



T.C.

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE’ DE OKUL SOSYAL HİZMETİ UYGULAMALARI:
OKUL SOSYAL HİZMETİ PROJESİ UYGULANAN
OKULLARDAKİ OKUL SOSYAL HİZMETİ DENEYİMLERİNE
DAİR NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

Tahir DİKMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:

Doç. Dr. Umut YANARDAĞ

Üye: Profesör Dr. Nurdan DUMAN

Üye: Doç. Dr. Seda Attepe ÖZDEN

BURDUR – 2021

ETİK BEYAN

Bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

09.02.2021

Tahir DİKMEN

TEŞEKKÜR METNİ

Yüksek lisans eğitimi boyunca desteğini, bilgisini, sevgisini ve sabrını esirgemeyen, takıldığım yerlerde bana yeni patikalar açarak her zaman yol gösteren, tükendiğimi hissettiğim anda beni tekrar motive eden, araştırma boyunca bana sağladığı kaynak ve bilgilerle ufkumu genişleten, teze olan katkısının yanı sıra güler yüzünü de benden esirgemeyen, çalışmalarından eğitimim boyunca esinlendiğim ve bundan sonraki yaşamımda da esinlenecek olduğum çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Umut YANARDAĞ'a,

Tez çalışmam boyunca beni motive eden, destek olan dostlarım Mehmet Fahri BULDUK, Araştırma Görevlisi Ömer AVCI ve Sosyal Hizmet Uzmanı Musa AK' a, Bu süreçte araştırmaya katılmayı kabul eden tüm sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve okul idarecilerine,

Yaşamımın her anında yanımda olan bana sonsuz sabır, destek, ilgi ve sevgi gösteren sevgili annem Zeynep DİKMEN, babam Bünyamin DİKMEN ve futbola kendini adayan kardeşim Alperen Emir DİKMEN' e

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tahir DİKMEN

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye’de pilot olarak uygulanan okul sosyal hizmeti projelerinin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kuramsal kısmında; okul sosyal hizmeti kavramı, okul sosyal hizmetinin tarihçesi, okul sosyal hizmet uzmanlarının mesleki rol ve görevleri, farklı refah rejimlerinde okul sosyal hizmeti uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği ve öğrencilerin karşılaştığı psikososyal sorunlar ele alınmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmış olup kartopu örnekleme yöntemiyle araştırma çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak; okul sosyal hizmeti uygulamalarını yürüten sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve idarecilerden oluşmuştur. Bu doğrultuda 15 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde QSR Nvivo 10 programından yararlanılmıştır. Görüşmecilerden elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları; okul sosyal hizmeti uygulamalarının yararlanıcıları olarak öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, proje çerçevesinde gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti uygulamaları, okul sosyal hizmeti uygulamalarında karşılaşılan güçlükler, okul sosyal hizmeti uygulamaları ile psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları arasındaki farklara dair katılımcıların görüşleri ve okul sosyal hizmeti uygulamalarına ilişkin katılımcıların görüşleri başlıkları altında toplanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise bahsedilen başlıklar çerçevesinde bulgulardan elde edilen veriler alanyazınla tartışılmış; sonuç ve sosyal politika önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul sosyal hizmeti, okul, eğitim sistemi

ABSTRACT

This research was carried out in order to reveal how school social work projects, applied as a pilot in Turkey, are carried out. In the theoretical part of the research; the concept of school social work, the history of school social work, the professional roles and duties of school social workers, how school social work practices are implemented in different welfare regimes and the psychosocial problems faced by students are discussed.

The research was carried out with qualitative research method. In the research phenomenological design was used and a research study group was formed by using snowball sampling method. Research data were obtained through interviews conducted through semi-structured interview forms. On a voluntary basis, the participants consisted of social workers who carry out school social work practices, psychological counselors and administrators. Accordingly, interviews were held with 15 participants.

QSR Nvivo 10 program was used to analyze the data. Content analysis was applied to the data obtained from the interviewers. The findings of the study are collected under the headlines; the problems faced by students as the beneficiaries of school social service practices, the school social service applications carried out within the framework of the project, the difficulties encountered in school social work practices, the views of the participants on the differences between school social work practices and psychological counseling and guidance practices, and the views of the participants on school social work practices. In the last part of the study, the data obtained from the findings within the framework of the mentioned titles were discussed with the literature; The data were discussed with the literature, results and social policy recommendations were included.

Keywords: School social work, school, education system

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK.....	I
ETİK BEYANI	III
TEŞEKKÜR	
METNİ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR DİZİNİ	X
TABLolar DİZİNİ	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ... ..	XII
GİRİŞ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Sosyal Hizmet Mesleğinin Tanımı ve Kapsamı.....	2
1.2. Okul ve Okul Sosyal Hizmeti Kavramlarının Tanımı ve Kapsamı	2
1.3. Okul Sosyal Hizmetinin Ortaya Çıkış Süreci ve Tarihsel Gelişimi	3
1.4. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları ve Okul Sosyal Hizmeti Uzmanlarının Rol ve İşlevleri	5
1.4.1. Öğretmenler	9
1.4.2. Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenler	10
1.4.3. İdareciler ve İdari Personel.....	11
1.4.4. Veli ve Öğrenci Sistemi.....	11
1.5. Farklı Refah Rejimlerinde Eğitim ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları	11
1.5.1. ABD Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.	12

1.5.2. Almanya’da Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.....	14
1.5.3. İsveç-Norveç’de Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.....	16
1.5.4. Türkiye Cumhuriyeti’nde Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.....	17
1.6. Okul Ortamında Öğrencilerin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlar	21
1.6.1. Okulda Şiddet.....	21
1.6.2. Aile İçi Şiddet.....	22
1.6.3. Madde Bağımlılığı.....	22
1.6.4. Zenofobi (Yabancı Düşmanlığı).....	23
1.6.5. Çocuk İhmal ve İstismarı.....	24
1.6.6. Sokakta Yaşama ve Çalışmaya Maruz Bırakılma.....	24
1.7. ARAŞTIRMANIN SORUNU	26
1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI	26
1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	27

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	28
2.2. Araştırmanın Katılımcıları	28
2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	29
2.4. Araştırmanın Analizi	32
2.5. Araştırmanın Sınırlılığı.....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarının Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları 33

3.1.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar... 34

3.1.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.....37

3.2. Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarına Dair Görüşler 37

3.2.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler..... 37

3.2.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları İle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Arasındaki Farklara Dair Katılımcıların Görüşleri...42

3.2.3 Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarına İlişkin Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Görüşleri...45

3.3. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Nasıl Gerçekleştirilmesi Gerektiğine Dair Sosyal Hizmet Uzmanlarının Görüşleri.....47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler 58

KAYNAKÇA 59

EKLER..... 69

ÖZGEÇMİŞ..... 71

KISALTMALAR:

OECD: The Organisation For Economic Co-Operation And Development

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BMFSFJ: Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SHUDER: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

NASW: National Association Of Social Workers

NOSOSCO: Nordic Social – Statistical Committee

HOSMER: Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Ve Araştırma Merkezi

TABLÖLAR:

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri22

Tablo 2: Bulgulara Yönelik Oluşturulan Tema ve Kategoriler..... 26



ŞEKİLLER DİZİNİ:

Şekil 1: Okul Sistemi.....	21
-----------------------------------	-----------



GİRİŞ

Türkiye’de sosyal hizmet mesleğinin kurumsallaşma süreci devam etmektedir. Bu durum bazı alt sosyal hizmet alanlarında sosyal hizmet uygulamalarının gelişmemesini beraberinde getirmektedir. Sosyal hizmet uygulamalarının gelişmediği alt sosyal hizmet alanlarından biri de okul sosyal hizmeti alanıdır. Temel yararlanıcıları olan öğrencilerin fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin takibi ve desteklenmesi, akademik başarılarının arttırılması ve benliklerinin pozitif yönde geliştirilmesi için gerekli olan uygulamalar olarak tanımlanabilecek okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla öğrencileri yoksulluk, aile içi şiddet, akran şiddeti, çocuğa yönelik ihmal ve istismar, suça bulaşma, madde bağımlılığı, okul çeteleri gibi önemli risk ve sorunlardan korumak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Çocukların haklarının korunması ve gereklerinin yerine getirilmesi için okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç birçok farklı ülkede okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesini beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasına karşın çeşitli psikososyal risklerle karşı karşıya kalmakta olup psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ek olarak okul sosyal hizmeti uygulamalarına da ihtiyaç duymaktadırlar. Her ne kadar okul sosyal hizmeti uygulamalarına ihtiyaç bulunsa da, dünyada ki uygulamaların aksine Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamaları kurumsal ve yaygın değildir. Öte yandan okul sosyal hizmetine dair yerel düzeyde çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalara pilot çalışmalar adı verilmekte ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasında bu projelerin çıktılarının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak yerel düzeyde uygulanan bu projelerin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koyan bir akademik çalışma bulunmamaktadır. Bu çerçevede bu çalışma, yerel düzeyde pilot proje olarak Konya ve Rize illerinde gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini ve bu okullarda görev alan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin, idarecilerin ve projenin yürütücüsü sosyal hizmet uzmanlarının görüşlerini ortaya koymak amaçındadır.

Bu çerçevede çalışmanın kuramsal kısmında okul sosyal hizmeti uygulamalarının ne olduğu, okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve işlevleri, farklı refah rejimlerindeki ülke örnekleri ve Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamaları ortaya konulacak, ardından bulgular ışığında ülkemizde devam etmekte olan mevcut projelerin nasıl gerçekleştiği açıklanacaktır.



1.

BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE**1.1. Okul Sosyal Hizmeti Kavramının Tanımı ve Kapsamı**

Sosyal hizmet; insan hakları ve sosyal adalet değerleri çerçevesinde toplumsal ve sosyal değişimi destekler ve insanlar arasında gerçekleşen ilişkilerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirir. Bununla birlikte insanlar arası ilişkileri güçlendirmeyi amaçlar, toplumun ve insanların refah seviyelerinin ve iyilik hallerinin yükseltilmesi için çalışır, güçlendirmeyi ve özgürleştirmeyi hedefler. Aynı zamanda insanların hem toplumla hem de çevreleriyle olan etkileşimlerinin artırılmasına yönelik profesyonel müdahaleler gerçekleştiren dinamik bir meslektir (IFSW ve IASSW, 2011).

Sosyal hizmet; hak temelli yaklaşım bağlamında bilgi, beceri ve değer temelleri çerçevesinde bireye profesyonel anlamda yardım etme mesleğidir (Duyan, 2014:1). Sosyal hizmet mesleği, toplumsalı hedef almakla beraber insanların ve toplumun refah düzeylerinin artırılması, yaşam kalitelerinin ve sosyal değişimlerinin gerçekleştirilmesini destekler.

Sosyal hizmet mesleği; mikro, mezzo ve makro uygulama düzeyleriyle danışanların ihtiyaçlarının tespitinde, tespit edilen ihtiyaçların karşılanmasına yönelik profesyonel hizmetler geliştirmede ve geliştirilen hizmetlerin mesleki ve akademik açıdan sürdürülebilirliğinin artırılmasına katkıda bulunur (Tekindal, Ege ve Erım, 2019:797)

Okul sosyal hizmeti, okul ortamları için uzmanlaşmış sosyal hizmetin alt alanıdır. Öğrencilerin akademik performansını ve genel refahını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörlerin çözümünde okul çalışanlarıyla ekip çalışması perspektifinde öğrencilere destekleyici hizmetler verilmesini ve öğrencilerin eğitim kalitelerinin artırılmasına yönelik hizmetler sağlamayı amaçlamaktadır (Çalış, 2015:3).

Okul sosyal hizmeti uygulamaları “aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden faydalanmaları ve böylece eğitim

aktivitelerini ve öğrenim hayatlarını başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda kendine yer bulan” uygulamalardır (Duman, 2014:35).

Okul sosyal hizmeti uygulamaları “çocuklara eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması, eğitilmeleri ve öğrenmeleri karşısında her türlü engelin ortadan kaldırılmaya çalışılması ve akademik açıdan başarılarının artırılması için “çevresi içinde birey” yani “ekolojik yaklaşım”la uygun sosyal ortamlar hazırlanmasına yardımcı olur” (Özkan ve Selçik, 2016).

Sosyal hizmet mesleğinin önemli uygulama alanlarından biri olan ve çocuk refahı alanıyla doğrudan ilişkili okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla; okullarda öğrenimine devam eden ve refah alanı içerisinde tanımlanan çocukları; yoksulluk, aile içi şiddet, akran şiddeti, çocuğa yönelik ihmal ve istismar, suça bulaşma, madde bağımlılığı, okul çeteleri gibi önemli risk ve sorunlardan korumak amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Bu nedenle okul sosyal hizmeti, okul ortamının iyileştirilmesi için öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle ortak çalışarak, eğitim paydaşlarının toplumdaki kaynaklardan eşit biçimde faydalanmaları için profesyonel anlamda eşgüdümlü olarak gerçekleştirilen uygulamalı bir sosyal hizmet alanıdır (Alvarez, Bye, Bryant ve Mumm, 2013:240)

1.2. Okul Sosyal Hizmetinin Ortaya Çıkış Süreci ve Tarihsel Gelişimi

Okul sosyal hizmeti uygulamaları Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. (Costin, 1969). Okul sosyal hizmeti uygulamalarının Boston, New York ve Hartford’da ve Connectiut’da 1906-1907 yıllarında gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamalarıyla başladığını (Sosa, Alvares ve Cox, 2016) söylemek mümkündür. Bu dönemde ziyaretçi öğretmenlerin görevlendirilmesi, görevlendirilen öğretmenlerin ev-okul ve toplum bağlantısı çerçevesinde çalışmalar yapmasıyla okul sosyal hizmetine dair duyulan ihtiyaç görünür hale gelmiştir(Huxtable, 1998). Okul sosyal hizmetinin ilk döneminde zorunlu eğitimin başlamasının, çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar ve gelişimlerine dair yeni bilgilerin ortaya çıkmasının ve çocukların ve gençlerin

yaşamlarında okul ve eğitimin stratejik bir öneminin olmasının bir sonucu olarak okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç artmıştır(Costin, 1969). Okul sosyal hizmeti uygulamaların ilk döneminde, ilerlemeci hareketin de okul sosyal hizmeti uygulamaların gelişmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Öte yandan, bu dönemde her ne kadar okul sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulsa da 1930'lu yıllarda daha yoğun hissedilen ekonomik kriz nedeniyle okul odaklı sosyal hizmetlere verilen destek azalmıştır(Costin, 1969). 1940-1960'lara kadar okul sosyal hizmet alanında sosyal vaka çalışmaları yapılan vurgu, uygulamaların birey odaklı olarak gerçekleşmesine savunuculuk vb. çalışmalardan çok risk altındaki çocuklara ve ebeveynlerle çalışma gibi uygulamalara yönelilmesini beraberinde getirmiştir (Allen-Meares, 1996).

Sosyal hizmet uygulamalarındaki dönüşüme paralel bir şekilde 1950-1960'lı yıllarda okul sosyal hizmeti uygulamaları klinik odaklı bir şekilde gerçekleştirilmeye başlanmış, okul sosyal hizmeti uygulamalarının odağında öncelikli olarak öğrencilerin okul başarılarının artmasına yönelik çalışmalar gelmiştir (Corbin, 2005). 1970-1980'li yıllarda ise okul sosyal hizmet uygulamalarına dair mesleki konferanslar düzenlenmeye başlanmış, okul sosyal hizmeti uygulamalarını zorunlu kılan eğitim mevzuatının hazırlanmasıyla Amerikan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (İngilizce kısaltması NASW) okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair standartların geliştirilmesine yönelik tartışmalar gerçekleştirilmiştir (Allen-Meares, 1996:203). Diğer taraftan okul sosyal hizmeti yararlanıcılarından biri olan engelli bireyler için özel öğrenci gereksinimleri tespit edilmiş, gereksinimlerin karşılanmasına yönelik yasal bir mevzuatın çıkarılması öngörülmüştür. Bunun sonucunda 'Engelliler Eğitim Yasası' yürürlüğe konulmuş, okul sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla engelli öğrencilere özgü hizmetler verilmiştir (Sosa ve diğerleri, 2016:16-19) Ayrıca 1994 yılında 'Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği' kurulmuştur. Dernekteki okul sosyal hizmet uzmanlarına bu uygulamaları gerçekleştirmek için özel bir kimlik kazandırılmıştır (SSWAA, 1994). Okul sosyal hizmetine dair gelişmeler okul sosyal hizmetinin farklı eyaletlerde gerçekleştirilmesini de beraberinde getirmiştir. 1906 'da topluluk okullarında başlayan okul sosyal hizmeti uygulamaları 20.000'den fazla sosyal hizmet uzmanı ve 30 eyalette gerçekleştirilen okul sosyal hizmet uygulamalarıyla ABD'de gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

1.3 Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları ve Okul Sosyal Hizmeti Uzmanlarının Rol ve İşlevleri

Sosyal hizmet uygulamalarının hangi amaçla ve nasıl gerçekleştirileceği profesyonel uygulamanın gerçekleştirildiği kuruma bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Okul sosyal hizmet uygulamaları da eğitim sistemi ile ilgili mesleki uygulamaları barındığı için, mesleki rol ve işlevler okul sosyal hizmeti alanının ve okul sosyal hizmeti yararlanıcılarının özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Isaksson ve Sjöström, 2017). Bu bağlamda genelde sosyal hizmet uygulamaları çerçevesinde okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdikleri çalışmaları çocuk, öğretmen ve ebeveynlerle doğrudan çalışma, planlı değişimi desteklemek için dolaylı uygulamalar gerçekleştirme ve doğrudan ve dolaylı faaliyetler arasında köprü oluşturabilecek çalışmalar yapmak olmak üzere üç başlıkta geniş bir şekilde ele almak mümkünse de (Picton ve Keegel, 1978) okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği uygulamaları daha spesifik bir şekilde açıklamak gerekmektedir.

Okul sosyal hizmeti uzmanları okullarda mikro, mezzo ve makro düzeyde çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Mikro düzeyde sosyal hizmet uzmanlarının öğrenciler ve ailelerine yönelik danışmanlık hizmetleri, vaka yönetimi çalışmaları, öğrencilerin eğitim hakkının savunulması (eğitime erişim veya disiplin kurulunda öğrencinin desteklenmesi gibi), okul personeline yönelik danışmanlık çalışmaları, özel eğitime dair değerlendirmeler, krize müdahale ve kaynak yönetimine yönelik çalışmalar (Sosa ve diğerleri, 2016) gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Sosyal hizmet uzmanlarının mikro düzeyde gerçekleştirdiği bir diğer çalışma ev ziyaretleridir. Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin içinde bulunduğu biyopsikososyal durumu anlamak ve mesleki uygulamalar gerçekleştirmek için çeşitli ziyaretler gerçekleştirmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının mikro düzeyde gerçekleştirdiği bir diğer çalışma mahkemeye ilgili (5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu çerçevesinde verilen danışmanlık ve eğitim tedbirlerinin gerçekleştirilmesiyle ilgili işlerin yürütülmesi gibi) işlerdir (Openshaw, 2008).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdikleri çalışmalar doğrultusunda okul sosyal hizmet uzmanlarının mikro ve mezo düzeydeki rollerini danışmanlık işlevi çerçevesinde muktedir kılıcı, kolaylaştırıcı, kaynak yönetimi işlevi çerçevesinde bağlantı kurucu/savunucu, uygun hale getirici/aracı, eğitim işlevi çerçevesinde öğretici (eğitsel program sağlayıcısı), eğitim (personeli geliştirmeye yönelik) olarak tanımlamak mümkündür (O'Mella vd.1998, akt: Duyan, 2003).

Mezo düzeyde okul sosyal hizmet uzmanları, grup çalışmaları gerçekleştirmektedir. Gruplarla sosyal hizmet uygulamalarıyla okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin sosyal beceriler geliştirilmeler, sosyalleşmeleri, benlik saygılarının artması, öfke, zorbalık ve aile ile ilgili sorunların yönetilmesi, sosyo-duygusal destek sağlamak başta olmak üzere çeşitli konularda grup çalışmaları gerçekleştirebilmektedir (Garrett, 2004).

Mezo düzeyde gerçekleştirilecek bir diğer çalışma multidisipliner ekiplere katılmak ve ekip çalışmaları gerçekleştirmektedir(Leyba, 2010). Okullarda öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları ve diğer profesyoneller olayları kendi bakış açısıyla ele alır. Multidisipliner ekip çalışmalarıyla okul sosyal hizmetlerinden yararlanan bireylere yönelik entegre, kolektif bir bakış açısı oluşturulur (Couturier, Gagnon, Carrier ve Etheridge, 2008). Okul sosyal hizmet uzmanları, ekip çalışması çerçevesinde okul sosyal hizmeti yararlanıcıları olan öğrencilere, sorunlarla başa çıkma kapasitesi kazandırma, yaşlılarıyla olan ilişki ve iletişimlerinin arttırılması yönünde destek sağlama ve kendi güçlerinin farkına varmalarının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır(Aykara, 2011:67).

Makro düzeyde okul sosyal hizmet uzmanları, ihtiyaç değerlendirme, araştırma yapma, planlama, program tasarlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirir (Sosa ve diğerleri, 2016). Program geliştirme çalışmaları çerçevesinde eğer okullarda okul sosyal hizmet birimi bulunmuyorsa sosyal hizmet uzmanları okullarda okul sosyal hizmet birimlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirebilmektedir (Balnis, 1995). Okul sosyal hizmeti birimlerinin bulunduğu okullarda sosyal hizmet uzmanları ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli programların

gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütür. Makro düzeyde okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği bir başka çalışma ise okul çalışanlarının okul sosyal hizmeti uygulamalarını tanımlarını sağlamaktır (Openshaw, 2008). Sosyal hizmet uzmanları okul sosyal hizmeti uygulamaları tanıtmaya yönelik çalışmalarını doğrultusunda okul çalışanlarına yönelik etkinlikler düzenlemektedir.

Makro sosyal hizmet uygulamaları çerçevesinde sosyal çalışmacılar, velilerin okuldaki eğitim sürecine katılmalarına yönelik çalışmalar gerçekleştirebilmektedir (Joseph-Goldfarb, 2014). Alameda-Lawson ve Lawson (2010) yapmış olduğu çalışmada, düşük gelirli, kültürel açıdan farklı özellikleri bulunan ailelerin eğitim süreçlerine katılmadığını ortaya koymuştur. Eğitim süreçlerine katılmalarında ekstra çaba harcanması gereken gruplar başta olmak üzere okul aile birlikleri aracılığıyla ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar sosyal hizmet uzmanları tarafından gerçekleştirilebilmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının makro düzeyde gerçekleştirdiği çalışmalardan bir diğeri eğitim çalışmalarıdır. Tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda (AIDS, adolesan gebelik gibi riskleri önlemeye yönelik çalışmalar vb.) ailelerine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir (Poertner ve Marks, 1988). Makro sosyal hizmet uygulamaları çerçevesinde okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği bir başka çalışma da sosyal aksiyondur. Sosyal aksiyon çalışmaları doğrultusunda sosyal hizmet uzmanları ayrımcılık, ırkçılık gibi davranışlara karşı sosyal aksiyon çalışmaları gerçekleştirir (Lee, 2001).

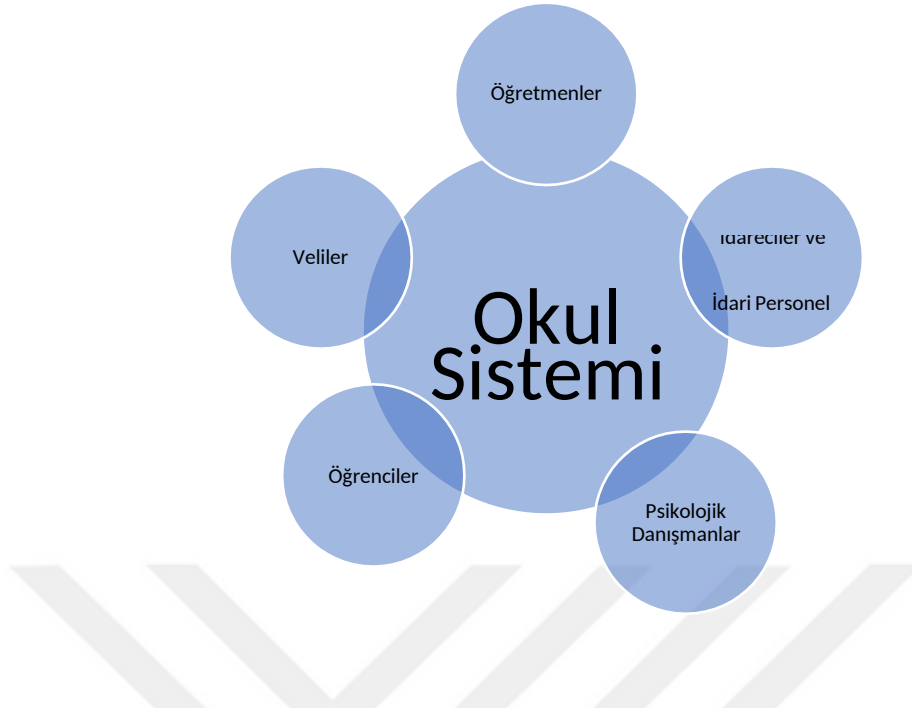
Sosyal hizmet uzmanları makro düzeyde olanak sağlama, arabuluculuk, birleştiricilik, yöneticilik, eğitimci, analist/değerlendirici, aracı, öncü, kolaylaştırıcı, harekete geçirici, müzakereci, kaynakları harekete geçirici ve savunuculuk (Krist-Ashman&Hull, 2009, akt: Yanardağ, 2019:22-23) rollerini gerçekleştirir.

1.4. Bir Sistem Olarak Okul

Sosyal hizmetin bilgi temelini oluşturan başlıca yaklaşımlardan ikisi olan sistem kuramı ve ekolojik yaklaşım, okul sosyal hizmet uygulamalarının altyapısını oluşturmaktadır. Sistem, “belli bir işlevi yerine getirmek üzere bir araya gelmiş ve aralarında karşılıklı bağımlılık ve etkileşim olan elemanlar kümesidir”(Duyan, 2014:163)

Birey, aile, sınıf ortamı ve okul ortamı ve sosyal çevre de bir sistemdir ve bu sistemlerin her biri işlev görebilmek amacıyla ortak çalışan unsurlardan oluşmaktadır (Kirst-Ashman ve Hull, 1999; akt. Duyan, 2014:143). Sistem yaklaşımından hareketle, okul ortamı hareketli ve açık bir sistemdir. Okul ekosistemi içinde kendine yer bulan öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve aileler de alt sistemleri oluşturmaktadır. Sistem yaklaşımı çerçevesinde okullar bir sistem olarak alındığında okul sistemi çalışan sistemi, öğrenci sistemi ve veli sistemi olmak üzere üç alt sistemden oluştuğunu söylemek mümkündür. Çalışan sistemini, öğretmenler, idareciler ve psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Veli ve öğrenci sistemi ise okul sisteminin alt sistemleridir.

ŞEKİL 1:



1.4.1. Öğretmenler:

Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği, “devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas” mesleği olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre ise öğretmen “resmi ve özel eğitim kurumda çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimsedir” (Duman, 1991, akt: Bek, 2007:13). Öğretmenler, “eğitimle ilgili olan sosyal, kültür, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanıdır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010:54). Öğretmenlerin çeşitli rolleri vardır. Bu rolleri temsilcilik, liderlik/başkanlık, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen olarak tanımlamak mümkündür (Çelikten, 2005). Okul sistemi içinde öğretmenler bir çalışan sisteminin bir parçasıdır ve hem öğrenciler ve veliler hem de idareciler ve psikolojik danışmanlarla etkileşim halindedir.

1.4.2. Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmenler

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ilk kez 1890 yılında Amerika'nın California eyaletine bağlı okullarda başlamış olup 1913 yılından itibaren Amerikan eğitim sisteminin bir parçası olmuş (Halmatov ve Gülbahçe, 2020:6) ve kurumsallaşmıştır. Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sadece ABD'de değil tüm dünyada yaygın şekilde sunulan hizmetler haline gelmiştir. Bu bağlamda her ne kadar ABD'de sunulan hizmetlerle kıyaslandığında Avrupa'da yürütülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin ABD'de olduğu gibi kurumsallaştığı söylenemese de günümüzdeki rehberlik ve psikolojik danışma anlayışıyla yürütülen hizmetlerin Almanya'da, Fransa'da ve Avustralya'da 1959, İtalya ve İngiltere'de 1963 yılında başladığı (Ülkü, 1976, akt:Bakırcıoğlu, 2003:37) ve daha çok öğrencileri mesleklere yönlendirme ve akademik gelişmelerine yönelik çalışmaları içerecek şekilde (Şahin ve Ercan, 2019:25) geliştiğini söylemek mümkündür.

Türkiye'de ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin Marshall planı kapsamında yapılan yardımlar doğrultusunda ABD'li eğitimcilerin Türkiye'ye gelmesi, bazı Türk eğitimcilerin ABD'de eğitim görüp yurda dönmesiyle başladığı, lisans ve lisansüstü programların açılması ve orta dereceli okullarda rehberlik servislerinin kurulmasıyla rehberlik ve psikolojik hizmetlerin geliştiği (Yeşilyaprak, 2020:22-24) psikolojik danışma mesleğinin 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de yaygınlaştığı söylenebilir (Poyraz, 2006)

Okullarda psikolojik danışma uygulamaları rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından verilmektedir. 14.08.2020 tarih ve 31213 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine göre rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar *“eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personeli; psikolojik danışman ise üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeldir.”*

1.4.3. İdareciler ve İdari Personel:

5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine göre “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürüten”, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı ve müdür baş yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında idare eden personel idareci ve okullarda eğitim işi dışındaki işleri gerçekleştiren personele idari personel olarak tanımlamak mümkündür.

1.4.4. Veli ve Öğrenci Sistemi:

Okul sisteminin diğer unsurları veliler ve öğrencilerdir. 09.02.2012 tarih ve 28199 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği’ne göre veliler, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, öğrencinin annesini/babasını veya kanuni sorumluluğunu üstelenen kişilerdir. Eğitim öğretime örgün veya açık öğretim programlarıyla devam eden bireyler öğrencilerdir.

1.5. Farklı Refah Rejimlerinde Eğitim ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Okul sosyal hizmeti 1940’lı yıllarda Doğu Ülkeleri, Kanada, Malta ve Hollanda’da; 1960’lı yıllarda Arjantin ve Gana’da, 1970’li yıllarda Almanya’da, Hong Kong’da, Polonya’da ve Birleşik Arap Emirlikleri’nde başlamıştır (Huxtables, 2013:6-8).

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

Andersen'in refah sınıflandırması çerçevesinde farklı refah rejimlerinde okul sosyal hizmeti uygulamalarının görünümüne bakabilmek için liberal refah rejimine sahip Amerika Birleşik Devletleri, muhafazakar ve korporatist refah rejimine sahip Almanya, sosyal demokrat/İskandinav refah rejimine sahip İsveç-Norveç ve Güney Avrupa refah rejimi ülkelerinin içinde kendine yer bulan Türkiye'deki okul sosyal hizmeti uygulamaları incelenecektir.

1.5.1. ABD Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim anlayışında; bireyin bağımsız, araştırmaya dayalı bilgi edinme yöntemi üzerine kurulmuş olup bireyin araştırmacı kimlik elde etmesi üzerine tasarlanmış bir işleyiş hakimdir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004:53). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim anlayışında; yorumlamaya, çıkarımlarda bulunmaya ve bağımsız bir araştırmacı kazandırmaya yönelik bir yol izlenmiştir.

ABD'nin eğitim sisteminin departmanları; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde sınıflandırılmıştır. ABD'de 50 tane eyalet bulunmaktadır ve bu eyaletler özerk bir biçimde yerinden yönetimle yönetilmektedir. Yerinden yönetimin benimsendiği ABD'de eğitim sistemi ve politikalar eyaletlere devredilmiştir. Merkezi anlamda milli eğitim politikası bulunmayan Amerika Birleşik Devletleri'nde zorunlu eğitim 12 yıl sürmekte ve eyaletler arasında değişiklik göstermektedir. Genellikle 6-17 yaş grubunun dahil olduğu eğitim grubu ilköğretim ve ortaöğretime kapsamaktadır. Zorunlu eğitim dört farklı aşamada uygulanmaktadır. Bu aşamaları; 8+4, 4+4+4, 6+6 ve 6+3+3 biçiminde sıralamak mümkündür (Şahin, 2013; akt:Aktan, 2016:29). Bunların yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü program gibi uygulamaları içine alan çeşitli eğitim politikaları mevcuttur. Bu eğitim politikalarından biri olan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" eğitim reformu ile farklı kültürlerdeki çocukların eğitim hizmetlerinden geri kalmamaları hedeflenmiştir (Yakar, 2015:49-50).

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sosyal hizmeti alanına ilişkin dört tane bağımsız ve bölgesel kuruluş bulunmaktadır. Bu kuruluşları; "The Southern School Social Work Council, The Western Alliance of School Social Work Organisations, The

Midwest School Social Work Council ve The Northern Coalition of School Social Work Associations” olarak sıralamak mümkündür. Aynı zamanda 1994 yılında, okul sosyal hizmeti alanında ABD’ de “School Social Work Association of America (SSWAA)” adında ulusal anlamda okul sosyal hizmet uzmanları birliği faaliyete geçirilmiştir. Bu birlik; mesleki yönden ilerleme, kamu politikalarını geliştirme, okul-ev-toplum üçgeninde bağlantı kurmuştur (M. C. Aktan, 2014:51) ABD’de okul sosyal hizmeti alanına katkı sağlamak için oluşturulan bu tür organizasyonlar; okul ortamında oluşan sorunların çözümünde, okul sosyal hizmet uzmanlarının oluşan sorunlara yönelik mesleki açıdan izlemeleri gereken yolu belirlemede ve okul-aile-toplum üçgenindeki bağlantının sağlamlaştırılmasında profesyonel bir biçimde işlevselleşmişlerdir (Jozefowicz-Simbeni ve Allen-Meares, 2002:133)

Amerika Birleşik Devletleri’nde okul sosyal hizmet uzmanlarının öncelik vermesi gereken iki fonksiyon bulunmaktadır. Bu fonksiyonlardan ilki; okuldaki bireylerin eğitim gereksinimlerinin giderilmesine yönelik yardım faaliyetlerinde bulunmak, öğrencilerin kapasitelerine ve başarı düzeylerine etkide bulunan öğrenme ve eğitim potansiyellerine ilişkin etkenleri değerlendirmektir (IASSW 1974; akt: Aktan, 2014:51).

Bahsedilen fonksiyonlardan ikincisi; okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencide oluşan sorunlara yönelik ihtiyaçlarının karşılanması için gerçekleştirdikleri çalışmalardır. Buna ek olarak süpervizyon çalışmalarıyla; öğrencilerde görülen sağlık sorunları, intihar düşüncesi, madde bağımlılığı, akran zorbalığı, şiddet, çocuk ihmal ve istismarı, devamsızlık gibi eğitimi olumsuz etkileyen sorunlara yönelik müdahale planlarının geliştirmek okul sosyal hizmet uzmanının görevleri arasındadır (Aktan, 2014:51).

1.5.2. Almanya’ da Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Almanya’nın eğitim sistemi incelendiğinde; eyaletlerde uygulanan eğitim politikaları 1964 yılına dayanmaktadır. 1964 yılında oluşturulan eğitim sistemi ile; eğitim-öğretim faaliyetlerinin başlama ve bitiş süreleri, zorunlu eğitimin başlama yaşı ve zamanı, eğitim kurumları arasındaki geçişin sağlanması, eğitim veren kurum ve kuruluşların işlevine göre isimlendirilmesi, yabancı dil süreleri ve sıralamalarıyla not

bareminin belirlenmesi gibi yenilikler getirilmiştir. 1985 yılında ilk defa eğitimde fırsat eşitliği ilkesi Federal Almanya'nın yasalarında yer bulmuştur. Bununla birlikte farklı sosyoekonomik statülere sahip bireylerin sınıf farkı gözetilmeksizin eğitim kurumlarından yararlanmasının önü açılmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmasında Alman uyruklu öğrencilerin okuma-yazma yönünden son sıralarda olduğu ve OECD ülkeleri sıralamasında da alt sıralarda yer aldığı vurgulanmaktadır(Erman ve Boobekova, 2016:173-174). Bu durum 2001 yılında 16 eyaletin bakanlarından oluşan bir heyetin bir araya gelerek eğitimde yeni reformlar yapmalarını sağlamıştır.

Bu reformlar; okul öncesi eğitimde dil becerisine yönelik alınacak iyileştirmeler, ilkokul sürecinde okuma yeteneğinin arttırılmasına yönelik iyileştirmeler, eğitim standartlarının yükseltilmesi amacıyla kaliteli eğitime yönelik iyileştirmeler, öğretmenlerin vizyonunun artırılmasına ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesine yönelik önlemler, okul içi ve okul dışı etkinliklerin yeterliliğine ve teşvikine yönelik önlemler ve göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik önlemler biçiminde sıralanabilir (Krapp, 2006:2).

Almanya'nın eğitim sisteminin yapısı incelendiğinde; 12 yıl zorunlu eğitimin süresinin oluşmasıyla birlikte 6-16 yaş aralığında yarı zamanlı eğitim ve 16-18 yaş aralığında ise tam zamanlı eğitim verilmektedir. Aynı zamanda Almanya'da eğitime devam eden her bireyin genel eğitim-öğretim veren herhangi bir kuruma en az dokuz yıl devam etmesi zorunludur (Aktan, 2016:31). Almanya'da okullar genel eğitim veren kurumlar ve mesleki yönden eğitim sağlayan kurumlar olmak üzere iki kolda toplanmıştır. Genel eğitimde; temel eğitimler ve okul öncesine yönelik eğitimler verilmektedir. Bunun yanında mesleki eğitime de büyük oranda önem verilmektedir (Kantos, 2015; akt., Aktan, 2016:31). Aynı zamanda Almanya'da yükseköğretim zorunlu olmamakla birlikte; 5-13. sınıf aralığını kapsayan ve çok geniş kapsamlı eğitim veren "Gynasium" adındaki eğitim kurumundan mezun olduktan sonra "Abitur" olgunluk sınavına giren öğrenciler yükseköğrenimlerine devam edebilmektedir (Sözen ve Çabuk, 2013:223).Buradan hareketle Almanya eğitim sistemi çok kademeli bir sınıflandırma içinde olup her basamağın kendine özgü eğitim özellikleri bulunmaktadır.

Almanya’da sosyal hizmet ve okul sosyal hizmeti uygulamaları toplum esaslıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulda bire bir görüşmelerin yanı sıra çevresi içinde birey kavramının gerektirdiği ölçüde bütüncül bakış açısıyla çocuklar, gençler ve ailelerin refahlarını arttırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirmektedir (Yeşilkayalı, 2016:12).

Almanya’da 1970’lerden itibaren sosyal hizmet uygulamasının ve teorisinin gelişiminde “yaşam dünyası yönelimi” kavramına önem verilmektedir. Yaşam yönelimi fikri, insanların yaşam şartlarının, yaşam şartlarının çoğullaştırılması ve hayat koşullarının kişiselleştirilmesi olmak üzere iki değişik konseptin insanların yaşam şartlarını belirlediği varsayımına dayalıdır.

Yaşam durumlarının çoğullaştırılması, etkenlere bağlı olarak bireylerin değişik hayat şartlarını tarif etmek amacıyla (kentsel ya da kırsal alanlarda yaşıyor olmaları, yerli ya da yabancı olmaları, yaş ve cinsiyet vb.) kullanılan bir kavramdır. Yaşam koşullarının bireyselleştirilmesi kavramı ise geleneksel yaşam biçimlerinin kırılmalık göstermeleriyle birlikte bireylerin barınma, komşu ilişkileri, kariyer ilişkileri ve aileleriyle ilgili yeni olasılıklara ve risklere sebep olduğunu belirtmektedir (Beck, 2017:1-4).

Almanya’da okul sosyal hizmeti uygulama alanları; özel sorunu olan çocuklara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, madde bağımlılığı olan çocuklara yönelik yapılan çalışmalar, aile ve çocuk arasında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde oluşan sorunların giderilmesine yönelik yapılan uygulamalar, sosyal grup çalışmaları ile birlikte uyum sorunu yaşayan çocukların okulla ve diğer öğrenci grupları ile adaptasyonlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, pedagojik çalışma hizmetlerine ilişkin yapılan uygulamalar, yerel proje hazırlayan dernekler ve kuruluşlarla gerçekleştirilen ortak çalışmalar olarak sıralanabilir. Diğer yandan okul sosyal hizmetine sağlanan bütçe yardımları ise devletin yanı sıra belediyelerin, bölgesel düzeydeki yönetimlerin ve okulların kendi bütçelerinden ayrılan destekle yürütülmektedir (Uyanık, 2018:213-215).

Almanya’da okul sosyal hizmet uzmanlarının odağında sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı, bireysel zorlukları olan çocuklar ve gençler bulunmaktadır. Bununla birlikte okul sosyal hizmet uzmanlarının, çocuk ihmal ve istismarını önleme, sorunları erken tespit etme ve profesyonel müdahale planlarını hayata geçirme gibi görevleri de vardır. Okul sosyal hizmet uzmanları, eğitime devam eden çocukların ve gençlerin akademik düzeylerinin artırılması için çocukları destekler ve çocukların tehlikeye atılması halinde yasal mevzuatların belirlediği yasal ölçüler çerçevesinde “koruma” görevini etkili biçimde kullanır (Beck, 2017:9).

1.5.3. İsveç ve Norveç’te Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Norveç’te çocuklarla bağlantılı çeşitli durumlara yönelik politikaları içine alan, güncelliğini koruyan en temel düzenleme 1992 yılında çıkarılan “Çocuk Refahı Yasası” olarak karşımıza çıkmaktadır (Skivenes, 2011). Yasa kapsamında çocuk refahı alanında yapılan uygulamalar dört temel ilkeye dayandırılmaktadır: En iyi ilgi (beş interest), çevreyle ilişkilerinde dengelilik (stability principle), biyolojik prensip (biological principle), en az müdahale (leastintrusive form of intervention). Son 30 yılda uygulanmaya çalışılan çocuk politikalarının fırsat eşitliği, koruma, önleme ve refaha erişim bağlamında gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Skivenes, 2011). Bu durumdan da anlaşılacağı üzere Norveç’te çocuk refahı alanında gerçekleştirilen uygulamalar yasalarla güvence altına alınmış ve daha çok koruma-önleme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama noktasında bir yol izlenmektedir.

Öte yandan İsveç’in de içinde yer aldığı İskandinav ülkeleri, “İskandinav Refah Modeli” olarak nitelendirilmektedir (Nososco, 2017). Sosyal politika uygulamalarının gerçekleştirilmesinde, yerel yönetimlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Bu noktada çeşitli alanlarda birçok hizmet yerel yönetimler tarafından yerine getirildiği gibi, aileleri ve çocukları da ele alan sosyal hizmet uygulamalarında da belediyelerin yetkili ve sorumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aile ve çocuk desteği politikalarının uygulanması noktasında yerel yönetimler tarafından, çocuk bakımı konusunda bazı hizmetler verilmektedir, bunlar incelendiğinde: okul öncesi eğitimi, aile gündüz bakım evleri, anaokuluna bir alternatif olarak açık kreş (open preschool), serbest zaman merkezi (leisure-time centre) ve açık serbest zaman faaliyetleri (open leisure-time activities)

biçiminde sıralanabilir (Nososco, 2017). Durumdan da anlaşılacağı üzere İsveç'te eğitim çağındaki çocuklara yönelik gerçekleştirilen sosyal politika ve sosyal hizmet uygulamaları daha çok yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamaları akademik başarının artırılması, çocuğun okula, sosyal çevreye katılımı ve çocuğun korunmasına yönelik sosyal hizmet uygulamaları olarak sıralanabilir.

1.5.4. Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Sistemi ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Türk milli eğitim sisteminin tarihi; 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe konan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayanmaktadır. Bu kanunla birlikte Türk eğitim sistemi, yaygın ve örgün eğitim olmak üzere iki ayak üzerine oturtulmuştur (Akgün ve Şimşek, 2011:22). Türk Milli Eğitim istemi sırasıyla; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere 4 koldan yürütülmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973:5104). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabulünden sonra 1981-1982 yılında 8 yıl zorunlu hale getirilen ilköğretim uygulamaları; temel yaş sınıfı olarak 7-14 yaş arasını kapsamakta ve zorunlu kılmaktadır. Daha sonrasında bu uygulama 1997-1998 yılında 6-14 yaş aralığını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Gürüz, 2008:53).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk eğitim sisteminin işleyişine, yöntemine ve amacına yönelik temel ilkeler belirlenmiştir. Bu temel ilkeler; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, eğitim hakkı, yöneltme, fırsat ve imkan eşitliği, okul ile ailenin iş birliği, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi, bilimsellik, laiklik, planlılık, süreklilik, her yerde eğitim, karma eğitim olarak sıralanabilir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen bu ilkelerden "okul ile ailenin iş birliği" ilkesine ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Okullarda öğrencilerde çeşitli nedenlerden (yoksulluk, sosyoekonomik durum, şiddet, akran zorbalığı, madde bağımlılığı vb.) kaynaklanan birtakım sorunlar oluşmaktadır. Karşılaşılan sorunların çözümünde okul, ayrı bir önem taşımaktadır. Okul sosyal hizmetinin odak noktası olan

öğrencinin akademik yönden başarısının arttırılmasında, okul ortamında ya da aile ve sosyal çevresinde yaşadığı sorunların çözümünde ve bu sorunlarla başa çıkma kapasitesinin geliştirilmesinde okul-aile iş birliğinin sağlanması önemlidir.

Değişen eğitim şartlarına ayak uydurmak, toplumda eğitilmiş bireylerin sayısını yükseltmek ve diğer ülkelerdeki eğitim standartlarına erişmek amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılında eğitim sisteminde yapılan değişikliğe göre 4+4+4 uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulamayla birlikte eğitim sistemi ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimi olmak üzere 12 yıl zorunlu eğitime tabi tutulmuştur (MEB, 2012:14).

Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamalarının tarihçesine bakıldığında okul sosyal hizmeti ilkinin 1961 yılında İstanbul Üniversitesi’nde medikososyal merkezinde yapılan çalışmalarla başladığını söylemek mümkündür. Bu merkezde, bir psikiyatri uzmanı görevlendirilmiş ve böylece öğrencilerin ruh sağlıkları ile de ilgilenilmeye başlanmıştır. Sonrasında psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da istihdam edilerek öğrencilere yardım faaliyetlerinin kapsamı genişletilmiştir (Çay, 2018). 1968 yılında ise Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü’ne bağlı rehberlik servisinde istihdam edilmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi’nden sosyal çalışmacı istenerek okul sosyal hizmetine dair somut bir adım atılmıştır (Duman, 2014:29).

“1983’te Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda” okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda “Okul Sosyal Hizmeti” adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekip oluşturulmuştur” (İdeal sosyal hizmet, 2018). Ayrıca “17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehberlik araştırma merkezlerinde sosyal hizmet uzmanlarının görev almaları ile ilgili düzenleme yapılmıştır

12 Kasım 2015 tarihli 28530 sayılı Resmi Gazetede Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği yayımlanmıştır, yönetmelik doğrultusunda okul sosyal hizmetinin yol haritası çıkartılmıştır. Zorunlu

eğitimden hareketle okul çağındaki çocukların eğitim haklarına ulaşmaları ve bu haklar kapsamında öğrenmelerini engelleyecek/güçleştirecek bedensel engel, mental gerilik, yoksulluk, aile içinde yaşanan çeşitli sorunlar ya da tüm aileyi etkileyen yaşam olaylarından ölüm, süregelen hastalık, aile bireylerinden birinin evden ayrılması gibi tüm nedenlerin olumsuz sonuçlarının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulamalarda bulunulmuş, koruyucu-önleyici müdahalelerle okul çağındaki çocukların olası sorunları önlenmeye çalışılmıştır. Bununla, öğrenci, okul ve ailenin bilinçlendirilmesi ve ihtiyaç halinde aile bireylerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 673 sosyal çalışmacı kadrosu ihdas edilmiş ancak bu kadronun sadece 3 tanesinin doldurulabildiği, 670 tanesinin doldurulamadığı görülmüştür (SHUDER, 2014: 3).

Günümüzde okul sosyal hizmeti uygulamalarının, pilot proje olarak adlandırılan yerel projelerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu projelerin ilki 2015 yılında Ankara’da Keçiören Belediyesi ile Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan protokol ile gerçekleştirilen projedir. Proje kapsamında pilot okul olarak seçilen Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu’nda okul sosyal hizmeti uygulaması yürütülmüştür (İdeal sosyal hizmet, 2018).

Okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair ikinci proje İstanbul Gelişim Üniversitesi ve Türkiye Çocukları Yeniden Özgürlük Vakfı ortaklığı ve Küçükçekmece Belediyesi’nin desteği ile gerçekleştirilmiştir. Kanarya Ortaokulu’nda “Kanarya Hayat Buldu” projesi kapsamında okul sosyal hizmeti uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Milliyet gazetesi, 2015).

Günümüzde okul sosyal hizmeti uygulamaları Konya ve Rize illerinde gerçekleştirilmektedir. Konya ilinde gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti projesi Konya Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu toplantısında alınan karar doğrultusunda Konya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü öncülüğünde geliştirilmiştir. Bu proje daha önce gerçekleştirilen projelerden farklı olarak Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür (Alptekin vd., 2019:17). Proje kapsamında öğrencilerle bireysel görüşmeler, sosyal inceleme değerlendirme görüşmeleri, aile

görüşmeleri, öğrencilerle sosyal grup çalışması, ev ziyaretleri gibi uygulamalar planlanmıştır. Bu doğrultuda okulda bulunan psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve idarecilerle multidisipliner çalışma esasına uygun koordineli çalışmalar yürütülmüştür. Mesleki çatışmaların en aza indirilmesi ve okulda yaşanan psikososyal sorunlara yönelik geliştirilen müdahaleler ve faaliyetlerle okul, aile ve sosyal çevre uyumu hedeflenmiştir (Konya ASP İl Müdürlüğü, 2018:10). Bu amaçla okul sosyal hizmeti yararlanıcıları olan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve sosyal çevreleri, öğretmenlerle okul idarecileri okul sosyal hizmetinin hedef kitlesini oluşturmuştur (Alptekin vd., 2019:18).

Günümüzde gerçekleştirilen bir diğer okul sosyal hizmeti projesi ise Rize ilinde yürütülmektedir. Konya'daki projeye benzer bir şekilde Rize Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülen proje Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinde, Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu'nun almış olduğu karar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Toplantıda alınan kararla Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde "Okul Sosyal Hizmeti Birimleri" kurulması kararlaştırılmıştır (Rize Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, 2019).

1.6. Okul Ortamında Öğrencilerin Karşılaştıkları Psikososyal Sorunlar

Bireylerin akademik eğitim alarak bir iş veya meslek edinmelerinde önemli bir role sahip olan okullar, diğer bir yandan onların psikososyal gelişimlerine, kişiliklerini oluşturmalarına ve kendilerine ait gelecek kurabilmelerine de olanak sağlamaktadır. Bu anlamda bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları kadar onların içinde bulunduğu biyopsikososyal durumların dikkate alınarak bu yönde hizmetler geliştirilmesi de önem kazanmaktadır. Öğrencilerin karşı karşıya kaldığı psikososyal sorunların giderilebilmesi

veya önlenmesi öğrencilerin bir yandan okuluna, derslerine uyumunu sağlayıp akademik başarısını desteklerken yandan ise sağlıklı gelecek gerçekleştirebilme potansiyelini etkilemektedir.

Çevresi içinde birey yaklaşımı çerçevesinde içinde yaşadığı aile, ortam, okul ve çevreden bağımsız olması düşünölemeyen öğrencilerin, içinde bulundukları bu ekosistem de pek çok psikososyal sorunlara maruz kalması mümkündür. Aktan'a (2016) göre (2016:111) bu psikososyal sorunlar ister içe dönük isterse dışa dönük olsun genel olarak “*biyopsikososyal odakta*” değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sorunun kaynağına ve özelliğine göre pek çok psikososyal sorundan bahsetmek mümkün olup genel olarak öğrencilerin karşı karşıya kaldığı okulda şiddet, aile içi şiddet, akran zorbalığı, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, zenofobi ve sokakta yaşama ve çalışmaya maruz bırakılmaktan bahsetmek mümkündür.

1.6.1. Okulda Şiddet;

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) şiddeti; “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” olarak tanımlamaktadır. Bir insan hakkı ihlali olarak şiddet kontrol edilebilir, bireyin veya grubunun kendisini olumsuz ifade biçimi olarak tercih ettiği, öğrenilen ve aktarılan sadece bireyi değil toplumsal yaşamın pek çok aşamasını etkileyen bir tehdittir. Bireysel, psikolojik, kültürel, sosyal veya ekonomik pek çok sebepten temel alabilen şiddetin farklı biçimleri okullarda da görölmektedir.

Okullarda görölen şiddette, öğrencinin okul eşyalarına, okul kurallarına, öğrencilerin birbirlerine, okul çalışanlarının ve eğitimcilerin öğrencilere ve öğrencilerin okul çalışanlarına ve eğitimcilere yönelik olan (Aktan,2019;Nazlıcan vd, 2019;Varol,2020) biçimleri görölmektedir. Uygulanan şiddetin çeşidine göre ise karşımıza;

- 1) Fiziksel şiddet
- 2) Duygusal şiddet
- 3) Cinsel şiddet
- 4) Ekonomik şiddet
- 5) Siber şiddet (Polat,2017:17) sınıflamaları çıkmaktadır.

Bu tanımlamalara göre okul ortamlarında, şiddetin bir veya birkaç biçiminde öğrencinin, bireysel veya grup olarak şiddeti uygulayan, şiddete maruz kalan veya şiddete tanık olan olarak karşımıza çıktığı, bu şiddetin sonucu olarak ise mağdur veya suça sürüklenme durumunu yaşadığı görülmektedir. Nitekim Kubar vd.(2019) *Lise Öğrencilerinin Şiddet Algısı Üzerine* yaptıkları bir araştırmada; araştırmaya katılan öğrencilerin % 79.5'nin şiddete maruz kaldıkları, şiddet biçimleri içinde ise en çok % 31.9 oran ile fiziksel şiddet mağduriyeti yaşadıkları tespit edilmiştir. Okulda yaşanan farklı şiddet biçimleri çocukların duygusal olarak örselenmelerine, bedensel olarak zarar görmelerine yol açtığı gibi akademik başarılarının düşmesine, okul devamsızlığına veya okul terkine varan sonuçlara da neden olduğundan eğitim hakkının ihlaline de neden olmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Ülkemizdeki okullarda şiddetin çeşitli biçimlerindeki sayıların arttığı dikkate alındığında öğrencilere yönelik olarak koruyucu ve önleyici sosyal hizmet uygulamalarının önem kazandığı görülmektedir.

1.6.2. Aile İçi Şiddet

Çocuğun, korunması, desteklenmesi ve yetiştirilmesi açısından en önemli sistem olan aile sistemi, çeşitli nedenlerle aile içinde yaşanan şiddete bağlı olarak çocuğun direkt veya dolaylı olarak şiddete maruz kalmasına, tanık olmasına veya örselenmesine de neden olmaktadır.

Eşlerin karı-koca olarak evlilik ilişkilerinin zayıflığına bağlı evlilik içi sorunlarından kaynaklı nedenler, ebeveynin çocuğun bakımı ve yetiştirmelerindeki yetersizlikleri, şiddetin terbiye ve kontrol aracı olarak kullanılması, ebeveynin ruhsal durumu, yine ebeveynin şiddet deneyimi aile içinde madde kullanımı, ekonomik yoksulluk, sosyal-kültürel değerler, boşanma ve ayrılık (Başoğlu vd,2017; Kök vd,2016;Sağınç ve Karyelioğlu,2020) gibi nedenler aile içinde eşlerden birine veya çocuğa yönelik şiddete dönüşebilmektedir.

Çocuğun aile içindeki şiddetin tanığı veya mağduru olması, onun bedensel, ruhsal, psikolojik ve sosyal gelişimlerine olumsuz etkilerine ve sonuçlarına yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan sadece biri olan ve Lök ve ark. (2016)

yaptıkları araştırmada; şiddete maruz kalan veya tanık olan çocukların, şiddeti normalleştirdikleri, şiddeti bir başkasına uyguladıkları, madde kullanımı, intihar, evden kaçma davranışı gibi riskli davranışlarını ve çocuğa yönelik ihmal veya istismar riskini arttırdığı tespit edilerek aile içi şiddetin önlenmesinde psikososyal yaklaşımın önemini ortaya koymuştur. Bu anlamda, bireyin yaşamında ergenlik dönemini de kapsayan bu uzun eğitim hayatı süresince, aile içinde olası şiddet durumların tespiti ve okul sosyal hizmeti odaklı psikososyal müdahalelerin geliştirilmesi çocuğun bu süreçlerden korunması açısından önem kazanmaktadır.

1.6.3. Madde Bağımlılığı

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kullanım yaygınlığının arttığı ve kullanım yaşının düştüğü madde bağımlılığında, bireylerin madde kullanımlarının tek bir nedeninden bahsetmek güçtür. Kullanım nedenlerinin farklılığı, çeşitliliği, boyutları, kapsamı ve zorluğu disiplinler arası bütüncül bir çalışma ve işbirliğini zorunlu kılmaktadır (Acar ve Kaylı, 2021; Mutlu,2013). Madde bağımlılığı kişilerin yaşam kalitelerini olumsuz olarak etkileyen, tıbbi, sosyal ve toplumsal işlevlerin zarar görmesine yol açan, kalıcı zararlar veren ve hatta yaşam kaybına yol açabilen, eğitim, sağlık, barınma, çalışma, bağımsız yaşama ve sosyalleşme gibi temel hakların kaybedilmesine neden olan (Kargın ve Hiçdurmaz,2018:36) önemli bir sosyal sorundur.

Aileden bağımsızlaşmaya çalışılan, içinde bulunduğu arkadaş grup normlarının etkin ve baskın olduğu, hızlı büyümeye bağlı olarak önemli fiziksel ve psikolojik değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde, madde kullanımının yaşanabildiği ve bağımlılığa dönüşebildiği görülebilmektedir. Ebeveyn kontrolün ret edilerek karşı çıkıldığı bu dönemde, arkadaşlık ilişkilerinin ve gruplarının önem taşıdığı, riskli davranışları test etme ve yapma süreçlerinin sıklıkla gerçekleşmesine bağlı olarak madde kullanım davranışı geliştirebilmektedir.

Ergenlik dönemi madde kullanımında, ergenin kendisi, arkadaş grubu, bakım verenleri, ebeveynleri, ebeveynleri ile ilişkileri, ailenin yapısı, ergenin ve ailesinin zayıf yönleri, içinde yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel yapısı gibi (Mutlu,2016:15) pek çok durumdan ve riskten bahsetmek mümkündür.

1.6.4. Zenofobi (Yabancı Düşmanlığı)

Zenofobi (yabancı düşmanlığı), Yunan kökenli korkuya karşılık gelen “phobia” sözcüğü ile “yabancı” ve “misafir” kelimelerine tekabül eden “xenos” sözcüklerinden türemiştir. Bu nedenle Xenophobia (zenofobi), yabancıdan korkma anlamını ifade etmektedir (Özmete, Yıldırım ve Duru, 2018:193). Göçmen nüfusun artması zenofobinin artmasına yol açmakta olup günümüzde farklı ırktan ve etnisiteden öğrencilere karşı yabancı düşmanlığı artış gösterebilmekte ve öğrenciler yabancı düşmanlığının mağduru olabilmektedir.

1.6.5. Çocuk İhmal ve İstismarı

Çocuk ihmal; 18 yaş altında bulunan çocuğun her türlü ihtiyacını karşılamakla yükümlü ebeveyni ya da yasal temsilcisi olan vasisinin; çocuğun beslenme, barınma, eğitim, sağlık gibi fiziksel yönden ve sevgi, şefkat, destek olma, rehberlik etme gibi duygusal ve psikolojik yönden haklarını karşılamaması ve bundan dolayı da çocuğun fiziksel ve psikolojik yönden gelişiminin engellenmesi olarak tanımlanabilir (İnsan Hakları Derneği, 2008:5). Çocuk istismarı ise toplumun genel-geçer bazı kurallarından ya da yetişkinlerin davranışlarından kaynaklanan; çocuğun fiziksel, psikolojik ve duygusal yönden gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen, gelişimleri üzerinde hasar oluşturan davranışlardır (Yelboğa, 2019;206). Çocuk istismarını; fiziksel, cinsel ve duygusal istismar olmak üzere dört kategoride ele almak mümkündür:

a) Fiziksel İstismar: 18 yaşının altındaki bireyin bakımını, barınmasını ve koruma gereksinimini karşılamakla yükümlü kişi tarafından o bireyin fiziksel açıdan iyilik halini ve sağlığını tehdit edecek yönde zarar verme, yaralanmasına yol açma veya fiziken olumsuz yönde gerçekleştirebilecek davranışlara potansiyel oluşturma olarak karşımıza çıkan istismar türüdür (Acehan ve Diğerleri, 2013:595).

b) Duygusal İstismar: Sosyal çevresi, ailesi ya da arkadaş grupları tarafından çocukların psikososyal iyiliklerini ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen; alaycı davranışlar sergileme, çıkar amaçlı bireyi kullanma, aşağılama, küfretme, duygusal yalnızlığa itme gibi davranışlarla beraber; çocuktan yaşının elvermeyeceği isteklerde bulunma, çocuk üzerinde baskı kurma, diğer aile bireyleri arasında ayrımcılık yapma ve çocuğu ağır

biçimde cezalandırma davranışlarının sergilenmesiyle bireyin duygusal yönlerinin sömürülmesi olarak karşımıza çıkan istismar türüdür (Runyan, Corinne ve Hasan, 2002:60).

c) Cinsel İstismar: Henüz cinsel açıdan olgunluğa ulaşmamış, cinsel yönden gelişimini tamamlamamış çocuğun; cinsel dürtülerini harekete geçiren ve cinsel istek ve ihtiyacını karşılamak isteyen yetişkin bir kişi tarafından şiddet gösterme ya da tehdit etme yoluyla faydalanması olarak tanımlanmaktadır ve cinsel dokunma, cinsel sömürü, cinsel taciz ve cinsel tecavüz gibi çeşitli yollarla gerçekleştirilen istismar türüdür (Alpaslan, 2011:194).

d) Ekonomik İstismar: Çocuğun ebeveyni ya da bakmakla yükümlü olduğu kişi tarafından eğitim hayatına, kendisini gerçekleştirebilme potansiyeline, bedensel sağlığına, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimine, haklarına zarar verecek biçimde çalıştırılarak, gelir elde edilmesi, düşük ücretli iş gücü veya maddi kazanç elde etme aracı olarak görülmesidir (Bahar ve Bahar, 2009:12).

1.6.6. Sokakta Yaşama ve Çalışmaya Maruz Bırakılma

Yoksulluk, gelir adaletsizliği, göç, savaş, çarpık kentleşmenin getirdiği olumsuzluklar, erken yaşta çalışmaya mecbur kalma gibi ekonomik sebepler ve yetersiz sosyal hizmet uygulamalarının yanı sıra (Acar, 2010:7) ebeveynlerin kaybedilmesi, davranış bozukluğu, aile bireylerinde görülen madde bağımlılıkları, aile ya da sosyal çevrede istismara maruz kalmak, çete niteliği taşıyan gruplar tarafından kandırılmak ya da kaçırılmak ve aile içinde bulunan ebeveynlerin sabıka geçmişlerinin olması gibi aile ve toplum temelli riskli nedenlerinden ötürü çocukların sokakta yaşamaya ya da rızası olmadan çalıştırılmaya mahkum oldukları bilinmektedir (Kasatura, 2002:214).

1.7. ARAŞTIRMANIN SORUNU

1960'lı yıllardan bu yana okul sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştiriliyor olsa da okul sosyal hizmeti uygulamaları Türkiye'de kurumsallaşamamış ve yaygınlaşamamıştır. Günümüzde okul sosyal hizmetine dair uygulamalar Konya ve Rize illerindeki sınırlı

sayıda okulda yürütülen pilot projelerle gerçekleştirilmekte olup projelerin nasıl gerçekleştirildiğine dair yeterli bilgi bulunmamaktadır. Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaşması ve kurumsallaşması için mevcut okul sosyal hizmeti deneyimlerinin ortaya konulmasına ihtiyaç vardır. Bu çerçevede araştırmanın sorunu Konya ve Rize illerindeki sınırlı sayıda okulda yürütülen okul sosyal hizmeti uygulamalarının nasıl gerçekleştiğinin bilinmemesidir.

1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI:

Bu araştırma; Konya ve Rize illerinde yürütülen okul sosyal hizmeti uygulamasının nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede okul sosyal hizmeti uygulama süreci, okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda görevli sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve okul idarecilerinin okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair düşünceleri araştırma kapsamında ele alınacaktır.

Alt Amaçlar:

- Okul sosyal hizmeti uygulamalarında okul sosyal hizmeti yararlanıcıları olan öğrencilerde ortaya çıkan sorunlar ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya konulması
- Okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair görüşler bağlamında; okul sosyal hizmeti uygulamalarında karşılaşılan güçlükler, okul sosyal hizmeti uygulamaları ile psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları arasındaki farklar ve okul yöneticileri ile psikolojik danışman ve rehber öğretmenin okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair görüşlerinin ortaya konulması
- Okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılmasına ve kurumsallaştırılmasına yönelik sosyal hizmet uzmanlarının görüşlerinin ortaya konulmasıdır.

1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ:

Okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de okul sosyal hizmeti ile ilgili akademik çalışmaların 2000 yılında yazılan “Ankara Liseleri’nde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti” doktora teziyle başladığı; özellikle son on yılda okul sosyal hizmeti ile ilgili akademik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların okul sosyal hizmeti, okul sosyal hizmetine dair farklı ülke örnekleri veya okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç ile ilgili olduğu görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair Alptekin vd (2020) tarafından hazırlanan “Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması” dışında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair deneyimleri ortaya koymak amacıyla. Bu amacın gerçekleştirilmesinin Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamalarının kurumsallaşması ve yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, Türkiye’de okul sosyal hizmetinin nasıl uygulandığını derinlemesine ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Araştırmada, kişilerin algısı, görüşleri, olaya ve duruma nasıl baktıkları, olayın özünün ne olduğunu (Yıldırım ve Şimşek,1999) ortaya koymayı olanaklı hale getiren nitel araştırmanın fenomenolojik deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desenle birlikte pilot uygulama sürecini yürüten sosyal hizmet uzmanlarının, psikolojik danışman ve rehber

öğretmeninin ve okul idarecilerinin süreç hakkındaki bilgilerine, algılarına, uygulamaya bakış açılarına ve deneyimlerine bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler, okul idarecileri ile pilot projelerde görev alan sosyal hizmet uzmanlarından seçilmiştir. Çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup sosyal hizmet uzmanı, idareciler ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında on beş profesyonele ulaşılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Çalışma kapsamında Konya ve Rize illerinde okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirildiği Mehmet Karacığanlar Mevlana İmam-Hatip Ortaokulu, Yunus Emre İlkokulu, Meram Şehit Ayfer Gök Ortaokulu, Meram Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve IMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev alan sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve idareciler ile görüşülmüştür. Kar topu örnekleme yöntemiyle 15 çalışana ulaşılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen profesyonellerin bilgileri Tablo 1'deki gibidir.

TABLO 1: Araştırmaya Katılanların Tanıtıcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durumu	Eğitim Durumu	Unvanı	Hizmet Yılı
1	E	50	Evli	Lisans	Sosyal Hizmet Uzmanı	28
2	E	56	Evli	Lisans	Sosyal Hizmet Uzmanı	29
3	K	30	Evli	Yüksek	Sosyal Hizmet Uzmanı	7
4	E	30	Evli	Lisans	Sosyal Hizmet Uzmanı	8
5	E	50	Evli	Doktora	Sosyal Hizmet Uzmanı	28
6	E	26	Bekar	Lisans	Sosyal Hizmet Uzmanı	4
7	E	31	Evli	Doktora	Sosyal Hizmet Uzmanı	9
8	K	32	Evli	Yüksek	Sosyal Hizmet Uzmanı	9
9	K	25	Bekar	Lisans	Sosyal Hizmet Uzmanı	3
10	E	52	Evli	Lisans	Okul İdarecisi	30
11	E	40	Evli	Lisans	Okul İdarecisi	14
12	E	39	Evli	Lisans	Okul İdarecisi	17
13	E	61	Evli	Lisans	Okul İdarecisi	37
14	E	43	Evli	Lisans	Okul İdarecisi	21
15	K	44	Evli	Lisans	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	22

Araştırma kapsamında dokuz sosyal çalışmacı, beş idareci ve bir psikolojik danışman ve rehber öğretmenle görüşülmüştür.

2.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma verileri derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. Derinlemesine görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Mayıs 2020- Temmuz 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler minimum otuz maksimum doksan dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler Covid-19 salgını önlemleri nedeniyle çevirim içi uygulamalar ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve idarecilere ayrı şekilde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır.

Sosyal Hizmet Uzmanlarına Sorulacak Sorular:

- 1) Kendinizden bahseder misiniz?
- 2) Okul sosyal hizmeti projesinde nasıl bir yol izlenmekte; siz okul ortamında ne tür sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?
- 3) Okul ortamında sosyal hizmetin ilgi alanına giren ne gibi sorun ve gereksinimlerle karşılaşmakta; sizin karşılaştığınız sorunlar neler?
- 4) Okul sosyal hizmeti projesini yürütürken karşılaştığınız güçlükler neler?
- 5) İdarecilerle ilişkiniz nasıl; yaşadığınız güçlükler neler?
- 6) Rehber öğretmenler ile çalışma ilişkiniz ne yönde gerçekleşmekte, beraber gerçekleştirdiğiniz uygulamalar neler?
- 7) Rehber öğretmenlerle yaşadığınız güçlükler neler?
- 8) Okul sosyal hizmetinin rehberlik uygulamalarından ayrılan yönleri sizce neler?
- 9) Sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanlarının rehberlik servisi çatısı altında mı; yoksa bağımsız bir sosyal servis çatısı altında mı çalışması daha etkili olur, ne düşünüyorsunuz bu konuda?
- 10) Okul sosyal hizmetinin geliştirilmesine ve merkezi anlamda uygulamaya geçirilmesine yönelik söyleyebileceğiniz, önerebileceğiniz neler var?

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlere Sorulacak Sorular:

- 1) Kendinizden bahseder misiniz?
- 2) Okulda rehberlik uygulamaları nasıl gerçekleşmekte, siz rehberlik uygulamalarını nasıl yürütüyorsunuz?
- 3) Okulda rehberlik uygulamalarını yürütürken karşılaştığınız güçlükler neler?
- 4) Sizce okul ortamında karşılaşılan problemlerle nasıl mücadele edilmeli?
- 5) Okul ortamında idareciler ile yaşadığınız güçlükler neler; ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- 6) Okul sosyal hizmeti ile ne zaman karşılaştınız, okul sosyal hizmeti projesi başlamadan önce sosyal hizmet alanını hiç duymuş muydunuz?

7) Rehberlik uygulamalarının okul sosyal hizmeti uygulamalarından ayrılan yanları sizce neler?

8) Okul sosyal hizmeti projesinde çalışan sosyal hizmet uzmanı ile yaşadığınız güçlükler neler?

9) Okul sosyal hizmeti uygulamasını nasıl görüyorsunuz; okul sosyal hizmetinin okulda meydana gelen problemlerin çözümünde katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz?

Okul İdarecilerine Sorulacak Sorular:

1) Kendinizden bahseder misiniz?

2) Yönetici olarak okul ortamında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz, yaşadığınız güçlükler nelerdir?

3) Okulda yaşanan sorunlarla sizce nasıl mücadele edilmeli?

4) İdareci olmanız münasebetiyle okulda görev alan tüm çalışanlarla sürekli iletişim halindesiniz; peki bu çalışanlarla ilişkileriniz nasıl, yaşadığınız zorluklar neler?

5) Okul sosyal hizmeti ile ne zaman karşılaştınız, okul sosyal hizmeti projesi başlamadan önce sosyal hizmet alanını hiç duymuş muydunuz?

6) Okul sosyal hizmeti projesinde çalışan sosyal hizmet uzmanı ile yaşadığınız güçlükler neler?

7) Bir idareci olarak okul sosyal hizmeti uygulamasını nasıl görüyorsunuz; bu konuya bakış açınız nedir?

Araştırma için T.C Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Görüşmeler bilimsel araştırma etiği ilkelerine göre gerçekleştirilmiştir.

2.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ:

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler tek tek deşifre edilmiştir. Verilerin analizinde QSR Nvivo 10 programından yararlanılmıştır. Görüşmecilerden elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin ardından kategoriler ve temalar ortaya çıkmış ve veriler değerlendirilmiştir.

2.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI

Araştırmanın iki sınırlılığı bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların ilki verilerin toplanmasıyla ilgilidir. Araştırma kapsamında bir psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile görüşülebilmıştır. İkinci sınırlılık araştırmanın salgın döneminde gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Çalışma grubundaki profesyoneller, okullarda kısmi çalışma /uzaktan çalışma yöntemiyle çalıştığı için katılımcılarla yüz yüze görüşülememiş, kişisel verilerin gizliliği nedeniyle sadece iletişim bilgilerine ulaşılabilen profesyonellerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



3. BÖLÜM: BULGULAR

Araştırma bulguları içerik analizine tabi tutulduktan sonra üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, okul sosyal hizmeti uygulamalarının yararlanıcıları olarak öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ve okul sosyal hizmeti uygulamaları, okul sosyal hizmeti

uygulamalarına dair görüşler ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasına dair sosyal hizmet uzmanlarının belirttiği görüşleridir. Temalar ve temalarla ilişkili kategorileri Tablo 2’deki gibi görmek mümkündür.

TABLO 2: Bulgulara Yönelik Oluşturulan Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar Ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları	1.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar
	1.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları
2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarına Dair Görüşler	2.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler
	2.2. Okul Sosyal Hizmeti İle Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Uygulamaları Arasındaki Farklara Dair Katılımcıların Görüşleri
	2.3. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarına İlişkin Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmen Ve Okul İdarecilerinin Görüşleri
3. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına Dair Sosyal Hizmet Uzmanlarının Görüşleri	

Konya ve Rize illerinde gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti uygulamalarında; okul sosyal hizmeti yararlanıcıları olan öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, okul sosyal hizmeti uygulamaları, katılımcıların okul sosyal hizmetine dair görüşleri ve sosyal hizmet

uzmanlarının okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasına dair görüşleri benzerlik gösterdiğinden veriler ayrı ayrı verilmek yerine birlikte ele alınmıştır.

3.1 Okul Sosyal Hizmet Uygulamaların Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

3.1.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Yararlanıcıları Olarak Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar

Okul sosyal hizmeti projeleri gerçekleştirilen illerde öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı, bu sorunların ekonomik, sosyal, psikolojik ve ailevi problemlerle ilgili olduğu, bazı öğrencilerin birden fazla sorunla karşı karşıya kaldığı araştırmaya katılanlar tarafından aktarılmaktadır. SHU5 bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

SHU5: Sosyal hizmetin bitmeyen sorunu yoksulluk. Evde şiddet. İstismar, yoksulluk, okul devamsızlığı sanırım 6. Madde idi. Akademik konuda düşüklük, şiddet, yoksulluk, istismar bir de engelli öğrenciler. Engellilik ve ruh sağlığı konuları idi. İlk 6-7 madde böyle sıralanmıştı. Yoğun olarak da bu 6 madde kendini hissettiriyordu. Çok farklı şeyler de vardı mesela evde kardeş geçimsizliği, sokakta çalışma gibi. Ama biz hem çok fazla olan hem de sosyal hizmet bağlamında olan sorunları öne çıkarttık. Ve karşımıza böyle bir bilanço çıktı. Buradan devam ettik.

Uygulamaların gerçekleştirildiği okullara göre farklılaşmakla beraber öğrencilerin yaşadığı sorunları SHU6 madde kullanımı, akran şiddeti, ekonomik sorunlar, aile ile ilgili sorunlar olarak açıklamaktadır.

SHU6: Anne babası ayrı çocuk sayısı fazla çıkabiliyor. Geçen sene çalıştığım okulda çok fazlaydı. Rehber öğretmenleri ile ortak bir madde olarak düşündüğüm akran şiddeti, akran zorbalığı maddesi çok fazla geliyor. Hatta en çok gelen madde diyebilirim. Ekonomik sorunları en çok gelen ikinci madde olarak söyleyebilirim. Çok fazla aile içi şiddet maddesi gelebiliyor.

SHU8 ise, okul sosyal hizmet uygulamalarında öğrencilerin psikolojik sorunlarla da karşı karşıya kaldığını belirtmektedir.

SHU8: Ciddi ciddi takip edilmesi gereken öğrenciler var. Rize’de geçtiğimiz dönemde çok fazla öğrenci intiharı oldu. Geçmiş yıllarda da varmış ama o dönemde fen lisesi öğrencisi olsun iyi eğitilmiş ailelerin çocukları dahi intihar etmeye başladı.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında ailevi sorunlarla karşılaşıldığı SHU7 tarafından belirtilmektedir.

SHU7: Aile ilişkilerine dair durumlarına değinmiştik. Oradan çıkan verilerin somut olduğunu söyleyemeyiz ama oradan yola çıkarak biz zaten öğrenciler ile bireysel görüşmeler yaptık. Orada dikkatimizi çekenler ise, yaşamaktan zevk almıyorum, ailemle ilgili olumsuz düşüncelerim var, gibi maddeleri işaretlemiş öğrenciler var. Yaptığım bireysel görüşmelerin çoğunluğu gerçekten ebeveyni ile bir ilişki problemi yaşıyor. İş yine oraya geldi yani. Kimisi babası baskın olduğu için kendini ifade etmekte zorlanıyor. Ailesinin katı tutumları ile ilgili sıkıntıları olduğunu söylüyor. Kendi bireyselliğini kabul ettirme konusunda sorunlar yaşıyor.

Psikolojik danışman ve rehber öğretmen PDR1’e göre ise öğrencilerin yaşadığı sorunların başında, derse odaklanamama ve üniversite eğitimine ilgisizlik gelmektedir.

PDR1: Öğrencilerimizde görülen başlıca sorunlardan birisi motivasyon eksikliği ders anlamında. Üniversiteyi düşünmedikleri için üniversite sınavı hakkında bir sıkıntı var. Öğretmenlerinin anlattığı, alan şeflerinin anlattığından ziyade komşunun anlattığı daha önemli olur mesela. Çevrenin anlattığı ona daha iyi gelir. Araştırmada, motivasyonda sıkıntı vardır hocam ders anlamında. Ders çalışma anlamında sıkıntı vardır.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirildiği okullardaki idarecilere göre öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ise; velilerle yaşanan sorunlar, öğretmenlerin tutumları ve göçmen öğrencilerin uyum sorunlarıdır. İdarecilere göre velilerle yaşanan sorunlar iki boyutta gerçekleşmektedir. Birinci boyut velilerin talepleridir. Y1 bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Y1: Şimdi bir velilerle yaşadığımız sorunlar var. Velilerin okuldan istedikleri, arzuları... Karşılanamayan istekleri karşısında gösterdikleri tepkileri var. Öğrencilerin disiplinsizliği ile ilgili, devamsızlık ve disipline yönelik sıkıntılar var.

İkinci boyut, velilerin öğrencilerle ilgili sorumlulukları yerine getirmemeleriyle ilgilidir. Y5 bu süreci aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Y5: En önemli sorun devamsızlık, derse ilgisizlik, öğretmene karşı saygısızlık, arkadaşlarına karşı saygısızlık yaşadığımız sorunlar bunlar. Çocuk reşit olmadığı için velisine ulaşmada sorun yaşıyoruz. Velisi de ilgisiz okula gelmek istemiyor. Okula geldiği zaman çocuğunun durumunu bildiği için olumsuz bir şeyler duymak istemiyor ya da çocuğundan beklentisi olmadığı için sadece sabah sekizde gitsin akşam beşe kadar okulda dursun bana yük olmasın diyerek, böyle olan tipler de var.

İdarecilere göre öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri öğretmenlerin tutumudur. Öğretmenlerin şiddet uygulama eğiliminde olduğunu belirten Y1 bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Y1: Öğretmenlerin özel ilişkileri, öğretmenlerin şiddete eğilimli olması ya da öğrencilerin öğretmen davranışlarında şiddet duygusunu hissetme gibi sıkıntılarımız var. Genel başlıkları ile bunlar.

Okul sosyal hizmeti uygulamaları gerçekleştirilen okullardaki idarecilere göre göçmen çocukların okula uyum sorunu karşılaşılan bir diğer sorundur. Y2, bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Y2: Her okulun yaşadığı sorunlar farklıdır. Mesela benim kendi okulumun yaklaşık %60'ı yabancı uyruklu öğrencilerden oluşuyor. Bu yabancı öğrencilerin %90'ı Suriyeli. İlk geldikleri zaman geçici eğitim merkezleri vardı. Geçici eğitim merkezinde Türkçe öğrenip bizim normal okul sistemimize geçtiler. Bunlar kâğıt üzerinde Türkçe'yi öğrenmiş olarak görülüyor fakat uygulamada öyle bir şey yoktu. Yaklaşık 2 yıldır Türkçe öğretimi için uğraşıyoruz. Yabancı öğrenciler ile

Türk öğrencilerin adaptasyonu kısmında büyük sorun yaşadık. Hala daha yaşamaya devam ediyoruz.

Okul sosyal hizmeti uygulamaları çerçevesinde araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sorunları sosyal hizmet bakış açısıyla bir başka deyişle psikososyal açıdan ele aldığı, psikolojik danışman ve rehber öğretmenin yaşanan sorunları eğitim odaklı değerlendirdiği, idarecilerin ise mevcut sorunlara yönetsel açıdan baktıkları görülmektedir. Okul sosyal hizmeti uygulamalarında karşı karşıya kalınan sorunların, okulun ve öğrencinin profiline göre farklılaşmakla beraber, çoğunlukla devamsızlık yapma, ekonomik sorunlar, aileyle ilgili sorunlar, madde kullanımı, akran zorbalığı ve uyum sorunlarıyla ilgili olarak ortaklaştığı görülmektedir.

312 Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının ilk aşamasında sosyal hizmet uzmanları; idareciler, psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ve öğretmenlerle tanışma toplantıları gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen toplantılarda, okul sosyal hizmeti uygulamaları ve proje kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalar tanıtılmıştır. Bu durumu SHU7 aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

SHU7: İlk başta rehber öğretmenleri ile bir temas kurup onlarla bir işbirliğine yöneldik. Bunun akabinde öğretmenlerle okulda bir anlatım toplantısı yaptık. Öğretmenlere sosyal hizmeti ile ilgili bir bilgilendirme toplantısı yaptık. Aynı zamanda onların okullarına dair kendi düşüncelerini alma konusunda bir toplantı idi. Karşılıklı bir forum gibi oldu biraz.

SHU6, okul çalışanlarının okul sosyal hizmetini bilmediğini bu nedenle bu toplantıları düzenlediğini belirtmektedir:

SHU6: Bir de okul açılmadan biz öğretmenlere bir seminer düzenliyoruz. Okul sosyal hizmeti nedir? Biz neler yapacağız diye. Çünkü hiç kimse bilmiyor. Rehber öğretmenleri bile çok yabancı. 3 senedir var hatta. İki senesinde bir eğitim düzenledik. Birçok konunun olduğu bir eğitim düzenledik.

Oryantasyon toplantılarının ardından, projenin yürütüldüğü okulların bazılarında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerle toplantılar gerçekleştirilerek çalışmaların nasıl gerçekleştirileceği belirlenmiştir. SHU3, bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

SHU3: Zaten başlangıçta plan yapılmıştı. Kim kiminle, hangi çocuk ve grupla nasıl çalışsın? Önce yılbaşında bir değerlendirme yapıldı. Birlikte aldığımız kararlar oldu. Diyelim ben A çocuğu ile çalışacağım. O çocukla ve ailesiyle nasıl iletişime geçeceğim? Rehber öğretmen ne yapacak? Biz ne yapacağız? Sınıf öğretmenleri ne yapacak? Biz çocukla çalışırken şöyle yapıyorduk. Önce elimizdeki formun analizini yaptık. Karşılaştırmalı çapraz tablolarını yaptık. Mesela diyelim ki sosyoekonomik durumu düşük bir çocuk var. Bu çocuk aynı zamanda şiddet görüyor mu ya da şiddet gösteriyor mu?

Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerle yapılan toplantılarda, okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın belirlenmesinde kullanılacak değerlendirme formu geliştirilmiş olup değerlendirme çalışmalarında sosyal hizmet ile ilgili sorunların da bulunduğu psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin kullandığı sınıf haritası belirleme formu kullanılmıştır. SHU2, durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

SHU2: Şimdi öncelikle okula gitmeden önce biz bu projeyi hazırlarken şunu yaptık, yani nasıl bir yol izlemeliyiz ki biz orada bir çalışma yapalım diye bu özellikle rehber öğretmenlerin okulda uyguladıkları şey var sınıf haritası belirleme formu var. Bu sınıf haritası belirleme formunu yine psikolojik danışmanlarla beraber bu proje hazırlığının başlangıcında bir araya gelerek bu şeyin üzerinde çalışma yaptık, buna yeni sorular ekledik. Yeni sorularda biraz daha sosyal hizmeti ilgilendiren direk ilgilendiren yeni sorular ekledik yani bunda evlat edinilen çocuklar var mı ne bileyim şiddet gören çocuk var mı işte farklı bağlamlarda koruyucu aile çocuğu var mı falan gibi ama biraz daha sosyal hizmeti ilgilendiren.

Geliştirilen formun öğretmenler aracılığıyla uygulanması sağlanmış ve okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç ve okul sosyal hizmeti açısından riskli çocuklar belirlenmiştir. SHU6, bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

SHU6: Toplam 32-33 soruluk bir sınıf haritası belirleme formu oluşturuyoruz. Hatta bunu okul açılmadan da yapıyoruz. Okulun ilk haftası bunu öğretmenlere dağıtıyoruz. Onlara da biraz süre veriyoruz. Sonra öğretmenler o listeye göre hangi maddede hangi çocuk varsa doldurup bize veriyorlar. Böylelikle biz sınıfların haritasını çıkartmış oluyoruz. Formlar daha gelmeden öğretmenler bir çocuk tespit ettik derse ilgilenebiliyoruz. Aynı zamanda okul haritası çıkartıyoruz. Buna bir excel tablosu oluşturduk. Tüm çocukları oraya kaydediyoruz. Hangi madde de kaç çocuk var. Bir çocuk kaç maddede var diye. Böylece en büyük risk grubundaki çocuk listesini çıkartmış oluyoruz. Mesela 15 maddenin olduğu çocuklar çıkabiliyor.

Riskli çocukların belirlenmesinin ardından bu çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamalarının ilki bireysel görüşmeleridir. SHU3'ün ifadelerinde bu durumu görmek mümkündür:

SHU3: Burada daha çok bireysel düzeyde çalışıyorsunuz. Yani aile ikinci bir aşamada başlıyor. Küçük yaş grubu ile çalıştığınız için onların da karar alma süreçleri var öğrenciyi de dinliyorsunuz ama burada mutlaka önce öğrenciden başlıyorsunuz. Aile ile görüşürken verdiğiniz bilginin nasıl bir etki yaratacağı hakkında önceden bir ön görünüş olması gerekiyor.

SHU8 yapmış olduğu bireysel görüşmelerde nasıl bir yol izlediğini aşağıdaki gibi belirtmektedir.

SHU8: Yapmaları gereken ödevler verdim. Mesela yatmadan önce gününün nasıl geçtiğini düşün ya da yaz. Bir sonraki görüşmede o düşüncelerini tekrar bana söylemesini istedim. Bir değişiklik var mı yok mu diye.

Bireysel görüşmeler öğrencinin karşı karşıya kaldıkları soruna göre farklılaşmakta, sosyal hizmet uzmanları farklı mesleki rol ve işlevleri kullanabilmektedir ve mikro, mezo ve makro düzeyde çalışmalar gerçekleştirebilmektedir. Bu durumu SHU4, aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

SHU4: Özellikle mesela bağımlılık danışmanlığı gibi, bireysel görüşmelerimiz oldu. İleri seviyelerde bağımlı olan çocuklarla alakalı halk sağlığı ile yönlendirme yaparak bakanlığa bilgilerimizi gerçekleştirdik. Sonrasında okulun genelindeki madde bağımlılığının yaygın olduğu birimlerde Yeşilay ile birlikte koordineli olarak onların eğitmenleri ve formatörleri tarafından okulumuzdaki tütün bağımlılığı ile ilgili eğitim verildi. Madde bağımlılığına girmedik çünkü tütün daha çok tüketilen bir şey. Tütün bağımlılığı ile ilgili eğitimler düzenledik planlar yaptık. Bu eğitimleri görüştük.

Çocuklara yönelik gerçekleştirilen bir diğer okul sosyal hizmeti uygulaması aile görüşmeleridir. Aile görüşmeleri hem okulda hem de evde gerçekleştirilmiştir. Bu durumu SHU5, aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

SHU5: En kilit nokta burada aile görüşmeleri idi. Ailelerle kimi zaman okulda görüşüldü. Ev ziyaretlerini mutlaka yapmaya çalıştık ki zaten görünürlük buradan önce oluştu. Okul sosyal hizmeti olmayınca bütün görev tanımı psikolojik danışman arkadaşlara yapılmış. Ben diyorum ki bunlar He Man mı? Voltran mı? Hangisini halledecekler? Okulda bireysel güçlükleri olan uyum gibi, akademik başarı, devamsızlık gibi, okul ortamındaki sorunlarla mı uğraşacaklar akran çatışması, uyumsuzluk, akran şiddeti gibi bunlarla mı ilgilenecek bu arkadaşlarımız yoksa aynı zamanda okulun dışına çıkıp okulu etkileyen sosyal bağlarla mı uğraşacaklar. Hepsi bunlara tanımlanmış çünkü. Onların da görevleri başından aşkın. Dolayısı ile bizim bu ev ziyaretleri onları hem rahatlatı hem ailelere bir güven bir destek verdi.

Aileye yönelik çalışmalar, soruna özgü şekillenmiştir. Bu durumu istismar mağduru çocuğa yönelik sosyal hizmet uygulamalarında görmek mümkündür:

SHU9: Biz okuldayken bir çocuk bize ihbar olarak geldi. İstismar noktasında. Bunun aile ziyaretini yaptık. Hemen çocuk şube ile iletişime geçtik. Onun sorgusunda biz de bulunduk. Orada durumu anlatıp izah ettik. Aile ile görüştük. Ailenin nasıl bir yol izleyeceğine dair yardımcı olmaya çalıştık. Zaten farklı bir ile akrabalarının yanına gittiler. Bu noktada yardımcı olduk. Bu süreçte 2-3 hafta

gibi bir zaman içerisinde yanlarında olduk. Bunların da yararlı olduğunu düşünüyorum.

Öte yandan, okul sosyal hizmeti uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin evlerine sosyal inceleme için ziyaretler gerçekleştirilmiştir. SHU4, bu durumu aşağıdaki gibi belirtmiştir:

SHU4: Şimdi şöyle oldu bizimkisi. Daha önce bizim belirlemiş olduğumuz bir risk haritası vardı. Daha önceki senelerde de uyguladığımız... O risk haritasını diğer öğretmenler sınıflara uyguluyordu biz orda belirli öğrencilerden başlamak üzere çalışmalara başlıyorduk. Yalnız bizim okuldaki öğretmenler bu risk haritasını biz yapmayalım istediler. Biz kendimiz belirtelim size sizinle bu işleri yürütürüz dediler. Dolayısı ile okulda bu risk haritasının uygulanmadığından dolayı rehber öğretmenlerinin çocuklar üzerinden ve diğer okul idaresi belirlediği çocuklar üzerinden biz de incelemeye giderek sosyal inceleme ve görüşmelerle kendi meslek uygulamamızı gerçekleştirdik.

Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda, öğrencinin karşı karşıya kaldığı sorunun çözülmesi için sosyal hizmet uzmanları farklı profesyonellerden de destek almıştır. Enürezis (alt ıslatma) sorunuyla karşılaşan SHU6, bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

SHU6: Çocuğun problemlerini sıralamak lazım bu durumda. Örneğin arkadaşları ile uyum, akran şiddeti görme, sosyal dışlanma yaşama, geçmiş dönemde istismara maruz kalma ve buna bağlı olarak alt ıslatma problemi yaşama. Bu sorunları tek tek analiz ettik. Öncelikli olarak istismarın neden olduğu psikososyal sorunları çözmek. Bunun için hemen bir psikiyatristten yardım istedik. Aynı zamanda alt ıslatma problemi ile alakalı hemen bir çocuk doktorundan randevu aldık. Bir yandan da Selçuk Üniversitesi'nden uzman hocalarla birlikte çalışmalar yürüttük. Psikiyatristten bu bağlamda çok yardım aldık zaten. Hiç randevu almadan gittiğimiz oluyordu.

Okul sosyal hizmet uygulamaları çerçevesinde gerçekleştirilen bir başka uygulama grup çalışmalarıdır. SHU5, bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

SHU5: Ben öğrencileri topladığımda öğrencilerin ortak sorunları üzerinden gittik. Bireyselliğin dışında öğrencilerin okul ortamında veya benzer sosyoekonomik kültür koşullarında yaşadıkları problemler nelerdi? Mesela 6-7 kişilik bir grupta olsa bir okulda arkadaşları ile sürekli çatışma halinde olan, böyle bir grup gördük ve kız öğrenci üstelik bunlar. Bunları tespit ettik. Sayısı 7 idi. Ciddi şekilde farklı sınıflarda ama benzer hareketler. Arkadaşları ile atışma yaşayan, öfkesini kontrol edemeyen, şiddet gösterisi yapan, bu kız öğrencilerden biraz daha sosyal uyuma yönelik birbirimizi anlamaya ve dinlemeye ve öfke kontrolüne yönelik biraz daha kapsamı geniş tutarak eğitici ve sosyalleştirici bir grup çalışması önerisi. Bir tanesini hatırlıyorum. Hatta bir oturumu ben yönettim onların daveti üzerine. Konuyu söylediler. Geldikleri noktayı söylediler. Örnek olsun diye bir seansı birlikte işledik öğrenci arkadaşlarla beraber. Grup çalışmaları bizim yönlendirmemizle daha öne çıktı orada.

Birey ve aile odaklı çalışmaların yanında, okulda eğitim ve çeşitli etkinlikler de sosyal hizmet uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yönelik özel gün ve haftalarda çeşitli etkinlikleri SHU1 aşağıdaki gibi anlatmaktadır.

SHU1: Belirli gün ve haftalar vardır; engelliler haftası, sosyal hizmet günü, dünya kadınlar günü gibi. Biz bütün bunları okulda çocuklarla beraber kutladık. Bakın düşünün siz, kadına yönelik şiddetten sıkıntı yaşıyoruz değil mi şu an. Biz orada ilkokulda, ortaokulda 8 Mart dünya kadınlar gününde bunu işliyoruz. İşte engellilerle ilgili çocuklarımızı davet ediyoruz okula. Mesela ikinci yıl lise deneyimlememizde 30'a yakın çocukla etkinlikler yaptık. Buna benzer uygulamalar gerçekleştirdik.

Öğrencilere yönelik etkinliklerde toplum kaynaklarından yararlanılmıştır. SHU3, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

SHU3: Yeni dönemde bir okul şenliği yaptık. Herhalde 23 Nisan'dı. Baharın geldiği bir zamandı. Bu şenlikte de üniversiteden bir tiyatro kulübünü kullandık.

Aslında bir tiyatro oynatmak istemiştik biz öğrenciler tiyatro izlesinler birde sosyoekonomik olarak düşük bir bölgedeki okuldu. Ve göçmen çocuk çok fazla var. Böyle bir fırsatı kullanmak istemiştik. Tiyatro sahnesini ayarlayamadığımız için başka bir şeye dönüştü. Daha çok gösteri eğlenceye dönüştü. Müzik aletleri kiralayan birisiyle görüştük. Hiç bütçemiz yok yani bunlar hep ilişkilerle oluyor. O çaldı öğrenciler dinledi.

Okulda gerçekleştirilen bir diğer çalışma da farkındalık çalışmalarıdır. Bu durumu göçmenlerin ağırlıklı olarak eğitim gördüğü okuldaki göçmen çocuklara karşı yabancı düşmanlığına yönelik farkındalık etkinliğiyle örneklendirmek mümkündür. SHU4, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

SHU4: Bir de okulumuz Suriyelilerin yoğun yaşadığı bir mahalleye çok yakındı. Dolayısı ile onlardan geri dönüşler oluyordu. Bunlar buradan gitsinler, bunlar buraya neden geldiler istemiyoruz bunları, nedenleri söylemleri kendi aralarında yaptığımız sosyal faaliyetlerde ve gözlemlerimizde çıkarınca yabancı düşmanlığına yönelik eğitim başlattık. Sanırım 10 tane falan sınıfa girdik. Toplamda da herhalde 20-30 sınıf falan vardı. Rehberlik dersleri veya böyle topluma yönelik dersler vardı. O derslere girdik. O derslerde şöyle yaptık. Bizim stajyerimiz de yanımızdaydı. Hem stajyer öğrencilerimizin sunum becerileri gelişsin diye onlara görevler verdik. Mesela sunumu hazırladık. Sunum içeriğini ve görselleri güzelleştirdik. Kısa kısa filmlerle de destekledik. Daha sonra çocuk bana sınıfta yorumlama yaptı. Hem kısa filmi yorumladı. Hem slaytı yorumladı. Suriyelileri çocukların görüşlerini aldık. Mesela çok ayrımcı konuşanlara farkındalık sağlamaya yönelik küçük etkinlikler yaptık. Drama vb. etkinlikleri sınıf içinde uyguladık. Aslında grup süreci değildi ama ona benzer bir şey oldu.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında gerçekleştirilen çalışmaları; tanışma, oryantasyon toplantıları gerçekleştirme, ihtiyaç analizi çalışmalarının gerçekleştirilmesi, bireysel görüşmeler, ailelerle görüşmeler, ev ziyaretleri, belirli gün ve haftaların kutlanması ve eğitim programlarının gerçekleştirilmesi olarak açıklamak mümkündür.

3.2. Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarına Dair Görüşler

Okul sosyal hizmet uygulamalarına dair görüşleri, okul sosyal hizmet uygulamalarında karşılaşılan güçlükler, okul sosyal hizmeti ile psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları arasındaki farklara dair görüşler ve okul sosyal hizmeti uygulamalarına ilişkin psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve okul idarecilerinin görüşleri olmak üzere üç başlıkta ele almak mümkündür.

3.2.1. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler

Okul sosyal hizmeti projesinin gerçekleştirilmesinde çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Bu güçlüklerin ilki okul sosyal hizmet uygulamalarının asli iş olarak tanımlanmamasıdır. Tam zamanlı görevlendirilmeyen sosyal hizmet uzmanları, üstlendikleri diğer işler nedeniyle projeye katılmak istemeyebilmektedir. SHU1 bu durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

SHU1: Şimdi burada en baştaki güçlüğüümüz; bu uygulamaya inanan inançlı bir ekibe ihtiyacımız oldu. Önce ben kendi meslektaşlarımı buna inandırmakta zorlandım açıkçası. Kurumlarda şöyle bir şey vardır; benim burada bir işim var sosyoekonomik destektir ikinci bir iş gelmesin bana, o yük olur, böyle bir mantık var maalesef. Ya işte sorduğun zaman çok yoğunuz, çok işimiz var vesaire. Öncelikle ben kendi arkadaşlarımı iknada biraz zorlandım yani bu işe biraz inandırmamız gerekiyordu. Yani buradan hem mesleğin sağlayacağı yüksek yarar hem de kurumun sağlayacağı yarar artı daha da genişlettiğimiz zaman toplumun sağlayacağı yararı düşünmeniz lazım ve ikna etmeniz lazım. Bu noktada biraz zorlandık ama orada da bizim buradaki çalışma ekibimiz deneyimli bir ekipti sağ olsunlar. Bunu işte birkaç toplantı ile aştık, daha doğrusu kendi içimizde çözdük.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının tam zamanlı gerçekleştirilememesinin sosyal hizmet uzmanlarının tüm müracaatçılara hizmet vermesini engellediği görülmektedir. Bu durumu SHU8'in ifadelerinde görmek mümkündür.

SHU8: 153 öğrenci risk grubundaydı yaklaşık. Bu projede daha çok ben görev aldım zaten. B. Hanım'ın da çok işi oluyordu. N. Hoca'nın da öyle. En çok ben

gittim bu projede. 153 öğrenci tespit ettik. Daha sonra da doğal olarak bunları ayıklamamız gerekiyordu. 153 öğrenciye ulaşamazdık haftada 1-2 kere gidip. Bu 153 öğrenciyi 50'ye düşürdük ilk önce.

Projede yarı zamanlı çalışan sosyal hizmet uzmanlarının kendi görev alanlarındaki asli görevlerinin aksaması, çalışmaların stajyer sosyal hizmet öğrencileriyle gerçekleştirilmesini gündeme getirmiştir. Bu durumu SHU9'un ifadelerinde görmek mümkündür.

SHU9: Bunların analizinde stajyer arkadaşlarımız vardı. Biz bu sorulardan birkaç başlık seçtik ve risk grubu oluşturduk. Bunları seçen öğrencilerle bireysel görüşme yapalım dedik. Soruların analizini stajyer arkadaşlarımızla beraber yürüttük. Daha çok onlar ilgilendi. Çünkü benim X Beyin ve Y Hanımın başka görevleri vardı. Birde iki gün gittik sadece.

İdareciler de sosyal hizmet uzmanı yetersizliğini okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesinde bir güçlük olarak tanımlamaktadır. Y1, bu durumu şöyle ifade etmektedir.

Y1: Atıyorum A öğrencisinin bir sıkıntısı var. O sıkıntı bütün okula yansıyor. Çocuk ben intihar edeceğim diyor. Bu bizim sorunumuz. Biz bunu çözemediğimiz zaman bu çocuğun intihar etme şeyi var mı var. Biz bunu raporlaştırıyoruz İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildiriyoruz. İl Müdürlüğü de Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'ne bildiriyor. O arkadaşlar gelince kendilerine verilmiş bir görev yani gideriz görüşürüz raporlarınız biter çünkü her gün onları ilgilendiren çocuğun davranışları ile karşı karşıya geldikleri bir durum yok. Ama biz eğitimciler olarak bunu çözmek zorundayız. Çocuk camdan atladığı zaman bizim canımız yanacak. Ya da aç kaldığı zaman bizim gözümüzün içine bakıyor. Bizimle onlar arasında fark var. Biz bunu bazen o arkadaşlar ile de oturup konuştuk. Şimdi onlar da haklı olarak bütün gün gelenleri sıraya koymuşlar. Diyelim ki aile ziyaretine acilen gitmemiz gerekiyor. Biz diyoruz ki bu çocuk buradan alınmazsa çocuk sıkıntılı diyoruz. Mutlaka aileden alınması lazım

diyoruz. Hocam biz sıraya aldık onun gibi niceleri var. Bizim için acil ama o durum çünkü biz o çocuğu kaybedeceğiz. Onlar için kaybedilecek bir sürü çocuk var onlar sıraya koymuşlar haklı olarak. Ve onlarda mesai şeyi var. Dosyayı alırım, kaç vakaya gidersem giderim akşam oldu mu mesaimi bitirir eve giderim. Biz eğitimcilerde mesai kavramı yok. Diyelim ben müdürüm ya veliyi arıyorum akşam saat 8’de müsait oluyor. Ben 8’de evine gidiyorum. Gittiğimde de beni kendi yakınından birisi olarak görüyor. Böyle bir durum.

Okul sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirilmesinde, sosyal hizmet uzmanlarının çalışmaları kadar, okul sistemini oluşturan öğretmenler, psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ve idarecilerin tutumları da önemlidir. Bu bağlamda ele alınacak ilk tutum, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin tutumlarıdır.

PDR1: Bir sosyal hizmet uzmanı ile rehber öğretmenin çalışma alanlarında tam bir kesin çizgi olmadığı için benim anladığım kadarı ile. Veli ziyaretinden çok faydalandım dediğimde hocam rehber öğretmeni de veli ziyareti yapabilir bunun için çok şeye gerek var mı dendi mesela bana. Sosyal hizmet uzmanına gerek yok bence dendi. O zaman siz de bunu hissediyorsunuz.

PDR1’in ifadelerinde de görüleceği üzere psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile sosyal hizmet uzmanlarının çalışma ilişkilerini belirleyen bir düzenleme olmadığı için psikolojik danışman ve rehber öğretmenler “direnc” göstermektedir. Bu durumu SHU2’in ifadelerinde de görmek mümkündür.

SHU2: Mesela ilk zaman psikolojik danışmanlardan müthiş bir şey gördük, direnc gördük. Birçok öğretmenden direnc gördük. Okul idareleri değil bak okul idareleri samimi söylüyorum okul idareleri bizim hep yanımızdaydı bu uygulamayı anlattıktan sonra şunu dediler. Ya tam bizim istediğimiz şey, oda mı istiyorsunuz, buyurun oda bizden katkı mı istiyorsunuz, idari anlamda her şey açık çek açık. Ama psikolojik danışmanlarla bazı okullarda özellikle dirençle karşılaştık, bu da şu çok normal aradaki farkı yani rehber öğretmenin yaptığı işle okul sosyal hizmet

uzmanının yaptığı iş arasındaki farkı tam olarak anlayamadılar ondan sonra bir de şu var; bizim yerimize istihdam edilecekler okulda korkusu oluştu.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarına göre okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesinde karşılaşılan bir diğer güçlük öğretmenlerin tutumlarıdır. SHU4, bu durumu şöyle ifade etmektedir:

SHU4: Mesela okulda gözlemlediğim şeylerden birisi öğretmenlerin davranışları. Öğretmenlerin çocuğa bakışından tut sana bakışına kadar. Bir de bizim okuldaki öğretmenlerin yaş grubu yüksekti. Dolayısı ile emekliliğe yaklaşmış olan öğretmenler çok fazla. Tükenmişliği olan öğretmen çok fazla. Mesela tanışmaya gidiyoruz. Biz bir birimiz şunları yapacağız diye tanışmak istiyoruz. Hani adam tanışmaya bile itina etmiyor anlatabiliyor muyum? Tamam tamam diyor. İsmi söylemiyor. Dinlemiyor. Yani bir düşün ben sosyal becerilerimin güçlü olduğunu düşünen bir insanım. Arkadaşlarım da hep söyler. Ama buna rağmen okulda böyle bir güçlük karşılaştık. Zorluklardan biri buydu.

Öte yandan araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarına göre idarecilerin okullarının isimlerinin öğrencilerin yaşadığı sorunlar nedeniyle kötü anılmasından duydukları kaygı okul sosyal hizmeti uygulamalarında karşılaşılan bir diğer güçlüktür. SHU4, bu durumu aşağıdaki gibi belirtmektedir:

SHU4: İdarenin aman başımız ağrımın bakış açısı hep olur. Bu bütün kurumlarda olur. Ama konu çocuk olduğu zaman sorunu keşfedip engellemezsek konunun uzayacağını bilirsin. Ama bazen devamının olduğunu bildiğin olayların üstünün örtüldüğünü gördük. Yani önemsenmiyor. Daha detaylı çalışılmasına izin verilmiyor. Rehberlik servisi olsun biz olalım.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarına göre idarecilerden kaynaklanan bir başka güçlük, her sorunun çözümünün sosyal hizmet uzmanlarından beklenmesidir. SHU5, bu durumu aşağıdaki gibi belirtmektedir:

SHU5: Okula girdi sağladığımız ölçüde idarecinin gözüne giriyorsunuz onu gördüm. Ama zaman zaman tabi bizim de iniş çıkışlarla geçti sürecimiz. İniş dönemlerimizde homurdanan idareciler olmadı değil. Çünkü onlar sürekli girdi bekliyorlar. Bir kurtarıcılık beklediler. Beklenti içinde olanlar vardı. O güne kadar rehber öğretmenlerinin çözemediği bir sorunu sanki biz geldik sihirli bir değnekle hemen düzelterceğiz. Bu yaklaşımda olan yöneticilerle karşılaştık. Okulda kronikleşmiş bir sorunu bir anda sosyal hizmetlerin çözmesini bekleyen, bütün toplum kaynaklarının okula akacağını bekleyen, sosyal hizmetlerden boylarının üzerinde bir işler yapmasını bekleyen yöneticilerin tutumları bir engel olarak karşımıza çıktı.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında yaşanan bir diğer güçlük de uygulamanın Türkiye’de okul sosyal hizmet uygulamalarının pilot proje olarak uygulanmasıdır. SHU6, bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

SHU6: ...Özellikle Türkiye’de ilk resmi projelerden birisi. Öyle olduğu için kimse bilmiyor. Hatta biz bile okul sosyal hizmetinin ne olduğunu ilk başta bilmiyorduk. Amerika’da İngiltere’de var ama bunu nasıl Türkiye’ye adapte edebiliriz, Türkiye’de oturmuş bir rehber öğretmenliği sistemi var. Rehber öğretmenleri bizi istemiyorlar falan okulda. Buna karşı biz ne yapabiliriz diye ilk başta çok düşünüyorduk. Tam anlamı ile oturtamıyorduk. Hal böyleyken okul yönetiminin, öğretmenlerin, milli eğitimin ve ailelerin oturtması biraz zor oluyor. O kadar toplantılar yapmanıza rağmen öğretmenin birisi gelip hocam siz ne iş yapıyorsunuz diye sorabiliyor mesela. Bu da çok güçlük bizim için.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarına göre okul sosyal hizmeti projesinin yaygın şekilde gerçekleştirilmemesi, sosyal hizmet uzmanlarının yönetsel kararlar ve ihtiyacın belirlenmesinde söz sahibi olamamasına yol açmaktadır. SHU7, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır.

SHU7: Birincisi doğrudan bize bir adres gösterilmesi. İlk başta ciddi bir zorluk olabilir. Çünkü bunun bir ön çalışmasını yapmak isterdim ben. Hangi okulda bu uygulamanın başlatılması daha uygun olur gibi. Ama MEB bize doğrudan bu

okula gidin dedi. İkincisi ise rehber öğretmenlerinin işbirliğine yatkın olmaması. Birinci güçlüğü söyleme sebebim de bu çünkü rehber öğretmenleri beklediğimiz tarzda değildi. Bu bahsettiğimiz süreçte mesela bizi yavaşlattılar. Sosyal hizmet projesinde okul idaresi ve rehber öğretmeni ile sağlam bir iş birliği kurmadan yol alınamayacağını düşündüğüm için resmen ikna etmek için çalıştım birkaç hafta. Bu sizin işiniz mi bizim işimiz mi diye bir şey vardı aramızda hep. İlk iş birliği neden önemli? Neden yapmalıyız? Sosyal hizmetler de öğrencilere hizmet veriyor. O hizmeti de oradan alıyor hatta. Okul sürekli olarak öğrencinin zaman geçirdiği bir yer. O zaman bu iki kurumun verdiği çalışmaları bütünleştirelim dedim yani.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında yaşanan güçlükleri; okul sosyal hizmeti uygulamalarının asli iş olarak görülmemesi, projelerde yeterli sosyal hizmet uzmanının istihdam edilmemesi, psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ve sosyal hizmet uzmanlarının çalışma ilişkisini düzenleyen bir mevzuatın bulunmaması, idarecilerin tutumları, okul sosyal hizmeti projelerinin pilot projeler olarak gerçekleştirilmesi olarak sıralamak mümkündür.

3.2.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Arasındaki Farklara Dair Katılımcıların Görüşleri

Araştırmaya katılanlar rehberlik servisi uygulamaları ile kendi uygulamaları arasındaki farkın mesleki bakış açısından kaynaklandığını belirtmektedir. SHU6'nın görüşlerinden bunu görmek mümkündür.

SHU6: İkimizin de çalışma noktası aynı olmasına rağmen bakış açılarımız çok farklı. Normal olan da bu. Çünkü biz çocuğu çevresi içerisinde ele almaya çalışıyoruz. Burada eleştiremiyorum ben öğretmenleri çünkü iş yükleri de fazla. Sıkıntılı bir yönetmeliğe de sahipler onu da biliyorum. Çalışma stilleri ve saatleri de farklı. Mesela 9-15 olabiliyor, sabahtan öğleye kadar olabiliyor. Öğleden sonra mesela okul boş. Böyle şeyler de olabiliyor. Öyle olduğu için daha çocuk odaklı ilerliyorlar. Ama biz ailesi hatta bazen akrabalarına kadar incelemeye gittiğimiz vakalar oluyor. Bazen sokaktaki arkadaşı, bazen gidiyorsun mahallesindeki

bakkaldan bilgi alamaya çalışıyorsun. Bazı vakalarda bu da olabiliyor. Belki onlar da bütüncül bakıyorlar ama biraz daha az kesimden ilerliyorlar. En önemli nokta bu bence. Bakış açısı.”

Mesleki bakış açısındaki farklar, mesleki rol ve işlevlerinin de farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu durumu SHU3’ün ifadelerinde görmek mümkündür:

SHU3: Arabuluculuk rolü. Aile ile okul arasında işbirliği sağlama. Aileyi okula çekme. Okulu da aileye açma anlamında en önemli rolü bu diyebilirim. Şu çok önemli. Sosyal hizmetin değerleri vardır ya hani sosyal hizmetin değerleri okulu çok güçlendirici yönde. Ben şunu isterim. Lise düzeyinde bir çocukla çalışırken aileyi arayıp çocuğunuzla ilgili bir durum var demenin türlü türlü biçimi vardır. Buna çok dikkat etmek gerekiyor. Çocuk o verdiğiniz mesajla ailede dayak yiyebiliyor, yarın okula gelemeyebiliyor. O telefon görüşmesi çok önemli. Bazı görüşmelerin yüz yüze yapılması gerekir. Sosyal hizmetin bilgisinin bu anlamda insan davranışını, sosyal çevre bilgisini kullanma anlamında okulda çok önemli bir rolü dolduracağını düşünüyorum. Ve koşulsuz kabul değeri çok önemli. İlkokul çocuğu, lise öğrencisi, öğretmenlerin tutumunu, koşulsuz kabul öğrenci ile ilişki kurma. Hep şöyledir ya okul sosyal hizmetinde. Her çocuğun bir okulu var. O zaman oradan başlayalım. Biz oraya gidelim ki önleyici çalışma yapalım. O ilişkiyi kurmak için koşulsuz kabul çok önemli. Bunlar bence en önemli ayırıcı şeyler.

SHU2 ise rehberlik servisi uygulamaları ile kendi uygulamaları arasında okul sosyal hizmeti yararlanıcıları olan öğrencilere yönelik yapılan grup çalışmaları ve toplum kaynaklarının kullanılması noktasında farklılıklar olduğunu belirtmektedir:

SHU2: Yani şöyle söyleyeyim; psikolojik danışman daha çok ölçme değerlendirme okuldaki diğer idari görevlerle ilgilenirken sosyal hizmet uzmanı olarak bireye yönelik grup çalışması da yapıyoruz. Yani bu çalışmalar da yapıyor farklı gün ve etkinlikler ile aile sisteminin içine girerek sosyal hizmet uzmanı ailedeki tüm bireyleri tek tek alarak da onların sorunlarına yönelik mesleki çalışma yapıyor, bunu psikolojik danışmandan bekleyemeyiz. İkincisi toplum

kaynaklarını kullanıyoruz, ekonomik destek sağlıyoruz. Yani bugün yazdığımız raporu ben ne yapıyorum işte ilgili SHM'ye sistem üzerinden gönderiyorum ben raporu bu çocuğa ekonomik yardım yapılsın diyorum dolayısıyla bunlar bunu değerlendirir, gerekirse tekrar inceliyor ama bu çocuğa ekonomik ya da aileye destek veriliyor, dolayısıyla ekonomik destek, sağlık sorunlarının takibi ondan sonra işte tedbir kararlarının çıkartılması bu konuda hızlı hareket ediyoruz. Ne bileyim aile görüşmeleri, ailedeki tüm bireylerle ilgili görüşmeler bunlar tabii çok çok farklı.

SHU1 ise rehberlik servisi uygulamaları ile sosyal hizmet uygulamaları arasındaki farkın sorunları çok boyutlu şekilde ele almaktan kaynaklandığını belirtmektedir.

SHU1: En temel özelliği, rehberlik servislerinde bizim gördüğümüz şu; rehber öğretmenlerimizin veya servislerinin ellerinde belli birtakım formları var, anketleri var. Çocuklara uyguladıkları işte gelişim düzeylerine göre, eğitim düzeylerine göre gibi. Genelde bu formlar üzerinden çalışıyorlar. Ya da okulda sınıfta, A sınıfındaki Ahmet şu problemi çıkardı getiriyor sınıf öğretmeni rehber öğretmene. Rehber öğretmen bireysel görüşme gerçekleştiriyor. Ya da işte en fazla zihinsel engelli çocuklara yönelik formlar düzenliyorlar. Onlara falan bakıyorlar. Yani ağırlıklı olarak okul sistemi içerisinde müdahaleleri devam ediyor. Bizim okul sosyal hizmeti uygulamalarının onlardan ayrılan en temel özelliğimiz ise; biz sorunu okuldan alıyoruz, sadece okulla bırakmıyoruz. Evine gidiyoruz, sosyal çevresini inceliyoruz. Biz bu süreçte iyi hatırlıyorum bir vakada 18 kez incelemeye gittik bir eve, 18 kez. Ve o sosyal inceleme sürecinde o kadar çok girift sorunlarla karşılaştık ki yani engelli istismarından tutun, cinsel istismara varana kadar sorunları gördük biz. Ha bunu okulda oturarak, yazarak oradaki bireysel görüşme ile çözemezsiniz.

Sorunların çok boyutlu şekilde ele alınması, aile görüşmelerini de beraberinde getirmektedir. Araştırmaya katılanlar rehberlik servisi uygulamaları ile kendi uygulamaları arasındaki farkı bu çerçevede ailelerle ve velilerle çalışmak olarak açıklamaktadır.

SHU8: MEB velileri evlerinde de ziyaret edin demiş ama yönetim imkanlarımız sınırlı, gitmek isteyen öğretmen kendi imkanları ile gidiyor çok gitmek isteyen öğretmen var ama hiç gitmeyen öğretmenler de var, demişti. Yani veliyi okula çağırıyor onlar. Biz önce öğrencilerle görüşüp güven kazandıktan sonra aile ile görüşüyoruz.

Araştırmaya katılanlara göre okul sosyal hizmet uygulamaları ve psikolojik danışma ve rehberlik servisi uygulamaları arasındaki fark mesleki bakış açılarından kaynaklanmakta olup bu fark mesleki rol ve işlevlerin gerçekleştirilmesinde de farklılıkları beraberinde getirmektedir. Öte yandan okul sosyal hizmeti uygulamalarının odağında öğrencilerin ailelerinin ve toplumun bulunması okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla psikolojik danışma ve rehberlik servisi uygulamalarının farklılaşan bir başka noktasıdır.

3.2.3 Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarına İlişkin Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve idareciler, okul sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirilmesinin öğrencilere yönelik psikososyal çalışmaların artmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durumu psikolojik danışman ve rehber öğretmen PDR1, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

PDR1: Sosyal hizmetteki arkadaşlarla rehberlik servisi açısından en faydalandığım çalışma benim veli ziyaretleri oldu. Biz kendimiz rehber öğretmeni arkadaşım M. Bey ile 3 veli ziyareti yaptıysak 20 veli ziyareti yaptık. Bu ev ziyaretlerinde hem çocukların bize yaklaşması hem de bizim onlara daha da yaklaşmamız, durumunu görmemiz. Maddi durum olabilir, evde şiddet varsa o olabilir yani çocuğun söylediği herhangi bir sıkıntıdan hemen o eve ulaşmayı gördüm sosyal hizmet uzmanlarından.

Öğrencilere yönelik psikososyal çalışmaların artmasını idareci Y2 aşağıdaki gibi açıklamaktadır

Y2: Okul sosyal hizmetinin olması gerektiğini biz söyleriz. Çünkü en faydalarından bir tanesi o sosyal hizmette çalışan öğretmenlerimiz veya uzmanlarımız 1 yıl içerisinde belki 150-200 tane veli ziyaretleri yaptılar. Bunu bir rehber öğretmene yaptırmak mümkün değil. Onların ekonomik ve sosyal durumları biraz daha fazla olduğu için konulara en kısa sürede çözüm bulma şeyleri de oldu. Mesela çocuk maddi imkândan dolayı okula gelemiyor. Başka bir işte çalışıyorsa. Onlar gittiler Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile görüşüp aileye bir maaş bağlattılar. Şartları da uyuyorsa. O çocuğumuzun okula gelmesi sağlandı. Çocuğu bir öğretmen gidip de ziyaret ettiği zaman çocuğun davranışlarında olumlu yönde görüntüler oldu. Biz rehber öğretmenleri ile fazla ev ziyareti yapamıyoruz. Senede belki 15-20 tane yaparlarsa belki. Ama ancak onlar dediğim gibi 150-200'ü geçkin ziyaret yapmışlardı ve gerçekten o yönde ben devam etmesini de istedim. Ertesi yıl da istedim ama dediler ki yönetmelik izin vermiyor hocam bu sene başka bir okuldayız diye. Söylediler. Keşke devam etseydi dedim yani.

Okul sosyal hizmeti projelerinden fayda elde edilmesi, okullarda sosyal hizmet birimlerinin kurulması yönünde talepleri de beraberinde getirmektedir. İdareci Y1, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

Y1: Okul sosyal hizmeti ile tanışmadan önce sosyal okul ibaresini kullanıyordum. Bütün yönleri ile alınmış, bütün yönleri ile değerlendirilmeye tabi tutulmuş, herkesin memnuniyetini esas alan, sıfır problem yaşayan, problemlere anında müdahale edip çözen, kurumlarla iş birliği yapan bir yönetim anlayışı ile biz bu işin içine girdik. Sonra arkadaşlar bize destek için geldiler. Bize faydaları oldu. Onlarla aramızda bir şey yaşamadık. Ancak şunu gördüm. Bu sosyal hizmeti okullarda birim olarak kurmak, rehber öğretmenleri bu sosyal hizmetin tasarrufunda kanun yönetmeliğinde değişiklik yapıp, o rehber öğretmenlerini onların bünyesinde görevlendirmek. Şöyle bir örnek. Yunus Emre İlkokulu rehber öğretmeni değil de Yunus Emre İlkokulu'nda sosyal hizmet birimi var. Ve beraber çocukların okuldaki bütün çalışanların, bütün iş ortaklarının sorunlarını çözmeye yönelik bir birim olarak kurulması ve geliştirilmesi lazım.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaşmasının gerektiğini idareci Y3 de aşağıdaki gibi açıklamaktadır

Y3: Rehber öğretmeni ve okul idaresinin ulaşamayacağı yetkilere sahip oldukları için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile çalıştıkları için. Belediyemizin arabasında yazan, yerinde tespit yerinde çözüm, uygulamasını gerçekleştirdi bunlar. Bunu biz yapamayız. Veya öğrencinin özel problemlerine biz inemeyiz. Onlar indiler. Benim okulum gibi büyük okullarda ya da dezavantajlı yerlerde mutlaka bu çalışmanın olması gerektiğini düşünüyorum. Benim okulumda oldu ama başka okullarda da buna ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. En azından her gün orada bir sosyal hizmet uzmanı ve ya destek uzmanı bulunması bile haftanın belirli günlerinde 3-5 okula bakacak sistemin olması gerektiğini düşünüyorum. Ben okulumda yapılan çalışmaları değerlendirdiğimde bu çalışmaların başka okullara da yapılması gerektiğini, dezavantajlı okullara kesinlikle gidilmesi gerektiğini, normal okullarda bile bu arkadaşların gidip öğrencilere bilgi verip, insan hakları, demokrasi, kardeşlik, sosyal hizmetler konusunda bilgi vermesi.

Araştırmaya katılan psikolojik danışman ve rehber öğretmen ve okul idarecileri okul sosyal hizmeti uygulamalarının öğrencilere yönelik psikososyal çalışmaları arttırdığını belirtmektedir. İdareciler okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasının gerektiğini de aktarmakta olup okul sosyal hizmeti uygulamalarına dair olumsuz bir görüş bulunmamaktadır.

3.3. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının Nasıl Gerçekleştirilmesi Gerektiğine Dair Sosyal Hizmet Uzmanlarının Görüşleri

Araştırmaya katılanlar, okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasında okul sosyal hizmeti uygulamalarının tanıtılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti uygulamalarına yönelik toplantıların düzenlenmesi önerilmektedir. SHU4, bu durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

SHU4: Önerilerden biri şu. Okul sosyal hizmetleri diye rehber öğretmenleri, psikologlar, sosyologlar, Milli Eğitimdeki bütün bürokratların hepsini toplayıp,

detaylı bir şekilde okul sosyal hizmeti nedir, ne iş yapar, nelere dokunur diye anlatmamız lazım.

Araştırmaya katılanlar, okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılması için lobicilik çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. SHU3, bu durumu aşağıdaki gibi ele almaktadır:

SHU3: Yani şöyle düşünmek lazım. Liderlerin açık görüşlü olup değişim teorisi vardır ya hani %20 tamamen reddedilir. %20 kabul edilir. %60'lar ortalarda dolandır. Bizim o %20'nin çok güçlü olması lazım. Bu konuda İl Milli Eğitim Müdürümüz çok çaba gösterdi. İdarecilere ulaştırmak anlamında. Çok da güçlü bir sonuç yapıldı. İlla ki yankı bulacaktır ama bence o kadar gecikmeye de gerek yok. Bunları birleştirip çok güçlü bir şekilde sunmak gerekir. Meclise uzanan kolları kullanmak gerekebilir. Bir şekilde öneri orada olabilir. Bu anlamda farklı parti grupları yönlendirilebilir. Öneri olarak sunulabilir. Bazen yapılabilir çünkü. Bunlar ancak güçlendirir diye düşünüyorum. Yoksa hani burada önemli bir kaynak çıkartması gerekecek çünkü. Yer istihdam edeceksiniz. Bunlara ilişkin önemli bir kaynakla yapılandırma yapacaksınız. Muhtemelen sosyal hizmetlerde maliyet hesabı vardır ya işte sizin paranız vardır ama bunu nereye kullanacaksınız? Nerede daha kısa sonuç alacaksınız? Bir 10 yıl sonra bunun cevabını alırsınız biliyorsunuz. O nedenle fırsat maliyetini geride bırakıp insana yatırım yaptığı için biraz böyle bakmak gerekiyor herhalde. Politika yapıcılarının biraz böyle bakması gerekiyor.

Öte yandan araştırmaya katılanlar okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasında üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinin rol alması gerektiğini belirtmektedir.

SHU2: Üniversitelerimizin bu konuda üzerine düşen işlev çok bunu sürekli yine iletişim bulundukları illerdeki Milli Eğitim Bakanlıklarıyla ve özellikle sosyal hizmet bölümlerimiz il ve ilçelerdeki milli eğitim müdürlükleriyle mutlaka bu görüşmeleri yapıp bu konuda böyle bir çalışmaların olduğunu ve destek

verebileceğinizi İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile özellikle Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri ile bu konuları görüşmeliler.

Araştırmaya katılanlara göre, sosyal hizmet bölümleri, sadece okul sosyal hizmeti projelerinin geliştirilmesinde değil okul sosyal hizmeti ile bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesinde de rol oynamalıdır. SHU4, bu duruma aşağıdaki gibi değinmiştir.

SHU4: İlk önce biz okul sosyal hizmetine net bir şekilde girecek miyiz ona bir karar vermemiz lazım. Ben okul sosyal hizmeti dersi aldım. Adam sana bir sorar okulla ilgili hiçbir dinamik bir ders aldın mı diye. Senin orda ne işin var diye bir sorar. Burada bir kere çalışmamız lazım. Engellilerle ilgili ders aldık. Yaşlılarla ilgili bir ders aldın, aile ve sokak çocukları ile alakalı ders alıyorsun. Okul sosyal hizmeti almıyorsun sonra da okulda çalışmam lazım diyorsun. Bunların hepsini birleştirdiysen bir kere dersini koyacaksın.

Araştırmaya katılanlar okul sosyal hizmeti uygulamalarının yaygınlaştırılmasında çalışmaların sürdürülebilirliğinin sağlanması gerektiğini de belirtmektedir. SHU1'in bu duruma yönelik değerlendirmesi şu şekildedir.

SHU1: Bu çapta bir uygulamayı Türkiye'de geniş çapta Konya olarak biz yaptık. Bu kadar çaplı, efendime söyleyeyim her şeyin yerli yerine oturduğu, sistemsel bir şekilde yapılan ilk defa böyle bir çalışma oldu. Bunun yerelde devam etmesi çok zor, kişisel inisiyatiflerle gider bu. Hani ben sosyal hizmet uzmanı ve İl Müdürüydüm bu işe inandım bu iş böyle olması gerekiyordu. Ben burada il müdürlüğüne devam etmiş olsaydım bu iş artarak devam edecekti. Ama şimdi il müdürü değişti, arkadaşın bakış açısı bambaşka. Böyle bir şeye gerek yok dedi attı gitti kenara. Bu inisiyatife bırakılmamalı.

Araştırmaya katılanlar, okul sosyal hizmeti çalışmalarının yaygınlaştırılmasında tanıtım faaliyetlerinin düzenlenmesi, politika yapıcılara yönelik lobicilik çalışmalarının gerçekleştirilmesi, üniversitelerin hem yeni projelerin geliştirilmesi hem de okul sosyal

hizmeti bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesinin ve yönetsel sürdürülebilirliğin sağlanması da rol almaları gerektiğini belirtmektedir.

4. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul sosyal hizmeti uygulamalarından yararlanan öğrencilerin psikososyal sorunlarının bulunduğu, madde bağımlılığı, aile ile ilgili sorunlar, akran zorbalığı, istismar, devamsızlık ve okul başarılarıyla ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu verileri alanyazında çocukların okullarda akran zorbalığına maruz kaldığı, ihmal ve istismara maruz kaldığı ve madde kullanımının gençler arasında büyük bir sorun olduğuna ilişkin bilgilerle paralellik göstermektedir. (Ögel, 2006; akt., Işık, 2018:209, Olweus, 1991:1173-1174, Yelboğa, 2019:206). Öte yandan idareciler, velilerin ve öğretmenlerin tutumlarını da okulda karşı karşıya kalınan sorunların bir parçası olarak görmektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul sosyal hizmeti uygulamalarının üç aşamada gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Birinci aşama tanışma ve oryantasyon aşamasıdır. Bu aşamada sosyal hizmet uzmanlarının öğretmenler ve idarecilerle çeşitli toplantılar yaptıkları, okulda çalışan profesyonellere okul sosyal hizmeti çalışmalarını

tanıttıkları görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanları okul çalışanlarına yönelik okul sosyal hizmeti uygulamalarını tanıtıcı çalışmalar yürütmektedir (Openshaw, 2008). İkinci aşama ihtiyaçların tespiti ve planlama aşamasıdır. Bu aşamada sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet ile ilgili soruların eklendiği sınıf haritası belirleme formunun öğrenciler tarafından doldurulmasını sağlamaktadır. Bu aşamada ihtiyaçların belirlenmesine paralel bir şekilde psikolojik danışma ve rehberlik servisiyle okul sosyal hizmeti çalışmaları planlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında da sosyal hizmet uzmanı danışanların ihtiyaçlarının tespiti ve tespit edilen ihtiyaçların karşılanmasına yönelik profesyonel hizmetleri geliştirmektedir (Ege, Erim ve Tekindal, 2019:797). Üçüncü aşamada okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Okul sosyal hizmeti uzmanları okullarda mikro, mezo ve makro düzeyde uygulamalarda bulunur (Sosa, Alvares ve Cox, 2016). Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirilen projeler kapsamında, birey (mikro), grup (mezzo) ve makro düzeyde çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının, birey düzeyindeki çalışmalarında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirdikleri, aile görüşmeleri yaptıkları, sosyal inceleme yapabilmek için evleri ziyaret ettikleri anlaşılmıştır. Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin içinde bulunduğu biyopsikososyal durumu anlamak ve mesleki uygulamalar gerçekleştirmek için ev ziyaretleri gerçekleştirmektedir (Openshaw, 2008). Mezzo düzeyde gerçekleştirilen bir başka çalışma ise okulda düzenlenen sosyal etkinlikler ve eğitim çalışmalarıdır. Ayrıca okul sosyal hizmeti projelerinde çalışan sosyal hizmet uzmanlarının makro düzeyde kaynak geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği sosyal hizmet uygulamalarının çalışmanın kurumsal kısmında ortaya konan sosyal hizmet uzmanlarının rol ve işlevleriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak okul sosyal hizmeti uygulamalarında önemli bir unsur çocuğun eğitim hayatına velilerin katılımına dair çalışmaların projeler kapsamında gerçekleşmediği görülmektedir. Bu bağlamda velilerin okul ile ilgili karar alma mekanizmalarına katılmalarına yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda veli birliklerinin kurulması ve bu birliklerin okul sosyal hizmeti uygulamalarının paydaşı olmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Pilot projeler ele alındığında, okul sosyal hizmeti uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceği, sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği çalışmalar ve okul sistemi içindeki profesyonellerin ve idarecilerin tutumlarına göre belirlenmektedir. Psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmet uygulamalarına direnç göstermesi, idarecilerin okullarının adlarının kötü anılmasından korkmasından dolayı okul sosyal hizmeti uygulamalarını istememeleri, öğretmenlerin tutumları okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesinde güçlüğü yol açmaktadır.

Okul sosyal hizmet uygulamalarının ilk defa gerçekleştiği okullarda sosyal hizmet uzmanların dirençle karşılaşmasının normal bir durum olduğu düşünülmektedir. Avustralya’da okul sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirilirken de bu dirençle karşılaşıldığı görülmektedir. Winkworth (1976) Avustralya’da okul sosyal hizmet uygulamalarının bir proje kapsamında gerçekleştirildiği, projenin ilk aşamalarında sosyal hizmet uzmanlarının kabul görmediğini ve dirençle karşılaştığını ancak “kredibilitenin” artmasıyla okullarda sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirildiğini aktarmaktadır. 1973 ve 1974 yıllarında proje kapsamında gerçekleştirilen projeleri değerlendiren Harvey vd., (1977) “nispeten yeni ve karmaşık bir ortamda” gerçekleştirilecek uygulamalar için ilk aşamada programların geliştirilmesinin gerektiğini ve çalışmaların projeler kapsamında okul sosyal hizmeti uygulamalarının bu programlar doğrultusunda geliştiğini belirtmektedir.

Winkworth (1976) Avustralya’da okul sosyal hizmeti ile geliştirdiği çalışmalardan ilk defa okul sosyal hizmeti uygulamaları gerçekleştirilecek kuruluşlar için dört önemli unsurun olduğunu önemli olduğunu belirtmektedir. Bu unsurları, çalışanlarla etkili iletişim kurulması, anahtar figürlerle iletişim kurulması, okul sosyal hizmet uygulamalarına direnci de beraberinde getirebilecek okul sosyal hizmet uygulamalarının ilk defa gerçekleştirilmesinden dolayı oluşacak tansiyonun azaltılması, danışmanlık rolü çerçevesinde mesleki uygulamalarının gerçekleştirilerek okul sosyal hizmeti uygulamalarından elde edilen faydanın görünür hale gelmesi olarak tanımlamak mümkündür.

Okul sosyal hizmeti projeleri kapsamında, sosyal hizmet uzmanlarının oryantasyon toplantılarıyla okulda çalışanlarla iletişim kurması, okul sosyal hizmetini tanıtmalarının, okul sosyal hizmeti uygulamalarının rehberlik servisiyle birlikte planlanmasının, okul sosyal hizmeti uygulamalarından elde edilen faydanın görünür olmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirmelerinin bu bağlamda kolaylaştırıcı unsurlar olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, sosyal hizmet uzmanları ve psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ortak çalışmalar gerçekleştiriyor olsalar da birbirinden farklı mesleki uygulamaları gerçekleştirdikleri, mesleki uygulamalar esnasında profesyoneller arasında bir çatışmanın yaşanmadığını söylemek mümkündür. Agresta (2004) tarafından okul sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanlar ve psikologların profesyonel rollerle ilgili algılarına dair yapılan araştırmada meslek elemanları arasındaki “rekabetin” çok yaygın olmadığı belirtilmektedir.

Okullarda psikolojik danışma hizmetleri verilmesine karşın öğrencilerin çeşitli psikososyal sorunlarla karşı karşıya kaldığı, okul sosyal hizmeti uygulamalarının bu sorunların çözülmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin psikososyal sorunlarını çözmede tek başına yeterli olmadığını, okul sosyal hizmeti uygulamalarının okullarda yürütülen psikososyal uygulamalarında çözümleyici tamamlayıcı bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların okul sosyal hizmetine dair dirençlerinin okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla karşılaşmaları ve bu uygulamaların kendi uygulamalarını tamamlayıcı uygulamalar olduğunun farkına varmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Gibelman'ın (1993) da belirttiği üzere okullarda psikososyal hizmetlerin kurumsallaşmasında psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile sosyal hizmet uzmanlarının ortak hareket etmesinde fayda bulunmaktadır.

Okul sosyal hizmet uygulamaları pilot projeler kapsamında gerçekleştirilmekte ve sosyal hizmet uzmanları tam zamanlı olarak istihdam edilmemektedir. Bu durum okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesini güçleştirmekte, sosyal hizmet uzmanlarının her vakayı değerlendirememesine, idarecilerin taleplerini karşılayamamalarına yol açmaktadır. Ayrıca stajyer sosyal hizmet öğrencileriyle sosyal

hizmet uzmanı ihtiyacının karşılanmaya çalışıldığı ancak bu çözümün okul sosyal hizmeti uygulamalarına duyulan ihtiyacı tam olarak karşılayamadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanları, projelerin yaygınlaşması için tanıtım çalışmalarının gerçekleştirilmesine, politika belirleyicilere yönelik lobicilik çalışmalarının yürütülmesine, üniversitelerin sosyal hizmet bölümleri aracılığıyla okul sosyal hizmeti projelerin yaygınlaştırılmasına, lisans programlarında okul sosyal hizmeti derslerinin zorunlu hale gelmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan araştırmaya katılanlar okul sosyal hizmeti uygulamalarına yönelik politika geliştirilmesine yönelik bir öneride bulunmamıştır. Bu durumun okul sosyal hizmet uygulamalarına dair bir sosyal politikanın olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamaları pilot projelerle uygulanmakta olup bu projeler yerel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen projeler yerelde duyulan ihtiyaca göre geliştirilmiş olup merkezi düzeyde tasarlanmış bir makro projenin pilot uygulaması değildir. Öte yandan yerelde gerçekleştirilen iyi uygulamaların ülke genelinde yaygınlaşması mümkündür. Kültürel farklar bulunsa da Rize ve Konya’da benzer çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının gerçekleştirilmesi için okul çalışanlarının okul sosyal hizmeti uygulamalarını bilmesi, okulda yürütülen psikososyal hizmetlerde çok disiplinli ekip çalışmalarının nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti uygulamalarına yönelik mevzuat çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının proje bazlı ilerlemesi başka bir deyişle, sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdiği işlerden biri olması, okul sosyal hizmeti uygulamalarının olması gerektiği gibi gerçekleştirilmesinin önünde engeldir. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti uygulamaları gerçekleştirilmesi için sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi elzemdir.

Okul sosyal hizmeti projelerindeki başarılar, proje çıktıları başta projelerin gerçekleştirildiği illerdeki siyasilerle paylaşılmalı, politika yapıcılara yönelik lobicilik çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda okul sosyal hizmetine dair kamuoyu çalışmalarının gerçekleştirilmesinin de gerektiği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2010). Sokakta Yaşayan Ve/Veya Çalıştırılan Çocuklara Yönelik -Hizmet Modelinin Ve İl Eylem Planlarının Dğerlendirilmesi Raporu, 1. Baskı, Ankara.
- Acar, S., Şaşman Kaylı, D. (2021). Türkiye’de Bağımlılık Alanında Yapılmış Nitel Ve Karma Çalışmaların Analizi, Kıbrıs Türk Psikiyatri Ve Psikoloji Dergisi, 3(1), 37-47. Doi: 10.35365/ctjpp/21.1.01.
- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A., İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı Ve İhmalinin Değerlendirilmesi, Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 4, Syf: 591-614.
- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151–163. doi:10.1093/cs/26.3.151.
- Akgün, H.İ., Şimsek, N. (2011). Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, 2’ nd International Conference On New Trends İn Education and Their Implications, Antalya.
- Aktan, M. (2016). Türkiye’ de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler Ve Çözüm Önerileri, Hacettepe Üniversitesi.
- Aktan, M.C. (2014). Amerika Birleşik Devletleri’nde Okul Sosyal Hizmeti: Bütüncül Bir Bakış, Sosyal Hizmet Dergisi Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
- Alameda-Lawson, T., Lawson, M.A. ve Lawson, H.A. (2010). Social Workers Roles İn Facilitating The Collective Involvement Of Low-Income, Culturally Diverse Parents İn An Elemantary School, *Children&Schools*, 32(3), 172-182. Doi:10.1093/cs/32.3.172.
- Allen-Meares, P. (1996). Social Work Services İn Schools: A Look At Yersteryear And The Future, *Children&Schools*, 18(4), 202-209. Doi: 10.1093/cs/18.4.1202.
- Alpaslan, A. H. (2011). Çocukluk Döneminde Cinsel İstismar, *Kocatepe Tıp Dergisi*, 2014;15(2): 194-201.
- Alptekin, K., Erdoğan, B., Akbaba, O., Eroğlu, Z., Yeğın, K. (2019). Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması, Nobel Yayınları, 1. Baskı.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., Mumm, A. M. (2013). School Social Workers And Educational Outcomes, *Children&Schools*, 35(4), 235-243. Doi: 10.1093/cs/cdt019.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti, *Toplum Ve Sosyal*

- Bahar, G., Savaş, A. G., & Bahar, A. (2009). Çocuk İstismarı Ve İhmali: Bir Gözden Geçirme, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4(12), Syf: 52-65.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). Rehberlik Ve Psikolojik Danışma: İlköğretim, Ortaöğretim Ve Yükseköğretimde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balnis, P. (1995). From The Practice Of The School Social-Work Unit At The Comprehensive School Neunkirchen/Saar. European Education, 27(2), 81-92. Doi: 10.2753/EUE1056-4934270281.
- Başoğlu, C., Lök, N., Öncel, S. (2017). Çocukların Aile İçi Şiddetten Korunmasında Ailelere Yönelik Girişimler, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(2), 125-135. Doi: 10.18863/pgy.281334.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin Toplumsal/Mesleki Roller Ve Statüsü, Trakya Üniversitesi.
- Corbin, J. N. (2005). Increasing Opportunities For School Social Work Practice Resulting From Comprehensive School Reform, Children&Schools, 27(4), 239-246.
- Costin, L. B. (1969). A Historical Rewiew Of School Social Work. Social Casework, 50(8), 439-453. Doi: 10.1177/1044389469050000801.
- Couturier, Y., Gagnon, D., Carrier, S. ve Etheridge, F. (2008). The İnterdisciplinary Condition Of Work İn Relational Professions Of The Health And Social Care Field: A Theoretical Standpoint, Journal Of Interprofessional Care, 22(4), 341-351. Doi: 10.1080/13561820802190616.
- Çalış, N., Çalış, T. (2015). Significance Of Supportive Services İn Education: School Social Work As A New Horizon İn Turkey, Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) 1043 – 1047.
- Çay, M. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Gelişimi Ve Türkiye, <http://idealsosyalhizmet.com>, Erişim Tarihi: 25.11.2019.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 38039 KAYSERİ: Erciyes Üniversitesi.
- Duman, N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Yapısı, Sosyal Hizmet Dergisi Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı.
- Duyan, V. (2003). Sosyal Hizmetin İşlev Ve Roller, Toplum Ve Sosyal Hizmet Dergisi, Hacettepe Üniversitesi.
- Duyan, V. (2014). Sosyal Hizmet Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri, Ankara: Sosyal Çalışma Yayınları.
- Elazığ Merkez İlçe Örneği, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Dergisi, 28(2), 354-374. Doi: 10.35379/cusosbil.590497.
- Erman, Y., Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan Ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, Chyngyz Aytmatov Campus, 720038, Djal, Bishkek, KYRGYZSTAN: Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi.
- Garrett, K. J. (2004). Practice Evaluation And Social Group Work İn Elemantary Schools, Journal Of Evidence-Based Social Work, 1(4), 15-31. Doi: 10.1300/J394v01n04_02.
- Gibelman, M. (1993). School Social Workers, Counselors and Psychologist İn Collaboration: A Shared Agenda, Children&Schools, 15(1), 45-53. doi:10.1093/cs/15.1.45.
- Güçlü, N., Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi Ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Editörlüğü, 40100, KIRŞEHİR: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Gürüz, K. (2008). Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi: Tarihsel Perspektif, Uluslararası Karşılaştırmalar, Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Hacettepe Üniversitesi. (2015). Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, Ankara./29530 Sayılı 12.11.2015 Tarihli Resmi Gazete.
- Halmatov, S., Gülbahçe, A. (2020). Türkiye’de Psikolojik Danışma Ve Rehberliğin Gelişim Süreci, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harvey, L., Kolvin, I., McLaren, M., Nicol, A. R. ve Wolstenholme, F. (1977). Introducing A School Social Worker İnto Schools, British Journal Of Guidance&Counselling, 5(1), 26-40. Doi:10.1080/03069887708258096.
- Hizmet Dergisi, 22(1).
- Huxtable, M. (1998). School Social Work: An International Profession, Children&Schools, 20(2), 95-109. Doi:10.1093/cs/20.2.95.
- IFSW ve IASSW. (2011). Küresel Sosyal Çalışma Tanımı. 10 Ekim 2020 tarihinde <http://ifsw.org/getinvolved/global-definition-of-social-work> adresinden erişildi.
- International Network For School Social Work. [http://School social work \(htmlplanet.com\)](http://School_social_work(htmlplanet.com)) adresine 20.02.2021 tarihinde erişim sağlandı.
- Isakkson, C., Sjöström, S. (2017). Looking For Social Work İn School Social Work, European Journal Of Social Work, 20(2), 191-202. Doi: 10.1080/13691457.1188775.
- Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme Ve Öğretmenlik Mesleği, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü Dergisi, Atatürk Üniversitesi.

- Joseph-Goldfarb, N. (2014). Parent Involvement İn Schools: Views From School Social Workers, University Of St. Thomas, Minnesota.
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. ve Allen-Meares, P. (2002). Poverty And Schools: Intervention And Resource Building Through School-Linked Services, *Children&Schools*, 24(2), 123-136.
- Kargın, M., Hiçdurmaz, D. (2018). Madde Kullanım Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal İşlevsellik, Algılanan Esenlik Ve Stresle Başa Çıkma, *Bağımlılık Dergisi*, 19(2): 35-39.
- Kasatura, İ. (2002). Sokaktaki Çocuklar Sokakta Çalışan Çocuklar, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, Syf: 211-227.
- Konya ASP İl Müdürlüğü. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Projesi Genel Değerlendirme Raporu, Konya.
- Kubar, Y., Kıral, G. (2019). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algısı Üzerine Bir Araştırma: Lee, B. (2001). The School Social Worker As Social Activist, *Children&Schools*. Doi: 10.1093/cs/23.2.125.
- Leyba, E. (2010). How School Social Workers Integrate Service Opportunities Into Multiple Elements Of Practice, *Children&Schools*, 32(1), 27-49.
- Lök, N., Başoğlu, C., Öncel, S. (2016). Effects Of Domestic Violence On Children And Significance Of Psychosocial Support, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 156-161. Doi: 10.1863/pgy.05252.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020). 14.08.2020 Tarih ve 31213 Sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular – Cevaplar.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021). 05.02.2021 Tarihli ve 31386 Sayılı Resmi Gazete.
- Milliyet Gazetesi, Okul Hayatında İyileşmeyi Hedefleyen Proje Hayata Geçiyor, (16.10.2015). <https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/istanbul/okul-hayatinda-iyilesmeyi-hedefleyen-proje-hayata-geciyor-11016516>, Erişim Tarihi: 26.11.2019.
- Mutlu, E. (2013). Madde Bağımlılığında Ailenin Rolü, *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (2), 13-17. Retrieved From <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tshd/issue/52278/684017>.
- Nazlıcan, E., Çelik, G., Akbaba, M., Okayay, R., Kurt, B., Yolga Tahiroğlu, A. (2019). Exposure Of Students To Bullying İn A Secondary School And Evaluation Of Related Factors, *Sakarya Tıp Dergisi*, 9(1), 74-83. Doi: 10.31832/smj.455425.
- Nordic Social Statistical Committee. (2017). Social Protection İn The Nordic Countries 2018/2016: Scope, Expenditure And Financing. Marcussen J (Ed.).

- Openshaw, L. (2008). *Practice, Social Work İn Schools: Principles and* Guilford Press.
- Özkan, Y., Selçik, O. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine
- Özmete, E., Yıldırım, H., Duru, S. (2018). Yabancı Düşmanlığı(Zenofobi) Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Yıl: 18, Sayı: 40/2, Syf: 191-209.
- Picton, C., Keegel, M. (1978). School Social Work-Some Possibilities And Limitations, *Australian Social Work*, 31(3), 3-14.
- Poertner, J., Marks, J. (1988). Role Of The School Social Worker İn Sex Education, *Children&Schools*, 11(1), 21-34.
- Polat, O. (2017). Şiddet, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34. Retrieved room <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruhad/issue/27591/290653>.
- Potansiyel Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43).
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Rize Aile, Çalışma Ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü. (2019). <https://ailevecalisma.gov.tr/rize/haberler/okul-sosyal-hizmeti-projesi-rize-de-basliyor/>, Erişim Tarihi: 08.02.2021.
- Runyan, D.K., Corinne, M.C., Hasan, F. (2002). Child Abuse And Neglect By Parents And Other Caregivers, *World Report On Violence And Health*, Chapter: 3.
- Sağnıç, Z., Karyelioğlu, S. (2020). Aile İçi Şiddet Ve Çocuk: Çocukların Aile İçi Şiddet Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma, *İmgelem*, 4(6), 81-106. Retrieved From <https://dergipark.org.tr/tr/pub/imgelem/issue/55950/746702>.
- SHUDER (2014). *Okul Sosyal Hizmeti Dergisi Özel Sayı*, Ankara.
- Skivenes, M., Parton, N. (2011). *Child Protection Systems Shool Of Public Policy*, University Of Manland.
- Sosa, L. V., Alvarez, M., Cox, T. (2016). *School Social Work: National Perspectives On Practice İn Schools*, London: Oxford University Press.
- Sözen, S., Çabuk. A. (2013). Türkiye, Avusturya Ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Uşak Üniversitesi. Doi: 10.12780/UUSBD183.
- Şahin, C., Ercan, L. (2019). *Çağdaş Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetleri Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Tekindal, M., Ege, A., Erım, F. (2019). Sosyal Hizmet Bilgisinin Üretimi: Toplum Ve Sosyal Hizmet Dergisinin İncelenmesi (1983-2017), Toplum Ve Sosyal Hizmet, 30(3).

Uyanık, M. (2018). Almanya Sosyal Yardım Sistemi Ve Sosyal Hizmet Uygulamaları, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Varol, N. (2020). Okulda Şiddet, Alanyazın, 1(2), 99-107. Retrieved From <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/60649/893888>.

Winkworth, G. (1976). Social Work Practice İn A School Setting, Australian Social Work, 29(1), 35-47. Doi: 10.1080/03124077608549472.

Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Sistemi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yanardağ, U. (2019). Toplumla Sosyal Çalışmaya Giriş.

Yelboğa, N. (2019). Çocuk Hakları Bağlamında Cinsel İstismarın İncelenmesi, Sosyal Çalışma Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2, Syf: 202-221.

Yeşilyaprak, B. (2020). Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığına Giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığı Kuramlardan Uygulamaya içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü.

EK 1. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 04.12.2019 Çarşamba
Toplantı No: 2019/13
Karar No: GO 2019/189

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tahir DİKMEN' in sorumlu olduğu, **“Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları: Okul Sosyal Hizmeti Projesinde Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının Uygulama Deneyimlerine Dair Nitel Bir Araştırma”** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

(Başkan)
Prof. Dr. Yakup YILDIRIM
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
(Başkan Vekili)
Prof. Dr. Ahmet ONAY
(İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Ramazan ADANIR
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Emrah ATAY
(Spor Bilimleri Fakültesi)

Doç. Dr. Mustafa LAMBA
(İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Öğr. Üyesi)

Doç. Dr. Özlem TAGAY
(Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Altan YILMAZ
(Mühendislik Mimarlık Fak. Öğretim üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Canan DEMİR BARUTCU
(Sağlık Bil. Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Canan AKÇORA YILDIZ
(Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gaye GÖKALP YILMAZ
(Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAYEZİT
(Sağlık Bil. Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Gürkan DİLEK
(Veterinerlik Fakültesi Öğretim Üyesi)

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100- BURDUR
Tel: 0-248-213 12 76 / Faks: 0-248-213 12 74

EK 2. ORİJİNALLİK RAPORU

TÜRKİYE' DE OKUL SOSYAL HİZMETİ UYGULAMALARI:
OKUL SOSYAL HİZMETİ PROJESİ UYGULANAN
OKULLARDAKİ OKUL SOSYAL HİZMETİ DENEYİMLERİNE
DAİR NİTEL BİR ARAŞTIRMA

ORIJINALLIK RAPORU

%**8**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**7**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**3**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Tahir DİKMEN

Eğitim Durumu Lisans Öğrenimi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü (2014-2018)

Lisansüstü Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı (Sosyal Politika Ve Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans Programı/2019-2021)

Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce - Orta

Bilimsel Faaliyetler:

Dikmen, T., Şahin D. (2019). Aktif Yaşlanma, 2. Uluslar Arası Sağlık Bilimleri Ve Yaşam Kongresi Bildiri Kitabı, Syf: 476-486

Dikmen, T., Korkut, G. (2020). Evde Yaşayan Yaşlı Bireylerin Yerinde Yaşlanmaya İlişkin Tutumlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 22.

Dikmen, T., Yanardağ, U. (2020). Öğretmenlerin Stres Düzeyleri Üzerine Karma Bir Araştırma: Sosyal Hizmet Mesleği Perspektifinden Bir Tartışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:31, 120-136.

Dikmen, T. (2020). Sosyal Hizmet Perspektifinden Esping Andersen' in Sınıflandırdığı Farklı Refah Rejimlerinin İncelenmesi; Güney Avrupa Refah Rejimi Bağlamında Türkiye, Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:4, Sayı:1.

Sunumlar Ve Katılım Sağlanan Kongreler:

Aktif Yaşlanma- Kongre Bildiri Sunumu (2. Uluslararası Sağlık Bilimleri Ve Yaşam Kongresi/Burdur)/ 24/04/2019 -27/04/2019

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Lisansüstü Öğrenci Kongresi, Okul Sosyal Hizmeti' nde Etik Ve Etik İnkilemlerle Mücadele Yöntemleri, Ankara-28-29/11/2019

