar, bağımlılık, yoksulluk ve okuldan kaçma gibi sorunlara daha sık rastlanmakta, bu okullarda psiko-sosyal destek daha yetersiz kalmakta ve okul sosyal hizmet biriminde sosyal hizmet uzmanı olması gerektiği düşüncesi daha yaygın olmaktadır.

Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin sosyal hizmete yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu, sosyal hizmet bilim ve mesleğine yönelik belli bir bilgi birikimlerinin olduğu fakat sosyal hizmetin amacı, alanı ve hedef kitlesi gibi mesleğin özünü oluşturan konulardaki bilgilerinin yeterli olmadığı, okul sosyal hizmet birimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve okul sosyal hizmetini bir ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okullardaki sorunların çokluğu ve psiko-sosyal desteğin yetersizliğine karşın öğrenci-okul ve veli arasında köprü niteliğinde olan okul sosyal hizmet birimi bir an önce başlatılmalıdır.

Öğrenci sorunları ekolojik yaklaşımla ele alınarak, öğrenciler dahil oldukları grup/çevre içinde değerlendirilmelidir.

Öğrenci sorunları çözümünde aile de sisteme dahil edilmelidir. Aile çocuğun hayatında hem risk olarak hem de iyileştirici güç olarak değerlendirilmelidir (Gökçearslan Çifci ve Polat Uluocak, 2011: 97).

Öğretmenlere lisans eğitimi sürecinde sosyal sorumluluk ve sosyal hizmet anlayışı kazandırılmalı ve bu anlayışın kalıcı hale gelmesi için mevcut sistemde düzenlemeler yapılmalıdır (Ergül, 2014: 231).

Okullarda öğretmenlerin niteliklerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmeli, bu eğitimlerin içerik ve sıklıkları okulun bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevre de baz alınarak şekillendirilmelidir.

Öğretmenlere ve okuldaki diğer meslek gruplarına, öğrencilerdeki sorunları tanımları için eğitimler verilmeli, müdahale yöntemleri tanıtılarak acil müdahale becerileri kazandırılmalıdır. Sorunla başa çıkmada öğretmen yalnız bırakılmamalı, içinde sosyal hizmet uzmanının da bulunduğu ekip tarafından uygun yöntem belirlenerek müdahale sağlanmalıdır.

Çalışmada ortaya çıkmıştır ki, öğretmenlerin sosyal hizmeti tanınmasında yazılı ve görsel medyanın büyük etkisi vardır. Mevcut yayınların denetlenerek, sosyal hizmeti doğru tanıtıcı yayınların çoğaltılması bu konudaki farkındalığı artıracaktır.

Okullarda krize müdahale ekibi oluşturulmalı ve diğer disiplinlerle işbirliği halinde gerekli müdahalenin uygulanması gerekmektedir. Bu noktada oluşturulacak birimlerdeki meslek grupları ve sınırlılıkları net bir şekilde belirlenmelidir.

Okullarda oluşturulacak sosyal hizmet birimi tarafından tüm çocuklar taranmalı, risk altında olanlar belirlenmeli ve bu çocuklara yönelik önleyici sosyal hizmet müdahale programları geliştirilerek uygulanmalı böylece olası sorunlar önlenmelidir.

Okulların sosyal, kültürel ve fiziksel koşulları iyileştirilmeli ve güvenli okul ortamı sağlanmalıdır (Aküzüm ve Oral, 2015: 6; Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81; Özdemir, Ferudun, Karip ve Erkan, 2010: 221).

Şiddet, istismar ve bağımlılık gibi öğrenci sorunlarının ortaya çıkma olasılığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle uygulanacak okul sosyal hizmet modellerinin, metot ve yöntemlerinin de okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey göz önüne alınarak oluşturulması gerekmektedir.

Yapılan araştırmada okuldan kaçma sorununa düşük sosyo-ekonomik düzey bölge okullarında daha sık rastlandığı saptanmıştır. Özellikle düşük SED bölgelerinde öğrencilerin okul devamsızlığının nedenleri araştırılmalı ve eğitim teşvikini sağlayıcı faaliyetler planlanmalıdır.

Düşük SED grubu okulları öncelikli olmakla beraber genel olarak tüm okullarda öğretmeni koruyucu bir sistem geliştirilerek, öğretmenin kendini koruma refleksi nedeniyle müdahale etmediği öğrenci sorunları ile ilgilenecek profesyonellerden oluşan bir ekip kurulmalıdır.

Çalışmada az da olsa 'okul sosyal hizmetinin gerektiği gibi uygulanamayacağı için faydalı olmayacağı' yönünde görüş bildiren öğretmenler olmuştur. Bu görüş sayıca az olsa da yapılacak çalışmalarda nicelik kadar niteliğin de önemsenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada ileride oluşturulacak okul sosyal hizmet birimlerinde sosyal hizmet eğitimi almış meslek elemanlarının bulunması büyük önem arz etmektedir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

Yapılan araştırma İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklem grubu genişletilerek hem İstanbul'un farklı ilçelerinde hem de ülke genelinde uygulanabilir.

Çalışma okullardaki öğretmenlerle ve psikolojik rehber ve danışmanlarla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın okul yöneticileri ve öğrencilerle de yapılması bulguların farklı perspektiften sunulmasına fayda sağlayacaktır. (Acar & Acar, 2002).

## KAYNAKÇA

- Acar, H. ve Acar, Y. B. (2002). Sistem Kuramı- Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1): 29–35.
- Acar, H. ve Duyan, G. Ç. (2003). Dünyada Sosyal Hizmet Mesleğinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 14(1): 18.
- Adams, R., Dominelli, L. ve Payne, M. (2015). *Sosyal Hizmet Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar* (T. Tuncay, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi. (Eserin orijinali 2009’da yayımlandı).
- Aktan, M. C. (2016). Türkiye’ de Okullarda Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler ve Okul Sosyal Hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1): 298–310.
- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (61): 1–30.
- Altun, T. (2016). Öğretmen- Veli ve Çevre İlişkileri. T. Argon ve S. Nartgün (Der.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Maya Akademi, 311-335.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1): 55–67.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde erickson’un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Artan, T. (2012). *Yerel Yönetimlerde Sosyal Hizmetler*. Ankara: SABEV Yayınları.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin Öğretmenlere Uyguladığı Şiddete Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1): 47–62.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün Eğitim ve Eğitim Yönetimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *International Journal of Social Sciences*, 6(2): 91–105.

- Bakioğlu, A. (2015). Okul Liderinin Sürekli Kendini Geliştiren ğretmen Yaratmadaki Rolü. Erişim adresi: <https://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2015/06/Okul-Liderinin-Sürekli-Kendini-Geliştiren-ğretmen-Yaratmadaki-Rolü.pdf>, (05.05.2016)
- Baykara Acar, Y. ve Gökçearsan, ıfci, E. (2011). ocuk Sululuğunda Aileyle İlgili Risk Faktörleri ve Ailenin Glenmesinin nemi. Y. zkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*. Ankara: Maya Akademi, 51-69.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30474, 10.07.2018. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>
- alık, T., Kurt, T. ve alık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir zleme. *Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi*, 1(4): 73–84.
- Çamur Duyan, G. (2011). Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. Y. zkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*, Ankara: Maya Akademi, 13-29.
- ay, M. (2017). 2017 Yılından Geçerken Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitimi Veren Bölümlere Ait eşitli Veriler ve Analizleri. Erişim adresi: [http://www.academia.edu/35173075/2017\\_Y%C4%B1%C4%B1ndan\\_Ge%C3%A7erken\\_T%C3%BCrkiye\\_de\\_Sosyal\\_Hizmet\\_E%C4%9Fitimi\\_Veren\\_B%C3%B6l%C3%BCmlere\\_Ait\\_%C3%87e%C5%9Fitli\\_Veriler\\_ve\\_Analizleri](http://www.academia.edu/35173075/2017_Y%C4%B1%C4%B1ndan_Ge%C3%A7erken_T%C3%BCrkiye_de_Sosyal_Hizmet_E%C4%9Fitimi_Veren_B%C3%B6l%C3%BCmlere_Ait_%C3%87e%C5%9Fitli_Veriler_ve_Analizleri) , (15.02.2018)
- Danış, Z. (2006). Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9): 45–54.
- Demirtaş, H., stner, M. ve zer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan lan Sorunların ğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51): 421–455.
- Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan ğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Dupper, D.R. (2013). Okul Sosyal Hizmeti (Y. Özkan ve E.G. Çifci, Çev.). İstanbul: Kapital. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Duyan, V. (2013). Sosyal Hizmet Etiği. H. Acar, N. Nergiz ve E. Akman (Der.), *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları*, Ankara: Maya Akademi, 109-117.
- Duyan, V., Serpen, A. S. ve Akgün, R. (2014). Sosyal Hizmet İmajı: Öğrencilerin Çalışma Ortamlarına ve Mesleki Pozisyonlara Yönelik İlgileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 25(2): 7-20.
- Eğitime Bakış (2016) - *İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: [www.memursen.org.tr/dosyalar/egtmrapor.pdf](http://www.memursen.org.tr/dosyalar/egtmrapor.pdf) , (20.05.2016)
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinden Yansımalar: Özel Durum Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 27-43.
- Erden, G. ve Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının Ardından Çocuk ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-sosyal Yardım Önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24): 1-13.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42): 55-66.
- Ergül, H. F. (2014). Sosyal Sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49): 221-232.
- Eryurt, M. A. ve Koç, İ. (2009). Yoksulluk ve Çocuk Ölümlülüğü: Hane halkı refah düzeyinin çocuk ölümlülüğü üzerindeki etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 113-121.
- Gökçearslan Çifci, E. ve Polat Uluocak, G. (2011). Alkol ve Madde Bağımlısı Ergenler ve Aileleri: Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi. Y. Özkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*, Ankara: Maya, 89-106.

- Gökgöz, E. A. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe-Yöntem Analiz. Ankara: Seçkin.
- Işıkkhan, V. (2013). Endüstriyel Sosyal Hizmet. H.Acar, N. Nergiz ve E. Akman (Der.), *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları*. Ankara: Maya Akademi, 329-346.
- İçağasıoğlu Çoban, A. (2011). Göçmen Ailelerin Uyum Süreci: Kaynaklar ve Engeller. Y. Özkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*, Ankara: Maya Akademi, 107-122.
- İstanbul İlçeleri Nüfusu (2017). Erişim adresi: <https://www.nufusu.com/ilceleri/istanbul-ilceleri-nufusu>, 05.01.2018
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. (Y. Özkan, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47: 140–151.
- Karakaya, S. (2012). *İlköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ve okul sosyal hizmeti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Karakuş, B. (2016a). Sosyal Hizmet Uzmanlarının Sosyal Hizmet Uzmanı / Sosyal Çalışmacı Kadrolarında Görev Yaptığı Kurumlar. Erişim adresi: <http://www.shudernegi.org/?pnun=188&pt=Sosyal+Hizmet+Uzmanlar%C4%B1n%C4%B1n+G%C3%B6rev+Yapt%C4%B1%C4%9F%C4%B1+Kurumlar%2FC3%87al%C4%B1%C5%9Fma+Alanlar%C4%B1> , (05.05.2017)
- Karakuş, B. (2016b). Sosyal Hizmet Mezunlarının Kadro ve Unvanı “Sosyal Hizmet Uzmanı/Sosyal Çalışmacı”. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 26(2): 169–190.
- Karataş, Z. (2017). Çocuklara Yönelik Denetimli Serbestlik Uygulamalarında Sosyal Hizmet Müdahalesinin Önemi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 1–20.

- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12: 9–32.
- Kılıç, E. (2014). *Aile danışmanlığında yeni bir model: okul temelli aile danışmanlığında sosyal hizmetin rolü ve önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, E. ve Özkan, Y. (2015). Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. *TSA*, 19: 155–178.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1): 79–93.
- Kongar, E. (1972). *Sosyal Çalışmaya Giriş*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları: G-2
- Krysik, J. L. ve Finn, J. (2015). *Etkili Uygulama için Sosyal Hizmet Araştırması* (N. Çalış, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi
- Kudubeş, İ. E., Akdeniz Kudubeş, A. ve Bektaş, M. (2017). Küreselleşmenin Yarattığı Yoksulluk: Çocuk Yoksulluğu. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(1), 79–85.
- Küçüköğlü, A. (2012). Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Deneyimsel Bir Öğrenme Yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4): 214–226.
- MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği: 3/8, *T.C. Resmî Gazete*, 30236, 10.10.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 29072, 26.07.2014.
- Millî Eğitim İstatistikleri (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Web Sitesi. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-donemi-istatistikleri-yayimlandi/haber/14443/tr> (25.06.2018)
- Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. *Sağlık ve Toplum*, (3): 78–88.



- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154): 17–25.
- Özdemir, S., Ferudun, S., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 213–224.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. V. Işıkhani (Der.), *Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma*, 74–81.
- Özkan, Y. ve Selcuk, O. (2015). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi – Sosyal Hizmet Sempozyumu Sunumu. Erişim adresi: file:///C:/Users/zeynep/Downloads/Manisasunum.pdf , (01.02.2016)
- Özkan, Y. ve Selcuk, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46): 431–437.
- Özmete, E. (2011). Yoksul Ailelerde Sosyal Dışlanmaya Karşı Güçlendirme Yaklaşımı. Y. Özkan (Der.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*. Ankara: Maya Akademi, 71-87.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünyü Bugünü ve Yarını. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Der.), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1): 208–229.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 83–95.
- Shefor, B. W. ve Horejsi, C. J. (2012). Sosyal Hizmet Uygulaması Temel Teknikler ve İlkeler (O. Uraz, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönelimi*, 2(4), 597–607.

- Şahin, F. (2002). Genelci Sosyal Hizmetin Doğuşunu Hazırlayan Etmenler. *Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar Sosyal Hizmet Sempozyumu*, 102-111.
- Şahin, M. ve Karakaya, N. E. (2015). Türk Kültüründe Sosyal Hizmet Kodları: Yalova Örneği. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015*, 174-175.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 135–154.
- Şenel, T. (2005). *İlkokullarda okul iklim ile okul etkililiği arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Teater, B. (2015). Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri Uygulama İçin Bir Giriş. A. Karatay (Der.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak* (Yıldırım, B. vd., Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1): 70–74.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152): 126–137.
- Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi (2011). Erişim adresi: <http://www.cumhuriyet.edu.tr/userfiles/file/EgitimFakultesi/thu/thuy.pdf> , (10.01.2018)
- Tunç, E. (2011). *Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları VE rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- TÜİK (2014a): Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2013. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16121> , (15.03.2017)
- TÜİK (2014b): Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2013. Erişim adresi: <file:///C:/Users/zeynep/Downloads/5484193931927933362..pdf>, (15.03.2017)

- TÜİK (2015): Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2014. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18525> , (15.03.2017)
- TÜİK (2016a): Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2015. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21544> , (15.03.2017)
- TÜİK (2016b): Basın Odası Haberleri. Erişim adresi: [http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2016\\_88\\_20160804.pdf](http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2016_88_20160804.pdf) , (15.03.2017)
- TÜİK (2017a): İstatistiklerle Çocuk, 2016. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645> , (20.04.2018)
- TÜİK (2017b): Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2016. Erişim adresi: [file:///C:/Users/zeynep/Downloads/G%C3%BCvenlik\\_Birimine\\_Gelen\\_veya\\_G\\_01.08.2017.pdf](file:///C:/Users/zeynep/Downloads/G%C3%BCvenlik_Birimine_Gelen_veya_G_01.08.2017.pdf) , (20.04.2018)
- TÜİK (2017c): Eğitim İstatistikleri. Erişim adresi: [www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=1606](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606) , (20.04.2018)
- TÜİK (2017d). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2016. [www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24579](http://www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24579) , (20.04.2018)
- TÜİK (2018). İstatistiklerle Yaşlılar, 2017. Erişim adresi: [file:///C:/Users/zeynep/Downloads/%C4%B0statistiklerle\\_Ya%C5%9Fl%C4%B1lar\\_15.03.2018.pdf](file:///C:/Users/zeynep/Downloads/%C4%B0statistiklerle_Ya%C5%9Fl%C4%B1lar_15.03.2018.pdf) , (20.04.2018)
- Türk PDR Derneği. (2012). Bir Psikolojik Danışmana 250 Yerine 941 Öğrenci Düşüyor. Erişim adresi: <http://www.turkpdristanbul.com/bir-rehber-ogretmene-250-yerine-941-ogrenci-dusuyor/>, (20.04.2018)
- Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması (2015). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, A. Ustaoglu (Der.), Ankara. Erişim adresi: <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf> , (20.04.2018)

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017. (t.y): Erişim adresi:  
<http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/55d48d53369dc533086ee7ca/ulusalcocukhaklaristratejibelgesiveeylemplani.pdf> , (20.04.2018)

Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18): 499–525.

Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1): 135–152.

Yeşilkayalı, E. (2017). Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi. T. Artan (Der.), *Okul Sosyal Hizmet*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Sosyal Hizmet Lisans Tamamlama Programı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Yıldırım, K. (2008). *Sosyal Hizmete Giriş*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Yolcuoğlu, İ. G. (2014). *Bireylerle, Ailelerle, Gruplarla ve Toplumla Sosyal Hizmet*. İstanbul: Nar Yayınevi.

Yolcuoğlu, İ.G. (2017): Aile. Erişim adresi:  
<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/ailearastirma1.htm> , (12.04.2018)

Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2018). Yüksek Öğretim Kurulu Web Sayfası. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (05.11.2018)

Zastrow, C. (2015). *Sosyal Hizmete Giriş*. (D. B. Çiftci, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).

## **EKLER**

Ek 1: İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 12.01.2017 Tarih, 444009 Sayılı  
Anket Araştırma İzin Onayı

Ek 2: İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı Yarı Yapılandırılmış  
Görüşme Formu



Ek: 1



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.444009

12/01/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 30.12.2016 ve 818 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.01.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep AKYÜZ'ün "İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan tüm özel/resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; görüşme soru-formunu uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
12/01/2017

Ahmet ÖNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 159f-f27d-360f-0-c4-67a

**Ek: 2**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE SOSYAL HİZMET ALGISI**

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Tarih: ..... /..... / .....
Görüşmenin yapıldığı okul: .....
<p>Merhaba, adım Zeynep Akyüz. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. “İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti” konulu tez çalışması yapmaktayım. Okullar, çocukların sosyalleşme süreçlerini büyük oranda etkileyen ortamlardır. Bu ortamlarda çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerine en yakın tanık ve müdahil olan meslek grubu ise tartışmasız öğretmenlerdir. Bu görüşme formu öğretmenlerin, okullarda karşılaşılan sosyal sorunlara yönelik görüş ve tutumlarının ortaya konması, sosyal hizmet mesleğine yönelik bilgi, düşünce ve yorumlarının saptanması ve ülkemizde henüz uygulanmayan okul sosyal hizmeti hakkındaki düşünce ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla oluşturulmuştur.</p> <p>Görüşme formu toplam dört bölümden oluşmakta ve sizden her soruyu dikkatlice cevaplamanız beklenmektedir. Araştırmada edinilen bilgiler bahsi geçen tez kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya verdiğiniz destek ve katılımlarınız için teşekkür ederim.</p>

Bölüm 1: Sosyo-Demografik, Eğitim ve Meslek Bilgileri	
1. Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41- 45 <input type="checkbox"/> 46-50 <input type="checkbox"/> 51+
2. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
3. Medeni durumunuz	<input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Boşanmış <input type="checkbox"/> Dul

4. Çocuğunuz var mı? <input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
4.1. Kaç çocuğunuz var? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üstü
5. Eğitim düzeyiniz nedir? <input type="checkbox"/> Lisans mezunu <input type="checkbox"/> Yüksek lisans mezunu <input type="checkbox"/> Yüksek lisans öğrencisi <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Doktora öğrencisi <input type="checkbox"/> Diğer .....
6. Aktif olarak kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? <input type="checkbox"/> 0-1yıl <input type="checkbox"/> 2-6yıl <input type="checkbox"/> 7-11yıl <input type="checkbox"/> 12-16yıl <input type="checkbox"/> 17-21 <input type="checkbox"/> 22-26 <input type="checkbox"/> 26+
7. Branşınız nedir? .....
8. Çalışma süreniz boyunca hizmet içi eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
8.1. Aldığınız hizmet içi eğitimin konusu ya da konuları nelerdir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i>  <input type="checkbox"/> Çocuk-Gençlik <input type="checkbox"/> Okul <input type="checkbox"/> Aile <input type="checkbox"/> Toplum <input type="checkbox"/> İletişim <input type="checkbox"/> Engellilik <input type="checkbox"/> Bağımlılı <input type="checkbox"/> Yoksulluk <input type="checkbox"/> Şiddet <input type="checkbox"/> İhmal/İstismar <input type="checkbox"/> Diğer.....
9. Çalıştığınız süre boyunca hiç sınıf öğretmenliği ya da koçluk yaptınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
10. Herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde gönüllü olarak görev aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
10.1. Görev aldığınız sosyal sorumluluk projesinin konusu ya da konuları nelerdir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i>  <input type="checkbox"/> Çocuk <input type="checkbox"/> Gençlik <input type="checkbox"/> Okul <input type="checkbox"/> Aile <input type="checkbox"/> Toplum <input type="checkbox"/> İletişim <input type="checkbox"/> Engellilik <input type="checkbox"/> Bağımlılık <input type="checkbox"/> Şiddet <input type="checkbox"/> Yoksulluk <input type="checkbox"/> İhmal/İstismar <input type="checkbox"/> Diğer.....



Bölüm 2: Sosyal Sorunlara Yönelik Görüş ve Tutumlar

1. Okul ilişkileri kapsamında sizce kimler arasında sorun yaşanmaktadır? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Öğrenci-öğrenci      Öğrenci-öğretmen      Öğrenci- okul yönetimi      Öğretmen-öğretmen  
Öğretmen-okul yönetimi      Öğrenci-veli      Öğretmen-veli      Okul yönetimi-veli

1.1. Bu gruplar arasında tanık olduğunuz sorunlar nelerdir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Şiddet      İhmal      İstismar      Mobbing      Engellilik      Bağımlılık      Yoksulluk  
İletişim      Davranış problemleri  
Okuldan kaçma

2. Bugüne kadar öğrenciler tarafından herhangi bir olumsuz davranışa maruz kaldınız mı?

- Evet      Hayır

2.1. Bugüne kadar öğrencileriniz tarafından ne tür olumsuz davranışa maruz kaldınız? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Disiplin kurallarına uymama      Hakaret      İftira      Tehdit  
Fiziksel şiddet      Diğer.....

3. Çalışma süreniz boyunca bizzat tanık olduğunuz öğrenci sorunları nelerdir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Şiddet-Zorbalık      İhmal      İstismar      Engellilik      Bağımlılık      Yoksulluk  
İletişim      Davranış problemleri      Okuldan kaçma      Diğer.....

3.1. Bu soruna/sorunlara müdahale ettiniz mi? (Cevabınız evet ise 3.2 numaralı soruyu, hayır ise 3.3 numaralı soruyu yanıtlayın lütfen)

- Evet      Hayır

3.2. Tanık olduğunuz soruna nasıl müdahale ettiniz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Okul yönetimine bildirme      Rehberlik servisine yönlendirme  
Çocuk ile görüşme      Çocuğun ailesi ile görüşme  
Ev ziyaretinde bulunma      Devlet kurumuna yönlendirme  
Diğer.....

3.3. Tanık olduğunuz soruna müdahale etmemenizin sebebi nedir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Müdahale yöntemini bilmeme      İlgili kurum/kuruluşları tanımama  
Soruna dahil olmak istememe      Okul yönetiminden çekinme  
Çocuğun ailesinden çekinme      Kendini koruma  
Diğer.....

3.4. Daha önce müdahale etme gereği duyduğunuz fakat herhangi bir sebepten dolayı vazgeçtiğiniz olay oldu mu? (Cevabınız evet ise 3.4.1 numaralı soruyu yanıtlayınız lütfen)

- Evet      Hayır

<p>3.4.1. Soruna müdahale etmekten vazgeçmenizin sebebi nedir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Müdahale yöntemini bilmeme      <input type="checkbox"/>İlgili kurum/kuruluşları tanımama</p> <p><input type="checkbox"/>Soruna dahil olmak istememe      <input type="checkbox"/>Okul yönetiminden çekinme</p> <p><input type="checkbox"/>Çocuğun ailesinden çekinme      <input type="checkbox"/>Kendini koruma <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>4. Hiç Alo 183 hattına öğrencilerinizle ilgili başvurduunuz mu?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet      <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>5. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünden ve gerekli desteğin sağlanmasından sorumlu kişi/kurum hangisidir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Okul yönetimi      <input type="checkbox"/>Öğretmen      <input type="checkbox"/>Sınıf öğretmeni</p> <p><input type="checkbox"/>Rehber öğretmen      <input type="checkbox"/>Sosyal çalışmacı      <input type="checkbox"/>Rehberlik Araştırma Merkezi      <input type="checkbox"/>Konu ile ilgili devlet kurumu</p> <p><input type="checkbox"/>Çocuğun kendisi      <input type="checkbox"/>Aile      <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>6. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümünde, ailelerinin yeteri kadar sorumluluk aldıklarını düşünüyor musunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet      <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>7. Okulda öğrencilere yeterli psiko-sosyal destek sağlandığını düşünüyor musunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet      <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>8. Sizce okul bünyesinde bu tür bir psiko-sosyal desteğe ihtiyaç var mı?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet      <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>Bölüm 3: Sosyal Hizmet Algısı</p>
<p>1. Sosyal hizmeti nasıl tanımlarsınız?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2. Sosyal çalışmacı/ sosyal hizmet uzmanı ne iş yapar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3. Sosyal hizmet kavramının size çağrıştırdığı ilk kelime nedir?</p> <p>.....</p>
<p>4. Sosyal hizmet mesleği hakkında bilgi sahibi iseniz bilginizi nasıl edindiniz? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Branş eğitimi      <input type="checkbox"/>Branş dışı eğitimler      <input type="checkbox"/>İş ortamı      <input type="checkbox"/>Yakın çevre      <input type="checkbox"/>Özel ilgi      <input type="checkbox"/>Tv/radyo programları</p> <p><input type="checkbox"/>İnternet      <input type="checkbox"/>Kamu spotu</p> <p><input type="checkbox"/>Yazılı medya      <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>

<p>5. Sosyal hizmetin uygulama alanları nelerdir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Çocuk   <input type="checkbox"/>Gençlik   <input type="checkbox"/>Aile   <input type="checkbox"/>Toplum   <input type="checkbox"/>Eğitim   <input type="checkbox"/>Akademik   <input type="checkbox"/>Yaşlılık   <input type="checkbox"/>Engellilik</p> <p><input type="checkbox"/>Bağımlılık   <input type="checkbox"/>Eşcinsellik   <input type="checkbox"/>Yoksulluk   <input type="checkbox"/>Adli   <input type="checkbox"/>Tıbbi   <input type="checkbox"/>Diğer .....</p>
<p>6. Sosyal hizmetin hedef kitlesi sizce hangileridir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Birey   <input type="checkbox"/>Aile   <input type="checkbox"/>Dezavantajlı gruplar (göçmen, engelli, bağımlı vd.)</p> <p><input type="checkbox"/>Toplum   <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>7. Daha önce herhangi bir sosyal hizmet kurumu ile iletişime (başvuru, danışma vb.) geçtiniz mi?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet   <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>7.1. Bugüne kadar iletişime geçtiğiniz sosyal hizmet kurumu hangisidir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Toplum merkezi (sosyal hizmet merkezi)   <input type="checkbox"/>Huzurevi/darülaceze</p> <p><input type="checkbox"/>Engelli/rehabilitasyon merkezi   <input type="checkbox"/>Çocuk esirgeme kurumu</p> <p><input type="checkbox"/>Sosyal yardım kurumu   <input type="checkbox"/>Şiddet önleme merkezi</p> <p><input type="checkbox"/>Çocuk/gençlik merkezi   <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>8. Sizce sosyal hizmeti sunmak kimin görevidir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Merkezi yönetim (Devlet)   <input type="checkbox"/>Yerel yönetim   <input type="checkbox"/>Sivil toplum örgütleri</p> <p><input type="checkbox"/>Özel kurum   <input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>9. Türkiye’de sosyal hizmet çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet   <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>10. Türkiye’de yeterli sayıda sosyal çalışmacı/ sosyal hizmet uzmanı olduğunu düşünüyor musunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet   <input type="checkbox"/>Hayır</p>
<p>11. Okullarda oluşturulacak bir sosyal hizmet biriminin faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet : .....</p> <p><input type="checkbox"/>Hayır: .....</p>
<p>12. Okulda bulunacak sosyal hizmet biriminde hangi mesleklerin görev alması gerekir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</i></p> <p><input type="checkbox"/>Sosyal çalışmacı/Sosyal hizmet uzmanı   <input type="checkbox"/>Psikolog</p> <p><input type="checkbox"/>Psikolojik danışman ve rehber   <input type="checkbox"/>Gönüllü öğretmen</p> <p><input type="checkbox"/>Diğer.....</p>
<p>13. Okul sosyal hizmetinin sizin iş yükünüzü hafifleteceğini düşünüyor musunuz? Neden?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet : .....</p> <p><input type="checkbox"/>Hayır: .....</p> <p>.....</p>

Bölüm 4: Düşünce ve Öneriler

1. Okullarda yaşanan sorunların çözümüne yönelik ve okul sosyal hizmetine ilişkin düşünce ve önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....