



# SOSYAL HİZMET

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını

Journal of Social Work

Publication of Association of Social Workers, Turkey

Ocak-Haziran/ Temmuz-Aralık 2014

## OKUL SOSYAL HİZMETİ ÖZEL SAYISI

Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri  
**Nurdan DUMAN**

Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve  
Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu  
**Nurdan DUMAN, Bilge ÖNAL DÖLEK, Elif GÖKÇEASLAN ÇİFTÇİ,  
Bülent KARAKUŞ, M.Can AKTAN**

Türkiye'de Eğitim Politikası İncelemesi Üzerine  
**Garip SÖKER**

Türkiye'de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti  
**Nurdan DUMAN**

Sosyal Adalet Yoksulluk ve Eğitim: Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği  
**Aziz ŞEKER**

Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Sosyal Hizmeti:Bütüncül Bir Bakış  
**Mehmet Can AKTAN**

Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti ve Ekip Çalışması  
**Ural NADİR**

Çocukların Okul Ortamlarında Korunması "Okul Sosyal Hizmeti Açısından Bir  
Değerlendirme  
**Sedat TÜRKERİ**

Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi  
**Kasım KARATAŞ, Tahir Emre GENCER, Nurullah ÇALIŞ, Ahmet EGE**

Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesi Tanısı Alan Vakaların Tedavisinde  
Okulda Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü  
**Cengiz ÖZBESLER, Arzu İçağasıoğlu ÇOBAN, Gonca POLAT**

Türk Eğitim Sisteminde ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Üniversiteler  
**Bilge ÖNAL DÖLEK, Garip SÖKER**

Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyum Sorunu ve Çözüm Yolları  
**Ramazan ALTUNÖZ**

Kitap Tanıtımı: Okul Sosyal Hizmeti

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Faaliyet Raporu  
**SHUDER Genel Merkezi**

# SOSYAL HİZMET

## “Social Work”

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını  
Publication of Association of Social Workers  
Ocak-Haziran/ Temmuz-Aralık  
2014



### Sahibi/Owner

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Adına  
Bülent KARAKUŞ

### Editor

Dr. Gonca POLAT  
Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

### Yayın Kurulu/Editorial Board

Doç.Dr. Özlem CANKURTARAN (BAŞKAN)  
Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü  
**Durdu Baran ÇİFTÇİ**  
SHU-Adalet Bakanlığı  
**Kenan TOPÇU**  
SHU-ASPB  
**Abidin ÖZDEMİR**  
SHU-YURT-KUR  
**Mehmet Can ÖZKAYA**  
SHU- Adalet Bakanlığı  
**Umut YANARDAĞ**  
SHU- Sağlık Bakanlığı  
**Cihan AYDIN**  
SHU- Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Araş. Gör. Mehmet Can AKTAN**  
Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü

### İletişim için

Sosyal Hizmet Dergisi  
Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi  
Sezenler Caddesi No: 20/13 Sıhhiye/ANKARA Tel: 0 312 232 52 38  
E-Posta: [dergi@shudernegi.org](mailto:dergi@shudernegi.org)  
[www.shudernegi.org](http://www.shudernegi.org)

**BASIM TARİHİ: ŞUBAT 2016**

# **İÇİNDEKİLER**

**Önsöz**

## **İÇİNDEKİLER**

Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri.....1 <b>Nurdan DUMAN</b>	1
Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu.....8 <b>Nurdan DUMAN, Bilge ÖNAL DÖLEK, Elif GÖKÇEASLAN ÇİFTÇİ, Bülent KARAKUŞ, M.Can AKTAN</b>	8
Türkiye'de Eğitim Politikası İncelemesi Üzerine.....20 <b>Garip SÖKER</b>	20
Türkiye'de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti..... 29 <b>Nurdan DUMAN</b>	29
Sosyal Adalet Yoksulluk ve Eğitim (Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği)..... 38 <b>Aziz ŞEKER</b>	38
Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Sosyal Hizmeti:Bütüncül Bir Bakış.....44 <b>Mehmet Can AKTAN</b>	44
Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti ve Ekip Çalışması.....53 <b>Ural NADİR</b>	53
Çocukların Okul Ortamlarında Korunması "Okul Sosyal Hizmeti Açısından Bir Değerlendirme" .....59 <b>Sedat TÜRKERİ</b>	59
Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi .....70 <b>Kasım KARATAŞ, Tahir Emre GENCER, Nurullah ÇALIŞ, Ahmet EGE</b>	70
Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesi Tanısı Alan Vakaların Tedavisinde Okulda Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü. ....81 <b>Cengiz ÖZBESLER, Arzu İçağasıoğlu ÇOBAN, Gonca POLAT</b>	81
Türk Eğitim Sisteminde ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Üniversiteler.....87 <b>Bilge ÖNAL DÖLEK, Garip SÖKER</b>	87
Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyum Sorunu ve Çözüm Yolları.....91 <b>Ramazan ALTUNÖZ</b>	91
<b>Kitap</b> <b>Tanıtımı:</b> Okul                      Sosyal                      Hizmeti .....95	95
Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Faaliyet Raporu.....96 <b>SOSYAL HİZMET UZMANLARI DERNEĞİ GENEL MERKEZİ</b>	96

Merhaba.

Dünya'da ve ülkemizde yaşanan insan hakları ihlalleri, bir insan hakları mesleği olan sosyal hizmetin uygulayıcıları olarak bizleri her zamankinden daha fazla zorlukla mücadele etmeye mecbur bırakmaktadır. Bir yandan bu sorunların çözümü ve daha iyi bir dünya için mücadele ederken bir yandan da meslektaşlarımızın hak kayıpları ve sosyal hizmet alanlarındaki aykırılıklar mücadelemizin diğer boyutlarını oluşturmaktadır.

Bu sorunlarla mücadele ederken, mesleki olarak yenilenmek ve güçlenmek için mesleki ve toplumsal dayanışma yanında, yeni sosyal hizmet uygulama alanları açmayı ve mevcut alanları güçlendirmeyi, bilgi üretimini ve paylaşımını da önemsiyoruz ve bu alanda da katkı vermeye gayret gösteriyoruz. Bu çerçevede dernek olarak ülkemizde yeterince yaygınlaşamadığını düşündüğümüz sosyal hizmet alanları öncelikli olmak üzere komisyonlar kurmayı ve geliştirmeyi hedefleyerek yaklaşık bir yıl önce Okul Sosyal Hizmeti komisyonunu aktif hale getirdik.

Sosyal hizmetin geliştiği Batı ülkelerinde yüzyılı aşkın geçmişe sahip olan Okul Sosyal Hizmeti uygulamaları, ülkemizde ise okul, aile, öğrenci ve çevre koşullarında yaşanan sorunların yoğunluğuna ve okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaca karşın maalesef henüz gelişmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığında 673 Sosyal Çalışmacı kadrosu ihdas edilmiş olmasına karşın sadece 3 meslektaşımız rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapmakta, diğer 670 kadro ise boş bulunmakta ve okul sosyal hizmeti çalışmaları yapılmamaktadır. İşte bu ihtiyaçtan da hareketle üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinden hocalarımız ve alandan meslektaşlarımızın katılımıyla düzenli olarak faaliyet yürüten SHUDER Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu çalışmalarının da etkisiyle bu kadroların doldurulması ve ülkemizde okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması için pek çok çalışma yapılmış ve girişimde bulunulmuştur.

Bu çalışmalardan birisi de okul sosyal hizmeti alanındaki literatüre katkıda bulunmak ve bu alanda çalışacak olanlar ile girişimde bulunmak ve düzenleme yapmak isteyenlere kaynak oluşturmak amacıyla okul sosyal hizmeti konusunda makalelerin yer aldığı Sosyal Hizmet Dergisi özel sayısının çıkarılması olmuştur. Okumakta olduğunuz dergi bu amaçla yaklaşık 6 aylık bir çalışmanın ürünü olup değerli komisyon üyelerinin yoğun çalışma tempolarına rağmen büyük özveriyle ve dergi özel sayısı için yazı gönderen diğer meslektaşlarımızın katkısıyla yayınlanma aşamasına gelmiştir.

Daha önceki sayımızda da ifade ettiğim üzere dergimizin süreklilik kazanması, geçmiş dönemlerde yayınlanamayan dergilerin, e-dergi olarak bu süreçteki basımlarla yayımlanması amacıyla 2016 yılının başında yayınlanan bu dergimize daha önce yayınlanamayan 2014 yılı sayısı verilmiştir. Amacımız bu yıl içinde çıkaracağımız dergilerle 2015 ve 2016 yıllarına ilişkin sayıları da tamamlamak olacaktır.

Bu çerçevede büyük bir özveriyle dergimizi yayına hazırlayan editörümüz sevgili Dr.Gonca POLAT başta olmak üzere, dernek yöneticilerimiz ve meslektaşlarımızdan oluşan yayın kurulumuza ve bu sayının çıkarılmasında emeği olan okul sosyal hizmeti komisyonunun değerli üyeleri ile dergi için yazı gönderen diğer meslektaşlarımıza içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi tarafından tamamen kendi imkanlarımız ve siz değerli meslektaşlarımızın katkılarıyla çıkarılan dergimizin başta meslektaşlarımız ve öğrencilerimiz olmak üzere okul sosyal hizmetinin gelişmesinde alanın ilgilileri ve insanlarımıza faydalı olması dileğiyle sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Bülent KARAKUŞ

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

Genel Başkanı

## OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TANIMI, KAPSAMI VE ÇOCUK KORUMA SİSTEMİ İÇİNDEKİ YERİ

Prof. Dr. Nurdan Duman\*

### Giriş

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ülkelerin sosyal hizmet sistemleri içinde “Çocuk Koruma Sistemi” her zaman en öncelikli ve önem verilen hizmet olmuştur. Çünkü çocuk koruma hizmetleri çocukların riskli durumlardan korunmaları için büyük önem taşımaktadır. Bir ülkede çocuk koruma hizmetleri sistemi ne kadar kapsayıcı ve genişse o ülkedeki çocuklar riskli yaşam durumlarından o kadar iyi korunuyor denilebilir. Çocuğun aile içinde, okulda, sosyal çevresinde her türlü riskli durumdan korunması, sağlıklı bir ortamda yaşaması ve yetişmesi yani çocuğun refahı ve yüksek yararı gözetilerek geliştirilen tüm politikalar, yasalar ve hizmetler çocuk refahı alanı içinde yer almaktadır. Çocuk refahı alanının çocuğun korunması, bakımı, barınması, beslenmesi, eğitimi, sağlığı, vb. her türlü ihtiyacını kapsayacak şekilde yapılmış olması, çocuğun toplumsal yaşama uyumlu, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı ve mutlu bir birey olarak yetişmesi için büyük önem taşımaktadır.

Okul sosyal hizmeti çocuğun güvenli bir çevrede yetişmesine engel olan “riskli durumların” önceden tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması için çalışmalar yaparak öncelikle “çocuk riskli duruma maruz kalmadan çocuğu korumayı” amaç edinmiştir. Okul sosyal hizmeti bu yönü ile de sosyal hizmet mesleğinin üç işlevinden birincisi olan “koruyucu-önleyici işlevini” yerine getirerek “çocuk koruma sisteminin” önemli bir halkası olma rolünü de üstlenmektedir.

Bu makaleyle çocuk koruma sistemi içinde çocuğun eğitim görme hakkını kullanmasının önündeki engelleri aşması, biyo-psiko-sosyal olarak sağlıklı bir gelişim göstermesinde okul sosyal hizmetinin neden önemli bir halka olduğu konusuna açıklık getirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaca yönelik olarak da okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve odaklaştığı ihtiyaç ve sorunlar ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri, tartışılmaktadır.

### Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı

Okul sosyal hizmetini tanımlamadan önce Sosyal hizmet mesleğinin toplumda üstlendiği misyonu yeniden hatırlamakta fayda bulunmaktadır. Kut (1988:16)’un “Sosyal hizmet mesleği” ile ilgili yapmış olduğu tanım, aşağıda okul sosyal hizmetine ilişkin örnekler ile açıklayacak olunursa sosyal hizmet mesleğinin okulda üstlendiği rol ve fonksiyonu şu şekilde açıklanabilir:

- Bireyin kendi ile ilgili kararları kendi yararına vermesi için bilinçlenmesi için çalışmalar yürüten (Örneğin: Çocuğun okulu bırakma kararını vermesi aşamasında onun okulu bırakmamasının neden önem taşıdığı ile ilgili bilinç kazanmasının sağlanması),
- Bireyin yaşadığı çevrenin değişen sosyo-ekonomik koşullarına ve kurallarına uyum sağlamasını hedefleyen (Örneğin: Ekonomik durumu bozulan bir ailede, özel okulda okuyan bir gencin mecburi olarak düz bir liseye geçmesi sürecinde gence psiko-sosyal destek sağlanması) ve

\* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, n.duman@hotmail.com

- Böylece bireylerin toplumda sosyal işlevselliklerini kazanması için ihtiyaç duyduğu değişimi sağlamaları için mesleki çalışmalar yürüten (Örneğin: Basketbol oynayamayacağını düşünerek depresyona giren özürli bir gencin, engel tanımayan basketçiler takımının elemelerine girmek üzere antrenmanlar yapmaya başlaması için genci güçlendirici çalışmalar yürütülmesi),
- Bu çalışmaları yürütebilmek için sosyal hizmet mesleğinin kendine özgü mesleki bilgi, yöntem ve becerini kullanan (Örneğin: Sosyal hizmet mesleğinin üç ana yöntemi olan bireylerle ve ailelerle çalışma, gruplarla çalışma ve toplumla çalışma yöntemlerini kullanma, aynı zamanda vaka yönetimi, mülakat yapma, savunuculuk yapma, kaynak bulma (toplum kaynaklarıyla bireyin ihtiyaçlarını bir araya getirme) vb. sosyal hizmet mesleğinin bilgi ve becerilerine sahip olma, vb.)
- Tüm bu bilgi ve becerilerin yanında, bu tür bir mesleki müdahalede bulunma yetkisi olan bir meslektir.

Sosyal hizmet mesleğine ilişkin bu tanımdan ve örneklerden de anlaşıldığı gibi tüm hizmet alanlarında olduğu gibi okul sosyal hizmeti alanında da meslek toplumda üstlendiği rol ve sorumluluklar çerçevesinde, mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak hizmet verilen kişilerin toplumsal işlevselliğinin artırılması için çalışmalar yürütmektedir. Böylece bireylerin toplumsal yaşama daha güçlendirilmiş bireyler olarak katılımında bulunmasını hedeflemektedir.

Bireyin aile, okul, iş ve özel ilgilendiği faaliyetleri yerine getirirken üstlendiği roller bireyin sosyal işlevselliği olarak tanımlanmaktadır. Örneğin: Ailede, çocuk veya evlat olma, anne veya baba olma; okulda öğrenci, okul müdürü, okul aile birliği üyesi veya öğretmen olma; iş yerinde memur, müdür veya güvenlik görevlisi olma rolü gibi. Birey bu rolleri yerine getirirken sosyal işlevselliğini gerçekleştirir.

Birey bu rollerini yerine getirirken, diğer bireyler, gruplar yada içinde bulunduğu toplumla karşılıklı pek çok sosyal ilişki kurmaktadır. Örneğin: Çocuk rolü ile ailenin diğer bireyleriyle ilişkiler kurar, öğrenci rolü ile okuldaki arkadaşları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkiler kurar, vb.

Sosyal hizmet uzmanının mesleki sorumluluk taşıdığı konulardan biri de bireyin sosyal yaşamdaki ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların çözümlenmesine yardımcı olmaktır. Örneğin: Öğrencinin annesiyle çatışmalar yaşaması yada okulda başarısız olduğu dersin öğretmeni ile sorun yaşaması halinde sosyal hizmet uzmanı mesleki müdahalede bulunarak sorunun çözümüne katkıda bulunur.

Sosyal hizmet mesleği genellikle insanlar için problem yaratan, insanın işlevselliğini aksatan, yaşamının zenginleşmesini engelleyen ya da kolaylaştıran çevresel faktörlerle de ilgilenir. Örneğin; sağlık, eğitim, barınma gibi bireyin yaşamını sürdürmesi için önemli olan ihtiyaçlarını karşılama ve problemlerini çözmede yardımcı olarak birey veya ailenin, bir grubun ya da toplumun sosyal işlevini yerine getirmesini engelleyen durumları ortadan kaldırmak için çalışır (Kut,1988: 22-27).

Örneğin: Yoksulluk içindeki bir aileden gelen ve okula gelirken okul forması, vb. okul ihtiyaçlarını alamayan, bu nedenle de okula devam edemeyen ve okulu bırakmak isteyen çocuklarla okul sosyal hizmeti kapsamında çalışmalar yürütülebilir.

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

- Aile ve Çocuk Refahı Alanı,
- Tıbbi ve Psikiyatrik Sosyal Hizmet,
- Yaşlılık Refahı,
- Aile Hayatı Eğitimi/Aile Danışmanlığı/Aile Tedavisi,

- Suçluluk ve Islah Hizmetleri Alanı,
- Özürlü Refahı Alanı,
- Yaşlılık Refahı Alanı,
- Alkol ve Madde Bağımlılığı Alanı,
- Endüstriyel Sosyal Hizmet,
- Gençlik Refahı Alanı,
- Okul Sosyal Hizmeti Alanı,
- Göçmen ve Mültecilerle Sosyal Hizmet Alanı, vb.

Görüldüğü gibi sosyal hizmet mesleği insanların değişen ve farklılaşan ihtiyaç ve sorunlarıyla baş edebilmesi için birey ve aileye, çeşitli ihtiyaç gruplarına ve topluma hizmet vermektedir.

Sosyal hizmet mesleğinin toplumda üstlendiği rol ve fonksiyonları özetle aktarıldıktan sonra sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmetinin içeriği ve fonksiyonundan söz edilebilir.

### **Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı**

“Okul sosyal hizmetinin” geniş kapsamlı bir tanımı şu şekilde yapılabilir. “Okul sosyal hizmeti; bir sosyal hizmet uzmanının sorumluluğunda, çocuğun üstün yararını temel alan, öncelikli olarak eğitim gören çocuk ve gençler ile ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütmeyi hedefleyen, bu hedefi gerçekleştirirken de bu ihtiyaç ve sorunlara yönelik olarak okulda ve toplumda bulunan çeşitli kaynaklar ve hizmetler arasında etkili bir işbirliği ve koordinasyon sağlayan, çalışmalarını “ekip çalışması” anlayışıyla yürüten, sosyal hizmetin mesleki bilgi, yöntem, teknik ve becerini mesleğin etik ilkelerini esas alarak mesleki müdahale ve uygulamalarda bulunan bir sosyal hizmet alanıdır. Okul sosyal hizmeti çoğunlukla ilk ve orta dereceli okullarda uygulamalarda bulunmakla birlikte, çocuk ve gençlerin eğitim faaliyetlerine yönelik olarak yüksek öğretim kurumları, rehberlik ve araştırma merkezleri gibi eğitim ile ilgili farklı kurumlarda da psiko-sosyal odaklı çalışmalar yürüten sosyal hizmet mesleğinin bir alanıdır.

Okullarda, okul sosyal hizmeti, çocukların içinde buldukları gelişim dönemi, aile koşullarını ve çevresel faktörleri esas alarak çalışmalarını yürütmektedir. Çocuk ve gençlerin eğitime etkin biçimde katılımlarını engelleyen çeşitli ihtiyaç ve sorunlara müdahalede bulunarak bu ihtiyaç ve sorunların karşılanması yada çözümlenmesine katkıda bulunmak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Bunun için çocukların ihtiyaç ve sorunlarının niteliğine göre okulda ve toplumda var olan hizmetlerden yararlanmalarını engelleyen faktörleri tespit eder ve bunların ortadan kaldırılmasını sağlar,

Yani okul sosyal hizmeti çocukların eğitim etkinliklerini psiko-sosyal olarak daha güçlü ve başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmeleri amacıyla okullarda yer alan sosyal hizmetin mesleki uygulama alanlarından biridir.

Okulda sosyal hizmet uzmanları aile içi şiddet yaşayan çocuklar ve aileleriyle çalışma, AIDS’li çocukların okulda dışlanmalarını önleme, engelli çocukların okula gitmelerinin önündeki fiziki, ekonomik ve sosyal engelleri aşma, okuldan kaçan çocukların okula geri dönmeleri için çalışmalar yürütme, suça bulaşmış çocukların okula geri dönüşünü sağlama, çocukların okula devamsızlığını ve okulu bırakmasını önleme, madde bağımlılığını önleme, madde bağımlılığı olan çocuklarla çalışma, okulda şiddeti önleme, okul çeteleriyle çalışma, ailede, sosyal çevrede ya da okulda çocuğa yönelik şiddeti, ihmal ve istismarı önleme ve bu vakalara müdahalede bulunma, vb. çalışmalar yürütebilirler.

## Çocuk Koruma Sisteminde Okul Sosyal Hizmetinin Yeri

Çocuk Koruma Sistemi kavramı, çocuğun mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmesi için çalışmalar yapan ve hizmet sunan, birçok farklı disiplin ve sistemi içeren çok boyutlu bir kavramdır.

Çocuk Koruma Sistemi çocuğun risklerden korunması amacıyla farklı alanlarda ve kurumlarda çalışan tüm meslek elemanlarının çocuğun yararına yürüttüğü çalışmaları içeren büyük bir sistemdir. Bu sistem içinde, çocuğun sağlık, eğitim, güvenlik, barınma, gibi birçok alanda refah düzeyinin yükseltilmesi için çalışmalar yürütülmektedir.

Çocuk koruma sistemi zincirinde görev alan mesleklerin neler olduğuna göz atıldığında sağlık, eğitim, adalet, barınma, emniyet, koruma vb. gibi birçok alanda hizmet veren pek çok meslek elemanı, çocuğun refahı ve korunması için farklı mesleki odalarda önemli görevler yerine getirmektedir.

Bu noktada, her bir hizmet biriminde farklı bir ekip adeta bir zincirin halkaları gibi çocuğun yararı için çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Çocuk koruma sistemi zinciri ve bu zincirdeki halkalar ne kadar tam ve birbirine sağlam bağlarla bağlı olurlarsa bir ülkedeki çocuklar da o kadar iyi korunabilir.

Türkiye için düşünüldüğünde çocuk koruma sisteminin Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü boyutunda çocukların haklarından haberdar olması, ihmal istismar ve her türlü kötü muameleden korunması ve bu durumların önlenmesi, bu tür durumlara maruz kalmış çocukların psikososyal inceleme ve değerlendirilmesinin yapılması, Sağlık Bakanlığı Çocuk İzlem Merkezleri ile eş güdüm içinde çalışılması, çocuğun yapılan psiko-sosyal inceleme ve değerlendirme sonucu koruma altına alınması ve uygun bakım modellerine (aile yanında kalması, kurum bakımı, koruyucu aile veya evlat edinme hizmetlerinden birisine) yönlendirilmesi ve izlenmesi veya aile yanında kalması kararı alındıysa aile yanında desteklenmesi ve izlenmesi gibi çalışmalar yürütülmektedir. Çocuk koruma sisteminin ASPB Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü yani "sosyal hizmet halkasında" sosyal hizmet uzmanı, psikolog, polis, öğretmen, güvenlik görevlisi, çocuk eğitimi ve gelişimi uzmanı, vb. birçok meslek elemanı işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmaktadır.

Aynı biçimde Türkiye örneğinde çocuk koruma sisteminin hastane halkasındaki ekipte, pediatri uzmanı, çocuk psikiyatrisi uzmanı, diş hekimi, hemşire, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, hastane polisi, vb. meslek elemanları yer almaktadır. Bu ekipte bulunan her bir meslek elemanı, hastanede kendi profesyonel alanlarıyla ilgili olarak katkıda bulunarak işbirliği ve eşgüdüm içinde çocuğun yararı için çalışmalar yürütmektedir. Çocuğu daha iyi koruyabilmek amacıyla bu ekip birçok hastanede "çocuk koruma birimi" adı ile çalışmalarını iyi bir organizasyon ve eşgüdüm içinde sürdürmektedir.

Çocuğu koruma amacıyla benzer bir biçimde çalışan çeşitli meslek elemandan oluşan farklı ekipler sosyal hizmet, eğitim, sağlık gibi birçok alanda bulunmaktadır. Hastane ortamındaki ekiplerde olduğu gibi adı ve işlevi tam olarak belirlenmemiş olsa da çocuğu risklerden korumak amacıyla çalışmalarını sürdüren ekipler her alanda bulunmaktadır. İşte bunlardan birisi de okullardaki okul sosyal hizmeti çalışmaları kapsamında sürdürülmektedir.

Özellikle okullarda çocuğun yaşadığı aile içi şiddet, ihmal ve istismar, madde bağımlılığı, akran şiddeti, çete gruplarına katılma, yoksulluk gibi olumsuz aile ve çevre koşullarının yakından izlenmesi ve gereken önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuğun iyi korunabilmesi için bu tür olumsuz çevre koşulları içinde olan çocukların yaşadıkları bireysel, ailevi ve okul ile ilgili sorunlarının yakından takip edilmesi gerekmektedir.



Bunun için de bu çocukların özellikle de okul ortamında tespit edilmesi, izlenmesi ve gerekli müdahalelerde bulunulması daha sonra oluşabilecek daha olumsuz durumların ortadan kaldırılması için önem taşımaktadır.

Okul ortamında da okul idarecileri, öğretmen, okul psikologu, okul hemşiresi, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve okul sosyal hizmet uzmanı çocuğun eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi ve sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi amacıyla işbirliği içinde çalışmalar yürütmektedir. Çocuğun eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlanması, psikososyal açıdan sağlıklı bir gelişme gösterebilmesi ve kapasitesini mümkün olan en iyi düzeyde kullanmasına olanak yaratılması amacıyla okullarda çocuklara ve ailelerine yönelik yürütülen sosyal hizmet uygulamaları "okul sosyal hizmeti" olarak tanımlanmaktadır.

Okul ortamında yürütülen sosyal hizmet uygulamaları bazen bir, bazen de birçok çocuğu ilgilendiren bir ihtiyaç ve sorun üzerinde odaklaşır. Öğrencilerin gereksinim duydukları bir ihtiyacın karşılanmasına yada sorunun çözülmesine yönelik çalışmalar yapar. Okulda sosyal hizmet uzmanları çocuğun ihtiyaç ve sorunlarına yönelik yürüttüğü çalışmaları hem okulda, hem de okul dışında çocuğun yararına çalışmalar yürüten diğer meslek elemanlarıyla ve aynı zamanda çocuğun ailesi ile işbirliği içinde yürütür. Bunun için okul sosyal hizmet uzmanı okulda, okul idarecileri, öğretmen, okul psikologu, okul hemşiresi, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile işbirliği içinde çalışmalar yürütür.

Yine okul sosyal hizmet uzmanı okul dışında görev yapan hastanedeki sosyal hizmet uzmanı, hemşire ya da doktorla, çocuk yada aile mahkemesindeki avukat, hakim ya da sosyal hizmet uzmanıyla, özel eğitim merkezindeki fizyoterapistle, dersanedeki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile işbirliği içinde çalışmalar yürütebilir.

Yani çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması ve yaşadığı sorun durumunu aşması için yalnız okulda değil okul dışında da çalışmalar yaparak çocuğun ihtiyaç veya sorununa yönelik olarak toplumdaki kaynaklar, hizmet veren kurumlar ve meslek elemanları arasında da koordinasyon ve işbirliğinin tesis edilmesini sağlar.

Dünyadaki gelişmiş birçok eğitim sisteminde okul psiko-sosyal hizmetleri içinde önemli bir halka olan "okul sosyal hizmeti", Türkiye'de henüz resmi olarak faaliyete geçmemiş ve okullarda okul sosyal hizmet uzmanlarına bir kadro tahsis edilmemiştir.

Çocuk Koruma Sisteminin "okul sosyal hizmeti halkasının" eksik kalmasının çocuk koruma sisteminde ve dolayısıyla çocukların her türlü risk, tehlike ve suç durumundan korunmasında büyük boşluklara yol açmaktadır. Bu durum öncelikle çocukların risklerden korunmasına yönelik hizmet veren farklı kurumlar arası işbirliğinin etkin bir biçimde yürümesini olumsuz olarak etkilemektedir. Her kurum kendi hizmet alanı ile sınırlı kalan bir anlayışla çocukları korumaya çalışsa da hizmette bütüncül bir yaklaşım sağlanamadığı için çocuk koruma sisteminin pek çok noktasında boşluklar oluşmaktadır. Bu da çocukların riskli durumlara maruz kalma ihtimalini arttırmaktadır. Babası alkol bağımlısı olan ve aile içi şiddete maruz kalan bir çocuğun evden kaçması sonucu, polisin çocuk için en uygun bakım verecek yerin ev olduğu anlayışı ile çocuğu evine teslim etmesi ve bunun öncesinde ASPB ile işbirliği sağlanarak aileye herhangi bir psikososyal destek verilmemesi ve herhangi bir izleme çalışması yapılmaması ve çocuk evden kaçtığı için ailenin artan tehdit ve şiddetine uğraması gibi.

## OKULDA SOSYAL HİZMET UZMANININ KARŞILAŞABİLECEĞİ İHTİYAÇ VE SORUNLAR

Okulda karşılaşılabilecek, sosyal hizmet uzmanının rol ve sorumluluk üstleneceği bazı ihtiyaçlar ve sorunlar şunlardır:

- Çocuğun yoksul bir aileden gelmesi, çocuk yoksulluğu (sosyo-ekonomik güçlükler içinde olması)
- Çocuğun bir hastalığı ya da özürü olması (diyabet, astım, vb. özel diyet yada ilaç kullanımı gerektiren bir hastalığı olması yada ortopedik, zihinsel, vb. bir engelinin olması)
- Madde bağımlılığı sorunu (çocuğun ya da ailesinden bir bireyin- baba, abi, vb. madde bağımlılığı sorunu olması)
- Aile içinde yada aile dışında ihmal ve istismar mağduru olması (partner şiddeti, aile içi ihmal ve istismarlara maruz kalması )
- Ailesi ile bazı sorunlar yaşaması (gencin anne babası ile iletişim sorunları veya çatışma yaşaması, aile içi şiddete tanık olması ve maruz kalması, ailenin çocuğun eğitimini ihmal etmesi ya da engel olması, vb),
- Okulda bazı sorunlar yaşaması (öğretmenleriyle çatışma, arkadaşlarıyla kavga etme, arkadaş grubuna katılmama, vb. sorunlar yaşaması)
- Çocuğun ruh sağlığı tedavisi görmesi (tedavisinin sağlıklı sürmesi için takip çalışmaları yapılması gibi)
- Ailede suç işlemiş aile bireylerinin bulunması,
- Okulda çete kurma ya da çeteye katılma, kavga çıkarma, haraç toplama, vb. olumsuz davranışlar içinde olması, vb.

Okulda görev yapan sosyal hizmet uzmanı tüm bu ve benzeri sorun ve ihtiyaçlara yönelik psiko-sosyal çalışmalarını hem okul içinde hem de okul dışındaki birçok meslek elemanı ve kurumla işbirliği içinde yürütür. Böylece okul sosyal hizmet uzmanı, çocuk koruma sisteminde kilit bir rol üstlenerek çocuğun korunması için çalışan tüm mesleklerin koordine ve işbirliği içinde çalışmasına katkı sağlar. Yani çocuk koruma sisteminin birbirinden bağımsız işleminin getireceği sorunların ortadan kalkmasında önemli bir sorumluluk üstlenir.

Çocuk koruma sistemi sağlık, eğitim, adalet, koruma, barınma, vb. birçok halkadan oluşmaktadır. Bu hizmet zincirinde yer alan halkalar arasında ortaya çıkacak bir koordinasyon boşluğu çocuğun korunmasında ciddi engellere yol açabilir. Çocuk koruma ağının birbirine güçlü bir biçimde bağlanması ve işlemesi çocuğun risklerden korunması için önem taşımaktadır.

## OKUL REFORMU

Okullarda öğrenci ve ailelerine yönelik hizmetler ele alınırken en iyi yaklaşımın ne olacağına karar verme aşamasında her okulun, her bölgenin, her toplumun ve her ülkenin farklı ihtiyaç ve yaklaşımlar içinde olacağına göz önüne alınması gerekmektedir (Franklin ve Streeter, 1995:781'den aktaran Duman, 2001). Okul SHU' nın Amerika'da 1943' lerden itibaren eğitim sisteminde var olan, yerleşmiş ve son derece önemli bir hizmetler bütünü olduğu görülmektedir.

Günümüzde artık gelişmiş ülkelerde devlet okulları ile toplumda verilen diğer insani hizmetler arasında bağ kurmayı hedefleyen "okul reformu" kavramı tartışılmaktadır. "Okul reformu"nun amacı bütün çocukların daha iyi eğitim almasını destekleyici bir ortamda yetişmeleri ve nihai olarak okulların kalitesinin artırılmasıdır. Bu reform okullar ile toplumda sosyal hizmet mesleğinin mesleki rolünü ve uzmanlık alanını yeniden tanımlamasını da beraberinde getirmiştir. Geçen on yılda özellikle Amerika'da davranış bozuklukları, yoksulluk, fiziksel ve ruhsal bozukluklar, aile içi şiddet gibi ciddi sosyal sorunlar yaşayan aile ve çocuklara yönelik olarak sosyal hizmet uzmanları ve eğitimcilerin ortak hedefler belirlemesi gerekmiştir.

"Okul reformu" kapsamında okula devam eden çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeterli ve etkili hizmeti verebilmek için okul ve toplumdaki diğer insani hizmetler arasında sürekli bir işbirliği içinde hareket etmenin önemine dikkati çekilmiştir (Franklin ve Streeter, 1995:781'den aktaran Duman, 2001).

## SONUÇ

Sonuç olarak aynı Amerika örneğinde olduğu gibi Türkiye'de de bir okul reformuna ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okul reformu ile okulların çocukların sadece eğitim öğretim gördüğü yerler olarak görülmesinin ötesine geçilmesi ve okullarda çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerinin desteklenmesi için de çalışmalar yapılması sağlanabilir. Böylece çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları ihtiyaç ve sorunların üstesinden gelmeleri için okul ve toplumdaki diğer kurumlararası işbirliği çalışmalarının daha güçlü bir temele kavuşturulması sağlanabilir.

Türkiye'de okul reform çalışmalarına paralel olarak "çocuk koruma sistemini/ çocuk koruma ağını" daha güçlü hale getirmek için "okul sosyal hizmeti" çalışmalarına acilen ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaçla MEB'nin okul sosyal hizmet uzmanı istihdamı konusunda somut adımlar atması büyük önem taşımaktadır. Böylece Türkiye'de çocukların risklerden daha iyi korunması, ihtiyaç ve sorunlarına yönelik ivedilikle müdahalede bulunulması ve çocukların sağlıklı gelişimi için düzenli psikososyal çalışmalar yapılması mümkün olabilecektir.

## KAYNAKÇA

1. Duman Nurdan (2000), "Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti", H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
2. Duman, Nurdan (2001). "Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri". Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları, Ed: Duyan Veli ve Aliye Mavili Aktaş, H.Ü. Sosyal Hizmetler Y.O. Yayını, Yayın No: 008, Ankara.
3. FRANKLIN, C. ve C.L. STREETER, "School Reform: Linking Public Schools With Human Services." Social Work, 40,6:773-782, 1995.
4. KUT, Sema, Sosyal Hizmet Mesleği: Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri, Ankara, 1988.
5. TURAN, Nihal, SOSYAL KİŞİSEL ÇALIŞMA Birey ve Aileler İçin Sosyal Hizmet, MN Ofs

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDA  
SOSYAL HİZMET MESLEĞİ VE OKUL SOSYAL HİZMETİNİN  
GÖREV VE SORUMLULUKLARI  
RAPORU**

Prof. Dr. Nurdan Duman\*  
Doç. Dr. Bilge Önal Dölek\*\*  
Doç.Dr. Elif Gökçeaslan Çiftçi\*\*\*  
**Sosyal Hizmet Uzmanı Bülent Karakuş\*\*\*\***  
Ar.Gör. M.Can Aktan\*\*\*\*\*

Bu makale Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nde oluşturulmuş olan okul sosyal hizmeti komisyonunun çalışmalarından biri olan "Okul Sosyal Hizmeti Tanıtım Raporu" olarak hazırlanmış ve MEB'nin çeşitli birimlerine yapılan ziyaretlerde ilgili birimlerin temsilcilerine sunulmuştur. Bu raporda yer alan bilgilerden okul sosyal hizmeti konusunda yapılan tanıtım ve yaygınlaştırma çalışmalarında yararlanılması amacıyla Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nin "Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı" olarak çıkardığı bu dergide makale olarak yer almasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla hazırlanmış olan Okul Sosyal Hizmeti Tanıtım Raporuna bu dergide makale formunda yer verilmiştir.

### **1. Sosyal Hizmet Mesleği ve Uygulama Alanları Nelerdir?**

Sosyal hizmet mesleği temel olarak bireylerin ve toplumun refah düzeylerini arttırabilmek amacıyla olan bir meslektir. Bu temel mesleki amaç doğrultusunda sosyal hizmet mesleği bireyler, aileler, toplumda ortak ihtiyaç ve sorunu olan belli gruplar ve daha geniş toplumsal kesimlerin ihtiyaç ve sorunlarına yönelik olarak mesleki çalışmalarını sürdürmektedir.

Sosyal hizmet mesleği bireylerin, aynı ihtiyaç ya da sorun içinde bulunan grupların ve toplumların yaşadıkları ihtiyaç ve sorun durumlarının üstesinden gelebilmeleri amacıyla çalışmalarda bulunan bir meslektir. Bu amaçla ihtiyaç ve sorun içinde bulunan kişi ve grupların kendilerinde ve toplumda varolan potansiyel, kaynak ve imkanlardan yararlanarak güçlendirilmelerini ve kendi ayakları üzerinde durabilmelerini hedeflemektedir.

Yani sosyal hizmet mesleki uygulamalarıyla kişi, aile, grup veya toplumun yaşamlarını kendisinde yada toplumda var olan kaynakları kullanarak sürdürebilecek potansiyel kazanmaları amacıyla çalışmalar yürüten bir meslektir. Sosyal hizmet mesleği bu mesleki amaçlarını gerçekleştirmek üzere, yoksulluk, ailede veya okulda şiddet görme, madde kullanım sorunu yaşama, ihmal ve istismar görme, boşanma gibi çok farklı ekonomik ve psiko sosyal ihtiyaç ve sorunlar yaşayan toplum kesimlerine yönelik olarak sosyal hizmet uygulamalarında bulunmaktadır.

---

\* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü

\*\* Turgut Özal Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü

\*\*\* Ankara Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü

\*\*\*\* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Başkanı

\*\*\*\*\* Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü

## 2. Sosyal Hizmet Eğitimi Nedir? Sosyal Hizmet Meslek Elemanlarının Mesleki Ünvanları ve Kadro Ünvanları Nedir?

Sosyal hizmet mesleği eğitimi, üniversitelerin 4 yıllık eğitim veren Sosyal Hizmet Bölümlerinde verilmektedir. Bu bölümlerden mezun olan ve mesleğini farklı sosyal hizmet alanlarında icra eden meslek elemanları “**sosyal hizmet uzmanı**” olarak adlandırılmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları kamu ve özel sektörde “**sosyal çalışmacı**” kadrosunda istihdam edilmektedirler.

Sosyal hizmet uzmanları mesleki faaliyetlerini pek çok sosyal hizmet alanında sürdürmektedirler.

Sosyal hizmet mesleğinin **uygulama alanından** bazıları şunlardır:

- “Sosyal hizmetin **tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet alanında**”, SB’na bağlı kamu ve özel hastanelerde,
- “Sosyal hizmetin **Engelli Refahı alanında**” MEB ve SB Engelli Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ve okullarında,
- “Sosyal hizmetin **Yaşlı refahı alanında**, yaşlı bireylerin ihtiyaç ve sorunlarına yönelik olarak ASPB’na bağlı kamu yada özel huzurevlerinde ve yaşlı danışma ve bakım merkezlerinde,
- “Sosyal hizmetin **Aile ve Çocuk Refahı Alanında**”, korunmaya muhtaç çocuklar ve aileleriyle ilgili olarak ASPB Çocuk Bakım Evleri, Sevgi Evleri gibi kurumlarında,
- Sosyal Hizmetin “adli sosyal hizmet alanında” aile ve çocuk mahkemeleri, denetimli serbeslik birimleri, çocuk tutuk ve eğitim evleri ile ceza tevkif evlerinde,
- “Sosyal hizmetin **Okul Sosyal Hizmeti Alanında**” eğitim alanında öğrenci ve ailelerin karşılaştıkları ihtiyaç ve sorunların önlenmesi ve çözümlenmesine yönelik olarak MEB’na bağlı merkez ve taşra teşkilatında, RAM’larda ve okullarda sosyal hizmet çalışmalarında bulunmaktadır.

### 3. Okul Sosyal Hizmeti Nedir?

Sosyal Hizmet mesleği okullarda ve MEB bünyesinde hizmet veren birimlerde ise çocukların/ gençlerin ve ailelerinin biyolojik, psiko-sosyal ve ekonomik ihtiyaç ve sorunlarının çözümüne yönelik olarak çalışmalar yürütmektedir.

Eğitim alanında çocuğun okul başarısını arttırmak ve toplumsal gelişiminin sağlıklı bir biçimde gitmesini sağlamak amacıyla sosyal hizmet uygulamaları yapılmaktadır. Eğer çocuğun okul başarısı ve uyumunu engelleyici bireysel, ailesel ve toplumsal/çevresel faktörlerden kaynaklanan ihtiyaç yada sorunlar varsa bunların aşılması için çocuk ve ailesiyle psikososyal çalışmalar yürütülmektedir. Bu amaçla çocuk ve ailelerin sorunlarının çözümü için toplumda var olan sosyal hizmet ve sosyal yardım kaynaklarından yararlanmalarını sağlamak üzere psikososyal ve ekonomik destek çalışmaları yapılmaktadır.

Okullardaki sosyal hizmet uygulamaları sosyal hizmetin Okul Sosyal Hizmeti alanı ve bu çalışmaları yürüten meslek elemanları ise okul sosyal hizmet uzmanı olarak adlandırılmaktadırlar.

MEB bünyesinde ve okullarda sosyal hizmet mesleği bu çalışmalarını **3 farklı müdahale düzeyinde** gerçekleştirmektedir. Bu müdahale düzeyleri şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2001):

<b>SOSYAL HİZMETİN 3 FARKLI MÜDAHALE DÜZEYİ</b>	
a)	<b>Bireyler ve ailelerle çalışma</b> (Madde bağımlısı genç ve aile ile çalışma, vb.)
b)	<b>Gruplarla çalışma</b> (Madde bağımlılığı sorunu yaşayan ve tedavi görmüş bir grup gençle tedavi sonrası topluma yeniden uygun sağlamaları amacıyla grup çalışması yapılması, vb.)
c)	<b>Toplumla çalışma</b> (Madde bağımlılarının ve ailelerinin toplumda yaşadığı sosyal dışlanmayı önleme amacıyla toplumsal duyarlılığın okulda ve toplumda artırılması amacıyla proje çalışmaları yapma, vb.)

MEB bünyesinde ve okullarda Sosyal hizmet mesleği çalışmalarını **3 farklı mesleki fonksiyonu** yerine getirmek üzere yürütmektedir. Bu fonksiyonlar şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2001):

<b>SOSYAL HİZMETİN 3 FARKLI MESLEKİ FONKSİYONU</b>	
a.	Sosyal hizmetin <b>koruyucu önleyici fonksiyonu</b> (Madde bağımlılığını okullarda önleyici çalışmalar yürütmek, vb.)
b.	Sosyal hizmetin <b>geliştirici ve değiştirici fonksiyonu</b> (Madde bağımlıları ve ailelerinin dışlanmasını engellemek ve onlara bu sorunu aşmalarında destek olmak amacıyla okuldaki veliler ve öğrencilerin bilinçlenmesi amacıyla çalışmalar yürütmek, vb.)
c.	Sosyal hizmetin <b>iyileştirici ve rehabilite edici fonksiyonu</b> (Madde bağımlısı gençlerin tedavi ve rehabilitasyon görmesi için genç ve aile ile psikososyal çalışmalar yürütme ve aynı biçimde gencin tekrar madde kullanmaya yönelmemesi amacıyla tedavi sonrası okuluna ve topluma psiko-sosyal olarak uyum sağlaması amacıyla çalışmalar yürütmek, vb. )

#### 4. Okul Sosyal Hizmetinin Okullarda Odaklaştığı İhtiyaç ve Sorunlar Nelerdir?

Okullarda sosyal hizmet çalışmaları şu ihtiyaç ve sorunlar üzerinde odaklaşmaktadır:

Çocukların ve ailelerinin yaşadığı ailedeki psikososyal ve ekonomik sorunlardan kaynaklanan okul başarısızlığı, çocuğun aile içi anlaşmazlık, şiddet ve boşanma sonucu psikososyal olarak olumsuz davranışlar göstermesi, çocuğun ya da ailesinden bir kişinin madde bağımlılığı sorunu içinde olması, yoksulluk, çocuğun yada ailedeki bir yakınının hasta yada engelli olması, çocuğun ailede yada aile dışındaki kişiler tarafından ihmal ve istismara uğraması, ailenin ve okulun dez avantajlı ve risk altında bulunan bir bölgede olması, okulda şiddet, okul çeteleri, akran istismarı, okulda ve toplumda dışlanma, okula devamsızlık, engelli olduğu için uygun eğitim imkanlarından yararlanamama, kız çocuklarının eğitime devam edememesi, , kız yada erkek çocukların okulu bırakmaya zorlanmaları, eğitimden kopan bu çocukların çocuk işçi olarak erken yaşta çalışmaya zorlanmaları yada kız çocuklarının okuldan alınarak erken evlendirilmesi, çocukların olumsuz ail eve çevre koşulları nedeniyle suça sürüklenmesi, vb. gibi sorunların önlenmesi ve çözümlenmesi için okul sosyal hizmeti çalışmaları yürütmektedir.

## 5. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihçesi

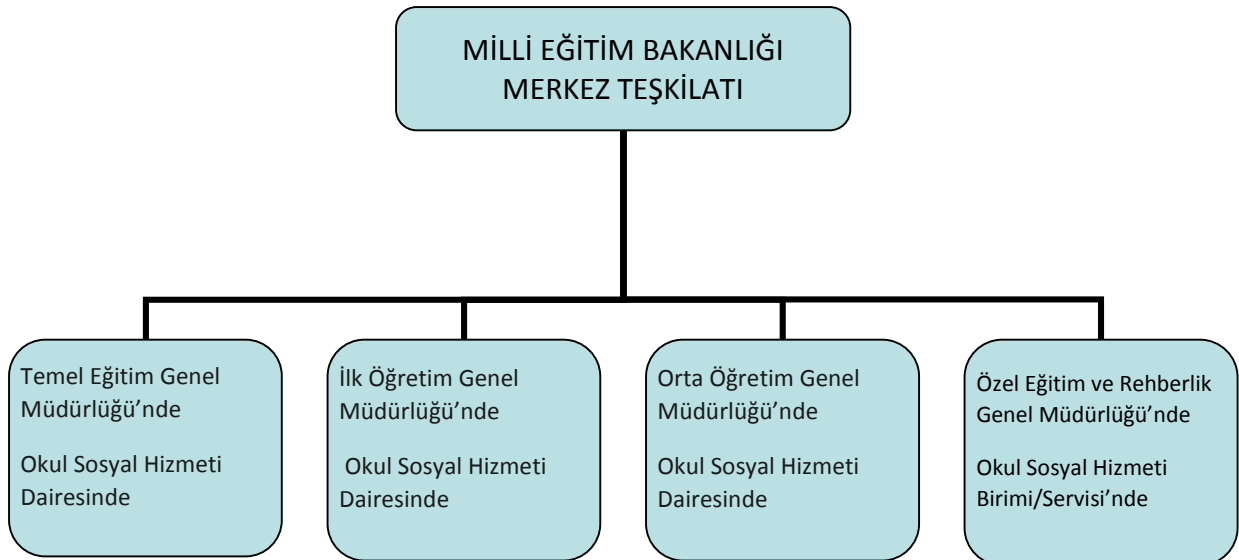
Okul sosyal hizmeti sosyal hizmetin özel bir uygulama alanı olarak ilk kez Amerika'da 1906 yılında başlamıştır. 1900'lü yılların başlarında, Amerika'da okula devam etme zorunluluğu getirilmiştir. Bu gelişme okullara çok farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların kayıt yaptırmasına ve okula devamsızlık ve düşük akademik başarı gibi pek çok sorunun da yaşanmasına neden olmuştur. Çocukların yaşadığı bu sorunların nedenlerini anlayabilmek amacıyla öğretmenler ev ziyaretleri yapmaya başlamıştır. Bir süre sonra ev ziyaretlerinin sosyal hizmet uzmanlarınca yapılmasına karar verilerek 1923 yılında, gençlerde suça karışma oranlarını düşürmek için Amerika çapında kırsal bölgelerde ve şehir okullarında 30 tane okul sosyal hizmet uzmanı işe alınmıştır. 1920'li yıllarda okul sosyal hizmet uzmanlarından beklenen temel aktivitelerden birisi yoksulluk, kötü sağlık durumu ve çocukların çalıştırılması yoluyla ihmal ve istismar edilmeleri gibi sorunların, öğrencilerin okula devamlarını nasıl etkilediğini anlamaları konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktır. Daha sonraki yıllarda okul sosyal hizmet uzmanları sosyal nedenlerin yanı sıra duygusal ya da davranışsal sorunları olan çocuklar ile de çalışmaya başladı (Germain, 1999; Dupper, 2012). 1940-1960 yılları arasında okullarda öğretmenler ve diğer personel ile ilişkiler ve işbirliği vurgusu yapılarak vaka çalışmaları başlamıştır. 1945 yılında okul sosyal hizmet uzmanı olmak için sosyal hizmet alanında en az yüksek lisans derecesine sahip olunması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. 1975 yılında Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturulmuştur. Bu standartlar "koruyucu ve önleyici uygulamaları" önemli bir konu olarak ele almıştır. 1960-70-80 ve 90'lı yıllar boyunca özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçları ile ilgili özel yasaların çıkarılması okullarda okul sosyal hizmetinin önemini artırmıştır ve daha fazla sosyal hizmet uzmanı istihdamını sağlamıştır.

## 6. (Hangi Kademelerde Hangi Rol ve Fonksiyonlar ile Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Bulunmaktadır?) MEB'nda ve Okullarda Sosyal Hizmetin Yapılanması Nasıl Olmalıdır?

Sosyal çalışmacılar MEB'nin merkez ve taşra teşkilatlarında şu kadro ve birimlerde hizmet verebilirler:

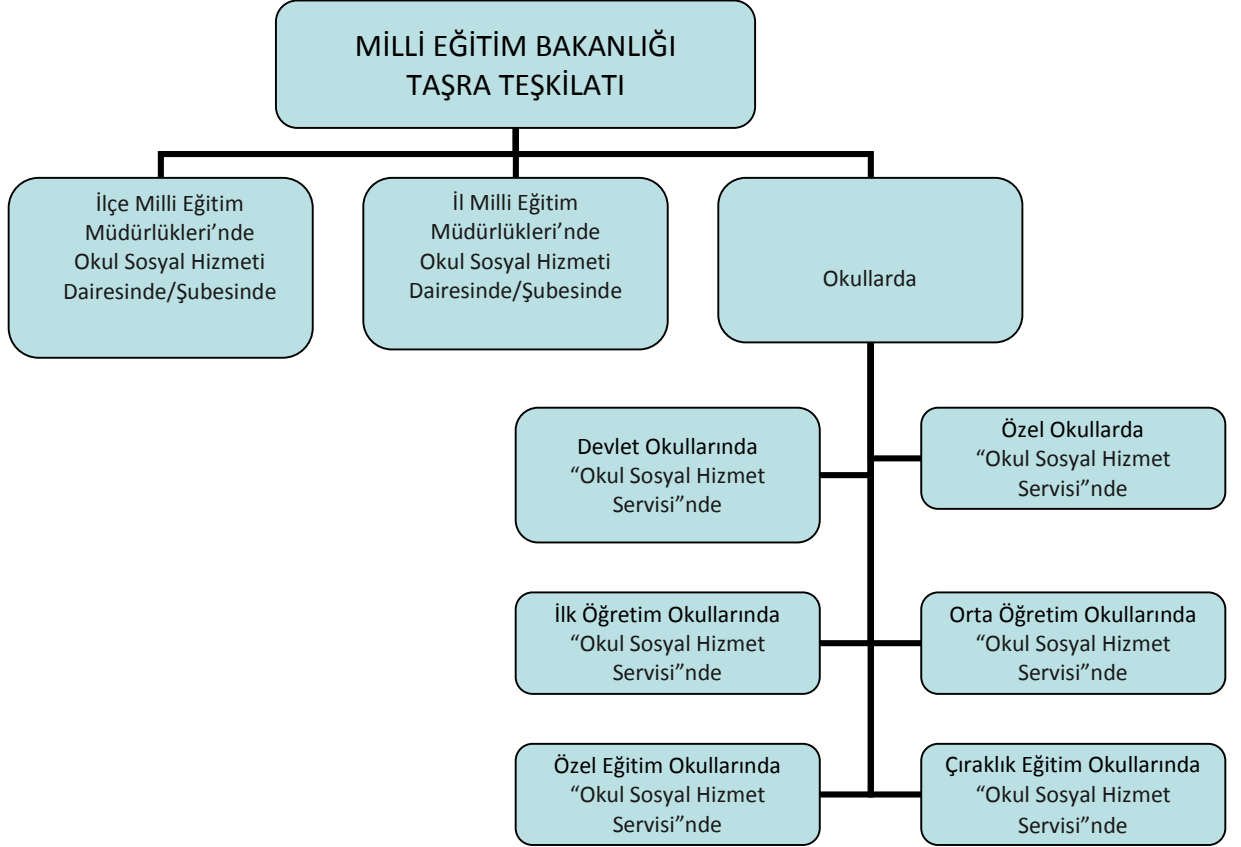
### 6.a. MEB Merkez Teşkilatı İçinde Okul Sosyal Hizmetinin Nasıl Yapılanabilir?

ŞEKİL 1. MEB Merkez Teşkilatında Okul Sosyal Hizmetinin Yapılanması



## 6.b. MEB Taşra Teşkilatı İçinde Okul Sosyal Hizmetinin Nasıl Yapılacağı?

ŞEKİL 2. MEB Taşra Teşkilatında Okul Sosyal Hizmetinin Yapılanması



MEB Merkez ve taşra teşkilatı içinde Okul Sosyal Hizmetinin hangi düzeylerde yapılabileceği Şekil 1. ve Şekil 2'de yer almaktadır. Yukarıdaki şekillerde de görüldüğü gibi okul sosyal hizmetinin MEB içinde hem merkez hem taşra teşkilatında her kademedeki temsil edilmesi ve aynı zamanda RAM'larda ve okullarda bulunması okul sosyal hizmetinin MEB' sistemi içinde doğru yapılması için önem taşımaktadır. Okullarda sosyal hizmet uygulamalarının bu şekilde bir organize edilmesi ve yapılması uluslararası okul sosyal hizmeti standartlarıncı da uygun görülmektedir (NASW, 1992).

MEB'nda okul sosyal hizmetinin buna göre organize edilmesinin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul sosyal hizmeti kapsamında yürütülecek çalışmaların koordinasyon ve eşgüdüm içinde yürütülmesi,
2. Okul sosyal hizmet uzmanları ve MEB'nda görev yapan diğer mesleklerin yürüttükleri çalışmalarını işbirliği içinde yürütmeleri,
3. Karşılaşılan olası aksaklıkların ivedilikle çözümlenmesi,
4. Okulda öğrencilerin ve ailelerinin karşılaştığı çeşitli sorunların çözümü ile ilgili yaşanan olumlu ve yeni gelişmelerin hızla paylaşılması,
5. MEB içinde RAM'larda ve okullarda sosyal hizmet kapsamında ortak yürütülecek programların (Örneğin, madde bağımlılığının önlenmesi için gençlere ve ailelerine eğitim verilmesi, engelli çocuğu olan ailelerle grup çalışmaları yürütülmesi, çocuk ihmal ve istismarını önlemek üzere öğretmenlere bilinç kazandırıcı programlar yürütülmesi, vb.) koordineli bir biçimde yürütülmesi,
6. MEB tarafından sosyal hizmet uzmanları için düzenlenecek hizmet içi eğitim, vb. çeşitli konulardaki çalışmaların planlama ve organizasyonların hızlı ve etkili bir biçimde yapılması açısından önem taşımaktadır.



Okul sosyal hizmetinin MEB'nin hem merkez hem de taşra teşkilatında ve okullarda eş zamanlı olarak faaliyete başlaması tüm bu nedenlerle önem taşımaktadır.

## 7. Diğer Ülkelerde Okul Sosyal Hizmeti Alanında Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarına İlişkin Bazı İstatistik Bilgiler

Diğer ülke örnekleri incelendiğinde eğitim sistemi içinde istihdam edilen Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarına ilişkin sayısal veriler bulunmaktadır. Aşağıdaki istatistikler, 90 ülkedeki istatistik veriler esas alınarak hazırlanmış olan Global Ajanda kitabında yer alan verilerden alınmıştır (Kaynak: Global Ajanda, Mart 2012):

- 750.000'in üzerinde sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır.
- A.B.D.'de okul sosyal hizmeti alanında ise:
  - ✓ Halen 285.700 okul sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır.
  - ✓ A.B.D.'nde **okul sosyal hizmet uzmanların 37.050' si İlköğretim ve Ortaöğretim kademesinde görev almaktadır.**
  - ✓ A.B.D.'de 2022 İstihdam Projeksiyonuna göre bu verilere ilave olarak, okul sosyal **hizmet uzmanı oranının %19 artırılması** planlanmıştır.
  - ✓ Yani var olan 285.700 okul sosyal hizmet uzmanına ek olarak **yaklaşık olarak 43.100 okul sosyal hizmet uzmanının daha okullarda istihdam edilmesi** planlanmıştır.)

## 8. Okul Sosyal Hizmetine Duyulan İhtiyaç/ Dayanak Oluşturan Kararlar

Okul sosyal Hizmetine Dayanak Oluşturan bazı düzenlemeler ve kararlar şunlardır:

- ✚ Resmi gazetenin 17. 04. 2001 yılında/24376 sayısıyla yayınlanan **Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde** "Tanımlar" bölümünde ve RAM'da çalışacak "Meslek elemanlarının görevleri" bölümlerinde kapsamlı olamamakla birlikte **sosyal çalışmacıların görevleri tanımlanmaktadır.**

<b>Tanım:</b>
p) Sosyal Çalışmacı: Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli,
<b>Sosyal çalışmacıların görevleri</b>
<b>Madde 40 - Merkezde görevli sosyal çalışmacı aşağıdaki görevleri yapar:</b>
a) Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgililerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.
b) Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, fizikî-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal çalışma tekniklerini kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur.
c) Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre çevrede yararlanabilecekleri eğitsel ve sosyal hizmet olanaklarını araştırır, tanıtır.
d) Hizmetlere ilişkin konferans, gezi, seminer, grup toplantısı gibi sosyal etkinlikleri organize eder.
e) Hizmet alanında toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve benzeri özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapar, bunları hizmetlerde yararlanılmak üzere ilgililere iletir ve bu düzenleme çalışmalarına alanıyla ilgili konularda katılır.

f) Merkezin tanıtılması ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması yönünde çalışmalarda bulunur.
g) Alan ve bölümünün hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izler, çalışmalarında bunlardan yararlanır.
h) Merkezdeki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapar ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutar.
i) Merkez müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar.

- ✚ 2011 yılındaki MEB özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü RAM'larda görev alacak meslek elemanlarının görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir yönetmelik çalışması başlatmış ve bu süreçte birçok meslek elemanı gibi sosyal çalışmacı kadrosunda görev alacak sosyal hizmet uzmanlarının MEB'nda ve RAM'larda yapacakları çalışmalar ile ilgili olarak da üniversitelerdeki Sosyal Hizmet Bölümlerindeki bu alan ile ilgili olarak çalışma akademisyenleri katkıda bulunmaları için davet etmiştir. Bu çalışmalara halen Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinde oluşturulan buraporun hazırlanmasına katkıda bulunan komisyondaki birçok akademisyen de katılmış ve katkı vermiştir. Ancak daha sonra çıkarılması planlanan yeni yönetmelik çalışması Genel Müdür'ün Görevden ayrılması ile çıkarılmamıştır.
- ✚ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın hazırladığı ve 14.11.2013 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında (2013-2017) 2016'ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda, "sosyal hizmet birimleri" kurulması kararı ifade edilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 14-16 Mayıs 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen **6. Aile Şurasında** alınan "Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır" kararı alınmıştır.
- ✚ Milli Eğitim Bakanlığının 2015 yılı "Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği" sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla 600 Sosyal Çalışmacı görevlendirileceği ilanına çıkmıştır.
- ✚ 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda yer alan eğitim ve sağlık tedbirlerinin sağlıklı bir biçimde uygulanması ve izlenmesi için okullarda iyi yapılmış ekip çalışması anlayışına sahip psiko-sosyal hizmet birimlerine ihtiyaç daha fazla artmıştır.
- ✚ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Koordinasyonunda, Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı ve çeşitli kamu kurumu yetkililerinin katılımıyla düzenlenen 22.10.2014 tarihli 14.Merkezi Koordinasyon Toplantısı Kararıyla "Yüksek Planlama Kurulunun 12 Aralık 2013 tarih ve 5767 sayılı kararıyla onaylanarak yürürlüğe giren "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planına (2013-2017) göre; 2016 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda Okul Sosyal Hizmet Birimleri kurulması kararına istinaden ilgili kurumlarla işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca çalışmaların gerçekleştirilmesi," kararlaştırılmıştır.
- ✚ Toplumda madde bağımlılığı, çocuk ihmal ve istismarı, okulu bırakma, suç işleme gibi sosyal sorunlar ve riskli durumlar daha fazla yaşandığı için okul sosyal hizmetine olan ihtiyaç da daha fazla ortaya çıkmıştır.

## 9. Okul Sosyal Hizmetine Duyulan İhtiyacı Destekleyen Bazı Sosyal Sorunlara İlişkin İstatistikler

Bu bölümde özellikle okullar için risk oluşturan bazı sosyal sorunlara ve bu sorunlarla ilgili ilişkin istatistiklere değinilmektedir. Bunlar madde kullanım, boşanmış ailelerden gelen okul çağındaki çocuklar, suça itilmiş çocuklar vb. gibi bazı istatistiklerdir:

### 9.a. Madde Kullanımı

Türkiye Uyuşturucu Bağımlılığını İzleme Merkezi (TUBİM) 2012'de okullarda da bugüne kadar yapılan en kapsamlı uyuşturucu madde kullanım yaygınlığı çalışması hazırlamıştır. Bu araştırma, 32 ilde 63'ü genel, 66'sı teknik lise olmak üzere 129 okulda yüzde 49'u kız 11 bin 812 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin %26,7'si sigara, puro, pipo, nargile gibi bir tütün ürününü, %19,4'ü (2.297 kişi) alkollü içecekleri denediğini, %2,2'si (258 kişi) hastalık nedeni dışında ilaç kullandığını belirtmiştir.

Öğrencilerde herhangi bir yasa dışı bağımlılık yapıcı uyuşturucu maddenin en az bir kere deneme oranının ise %1,5 olduğu görülmüştür. Bu oran erkeklerde %2,3, kızlarda %0,7 'dir. Uyuşturucu maddeyi **ilk kez kullanma yaşı ortalaması 13,88 olduğu** görülmüştür (TUBİM 2012).

### 9.b. Boşanmış Aile Çocukları

Türkiye'de boşanmaların yüzde 40'ının evliliğin ilk beş yılında görülmekte, bu durumdan en çok etkilenen grup ise çocuklar olmaktadır. Türkiye'de 2004'te 91.022 olan boşanan çift sayısı, 10 yılda yaklaşık % 38 artışla 2013'te 125.305'e yükselmiştir (TÜİK 2013).

2013 yılında Ege Bölgesi'nde 22.136, İzmir'de ise 10.789 çift ayrılmıştır. Ege Bölgesi'nde yapılan bir araştırmada çocukların içe yöneltilmiş ve dışa yöneltilmiş davranış problemleri boşanma açısından incelenmiş ve sonuçta boşanmış ailelerin çocuklarının, boşanmamış ailelerin çocuklarından daha fazla davranış problemi gösterdiği bulunmuştur. Bu problemler hemen boşanmadan sonra, erken veya orta ergenlik döneminde görülebilmektedir. (Journal of Family Psychology 2013)

### 9.c. Suça İtilen Çocuklar

TÜİK 2013 verilerine göre, suça itilmiş çocuk sayısı 2008'de 62.430'dan, 2012'de 100.831'e yükselmiştir. Suça itilen çocuk sayısının ise 4 yıl içinde 70 oranında arttığı ve çocukların en çok yaralama olaylarına karıştıkları iddiasıyla güvenlik birimlerine getirildiği görülmüştür. 2008'de 19.726 çocuk yaralama iddiasıyla yakalanırken, bu rakam 2009'da 25.182, 2010'da 30.180, 2011'de ise 32.331 olmuştur. Yaralama suçunu, hırsızlık izlemektedir. Hırsızlık iddiasıyla güvenlik birimlerine getirilen çocuk sayısı, 2008'de 17.884, 2009'da 17.869, 2010'da 21.857 ve 2011'de 24.604 olarak belirlenmiştir. Güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların yüzde 15'inin kötü alışkanlıklarının olduğu da belirtilmektedir. Bu çocuklardan yüzde 75'inin sigara kullandığı bildirilmiştir.

**Evden kaçan çocukların** sayısında da artış yaşandığı görülmektedir. 2008'de 2.412 evden kaçan çocuk güvenlik güçlerine teslim edilirken, bu sayı 2009'da 3.195, 2010'da 3.205 ve 2011'de 3.222 olarak tespit edilmiştir (TÜİK 2013).

Burada yer alan bazı sosyal sorunlara ilişkin istatistiklerden de anlaşıldığı gibi okul çağında bulunan çocuklar pek çok riskli durumla giderek daha fazla karşılaşmakta, bunların neticesinde ihmal veya istismara uğramakta ya da suça sürüklenebilmektedir.

## 10. Okul Sosyal Hizmeti ve Ekip Çalışması

Sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanlarından birisi olan "okul sosyal hizmeti" alanında çalışırken tek bir meslek elemanı olarak yalnız çalışmazlar. Mesleki çalışmalarını

sürdürürken okullarda çalışan diğer meslek elemanlarından oluşan çok disiplinli bir ekip ile birlikte hareket ederler.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının birlikte çalışmaları gereken diğer ideal ekip üyeleri; psikologlar, rehber öğretmenler, hemşireler ve çocuk gelişim uzmanlarıdır. Her ne kadar bu meslek grupları arasında bazen rol karmaşası ve sınırların ihlali söz konusu olabilsede okullarda çalışan farklı meslek grupları arasında mesleki rol ve görevler açısından ayrımlar vardır.

*Okul sosyal hizmet uzmanları*, bireyin psiko sosyal gelişimi, psikopatolojik durumlar, grup ve aile dinamikleri, bireylerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri ve değişen yaşam durumlarına uyumda gerekli olan duygusal desteği sağlama gibi konularda eğitimi olan profesyonellerdir (Hare 1988: 421; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:22).

Okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının yürüttükleri mesleki görevler ve çalışmalar şu şekilde aktarılabilir:

**1. Öğrencinin Gereksinimlerini Değerlendirme:** Sosyal hizmet mesleğinin yöntem ve tekniklerini kullanarak ve gelişim dönemlerinin özelliklerini göz önüne alarak öğrencinin psiko sosyal ve ekonomik yönlerden özel gereksinimlerini değerlendirir. Öğrencinin öğrenmesi, dersleri anlaması, değerlendirebilmesi ile ilişkili okul başarısına etki eden sosyal ve duygusal gereksinimlerini ve sorunlarını mesleki görüşme teknikleri ile ele alır ve değerlendirir (Hare 1988: 422; Kurtz 1988: 452; Jonson-Reid ve diğ. 2004: 6; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:23).

**2. Program Planlama ve Değerlendirme:** Sosyal hizmet uzmanı, ekip çalışması çerçevesinde, okul ortamında öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik hazırlanacak olan çeşitli eğitim programlarının planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanması sürecine mesleki görüşleri ile katkı sağlayabilir. Biyopsikososyal açıdan gerekli olacak eğitici ve destekleyici programların yapılandırılması ve uygulanmasında aktif olarak görev alabilir (Hare 1988: 418 akt.; Duyan ve Özbesler 2009:23).

**3. Direkt Hizmet Etme:** Okul ortamında öğrenciye yönelik direkt hizmetler sosyal hizmetin bir müdahale biçimidir (Chavkin 1985) Bu direkt uygulamalar, hem normal gelişimi hem de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik müdahaleleri içerir. Okul sosyal hizmet uzmanı, uygun sosyal hizmet yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencinin eğitim-öğretim sürecine etki edebilecek yaşam durumları ile çalışarak, bireysel ve sosyal grup çalışmaları uygulayarak öğrenciye direkt olarak hizmet sağlar. Okul ortamında ortaya çıkan sorunların çözümünde sistematik önleyici ve iyileştiren özellikleri olan programların oluşturulmasında ekip çalışmaları çerçevesinde mesleki olarak katkı sağlar (Barth 1988: 462; Kurtz 1988:45; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:23).

**4. Savunuculuk:** Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin yasalar, kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde uyumu ve buna direkt etki edecek eğitimsel, sosyal, duygusal ve maddi gereksinimlerini savunucu bir rolle ele alarak öğrencinin maksimum düzeyde uyumunu sağlamaya yönelik mesleki çalışmalar yürütür (Altshuler ve Kopels 2003: 324; Duyan ve Diğ., 2008: 32; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:23) .

**5. Konsültasyon / Liyezon:** Okul sosyal hizmet uzmanı, eğitim sürecinde öğretmenler, okul yönetimi ve okul psikoloğu, okul hekimi, okul hemşiresi gibi diğer profesyonellerle karşılıklı bilgi alışverişi yaparak çalışır. Öğrencinin sorununu ve nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili mesleki görüşlerini ekip üyelerine aktarır ve toplumsal kurumlarla okul arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik çalışmaları yürütür (Barth 1988: 463; Kurtz 1988: 54; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:23).

**6. Koordinasyon ve İşbirliği:** Okul sosyal hizmet uzmanı, ev – okul – toplum arasında ilişkileri değerlendirerek işbirliği ve koordinasyonu sağlayarak hizmet verir (Costin 1982: 2; Hare 1988: 422; Barth 1988: 468). Etkili kaynak kullanımı için diğer kurumların kaynaklarından etkin biçimde yararlanılması ve diğer özel okullar ve kurumlarla pozitif ilişkilerin geliştirilmesi yönünde mesleki çalışmalar yapar (Kurtz 1988: 454; akt.; Duyan ve Özbesler 2009:24).

**7. Yönetim / Organizasyon:** Okul sosyal hizmet uzmanı, sorumlulukların paylaşılması, vaka kayıtlarının ve dokümanların düzenlenmesi, zaman, kaynaklar, iş yükü gibi durumların organize edilmesi yönünde çalışmalarda bulunur (Duyan ve Özbesler 2009:24)  
Sonuç olarak okullarda sosyal hizmet uzmanları tüm çalışmalarını okulda görev yapan okul yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi, öğretmenler ve veliler ile işbirliği ve eşgüdüm içinde yürütürler.

## 11. Türkiye’de Sosyal Hizmet Uzmanı/ Sosyal Çalışmacılara İlişkin Sayısal Veriler

Türkiye’de sosyal hizmet bölümü mezun olan sosyal hizmet uzmanı/Sosyal çalışmacı sayılarına ilişkin son veriler aşağıda yer almaktadır:

**TABLO 1. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Dışındaki Bakanlık ve Kurumlarda Çalışan Sosyal Çalışmacı Kadroları ve Halen Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının Dağılımı**

TÜRKİYE’DE SOSYAL ÇALIŞMACI KADROSU VE ÇALIŞAN SOSYAL HİZMET UZMANI SAYISI	SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI SAYISI
▪ TOPLAM MEZUN SAYISI	6150
▪ KAMU KURUMLARINDA GÖREV YAPAN SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI SAYISI	4254
▪ ÖZEL KURULUŞLARDA/STK’LARDA GÖREV YAPAN SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI SAYISI	350
▪ DİĞER (Emekli, Vefat, Boş vb)	1546
▪ 2015 YILINDA MEZUN OLACAK OLAN	1500 (Tahmini)

Kaynak: SHUDER adına derleyen Bülent KARAKUŞ (Mayıs 2015).

**TABLO 2. Türkiye’de Sosyal Çalışmacı Kadrosunda Görev Yapan Sosyal Hizmet Uzmanı Sayısı**

TÜRKİYE’DE SOSYAL ÇALIŞMACI KADROSUNDA GÖREV YAPAN SOSYAL HİZMET UZMANI SAYISI	
KURUM ADI	SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI SAYISI
▪ AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN	2381
▪ SAĞLIK BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN	938
▪ ADALET BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN	449
▪ İÇİŞLERİ BAKANLIĞI BAĞLI VE İLGİLİ KURUMLARINDA GÖREV YAPAN	130
▪ GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN	75
▪ ÜNİVERSİTELER	98
▪ MAHALLİ İDARELER / BELEDİYELER	80
▪ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI	3
▪ DİĞER KURUMLARDA GÖREV YAPAN	100 (Tahmini)
▪ ÖZEL SEKTÖRDE /PROJELERDE GÖREV YAPAN	250 (Tahmini)
▪ STK’LARDA GÖREV YAPAN	100 (Tahmini)
<b>TOPLAM</b>	<b>4604</b>

Kaynak: SHUDER adına derleyen Bülent KARAKUŞ (Mayıs 2015).

**TABLO 3. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki Sosyal Çalışmacı Kadroları ve Halen Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanlarının Dağılımı**

TÜRKİYE’DE SOSYAL ÇALIŞMACI KADROSU VE ÇALIŞAN SOSYAL HİZMET UZMANI SAYISI	SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI SAYISI
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN	3
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDA BOŞ BULUNAN SHU/SOSYAL ÇALIŞMACI KADROSU SAYISI	670
TOPLAM	673

Yukarıdaki tablo’larda yer alan sosyal çalışmacı kadrolarına ilişkin verilerin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılacak olan sosyal çalışmacı alımı için yapılacak çalışmaların planlanmasına katkı sağlayabileceği düşünüldüğü için raporda yer verilmiştir.

MEB’nda Sosyal Hizmet Uzmanı/Sosyal Çalışmacı istihdamı yapılırken Tablo 1’de görülen 2015 yılı mezun sayısı dikkate alınarak bir planlama yapılması yararlı olabilir.

## SONUÇ

Bu makalenin başında da değinildiği gibi bu rapor, MEB bünyesinde görev alması planlanan SHU/Sosyal Çalışmacıların nasıl bir planlamayla istihdam edilebileceği, SHU/Sosyal Çalışmacıların MEB içinde hangi kademelerde ve hangi birimlerde görev alabilecekleri, ne tür ihtiyaç ve sorunlara yönelik olarak mesleki çalışmalar yapabilecekleri konusunda MEB’nda görev yapan idareci ve bürokratlara rehber olması amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaçla da “SHUDER Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu”nun girişimleri ile MEB’nda Bakan Yardımcısı, Personel Dairesi Başkanı, İlk ve Orta Öğretim Genel Müdürleri, vb. ilgili birimlerden randevu alınıp, görüşmeye gidilerek bu birimlerde görev alan politika yapıcılar ve bürokratlara iletilmiştir. Bu ziyaretler aracılığıyla sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmetini tanımaları, sosyal hizmet mesleğinin MEB sistemi içinde ne tür çalışmalar yürütülebileceği hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda MEB’nda bu yönde yapılacak olan çalışmalara SHUD Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu olarak katkıda bulunma isteğimiz iletilmiştir.

“Okul Sosyal Hizmeti” özel sayısında bu rapora yer vererek bu alanda çalışmalar yapan meslektaşlarımıza katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

## KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2013), 14.11.2013 tarihli Resmi Gazete, Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017).
- ASPB, (2014), VI. Aile Şurası: Komisyon Raporları ve Bildiriler, TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Poyraz Ofset.
- [http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542936a3369dc32358ee2a94/VI\\_%20Aile%20Surasi\\_Raporlar%20ve%20Bildiriler\\_Kitabi.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542936a3369dc32358ee2a94/VI_%20Aile%20Surasi_Raporlar%20ve%20Bildiriler_Kitabi.pdf).
- Buyukcan-Tetik, Asuman; Finkenauer, Catrin; Kuppens, Sofie; Vohs, Kathleen D. (2013) “Both trust and self-control are necessary to prevent intrusive behaviors: Evidence from a longitudinal study of married couples” Journal of Family Psychology, Vol 27(4), 671-676.
- Duman, Nurdan(2001). “Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri”. Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları, Ed: Duyan Veli ve Aliye Mavili Aktaş, H.Ü. Sosyal Hizmetler Y.O. Yayını, Yayın No: 008, Ankara.
- Dupper R. David (2013) Okul Sosyal Hizmeti, Özkan, Yasemin ve Elif Gökçearslan (Çevirenler), İstanbul: Kapital Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17. 04. 2001 Tarihli Resmi Gazete, Sayı. 24376.
- National Association Of Social Workers (NASW), (1992). “NASW Standarts For School Social Work Services.” Washington.
- Özbesler, Cengiz ve Veli Duyan; (2009), “Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet” , *Eğitim ve Bilim*, cilt: 34, sayı: 154, s.17-25.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2013),. “Türkiye İstatistik Yıllığı 2013”, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara.
- Türkiye Uyuşturucu Bağımlılığını İzleme Merkez (TUBİM) (2012)

17. 5395 Sayılı, Çocuk Koruma Kanunu, 15.07.2015 Sayılı Resmi Gazete.
18. The Global Agenda: For Social Work and Social Development Commitment To Action (Mart, 2012): <http://cdn.ifsw.org/assets/globalagenda2012.pdf> Erişim Tarihi: 17.03.2015
19. <http://www.myplan.com/careers/child-family-and-school-social-workers/summary-21-1021.00.html> Erişim Tarihi: 20.03.2015

## TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKASI İNCELEMESİ ÜZERİNE

Garip SÖKER\*

### Özet:

Eğitim; istenilen davranışı geliştirme süreci olarak adlandırılır. Öğretim ise, örgün eğitim sistemi içerisinde yer alarak oluşturulması sağlanan istendik davranış değişikliğidir. Eğitim toplumun gelişimi için vazgeçilmez öneme sahiptir. Toplumların gelişmesinde ve geleceklerini inşa etmesindeki eğitimin yeri ve hangi modeller ile yapılmaya çalışıldığı hayati önem arz etmektedir. Maliyeti veya faydacılık açısından incelenecek eğitim modelleri ülkemizde uygulama düzeyine göre incelenecektir.

### GİRİŞ YERİNE

Eğitim: toplum yaşayışında yer edinmek için edinilen bilgi, beceri ve anlayışlara denir. Eğitim geniş anlamda, bireylerin ve toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kısaca "istenilen davranışı geliştirme süreci" olarak da anlatılabilir. ([www.dmy.info/egitim-psikolojisi](http://www.dmy.info/egitim-psikolojisi)). Eğitim, bilim insanlarıncı (Durkheim, Ertürk, Yıldırım, Fidan vd.) farklı şekillerde tanımlanır:

- Fizik ve sosyal tabiatın insan üzerinde meydana getirdiği tesirlerdir.
- Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.
- İnsan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir.
- İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.

### FELSEFİ AKIMLARA VE TÜRLERİNE GÖRE EĞİTİM NEDİR?

Realist anlayışa göre eğitim, yeni kuşak bireylere kültürel mirası aktararak onları yetişkinler toplumuna uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatist anlayışa göre eğitim, bireyin yaşantılarını yeniden inşa yoluyla yetiştirme sürecidir. Türkiye de uygulanan eğitim politikaları bu 2 başlık üzerinde incelenmiştir (Boyacı, 2011).

Eğitim türü formel eğitim ve enformel eğitim diye 2 ye ayrılır. Formel eğitim ise; örgün ve yaygın eğitim diye kendi içinde 2'ye ayrılır.

#### Formel eğitim:

- Amaç ve kuralları önceden belirlenerek planlı ve programlı olarak yürütülen eğitimidir,
- Formel eğitim, eğitimin kurumsallaştırılmış halidir. Bireyde davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilinçli, planlı, kontrollü ve kasıtlı bir biçimde öğretim ortamı düzenlenir,
- Profesyonel kişiler tarafından verilir ve varılmak istenen hedefler önceden bellidir.

#### Örgün Eğitim:

- Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, açıköğretim, uzaktan öğretim vb. şeklindedir,
- Yaş bellidir,
- Kademeler önkoşuldur,
- Milli Eğitimin temel amaçları vardır.

#### Yaygın Öğretim:

- Halk eğitimi, dershaneler, özel kurslar, hizmet içi eğitim kursları vs.,
- Belli bir yaş yoktur,
- Kademe ve önkoşulluk yoktur,

\* Turgut Özal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet ABD Yüksek Lisans Öğrencisi



- Bireyin amaçları vardır.

#### İnformel Eğitim:

- Bir amaca ve plana bağlı olmadan yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen eğitimidir,
- Birey çevresindeki bireylerden, iletişim araçlarından etkilenecek bu eğitimi kazanır,
- Bu eğitim genellikle arkadaş, aile ve iletişim araçları aracılığıyla ortaya çıkar. Yer, mekân ve ortam değişebilir,
- İnformel eğitim aynı zamanda kültürel miras olarak nesilden nesile aktarılan, hayatın içerisinde hatta ta kendisidir. Bu sebeple kültürü eğitimden ayıramayız.

Buradan hareketle burada kültürü tanımlamak yerinde olacaktır.

**Kültür:** İnsanoğlunun oluşturduğu bireyden bireye, toplumdan topluma değişkenlik gösteren maddi ve manevi her türlü şeydir. Bütün insanoğlunun oluşturduğu yaşam biçimidir. Kültürleme ise toplumun devamı için bireyleri bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıkları donatmak demektir ve 3 türdür:

1)**Zoraki Kültürleme:** Kültürel değerlerin bireylere ya da toplumlara zorla kabul ettirilmesi sürecidir

2)**Gelişigüzel Kültürleme:** Kültürel değerlerin bireylere ya da toplumlara gelişigüzel yollarla kabul ettirilmesi ya da aktarılması sürecidir

3)**Kasıtlı Kültürleme:** Kültürel değerlerin bireylere ya da toplumlara planlı, programlı, amaçlı bir şekilde aktarılması sürecidir.

“Eğitimin bir insan hakkı olduğu savının iki sonucu vardır. *Birincisi:* haktan vazgeçilmesi düşünülemez. Dolayısıyla, kişilerin “Ben eğitilmek istemiyorum” demesi söz konusu olamaz. *İkincisi:* siyasal birlik, yani devlet, tüm bireylerinin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamalıdır. Bireyler için hak olan şey, devlet için görevdir (Soykan,2009).

Devlet için görev ise politika geliştirme ve uygulamaya koyma zorunluluğunu oluşturur. Eğitim politikası ise, geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan ulusal bir proje diye tanımlanabilir. Sürdürülebilir, kapsayıcı ve geliştirici amaçları olmalıdır.

Bir ulusun eğitim felsefesi, temelde, onun geleceğe yönelik “nasıl bir insan yetiştirmeliyiz” sorusuna yanıt veren bir kurguyu içerir. Örneğin, önümüzdeki 20-50-100 yıl içinde nasıl bir insan yetiştirmeliyiz şeklinde bir soru sorulduğunda, yapılması gereken şey öncelikle; geçmişte nasıl bir insan yetiştirme politikası oluşturulduğu ve sonuçlarının ne olduğunun betimlenmesidir (Yapıcı, 2015).

Bir ulusun eğitim felsefesinden bahsedilmesi, o ulusun siyasal sistemini de kapsayan siyasal bir kurguyu içerir. Ancak, bu siyasal kurgu ile eğitim felsefesi bir ve aynı şey değildir. Siyasal sistemler insanların refah ve huzurunu sağlamaya yönelik uzlaştırıcı bir kimlik taşımalıdır. Bu niteliğe sahip olmayan siyasal sistemler, her zaman tartışmaya açık, manipüle edilebilir bir görünüm sergileyecektir (Yapıcı, 2015).

İçselleştirilmeyen bir eğitim politikasının ise verimlilik yaratması çok zor olabilir. İşte bu paradokstan dolayı eğitim politikalarının kültürel süzgeçten (kamuoyu) geçirilmesi, şüphelerin ortadan kaldırılması önemli bir zorunluluk olarak düşünülmelidir. Cumhuriyet tarihi boyunca her siyasal iktidar döneminde eğitimde yeni politikaların belirlenmesi, toplumsal refleks gösterilerek içselleştirilmemiş ve hep tartışılır olmuştur. Üstelik tartışmalar da günlük siyaset üzerinden yapılmıştır. Bugün eğitim sistemimizin her kurum ve statüsü tartışmaya açık ve üzerinde uzlaşma sağlanmış olmaktan uzak bir görünüm arz etmekte olup bu durum güncelliğini maalesef devam ettirmektedir. Ve bu yüzden Eğitim politikası belirleme işi çok zor olup etkileri şöyle sıralanabilir.

1. Eğitim politikaları bireysel yaşantıları doğrudan etkiler.
2. Eğitim politikaları toplumsal yaşantıları doğrudan etkiler.
3. Eğitim politikalarındaki değişiklikler etkisini uzun yıllar sonra gösterir.

Eğitim politikası üreticileri, gündelik olgu ve olaylar üzerinden hareket ederek etkisi yıllar sonra ortaya çıkabilecek kararları, yeterince irdelenmeden alırlar. Dolayısıyla bir eğitim yatırımının sonucunun ortalama 20-25 yılda ölçülebildiği düşünüldüğünde, eğitim politikası belirleyicileri, almış oldukları yanlış kararlar nedeniyle bedel ödememektedirler.

Ulusun bütünlüğü unutulmadan siyasilerin almış oldukları yetki ile kendi dünya görüşlerine göre düzenlemeler yapılmamalıdır. Eğitimi gündelik siyasete yem etmemeli, başarı ya da başarısızlığın faturasının bütün ülkeye ödetildiği unutulmamalıdır. Bireysel gereksinimlerden uzak, bir zümre, bir tabaka göz önünde bulundurularak değil süreklilik esasına göre planlı adımlar atılarak gerçekleştirilmelidir. Yapılacak olan yanlıştın özeldde bir neslin kaybına genelde ise yüksek maliyetlere sebep olacağı unutulmamalıdır.

### **DÜNYADA ZORUNLU EĞİTİM?**

197 ülkenin 60'ında zorunlu eğitim süresi 8 yıl ve daha az iken 130 unda ise 12 yıl zorunlu eğitim vardır. Zorunlu eğitime başlama yaşı çoğunluk olarak 6 yaş iken 38 ülkede 6 yaştan önce başlıyor. Örnek verecek olursak; Bulgaristan, Finlandiya, İsveç 7 yaşında zorunlu eğitime başlarken, Macaristan, Hollanda, Malta 5 yaşında, İngiltere ise 4,5 yaşında zorunlu eğitime başlıyor. Bunun yanı sıra Belçika, Almanya, İrlanda, Fransa, ABD, Japonya, Kore'de ise 6 yaşında öğrenciler zorunlu eğitime başlamaktadır. Birleşmiş Milletler'e kayıtlı 204 ülkenin 50'sinde 13 yıl zorunlu eğitim süresi iken 116'sında bu süre 12 yıl olarak uygulanmaktadır. Türkiye de ise 2002 yılına kadar zorunlu eğitim süresi 8 yıl iken bu süre 2002 yılında atılacak adımlarla 12 yıla yükseltilecektir.

### **SON ON YILIN EĞİTİM POLİTİKALARI**

Modern devletlerde hükümetlerin eğitim politikalarını genellikle kültür politikalarına dayandırdıkları söylenebilir. Kültür politikalarının belirlediği eğitim politikalarında başat amaç, "makbul vatandaş" yetiştirmek ve buna bağlı olarak bir kültürel yapı ortaya çıkarmaktır. Kültür politikaları tarafından belirlenen eğitim politikalarında "karakter eğitimi", "kişilik eğitimi" ve "değerler eğitimi" gibi terimler öne çıkar. Bu eğitim politikalarına genellikle modern devletlerin kuruluş dönemlerinde ya da askeri müdahalelerin ardından ortaya çıkan yeniden yapılanma dönemlerinde rastlanabilir (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

Eğitim politikalarının bir sosyal politika aracı olarak kurgulanması da olasılıklar dahilindedir. Bu durumda eğitim politikaları, genellikle okullar yoluyla toplumsal eşitsizliklerin azaltılması amacını güder. Sosyal adalet vurgusunun kuvvetli olduğu bir eğitim politikasında, okulöncesi eğitim ve ilköğretim kademelerine elverişsiz koşullarda yaşayan çocukların erişiminin sağlanması ve bu çocuklar için telafi eğitimi programlarının oluşturulması beklenebilir (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

Eğitim politikalarının diğer politika alanlarından özerk bir alan haline getirilmesi ve eğitime özgü kaygılarla kurgulanması (örneğin "Bir çocuk en iyi nasıl öğrenir?") en azından kavramsal düzeyde mümkündür. Buna göre, eğitim sistemindeki politika yönelimleri eğitim sistemi içindeki aktörler tarafından gerçekleştirilecek araştırma-geliştirme faaliyetleri sonucunda belirlenmeli, eğitim sistemi "edilgen" konumundan sıyrılarak "etken" bir konum elde etmelidir (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

AK Parti, "4+4+4" sisteminin oldukça açık ipuçlarını henüz 2001'de vermiştir: "Zorunlu eğitim kademesi, tercih ve yönlendirmeye imkan sağlayacak şekilde yeniden düzenlenecek, halen sekiz yıl olan zorunlu eğitim, (...) on bir yıla çıkarılacaktır. (...) Temel eğitimin beşinci sınıfından itibaren "seçmeli dersler" konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmeleri sağlanacaktır. Ancak parti tarafından Kasım 2002 seçimleri için hazırlanan beyannamede kalkınma odaklı eğitim politikalarına ya da zorunlu eğitimin yeniden yapılandırılmasına değinilmemiştir. Bu beyannamede "yaşadığımız sıkıntıların çoğunun kaynağı ve çözümünün eğitimde saklı" olduğu belirtilmiş, temel hedef, "fikri hür, vicdani hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek" olarak aktarılmıştır. Partinin seçimleri kazanmasının ardından oluşturulan 58. Hükümet Programı'nda ise eğitimin kültürel yönü öne çıkarılmaktadır. Programın "Eğitim" bölümünün girişinde "bizi biz yapan kültürel değerlerin korunmasının hükümetin temel politikası" olduğu belirtilir ve din eğitimine laiklik çerçevesinde etkililik kazandırılması amaçlar arasında sayılır (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

2007 seçimleri için hazırlanan beyannamede eğitimin amacı "insan kaynağı niteliğinin yükseltilmesi ve beşeri sermayemizin çağdaş standartlara ulaştırılması" olarak belirlenmiştir. Bu beyannamede ayrıca 2023'e kadar zorunlu eğitimin "kademeli olarak" 12 yıla yükseltileceği de belirtilmiştir ( Şaşmaz, Aytuğ-2013).

60. Hükümet Programı'na göre eğitim, kalkınmanın ve küresel rekabetin aracı olmanın yanı sıra, bir karakter ve kimlik oluşturma dönemidir. Çocuklar için öngörülen kimliğin unsurları, "kendisi ve çevresiyle uyumluluk, sosyal ve kültürel değerler ile toplumsal aidiyet duygusu"dur. 2011 seçimleri ve 61. Hükümet Programı'nda ise eğitimin sıklıkla vurgulanan amacı, kalkınma ve küresel rekabet için gerekli insan gücünün yetiştirilmesi olmuştur (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

Haydi Kızlar Okula! kampanyasıyla ev ziyaretleri düzenlenmesi ve eğitime erişimin bürokrasinin başrolü oynadığı bir seferberlikle artırılması, bu adımların önemli örnekleri olarak gösterilebilir. Bu politikaların öne çıkması, dezavantajlı çocukların önceliklendirildiği ve sosyal politikanın eğitimde önem kazandığı şeklinde yorumlanabilir. Temel eğitimin uzatılması ve tüm çocukların temel eğitimden yararlandırılmasına yönelik özel önlemler alınması, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kuruluşların da ekonomik yararları dolayısıyla hükümetlere önerdiği bir politika yönelimidir (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

2001-2011 arası dönemde, politika dokümanlarında "küresel rekabet" ve "insangücü yetiştirilmesi"ne yönelik atıfların öne çıkması ve uluslararası kuruluşlarla gerçekleştirilen işbirlikleri, eğitim politikalarının yapımında ekonomi politikasının öne çıkarıldığını düşündürmektedir. Ayrıca, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ve dezavantajlıların eğitime erişimine yönelik artan vurgu ve uygulamalar, bu dönemde eğitimin sosyal politika amaçlarına da hizmet ettiğini göstermektedir. Aynı dönemde, "kültür" vurgusu, AK Parti'nin bazı politika dokümanlarında belirlemekle birlikte pek gündeme gelmemiştir.

Bakanlık nezdinde bu çalışmalar sürerken, Şubat 2012'de kesintisiz ilköğretimi yeniden kademelendirmeyi hedefleyen yasa teklifi Meclis'e sunuldu. Teklifin ilk halinde ilköğretimin dörder yıllık iki kademe olarak yeniden yapılandırılması, bazı ortaokulların liselerin uzantısı olarak kurulabilmesi ile 5. sınıftan itibaren açıköğretim ve mesleki eğitimi başlatmayı hedefleyen düzenlemeler bulunuyordu. Bu düzenlemeler ilköğretimi kademelendirmekle kalmıyor, aynı zamanda temel eğitimi yeniden güçsüzleştiriyor, ikinci kademe açıköğretim seçeneğini öngördüğü için zorunlu örgün eğitimi dört yıla indiriyor ve mesleki eğitim ve çıraklık eğitiminin 9-10 yaşlarında başlayabilmesini öngörüyordu. Bu haliyle yasa teklifi, kız çocukların eğitime erişimi önünde engel olacakları ve ayrımcılık yaratacakları gerekçesiyle sivil toplum kuruluşlarının büyük tepkisine neden oldu. AK Parti bu düzenlemelerin bir kısmında ısrarcı olmadı; teklif görüşüldükçe yasa maddeleri, ilköğretimin ikinci kademesinde ortaokulların ve imam-hatip ortaokullarının yeniden kurulması ve seçmeli din eğitimi derslerinin okullarda sunulması konusunda daha açık hale geldi ve bu şekilde yasalaşarak yürürlüğe girdi. Diğer yandan hem sosyal hem de ekonomik yararları büyük ölçüde kanıtlanmış olan okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, birçok sivil toplum kuruluşunun talebine rağmen yasaya konmadı (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

4+4+4" düzenlemesi, ilköğretime başlama yaşının değiştirilmesi, ilköğretim okullarının ilkokullar, ortaokullar ve imam-hatip ortaokulları olarak yeniden düzenlenmesi, seçmeli derslerin oluşturulması ve ortaöğretimin (lisenin) zorunlu hale getirilmesi gibi birçok büyük değişikliği aynı anda getirdi. Bakanlık, bunun üzerine haftalık ders çizelgelerinin yenilenmesi yönünde de çalışmalar başlattı. Buna göre ilkokulların (1-4. sınıflar) ders yükleri hafifletilirken, ortaokulların (5-8. sınıflar) ders yükleri ile matematik ve fen derslerinin haftalık saatleri artırıldı. "Kur'an-ı Kerim" ve "Peygamber'in Hayatı" gibi yasada öngörülen seçmeli din eğitimi derslerinin yanında, "Matematik Uygulamaları" ve "Bilişim Okuryazarlığı" gibi seçmeli dersler kondu. Bakanlık bu değişiklikleri de, Türkiye'nin PISA gibi uluslararası testlerde puanlarını artıracak ve beşeri sermayeyi güçlendirecek adımlar olarak savundu (Şaşmaz, Aytuğ-2013). Diğer yandan, yasa olanaklı kılmasına rağmen, meslek liselerinin ortaokul düzeyinde öğretim yapmasına izin verilmedi ve mesleki eğitime başlama yaşı erkene çekilmedi (Şaşmaz, Aytuğ-2013)

Diğer yandan, "4+4+4" tartışmaları tüm hızıyla sürerken, Başbakan Erdoğan 2014 yılında liselere sınavlı geçişin ve dolayısıyla dershanelerin kaldırılacağını açıkladı. Bu durum, Bakanlık üzerinde kısa sürede çözülmesi gereken büyük bir yükün daha oluşmasına neden oldu.

AK Parti hükümetinin 2011 seçimleri sonrasındaki dönemi incelendiğinde, eğitim sisteminde bürokrasi yerine siyasetten kaynaklanan bir yeniden düzenleme hareketliliğinin yaşandığı görülmektedir. Başbakan, eğitim sistemindeki düzenlemelerin daha önceki dönemlerde hiç olmadığı kadar içindedir (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

Din eğitiminin güçlü bir biçimde sistemin içine yerleştirilmesi, “değerler eğitimi”nin gitgide daha çok konuşulan bir alan olması ve bakanlığın bu alanda gerçekleştirilecek çeşitli yeniliklerin hazırlıklarını yapması, hükümetin eğitim politikasını kültür politikası odağına giderek daha fazla dayandıracağına göstergeleri olarak yorumlanabilir. Diğer yandan, haftalık ders çizelgelerinin diğer ülkeler örnek alınarak yenilenmesi, meslek eğitiminin geciktirilmesi ve özel sektöre devredilmesi yönünde adımlar atılması, Ömer Dinçer döneminde kültür ve ekonomi odaklı eğitim politikalarının sentezlenmeye çalışıldığını göstermektedir.

Görüldüğü gibi, AK Parti'nin 2001 yılında hazırlanan programında dahi ilköğretimin yeniden kademelendirileceği ve 5. sınıftan itibaren “seçmeli dersler”in oluşturulacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla “4+4+4”, partinin yasa teklifinin hemen öncesinde kurguladığı bir politika değildir. Ancak, 2003'te hazırlanan hükümet programıyla birlikte söylemsel düzeyde ekonomi odaklı bir eğitim politikasının işaret edildiği, “din eğitimine işlerlik kazandırılması”na yönelik vurgunun azaldığı ve “4+4+4”ün partinin politika dokümanlarında yer almadığı, 2012 yılına kadar bu konunun gündeme dahi getirilmediği görülmektedir. 2011 sonrası dönemde, eğitim politikaları, Hükümet'in öncelik alanlarından biri haline gelmiştir. Partinin yenilenmiş programı olarak lanse edilen “Vizyon 2023” belgesinde eğitim politikaları, “Eğitim ve Kültür” adıyla oluşturulan yeni başlık altında ele alınmıştır (Şaşmaz, Aytuğ-2013).

### 9. ve 10. KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİM POLİTİKALARI

2007-2013 Yıllarını kapsayan 9. Kalkınma Planında 238. Maddede okul öncesi eğitimde düşük seviyelerde kalınmış, ilköğretimde yüzde 100'e ulaşamamış, ortaöğretimde mesleki eğitimin payı artırılmamış olduğu görülmüştür.

240. maddede ise Bologna sürecinin gündemde olduğunu ve bunun için atılan adımlar arasında yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı ve kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretimin rekabet edebilirliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam etmekte olduğu kanaati oluşmuştur.

242. ve 243. Maddelerde ise Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılmamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır. Eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olması, eğitimden beklenen amaçlara ulaşamamasına, sınav hazırlıklarına önemli harcamalar yapılmasına ve böylece eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanılmasına, öğrenciler ve ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere sınav sistemi ve hazırlık kursları gündemde olup 10. Kalkınma planında gündeme gelecektir.

2014-2018 Yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planında ise 140. Maddede çıktı odaklı, pragmatist yaklaşım ile mezuniyet sonrası iş garantili eğitim modeline geçileceğinden bahsedilmekte olup fark edilmedik derecede politika değişikliği yapılmaktadır. Sebep olarak Ömer Dinçer'in Milli Eğitim Bakanlığı süresince atılan adımlar ve izlenen politikalar olduğu söylenebilir.

145. maddede ise Hayat boyu Öğrenme hedefine rağmen okul türlerinin azaltılmak istenmesi tezat oluşturmaktadır([www.kalkinma.gov.tr](http://www.kalkinma.gov.tr)).

Sosyal Hizmet açısından incelendiğinde önemli olan maddeler ise 147-148 maddelerde ise: İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır. Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir. Bu Planlama önemli olup hayata geçirilmesi çok şeyi değiştirebilir.

Bunun yanı sıra eğitim politikaları açısından bir karışıklığa sebebiyet vermemesi adına YÖK adına atılacak adımlardan bahsederken yetki karmaşasının yaşandığı, ya da yeterli açıklamanın yapılmadığı Eğitim Politikasının Tarifi içerisinde yer alırken Milli Eğitim Bakanlığının yetkisinde olduğu bilgisi ile çalışmaktadır. YÖK'ün yetki dahilindeki işleri yapılacak şekilde düşünüldüğünde daha iyi anlaşılacak ve bu sıkıntının farkında olduğundan dolayı YÖK kaldırılmak istenmektedir. Bu olguya 161-162-163. Maddelerden anlamaktayız([www.kalkinma.gov.tr](http://www.kalkinma.gov.tr)).

## 7 HAZİRAN ÖNCESİ SEÇİM VAATLERİ

Genel hatları ile partilerin seçim vaatleri ile kalkınma planları arasındaki ilişkili olanları ya da benzerlik gösterenleri birer kez sıralayıp ilk başlarda söylediğimiz gibi seçim endeksli değil de geleceğimizin inşası olarak Eğitimi adlandırıp vaatleri inceleyeceğiz.

### AKP: Üniversiteye giriş sistemi değişecek

- ❖ 'Eğitimde Kalite Seferberliği'ni başlatacağız. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak 'Eğitim Kalite Endeksi' hazırlayacağız
- ❖ Öğrencilerimize yazılı ve sözlü iletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil öğretimine öncelik vereceğiz.
- ❖ Fatih projesi aracılığıyla tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağız.
- ❖ Okullarda ikili öğretime son verme hedefi doğrultusunda tüm okullarımızda tam gün eğitim-öğretime geçilmesi için yeter sayıda derslik inşasına devam edeceğiz.
- ❖ Ortaokullarda hayata geçirilen seçmeli ders uygulamasını geliştireceğiz.
- ❖ Ortaokul sekizinci sınıfta uygulanan merkezi ortak sınavların geliştirilmesini sağlayarak, eğitim sisteminin performansının izlenmesi ve değerlendirilmesinde de kullanacağız.

"En iyi okul eve en yakın okuldur" ilkesi hayata geçirilecek ve aileler üzerinden önemli bir külfet kaldırılmış olacaktır ([www.akp.org](http://www.akp.org)).

### CHP: 4+4+4'ün yerine 1+8+4

CHP seçim bildirgesinde, hayata geçirildiğinde de karşı çıktığı ancak iptal ettirmeyi başaramadığı 4+4+4 eğitim sistemi değiştireceğini beyan ediyor. Okula başlama yaşını 7'ye çıkarıp 13 yıl kesintisiz eğitim vaat ediyor. Öğretmenlere de atama sözü veren CHP'nin eğitim vaatlerinin bazıları şunlar:

- ❖ Bir yıl okul öncesi, 8 yıl ilköğretim olmak üzere toplam 9 yıl temel eğitim ve 4 yıl ortaöğretimden oluşan 1+8+4 eğitim sistemini hayata geçireceğiz. 13 yıl süreli, tam gün, nitelikli ve ücretsiz zorunlu eğitimi her çocuğumuz ve gencimiz için mümkün kılacağız.
- ❖ Temel eğitimde okulların kendi bütçelerinin olacağı bir modele geçişi sağlayacağız.
- ❖ Karma eğitimden ödün vermeyeceğiz.
- ❖ Öğrencileri okul kazalarına karşı sigortalayacağız.
- ❖ İlköğretim aşamasında öğrencilere bir yıl süreyle yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesini sağlayacağız.
- ❖ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini seçmeli ders olarak düzenleyeceğiz.
- ❖ Temel eğitime başlama yaşını çocuk gelişimi için en uygun dönem olan 7 yaşına (72 aydan sonra) yükselteceğiz. Mesleki eğitimi, 8 yıllık ilköğretimin dışına çıkaracağız. "Eve en yakın okul, en iyi okuldur" ilkesi doğrultusunda taşınmalı eğitimi asgari düzeye indireceğiz.
- ❖ Mesleki ortaöğretimden mesleki yükseköğretime geçişi tamamen sınavsız yapacağız. OSB'lerde ve Sanayi Sitelerinde çıraklık merkezi ve yatılı meslek liseleri kuracağız. Mesleki eğitimin eşgüdümünden sorumlu bir Mesleki Eğitim Yüksek Enstitüsü (MEYE) kuracağız.
- ❖ Ortaöğretim başarı puanını akademik ortalama ve MLBS sonucunu dikkate alarak belirleyecek ve üniversiteye yerleştirmede etkisini artıracacağız. Ortaöğretimin son yılında aynı nitelikte iki yerleştirme sınavı gerçekleştirerek öğrencilerin üniversiteye yerleştirme puanının, bu sınavlar arasında en başarılı oldukları sınava göre belirlenmesini sağlayacağız
- ❖ Yaşa bakmaksızın, isteyen tüm öğretmenlere lisansüstü ve doktora eğitimi için burs sağlayacağız. Tüm öğretmenleri kadrolu olarak atayacağız. Öğretmenlerin devlet kadroları içindeki statüsünü, ek göstergelerini ve ek ders ücretlerini yükselteceğiz. Aday öğretmenlerin, devlet memurlarının yararlandığı tüm haklardan yararlanmasını sağlayacağız. 140 bine yaklaşan öğretmen açığını kapatacağız. Aile Sigortası Programı ile yoksul öğrencilere, zorunlu eğitimi kapsayan tüm dönemler için aylık 240 TL eğitim desteği vereceğiz([www.chp.org](http://www.chp.org))

**MHP: Temel eğitim 9 yıl**

Henüz seçim bildirgesini açıklamayan MHP'den sızan bilgilere göre 3 Mayıs'ta açıklanacağı söylenen beyannamede 4+4+4 sisteminin kaldırılması ve temel eğitimin 9 yıl olarak planladığının vurgulanacağı dile getiriliyor. MHP'nin seçim beyannamesinde, eğitim vaatleri arasında temel eğitimin 9 yıla çıkarılacağı, eğitim dilinin Türkçe olacağı vurgusunun yapılacağı, eğitimde yap-boz sistemine son verileceğinin dile getirileceği öne sürülüyor([www.mhp.org](http://www.mhp.org)).

**HDP: 7 gün 24 saat kreş hizmeti**

HDP seçim bildirgesinde anadilde eğitime vurgu yapılarak 4+4+4 uygulamasına son verileceği dile getiriliyor. HDP'nin vaatleri arasında en çarpıcı olanlarından biri ise kreşlerin 7 gün 24 saat açık kalacak olması. Ücretli öğretmenliğe son verileceğinin dile getirildiği bildirmede eğitimle ilgili şu vaatler yer alıyor:

- ❖ Eğitim, kamu hizmeti olarak ücretsiz olarak sağlanacak. Okulun ve öğrencilerin temel ihtiyaçları okul bütçesinden karşılanacak, her ne ad altında olursa olsun velilerden asla para talep edilmeyecek.
- ❖ 4+4+4 uygulamasına son verilecek. Eğitim sistemi en baştan başlayarak yeniden yapılandırılacak.
- ❖ Eğitim sistemi özgürlükçü, anadili temelinde çok dilli hale getirilecek.
- ❖ Dezavantajlı ve ezilen cinsiyet grupların üniversite eğitiminden eşit olarak yararlanabilmeleri için pozitif ayrımcılık ve kota politikası uygulanacak.
- ❖ Ücretli öğretmenlik uygulaması lağvedilecek, tüm ücretli öğretmenler kadroya alınacak.
- ❖ Bütün okullarda sabahçı, öğlenci uygulamalarına son verilecek, tekli eğitim sistemine geçilecek. Öğlen vakitlerinde öğrencilere yemek verilecek.
- ❖ Toplumsal cinsiyet eşitliği dersi zorunlu ders olarak müfredata eklenecek.
- ❖ Tüm mahallelere kreş ve anaokulu açılacak, kreşler 7/24 hizmet verecek.
- ❖ Her gencin başarısına göre tercih ettiği bölümde okumasını sağlayacağız. Üniversite meclisleri yer alacak, YÖK'ü tümünden kaldıracamız. Onun yerine üniversiteler arası bilgi alışverişini sağlayacak bir kurul kuracağız. Karşılıksız burs vererek, öğretim ücretlerinin kaldırılması için bütçe ayıracağız.([www.hdp.org](http://www.hdp.org))

Burada da görüldüğü gibi 4 farklı parti ve maalesef 4 farklı politika uygulaması. Seçimlerden bağımsız politika belirlenmesi ülkemiz ve geleceğimiz için daha faydalı olacağını hepimiz görmekteyiz. İşlevsellik adına devletin kurumları arasındaki uyum çok önemli olup toplumun geleceği konusundaki konularda ittifak ile atılacak adımların uzun vadede ülkemize kazandıracığı çok şey olduğunu umarım çok geçmeden siyasilerimizin de farkına vardığı günleri görürüz. Aksi halde ABD eğitim modelini takip etmemize rağmen etki alanımızın yetersizliğini anlamak zor olacaktır. Siyaset ile politikayı ayırabilecek yeterlilikte olduğumuzda daha iyimser sonuçlar alınması yüksek ihtimaldir.

**64.HÜKÜMET PROGRAMI EĞİTİM POLİTİKASI**

"64. Hükümet olarak da eğitim kalitesini yükselten; etkili sağlık hizmeti sunan; nüfusun dinamizmini ve aile yapısını koruyarak geliştiren; kadınına, gencine, çocuğuna ve çalışanına hak ettiği yeri, önemi ve desteği veren bir yaklaşımda olmak benimsenmektedir. Bu yaklaşımla, Türkiye'nin 'yüksek insani gelişmişlik' kategorisinden 'ileri yüksek insani gelişmişlik' kategorisinde olan ülkeler arasına girmesi hedeflenmektedir" ([www.basbakanlik.gov](http://www.basbakanlik.gov)).

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere standart değişimi olunca çıktı değişimi dolayısıyla politika değişimi söz konusu olacaktır.9. ve 10 kalkınma planlarına göre inceleyeceğimiz bu bölümde genel hatları ile uygulama alanındaki durumlar ile öngörülen politikalar kıyaslanacaktır.

a)Eğitimin her kademesinde insan hakları alanında farkındalık bilinci geliştirilecektir.

b)Toplumsal değerlerimizin daha fazla özümsemesi ve gelecek kuşaklara aktarılması için değerler eğitiminin eğitim ve öğretim sisteminin bütününde yer alması sağlanacaktır.

c)Yeni dönemde Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal örgütlenmesi, eğitim sisteminin ulusal düzeyde politika belirleme, koordinasyon ve denetiminden sorumlu olacak şekilde geliştirilecektir”.

İlk maddede önceki politika modelleri takip edilirken maalesef 3 maddede de yine politika değişikliğinden bahsedilmektedir.

“Oyun tabanlı öğrenme etkin hale getirilecektir. Mobil öğrenme sistemlerini geliştirecek; sosyal medyanın öğrenme aracı olarak daha etkin biçimde kullanılması sağlanacaktır. Öğrencilerimize yazılı ve sözlü iletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil öğretimine öncelik verilecektir. Bu amaca yönelik olarak öğretim sistematiğini ve müfredatı gözden geçirecek, dil öğrenimini etkin hale getireceğiz. Birlikte, problem çözmeye dayalı ve proje tabanlı öğrenmeyi teşvik eden eğitim teknolojileri yaygınlaştırılacaktır” ([www.basbakanlik.gov](http://www.basbakanlik.gov)). Aynı programda sosyal hizmet uzmanını tarif etmiş olmak ile birlikte halihazırda okullarda bulunan psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarının yetersizliğinin farkında olduğunu gösterir iken maalesef yine sorun çözme odaklı politika değişikliği söz konusudur.

“Eğitim ortamlarını, öğretim materyallerini ve eğitim-öğretim uygulamalarını bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla düzenleyeceğiz. Öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarından geride olan öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla tedbirler alacak ve telafi edici programlar uygulayacağız. Ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler alacağız. Okullar arasındaki farklılıkların azaltılmasıyla eş zamanlı olarak, ortaöğretimde öğrencilerin ikametlerine en yakın okullardan birinde öğrenim görmesinin alt yapısını oluşturacağız” ([www.basbakanlik.gov](http://www.basbakanlik.gov)). Burada da sosyal hizmet uzmanı okullarda yaşanan sorunların nedenlerini araştırırken, ikamete yakın okul projesi, kaliteyi düşürme endişesi yaşatacaktır. Özgürlükçü birey yetiştirme hedefleri olan eğitim politikası içerisinde öğrencinin ve velinin okulunu seçmemesi de ayrıca çok manidar olup kendi içerisinde tezatlık oluşturacaktır.

## SONUÇ YERİNE

Daha incelenen birkaç madde olmasına rağmen tekrara düşmemek için konuyu özetleyecek olursak; öncelikle Eğitim Politikalarını sadece Öğretim Politikası olarak algılamamalı ve atılacak adımların sadece okullardaki örgün Eğitimden ibaret olmadığı unutulmadan ‘Ömür Boyu Öğrenme’ ve Sosyal hayatın devamı adına yapılacak alternatif ‘Eğitim Programları’ düzenleme vazifesini aksatmadan aşağıdaki hususları göz önünde bulundurmalıdır.

- 1)Eğitim politikası içselleştirilmeli ve politika belirleyiciler eğitim kökenli olup eğitim meselesini içselleştirmiş bireylerden seçilmelidir.
- 2)Politika belirleyicileri toplumun bütün değerlerinden oluşmalıdır. Kamuoyu yoklamaları iyi yapıp yerindelik ilkesince Siyasi hesaplardan uzak olarak tasarlanmalıdır.
- 3)Eğitim Politikası günlük siyasete alet edilmemelidir.
- 4) Eğitim politikalarındaki değişiklikler etkisini uzun yıllar sonra gösterdiği unutulmamalıdır. Eğitim yatırımının sonucunun ortalama 20-25 yılda ortaya çıktığı unutulmadığında eğitim politikası belirleyicilerinin hesap ödemedikleri tekrar hatırlanacaktır.

Ulusun bütünlüğü unutulmadan siyasilerin almış oldukları yetki ile kendi dünya görüşlerine göre düzenlemeler yapılmamalı. Eğitimi gündelik siyasete yem etmemeli, başarı ya da başarısızlığın faturasının bütün ülkeye ödetildiği unutulmamalıdır. Bireysel gereksinimlerden uzak, bir zümre, bir tabaka göz önünde bulundularak değil süreklilik esasına göre planlı adımlar atılarak gerçekleştirilmelidir. Yapılacak olan yanlıştın özelde bir neslin kaybına genelde ise yüksek maliyetlere sebep olacağı unutulmamalıdır (Yapıcı, 2015).

Daha kucaklayıcı, merhamet odaklı, insancıl, içinde yaşadığı topluma ve Dünya'ya değer veren, çevreye karşı daha duyarlı bireyler yetiştirmek elimizde. Ümidimiz o ki böyle yetiştirilen bireyler ile daha mutlu, sağlıklı ve huzurlu bir birey dolayısıyla toplum inşa edilecektir. Çevresi içinde mutlu birey demek sağlıklı nesil demek ise; kendi kendine yetebilen sağlıklı nesiller yetiştirebilmek temennisi ile...

**KAYNAKÇA**

- 1) Soykan,Ömer Naci, "Özgür Eğitim", Küreselleşeme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Sempozyum konuşması 2009 s.296 Oslo-Norveç.
- 2) Yapıcı, Mehmet, Üniversite ve Toplum.org. tr. Erişim Tarihi: 15.11.2015
- 3) [www.kalkinma.gov.tr](http://www.kalkinma.gov.tr) Erişim Tarihi:15.11.2015
- 4) Şaşmaz, Aytuğ, 2013. "Ak Parti'nin Eğitim Politikası Ne Yönde Değişiyor?", Cilt II, Sayı 2, s.39-46
- 5)[www.akparti.org.tr](http://www.akparti.org.tr) Erişim tarihi: 15.11.2015
- 6)[www.chp.org.tr](http://www.chp.org.tr) Erişim Tarihi:15.11.2015
- 7)[www.mhp.org.tr](http://www.mhp.org.tr) Erişim Tarihi:15.11.2015
- 8) [www.hdp.org.tr](http://www.hdp.org.tr) Erişim Tarihi:15.11.2015
- 9) [www.basbakanlik.gov.tr](http://www.basbakanlik.gov.tr) Erişim Tarihi 15.11.2015
- 10) Boyacı, A., 2011. 'Anadolu Üniversitesi Eğitimin Felsefi Temelleri Ders Notları. Erişim Tarihi 15.11.2015
- 11)[www.dmy.info/egitim-nedir/](http://www.dmy.info/egitim-nedir/) Erişim Tarihi 15.11.2015



## TÜRKİYE'DE DÜNDEN BUGÜNE OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Nurdan Duman\*

### Giriş

Sosyal hizmet mesleki misyonu ve nosyonu gereği toplumsal yaşamda bakım ve koruma, sağlık, ceza ve infaz, eğitim, v.b. gibi birçok farklı alanda mesleki müdahale ve faaliyetler gösteren bir meslektir. Sosyal hizmet mesleği çocuk koruma ve bakım hizmetlerinden, yaşlı bakım ve rehabilitasyon hizmetlerine, özürli bireylere yönelik bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden, sağlık ve tedavi hizmetlerine, ceza- adalet sistemindeki psikososyal hizmetlerden, eğitim kurumlarındaki okul sosyal hizmeti uygulamalarına kadar bir çok farklı sosyal hizmet alanında mesleki rol ve fonksiyonlarını icra etmektedir.

Okul sosyal hizmeti alanı da sosyal hizmet mesleğinin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve okullarda öğrencilerin bireysel, ailevi, toplumsal kaynaklı psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaç ve sorunlarına yönelik olarak yürüttüğü çalışmaları, uygulamaları ve projeleri kapsayan bir sosyal hizmet alanıdır. Bu kapsamda okullarda yürütülen hizmetler okul sosyal hizmeti (School social work) olarak tanımlanmaktadır.

### Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti Alanındaki Akademik Çalışmalar

Türkiye'de uygulamaları henüz resmen başlamamış bir sosyal hizmet alanı olmakla birlikte Üniversitelerde sosyal hizmet bölümlerinin öğrenci alan uygulamaları kapsamında okul sosyal hizmet kapsamındaki uygulamaların sosyal hizmet mesleğinin Türkiye'deki ilk uygulamalarından gerçekleştirildiği 1968'li yıllardan itibaren başladığı görülmektedir. Sosyal Hizmet mesleğinin Türkiye'de ilk başladığı kurumlarından biri bilindiği gibi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Yüksek Okulu'dur. Bu okuldaki öğrenci alan uygulamaları arşivinden ve resmi yazışmalardan Ankara Gazi Lisesi'nin Sosyal Hizmet Yüksek okulu'ndan "okul sosyal hizmeti" uygulaması yapmak üzere uygulama öğrencisi talebi olduğu görülmektedir. Bu taleple başlayan ve bir süre devam eden okul sosyal hizmeti uygulamalarının 1968 yılından itibaren başladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte daha sonra sosyal hizmetin geniş uygulama alanlarındaki meslek elemanı sayısının az olması, sosyal hizmet öğrenci uygulamaların özellikle çocuk refahı alanında çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarına kayması nedeniyle okullarda sosyal hizmet uygulamalarına ara verilmek zorunda kalmıştır.

Bunun yanında okullarda öğrencilerin karşılaştığı sorunların artması ve H.Ü. Sosyal Hizmet Bölümünde Liselerdeki Okul Çeteleri ve Okul Sosyal Hizmeti konusunda bir doktora tez çalışmasının 1995 yılında başlaması (Duman, 2000) ile birlikte MEB'na bağlı okullarda okul sosyal hizmeti uygulamaları tekrar başlamış ve 1996-1997 Eğitim Öğretim yılında yeniden sosyal hizmet öğrenci uygulamaları kapsamına okullara uygulama öğrencisi gönderilmeye başlanmıştır.

Bu sosyal hizmet öğrencileri okullarda sosyal hizmetin mesleki müdahalesini çeşitli sosyal sorunlar odağında gerçekleştiren başarılı uygulamalar yapmışlardır. Bu kapsamda madde bağımlılığını önleme, öğrencilerin aileleriyle yaşadığı iletişim sorunları, yoksulluk, ailelerde yaşanan şiddet, boşanma, okuldaki çete grupları, öğrenci- öğretmen anlaşmazlıkları, vb. sorunlar yönelik uygulamalar, anne babaları, öğretmenleri, toplumu bilinçlendirici çalışmalar, okulların fiziki ve çevresel imkanlarını geliştirmeye yönelik projeler, öğrencilere dershanerde burs imkanı sağlama, çocuk ihmal ve istismarı vakalarına yönelik uygulamalar ve bunlara yönelik izleme çalışmaları yapılmıştır. Aynı zamanda 1996 -1997 eğitim öğretim

\* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi, n.duman@hotmail.com

döneminden sonra okul sosyal hizmeti kapsamında yapılan bu öğrenci uygulamaları kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlarla da işbirliği içinde çalışmalar yürütülmüştür.

Bu süreçte yapılan çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

- \* Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile kimsesiz kalan veya çocuk ihmal ve istismarı sorunu ile karşılaşan vakaları konusunda ortak çalışmalar yürütme,
- \* MEB Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalar yapılması,
- \* Adalet Bakanlığı'na bağlı Aile Mahkemeleri ve Çocuk Mahkemelerinde boşanma sürecindeki aileler, kanunla ihtilafa düşen çocuklar ile ilgili çalışmalar yapma,
- \* Belediyeler, Valilikler ve Kaymakamlıklar gibi idari ve yerel yönetim kurumları ile işbirliği içinde okulların spor salonu, çevre düzenlemesi, kütüphane, bilgisayar odası yada laboratuvar ihtiyaç ve donanımları ile ilgili ortak çeşitli proje çalışmaları yürütme,
- \* Ekonomik sorunlar ve yoksulluk sorunu yaşayan öğrencilere ve ailelerine ekonomik destek sağlamak için Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Merkezleri ile ortak çalışmalar yürütme,
- \* Diyabet, lösemi, obezite, vb. sağlık sorunları yaşayan çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanması amacıyla hastanelerle işbirliği yapma,
- \* Özürlü çocukların kulaklık, ortopedik cihaz, tekerlekli sandalye gibi ihtiyaçlarının temini için sağlık kurumları ve Sivil Toplum Kuruluşlarıyla (STK) işbirliği yapma, vb.

Örneklerden de anlaşıldığı gibi sosyal hizmet öğrencilerinin 1996 yılından itibaren okul sosyal hizmet uygulamaları kapsamında yürüttükleri çalışmalar, çoğu zaman okullarda öğrenciler ve ailelerini ilgilendiren ihtiyaç ve sorunlara yönelik olarak çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve eşgüdümü içinde yürütülmüştür. Bu çalışmalar öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaç ve sorunlarıyla, bunların çözümüne yönelik toplumda var olan kaynakları bir araya getirme temelinde gerçekleştirilen uygulamalardır. Öğrenciler MEB'na bağlı ilk ve orta öğretim okullarında sosyal hizmetin sosyal kişisel çalışma, sosyal grup çalışması ve toplumla çalışma yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerini bu uygulamalarına aktarmışlardır. Bu uygulama çalışmaları sosyal hizmet uygulamasının ayrılmaz bir parçası olan süpervizyonlu uygulama olarak iki süpervizör gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okullarda yaptığı uygulamalar, üniversiteden bir "uygulama danışmanı/süpervizör" ve alandan bir "kurum danışmanı" ile yürütülmüştür. Bu süreçte, okullarda sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmediği için öğrenci uygulamalarında kurum danışmanı olarak okulda görevli bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı (PDRU) görev almıştır.

1996- 2015 yılları arasında MEB'na bağlı okullarda Hacettepe Üniversitesi (HÜ) Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri tarafından yürütülen ve halen de devam eden sosyal hizmet uygulamalarının bazı kısıtlılıklar içinde yapıldığını ifade etmek gerekir. Bu kısıtlılıklardan bazıları şu şekilde aktarılabilir:

- \* Okullarda sosyal hizmet öğrencilerinin müracaatçılarla mesleki çalışmalar yapmak üzere, aile ve çocuklarla görüşmeler yapma, grup çalışması yapma ve toplumla çalışma kapsamında konferans, eğitim, toplantı düzenleme gibi faaliyetlerde bulunmak için uygun fiziki bir ortam bulamamaları yaşanan sınırlılıklardan bir tanesidir. Okullarda okul sosyal hizmet uzmanı bulunmadığı için "Okul sosyal servisleri"nin olmaması, sosyal hizmet uygulama öğrencilerinin mesleki uygulamaları gerçekleştirmek için bu servislerin fiziki olanakları, insan kaynağı vb. imkanlarından yararlanamamaları sorunu ile karşılaşılmasına neden olmuştur. Bu yüzden

öğrenciler mesleki uygulamalarını hiç uygun olmadığı halde tenefüslerde yada boş olduğu zamanlarda bahçe, kütüphane, koridor yada boş bir sınıf yada laboratuvar gibi fiziki olarak uygun olmayan ortamlarda gerçekleştirmek zorunda kalmaları, vb.bazı zorluklar yaşanmıştır.

- \* Okul sosyal hizmeti uygulamalarının akademik olarak sosyal hizmet öğrencilerinin sadece bir öğretim döneminde olması, her iki öğretim dönemini kapsamaması ve okulda da sosyal hizmet uzmanı olmaması okullardaki öğrencilere ve ailelerine verilen hizmetlerde kesintilere neden olmuş, bu nedenle çalışmaların sürekliliği mümkün olamamıştır.
- \* Bu uygulamalarda okul idaresi tarafından öğrencilerin uygulamalarına süpervizyon yapmak üzere "kurum danışmanı" olarak görevlendirilen meslek elemanının, henüz MEB'nda resmen istihdamı olmadığı için sosyal hizmet uzmanı değil, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olması, bu durumun öğrencilerin uygulamalarında mesleki oryantasyon açısından bazı kısıtlılıklara da yol açmıştır.
- \* Okulda yapılan uygulamalarda sosyal hizmet öğrencilerinin kurum danışmanının psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmasının yarattığı sınırlılıklar şöyle sıralanabilir:
  - Yakın iki meslek olmasına rağmen doğal olarak psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile okul sosyal hizmet uzmanının "mesleki müdahale odakları" farklılıklar göstermektedir. Bu durum hem sosyal hizmet uygulama öğrencilerine mesleki yönlendirmede bulunmada psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının zorluk yaşamalarına, hem de öğrencilerin de psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarından aldıkları mesleki yönlendirmeleri mesleki oryantasyonları ile bağdaştırmakta zorluklar yaşamalarına yol açmıştır. Bu sorun "uygulama danışmanı"nın desteğiyle öğrencilerle yapılan haftalık düzenli süpervizyon görüşmelerinde bir ölçüde aşılmıştır. Ancak uygulama yapmak üzere okullara giden sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları bu aksaklıklar okulda sosyal hizmet uzmanı istihdamı ihtiyacını birkez daha ortaya çıkarmıştır.
  - Bunun yanında okullarda sosyal hizmet uzmanı olmadığı için okul idaresi tarafından atanan/belirlenen "kurum danışmanlarının" psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olması ve bu uzmanların sosyal hizmet uygulama öğrencilerini yönlendirme bakımından tüm iyi niyetlerine rağmen etkin rol alamamaları sorunu yaşanmıştır,

Yirmi yıllık bu süreçte edinilen tüm bu öğrenci uygulama tecrübeleri okullarda çeşitlenen ihtiyaç ve sorunlar okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın sadece okullardaki sosyal hizmet öğrenci uygulamaları ile giderilemeyeceğini açık olarak ortaya koymuştur.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığında sosyal hizmet uzmanı istihdamı olmadığı için henüz okul sosyal hizmeti uygulamalarının olduğu diğer ülkelerdeki gibi geniş kapsamlı okul sosyal hizmeti faaliyetleri yürütülemediği olmakla birlikte bu yirmi yıllık süreçte okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirilebilecek çeşitli çalışmalar yürütülmüştür.

Türkiye'de bu süreçte okullarda okul sosyal hizmetinin MEB içinde resmi olarak başlatılması ve sosyal hizmet uzmanı istihdamına yönelik bazı gelişmeler söz konusu olmuştur. Türkiye'de okul sosyal hizmetinin MEB içinde yer alması ve benimsenmesi için yürütülen çalışmalar ve sağlanan gelişmeler kronolojik olarak şu şekilde aktarılabilir:

1961 yılında İstanbul Üniversitesi (İ.Ü.)'nde öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini yakından etkileyen sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik vb. okul dışı sorunları ile ilgilenilmesi amacıyla Mediko-Sosyal Merkezi kurulmuştur.

1966'da bu merkezde psikiyatri uzmanı, psikolog ve **sosyal çalışmacı** istihdam edilerek öğrencilere yönelik faaliyetlerinin kapsamı genişletilmiştir. Bunu Hacettepe Üniversitesi ve diğer üniversitelerdeki mediko-sosyal merkezleri izlemiştir.

1968 yılında MEB Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü kurduğu rehberlik servisinde görev yapmak üzere Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi'nden "bir sosyal çalışmacı" talep etmiştir.

1983'te Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "Okul Sosyal Hizmeti" adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından kurulu bir ekip tarafından verilmesi yönünde hazırlık yapılması öngörülmüştür .

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu (1983)'nda da gençlik çağının özellikleri gereği, çeşitli kararsızlıklar ve bunalımlar içinde olan öğrencilerimize batıda örnekleri görülen Okul Sosyal Hizmeti ( School Social Work ) adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ve sosyal hizmet uzmanından kurulu bir ekip tarafından danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesinin birçok konunun sorun haline gelmeden önlenmesini sağlamada önem taşıdığı belirtilmiş ve bu yönde hazırlık yapılması öngörülmüştür (Gökçe,1984:38-39).

Hemen 3 yıl sonra bir "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" alanında akademisyen olan Kepçeoğlu (1987:224) da Türkiye'de , psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için danışmanların yanı sıra okul psikoloğu ve SHU' nın görevlendirilmesi geleneğinin henüz kurulmadığını ifade etmiştir.

1995-2000 yılları arasında Türkiye'de okul sosyal hizmetini konu alan ilk tez Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır (Duman, 2000)). Uygulamalı bir çalışma olarak yapılan bu tez çalışması okullardaki çete gruplarına yönelik sosyal hizmet müdahalesi odağında hazırlanmıştır

Bu tez çalışmasının ardından 2000-2015 yılları arasında Duman "okul sosyal hizmeti"ni anlatmak ve yaygınlaştırmak amacıyla bilimsel toplantılarda, pek çok platformda birçok panel, konferansa katılarak okul sosyal hizmeti konusunda sunum ve konuşmalar yapmıştır.

Duman'ın 2000 yılında tamamladığı okul sosyal hizmeti ile ilgili doktora çalışmasının ardından okul sosyal hizmeti için yürütülen çalışmalar ve kaydedilen gelişmeler şu şekilde aktarılabilir:

- ✓ Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde Duman'ın önerisi ile SHO 324 Seçmeli III dersi kapsamında Okul Sosyal Hizmeti dersi seçmeli olarak açılmıştır. Bugün Türkiye'de üniversitelerin Sosyal Hizmet Bölümlerinin tümünde bu ders verilmektedir.
- ✓ H.Ü. Sosyal Hizmet Bölümü'nde Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması yapmak üzere sosyal hizmet öğrencileri MEB'na bağlı okullarda staja/uygulamaya yeniden başlamıştır. Böylece Sosyal Hizmetler Yüksekokulu'nun kuruluşunun ilk yıllarında (1968 yılında) kısa bir süre yürütülen ancak daha sonra yaklaşık olarak 1970-2000 yılları arasında 30 yıl ara verilen "okul sosyal hizmeti öğrenci uygulama" çalışmaları okullarda yeniden başlatılmıştır. Bu kapsamda H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu öğrencileri 3. ve 4. sınıf stajlarında birer yıl dönem olmak üzere yeniden okullarda uygulama yapmaya başlamışlardır. Bu dönemde okul sosyal hizmeti uygulamaları Ankara'da bulunan 5 okulda yürütülmüştür.
- ✓ Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Sosyal Hizmetler Yüksekokulu bünyesinde bulunan Aile Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, ilk mesleki faaliyetini, bu merkeze yakın bir ilköğretim kurumundaki öğrenci velileri ve öğretmenlere yönelik olarak çocukların gelişimsel özellikleri ve psiko-sosyal ihtiyaç ve sorunlarıyla ilgili bir dizi konferans

düzenlemiştir. Konferansların ardından ailelere ve öğretmenlere yönelik sosyal hizmetin iki ana mesleki müdahale yöntemi olan sosyal kişisel çalışma ve sosyal grup çalışması uygulamaları yapılmıştır. Tüm bu faaliyetler de okul sosyal hizmeti kapsamında değerlendirilebilecek önemli çalışmalardır.

H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu öğrencilerinin staj/uygulama kapsamında da olsa yürüttükleri çalışmalar, H.Ü. Aile Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin çalışmalar ve bu alanda yapılan araştırmalar arttıkça Okul Sosyal Hizmetine duyulan ihtiyaç da daha fazla hissedilmiştir.

17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) "Sosyal Hizmet Uzmanlarının" görev almaları ile ilgili bir düzenleme yapılmıştır.

17.04.2001 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde RAM'larda çalışacak "sosyal çalışmacı tanımı" şu şekilde yapılmıştır:

"Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2001: Madde 4).

Aynı yönetmelikte **sosyal çalışmacıların** (sosyal hizmet uzmanlarının) **görevleri şöyle sıralanmaktadır:**

**Madde 40 - Merkezde görevli sosyal çalışmacı aşağıdaki görevleri yapar (MEB, 2001: Madde 40)**

- Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgililerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.
- Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, fizikî-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal çalışma tekniklerini kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur.
- Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre çevrede yararlanabilecekleri eğitsel ve sosyal hizmet olanaklarını araştırır, tanıtır.
- Hizmetlere ilişkin konferans, gezi, seminer, grup toplantısı gibi sosyal etkinlikleri organize eder.
- Hizmet alanında toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve benzeri özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapar, bunları hizmetlerde yararlanılmak üzere ilgililere iletir ve bu düzenleme çalışmalarına alanıyla ilgili konularda katılır.
- Merkezin tanıtılması ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması yönünde çalışmalarda bulunur.
- Alan ve bölümünün hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izler, çalışmalarında bunlardan yararlanır.
- Merkezdeki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapar ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutar.
- Merkez müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar.

Bu yönetmelikte okul sosyal hizmetine yer verilmesi önem taşımaktadır. Ancak yönetmeliğin sosyal hizmet uzmanlarının MEB'nda sadece RAM'larda görev almasını öngörmesi, okullarda da sosyal hizmet uzmanı istihdamı konusunda bir açıklık getirilmemiş olması ve okul sosyal hizmet uzmanlarının tanımı ve görevleri konusunda sosyal hizmet akademisyenleri dışındaki kişiler tarafından yapılmış olan yeterli olmayan sınırlı bir tanımlama ile yetinilmesi gibi bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi ve yönetmeliğin yeniden revize edilmesi için daha sonra yaklaşık 2009-2010 yıllarında bir çalışma daha yapılmıştır. Bu amaçla Üniversitelerin sosyal hizmet, psikolojik danışma ve rehberlik, fizyoterapi, vb. ilgili bölümlerinden akademisyenler bu çalışma için MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne davet edilmiştir. Bu yönetmelik çalışması için Hacettepe, Başkent, Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümlerinden okul sosyal hizmeti alanında çalışmalar yapan akademisyenler bu

toplantıya katılmış ve okul sosyal hizmetinin tanımı ve rol ve görevleri ile ilgili bir çalışma yaparak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne sunmuştur. Ancak bu çalışma daha sonra sonuçlandırılmamış ve çalışma yarım kaldığı için de yönetmeliğin 2001'deki ilk hali ile kullanılmasına devam edilmiştir.

Bu süreçte okul sosyal hizmeti ilgilenen sosyal hizmet alanındaki akademisyen ve uygulamacı sayısı giderek artmıştır. Okul sosyal hizmeti odağında yapılan çalışmalar da buna paralel olarak giderek artmış ve çeşitlenmiştir. Bu çalışmalar şöyle özetlenebilir:

- ✓ David Dupper'ın "School Social Work, Skills & Interventions for Effective Practice" adlı kitabı Türkçeye çevrilerek basılmıştır (Özkan ve Çiftci, 2013).
- ✓ "A.Ü. Okul Sosyal Hizmet Merkezi" açılmıştır (Özkan).
- ✓ 15 Kasım 2015'de H.Ü. Okul Sosyal Hizmet Merkez açılmıştır. (Özkan, 2015)
- ✓ UNICEF, TÜBİTAK, AB, vb. Ulusal ve Uluslararası kurumların desteği veya işbirliği içinde Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili çeşitli araştırma, proje, vb. çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin başlaması yolunda akademik ve idari olarak bu çalışmalar sürdürülürken, son dönemde MEB ve ASPB tarafından da bazı çalışmalar başlatılmıştır.

## **TÜRKİYE'DE OKUL SOSYAL HİZMETİ İLE İLGİLİ SON DÖNEMDEKİ GELİŞMELER**

Okul sosyal hizmeti ile ilgili tüm bu gelişmeler siyasi partilerin de parti programlarında okul sosyal hizmeti ile ilgili bazı çalışmalara yer vermelerini beraberinde getirmiştir. Ak Partinin 2013 Seçim bildirgesinde "Uyuşturucu ve alkol kullanımı ile şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda Okul Sosyal Hizmeti başlatılacaktır." ifadesinin bulunması buna örnek olarak verilebilir. Böylece okul sosyal hizmeti bir parti programında ilk kez ifade edilen bir konu olmuştur.

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

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın hazırladığı ve 14.Kasım.2013 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan "Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında (2013-2017)" 2016'ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda, "sosyal hizmet birimleri" kurulması kararı ifade edilmiştir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Koordinasyonunda, 12.Aralık.2013 tarih ve 5767 sayılı kararıyla onaylanarak yürürlüğe giren "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı (2013-2017)" doğrultusunda, okul sosyal hizmeti ile ilgili bazı önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı ve çeşitli kamu kurumu yetkililerinin katılımıyla düzenlenen 22.Ekim.2014 tarihli 14. Merkezi Koordinasyon Toplantısında alınmıştır. Bu toplantıda MEB Yüksek Planlama Kurulu tarafından 2016 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda "Okul Sosyal Hizmet Birimleri kurulması" kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda da Milli Eğitim Bakanlığının kurumlar arası işbirliği yapılarak çalışmalar yürütmesi kararlaştırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2015 yılı "Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği" sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla 600 Sosyal Çalışmacı görevlendirilmesi için ilana çıkmıştır.

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda (ÇKK) yer alan "eğitim ve sağlık tedbirlerinin" sağlıklı bir biçimde uygulanması ve izlenmesi önem taşımaktadır. ÇKK'nda yer alan "eğitim ve sağlık tedbirlerinin" sağlıklı biçimde uygulanabilmesi ve izlenmesi için de her okulda bu çalışmayı yürütebilecek okul sosyal hizmet uzmanlarının görev aldığı sosyal hizmet birimlerinin kurulmasına ihtiyaç bir kez daha gündeme gelmiştir.

Son dönemdeki son gelişme ise Aralık 2015 tarihinde ASPB ile MEB katılımıyla gerçekleştirilmiş olan Koordinasyon Kurulu toplantısında Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili proje ve çalışmaların ASPB ve MEB işbirliğinde yapılmasının desteklenmesi kararı alınmıştır.

Tüm bu gelişmeler MEB'nda okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılacak çalışmaların en kısa zamanda planlanması ve uygulamaya geçilmesine olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

### **Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu**

\* Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUD) bünyesinde kurulan "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu", 2015 yılının Ocak ayında Dernek Başkanlığı tarafından sosyal hizmet uzmanları e-mail adresinden yaptığı çağrı ile biraraya gelmiş ve çalışmalarına başlamıştır. Bu komisyon ilk toplantısını farklı üniversitelerden ve alandan gelen sosyal hizmet uzmanları ve akademisyenlerin katılımı ile yapmıştır ve çalışmalarını halen sürdürmeye devam etmektedir. Başlangıçta SHUD "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu", Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na 600 "Sosyal Çalışmacı Kadrosu" alınması için ilana çıkacağına duyurulması ile sosyal hizmet uzmanlarının MEB bünyesinde istihdam edilmesi için çalışmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu komisyon pek çok çalışmayı planlamış ve uygulamaya koymuştur, bazı çalışmaları uygulamaya geçirmek üzere çalışmalarını sürdürmektedir. Öncelikli olarak "Okul Sosyal Hizmeti Tanıtım Çalışması"nı MEB'ndeki ilgili birim ve kişileri "Okul Sosyal Hizmeti" hakkında bilgilendirme amacıyla Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nde oluşturulan "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu" kurulmuştur. Komisyonunda görev alan akademisyen ve öğretim üyeleri aşağıda görülmektedir:

Komisyon ilk toplantısını Ocak 2015'de yapmış ve çalışmalarını başlatmıştır. Bu komisyonunda yer alan meslek elemanları şu şekilde sıralanabilir:

Prof. Dr. Nurdan Duman (Komisyon Başkanı), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi SBF. Sosyal Hizmet Bölümü;  
 Prof.Dr. Kasım Karataş, Hacettepe Üniversitesi İİBF. Sosyal Hizmet Bölümü;  
 Doç. Dr. Ertan Kahramanoğlu, Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü;  
 Doç. Dr. Bilge Önal Dölek, Turgut Özal Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Doç.Dr. Elif Gökçeaslan Çiftçi, Ankara Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Doç. Dr. Cengiz Özbesler, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü;  
 Yrd. Doç. Dr. Gonca Polat, Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü,  
 SHUSedat Türkeri, Adalet Bakanlığı'ndan emekli Sosyal Hizmet Uzmanı ve Öğretim Üyesi;  
 SHU Zeynep Mutlu, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Önceki Genel Başkanı ve Adalet Bakanlığı Aile Mahkemesi SHU,  
 SHU Murat Altuğgil, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Önceki Genel Başkanı ve SHUDER Temsilcisi ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı SHU,  
 SHU Bülent Karakuş, SHUDER Genel Başkanı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı  
 Öğrt. Gör. Ural Nadir, Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Araştırma Görevlisi Mehmet Can Aktan, Başkent Üniversitesi SBF. Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Araştırma Görevlisi Nurullah Çalış, Hacettepe Üniversitesi İİBF. Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Araştırma Görevlisi Murat Bilgiç, Hacettepe Üniversitesi İİBF. Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Araştırma Görevlisi Ahmet Ege, Hacettepe Üniversitesi İİBF. Sosyal Hizmet Bölümü,  
 Araştırma Görevlisi Tahir Emre, Hacettepe Üniversitesi İİBF. Sosyal Hizmet Bölümü,

İlk toplantı sonrasında süreç içinde komisyon daha çekirdek bir grupla çalışmalarını sürdürmeye devam etmiştir. Halen SHUD Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu Prof. Dr. Nurdan Duman (Komisyon Başkanı), Prof.Dr. Kasım Karataş, Doç. Dr. Bilge Önal Dölek, SHUSedat Türkeri, SHU Bülent Karakuş, SHUDER Genel Başkanı, Öğrt. Gör. Ural Nadir, Başkent Üniversitesi SBF Sosyal Hizmet Bölümü, Araştırma Görevlisi Mehmet Can Aktan, Araştırma Görevlisi Nurullah Çalış, Araştırma Görevlisi Ahmet Ege, ve

Araştırma Görevlisi Tahir Emre'den oluşmuş bir ekiple çalışmalarını sürdürmektedir. Komisyonun toplantıları isteyen SHUD yönetim kurulu üyeleri, ilgilenen SHU ve öğrencilerin katılımına da açık olarak sürdürülmektedir.

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUD)'nde oluşturulan "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu" Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de MEB'nda kurumsallaşması ve istihdamı için çeşitli çalışmalar yürütmüştür.

SHUD "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu"nun Ocak 2015- Ocak 2016 tarihleri arasında yürüttüğü çalışmalar şöyle özetlenirse:

- Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de kurumsallaşması için stratejiler belirlenmesi,
- MEB'nda Okul Sosyal Hizmetinin kurumsallaşması için çalışmalar yürütmek:
- "Okul Sosyal Hizmeti Tanıtım Raporu" Çalışması hazırlanması,
- Okul Sosyal Hizmetini tanıtmak ve istihdamının önündeki engelleri aşmak amacıyla MEB'ndaki çeşitli birimlere ziyarette bulunulması ve bu ziyaretlerde okul sosyal hizmeti konusunda bilgi verilmesi, Okul Sosyal Hizmeti Tanıtım Raporunun sunulması ve işbirliği içinde çalışmalar yürütülebileceği konusunda görüş bildirilmesi. MEB'na yapılan ziyaretler MEB Bakan Yardımcısı, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, MEB Personel Genel Müdürlüğü gibi birimlere yapılmıştır.
- SHUD "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu"nun MEB'na ziyaretleri dışında yürüttüğü diğer çalışmalar ise şöyle özetlenebilir:
  - SHUD'nin periyodik olarak çıkarılan dergisinde "Okul Sosyal Hizmeti Dergi Özel Sayısı" çıkarılması,
  - SHUD aracılığıyla "Okul Sosyal Hizmeti " kitap çalışması yapılması-Devam ediyor.
  - SHUD ile "I. Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Kongresi" düzenlenmesi (Ekim 2016 'da)-Kongre hazırlık çalışmaları devam etmektedir.
  - T.C.'nin 26. Dönem Hükümeti döneminde MEB'nda okul sosyal hizmet uzmanı istihdamı için ASPB ve MEB ile ortak çalışmalar yapılması,
  - Okul Sosyal Hizmeti odağında örnek teşkil edecek uygulamalı araştırmalar ve projeler çalışmaları yürütülmesi,
  - Okul Sosyal Hizmeti Derneğinin Kurulması, vb.

## SONUÇ

Türkiye'de okul sosyal hizmetinin MEB sisteminde resmi olarak yer almasında itici ve destekleyici bir güç olması bakımından SHUD Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu önemli bir rol ve misyon üstlenmiştir. Okul sosyal hizmeti ile ilgili olarak gelinen noktada, henüz istendiği gibi MEB'nda sosyal hizmet uzmanı istihdamı konusunda somut adımlar atılmamış olsa da kararlılık içinde yürütülen bu çalışmaların en kısa sürede hedefine ulaşacağı konusunda ümit ve cesaret yaratmaktadır. Komisyon 1 yıllık düzenli çalışma periyodunun ardından Ocak 2016'da yapılan toplantısında okul sosyal hizmeti ile ilgili çalışmalarına devam etme kararlılığı içinde olduğunu konusunda karar almıştır.

Bu uzun, ince ve meşakkatli yolda Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'de kurumsallaşması için komisyon çalışmalarına katılarak yada e-maillerle destek veren, emek ve gönül veren tüm arkadaşlarımıza ve meslektaşlarımıza sonsuz teşekkürler ediyorum.

Son söz olarak Türkiye'de çocuklarımızın risklerden daha fazla korunmaları, çocukların ve ailelerin karşılaştıkları sorunlara daha profesyonel ve bilimsel yöntemlerle çözümler üretilmesi, daha güvenli bir geleceğe kavuşmaları için okullarda okul sosyal hizmetinin başlatılması ile ilgili çalışmalarımıza durmadan, kararlılık içinde devam ettiğimizi ifade etmek istiyorum.



## KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2013), 14.11.2013 tarihli Resmi Gazete, Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017).
- ASPB, (2014), VI. Aile Şurası: Komisyon Raporları ve Bildiriler, TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Poyraz Ofset.
- <https://www.akparti.org.tr/site/hedef/2185/her-sey-cocuklarimiz-icin>, Erişim Tarihi: 21.02.2016.
- Duman, Nurdan(2001). "Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri". Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları, Ed: Duyan Veli ve Aliye Mavili Aktaş, H.Ü. Sosyal Hizmetler Y.O. Yayını, Yayın No: 008, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17. 04. 2001 Tarihli Resmi Gazete, Sayı. 24376.
- 5395 Sayılı, Çocuk Koruma Kanunu, 15.07.2015 Sayılı Resmi Gazete.

## SOSYAL ADALET YOKSULLUK VE EĞİTİM (OKUL SOSYAL HİZMETİNİN GEREKLİLİĞİ)

Aziz ŞEKER \*

### GİRİŞ

Modernizmin yüz değiştirdiği amansız bir kritikten geçirildiği bir 20. yüzyılın sonları da insani gelişim göstergeleri açısından insanlığa pek umut vermiyor. Açıkçası yeni bir yüzyılın yani 21. yüzyılın ilk çeyreği de dünya halkları açısından savaşlar, yoksulluk, insan hakları ihlallerinin bolca yaşandığı bir yüzyılın başlangıcına denk geldi. Büyük insanlık açısından aslında değişen bir şey yok. Yoksulluk, çevre ve kadın sorunları, hak ihlalleri, kentlerdeki gettolaşma ve çatışma alanlarının çoğalması, etnik ve mezhep çatışmaları, kırsal yaşamın anlamsızlaşması ve ekonomik sosyal nedenlere bağlı süren göçlerin yanı sıra iç savaşlara bağlı mülteci hareketliliği, kentlerin yer değiştiren büyük nüfus gruplarını adil bir şekilde adapte edecek olanaklara sahip olmaması beraberinde karışıklığın ve çatışmanın bol olduğu grupların, yerleşimlerin artmasına neden oldu. Diğer yandan suç oranları, sokakta yaşayan insanlar ve madde bağımlılığında bir artışla karşı karşıya kalındı. İnsanlık kendi içinde akıl almaz bir parçalanmaya doğru gitti. Sorumlusu insanlığın kendisi bile olsa gelinen nokta insanoğlunun artık yaşam niteliği açısından insan onuruna yaraşır bir yerde olmadığı gerçeğidir.

İnsani gelişimde yaşama nesnel refah açısından katılmanın önündeki temel engeller eşitsizleştirici toplumsal koşullar nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu koşullar birçok yönüyle yoksulluğu ortaya çıkarır. Bu olumsuz koşulların var olduğu toplumlar sosyal adaletin gelişmediği toplumlar olarak anlandırılır. Sosyal adaletin gelişmediği toplumlarda özellikle ekonomik temelli eşitsizlik farklı toplumsal kesimlerin refah göstergelerini değiştirmektedir. Olumsuz etkileri ise gençten yaşlıya, çocuktan kadına kadar nüfusun çok büyük unsurlarına yoksulluk kısır döngüsüyle deşmektedir. Görülüyor ki temeldeki çatlağın nedeni paylaşım sorunudur, sosyal adaletin yetersizliğidir, yani eşitsizleştirici bir ekonomik yapıdır. Bu nedenle sosyal adalet, ekonomik adaleti kapsamaktadır ve sosyal kurumlar adil olduğu zaman ise insanların yararına daha iyi hizmet verebilecektir. Bu durum, toplumu oluşturan bireylerin gelişmesi ve toplumsal kalkınma için, çok önemli bir araçtır (Yolcuoğlu, 2012).

Söz konusu sosyal adalet olunca her koşulda insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde sosyal hizmet (sosyal çalışma) açısından değerlerimizi, amacımızı, felsefemizi daha ötesinde bilgi gövdemizi yeniden düşünmeyi hatta revize etmeyi bir zorunluluk olarak görmemiz gerekir. Çünkü sosyal adaletin kurumsallaşmamışlığı kamusal hizmetlere erişme noktasında önemli insan hakları ihlallerine neden olmaktadır. Kapsamlı veriler bir yana örneğin eğitim açısından yoksulluk sarmalından çıkıp gelen öğrencinin “sosyal dışlanma” tehdidini alında biran olsun duyumsamayacağını hiçbir otorite garanti edemez. Söz konusu kız çocuğu olduğunda sonuç daha kaygı verici olmaktadır. Öyle ki kız çocuğunun rolüne cinsiyet temelli ayrımcılık eklendiğinde kız çocuklarının karşılaşacakları sosyal sorun durumları daha bir artmaktadır. Devletin sosyal hizmet politikasının, sosyal adalet uygulamalarının çocuk ve gençlik refahı noktasında yeterliliğinin sağlanması, sosyal sorun yaşayan kesimlerden gelen öğrencilerin daha başlangıçta eğitim-öğretimde karşılaşacağı sorunları aşmasına yardımcı olacağı gibi toplumsal katılımın önündeki engelleri aşıp özgür ve özgüveni gelişmiş bireyler yetişmesine neden olacaktır. Tam da bu bağlamda ısrarcı olunması gereken konu sosyo-ekonomik eşitsizliklerin giderilmediği toplumsal yapılarda yoksul nüfus gruplarından gelen insanların eğitim hizmetlerinden insanlık onuruna yaraşır düzeyde yararlanamayacağını kabul ederek, temel felsefemizi sosyal adalet yaklaşımı üzerine oturttükten sorunları çözmeye çalışmaktır. Zaten sosyal adaletin gelişmediği toplumlarda eğitim sistemi yetkin değildir. Meslekler hiyerarşisinde ise kuramsal anlamda sosyal adaletin sosyal çalışma mesleğinin odağında olması, sosyal çalışma mesleğinde ontolojik bir güveni beraberinde getiriyor. Diğer yandan eklenildiğimiz dünyanın neoliberal bir tezgâhta soluklanıyor olması sosyal çalışma mesleğinde ontolojik güvenin aksine tıpkı diğer sosyal bilimlerde olduğu gibi işlevlerinin yeniden sorgulanmasını ortaya

\* Sosyal çalışmacı

çıkartıyor. Yalnızca diğer sosyal refah alanlarında değil, konumuzla ilintili olarak okul sosyal hizmeti alanında da işte bu işlev kaybı ya da işlevsel olunamaması asıl hep bir eleştiri kısmını oluşturuyor.

### **SOSYAL ADALET GENÇLİK SORUNLARI VE OKUL SOSYAL ÇALIŞMASI**

Sosyal adalet açısından eğitim-geçlik ve sosyal hizmet konularının demokratik toplumun gelişiminde önemli yer edindiğinin farkında olmak ve iyileştirilebilir bir sistem analizi üzerinde çalışmak bizim açımızdan düşünsel sorumluluğun bir göstergesidir. Bu açıdan sosyal-ekonomik gelişmenin olduğu, sosyal hizmetin yaygın kabul gördüğü toplumlarda sosyal sorun alanı olarak gençliğin birçok sorunu çözümlenmekle birlikte gençliğin gelişimi yönünde yeni hizmet modelleri uygulanmakta ve gençlik refahına katkı verici sosyal araştırmalar yapılmaktadır. Gençliğin sosyal sorunları, özünde toplumsal yapıdan kaynaklanır ve gençlik sorunları ile toplumsal sorunlar arasında bir etkileşim vardır. Toplumsal yapıdaki sorunlar ve olumsuz koşullar eğitim-öğretim her kademesindeki bireylere yansıdığı gibi yüksek öğrenim gençliğine aynen yansımaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrenciler birçok ekonomik ve sosyal sorunlar içinde bulunmaktadır (Gürses,1997).

Nüfusu hızla artan, öyle olduğu için de genç kesimin en kalabalık olduğu ülkeler arasındayız. Yaşamın bu en etkin en hareketli, daha da önemlisi en idealist ögesine dönük, onlara, giderek topluma güzel yarınlar hazırlayacak bir politikamız olmalı doğallıkla. Eğitim, hele hele üniversiteyle, bu politikada kendine özgü bir yer tutuyor. Bir politikamız var gerçi. Ama ne üstüne kurulu?(Tanilli,1989) Pek de umut vaat etmediği aşikâr ki sosyal sorunlarla iç içe geçmiş eğitim sürecinde bir genç nüfusumuz var! Bununla birlikte ülkeden ülkeye değişen farklı kategorilerdeki genç nüfusun sorunları aynı coğrafya içinde farklı bölgelerde de değişim gösterebilmektedir.

Elbette gelişmekte olan ülkeler ile gelişmiş ülkelerin gençlerinin yaşayacağı sosyal sorunlar farklılıklar gösterecektir. Örneğin Türkiye’de üniversite gençliği açısından kısaca değerlendirme yapacak olursak şu sonuca rahatlıkla ulaşabiliriz: Türkiye’de yüksek öğrenim gençliğinin sorunları sıralandığında denmektedir ki, gençlik grupları gelmiş oldukları toplumsal koşulların kendilerine özgü sorunlarını beraberinde getirmekle birlikte (bunların içinde hiç kuşkusuz sosyal dışlanma, bölgesel, kültürel, etnik ve mezhepsel unsurlar günümüz gençliğinin politik doğasında daha çok yer almaya başlamıştır) temel yüksek öğrenim açısından barınma sorunu, burs ve beslenme sorunu, ulaşım giderleri, psikososyal destek, akademik bilgiye ulaşma sorunu, kültürel-sosyal-sportif-sanatsal gereksinimlerin karşılanması, rehberlik ve işe yönlendirme gibi önemli sorunlar çözüm olarak beklemektedir. Bunun karşısında Batılı toplumların eğitim sistemlerini ve gençlere sunulan hizmetleri değerlendirdiğimizde sorun algımızın ve sorunlarımızın gelmiş olduğu boyutu istemeye istemeye görmüş oluruz.

Bir bütün olarak üniversite gençliğinin sorunlarının parçalarından birisi de eğitim-öğretimde yaşanan sıkıntılara ve engellere ek olarak genç işsizliğine kapı aralayan günü kurtarmaya yönelik uygulamalardır. Bu nedenle yüksek öğrenim gençliğinin sorunlarının çözmeye yönelik sosyal koruma politikaları uygulanırken sonrasında genç işsizliğini önleyici istihdam politikasını yürütmek, mesleki rehberlik, meslek seçiminde kişisel özelliklerle mezuniyet sonrası iş olanaklarının gözetilmesine ağırlık verilmesi gerekir. Mutlu bir üniversite dönemi geçiremeyen genç kuşağın, istihdamın yetersiz olduğu koşullarda mutsuz ve işsizlikle dōşeli bir yaşam içine düşeceği gün gibi gerçektir. Hal böyle olunca gençliğin sosyal değişme sürecindeki kurucu katkısı anlamsızlaşmaktadır. Biliyoruz ki toplumun yapı ve fonksiyon yönünden en önemli bir bölümünü oluşturan gençlik bu sürecin aktif bir parçasını meydana getirmektedir. Bu nedenle sosyal değişimin etkilediği bu yaş grubunun karşıya karşıya olduğu problemler çeşitli sosyal hizmet alanlarını ilgilendirmeye devam edecektir. (III. Milli Sosyal Hizmetler Konferansı)

Genel anlamda gençlik refahı alanını ilgilendiren sorunların çözümünde sosyal devletin ve onun uygulayıcısı olan sosyal çalışmanın fonksiyonları ve bütünleştirici görevleri bulunmaktadır. Sosyal çalışma mesleği yükseköğrenim gençliğinin sorunlarının çözümünde yetkilendirildiği oranda çözüm üretici olurken, alt basamaklardaki eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle Batı ülkelerinde mesleki uğraşı bağlamında okul sosyal çalışması olarak daha çok yer bulmaktadır. Okul sosyal hizmetinin tarihselliğine dair bir anımsatma yapacak olursak: 20. yüzyılın daha ilk yıllarında Dünyada sosyal bilimlerdeki ilerlemelerin eğitime olan etkisiyle, birey gelişimine yaptığı katkı kavranmaya başlanınca okullarda sosyal çalışma programlarına

başlanmasına gereksinim duyulduğu gündeme gelmiştir. İlk olarak 1906-1907 yıllarında Boston, Hartford, Connecticut ve New York City'deki okullarda sosyal hizmete başlanmıştır. Bu hizmete başlangıçta 'ziyaretçi öğretmenler hizmeti' denilmekte idi; çünkü okulda problem olan veya okul çevresi içinde güçlük çeken çocukların aileleri ziyaret edilmekle bu problemlerin kaynağı bulunmağa çalışılmaktaydı. Okul sosyal çalışmacıları başlangıçta problemi olan her çocuğa ayrı yardım ederek onların okul şartlarına uymalarını sağlarken okul sosyal çalışmasını (school social work) başlatmışlardı (Friedlander, 1966). Burada da bulgularımız ki okul sosyal çalışmasının çıkış noktası psikososyal uyum sorunu yaşayan öğrencilerin okul açık sistemi içinde sorunlarına çözüm aramaktır. Okul sosyal çalışmacıları zamanla ekonomik sorun yaşayan çocuklara toplumsal kaynak bulmak açısından da görevler edinmişlerdir. Ne ki bu tür sosyal çalışma uygulamalarının varlığının bizleri makro analizlerden mahrum etmemesi gerektiğini bellekte işlemek gerekmektedir.

Okul sosyal çalışması üzerinde kısaca bilgi verdikten sonra toplumsal bir kurum olan okul hakkında da bilgilerimiz tazelemekte yarar var. Biliyoruz ki okulun toplumsallaştırıcı işlevi çocuğu eğitmektir. Bu da kültürel birtakım bilgi ve becerilerin ona aktarılması biçiminde olmaktadır. Daha az belirgin olmakla birlikte diğer bazı işlevleri bulunmaktadır. Okulda çocuğa değişik davranış biçimlerinin ve bilgi kaynaklarının sunulması onu duygusal yönden, kısmen de olsa ailesinden bağımsızlaştırmaktadır (Elkin, 1995). Okul, çocuğun toplumu öğrendiği yerdir. Yine okul kendine özgü yapısı, amaçları ve işlevleri olan örgüttür; ailenin yanı sıra, çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli roller üstlenen bir kurumdur; okulun, toplumsal yaşamın karmaşık yapısını basitleştirmek, çocukları ve gençleri tehlikelerden korumak, toplumsal yaşamda gözlenebilen dengesizlikleri en aza indirmek gibi işlevleri vardır; çocuklara ve gençlere bir yandan bilgi ve beceri kazandırarak, diğer yandan toplumsal roller, normlar ve değerler aşılıyarak toplumun sürekliliğini ve gelişmesini sağlamakla görevlidir (Öğülmüş ve Çok, 1997). Bu görevlerin okul sosyal çalışmasının işlevleriyle bir bütünlük sergilediğini görmekteyiz. Bu bütünlük bize şunu gösteriyor. Bir açık kurumsal yapı olarak okulda; okul sosyal çalışmasının ilgi odağı olan sorunlar psiko-sosyal nedenlerden kaynaklanabileceği gibi kültürel uyum ve ekonomik nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu ve buna benzer nedenlerle okul sosyal çalışması, kapsamında ilk ve orta dereceli okullarda eğitim gören gençlerin karşılaştıkları psiko-sosyal-ekonomik ihtiyaç ve sorunlarına yönelik olarak çalışmalar yapılmaktadır. Esasında okul sosyal çalışması, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemleri, aile koşullarını temel alarak çocuk ve gençlerin yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama gibi birçok hizmeti yürütmek üzere okullarda yer alan sosyal çalışmanın mesleki uygulama alanlarından birini oluşturmaktadır (Duman, 2001).

Başka bir bakış açısıyla ise okul sosyal çalışması öğrencilerinin okuldaki sosyal ilişkilerinin bozuk, derse ilgilerinin yetersiz, başarı düzeylerinin düşük olduğu durumlarda gerek öğrenciyle, gerek onun arkadaş çevresiyle gerekse aile çevresiyle çalışma yaparak öğrencinin ruhsal, sosyal ve eğitsel sorunlarının çözümü, derslere ilgisinin ve okuldaki başarısının artmasını amaçlayan, sosyal çalışmanın öğrencilere yönelik biçimidir. Özde eğitim kurumlarındaki öğrencilerin eğitimle ilgili ya da eğitimlerinin başarısını engelleyen eğitim dışı sorunlarının çözümüne yönelik sosyal çalışma uygulamasıdır. Türkiye'de aynı amaca hizmet etmek için düzenlenmiş, rehber öğretmen kurumu bulunmaktadır. Ancak son yıllarda yapılan düzenlemelere rastlansa da tam anlamıyla sosyal çalışmacılarının katıldığı sorun çözme odaklı okul sosyal çalışması yoktur (Tomanbay, 1999).

### **OKUL SOSYAL ÇALIŞMASININ GEREKLİLİĞİ**

Okul sosyal çalışması Batı'da her ne kadar yaygın olarak görülse de Türkiye'de henüz bir aşama kaydedememiştir. Bunun temel nedeni okul sosyal çalışmasına gereksinim duyulmaması değil aksine Türkiye'de Milli Eğitimin kurumsallaşmasında bu tür sosyal adalet orjininden bakan kendine özgü bir sosyal hizmetin göz ardı edilmiş olmasıdır. Ancak son yıllarda özellikle yakın bir geçmişe sahip olan okul rehberlik servislerinin sosyal çalışmacılara gereksinim duyan öğrencilerle ilgilenmesinde yaşadığı sıkıntılar okul sosyal çalışmasının var olması gerektiği yönünde adım atılmasını gerekli kılmıştır. Okullarda çocukların dönemsel özellikleri, aile ile ilişkiler ve sosyal çevre gibi değişkenlerin çocuğun-gencin

üzerindeki etkisi yönünde birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Sosyal uyum/sosyal destek vb. mesleki etkinlik türü sosyal çalışmalar bu alanda gereksinim olarak hissedilmektedir. Bütün bunların profesyonel şekilde verilmesiyle ancak bu güçlükler aşılabılır.

Örneğin günümüzde şiddet olgusu liseler başta olmak üzere milli eğitimin çeşitli kademelerinde okuyan öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında gelmektedir. Okuldaki şiddetin arka planında aile faktörü, olumsuz yaşam koşulları deneyimi, okul içi ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri, edinilen yanlış modeller, medyanın şiddet içerikli tipleri yansıtır yayınları, yetersiz kişilik özellikleri gibi nedenler ileri sürülebilir. Hatta sorunun çözümüne yönelik pratik çözüm yollarından da söz edilebilir. Şu argüman asla göz ardı edilmemelidir: Toplumsal şartların değişimi, toplumsal yapının insancıl kılınması, umut ve özlemlerin, erdemlerin, yaşam sevincinin dayanak ve yaşanabilir kılındığı toplumsal tahayyül düşüncesinin hayata geçirilmesi asıl etkin çözüm yolu olacaktır.

Şiddet toplumsal yapıyla ilişkilidir. Sosyo-ekonomik koşulları iyi olmayan ailelerde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Aile yoksulluğu aile bireylerine yansımaktadır.

Ayan'ın şiddetle ilgili olarak yaptığı bir araştırmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: çocuğa yönelik şiddet Türkiye toplumunda önemli ve yerleşik bir sorundur. Bu sorunun önemi, bir yandan şiddeti bir disiplin ve terbiye etme aracı olarak meşrulaştıran, içselleştiren ve bu nedenle de özel alana çekilerek ortaya çıkarılmasını engelleyen kültürel değerlerimiz ve çocuk yetiştirme yöntemlerimizden; diğer yandan yaşanma sıklığına bağlı olarak ortaya çıkma ya da tekrar etme olasılığının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılması gereken, şiddeti meşrulaştırarak içselleştiren kültürel bakış açısının değiştirilmesi, bunu içinde sorunun modası geçmiş diğer toplumsal sorunlar gibi rafa kaldırılmadan, bu konuda her zaman duyarlı bir kamuoyunun yaratılmasıdır (Ayan,2010). Aynı şekilde okullardaki şiddet olaylarını önleyebilmenin en etkili yolu ise, toplumda, ailede ve okulda demokrasi kültürünü, katılımıcılığı, hak ve sorumluluklara duyarlı bir bakış açısını yerleştirmek ve geliştirmekle mümkün olabilecektir (Çoban, 2008).

Okullarda yoğun olarak meslek seçimine yönelen psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin işlevselleştirilerek yetkin kılınması, nitelikli sosyal meslek elemanlarının yetiştirilip istihdam edilmesi, okul sosyal çalışması uygulamalarına ağırlık verilmesi, okul-aile-toplum odaklı çalışmalar yapılması, ekonomik-sosyal destek olanaklarının artırılması, toplumsal duyarlılığı artırıcı çalışmalar aciliyeti olan işler olarak üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Okullarda yaşanan şiddet sorunsalıyla mücadelede sosyal ve ekonomik sorun yaşayan öğrenci gruplarının sorunlarının çözümünde okul sosyal çalışmasının öneminin görülmesi birçok sosyal sorunun öğrenci-okul-toplum-aile açısından çözüm yolları için sisteme olumlu veriler yükleyeceğini söyleyebiliriz.

Bu nedenle Türkiye'de sosyal adalet yaklaşımıyla bütünleşmiş bir okul sosyal çalışması hem gereklidir hem de okul sosyal çalışmasına gereksinim vardır. Bunun yapılandırılması öğrenci gereksinimlerini odağına alan demokratik eğitim politikasının var kılınmasına öncelikli olarak bağlıdır. Gelir dağılımı adaletsizliğinin yaşandığı günümüz koşullarında yoksulluk nedeniyle çocuklar, gençler okula yeterli beslenemeyerek gitmektedirler. Aynı zamanda farklı sosyo-ekonomik koşullarda yaşanan adaletsizlik en çok da çocukları vurmaktadır. Okulların bu amaçla da sosyal bütçeleri olmalıdır. Ortaya çıkan sonuç şu ki, artık Türkiye'de okullarda okul sosyal servislerinin kurulması bir zorunluluk olarak kabul görmelidir (Şeker, 2009).

## SONUÇ YERİNE

Dezavantajlı koşullarda öğrencilik, gençlik, sosyal-ekonomik durumun iyi olmayışı; burs, yurt, beslenme, kültürel ve sosyal etkinliklere yeterli düzeyde katılamama gibi unsurlar akademik başarıya, okula uyuma, beklenen rolleri yerine getirmeye etki etmede daha açıkçası öğrencilik yıllarında asgari yaşam parametreleri içinde var olmayı engellemektedir. Öğrenciyi ilk, orta öğretim ve yüksek öğretimde dezavantajlı konuma iten temel nedenlerin başında yapısal olarak eşitsizleştirici koşullar gelmektedir. Bu koşulların en görünen yüzü yoksulluk ve yansımalarıdır. Tek tek aileleri ve bireyleri ele almaktansa genel bir olgunun arkasında gizlenen gerçekleri kritik etmek kanımızca daha önemli ve geniş nüfus gruplarını

kapsayıcı sonuçlar verecektir. Yoksa bireysel ve ailesel öznel nedenlerin göz ardı edilmeyeceği bilinmektedir.

İlk, orta öğretim ve yüksek öğretim aşamalarında anayasal hak olan eğitim olanaklarından öğrencilerin yararlanması teorik olarak pedagojik bir doğruya işaret etse bile gerçeklik çoğu zaman tersi yönündedir. Madalyonun diğer yüzü bizleri sosyal adalet yaklaşımının gerekliliğine götürür. Nasıl mı? Ona bakalım: Dünyanın çok sayıda gelişmekte olan ülkelere benzer insanı yaşam göstergelerine sahip bir ülkedir Türkiye. Eğitim açısından tartışmayı kısıtlayarak sürdüreceğiz olursak gelir dağılımı bozukluğunun yapısal nedenleri bulunmakla birlikte Türkiye’de devlet olarak bununla mücadelede sosyal transfer harcamaları içinde yer alan sosyal yardımlar yoluyla bir mücadele şekli belirlenmektedir. Bu teorik atıfla sosyal adaleti tahsis etmek göz önüne getirilse bile sosyal dışlanma daha görünür kılınmaktadır. Özellikle Türkiye’de nüfusun en yoksul yüzde 20’lik kesiminin içinden gelip eğitim-öğretim sürecinde yer alma kavgası veren çocukların-gençlerin yaşadıkları sosyal sorunlar kendi yerleşik arka planlarının eklenmesiyle ağır tablolarla seyredilmektedir. Bu sosyal durum en yoksul yüzde 20’likten ikinci ve hatta üçüncü yüzde 20’lik nüfus gruplarına kadar seyredilmektedir. İlk yüzde 20’lik kesime ait çocukların-gençlerin eğitim-öğretime devam ederken okulu terkten, eğitim dışı saatlerde emek yoğun çalışma içinde bulunmalarına kadar bölgesel farklılıkları bünyesinde barındıran bir eğri çizildiğini ifade edebiliriz. Türkiye’deki ciddi sosyal eşitsizlik çalışmalarının çıktıkları okunduğunda bu gerçekliğin çocuk ve genç yoksulluğuyla ilişkili olduğu net olarak görülebilmektedir.\* Demek ki demokratik bir toplumda eğitim sistemi ortak bir bağ oluşturacak ve herkese eşit fırsatlar sunacak büyük bir eşitleyicidir. Bazen, toplumun beklentilerini karşılamamasından ötürü eğitim sisteminin kendisi bir sosyal sorun olarak algılanmaktadır. Eğitim sistemi sürekli tartışmalar, kararsızlık ve toplumsal desteğin gittikçe azalması gibi nedenlerle krizdedir(Zastrow,2013).

Son analizde eğitim alan bireylerin sorunlarının esas olarak toplumdan kaynaklandığı, gençliğin toplumumuzun yetersiz koşulları içinde yaşadığı ortada olan bir gerçektir. Bu nedenle, gençliğe elverişli toplumsal koşullar hazırlanması ve gelecek için özenle yetiştirilmeleri ancak, toplumcu sosyal politikanın gerçekleştirebileceği bir konudur. Buradan hareketle, toplumsal sorunlarla gençliğin sorunlarının çözümlerinin kaynaştığını söyleyebiliriz (Gürses ve Gürses, 1997).

Son tahlilde gençler olsun çocuklar olsun sosyalleşmelerinde, sağlıklı gelişim göstermelerinde aile ve okul en temel kurumlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla çocukların bu ortamlarda sürekli takip edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Okul ortamları ise çocuklara ulaşmada en önemli toplumsal kurumlar arasındadır. Çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri ve karşılaştıkları güçlükleri çözmek için okullarda çocukları psikososyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına ihtiyaç söz konusudur... Okul sosyal çalışmacıları, çocukları aile, okul, arkadaş, mahalle ve toplum sistemleri içerisinde değerlendirmekte dolayısıyla sorunlara çok boyutlu yaklaşmakta ve bu sistemlere yönelik müdahale planları oluşturmaktadırlar (Özkan ve Kılıç, 2014).

Kısaca okul sosyal hizmetinin gerekliliği, aile dinamiklerine yönelik gerçekçi ve rasyonel sosyal hizmet politikalarının yanı sıra çocuk ve gençlik refahı alanındaki sosyal adalet temelli yaklaşımların-politikaların üzerinde titizlikle durulması gerektiğini anımsatmaktadır bizlere.

## Kaynaklar

1. Yolcuoğlu G.. İ. (2012). Sosyal Hizmete Giriş. Sabev Yay. S: 183, Ankara.
2. Gürses F. Gürses H. B. (1997). Dünya’da ve Türkiye’de Gençlik. Toplumsal Dönüşüm Yay. S: 62, 406, İstanbul.
3. Tanilli S. (1989). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Amaç Yay. S:117, İstanbul.
4. Sosyal Değişme Açısından Gençlik Sorunları ve Sosyal Hizmetler”. Sosyal Değişme Açısından Gençlik Sorunları ve Sosyal Hizmet Uzmanları Tarafından Hazırlanan Ön Rapor. III. Üçüncü Milli Sosyal Hizmetler Konferansı. ss. 209-226
5. Friedlander A. W. (1966). Sosyal Refah Hizmetlerine Başlangıç. Çev. Resan Taşçıoğlu. SSYB Yay. No: 44. S: 394-395, Ankara.
6. Elkin F. (1995). Çocuk ve Toplum/Çocuğun Toplumsallaşması. Çev. Nazife Güngör. Gündoğan Yay. S: 81, Ankara.
7. Öğülmüş S. Çok, F. (1977). “İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları” Çocuk Kültürü 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay. S: 377-395, Ankara.

\* Daha geniş bilgi için bkz: Türkiye’de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış. Proje Yön: Ayşen Candaş. Proje. Dan: A. Buğra. Proje Ekb: V. Yılmaz, S. Günseli, B. Yakut Çakar. Boğaziçi Ü. Sosyal Politika Forumu/İstanbul, 2002

8. Duman N. (2001). Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri. Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan. Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları. H.Ü. SHYO Yay: 8. S: 91-102, Ankara.
9. Tomanbay İ. (1999). Sosyal Çalışma Sözlüğü. Selvi Yay. S: 186, Ankara.
10. Ayan S. (2010). Aile ve Şiddet. Ütopya Yay. S: 318-319, Ankara.
11. Çoban İ. A. (2008). "Okul Sistemi İçindeki Şiddetin Nedenlerinin İncelenmesi." Sosyal Hizmet. SHUDGM Yay. S: 49-55, Ankara
12. Şeker A. (2009). 101 Soruda Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler. Sabev Yay. S: 226, Ankara.
13. Zastrow C. (2013). "Eğitimde Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti" Sosyal Hizmete Giriş. Ed. Durdu Baran Çiftçi. Üniteyi Çev. Ayşe Beyazova. Nika Yay. S: 465-487, Ankara.
14. Özkan Y. Kılıç E. (2014). "Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi" Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan "Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma" Yay. Haz. Prof. Dr. Vedat Işıkhan. HÜ. İİBF SHB Yay. S: 74-81, Ankara.

## AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE OKUL SOSYAL HİZMETİ: BÜTÜNCÜL BİR BAKIŞ

Arş.Gör. Mehmet Can AKTAN<sup>1</sup>

### Giriş

Sosyal Göstergeler* – Amerika Birleşik Devletleri	
Popülasyon	318.857.056
18 yaş altındaki çocuk oranı	% 23,3
Ortalama yaşam süresi (2012)	76,4 (erkek) / 81,4 (kadın)
Doğum oranları	Anne başına 1,297 çocuk
Okur-yazarlık oranı	% 99.0
Kişi başına düşen milli gelir (2013)	28,155 \$
İşsizlik oranı (2014)	% 5.6
Yoksulluk yüzdesi	% 14.5

\* "Statistics Division of the United Nations" güncel verileri baz alınmıştır.

(<http://unstats.un.org/unsd/default.htm> )

Amerika Birleşik Devletleri, tabloda verilen sosyal göstergelerden de anlaşıldığı üzere dünyanın en gelişmiş kabul edilen sekiz ülkesinden (G-8) biridir. Bu durum ülkenin siyasi, ekonomik, demografik ve sosyal koşulları neticesinde ortaya çıktığı gibi bahsi geçen koşulları da doğrudan şekillendirmektedir. Ayrıca ABD, dünyada okul sosyal hizmetinde öncü kabul edilen ülkelerden birisidir; aynı durum Amerikan okul sosyal hizmeti için de geçerlidir. Ülke genelinde hakim olan sosyal koşullar, öğrencilerin okul ortamlarına girmelerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu çalışmada; çağdaş Amerikan eğitime ve okul sosyal hizmetine etki eden demografik, politik ve sosyal eğilimlere yer verilmiştir. Bu bağlamda; ABD'de çocuk ve gençlerin karşılaştıkları problemler ele alınacak olup ABD'de eğitimin genel yapısı hakkında kısaca bilgi verilecektir. Okul sosyal hizmetinin ABD'deki tarihsel gelişiminden bahsedilecek ve ABD'deki okul sosyal hizmet uygulamalarına değinilecektir.

### 1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Çocuk ve Gençlerin Karşılaştıkları Problemler

Pek çok dünya ülkesinde olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde de çocuk ve gençleri etkileyen madde kullanımı, genç hamileliği, AIDS, şiddet, intihar, taciz, istismar ve aile şiddetini içeren sosyal problemler yaşanmaktadır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:36; Dupper 2013:31-84). Bu kısımda, ABD özelinde çocuk ve gençlerin karşı karşıya kaldıkları içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri ile sosyal problemlere yer verilecektir.

ABD Sayım Ofisi'nin son güncel verileri uyarınca<sup>2</sup>; nüfusun %15,4'ü yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Çocuklar özelinde yoksulluk verilerine bakıldığında ise; 18 yaşın altındaki çocukların yaklaşık %21,3'ü yoksulluk sınırının gerisindedir (U.S. Census Bureau, 2009-2013). Oranların, küçük çocuklar ve azınlık grupların üyeleri için çok daha ürkütücü olduğu ifade edilmektedir: 5 yaşın altındaki çocukların %20,5'i, Afro-Amerikan çocukların %33,5'i ve Latin çocukların %28,3'ü, 2005'te yoksulluk sınırına yakın ya da altında yaşamını sürdürmüştür (ABD Nüfus Sayım Ofisi, 2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009:117).

<sup>1</sup> Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

<sup>2</sup> "2009-2013 American Community Survey 5-Year Estimates" (<http://www.census.gov/acs/www/> )



Çocuk yoksulluğu, hem acil hem de kalıcı olumsuz etkilere sahip bir sosyal sorundur. Yoksulluk içindeki çocukların okulda güçlük çekme, erken yaşta ebeveyn olma, yetişkinlikte daha düşük gelir getiren işlerde çalışma ve işsizlik yaşama olasılığı daha fazladır (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 1997; akt. Massat ve Diğerleri 2009:117). Öte yandan yoksul çocuklar, genellikle yüksek nitelikli öğretmenlerin ve zengin eğitim kaynaklarının daha az temin edildiği fakir semtlerdeki okullara gitmektedir.

- **Evsiz Çocuk ve Gençler**

Burt (2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009:118), yaşları 12 ve 17 arasında değişen yaklaşık 1,6 - 1,7 milyon çocuk ve gencin her sene evsiz duruma düştüğünü belirtmektedir. Burt, cinsel azınlık statüsünün evsizlik için güçlü bir risk faktörü olduğunu ve sokak örneklerine bakıldığında; gay, lezbiyen ya da biseksüel evsiz gençlerin oranının %6'dan %11-35'e değiştiğini belirtmektedir. Evsiz gençler arasında, "akranlarına kıyasla üç kat daha fazla hamilelik, hamile bırakma ya da ebeveyn olma durumu" gözlenmektedir (Burt 2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009:118). Burt, evsizler için risk faktörlerinin; okul güçlükleri, madde kullanımı, ruh sağlığı sorunları, aile çatışması, çocuğa fena muamele, ev dışında kalma ve çocuk adalet sistemine karışma vb. olduğunu ifade etmektedir.

- **Çocuğun Fiziksel ve Ruhsal Sağlığı**

ABD Çocuk Gelişim Vakfı'nın Çocuk ve Gençlik Refah Endeksi (2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009:118)'ne göre; ABD'deki çocukların fiziksel sağlık durumlarına ilişkin sağlık hizmeti göstergeleri, vakfın veri toplamaya başladığı yıl olan 1975'ten bu yana en düşük puana inmiştir. Düşüş eğilimlerinin çoğunun, çocuk ölüm oranlarındaki azalmanın yavaşlaması ve çok sayıda ciddi sağlık problemi ile ilişkilendirilen çocukluk obezitesindeki büyük artışla alakalı olduğu savunulmaktadır. Vakıf, tüm çocuk refah ölçeklerinin 2002'den bu yana hızının kesildiğini, 1994'ten 2002'ye kadar gerçekleşen çocuk refahındaki yükselme eğiliminin duraksadığını belirtmektedir

Çocuk ruh sağlığına ilişkin göstergeler uyarınca ise Amerika'da yaklaşık her beş çocuktan biri, bir yıllık eğitim-öğretim periyodunda ruhsal bozukluk yaşamaktadır (Office of the Surgeon General, 1999; Massat ve Diğerleri 2009:119). Bu bağlamda çocuk ruh sağlığına yönelik olarak okulların rolünün artırılmasını öngörülmektedir. Bu noktada, okul sosyal hizmetine de önemli rol ve sorumlulukların düşmektedir.

- **Madde Kullanımı**

Amerika Birleşik Devletleri'nde bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımı, çocuk ve gençler arasında yaygınlığı artan ve okullarda da sıkça karşılaşılan ciddi bir sorundur.

Aşağıdaki tabloda, ABD'de 2013 yılı itibariyle farklı yaş grupları tarafından yasadışı madde kullanan birey sayıları ve oranları verilmiştir:

Tablo 1: 12 Yaş ve Üstü Bireyler Arasında Yasadışı Madde Kullanımı, 2013						
Madde	12 Yaş ve Üstü		12-17 Yaş Arası		18 Yaş ve Üstü	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Yasadışı Madde Kullanımı	24,573	9.4%	2,197	8.8%	22,376	9.4%
Esrar ve haşhaş	19,810	7.5%	1,762	7.1%	18,048	7.6%
Kokain	1,549	0.6%	43	0.2%	1,505	0.6%
Solukla İçeriye Çekilen Maddeler	496	0.2%	121	0.5%	375	0.2%
Halüsinojenler	1,333	0.5%	154	0.6%	1,179	0.5%

**Tablo 1: 12 Yaş ve Üstü Bireyler Arasında Yasadışı Madde Kullanımı, 2013**

Madde	12 Yaş ve Üstü		12-17 Yaş Arası		18 Yaş ve Üstü	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Eroin	289	0.1%	13	0.1%	277	0.1%
Tıbbi Olmayan Amaçlarla Kullanılan İlaçlar	6,484	2.5%	549	2.2%	5,935	2.5%
Ağrı Kesiciler	4,521	1.7%	425	1.7%	4,096	1.7%

Kaynak: SAMHSA, Center for Behavioral Health Statistics and Quality, National Survey on Drug Use and Health (NSDUH), 2013.

- **Genç Cinselliği ve Hamilelik**

Tahmin edileceği üzere, genç ebeveynliği ile okul başarısı arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Ergen kızlar arasında en önemli lise terk nedeni olarak “çocuk sahibi olma” gösterilmiştir (Massat ve Diğerleri 2009: 119). Genç annelerin çocuklarının, daha ileriki yaşta çocuk sahibi olan annelerin çocuklarına kıyasla okul terkleri ve daha düşük akademik başarıya sahip olmaları muhtemeldir. Child Trends Inc. (1997; akt. Massat ve Diğerleri 2009:120), genç doğumları için 4 risk faktörü tanımlamıştır:

- 1) Erken okul başarısızlığı
- 2) Erken davranış problemleri
- 3) Aile işlevselliğinin bozulması
- 4) Yoksulluk

- **Çocuk İhmal ve İstismarı**

ABD çocuk koruma hizmet birimleri, 2005 yılında yaklaşık 899 bin ihmal ve istismar mağduru çocuk tespit etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri genelinde 18 yaşın altındaki çocuklar için mağduriyet oranı, aşağı yukarı 1000 çocukta 12,1 olmuştur. Bunların neredeyse üçte ikisi (%62,8) çocuk ihmali kurbanıdır. İstismar mağdurlarının %16,6'sı fiziksel istismar, %9'u cinsel istismar, %7'si duygusal fena muamele ve %2'si tıbbi ihmal mağduru olmuştur. %14'lük bir kesim ise çeşitli eyalet yasaları tarafından tanımlanmış fena muamelenin diğer türlerinden zarar görmüştür (ABD Sağlık ve İnsani Hizmetler Departmanı, 2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009:120). Üç yaşına kadar olan çocukların, çocuğa fena muameleden en fazla zarar gören çocuklar olduğu belirtilmektedir. 2005'te tahminen 1.466 çocuk, ihmal ve/ya istismar sonucu hayatını kaybetmiştir. Ölen bu çocukların %42'si yalnızca ihmale, %24,1'i yalnızca fiziksel istismara maruz kalmış ve %27,3'ü fena muamelenin çoklu formundan zarar görmüştür. Ölümlerin %3,7'si psikolojik fena muameleyle, %2,5'i tıbbi ihmal ile ve %0,3'ü de cinsel istismar ile sonuçlanmıştır (ABD Sağlık ve İnsani Hizmetler Departmanı, 2007; akt. Massat ve Diğerleri 2009: 120-121).

- **Okul Güvenliği ve Genç Şiddeti**

Güvenli bir eğitim ortamı için tehlike yaratan şiddet, çocuk refahında ve okul işleyişinde ciddi bir tehdit unsuru olmaya devam etmektedir. Massat, Constable ve McDonald (2009:121)'in ifadesine göre, ABD'de şiddet suçları, 1980'lerin sonunda artış göstermiştir. Buna karşılık, 1994'ten 2003'e kadar adolesanlar arasındaki mağduriyet oranı yarı yarıya azalarak, yaklaşık olarak 12-15 yaş arasındakilerde 1000 kişide 51,6'ya, 16-19 yaş arasındakilerdeyse 1000 kişide 53'e düşmüştür (Child Trends Data Bank, 2005; akt. Massat ve Diğerleri 2009:121). 15-24 yaş arası Amerikalı çocuk ve gençler arasında cinayete kurban gitmenin ikinci, intiharın ise üçüncü en fazla ölüm nedeni olduğu bildirilmiştir (ABD Sayım Ofisi, 2001; akt. Massat ve Diğerleri 2009:121).

**Zorbalık ve Cinsel Taciz:** ABD Ulusal Suç Mağduriyeti Anketi 2005 sonuçlarına göre, 12-18 yaş arası öğrencilerin yaklaşık %28'i son altı ay içerisinde zorbalığa uğramıştır (Dinkes ve Diğerleri 2006; akt. Massat ve Diğerleri 2009: 122).

2011 yılı itibarıyla, Amerika Birleşik Devletleri'nde 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin yaklaşık %28'inin okulda zorbalığa maruz kaldığı rapor edilmiştir (Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi<sup>1</sup>).

## **2. Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitimin Genel Yapısı**

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim çağındaki 5-18 yaş arası çocukların çoğunluğu devlet okullarına gitmektedir. Bazı ilkokullar sekizinci sınıfa kadar sürmekle birlikte tipik bir ilkokul, beşinci ya da altıncı sınıfa kadar sürmektedir (5 yaşından 11 yaşına dek). Ortaöğretim ise ortaokulları (6.-8. sınıflar), 7. sınıftan 9. sınıfa kadar olan ortaokulları (*junior high school*) ve liseleri (9.-12. sınıflar) içermektedir. Artan bir şekilde, çocuklar 2 yaş gibi erken bir yaşta okul öncesi ortamlara girerek sosyalleşmektedir. Engelli bireylerle Eğitim Hareketi (IDEA)'nin gelişi ve 1988 tarihli İlköğretim ve Ortaöğretim Okul İyileştirme Düzenlemeleri ile devlet okullarının, özel gereksinim ve risk altındaki çocuklara ve okul öncesindekilere hizmet sunma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Lise sonrası eğitim; özel okulları, toplum kolejlerini, özel ve devlet üniversitelerini içermektedir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:37).

Amerikalı öğrencilerin kayda değer bir kısmı da özel okula gitmektedir. Özel okulların %32'si Katolik, %47'si Hıristiyan bir mezhebin dışında, %21'i ise bir mezhepten bağımsız özel gereksinimli okullardır (Kamu Dışı Eğitim Ofisi, 1999; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:37). Evde eğitim, uzaktan eğitim ve yenilikçi sözleşmeli okullar gibi alternatif kamu ve özel eğitim girişimlerinde bir artışın söz konusu olduğu ifade edilmektedir.

Öğrenci devamsızlığı, öğrencinin okula ilişkin geri çekilme/hoşnutsuzluğunun bir biçimidir. Devamsızlık, öğrenci başarısı ve okuldan ayrılma oranlarının en büyük belirleyicilerinden birisidir. Okul sosyal hizmeti uygulamaları, zorunlu eğitim yasalarının bir sonucu olarak başlamış olup okul sosyal hizmet uzmanları, 1900'lerin başlarında sıklıkla okul katılım görevlisi olarak hizmet etmişlerdir (Dupper 2013; Duman 2001:94).

İstatistiki verilere göre; ABD'de her gün 2.489 beyaz öğrenci, 606 Afro-Amerikan öğrenci ve 967 İspanik öğrenci eğitim sürecinden kopmaktadır (Çocuk Savunma Fonu, 1997; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38). Düşük gelire sahip ailelerdeki adolesanlar, yüksek ortalamaya sahip ailelerdeki ergenlere kıyasla beş kat daha fazla okuldan ayrılmaktadır (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 1996; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38). Okul terkinin ciddi bireysel ve sosyal maliyetleri olduğu düşünüldüğünde, okul sosyal hizmet uzmanlarının okul terkinin önleme programları geliştirme sorumluluğuna sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Liseye başlamak gibi normal okul değişiklikleri ya da ailenin taşınması gibi değişiklikler, öğrencileri ve okulları önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin; liseye başlayan bazı öğrencilerde adaptasyon sorunu tespit edilmiş, okuldan erken ayrılma gibi ileriye yönelik akademik performanslarını etkileyen duygusal çöküş ve akademik düşüşler yaşadıkları görülmüştür (Eccles ve Diğerleri 1997; Simmon ve Blyth 1987; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38).

1880'lerin ortalarından bu yana, ABD'nin engelli çocuklara eğitim imkanı sağladığı bilinmektedir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38). Ancak asıl olarak 1975'te, "Tüm Özürlü Çocuklar İçin Eğitim Hareketi"nin başlatılmasıyla birlikte engelli çocuklar ücretsiz, uygun bir devlet eğitimi hakkına (FAPE) sahip olmuşlardır. Engelli çocuklar, kaynaştırma eğitiminin yanı sıra özel bir eğitmen eşliğinde, yaşına uygun sınıflarda daha az kısıtlayıcı bir çevrede eğitim görme hakkına kavuşmuşlardır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38).

"IDEA, engelleri olan çocuklar için özel eğitime ve diğer hizmetlere ilişkin eyalet kaynaklı veya yerel yardım konusunda yetkilendirme yapan ABD'deki ilk federal programdır" (Zastrow 2013:499). 2004'te çıkarılan IDEA, devlet okullarının özel eğitimden faydalanmaya uygun olan her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (IEP) hazırlanmasını öngörmektedir (Zastrow 2013:499). Bu hareket, eyaletlerin ve yerel

<sup>1</sup> <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=719> Erişim Tarihi: 20.02.2015

toplulukların, engeli bulunan tüm bebekler ve küçük çocuklar ile aileleri için erken müdahale hizmeti ve eğitim vermelerini sağlamak üzere tasarlanmıştır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:38). Okul sosyal hizmet uzmanları, reddedilmiş olan çocukları belirleyerek multidisipliner okul ekibi içerisinde onları değerlendirir ve daha az kısıtlayıcı eğitim ortamı sağlamayı içeren karar verme süreçlerine katılır. Okul sosyal hizmet uzmanları, bu tip öğrencilerin düzenli sınıflara ve etkinliklere kaynaştırılması açısından anlamlı rollere sahiptir.

### 3. Okul Sosyal Hizmetinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Tarihsel Gelişimi

Erken okul sosyal hizmet uygulamaları, 1906-1907 yıllarında New York, Boston ve Hartford'da birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:39). Toplum kuruluşlarında çalışanlar, okulların evler ve topluluklar arasında daha güçlü ağlar kurması amacıyla okullarla bağlantı kurmuştur. 1913'te, New York/Rochester'daki Eğitim Kurulu, okul sosyal hizmet uzmanları için ilk kullanılan terim olan *ziyaretçi öğretmenleri* finanse etmiştir (Oppenheimer 1925; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:39). Ziyaretçi öğretmenler, öncelikle ev-okul-toplum bağlantısına hizmet etmişlerdir (Oppenheimer 1925; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:39).

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin, ailelerin ve çevrenin yaşam koşullarına yönelik olarak duyarlı okul personeli rolünü üstlenmiş, ebeveynlere ve ailelere yasaları, okulun işlevlerini ve öğrenci güçlüklerini açıklamışlardır (Culbert 1916; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40). Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca eğitimi sosyal koşulların iyileştirilmesinde bir araç olarak kullanma fırsatının farkına varmışlardır. Örneğin, toplum merkezlerinde (*settlement house*) çalışan sosyal hizmet uzmanları, yakından ilgilendikleri çocukların şimdiki ve gelecek yaşantılarına eğilerek okulların gereksinimlerini ortaya koymuşlardır (Lide 1959; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40).

Çocuk suçluluğunun önlenmesini amaçlayan New York Commonwealth Fund, okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısının büyük oranda artmasına ön ayak olmuştur (Oppenheimer 1925; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40). Commonwealth Fund, Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Komitesi'ne, ülke genelindeki kırsal ve kentsel topluluklar içinde 30 okulda sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesi için finansal destek vermiştir. Bu süreçte okullar, çocuk refahında stratejik merkezler olarak görülmeye başlanmıştır. Fon, 1930'da desteğini çektiğinde, toplulukların 21'i ziyaretçi öğretmen programını finanse etmeyi sürdürmüştür.

1920'lerin literatürü, devlet okullarındaki sosyal hizmet uzmanlarının terapötik rolünün başlangıcını yansıtmaktadır. Akıl Sağlığı Hareketi (*Mental Hygiene Movement*), davranışsal ve duygusal güçlük yaşayan çocukların tedavisi üzerinde artan bir vurgu yapmaktadır (Costin 1978; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40). Akıl sağlığı klinikleri neredeyse her toplumda ortaya çıkmış ve bunların asıl amaçları, zor ve asabi çocukların teşhisi ve tedavisi olmuştur.

1930'ların Bunalımı sırasında okullardaki sosyal hizmetlerin gelişiminin büyük ölçüde engele uğradığı ifade edilmektedir. Ziyaretçi öğretmenler tarafından sunulan gıda, barınma, kıyafet temini vb. hizmetler kesintiye uğramış ya da azalmıştır (Areson 1923; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40). Bu süreçte ziyaretçi öğretmenler; katılım görevlisi, ev-okul-toplum bağlantısı ve sorunlu çocuklar için temel gereksinim ve duygusal destek üzerine odaklanma gibi başlangıçtaki rollerinden sıyrılmışlardır (Hall 1936; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:40).

1940'larda okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmetin uygun fonksiyonu olarak "sosyal kişisel çalışma" (*social casework*) üzerine dikkat çekmişler, öğrenci farklılıklarını ele almak ve öğrencilerin kendi öğrenme çevrelerinden tam anlamıyla yararlanmalarını sağlamak üzere doğrudan hizmetlere değinmişlerdir (Poole 1949; IASSW 1974; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41). Sosyal kişisel çalışma metoduyla ilişkilendirilen görevler şunları içermektedir: Öğrencilerin saptanması ve değerlendirilmesi; ebeveynlere okula ilişkin problemlerin anlatılması; ebeveynlerin dış kaynaklara yönlendirilmesi; öğrencilerin ve ailelerin öğretmenlere yorumlanması; ebeveynlere ve öğretmenlere, öğrencilere ilişkin çalışmaların açıklanması (Poole 1949; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41). Sosyal kişisel çalışma üzerine yeniden vurgu yapılması, klinik oryantasyona katkıda bulunmuştur.

1960'lar süresince kamu okullarının her yönden saldırı altında olduğu belirtilmektedir. Eğitim imkanlarındaki eşitsizliklerin ayrımcılık sonucu ortaya çıktığı iddia edilmiş olup okulların; azınlık ve düşük gelirli gençlerin beyaz, orta sınıf akranları kadar performans gösteremeyeceği, öğretmenlerin bu tip öğrencilerden daha düşük performans beklediği, "öğrencinin öğrenme tutkusunu ve yaratıcılık gelişimini engelleyen baskıcı kurumlar" olduğu yönündeki efsaneleri pekiştirmiştir. Bazı aileler, okula karşı yabancılaşma hissettiklerini ve çocuklarının eğitiminde daha fazla söz sahibi olmak istediklerini öne sürmüştür (Lide 1959; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41).

Okul sosyal hizmet uzmanları, her ne kadar literatür daha kapsayıcı okul sosyal hizmeti için çağrı yapsa da çocuklarla çalışmaya devam etmiştir (Wessenich 1972; Willis 1969; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41). Vinter ve Sarri (1965; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41), lise terki ve öğrenci başarısızlığının öğrenci ve okul karakteristiğinin bir sonucu olarak görülmesi gibi problemlerle baş edilmesinde, grup çalışmasının gerekliliğini savunmuşlardır.

Costin, 1969 (akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:41)'da okul sosyal hizmet uzmanlarının sorumlu oldukları görevleri değerlendirmiştir. Bu bağlamda Costin 9 hizmet faktörü ortaya koymuştur: Çocuk ve ailelerle çalışma, vaka yönetimi, okul sosyal hizmetlerinin diğerlerine açıklanması, çocukların klinik tedavisi, aileler ve toplumsal kuruluşlar arasında bağlantı kurulması, çocukların öğretmenlere ifade edilmesi, eğitim danışmanlığı, liderlik ve politika yapma, öğretmenlere hizmet sunumu. Costin'in bulguları, okul sosyal hizmet uzmanlarının tercih ettiği ve gerçekleştirdiği görevlerin öğrenciler üzerinde bir devam odağı yansıttığını ortaya koymuş olup uzmanlara göre, gerçekleştirilecek en önemli görevlerin başında liderlik ve politika oluşturma gelmektedir. Costin, okul sosyal hizmet uzmanlarını hizmet sunum modelinde bir değişikliğe davet ederek daha geniş öğrenci nüfuslarıyla çalışılması üzerinde daha fazla odaklanılmasına ve sistem genelinde müdahaleler yapılmasına çağrıda bulunmuştur.

1970'ler okul sosyal hizmetinde büyük ilerlemelerin olduğu bir zaman dilimi olmuştur (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:42). Bu zaman diliminde okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı artmış, aileyle ve okula ilişkin diğer disiplinlerden çalışanlarla birlikte topluluklarla ekip çalışması ve engelli çocuklar üzerine artan vurguda bulunulmuştur.

Gottlieb ve Gottlieb (1971; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:42)'e göre okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerle daha az, okul yönetimi, öğretmenler, toplum grupları ve yerel kuruluşlar ile daha fazla zaman geçirmesi gerekmektedir. Onlara göre okul sosyal hizmet uzmanları; toplumun ihtiyaçlarıyla örtüşen eğitim pratiklerinin teşvik edilmesi ve okul ortamlarında hizmet sunulması yoluyla, okul ve toplum arasında bir köprü görevi görmelidir.

"Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim" hareketi, Amerikan okullarındaki okul sosyal hizmet uygulamalarında en büyük etkiyi yaratmıştır. Sosyal servisler, engelli çocukların değerlendirilmesinde asgari kısıtlayıcı ortamların ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmüştür (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:42).

1980'li ve 1990'lı yıllarda IDEA gibi eğitime ve eğitim politikalarına ilişkin önemli hareketler, okulları ve okul sosyal hizmet uygulamalarını etkilemiştir. Bunun sonucunda okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı artmaya devam etmiştir. Bu artışa karşılık NASW, 1978'de Denver'da, 1981'de Washington'da ve 1985'te New Orleans'ta sosyal hizmet konferansları düzenlemiştir. Ek olarak, NASW çeşitli ülkelerde yıllık konferanslar organize etmiştir. Bu özel konferans ve seminerler, yeni nüfus gruplarıyla çalışmanın yanı sıra genişletilmiş roller üzerine odaklanmıştır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:42). Bu tarihten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitime ilişkin yasal düzenlemeler, okulun ve okul sosyal servislerinin şekillenmesinde ve genişlemesinde rol oynamaya devam etmiştir.

### Çizelge 1: Amerika Birleşik Devletleri'nde Çalıştıkları Kurumlara Göre Okul Sosyal Hizmet Uzmanı Sayıları, 2012

*U.S. National Figures.*

Child Family and School Social Workers	
State Government (OES Designation)	60,680
Individual and Family Services	58,720
Local Government (OES Designation)	52,820
Elementary and Secondary Schools	37,050
Other Residential Care Facilities	10,090
Child Day Care Services	6,370
Community Food and Housing and Emergency and Other Relief Services	6,190
Outpatient Care Centers	6,100
Residential Intellectual and Developmental Disability Mental Health and Substance Abuse Facilities	6,060
Social Advocacy Organizations	5,790

Kaynak: Bureau of Labor Statistics, 2012

#### 4. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Okul sosyal hizmet uzmanları birey, grup, sınıf, aile, okul, toplum ve politika düzeyinde müdahaleler yapabilmektedirler. Bireysel düzeyde; okul sosyal hizmet uzmanları zamanlarını ve hizmetlerini zor durumdaki öğrenci, ebeveyn veya öğretmenlere adarlar. Destek grupları yoluyla öğrenci ve ebeveynleri güçlendirirler. Değişim için katalizör ve kolaylaştırıcı görevi görürler. Topluluk içinde ya da okul düzeyinde politika değişikliği gerektiren cezalandırma ve uzaklaştırma durumlarında, karşılanmamış gereksinimlerin farkına varmak için çaba harcarlar (Radin 1989; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:47).

Başlangıcından bu yana okul sosyal hizmet uygulamaları, çocukların eğitimine en büyük katkılarından biri olarak "ev-okul-toplum bağlantısı" rolünü tanımlamıştır (Radin 1989; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:46). Okul sosyal hizmet uzmanları, "çocukların hayatlarındaki büyük sosyal içerikler arasındaki ağlar (linkler)" olarak görülmeye devam etmektedir. Çocuk ve ergenler adına aileler, okullar ve topluluklar arasında güven verici, işleyen bir ilişki inşa etmek amacıyla yorumlayıcı, açıklayıcı, bilgilendirici ve arabulucu olarak hizmet etmektedirler (Allen-Meares 1990; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:46).

ABD'deki okul sosyal hizmet uzmanlarının çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim okullarının bulunduğu bölgelerde istihdam edildiği bilinmektedir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:43). Bunlardan bazıları çoklu yaş grupları ile çalışmaktadır. Diğerleri ise belirli bir yaş grubundan sorumludur. Artan bir şekilde, okul sosyal hizmet uzmanları okulöncesi programlarda ya da evsiz öğrenciler gibi özel nüfus gruplarıyla çalışmaktadır (Allen-Meares 2004; Jozefowicz ve Diğerleri 2002:43).

Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği, 1919-1930 yılları arasında profesyonel bir kimlik inşası oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Bu, 1930'da Amerikan Ziyaretçi Öğretmenler Birliği tarafından, 1943'te ise Ulusal Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASSW) tarafından başarıyla gerçekleştirilmiştir. 1949'a gelindiğinde, NASSW ortak ilgiler oluşturmak üzere diğer sosyal hizmet örgütleriyle birlikte çalışmaya başlamıştır. 1955'te NASSW, 6 sosyal hizmet örgütü ile Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları

Birliği'ni (NASW) kurmak üzere bir araya gelmiştir (McCullagh 1998; NASW 1992; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:43).

Okul sosyal hizmeti alanında en eski ve göze çarpan eyalet örgütlerinden birisi, 1970'te kurulan "Illionis Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (IASSW)"dir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:43). IASSW yılda iki kere okul sosyal hizmeti alanına ilişkin olarak "*School Social Work Journal*" dergisini yayımlamakta ve yıllık konferanslara ev sahipliği yapmaktadır. ABD'de, 31 eyalette okul sosyal hizmet uzmanları için dernek bulunduğu (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:42) bilinmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sosyal hizmeti alanına mensup 4 bağımsız bölgesel organizasyon şunlardır: The Midwest School Social Work Council, The Western Alliance of School Social Work Organisations, The Southern School Social Work Council ve The Northern Coalition of School Social Work Associations (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:44). 1994 yılında, bu alanda NASW'den bağımsız "School Social Work Association of America (SSWAA)" adı altında ulusal bir okul sosyal hizmet uzmanları birliği oluşturulmuştur (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:44). Amerika Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği; mesleki gelişme, kamu politikası geliştirilmesi, haberleşme, araştırma ve değerlendirme, ev-okul-toplum bağlantısı ile okul sosyal hizmet uzmanları için mentörlüğün teşvik edilmesi hedeflerine yönelik olarak kurulmuştur. 1997'de SSWAA ve NASW Okul Sosyal Hizmet Birimi, okul sosyal hizmetinde uzmanlığı artırmak amacıyla, işbirliği içinde çalışmak üzere bir protokol imzalamıştır. SSWAA aylık bülten yayınlamakta, ulusal düzeyde okul sosyal hizmeti adına savunuculuk yapmakta ve yıllık ulusal konferanslar düzenlemektedir (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:44).

1978 yılında NASW, eğitim ortamlarında sosyal hizmete adanmış özel bir dergi olan "*Social Work in Education*" (şimdiki adıyla *Children and Schools*) adlı derginin ilk sayısını yayımlamıştır (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:44). 1976'da, NASW tarafından okul sosyal hizmeti için ilk kez standartlar geliştirilmiş olup bunlar 1992 yılında revize edilmiş ve şu kısımları içermiştir: Uzmanlık ve mesleki uygulama, mesleki hazırlık ve gelişme, idari yapı ve destek. NASW Standartları gözden geçirilerek 2001'de uygulamaya konmuştur.

ABD'de okul sosyal hizmet uzmanlarının iki öncelikli işleve hizmet etmekte oldukları ifade edilmektedir: Okul içerisinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım edilmesi ve öğrencilerin kapasitelerine etki eden öğrenme ve eğitim potansiyellerini etkileyen faktörlerin ele alınması (Freeman 1995; IASSW 1974; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:44). İlk fonksiyonla ilişkili olarak; okul sosyal hizmet uzmanları, vakitlerinin önemli bir kısmını değerlendirme ve müdahale sürecinde öğrencilerin, ailelerin ve personelin ihtiyaçlarının karşılanmasına ayırmaktadır. Eğitim çevresinin maksimum düzeyde kullanımına etki eden diğer problemler; sağlık problemleri, madde kullanımı, depresyon ve intihar düşüncesi, akran çatışması ve şiddeti, çocuk ihmal ve istismarı, kültürel anlaşmazlıklar ve çatışmalar, okul fobileri, yoksulluk ve iş stresi gibi sorunları içermektedir.

Söz konusu alanın gelişimiyle, farklı uygulama modelleri ve yaklaşımlar da ortaya atılmıştır. Günümüzde, ABD'deki okul sosyal hizmeti uygulamaları, sosyal hizmette daha yaygın olarak vurgulanan ekolojik yaklaşım ve güçler perspektifi etrafında şekillenmektedir (Duman 2000; Duman 2001; Özkan ve Kılıç 2014). Ek olarak, etnik duyarlılık yaklaşımı ve baskı-karşıtı uygulama da birçok müdahaleye dahil edilmektedir.

ABD'de entegre hizmet sunumuna (sağlığın entegrasyonu, refah ve eğitim hizmetleri) yönelik bir hareket söz konusu olmuştur (Jozefowicz ve Diğerleri 2002:45). Hizmet tekrarı ve bölünmesinin önlenmesi ihtiyacına yanıt olarak profesyoneller, çocuk ve ergenlere kapsamlı bedensel ve ruhsal sağlık hizmeti sağlamak üzere okulun, öğrenci sağlığı ve ruh sağlığı gereksinimleri için önleme, tanıma ve müdahale merkezi olarak tanımlanması üzerinde durmuşlardır. Bazı durumlarda hizmetler, okul veya toplum kuruluşları tarafından dağıtılmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları bu hizmetlerin koordinasyonunda pivot rol oynayabilmektedir (Freeman 1995; Lane 1998; akt. Jozefowicz ve Diğerleri 2002:45). Bazı durumlarda, okul sosyal hizmet uzmanları okul için bütünleştirici hizmetleri koordine ederken diğer durumlarda ise toplum temelli kuruluşlar tarafından istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları koordinatör olabilmektedir.

## Sonuç Yerine

Sosyal hizmet mesleğinde öncül ülkelerden biri kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri, okul sosyal hizmeti alanında da lokomotif ülke konumundadır. Bu çalışmada ana hatlarıyla üzerinde durulan ABD’de (yanı sıra İngiltere’de) bir anlamda temelleri atılan okul sosyal hizmeti, zaman içerisinde gelişerek ve köklenerek bugünkü konumuna ulaşmıştır. Bu süre zarfında Kıta Avrupa’sına, Avustralya’ya ve diğer dünya ülkelerine yayılma göstermiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okul sosyal hizmeti uygulamaları, söz konusu alan için bir model teşkil etmektedir. Bu husus, mevcut çalışmada, Amerikan modelin ele alınmasındaki çekici faktörlerden birisi olmuştur.

Ülkemizde bir benzeri hayata geçirilmesi planlanan okul sosyal hizmetinin, bu anlamda nasıl bir çerçeveyi içereceğinin ve nasıl bir temele oturtulacağıın anlaşılması bakımından daha önce uygulamaya konmuş dünya örneklerine bakılması, büyük bir anlam ifade etmektedir. Bu açıdan çalışmada da üzerinde durulan “ABD özelindeki okul sosyal hizmet uygulamalarının” incelenmesi, bir anlamda ülkemiz okul sosyal hizmetine ‘ışık tutması’ bakımından önemlidir. Dolayısıyla bir yol haritası çizilmesi açısından kılavuz niteliği taşımaktadır. Her ne kadar çocuğun okul içerisinde karşılaştığı problemler ile (devamsızlık, okul terki, zorbalık vb.) bunların aile ve sosyal çevreyle arasındaki ilişkisi, pek çok dünya ülkesinde benzerlik gösterse dahi, çözüm yolları her toplumun kendi iç dinamiği neticesinde farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla bunlara ilaveten; ülkemizin söz konusu alan dahilindeki koşulları (eğitim sistemi, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler vs.) ile dünya genelindeki diğer yerleşik okul sosyal hizmeti uygulamalarının incelenmesi de bu noktada gerekli ve anlamlı olacaktır.

## Kaynakça

1. Allen-Meares P. (2004). “School Social Work: Historical Development, Influences and Practises”. *Social Work Services in Schools* (5.baskı. Allen-Meares P. (Ed). Pearson Education, Inc. Boston.
2. Duman N. (2000). “Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti”. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Duman N. (2001). “Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri”. *Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan: Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*. Aktaş A.M. (Ed). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları. Yayın No: 008. Ankara.
4. Dupper D.R. (2013). “Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler”. (Özkan Y. ve Çifci E.G., Çev). Kapital Yayıncılık. İstanbul.
5. Jozefowicz D. M. H. ve Diğerleri (2002). “School Social Work In The United States”. *School Social Work Worldwide*. Huxtable M., Blyth E. (Ed). NASW Press. Washington DC.
6. Massat C.R. ve Diğerleri (2009). “The Developing Social, Political and Economic Context for School Social Work”. *School Social Work: Practise, Policy and Research* (7.baskı). Massat C.R. ve Diğerleri (Ed). Lyceum Books, Inc. Chicago, Illionis.
7. Zastrow C. (2013). “Sosyal Hizmete Giriş”. Nika Yayınevi. Ankara.



## SOSYAL HİZMET UZMANININ ROLLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ VE EKİP ÇALIŞMASI\*

Öğr.Gör.Ural Nadir<sup>1</sup>

### Giriş

Her ne kadar dünyada 100 yıldan fazla bir geçmişi olsa da, okul sosyal hizmeti ülkemizde çok yenilerde telaffuz edilmeye başlamış bir kavramdır. Bu güne kadar konu ile ilgili doğrudan yazılıp çizilenler (alana dolaylı olarak katkı sunan birçok eserin yanında doğrudan okul sosyal hizmeti başlığı ile yazılanlar) sosyal hizmet alanında çalışan birkaç akademisyenin yazdıklarından öteye çok fazla gitmemektedir. Fakat günümüzde yaşanan kimi gelişmeler (okullarda şiddet olaylarının sıklığında görülen büyük artış, madde kullanımına ilişkin ciddi kaygılar gibi) okul sosyal hizmetinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Bunlarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılı "Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği" sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla 600 Sosyal Çalışmacı görevlendirileceği ilanı bu tartışmayı yeniden gündeme getirmiştir.

Okul sosyal hizmetine ilişkin tarihsel gelişmeler, okul sosyal hizmetinin dayandığı kuramsal temeller, okul sosyal hizmetinin hangi konularla nasıl bir çalışma sisteminde çalışacağı gibi konular, aynı zamanda da okul sosyal hizmetine ilişkin ülkemizde verilen akademik eğitim bu özel sayının çeşitli yazılarında alanında uzman kişiler tarafından detaylıca tartışılmaktadır. Bu nedenle bu yazıda o konulara çok fazla girilmeden ağırlıklı olarak okul sosyal hizmetine ilişkin ekip çalışmasının öneminden ve bahsedilecektir. Ekip çalışmasının öneminden bahsedilirken ağırlıklı olarak sosyal hizmet uzmanının rolleri üzerinden gidilecek ve bir kısa vaka örneği ile de ekip çalışmasının gereklilikleri ve önemi ortaya konmaya çalışılacaktır.

### Kuramsal Temel

Öncelikle bu özel sayının farklı bölümlerinde de ifade edildiği gibi okul sosyal hizmetinin en önemli kuramsal dayanaklarından birisi olan ekosistem yaklaşımından bahsetmek önemli görülmektedir. Eko sistem yaklaşımı bireyi ve bireyin yaşadıkları sorunları içinde yaşadığı sistemden farklı olarak ele almamakta, içinde yaşadığı sistem ile birlikte değerlendirmektedir. Bu yaklaşım özellikle sistemlerin birbirleri ile etkileşimde buldukları noktalarda yaşanan sıkıntıların bireyin sorunlarına yol açtığını ifade etmektedir. Yine okul sosyal hizmetinin doğal tanımının çocukların okul performansının artırılmasına odaklandığı, bir başka ifade ile yaslandığı, düşünüldüğünde tüm bu sistemlerle birlikte bir değerlendirme ve çalışmanın önemi ortadadır.

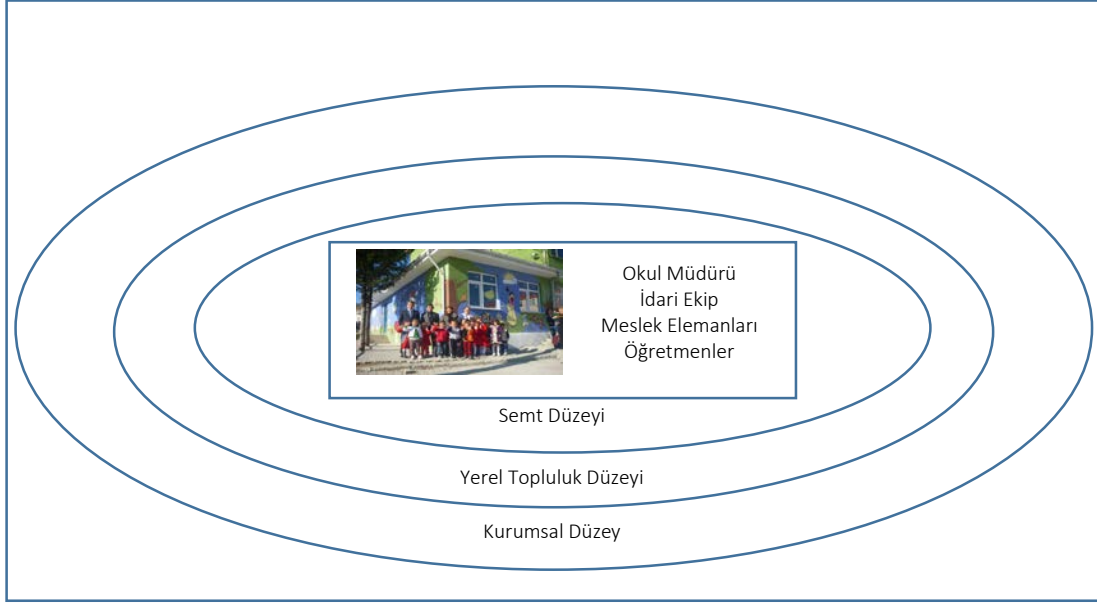
Ekosistem yaklaşımı kavramlarını biyolojinin bir alt dalı olan ekolojiden almıştır ve bu kavramlarla toplumu ve toplumsal olayları anlamaya çalışmaktadır. Kuramın kullandığı kavram veya metaforlar bireyin her zaman bir sosyal çevre içerisinde yaşadığı ve gerek her bireyin gerekse de her grubun eylemlerinin diğer birey ve grupları etkilediği gerçeğidir. Bu aynı zamanda bir sosyal hizmet uzmanının bir bireyle veya gruba çalışırken, bir değişimi öngörürken her zaman bireyin ve/veya grubun içerisinde bulunduğu ekonomik, politik ve kültürel çerçeveyi göz önünde bulundurması gerekliliğini de bize göstermektedir (Drumm, Pitman, & Perry, 2004).

Okul sosyal hizmetini eko sistem yaklaşımı ile birlikte ele aldığımızda ve bunu da ekip çalışması kavramı ile birleştirdiğimizde iki farklı noktadan bakışın önemli olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi okul sistemi, okul sisteminin alt sistemleri ve okulun içerisindeki ekip ile organize edilecek bir ekip çalışması, bir diğeri de çocuğun okul sistemi dışındaki diğer sistemlerle yaşadığı sorunların ele alınması sırasında bu sistemlerdeki profesyonellerle kurulacak olan ilişki ve ekip çalışmasıdır.

\* Bu çalışma 26-28 Kasım 2015 tarihlerinde Celal Bayar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Sosyal Hizmet Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Klinik Psikolog, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi  
uralnadir@baskent.edu.tr

Sistem yaklaşımı çerçevesinde konuyu ele alan Bowen (2007) aşağıdaki şekil ile okul ve çevresini, aynı zamanda da bir okul sosyal hizmet uzmanının çalışma alanlarını ortaya koymuştur.



**Şekil: Alt sistem ve supra sistemleriyle okulun örgütsel yapısı**

### Okul Sosyal Hizmeti ve Ekip Çalışması

Özellikle ülkemiz açısından okul sosyal hizmeti kavramının ne kadar yeni olduğu düşünülürse, sosyal hizmet uzmanının ekibin içerisine girmesi, kendini kabul ettirmesi ve ekibin diğer üyeleri ile birlikte etkin bir biçimde tüm sistemleri ile birlikte okula hizmet sunması başlarda o kadar kolay ol(a)mayacaktır.

Berrick ve Duerr (1996) okul ortamlarında çalışacak bir sosyal hizmet uzmanı için ekip çalışması bağlamında işleri kolaylaştıracak beş temel ilke ortaya koymaktadır. Bunlar ilk olarak okulda çalışan tüm diğer meslek elemanları ile kurulacak güvenli bir ilişkidir. İkinci olarak okul idaresi ile kurulacak ilişki önemlidir. Üçüncü olarak sosyal hizmet uzmanının kendi rollerinin farkında olması, diğer meslek elemanlarının rollerinin farkında olması önemli görülmektedir. Okulda çalışan bir sosyal hizmet uzmanı açısından dördüncü önemli nokta görünür olmasıdır, kendisini her zaman görünür ve ulaşılabilir kılmaktır. Ve son olarak da sürekli bir geri bildirim döngüsünde olmak, belki başka bir ifade ile etkin bir süpervizyon altında çalışmak önemlidir. Ancak böylesi bir yol haritası günümüzde ülkemiz açısından oldukça yeni olan bir alana girecek olan sosyal hizmet uzmanlarının önünü açacaktır.

Okul sosyal hizmeti açısından bakıldığında okul sosyal servislerinin nasıl yapılandırılacağı hakkında kafa yormak da oldukça gerekli görülmektedir. Bu yapılandırma süreci bir ekip çalışmasının nasıl yürütüleceği açısından da tartışmasız önemde bir yere sahiptir. Yukarıda anlatılan ekosistem yaklaşımı, Brandis ve Philliber (1998) göre de neden okul sosyal hizmeti açısından gerek okul içerisinde gerekse de diğer sistemler ile çalışırken sıkı bir ekip çalışmasına ve işbirliğine ihtiyaç duyulduğunu gayet net bir biçimde açıklamaktadır.

Harris, Franklin ve Hopson (2007) da Berrick ve Duerr (1996) gibi ekip çalışmasının öneminden ve ekibin diğer üyeleri ile başlangıçta geliştirilecek sıkı bir güven ilişkisinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Harris, Franklin ve Hopson (2007) diğer okul personeli ile ilişki geliştirmenin önünde, sadece yerel kültüre veya çalışanların kişiliklerine ait kimi engellerin olabileceği gibi kimi evrensel engellerin varlığından da bahsetmiştir. Evrensel olarak bakıldığında okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları ile diğer okul personeli arasında yaşanan en önemli sorunlar iş güvenliği, mesleki görev ve rollerin iç içe girmesi, kısıtlı kaynaklar için rekabet ve aşırı iş yükü olarak ifade edilebilir.

Osborne ve Collison (1998, akt. Harris, Franklin ve Hopson, 2007) özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanların bir süre sonra okul sosyal hizmet uzmanları ile değiştiklerini düşündüklerini, bunun yanında zaten kısıtlı olan kaynaklar yüzünden rekabete girmekten rahatsız olduklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte özellikle işbirliğinin en önemli olduğu fakat arada çıkan sorunların sıkça yaşandığı bir

diğer meslek grubu da öğretmenler olarak göstermektedir. Özellikle çocukla ilk temas eden ve en sık temas halinde bulunan öğretmenleri okul sosyal servisleri ile işbirliği içerisinde çalışmalarını çocuklarla ilgili fark ettikleri tüm değişkenleri hızlı bir biçimde sosyal servise rapor etmeleri çocukların yaşadıkları veya yaşamaları muhtemel birçok sorunun erken tespiti ve hızlı bir müdahale konusunda oldukça yardımcı olacaktır. Fakat burada da öğretmenlerle ilgili olarak yaşanan en önemli sorun bu tür raporlamaların öğretmenlerin iş yükünü arttırması olarak literatürde gösterilmektedir.

Literatürde okullarda çalışan çeşitli meslek elemanlarının bir arada ve etkin bir işbirliği içerisinde çalışmasının öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümündeki önemli rolü defalarca gösterilmiştir (Harris, Franklin ve Hopson, 2007) Bununla birlikte öğrenci sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda ailelerin de sürece katılabilmesi çalışmaların etkinliğini çok daha arttıran önemli bir faktör olarak bulunmuştur (Streeter, Franklin; 2002). Bu da ekibin en önemli üyelerinden birisi olan sosyal hizmet uzmanının önemini de bir kez daha göstermektedir.

Osborne ve Collison (1998) farklı ekip üyelerinin bir arada çalıştığı kurumlarda psikolojik danışmanlar için, fakat farklı alanlar için de kullanılabilir, bir ekip modeli önermektedir. Bu modeli önerirken araştırmacılar özellikle farklı disiplinlerden yetişen çeşitli meslek elemanlarının tüm eğitimleri boyunca işbirliğinden çok farklılıkları üzerinden eğitimler aldıkları vurgusunu da yapmaktadırlar. Bu model beş aşamada oluşmaktadır. İlk aşamada okul psikolojik danışmanı tarafından ekip üyeleri ile bir grup oluşturulması bulunmaktadır. Daha sonra her grup üyesi çalıştığı grubun en iyi hizmeti alması için bir arada, işbirliği içerisinde çalışmalarının önemini vurgulayan birer konuşma yaparlar. Üçüncü aşamada grup üyeleri özellikle idareye kurumsal yapının işlemesine ilişkin ve bir amaç ve gerekçe metni yazarlar. Dördüncü aşamada grup ortak amaçlarını belirler ve bunu duyurur. Ve son aşamada grubun her üyesi güçlü yanlarını ve ortak amaçlar doğrultusunda ekibe neler katacağını bilir.

Yukarıda çerçeve çalışma okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarına da diğer ekip üyeleri ile birlikte nasıl etkin bir ekip olabileceklerine ilişkin yapılandırılmış net bir çerçeve sunmaktadır.

### **Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rollerini**

Özbesler ve Duyan (2009) okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının görevlerini şu altı maddede saymışlardır: Öğrencinin gereksinimlerini değerlendirme, program planlama ve değerlendirme, doğrudan öğrenciye hizmet etme, savunuculuk, konsültasyon/liyezon, koordinasyon ve işbirliği ve yönetim/organizasyon görevleridir. Ortadadır ki bu görevlerin neredeyse tamamının yerine getirilmesi bir ekip çalışması olmadan eksik kalacaktır.

Öğrencilerin gereksinimlerinin belirlendiği ve sorunların çözümü için çalışıldığı süreçte sosyal hizmet uzmanı çoğunlukla geniş bir takımın bir parçası olarak aracılık rolü de üstlenmek durumunda kalabilecektir (Lee, 2007). Verilecek hizmetin kalitesi aslında bu aracılık rolünün nasıl etkin bir biçimde yerine getirildiği ile de sıkı bir biçimde ilgilidir. Sosyal hizmet uzmanı öğrencilerle çalışırken çalıştığı kurumun özelliklerine göre değişebilecek şekilde, öğretmen, doktor, hemşire, konuşma terapisti, özel eğitimci, okul psikologu, psikolojik danışman ve çoğu zaman kaçınılmaz şekilde okul idaresi ile birlikte çalışmak durumundadır. Yine çoğu zaman bu ekibin ahenkli bir biçimde öğrencinin yararına çalışabilmesinin sorumluluğu okul sosyal çalışmacılarından beklenen en önemli görevlerden birisidir (Lee, 2007). Yine hemen bir kaç paragraf önce ifade ettiğimiz gibi bu rol sadece okul içerisindeki ekibin koordinesini sağlamak ve etkin bir biçimde çalışması için emek vermekle bitmemektedir. Ekosistem perspektifi içerisinde bakıldığında diğer sistemlerdeki birçok uzmanın da (denetimli serbestlik görevlisi, aile danışmanı, çocuk ergen ruh sağlığı hekimi, farklı birimlerdeki çeşitli sosyal hizmet çalışanları gibi) çocuğun yararına etkin bir hizmet üretebilmesi açısından okul sosyal hizmet uzmanının rolü önemli görülmektedir (Lee, 2007). Mikro düzeyden makro düzeye doğru ilerledikçe de ekip çalışmasının gerekliliği hiçbir biçimde azalmamakta, tam tersi politika üretmenin genel etkinliği göz önüne alındığında artarak devam etmektedir. Böylesi bir çalışmada da sosyal hizmet uzmanı makro boyutta politikacılar, bürokratlar, sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile bir ekip çalışması içerisinde çalışmak zorunda kalabilir.

Bowen (2007) okul sosyal hizmet uzmanının rol ve görevlerini tanımlarken bu görevleri içerisinde öğrenci ve ailesi ile çalışmalar yapmanın olduğu gibi okuldaki öğretmenler ve hatta idarecilerin de çocuğun yüksek

yararı açısından görevlerini en iyi şekilde yapmalarının da sorumluluğunu okul sosyal hizmet uzmanının üzerine yıkmıştır. Özellikle savunuculuk açısından bakıldığında bu önemli bir görev olduğu gibi ekip çalışması açısından bakıldığında ise yer yer çatışmacı bir çizgidedir ve kafa karıştırıcıdır.

Franklin ve Harris (2007) ise okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini şu şekilde sıralamışlardır:

**Konsültasyon:** Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının bu rolü ekip çalışması içerisindeki en önemli rollerden birisidir. Özellikle okul idaresinin yönlendirmesinde okul sosyal hizmet uzmanı, diğer personele meslek alanı ve sınırları çerçevesinde danışmanlık verebilir ve öğrencilerin sistemden en etkin bir biçimde yararlanmasının önünü açabilir (Franklin ve Harris, 2007).

**Klinisyenlik:** Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları, rehberlik öğretmenleri ve okul psikologlarının rollerine bakıldığında en fazla kesişen noktalardan birisinin –belki de en kesişim noktasının- klinik bir danışmanlık rolü olduğu görülebilir. Buradaki klinik müdahale veya danışmanlık rolü özellikle diğer meslek elemanları ile de çatışmanın en sıcak olduğu noktalardan birisi olarak da görülebilir. Burada sosyal hizmet uzmanını farklı kılacak rol sadece öğrenci değil tüm sistemleri içine katan bir danışmanlık olarak ifade edilebilir (Franklin ve Harris, 2007).

**Kolaylaştırıcılık:** Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları sadece öğrenci veya aileler için bir şeyler yapan değil, onları güçlendirerek kendilerinin sorun çözmelerini sağlayacak bir noktaya getirmektir. Burada önemli amaçlardan bir tanesi de öğrenci veya ailesinin yaşantılarındaki kontrolü ele aldıklarının onlara gösterilmesidir (Franklin ve Harris, 2007).

**İşbirlikçilik:** Okul sosyal hizmet uzmanını bu rolü özellikle problem çözme süreçlerinde sürecin taraflarını yan yana getirmeyi ve bilgi alışverişini sağlamayı öne çıkartmaktadır. Burada da sürecin tarafları okul idaresinden diğer birçok okul personeline kadar değişebilir ve yine bu rolle birlikte multidisipliner bir takımın içerisinde olma vurgusu önem kazanır. Özellikle böylesi bir rolü yerine getirebilmek için sosyal hizmet uzmanının arabulucu rolü ve işbirliğine açık olması gerekliliği açıktır (Franklin ve Harris, 2007).

**Eğitici:** Okul sosyal hizmet uzmanı öğrencilerin eğitim ortamında en etkin bir biçimde yararlanmasını sağlamak amacı ile öğrencileri, aileleri, veya öğretmenleri kendi meslek sınırı dahilindeki bilgiler ve becerilerle eğitir. Bunlar içerisinde ailelere ebeveyn tutumları eğitimleri, öğretmenlere problem çözme eğitimleri gibi eğitimler sayılabilir (Franklin ve Harris, 2007).

**Arabuluculuk:** Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları problem çözme süreçlerinde tarafları bir araya getirerek yetkin iletişim becerileri ile tarafların problemleri adil ve uygulanabilir bir biçimde çözmeleri için önemli bir rol oynarlar (Franklin ve Harris, 2007).

**Savunuculuk:** Arabuluculukta her iki taraf için de uygun bir çözüm için sosyal hizmet uzmanı sürecin içinde var olurken bu rolde özellikle daha dezavantajlı taraf için sosyal hizmet uzmanı da taraf olarak süreçte yer almaktadır (Franklin ve Harris, 2007).

**Farklılıklarla Çalışma:** Okul ortamlarında özellikle son yıllarda oldukça farklı kültürlerden, sosyo ekonomik graplardan gelen öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları özellikle farklı grupların birbirleri ile sağlıklı etkileşim kurmaları ve bu gruplarla okul personelinin iletişimlerinin etkin bir biçimde kurulması açısından en önemli uzmanlardır (Franklin ve Harris, 2007).

**Yöneticilik:** Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları aynı zamanda etkin yöneticilik becerileri ile donanmış olmalıdırlar. Gerek sosyal servisin yönetiminde görev almak gerekse de farklı sosyal kurumların bir arada çalışmasını koordine etmek böylesi bir rolün sınırları içerisinde girmektedir (Franklin ve Harris, 2007).

**Vaka Yöneticiliği ve Aracılık:** Vaka yönetimi ve aracılık rolü sosyal hizmet uzmanının problem durumunun çözülmesi için kaynaklarla sorun yaşayan bireylerin buluşmasını sağlama sürecinin etkin bir biçimde yönetilmesi şeklinde ifade edilebilir (Franklin ve Harris, 2007).

**Toplum Müdahalesi:** Sosyal hizmet uzmanı okul sistemi içerisinde yer alan çocukların toplum kaynaklarına etkin bir biçimde ulaşmasına aracılık etmez. Aynı zamanda da öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hizmetlerin belirlenmesinden sonra bu hizmetlerin yerine getirilmesi açısından eksik kalan kurumların ve kuruluşların kurulması için de öncülük ederler (Franklin ve Harris, 2007).

Politika Geliştiriciliği: Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları tüm görevlerinin yanında çocukların fiziksel ve duygusal olarak en etkin şekilde okul ortamından yararlanmalarını sağlayacak politikaların geliştirilmesi için çalışmalar yaparlar (Franklin ve Harris, 2007).

## Okul Sosyal Hizmeti Örnek Vaka Çalışması

*Aşağıdaki vaka bir okul sosyal hizmet uzmanının çalışmalarının anlaşılabilmesi için birçok rol ve sorumlulukları arasından seçilmiş kimi rol ve sorumluluklarına göre ve ekip çalışmasının nasıl yürüyeceğinin de anlaşılması amacıyla yazılmış kurgusal bir vakadır. Fakat okullarımızda yaşanan sorunlara bakıldığında ise tamamen gerçektir.*

Mehmet şehrin yoksul bölgelerinden birisinde bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinde sosyal hizmet uzmanı olarak çalışmaktadır. Bölgenin yoksulluğu ile birlikte suçla sürüklenme bölgede çocuklar açısından da aileler açısından da önemli bir sorudur. Mehmet'in çalıştığı okulda da suçla sürüklenen çocuk sorunu gün geçtikçe artmaktadır. Okul idaresi durumu fark ederek Mehmet'e bu sorun ile ilgili bir çalışma yapmasını istemiştir.

Mehmet ilk olarak okul idaresinden hakkında eğitim tedbiri verilen çocukları istemiştir. Eğitim tedbirlerinin bir bölümüne ulaşan Mehmet kalan eğitim tedbiri kararlarına ulaşabilmek açısından da ilçe ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine ulaşmıştır. Buradan gelen sonuçlarla birlikte Mehmet okullarında 15 tane çocuğun çeşitli suçlara karıştıkları ve bu çocukların haklarında danışmanlık tedbirleri ile birlikte eğitim tedbirleri de verildiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu çocuklardan iki tanesi hakkında bakım ve barınma tedbiri de bulunmakta, bu çocuklar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı bir yetiştirme Yurdunda kalmaktadırlar.

Mehmet yine Adalet Bakanlığı aracılığı ile bu çocukların danışmanlık tedbirlerini yürüten sosyal çalışma görevlilerine ulaşmış ve kendileri ile bir görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmelerden çocukların büyük bölümünün yoksul ve çok kardeşli ailelerden geldikleri, ailelerin çoğunluğunda aile tutumları konusunda ciddi sorunlar bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte diğer iki çocuğun kaldıkları kurumun sosyal servislerine ulaşan Mehmet bu çocukların da aileleri ile ilgili sorunlar olduğu, her ikisinin boşanmış aile çocukları olduğu ve bu çocukların annelerinin yeniden evlenmesi ve hem babalarının hem de üvey babalarının kendilerine bakmayı reddetmesi sonucu kurumda kaldıkları ve kurum geçişi sırasında ufak birer suçla bulaştıkları için haklarında danışmanlık tedbirleri ile birlikte, eğitim, bakım ve barınma tedbiri kararlarının alındığı bilgisini almıştır.

Mehmet bir sonraki aşamada her çocukla ayrı ayrı görüşmeler yaparak çocukların temel ihtiyaçlarını tespit etmiştir. Bu süreçte özellikle devam sorunu da bulunan 5 çocuğun ciddi ekonomik sorunlar yaşadığı ve çalışmak durumunda da oldukları için okula devam etmedikleri, diğer çocukların da çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıkları ve neredeyse hepsinin aileleri ile problemlili ilişkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Okulda bir vaka toplantısı düzenleyen Mehmet bu toplantıya okul idaresini, okulda görev yapan rehber öğretmenleri ve ilgili çocukların sınıf öğretmenlerini çağırarak ve elindeki bilgileri diğer meslek profesyonelleri ile paylaşmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan vaka toplantısından sonra özellikle psikolojik sorunları olan çocukların ilk değerlendirilmesinin okul rehber öğretmeni tarafından yapılması ve gerekli görülürse görüşmelerin kendisi tarafından sürdürülmesi kararı alınmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından çocukların okula devamlarının ve uyum sorunlarının dikkatle takip edilmesi ve olası sorunlarda acil olarak okul sosyal servisine ve rehberlik servisine başvurulması konuşulmuş, ve karara bağlanmıştır. Haklarında eğitim tedbiri olan ve aileleri ile yaşayan çocukların aileleri ile bir grup çalışması yapılması ve bu çalışmanın Mehmet tarafından yürütülmesi kararı ile birlikte toplantı bitirilmiştir.

Süreçte okul rehberlik servisi özellikle bu çocuklardan psikolojik sorunları olan çocuklarla görüşmeler yaparak ihtiyacı olan kimi çocukları psikiyatrik bir değerlendirmeye göndermiştir. Bu çocuklardan sigortası olmayan veya ailesi tarafından psikiyatrik takibinin yapılması konusunda tereddütler olan çocuklar için okul rehberlik servisi yeniden Mehmet'e başvurmuş ve bu çocuklar hakkında diğer tedbirlere ek olarak mahkemeden sağlık tedbirleri de çıkartılmıştır. Çocukların psikiyatrik süreçleri devam etmektedir.

Okulda görev yapan sosyal hizmet uzmanı Mehmet tarafından haklarında tedbir kararı bulunan çocukların aileleri görüşmelere çağırılmış olsa da ailesi ile yaşayan 13 çocuğun sadece 7'sinin annesi görüşmelere gelmiştir. Diğer çocukların aileleri (özellikle anneleri) çalıştıkları için veya diğer kardeşlere baktıkları için görüşmeye gelmemişlerdir. Mehmet bu durumda haklarında tedbir kararı olmayan çocukların annelerinden de katılımcı bularak annelerle bir grup çalışmasına başlamıştır. Bunun yanında gündüz saatlerinde babalara ulaşma sorunu yaşayan Mehmet haftada bir gün akşamları düzenlenecek bir baba destek programı için de tüm okul öğrencilerinin velilerine bir duyuru yapmıştır.

Haklarında barınma tedbiri olan iki çocuğun kaldığı kuruluşlarda çocuklara bakım veren grup sorumlularına ulaşan Mehmet bu çocuklarla ilgili olarak gerek sosyal servis gerekse de grup sorumluları ile işbirliği içerisinde çalışmaya başlamıştır. Özellikle çocukların ailelerine ulaşmak ve çocuklarının aile desteğini sağlamak konusundan kurum çalışanları üzerinde Mehmet'in büyük etkisi olmuştur.

Mehmet okula yaptığı çağrılara rağmen irtibat kuramadığı velilerin evlerine ziyaretler gerçekleştirmiş, bu ziyaretlerden de özellikle kadınların çalışması veya diğer çocukların bakım yükümlülüğü nedeni ile okula gelemediklerini görmüştür. Özellikle okul çağında olmayan çocuklara bakım vermek durumunda olan anneler okula giden çocukları ile de yeterince ilgilenememektedirler. Mehmet bu aileler için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı sosyal hizmet merkezleri ile görüşmüş ve aileleri buralara yönlendirerek gerek sosyal yardım gerekse de ücretsiz kreş desteği konusunda bir değerlendirme taleplerini buralara yapmalarını sağlamıştır.

Tüm bu süreçte gerek okul içerisinde (okul idaresi, rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri) gerekse de diğer kurumlarda çalışan (Danışmanlık tedbiri, bakım tedbiri, barınma tedbiri ve sağlık tedbiri uygulamalarında görevli sosyal çalışma görevlileri, çocukların kaldıkları kurumlardaki grup sorumluları, çocukların takiplerini yapan psikiyatristler ve buralardaki sosyal hizmet uzmanları) profesyonellerle düzenli görüşmeler devam etmektedir ve okulda çalışmanın başlamasına sebep olan 15 çocukla ilgili alınan geri bildirimlerden ve değerlendirmelerden çocukların devam durumlarının ve akademik başarılarının arttığı, davranış sorunlarının da anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Kurum bakımındaki iki çocuğun aile görüşmelerinin sıklığının artırılması ile orantılı olarak bu çocukların da başarı düzeyleri ve davranış sorunlarında anlamlı değişimler gözlenmiştir.

Bu olumlu gelişmeler ışığında Okul idaresi tüm okuldaki öğrencileri ve velileri kapsayacak ve gerek okuldaki öğrencilerin karıştığı suç oranlarını azaltacak gerekse de tüm öğrencilerin başarı durumlarını ve davranış sorunlarını anlamlı olarak etkileyecek okul ve aile temelli bir çalışmanın başlatılması için okul sosyal servisinden ve rehberlik servisinden bir istekte daha bulunmuştur.

#### Sorular:

**Aşağıdaki sorular ekip çalışmasının gerekliliğinin okuyucu tarafından değerlendirilmesi açısından yazar tarafından cevapsız bırakılmıştır.**

1. Yukarıdaki örnek vakada sosyal hizmet uzmanı Mehmet hangi mesleki rollerini öne çıkartmaktadır?

2. Yukarıda kısaca açıklanan vaka örneği ekip çalışması açısından nasıl değerlendirilebilir?

#### KAYNAKÇA

1. Berrick, J. D., Duerr, M. (1996). Maintaining Positive School Relationships: The Role of the Social Worker vis-à-vis Full-Service Schools Children Schools, *Social Work In Education*, 18 (1): 53-58.
2. Bowen, G. L. (2007). Social organization and schools: A general systems theory perspective. In P. Allen-Meaers, *Social work services in schools* (5th ed., pp. 60-80). Boston: Pearson Education, Inc.
3. Brandis, C., Philibber, S. (1998). Room to grow: Improving servicesfor pregnant and parenting teenagers in school settings. *Education and Urban Society*, 30(5), 242-261.
4. Drumm, R. D., Pitmann, S. W., & Perry, S. (2004). [Social work interventions in refugee camps: An ecosystems approach](#), *Journal of Social Service Research*, 30(2), 67-92.
5. Franklin, C. & Harris, M. B. (2007). The Delivery of School Social Work Services. In P. Allen-Meaers, *Social work services in schools* (5th ed., pp. 60-80). Boston: Pearson Education, Inc.
6. Harris, M. B., Franklin, C., & Hopson, L. (2007). The design of school social work services. In P. Allen-Meaers (Ed.), *Social work services in the schools* (5th ed., pp. 293-300). Boston, MA: Allyn & Bacon.
7. Lee, W. (2007). The many facets in the role of a school social worker. In L. Bye & M. Alvarez (2007). *School social work: Theory in practice*. Belmont, CA: Thompson Brooks/Cole.

8. Osborne, J. L., & Collison, B. B. (1998). School counselors and external providers: Conflict of complement. *Professional School Counseling*, 1(4), 7-11.
9. Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 17-25
10. Streeter, C. & Franklin, C. (2002). Standards for school social work in the 21st Century. In A. Roberts & G. Greene (Eds.), *Social Workers' Desk Reference*. New York: Oxford University Press.

## ÇOCUKLARIN OKUL ORTAMLARINDA KORUNMASI “Okul Sosyal Hizmeti Açısından Bir Değerlendirme”

Sedat TÜRKERİ\*

### Giriş

Tarihsel süreçte çocuk ve çocuk sorunları, toplumların önemli sorun alanlarından birisi olagelmıştır. İlk zamanlar çocukların madenlerde, gemilerde çalıştırılması, çocukların terk edilmesi, çocukların meta gibi alınıp satılması, çocukların savaşlarda kullanılması vb. sorunlarla karşı karşıya kalan toplumlar günümüzde çocukları bedensel, ruhsal, psikososyal ve eğitsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen, tüm bir yaşantısını riske eden sayısız sorunla karşı karşıyadır.

Bu sorunlar; “**çalışan çocuklar**”, “**suça yönelen/itilen çocuklar**”, “**suç mağduru çocuklar**”, “**ebeveyn bakımından yoksun kalan çocuklar**”, “**sokak çocukları**”, “**şiddet mağduru çocuklar**”, “**şiddete yönelen çocuklar**”, “**madde bağımlısı çocuklar**”, “**terk edilen çocuklar**”, “**evden/okuldan kaçan çocuklar**”, “**internet ve sanal kumar bağımlısı çocuklar**” vb. başlıklar altında ele alınabilir. Hangi başlıkta ele alınırsa alınsın, bu çocuklar özünde çeşitli düzey ve ağırlıkta olmak birlikte “ihmal ve istismara” uğrayan çocuklardır. Bu nedenle çocukları her şart ve ortamda, bedensel, psikososyal, eğitsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen tüm faktörlerin ortadan kaldırılması genel olarak aile ve toplumların ortak sorumluluğu altındadır. Özünde ise devletler bu sorumlulukların gerektirdiği rollerini kendi kurumsal yapıları aracılığı ile ulusal ve uluslararası düzeyde “**çocukların her ortam, her durum ve şartta öncelikli olarak korunması, güvenliklerinin sağlanması gerektiği**” temel yaklaşımıyla yerine getirmek durumundadırlar.

### Çocukların Korunması

Günümüzde gelinen noktada çocuk ve çocuk sorunlarının çözümlemesinde uluslararası düzeyde genel olarak bir görüş birliğinden söz edilebilir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 1989 yılında Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesinin onaylanması ve izleyen yıllarda bu sözleşmeye dayalı olarak yayımlanan birçok belge gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi ülkemiz iç hukukunda yerini bulmuştur. Tüm bu belgelerin ve iç hukuk kurallarının ortak noktası çocuk sorunlarının çözümünde devletin bir bütün olarak tüm kurumlarıyla sorumlu olduğu gerçeğidir.

Bu hukuksal düzenlemeler hukukun bir alt dalı olarak “çocuk hukuku” olarak yer almakta, hukukun çocuklara özgü bir dalı olarak kabul edilmektedir. Çocuk hukuku, bu kuralları açıklayan, yorumlayan, boşlukları gidermeye yönelik öneriler getiren ve aksayan yönlerine ilişkin eleştirilerde bulunan bir alandır. Bu kurallarla çocuk, saygınlığı, özgürlüğü, özgünlüğü ve gelişme gereksinimi dikkate alınarak özel olarak korunur. Bu kuralların işlevi, güçsüzlüğü ve gelişim gereksinimi göz önünde tutularak çocuğu ailede, okulda, iş yerinde, eğlence yerlerinde, sokakta, mahkemede, ıslahevi ve cezaevinde olmak üzere tüm toplumda koruyup kollamaktır (İnan 1968:10; Serozan 2005: 2, Akt.Akyüz 2012).

Bu bağlamda çocuk hakları sözleşmesinin en temel ilkelerinden birisi çocukluk döneminin tüm yönleriyle tanımının yapılması ve çocuğun her durum ve koşulda yüksek yararının gözetilmesi ilkesidir. Bu ilkenin

\* Sosyal Hizmet ve Eğitim Uzmanı, ssturkeri@gmail.com



toplumsal yaşamda her yönüyle yer almasında devletin tüm kurum ve kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir.

Çocukların gelişim dönemlerinde karşı karşıya kaldıkları ve bedensel, psikososyal ve eğitsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen çeşitli risk faktörleri onların gelişimlerini ileride telafisi olanaksız etkiler bırakabilmektedir. Bu etkiler aynı zamanda ailede ve toplumda kaçırılan gelişim fırsatları olarak değerlendirilmelidir. Örneğin çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları risklere karşı yeterince korunamamasını yaratacağı psikososyal ve eğitsel sorunlar bu çocukların tüm yaşantısını etkilemektedir.

“Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”nin çocukların her türlü suiistimal ve ihmalden korunması ve bunun bir hak olduğu gerçeğinden hareketle, çocukları koruma sorumluluğu doğrudan devlete verilmiştir. Şüphesiz devlet bu sorumluluğunu kurumları ve kamuoyu ile etkin işbirliği ve gerekli eşgüdümü sağlayarak yerine getirebilir.

Çocukların korunması denildiğinde çocukların başta aile ortamı olmak üzere, eğitim, çalışma, sokak, kurum bakımı vb tüm ortamlarda korunması bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu ortamlarda her an karşılaşılabilecekleri olası risk faktörlerine karşı korunmaları temel esastır.

Özellikle kurumların ve bu kurumlarda çalışan profesyonellerin bakım ve gözetimleri altındaki çocuklara karşı görevleri açısından bu durum daha da bir önem kazanmaktadır.

Her kurumun sorumluluğu, çocukların kişisel güvenliğini ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileye tehlikeler ister kurum içinden ister kurum dışından gelsin, temasta oldukları çocukları korumak için ellerinden gelenin en iyisini yapma yükümlülükleri vardır.

En açık ifadeyle, “**çocukların korunması**” her çocuğun kendi güvenliğini, bütünlüğünü, kişisel gelişimini riske eden her türlü tutum, davranış ve eylemlerden zarar görmeme hakkının her ortamda korunması anlamındadır. Bu hak aynı zamanda çocukların yaşamlarını sürdürebilme, bedensel, psikososyal ve eğitsel gelişimlerini yeterli düzeyde sürdürebilmesi için gereksinim duydukları her şeye erişebilme hakkı ile bütün oluşturmaktadır.

Çocukların korunmasında onların yaşamlarını sürdürdükleri ve korunmalarını gerektirecek, risk faktörlerinin ortaya çıkma olasılığı olan tüm ortamlar anlaşılmalıdır. Çocukların korunması konusu;

- Aile içinde korunması,
- Toplum içinde korunması
- Eğitim ortamlarında korunması,
- İş ortamlarında korunması,
- Kurum ortamlarında korunması,
- Adli ve kolluk süreçlerinde korunması,
- İnfaz sürecinde korunması, gibi ana başlıklarda toplanabilir.

Burada özellikle çocukların kendi aile ortamından sonra en çok kaldıkları ortam olması, sosyalleşme sürecini yaşadıkları, eğitim ve kişilik gelişimlerinde etkili süreçlerin yaşandığı bir ortam olması bakımından eğitim ortamları özel bir önem taşımaktadır.

Eğitim ortamlarının temel özelliklerinden birisi çocukların kişisel bağımsızlıklarını ebeveyn otoritesinden yanında yeni “otoritelere”(Eğitimciler, eğitim yöneticileri, eğitim uzmanları vb), karşı ilk deneyimledikleri ortam olmasıdır. Bu nedenle bir geçiş süreci olarak ta ifade edilmesi gereken eğitim sürecinde, çocuklar açısından onların gelişimlerini riske edebilecek çok sayıda olgudan bahsetmek olanaklıdır.

Bu olgular arasında ailesinde ve okul ortamlarında şiddet(ihmal ve istismara uğrama), yoksulluk, evden-okuldan kaçma, suça yönelme, madde bağımlılığı, anne ve babanın boşanma ve ayrılığı, anne ve babanın kaybı, engellilik durumu, okul başarısızlığı, akran zorbalığı, kendi kendine zarar verme, intihara girişim ya da intihar ile sosyal istismar olgularından söz edilebilir.

Tüm bu ve benzer olguların çocuklara verdiği zararların önlenmesi, giderilmesi ve sürdürülebilir bir sağlıklı gelişim ortamının oluşturulabilmesi, bu çocuklardan sorumlu olan her düzeydeki profesyonelin, çocukların korunmasındaki temel amacın bilincinde olması zorunludur. Bu amaç doğrultusunda yeterli bilgi, beceri ve yetkinliğe/yeterliliği sahip olmaları, amaca uygun olarak rollerini yerine getirebilmeleri beklenen ve özlenen bir durumdur. Eş zamanlı olarak eğitim yöneticilerinin eğitim ortamında hizmet sunan her kademedeki profesyonelin bilgi, beceri ve yetkinliğini/yeterliliğini sorgulaması, bu alandaki yetersizlikler üzerinde odaklaşması da beklenen bir durumdur.

Yine bu amaç doğrultusunda eğitim yöneticileri etik ve yasal çerçeveyi dikkate alarak çocukların eğitim ortamlarında korunmasında sorumluluğu olan ve belli rolleri üstlenen profesyonellerle devlet örgütlenmesinde yer alan çevre sistemlerdeki yargı ve kolluk temsilcileriyle, eğitimcilerle, doktorlar ve sağlık personeliyle, sosyal hizmet uzmanları ve çocukların ebeveynleriyle anlamlı işbirliğini sürdürebilmelidir.

### **Okullarda Sosyal Hizmet Uygulamaları**

Okul sosyal hizmeti (school social work), tıp, psikiyatri, suçluluk, yaşlılık, engellilik, yoksulluk, eğitim, aile ve çocuk refahı gibi farklı alanlarda geniş bir uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisidir(Duman 2000: 35, Akt. Özbesler ve Duyan 2009).

Okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanları, çocuk ve gençlerin ruh sağlığı gereksinimlerini karşılama, depresyon, okulu reddetme, anksiyete bozuklukları, sınav kaygısı vb. gibi sorunların uygun biçimde ele alınması için okulda psikolojik danışmanlar ve öğrencilerin öğretmenleriyle, okul dışında da ruh sağlığı uzmanları ile işbirliği yaparak sorunları ele alırlar(Özbesler ve Duyan 2009).

Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamaları aynı zamanda risk, koruma ve güvenlik üzerine de odaklanır. Çocuğun aile ortamında ya da diğer sosyal çevrelerde kötüye kullanımı söz konusu ise sosyal hizmet uzmanı bu durumu inceler ve değerlendirir. Sosyal hizmet uzmanları, farklı gelişimsel özellikleri olan çocukların okul ortamında sosyal kabullerinin sağlanması ve korunması için aile, okul ve hastane işbirliğini sağlar. Sosyal hizmet uzmanları, okulda davranış sorunları olan öğrenciler, aile içi sorunların öğrenciye yansıdığı durumlar, boşanma, akran grupları arasında çeteleşmeler, madde bağımlılığı gibi kriz durumlarının tedavisinde de hastane, aile ve gerektiğinde adli kurumlarla işbirliği yaparak sorumluluk alabilmektedir(Özbesler ve Duyan 2009).

Dünyada yüz yıldan bu yana uygulanan "Okul Sosyal Hizmeti Modeli" okul ortamlarında öğrenci odaklı, öğrenciyi aile ve sosyal çevresiyle birlikte ele alan, öğrencilerin gerek okul başarılarının yükseltilmesinde ve gerekse bir bütün olarak okulda karşılaştığı temel sorunların çözümlenmesinde etkin rol oynadıkları bilinmektedir.

Örneğin Kanada'nın birçok yerinde öğrenci destek hizmetlerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Sosyal Hizmet Uzmanları mesleki etik değerleri ve yasal yükümlülükleri çerçevesinde devlet okullarının

Okul yönetimleri bünyesinde, yönetim kurullarında yer almaktadır. Okul Sosyal Hizmet Uzmanları/Okul Sosyal Çalışmacılarının en az lisans mezunu olmaları zorunludur. Bazı illerde il eğitim müdürlükleri tarafından lisans diploması yanında sertifika istenmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları okulda ekibin bir üyesi olarak ekibe destek görevi öğrenciler ve aileleri arasındaki ilişkileri düzenlemek, toplum kuruluşları ile irtibatı sağlamak, danışmanlık yapmak, müdahale hizmetlerini sunmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları okulun genel işleyişinde ve öğrencilerin akademik performansını artırmak, potansiyellerini güçlendirmek için öğrencilere yardım eder, okulda ekibin bir parçası olarak çalışır.

Okul sosyal hizmet uzmanları;

- Velilere Aile danışmanlığı ve desteği
- Okul yöneticileri, öğretmenler, okul destek personeli ve veliler ile danışma,
- Bireysel Danışmanlık ve öğrencilere destek,
- Ebeveynlerin ve okul personelinin eğitimi,
- Öğrenciler için grup danışmanlığı
- Toplumsal kalkınma programlama;
- Veliler ve okul arasındaki pozitif ilişkilerin geliştirilmesi,
- Ebeveyn ve okul personeli eğitim programları ve sunumlar;
- Veli ve okul arasında köprü;
- Toplum kuruluşlarına sevk işlemleri,
- Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre diğer hizmetleri yerine getirmektedir( <http://www.casw-acts.ca/en/school-social-work>).

### İngiltere Örneği

İngiltere’de çocukların korunması ve refahlarının artırılmasına ilişkin “çocuk koruma sistemi” başlığında, 2002 yılında eğitim yasası oluşturulmuştur. “her çocuk önemlidir” sloganıyla çıkarılan yeşil bildiri(Green Paper), Çocuk Yasası (Children’s Act-2004) ile çocukların sağlık, güvenlik, mutluluk, topluma olumlu katkıda bulunma, ekonomik refah gibi hakları yasal güvence altına alınmıştır. 2002 yılında oluşturulan bu eğitim yasasıyla çocukların korunmasında okulun geleneksel rolü gözden geçirilerek, okullara yeni sorumluluklar yüklenmiştir(Elmacı 2009).

Bu sorumluluklar beş ana başlıkta düzenlenmiştir;

1. **Güvenliği sağlama:** Çocuğun zarara uğrama ve ihmalden korunması, kazayla yaralanma ve ölümden koruma, yanlış bakım, ihmal, şiddet ve cinsel istismardan koruma, güvenlik ve bakımın sürdürülmesi, zorbalık ve ayrımcılıktan koruma, okul içinde ve dışında suç ve anti sosyal davranıştan koruma.
2. **Sağlık:** Fiziksel sağlık, ruhsal ve duygusal sağlık, cinsel sağlık, sağlıklı yaşam tarzının sağlanması, yasa dışı madde kullanımının önlenmesi.
3. **Başarı:** Erişkinlikteki gerekli becerilerin geliştirilmesi, okula hazırlık, okula devam, okuldan zevk alınması, ilköğretimde ve ortaöğretimde millî eğitim standartlarına ulaşılması, kişisel ve sosyal gelişim, yaratıcılığın geliştirilmesi ve desteklenmesi.
4. **Olumlu katkıda bulunma:** Sosyalleşmenin girişkenliğinin desteklenmesi ve anti-sosyal veya şiddet içeren davranışların önlenmesi. Karar verme becerisinin artırılması, iletişim becerilerinin, kendine güvenin, yaşam olaylarıyla başa çıkmanın artırılması kurallara uymanın sağlanması.
5. **Ekonomik iyilik:** Hayattaki potansiyelin ortaya konulmasını engelleyen ekonomik dezavantajın önüne geçilmesi, gelecekteki iş eğitim konularında destekleyici olma, çalışma hayatına hazırlık, gerekli eğitim materyallerinin sağlanması okula kolay ulaşım, ekonomik özgürlüğün kazanılması (Woolmore 2006, Akt. Elmacı 2009).

## Türkiye’de Durum

Ülkemizde eğitim kurumlarının çocukların korunmasındaki rol ve yükümlülüklerine ilişkin ayrı bir yasal düzenlemenin henüz yapılmadığı görülmektedir. Ancak okulların yönetimine ilişkin mevzuatta “**Rehberlik, Sosyal Etkinlikler, Okul ve Çevre İlişkileri Rehberlik**” başlığı altındaki “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” hükümlerine göre yürütüleceği esas alınmış bulunmaktadır. Buna göre;

### 1. Çocukların zararlı alışkanlıklardan korunma başlığı altında;

- Ortaöğretim kurumlarında güvenli ortamın sağlanmasına yönelik koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınması, zararlı alışkanlıkların önlenmesi ve öğrencilerin şiddetten korunması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında okul merkezli, temel önleme çalışmaları yürütüleceği,
- Bu konuda, okul yönetimi öğretmen, veli, çevre ile işbirliği yaparak gerekli önlemleri alınacağı öngörülmektedir.

### 2. Kayıt İşlemlerinde;

- “parasız yatılılığı kazanan öğrenciler, şehit veya gazi çocukları, son üç ay içinde anne veya babası ölen ya da kamu görevinden dolayı anne veya babasının görev yeri değişen öğrenciler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler,
- 24/5/1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu kapsamında “Koruma kararı verilen çocuklar”, 22 nci ve 23 üncü maddesi kapsamında koruyucu aile yanına yerleştirilmiş çocuklar,
- 22/11/2001 tarihli ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanununun 305 inci maddesine göre evlatlık edinme öncesi bir yıllık geçici bakım sürecinde olan çocuklar,
- 3/7/2005 tarihli ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında eğitim veya bakım tedbiri kararı verilen çocuklar, 8/3/2012 tarihli ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun çerçevesinde ikameti geçici olarak değiştirilmek zorunda kalan öğrenciler ve yargı kararına bağlı olan kayıtlarla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına kayıtlarda adrese dayalılık şartı aranmayacağı.”

### 3. Öğrenci Velisi:

“5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun 5 inci maddesine göre hakkında bakım tedbiri kararı ya da 2828 sayılı Kanununun 22 nci maddesine göre koruma kararı alınan çocukların iş ve işlemleri kurum tarafından resmi yazı ile bildirilen kişiler tarafından yürütüleceği”

### 4. İşletmelerde Mesleki Eğitim Göreceklerin Belirlenmesi:

“Şehit veya gazi çocuklarıyla 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında eğitim tedbiri kararı verilen çocuklar ve 24/5/1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu kapsamında koruma altına alınan öğrenciler sıralamaya tabi tutulmaksızın işletmelerde mesleki eğitime gönderilir.” şeklindeki yönetmelik hükümlerinden başka bir düzenlemeye rastlanmamaktadır.

### 5. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

- Bu yönetmeliğe göre İl ve İlçelerde açılan “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri”nin özellikle öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesi ve öğrenci başarı düzeylerinin yükseltilmesi başta olmak üzere dolanımlı olarak çocukların korunmasında rol aldıklarından söz edilebilir.
- Bu yönetmeliğe göre merkezlerde;
  - Koordinatör Psikolojik Danışman,
  - Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman),
  - Sınıf Rehber Öğretmeni,
  - Psikolog,
  - Psikometrisi,
  - Eğitim Programcısı,
  - Özel Eğitimci,
  - Çocuk Gelişimi ve Eğitimci,

- Sosyal Çalışmacı gibi profesyonellerin yer aldığı görülmektedir.
- c. Yönetmeliğin 12 Maddesinde yer alan “Öğretim Kademelerine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” Başlığında;
  - Okul öncesi eğitim ve İlköğretimde hizmetler genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yöneliktir.
  - Orta öğretimde ise hizmetler genelde; üst öğrenime, meslek alanlarına ve mesleğe yönelmede, etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmede, meslekler ve gerektirdiği özellikler ile meslek ve çalışma yaşamı konusunda bilinçlendirmede, bireysel özelliklerini değerlendirip farkındalık düzeyini geliştirmede, bireysel ve sosyal gelişimin sürdürülüp yetişkin yaşamına hazırlanmada yoğunlaşır. Orta öğretimdeki hizmetlerde okul türlerine göre gerekli uyarlamalar yapılır. Yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genelde kursiyerlerin mesleğe ve işe yönlendirilmesini, iş yaşamına hazırlığı, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini kapsar.
  - Örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, sorunlara erken müdahale ve Özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel, koruyucu yaklaşım esastır” denilerek çocukların korunması kapsamında değerlendirilebilecek olgulara yer verildiği görülmektedir.
- d. Ancak tüm bunlara rağmen çocukların eğitim ortamlarında çocukların etkin olarak korunmasını sağlayabilecek, eğitim ortamlarına bütünleşmiş yapısal bir mevzuattan söz edilemeyeceği bir gerçektir.
- e. Bu yönetmelikte dikkat çeken önemli bir konu Sosyal Çalışmacı(Sosyal Hizmet Uzmanı)’nın mesleki formasyonu açısından çok yüzeysel ve sınırlayıcı bir düzenlemenin yapılması, özellikle “çocukların eğitim ortamlarında korunmasındaki rollerinden” hiç bahsedilmemesi düşündürücüdür.

Ülkemizde henüz “**Eğitim ortamlarında bir sosyal hizmet**” uygulamasından söz edilememektedir. Ancak, gerek yargı ve infaz sürecindeki çocukların eğitim sürekliliğinin sağlanmasında ve gerekse 5395 sayılı çocuk koruma yasasına dayanarak uygulanan “**eğitim tedbiri**” kararlarında Sosyal Hizmet Uzmanları etkin olarak yer almaktadırlar. Bu süreçlerde Sosyal Hizmet Uzmanlarının sadece eğitim tedbirinin gereğini yerine getirmekle kalmayıp gerekli mesleki çalışmaları okul yönetimleri, rehberlik araştırma merkezleri ve milli eğitim müdürlükleriyle işbirliği içerisinde yerine getirdikleri düşünülebilir.

### **Okul Çağı Çocukları ve Risk Ortamlarından Örnekler**

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse okul ortamlarında karşılaşılabilecek olası risk faktörleri arasında;

- Okul devamsızlığı,
- Okuldan(evden) kaçma, okul terk, okul bıraktırma,
- Okul başarısızlığı,
- Ebeveyn yoksunluğu,
- Madde bağımlılığı,
- Gençlerde cinsel davranışlar/hamilelik/ebeveynlik,
- Engelli olma durumu,
- Çocukların okulda ve ailede ihmal ve istismara uğraması
- Evde-okulda çocuklara karşı şiddet,
- Okul iklimi
- Dışa dönük davranış sorunları

- Şiddet,
- Zorbalık,
- Akran cinsel tacizleri,
- Suça yönelme,
- İçeride dönük davranış sorunları
  - Endişe ve korku,
  - Yalnızlık ve utangaçlık,
  - Yas tutma(acı çekme),
  - Depresyon,
  - Suicide girişim, vb. ayılabılır.

Unicef'in 2012'de yaptığı Türkiye'de çocuğun durumu analizine göre başta kızlar olmak üzere kimi çocuklar, yoksulluk ve/veya çocuk işçiliği, muhafazakâr toplumsal normlar, ev içi sorumluluklar, beklenti düzeylerinin düşüklüğü veya uyum sorunları gibi nedenlerle ilkokuldan ayrılmakta ya da okullarına düzenli devam edememektedir(Unicef, 2012).

OECD'nin PISA 2012'den yola çıkarak hazırladığı okula gitmeme verilerine göre 'iki hafta içerisinde okula en az bir kez gitmeyen öğrencilerin oranı' yüzde 54.2. OECD ortalaması yüzde 14.5'dir.

Çocukların dışarıda çalışma veya evde iş yapma zorunlulukları ya da şevksizlik gibi nedenler yüzünden okul devamsızlığı da yaygın bir olgudur(Unicef, 2012).

Yaslarına, cinsiyetlerine ve toplumsal konumlarına bağlı olmak üzere erkek ve kız çocukların çoğu su veya bu şekilde şiddete, istismara, sömürüye veya ihmale maruz kalmaktadır. Şiddet, evde, okulda veya toplumun içinde yetişkinler veya diğer çocuklar tarafından uygulanmaktadır. Özellikle kız çocuklara yönelik cinsel istismar haklı olarak kamuoyunda ciddi kaygılara yol açmaktadır. Ancak, bu sorunlarla henüz tam olarak yüzleşildiği, gerekli önlemlerin alındığı söylenemez(Unicef, 2012).

**Madde Bağımlılığı:** 2011 yılında ise TÜBİM tarafından 2011-2012 öğretim yılında lise 2. sınıflarda eğitim gören toplam 11.812 kişiyi kapsayan araştırmaya göre öğrencilerde herhangi bir yasa dışı bağımlılık yapıcı maddenin en az bir kere deneme oranı % 1,5 olarak bulunmuştur. Bu oran erkeklerde % 2,3, kızlarda % 0,7 olarak hesaplanmıştır Maddeyi ilk kez kullanma yaşı ortancası 14,00"dür(Özmen, F., Kubanç, Y. 2013)

**Okulla İş Arasında:** Pek çok genç açısından, okuldan işe geçiş zorlu ve uzun bir süreçtir. Herhangi bir gün itibarıyla, Türkiye'de gençlerin %30'u ne eğitimdedir ne de çalışmaktadır. Bu, uluslararası standartlara göre çok yüksek bir orandır. Söz konusu oran, okulu erken bırakma ve/veya işgücüne hiçbir zaman dâhil olmama eğilimleri nedeniyle kızlar arasında daha da yüksektir(Unicef, 2012).

**Okullarda Şiddet ve Suça Yönelme:** 2011 yılında ise TÜBİM tarafından 2011-2012 öğretim yılında lise 2. sınıflarda eğitim gören toplam 11.812 kişiyi kapsayan araştırmaya göre öğrencilerde herhangi bir yasa dışı bağımlılık yapıcı maddenin en az bir kere deneme oranı % 1,5 olarak bulunmuştur. Bu oran erkeklerde % 2,3, kızlarda % 0,7 olarak hesaplanmıştır Maddeyi ilk kez kullanma yaşı ortancası 14,00"dür(Özmen, F., Kubanç, Y. 2013)

Ana baba bakımından yoksun çocuklar: Kurumlarda bakım yaklaşımından uzaklaşılmasına ve aile bakımına ağırlık tanınmasına karşın, ana babaları olmayan, çocuklarına bakamayacak veya buna isteksiz durumdaki ana babaların çocuklarına sağlanan bakımın kalitesine ilişkin kaygılar zaman zaman dile getirilmektedir(Unicef, 2012).

2004 yılında İstanbul'un 15 İlçesinde rastgele seçilen 43 okulda 3483 Lise 2. Sınıf öğrenci üzerinde "okullarda gözlenen suç ve şiddetin yaygınlığı" konusunda yapılan bir araştırmaya göre (Öğrencilerin % 45.5'ini kızlar, % 54.5'i erkekler); Araştırma grubunun yarısına yakını en az bir kez fiziksel kavgada bulduklarını deklare etmişlerdir (Ögel, K. ve Ark.2006).

Yine bu araştırmaya göre; Kavgada yaralandığını ifade edenlerin oranı %15.4, hayatı boyunca en az bir kez başkasını yaralayanların oranı %26.3, çalışmaya katılanların % 10'u çeteye girdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma raporuna göre suç işlemeye yol açan etmenler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Çocukların davranışlarını ve dürtülerini kontrol etmekte zorluk yaşaması ve düşünmeden hareket etmeleri,
- Hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve bir engellenmeyle karşılaştıkları zaman bununla nasıl başa çıkabileceklerini bilememeleri,
- Sosyal becerilerinin zayıf olması ve sorunları ve çatışmaları çözmeye, öfkelerini kontrol etmeye ve iletişim kurmada sorunlar yaşamaları,
- Ailelerin çocukların eğitim yaşamını ihmal etmesi,
- Ailenin çocuğa olan ilgisinin zayıflığı ve çocuğun yaşamını takip etmekte başarısız olması,
- Ailenin tutarsız ve sert disiplin uygulamalarında bulunması,
- Ailede iç çatışmanın olması, ev içinde şiddetin ve istismarın varlığı,
- Çocuklarda madde kullanımı ve depresyon belirtileri olması, bunların bedensel ve ruhsal sağlıkları üstündeki olumsuz etkileri (Ögel, K. ve Ark.2006).

Söz konusu araştırmanın lise öğrencileri arasında yapıldığı düşünülürse okul ortamlarında suça yönelen bu çocuklara başta sosyal hizmet sunumu olmak üzere profesyonel hizmetlerin sunumunun önemi açıkça görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim İstatistiklerine göre (2013-2014) öğretim yılında parasız yatılı öğrenci sayısı: 307.552, pansiyonda kalan öğrenci sayısı: 319.725 (Erkek-179.889, Kız-139.836)'dir. Bilindiği gibi kurum bakımı, yatılı okullar ve pansiyonlar çocukların ihmal ve istismarı açısından riskli ortamlardır. Asıl olan çocukların ailesi yanında kalmalarıdır. Bu nedenle yatılı okullar ile pansiyonlarda kalan çocuklar ailelerinden uzakta kalmakta ve daha çok psiko sosyal desteğe gereksinim duymaktadırlar.

Ülkemiz genelinde hukuk mahkemelerinde 2010 yılında açılan 1.456.952 davadan 201.053'ünün, yine hukuk mahkemelerinde 2011 yılında açılan 1.443.385 davadan 200.767'sinin konusu boşanmaya ilişkin davalardır. TÜİK verilerine göre 2012 yılında aile mahkemelerine gelen dava sayısı 315.755'tir. Bu rakamlar bize boşanma ve ayrılık gibi önemli bir sosyal sorunun çerçevesi hakkında bilgi vermektedir. Şüphesiz bu önemli sosyal sorunun odak noktasında çocukların olduğu da bir gerçektir ve bu çocukların bir bölümü okul çağı çocuklardır. Bu çocuklar açısından çoğu kez travmatik sonuçlar doğuran bu süreçlerde bakılması, gözetilmesi, gerekli destek hizmetlerinin sunulması eğitim ortamların da daha da bir önem kazanmaktadır.

TABLO1.Geliş Nedenine Göre Güvenlik Birimine Gelen Veya Getirilen Çocuklar:

YIL	2009			2013		
	A	B	C	A	B	C
A. Toplam - B. Erkek - C. Kadın						
Geliş nedeni /Toplam	151 961	109 591	42 370	273 571	187 696	85 875
Suçta sürüklenme	68 344	61 151	7 193	115 439	102 350	13 089
Kabahat işleme	320	275	45	551	488	63
Terk	48	23	25	42	15	27
Evden kaçma	3 195	1 381	1 814	2 821	1 209	1 612
Buluntu	1 669	1 162	507	1 732	936	796
Kayıp (Bulunan)	5 081	2 018	3 063	16 218	6 421	9 797
Mağdur	61 645	34 776	26 869	121 717	66 353	55 364
Madde kullanımı	373	351	22	230	201	29
Sokakta çalışma	3 579	3 078	501	1 574	1 327	247
Sokakta yaşama	16	16	-	15	12	3
Kanunsuz çalışma	9	8	1	19	12	7
Bilgisine başvurma	2 363	1 679	684	8 588	5 486	3 102
Okula gönderilmeme	1 190	423	767	123	51	72
Kurumdan kaçma	827	462	365	1 093	556	537
Diğer	3 302	2 788	514	3 409	2 279	1 130

*Not. Kayıp çocuk bilgisi, hakkında resmi olarak kayıp müracaatı yapılan ve güvenlik birimleri/vatandaş tarafından bulunarak güvenlik birimlerine getirilen çocukları; buluntu çocuk bilgisi, hakkında resmi olarak kayıp müracaatı olmayan ve güvenlik birimleri/vatandaş tarafından bulunarak güvenlik birimlerine getirilen çocukları kapsamaktadır(Tük 2013).*

Tük verilerine göre(2013), güvenlik birimlerine gelen çocuk sayısı toplam; 273.571'dir. Bu çocuklardan güvenlik birimlerine geliş/getirilish nedenleri 115.439'u "suça sürüklenme", 2.821'i "evden kaçma", 230'u "madde kullanımı", 1.574'ü "sokakta çalışma" olarak görülmektedir(Tablo:1). Bu çocukların yüksek oranda okul çağı grubunda olduğu büyük bir olasılıktır.

*"Ülkemizde, Çocuk Hakları Sözleşmesinin onaylanması ve yasal çerçevenin oluşturulması ne kadar önemliyse de uygulamaya aktarılmasında ve eğitim politikalarına yansımada sıkıntılar olduğu da bir gerçektir. Tunç'un (2008) araştırmasında ÇHS' nin çocuklara tanıdığı korunma haklarının eğitim politikalarına yansıma düzeyi çocukların istismar ve ihmalden korunması ve okullarda suçun önlenmesi iki alt boyutunda ele alınmış ve buna göre istismar ve ihmal boyutunda mevzuatın yeterli ancak bunların uygulamada iyi işlemediği tespitinde bulunulmuştur. Okulda suçun önlenmesi boyutunda ise politikaların önleyici olmaktan çok ceza yönelimli olduğu tespitinde bulunulmuştur. Görüldüğü üzere yasal boyutta ÇHS ile uyumlu düzenlemeler yapılıyor olsa da uygulama boyutunda sorunlar yaşanmaktadır. Sorun mevzuattan öte mevzuatın uygulamasındaki eksikliklerdir(Uğurlu ve Gülsen 2014).*

Türkiye Büyük Millet Meclisi Kayıp Çocuklar Başta Olmak Üzere Çocukların Mağdur Olduğu Sorunların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu tarafından yaptırılan "Türkiye'de 2006-2010 Yılları Arası Kayıp Çocuk Sorunu Ve İlgili Risk Faktörlerinin İncelenmesi - Saha Araştırması'na göre (Kasım 2010) Emniyet Genel Müdürlüğü verilerine göre aileden, kurumdan ve çalışma ortamından kaybolan çocuk sayısı 2455'tir(Tablo 2.).



Tablo 2. EGM kayıtlarına göre 1 Ocak 2006-12 Nisan 2010 tarihleri arasında ailelerinden kaybolduğu ya da kurumdan izinsiz ayrıldığı ihbarı yapılan çocuklardan çalışmaya dâhil edilen ve anketleri tamamlanan çocuk sayısının cinsiyete ve kayıp türüne göre dağılımı (Mayıs 2010).

	Halen aramıyor	Bulunmuş	Çalışmada kayıp olarak gidilen, ancak bulunmuş olduğu saptanan	Toplam tamamlanmış (analize dahil edilen) anket sayısı
<b>Aileden olan kayıp</b>				
Erkek	101	485	94	680
Kadın	184	610	230	1024
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>1095</b>	<b>324</b>	<b>1704*</b>
<b>Kurumdan izinsiz ayrılan</b>				
Erkek	156	107	36	299
Kadın	283	105	64	452
<b>Toplam</b>	<b>439</b>	<b>212</b>	<b>100</b>	<b>751</b>
<b>Çalışılan Çocukların Tümü:</b>				
Erkek	257	592	130	979
Kadın	467	715	294	1476
<b>Toplam</b>	<b>724</b>	<b>1307</b>	<b>424</b>	<b>2455</b>
<b>Anketlerin Tamamlanma Oranı</b>				
	1148/1469 %78,1	1307/1469 %89,0		2455/2938 %83,6

\*Bu grupta yer alan bir kız çocuğun kayıp tarihindeki yaşı saptanamadığı için, yaş ile ilgili analizlerde bu kişi kapsam dışı kalmıştır.

Bu araştırma raporu sonuçlarına göre, “gerek ailesinden kaybolan, gerekse yaşadığı kurumdan izinsiz ayrılan çocukların yarısından fazlasında bulunma sonrası davranışlarında daha öncesine kıyasla değişiklikler olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, kayıp sonrası bulunmuş tüm çocukların, aileleri ve sosyal çevreleri de içine alınacak şekilde ruhsal açıdan incelenmesi, desteklenmesi ve örselendikleri alanlara yönelik “kişiyeye özel” bakım almasının önemine işaret eder. Bu destek mekanizmasının işleminde aile-okul-sosyal hizmetler-kolluk kuvvetleri-sağlık-yerel idareler iş birliği içinde hareket ettikleri ölçüde başarı artacak, çocuğun (fiziksel/ruhsal ve sosyal) sağlığına kavuşması ve topluma kazandırılma süreci hızlandırılacaktır” ifade edilerek çocukların korunmasında kurumsal işbirliğinin önemi vurgulanmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Çocukların korunmasında aile ve okul sistemi en öncelikli kurumsal sistemlerdir. Denilebilir ki çocukların korunmasını gerektirecek tüm olası riskler yoğunlukla bu iki sistemde ortaya çıkmaktadır. Bu sisteme sokak, çalışma ortamları, vb. diğer sosyal ortamlar da eklendiğinde çocukları kuşatan risk ortamlarında çocukların korunmasında kurumlar ve bu kurumlarda görev alan profesyoneller görevlerini yerine getirebilmekte midirler? Bu önemli bir sorudur. Görevlerini yerine getiremiyorlarsa hangi nedenlerle bu görevler yerine getirilememektedir.

Burada üzerinde önemle durulması gereken bir diğer konu okul yönetimlerinin, eğitim profesyonellerinin “**çocukların korunması**” bağlamında rollerini tam olarak yerine getirip getiremedikleri konusudur. Bu çocukların güvenlik birimlerine geliş nedenleri ne olursa olsun çocuk hakları ve çocukların korunması açısından önemli rol ve sorumluluğu bulunan “eğitim sistemi” rollerini “hesap verebilirlik” anlayışıyla sorgulamak zorundadır. Yukarıda ifade edilen örneklerden de anlaşılacağı üzere çocukların korunmasına ilişkin hangi hukuksal düzenleme yapılırsa yapılsın, çocukların korunmasından sorumlu kurum ve kuruluşların bu rollerini tam olarak yerine getiremedikleri açıkça görülmektedir.

Çocukların korunmasında rol alan tüm mesleklerin yanında, doğrudan insan haklarına dayalı işlevselliği açısından bakıldığında sosyal hizmet mesleği doğal olarak çocuk hakları bağlamında çocukların en temel haklarının savunulmasında, onların korunmasında, onların gelişim ve güvenliklerini riske atan faktörlerin ortaya çıkartılması, bütünlük ve güvenliklerinin sürdürülebilir bir güvenceye kavuşturulmasındaki anahtar role sahiptir. Bu durum çocukların korunmasında aktif olarak görev alan Sosyal Hizmet Uzmanlarının uygulamalarında açıkça görülmektedir. Sosyal Hizmet Uzmanları aynı zamanda ekip çalışması aşamalarında, sorun odaklı görev yapan, araştırmacı, kolaylaştırıcı, birleştirici ve aktivatör özellikleri olan,

yönetmeliklere pozitif katkı sunan, yöneticilerin zorlukları aşmasında katkı sunan, grup liderliğini rolünü iyi beceren özelliklere sahip profesyonellerdir.

Sonuç olarak çocukların eğitim/okul ortamlarında korunmasında anlamlı roller üstleneceği açık olan Sosyal Hizmet Uzmanları “okul sistemi” içerisinde hak ettiği yeri almalıdır. “sistemde yer alma” klasik “kamu istihdamı” kısır döngüsü perspektifinde değil, bir bilim dalı ve bir meslek olarak sosyal hizmet mesleğinin gerektirdiği bilimsel, hukuksal ve mesleki etik değerleri perspektifinde yer almalıdır.

Bu nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığının eğitim yönetimine ilişkin yürürlükteki mevzuata Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuk hukukunun yüklediği rollerin entegre edildiği bir yapılanmaya gitmelidir. Bu yeni yapılanmada Sosyal Hizmet Uygulamaları ile Sosyal Hizmet mesleği de hak ettiği yasal çerçeveye kavuşturulmalıdır.

Dünya’da “Okul Sosyal Hizmeti” olarak yüz yıldan fazla bir geçmişi olan, okullarda çocukların korunmasında, okul başarılarının artırılmasında sosyo ekonomik sorunlarının çözümlenmesinde örnek çalışmaları olan sosyal hizmet uygulamalarının ülkemizde de hayata geçirilmesi, eğitim yönetiminin omurgasını oluşturan “eğitim yönetimi”, “eğitim hukuku”, “eğitim psikolojisi”, “eğitim planlaması”, vb. uzmanlık dallarından birisi olarak “okul sosyal hizmet uzmanı” unvanıyla yer alması kaçınılmazdır.

## KAYNAKLAR

1. Akyüz E. (2012). Çocuk Hukuku. *Çocukların Hakları ve Korunması*. Genişletilmiş 2. Baskı., Pegem Akademi. Ankara.
2. Canadian Social Work (Travail Social Canadien), Volume 12 (2) Autumn/Automne 2010.
3. Çocuk Koruma Hizmetlerinde Koordinasyon Eğitimi “Eğitici El Kitabı”. [www.cocuklaricinadalet.org](http://www.cocuklaricinadalet.org)
4. Demirtaş İ. (2012). “Aile ve Çocuk Mahkemeleri’nde Çalışan Uzmanların Sorunları İnceleme Raporu”. Adalet Bakanlığı İç Denetim Birimi.
5. Duman N. (2000). “Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları Ve Okul Sosyal Hizmeti”. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
6. Elmacı F. (2009). Çocukların Korunması ve Refahlarının Artırılmasında Okulun Rolü: “İngiltere Örneği”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 69-84.
7. “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”. 7 Eylül 2013 Tarih ve 28758 Sayılı Resmi Gazete.
8. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim İstatistikleri(2013-2014).
9. Ögel, K., Tari, I., Yılmazçetin, E.Ceyda. (2006).Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme.. Yeniden Yayınları no: 17. İstanbul.
10. Özbesler C. ve Duyan V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet “*Social Work in School Settings*” Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt 34, Sayı 154.
11. Özmen, F., Kubanç, Y. 2013 “Liselerde Madde Bağımlılığı – Mevcut Durum Ve Önerilere İlişkin Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Bakış Açıkları” Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3, Winter 2013.
12. “Türkiye’de 2006-2010 Yılları Arası Kayıp Çocuk Sorunu Ve İlgili Risk Faktörlerinin İncelenmesi - Saha Araştırması” Türkiye Büyük Millet Meclisi Kayıp Çocuklar Başta Olmak Üzere Çocukların Mağdur Olduğu Sorunların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Meclis Araştırması Komisyonu. Kasım 2010.
13. Türkiye İstatistik Kurumu.
14. [http://elearning-events.dit.ie/UNICEF-TK/unit2/2\\_3.htm](http://elearning-events.dit.ie/UNICEF-TK/unit2/2_3.htm)
15. <http://www.casw-acts.ca/en/school-social-work>
16. Uğurlu, Z., Gülsen, İ. A., “Çocuk Hakları ve Hukuku Bağlamında Çocuğun İhmal ve İstismardan Korunması”. International Journal of Social and Educational Sciences. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt: 1 Sayı: 1 / Volume: 1 Sayı: 1 2014 - Haziran / 2014 –June . [www.ijoses.com](http://www.ijoses.com).
17. Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi (2012). UNICEF

## ÖĞRENCİ SORUNLARININ OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Prof.Dr.Kasım Karataş<sup>1</sup>  
 Arş.Gör.Tahir Emre Gencer<sup>2</sup>  
 Arş.Gör.Nurullah Çalış<sup>3</sup>  
 Arş.Gör.Ahmet Ege<sup>4</sup>

### GİRİŞ

Çağımızı niteleyen en önemli sıfatlardan biri “bilgi çağı” nitelemesidir. Bilginin güç olarak kullanıldığı bu çağda eğitim, toplumsal gelişme ve kalkınmanın en önemli aracı durumundadır. Bununla birlikte eğitim, birey ve çevre etkileşiminde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu ve benzeri sebeplerle eğitime yönelik etkin politikalar geliştirmek ve sürdürmek, çağdaş toplumların başlıca hedefidir.

Çağdaş eğitim anlayışı bireyi, biyo-psiko-sosyal (ve kültürel) açılardan değerlendirir ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi (desteklemeyi) öngörür. Bu anlayışın amacı kendini tam bir iyilik hali içinde gerçekleştiren, benlik saygısı yüksek, kültürel donanıma sahip, farklılıklara ve insan haklarına saygılı, çevresiyle ve kendisiyle uyum için de olan bireyler yetiştirmektir. Hiç kuşku yok ki bu da bireyi çevresi içerisinde ele alan, bu amaçla sosyal destek sistemlerini etkin kullanan, yaratıcı ve sorun çözücü bir eğitim anlayışıyla olanaklıdır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile tek tek bireylere ve tüm topluma sunulan eğitim hizmetlerinin niteliği arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinmektedir. Kalkınmasını tamamlamış (görece gelişmiş) ülkeler incelendiğinde toplumsal gelişme ve kalkınmanın akılcı, etkili ve bütüncül sosyal politikalar (ve o arada eğitim politikaları) aracılığıyla sağlandığı görülmektedir.

Toplumsal değişim, yeni sorunları ve gereksinimleri beraberinde getirirken yeni toplumsal kaynaklara da gereksinim duyulur. Değişen sorunlar ve gereksinimler, özellikle eğitim kurumunun örgütlenmesine, amaçlarına, kullandığı araçlara yansır. Toplumsal değişimin, bir toplumsal kurum olan eğitimde etkin bir karşılık bulamaması, eğitime yüklenen rol ve işlevlerin yerine getirilmesini engeller. Değişen sorunlar ve gereksinimler karşısında yetersiz kalan eğitim, değişimin bir aracı olmaktan çok onu sınırlayan bir hal alır. Böylece değişimden kaynaklanan yeni sorunları çözmekten, yeni gereksinimleri karşılamaktan uzak düşen eğitim, kendisinden beklenen rolü yerine getiremez.

Çağın gerektirdiği niteliklerle donanmış bireylerin varlığı, sağlıklı bir biçimde kurgulanmış; farklılıklara saygı duyan; barış, demokrasi, eşitlik ve (sosyal) adalet ideallerine bağlı; insan hak ve özgürlükleri temelinde yapılandırılmış bir eğitim kurumuna bağlıdır. Bireyler, ağırlıklı olarak, biyo-psiko-sosyal ve kültürel gelişimleri devam ederken eğitim ortamlarında bulunurlar. Bu süreçte, başta gelişimsel temelli olmak üzere, çeşitli nedenlere dayalı pek çok sorun ve gereksinimle karşılaşılır. Bu sorunların çözümünü ve gereksinimlerin karşılanmasında eğitim kurumuna, aileye ve sosyal refah kurumlarına büyük sorumluluklar düşer. Öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları ya da eğitim ortamına yansıyan sorunlarının çözümünde, gereksinmelerinin karşılanmasında “okul sosyal hizmeti” (school social work) önemli bir işleve sahiptir. Bir öğrencinin, eğitim sürecini etkin ve verimli bir biçimde tamamlayabilmesi, okuldan, aileden ve sosyal refah kurumlarından gerekli desteği sağlayabilmesine bağlıdır. Bu desteğin etkin bir biçimde sağlanabilmesi de tüm eğitim ortamlarında okul sosyal hizmetinin örgütlenmesine bağlıdır.

\* Bu çalışma 26-28 Kasım 2015 tarihlerinde Celal Bayar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Sosyal Hizmet Sempozyumunda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi

<sup>2,3,4</sup> Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü

## ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

İnsan, yaşamın her evresinde, farklı sorunlar ve gereksinimlerle karşılaşır. Bu sorunlar, gelişimsel olarak içinden geçilen dönemin özelliklerinden etkilendiği gibi, içinde yaşanılan sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin özelliklerinden de etkilenir. Bir başka ifade ile insanlar en bireysel olandan en toplumsal olana değin geniş bir yelpazede sorunlar ve gereksinimler ile karşılaşır. Öğrenciler de bir yandan çocukluk ve gençlik çağı özelliklerinden etkilenen sorunlarla başa çıkmaya çalışırlar, bir yandan da içinde yaşadıkları aile ve toplumun etkisiyle farklı sorun ve gereksinimler ile karşılaşır. Kuşkusuz bu sorunlar çözülebildiği, gereksinimler karşılanabildiği ölçüde çocuğun / gencin gelişimi sağlıklı ilerleyecektir. Buna karşılık çözülemeyen sorunlar, karşılanamayan gereksinimler giderek çoğalacak ve daha karmaşık sorunların alt yapısını oluşturacaktır.

Günümüzde öğrencilerin gerek okul ortamlarında gerekse yaşamlarının diğer alanlarında pek çok sorunla karşılaştıkları bir gerçektir. Öğrenciler, bunların çözümünde çoğunlukla profesyonel destekten yoksundurlar. Bu durum öğrencilerin nitelikli bir eğitim yaşamı sürdürmesini engelleyebilmektedir.

Aşağıda, öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkileyen sorunlardan bir bölümüne değinilmektedir. Düşük akademik başarı, okula uyum sorunları ve okul terkleri, çocuk ihmali ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergenlik sorunları ve madde kullanımı ele alınan sorunlardan bazılarıdır. Bu başlıklar altında ele alınan sorunlar ve gereksinimler örnek niteliğindedir. Burada amaç sorunların çözümüne sosyal hizmet bakış açısıyla yaklaşmak ve okul sosyal hizmetine olan gereksinimi vurgulamaktır.

### Düşük akademik başarı

Akademik başarı, bir eğitim-öğretim kurumunda, belirli bilgi ve becerilerin kazanılması ve çeşitli ölçme - değerlendirme yöntemleri ile ifade edilmesi olarak tanımlanmakta ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Altınkurt, 2008). Eğitim - öğretim sürecinde akademik başarının yüksek olması genelde istenen bir durumdur. Bu nedenle düşük akademik başarının nedenleri, sonuçları ve nasıl geliştirileceği üzerinde dikkatle durulmalıdır. Düşük akademik başarı, öğrencinin kişisel özelliklerinin yanı sıra yaşam koşulları ve sosyal etkileşimlerinden de etkilenebilmektedir. Alanyazında akademik başarı ile başarıya dönük algılayış, kendine güvenme, motivasyon, ruh sağlığı sorunları, ebeveynin eğitim durumu, ebeveynin zararlı alışkanlıkları, ebeveyn desteği, ailenin ekonomik düzeyi gibi pek çok değişken arasında ilişkiden söz edilmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009; Yıldırım, 2000). Okulda, akademik açıdan zorlanan birçok öğrencinin yaşamının diğer alanlarında da öğrenme süreçlerini zorlaştıran risk etmenleri bulunmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin karmaşık ve zorlayıcı yaşam koşulları ile mücadelesi, öğrenme üzerine odaklanmasını engellemektedir (Openshaw, 2008, s. 284).

Eğitimciler, akademik başarı konusunda zekâ ya da entelektüel kapasiteden çok öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisinin az, başarı güdüsü ve başarı algısının düşük olmasından ileri gelen sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle, derse ve okula karşı ilginin asıl belirleyicileri arasında çocuğun etkileşim halinde bulunduğu sistemlerin destekleyici olması önemli bir yer tutmaktadır (Selçuklu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2012). Söz gelimi, aile içinde yeterli sevgi görmeyen, uygun disiplin anlayışıyla karşılaşmayan, arkadaş ortamından dışlanan veya yalnızlık duygusu ile boğuşan, öğretmeni tarafından gerektiği şekilde desteklenmeyen bir öğrencinin akademik başarı konusunda yüksek bir güdüye sahip olması gerçekçi değildir.

### Okula Uyum Sorunları ve Okul Terkleri

Çocuk, doğduğu andan itibaren yaşama (ve çevreye) uyum gösterme çabası içindedir. Toplumsallaşma sürecinde önemli bir sosyal kurum olan okulun çocuk için yeni bir yaşam alanı olması, okula uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bireyin aynı anda çevresindeki değişiklikleri algılaması, yeniliklere uyum sağlaması, bulunduğu sosyal çevrenin ortak beklentilerine yönelik davranışları sergilemesi uyumu etkileyen etkenler arasında yer almaktadır (MEGEP, 2007).

Çocukların okula uyumunda bireysel ve çevresel etmenler ön plana çıkmaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği eğilimlerin, kişilik özelliklerinin yanı sıra çevresel etmenlerin de önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda özellikle aile ve okul ortamı öne çıkar. Ailenin yapısı ve aile içi ilişkiler çocuğun davranış örüntüleri üzerinde ciddi bir paya sahiptir. Ailesi içinde temel gereksinimleri karşılanan, sevgi ve güven ortamında büyüyen, tutarlı davranışlarla yönlendirilen, olumlu davranışları takdir gören... çocukların uyum konusunda daha becerili oldukları görülürken; uyumsuz çocukların, aileleri içinde gereksinimlerinin yeterince iyi karşılanmadığı, reddedici veya aşırı korumacı, eleştiren, cezalandıran, sevgi verilmeyen bir ortamın var olduğu görülmektedir (MEGEP, 2007). Bilindiği gibi ana-baba tutumu ve davranışları çocuğun ruhsal gelişiminde önemli bir etmendir.

Benzer şekilde okul ortamı bir bütün olarak öğrencinin uyum güçlüğü yaşamada oldukça önemli rol oynamaktadır. Örneğin, okuldaki disiplin uygulamalarının tutarsız (aşırı katı ya da gevşek) oluşu, okul içi etkinliklerin her öğrencinin bireysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine duyarlı bir biçimde hazırlanmaması bir sistem olarak okulda her öğrenciden aynı düzeyde başarı beklenmesi, gerçekçi olmadığı gibi öğrencilerin ve ailelerinin eğitim ortamına uyum sağlamasını da güçleştirir (MEGEP, 2007). Okula uyum sorunu kadar okula devamsızlık ve okul terkleri de önemli bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula devamsızlık nedenleri arasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin katı ve yapıcı olmayan tutumları, anne-babanın çocuk yetiştirme tarzı, aile parçalanması, akran baskısı, yerleşim yerinin okula uzak olması, düşük akademik ilgi ve başarı, düşük motivasyon, psikolojik sorunlar gibi pek çok etkenden söz etmek olanaklıdır (Altinkurt, 2008). Okula devamsızlık, çoğu zaman okul terklerinin habercisi durumundadır. Okula devamsızlıkla başlayan süreç zamanında müdahale edilmediğinde pek çok öğrencinin okuldan kopmasına kadar ilerlemekte ve böylece bireyin yaşamını olduğu kadar yakın toplumsal çevresinin ve genel olarak toplumun yaşamını da olumsuz etkilemektedir.

### **Çocuk ihmali ve istismarı**

Çocuk ihmali ve istismarı tüm dünyada çocukların karşı karşıya kaldığı en ciddi sorunlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Çocukların bedensel, zihinsel ya da ruhsal sağlığına zarar veren, gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlar olarak bu olgunun farklı boyutları bulunmaktadır.

Fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik boyutları bulunan çocuk istismarı olgusu, çoğu zaman çocuk ihmali sorunu ile iç içe yaşanmaktadır. Çocuğa şiddet uygulamak, çocuğu cinsel eylemlere dâhil etmek, korku ve aşağılamaya maruz bırakmak, çocuğu çalıştırmak veya çocuğun bakımını, eğitimini ihmal etmek biçiminde geniş bir çerçeveye oturan çocuk istismarı ve ihmali sorunu, eğitim yaşamını sürdüren çocukların da sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur ve onların iyilik halini temelden sarsmaktadır.

1999 yılında yayınlanan bir rapora göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde her yıl % 3'ten fazla çocuğun kötü muameleye maruz kaldığı tahmin edilmektedir. Bu çocuklarda fiziksel ve cinsel istismar sonucunda güvensiz bağlanma, travma sonrası stres bozukluğu, ilişki kurmada bozukluklar, dikkat bozukluğu, depresyon, arkadaşları ile düzgün olmayan sosyal ilişkiler gözlenmiştir (Dupper, 2013). Türkiye'de yapılan, 1262 üniversite öğrencisini kapsayan bir araştırmada, katılımcıların yaklaşık % 28'i çocukluk yıllarında en az bir kez cinsel istismara uğradıklarını belirtmişlerdir (Eskin ve diğerleri, 2005).

Çocukluk döneminde istismara uğrama riskinin önlenmesinde eğitim kurumlarının çok önemli bir rolü vardır. Çocuk istismarının ve ihmalinin önlenmesinde, okul ortamında, aileye ve topluma dayalı risk etmenleri üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu etmenler arasında aşağıda verilenlerin önemli bir ağırlığı olduğu açıktır (Fraser ve Jenson, 2006; Akt. Yolcuoğlu, 2010):

- Stres yüklü aile ortamı, aile içi çatışmalar, şiddet, psikolojik sorunlar, yanlış anne-babalık anlayışı, dürtü kontrolü zayıflığı, öfke ve öfkeyi kontrol edememe vb.
- Sosyal destek zayıflığı ve sosyal izolasyon, düşük sosyoekonomik statü, işsizlik vb.
- Ataerkil toplum yapısı, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, cinselliğin tabu olması, çocuk yaşta evlilikler.
- Toplumsal bilgi ve bilinç eksikliği, yasal yaptırımların yetersizliği.
- 

### **Yoksulluk**

Yoksulluk dünyanın hemen hemen her ülkesinde temel bir sosyal sorundur. Bu sorunun çocukları etkileyen özel bir yanı bulunmaktadır. Literatürde çocuk yoksulluğu olarak ele alınan konu, çocukların yaşama, büyüme ve gelişme açısından gereksinim duydukları olanaklardan yoksun kalmalarına, yaşamsal ve toplumsal sorunlarla karşı karşıya gelmelerine neden olan yoksulluk biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2008).

Yoksulluğun öncelikle çocukları etkilediği bilinmektedir (Butler ve Weatherley 1992). Yoksulluğun neden olduğu açlık, dengesiz ve yetersiz beslenme koşulları ve hastalıklar, çocukları daha da savunmasız yapmaktadır. Yoksulluk bir aileye ulaştığında bundan en çok zarar gören kişi yaşam, büyüme ve gelişme hakları riske atılan o ailenin en küçük bireyleridir (UNICEF 2001, s. 32). Sonuç olarak kadınlar, çocuklar, yaşlılar, engelliler, tek ebeveynli aileler, parçalanmış aileler, yıkım olaylarıyla (deprem vb) karşılaşanlar, göç edenler, mülteciler, işsizler, alkol ve madde bağımlısı olanlar... yoksulluğun en çok etkilediği nüfus kesimlerini oluşturmaktadır. Bu kesimlerin, yoksullukla mücadele programlarında ve sosyal yardım uygulamalarında öncelikli olarak ele alınması gereklidir (Karataş, 2003).

TÜİK verilerine göre (2014), Türkiye nüfusunun % 15'i yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Sürekli yoksulluk riski altında bulunanların oranı ise % 13 olarak belirlenmiştir. Öte yandan hane halkı yoksulluğuna ilişkin TÜİK tarafından yayımlanan 2008 Yoksulluk Çalışması'na göre (2009), 1-2 kişilik ailelerin yoksulluk oranı % 11, 3-4 kişilik ailelerin yoksulluk oranı % 9, 5-6 kişilik ailelerin yoksulluk oranı % 21 ve 7'den fazla kişinin bulunduğu ailelerin yoksulluk oranı % 38'dir. Buna göre Türkiye'de kalabalık ailelerin yoksulluk içinde bulunma ihtimali oldukça yüksektir. Kalabalık bir ailede yetişen çocuğun yoksulluk riskinin daha fazla olduğunu söylemek olanaklıdır. Öte yandan çocuk yoksulluğuna etki eden başka etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Türkiye'de yoksulluk riski altında kalan çocuklar şu şekilde belirtilebilir (UNICEF, 2006):

- Gelirinin bir kişi tarafından sağlandığı büyük ailelerde yaşayan çocuklar
- Geçim kaynaklarının sınırlı olduğu kurak, dağlık, kırsal alanlarda yaşayan çocuklar
- Aileleri yakın bir dönemde kırdan kente göç etmiş olan çocuklar
- Kayıt-dışı, geçici ve düşük kazançlı işlerde çalışan veya işsiz ebeveynine sahip çocuklar
- Eğitim düzeyi düşük, mesleki becerileri zayıf olan ve bu nedenle iş bulamayan ya da vasıfsız işçi olarak çalışan ebeveynin çocukları
- Anne-babası engelli veya engelli kardeşe sahip olan çocuklar

Ciddi bir sosyal sorun olan yoksulluk, diğer pek çok sosyal sorunun da kaynağı niteliğindedir. Çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini engelleyen yoksulluk, onların gelecek yaşamlarına zarar vermektedir. Çocuk için yoksulluk, yetersiz beslenme, giyecek, eğitim ve sağlık hizmetleri ve uygun olmayan barınma koşulları demektir. Yoksulluk koşulları altında yaşayan çocuklar, eğitimleri için gerekli araç-gereçlere sahip olmazlar, eğitim yerine ulaşımında ciddi sorunlar yaşarlar. Bununla birlikte, yoksulluk koşullarında yaşayan aile için çocuğun eğitimi ikincil plana düşebilmekte ve aile bütçesine katkı yapması için çocuğun çalışması gündeme gelebilmektedir. Çocuk çalışmasa bile yoksulluğun getirdiği sorunlar nedeniyle aileler, çocukların eğitimine gerekli desteği veremeyebilmektedir. Bu koşullar altında çocukların eğitim hakları ciddi ölçüde zarar görmekte, düşük akademik başarı, okula devamsızlık, okul terkleri gibi sorunlar yaşanmaktadır.

### **Çalışan çocuklar**

Türkiye'nin önemli sosyal sorunlarından biri de çalışan çocuklar olgusudur. Okul çağında çocukların çalıştırılmasının, doğrudan eğitim sisteminden kaynaklanan ve eğitim sistemine yansıyan özellikleri üzerinde durulması gerekir. Nitekim henüz gelişme çağında olan bir çocuğun sağlıklı gelişiminde eğitimin yeri tartışılmazdır. Böyle kritik bir dönemde çocukların çalışmak zorunda kalması pek çok sıkıntıyı beraberinde getirmektedir.

Gelir elde etmek veya meslek edinebilmek için herhangi bir iş alanında çalışan on sekiz yaşını geçmemiş kişiler çocuk işçi olarak tanımlanmaktadır. TÜİK, 2012 yılı için çocuk işçi sayısını 893 bin olarak vermektedir. Bu çocukların 292 bini 6-14 yaş grubunda iken, 601 bini ise 15-17 yaş grubunda yer almaktadır. Yasal olarak çalışması yasaklanmış olan 15 yaşından küçük çalışan çocuk sayısına ilişkin

resmi veriler düşündürücü boyutlardadır. Resmi veriler, çalışan çocukların %49,8'inin aynı zamanda okula devam ettiğini, %50,2'sinin ise hiç okula devam etmediğini göstermektedir (TÜİK, 2013). Bu durum, çocuk işçiliğinin, eğitimi sürdürmek açısından önemli bir engel olduğunu düşündürmektedir.

Çocuklar çok değişik nedenlerle, çok değişik sektörlerde ve koşullarda çalışmaktadırlar. Bir çocuğun çalışmak zorunda kalmasının en önemli nedenlerinden biri, ailesinin onun gereksinimlerini karşılayabilecek gelirden yoksun olmasıdır. Üretimde çocuk emeği kullanımı birçok nedenden dolayı Türkiye'deki sosyal politikaların öncelikli konuları arasında yer almaktadır. Yukarıda verilen sayılardan da anlaşıldığı üzere önemli sayıda çocuk erken yaşlarda işe başlamaktadır. Bu çocukların pek çoğu da sömürü ve istismara son derece açık (ağır ve tehlikeli işlerde) işlerde çalışmaktadırlar. Uzun saatler, düşük ücretlerle çalıştırılan, yeterli beslenemeyen, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişemeyen çocukların bir bütün olarak gelişimleri ve o arada eğitim hakları risk altındadır.

Türkiye'de çalışan çocukların önemli bir bölümü küçük ve orta ölçekli iş yerlerinde çırak, kalfa veya yardımcı elaman olarak çalışmakta; azımsanamayacak bir kesimi de sokakta çalışmaktadır. Sokakta çalışan çocukların en yaygın örnekleri simit, mendil gibi küçük yiyecek ve kullanım eşyası satan çocuklar ile ayakkabı boyayan, araba camı silen çocuklardır. Bu çocukların içinde buldukları sokak koşullarının ağır, tehlikeli ve istismara açık olması, dikkatleri özellikle de son yıllarda bu çocukların yaşadığı sorunlara çekmektedir. Ayrıca, aile ilişkisi zayıf olan kimi çocukların tümüyle "sokakta yaşayan çocuk" olma riski altında olması da kamuoyunun konuya ilişkin duyarlılığını arttırmaktadır.

### **Akran zorbalığı**

Akranlar arasında güç ilişkilerinin istismarı olarak tanımlanan akran zorbalığı, akran istismarının okullarda yaygın olarak görülen şeklidir. Akran zorbalığı, güç kullanımına dayalı, kasıtlı ve sürekli eylemlerle zarar veren bir dışa dönük davranış problemidir.

Okul ortamında karşılaşılan akran zorbalığı olgusu sosyal, duygusal, cinsel boyutta farklı şiddet ve zorbalık türlerini içermektedir. Tekme atma, tokat vurma, itme, çekme, sataşma, alay etme, kızdırma, hoş gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, para ya da diğer eşyalarını zorla alma veya almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme, arkadaş grubundan dışlama, yalnızlığa terk etme, rahatsız etme vb. davranışlar bu kapsamda yer almaktadır (Pişkin, 2002; Öğülmüş, 2006).

Diğer pek çok sorunda olduğu gibi, zorbalık ve saldırganlık davranışları üzerinde anne-baba tutumlarının önemi büyüktür. Otoriter anne baba tutumunun bireyin kendini gerçekleştirmesini engellediği, korkulu bağlanmaya yol açtığı, intihar ve diğer sapmış davranışlara yönelttiği, umutsuzluk, depresif mizaç ve olumsuz kendilik algısına neden olduğu, sigara kullanma davranışını arttırdığı, sosyal kaygı düzeyini yükselttiği ve özellikle erkek çocuklarda saldırganlık düzeyini arttırdığı ileri sürülmektedir (Sezer, 2010).

Akran zorbalığına dönük davranışlar, ileri bir aşamada çeteleşmeye dönüşebilmektedir. Farklı sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişleri olan gençler çetelere ve çetelerce işlenen suç eylemlerine katılabilmektedir. Çocuk veya gencin bir çeteye katılması güç, statü, güvenlik, dostluk, aile yerine geçme, ekonomik gelir, madde kullanımı ve başka pek çok olguyla yakından ilgilidir (Ögel ve diğerleri, 2006, s. 49).

Zorba davranışların gelişiminde dört etkenin önemli olduğu belirtilmektedir (Day, 1996. Akt. Krieger Grossi ve Mendes dos Santos, 2012):

- Çocuğun ailesi veya bakım vereni tarafından çocuğa yönelik olumsuz tutumlar,
- Çocuğun veya gencin saldırgan davranışlarına yönelik toleranslı ve izin verici tutum,
- Çocuğu /genci denetleyebilmek için güç kullanımı ve şiddete dayanan otoriter ebeveynlik tarzı,
- Çocuğun veya gencin zorlayıcı olmaya dönük doğal eğilimi.

Buradan anlaşılacağı üzere zorbalığa dönük davranışlar bireysel eğilimleriyle ilişkili olsa bile daha çok bireyin sosyal çevresi ile etkileşiminden gelen kazanılmış davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim okuldaki zorbalığın toplumun genelinde görülen şiddet davranışlarından bağımsız olduğu söylenemez. Akran zorbalığı bir şiddet ve saldırganlık türü olarak çocuklar ve gençler üzerinde odaklansa da zorbalık

aslında yaşam boyu pek çok biçimiyle (taciz, saldırı, istismar, ayrımcılık, cinsiyetçilik vb.) devam etmektedir.

Çocukluk ve gençlik dönemlerinde karşılaşılan bu tür sorunlara yönelik hizmetlerin planlı bir biçimde geliştirilmesi, bu çağlarda karşılaşılabilecek diğer bağlantılı sorunların önlenmesine yardımcı olacağı gibi, ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek şiddet örüntülerinin ortadan kaldırılması açısından da yararlı olacaktır (Krieger Grossi ve Mendes dos Santos, 2012).

### Ergenlik sorunları

Yaklaşık olarak 11-12 yaşlarında başlayıp 20-21 yaşlarına kadar devam eden ergenlik, bireyin yaşamında fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden hızlı bir değişimin ve gelişmenin olduğu önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Oldukça hızlı ve dikkat çekici biçimde yaşanan bu dönem, birey ve çevresi için şaşırtıcı ve uyum sağlanması güç bir süreç olarak yaşanabilmektedir (Ertem ve Yazıcı, 2006).

Türkiye’de yaşayan bireyler için ergenlik dönemi esas itibarıyla ortaöğretim yıllarında yaşanmaktadır. Bedensel büyüme ve gelişme ergenlik döneminde hızlanmakta, bireyin psikolojisi ve düşüncesi değişmekte, benlik imgesi sorgulanmakta, cinsel kimliğin kazanımı hızlanmakta, alışkanlıklar ve öncelikler değişmekte, değişken ruh hali ile farklı deneyimlere yönelme gözlenmektedir. Ericson’a göre bu dönem, gencin “kendini ve toplumdaki rollerini tanıdığı” dolayısıyla “rol karmaşası” yaşadığı dönemdir. En yoğun stres yaşadığı durumlar ise beden imgesi, okul başarısı, aile, kardeş, arkadaş ilişkileri; mali sorunlar, meslek seçimi ve geleceği ile ilgili kararsızlıklardır (Öktem ve diğerleri, 2000). Ergenlik dönemi içerisinde bulunan lise öğrencileri arasında, özellikle endişe ve korku, yalnızlık, utangaçlık, yas tutma, depresyon ve intihar eğilimi gibi fark edilmesi güç duygusal ve ruhsal sorunlara sıklıkla rastlanır.

Yetişkinliğe geçişte, biyo – psiko - sosyal açıdan önemli bir evrede bulunan ergenin, bu dönemi rahat ve zarar görmeden atlatabilmesi için anne, baba ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Programı, yöneticileri ve öğretmenleriyle özellikle okulun bu hususta çok önemli bir rolü vardır. Okul, ergen bireyin içinde bulunduğu duruma uyum sağlama ve karşılaşılan güçlükleri çözmeye üstlendiği görevlerin yanı sıra öğrencinin aile ve arkadaş çevresi ile olumlu ve yapıcı ilişkiler geliştirmesine de katkı sağlar (Mavi Martı Psikoloji, 2015).

### Madde kullanımı

Madde kullanım bozukluğu, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de insanları olumsuz etkileyen biyolojik, ruhsal ve sosyal boyutları olan bir sağlık sorunudur. Bu sorun, ülkemiz açısından önemli bir çocuk ve gençlik sorunu olarak karşımızda durmaktadır. Madde bağımlılığı çocukluk ve gençlik döneminde yaşanan başlı başına bir sorun olmakla birlikte, çoğunlukla diğer psiko sosyal sorunlardan bağımsız değildir.

Çocuk ve gençler arasında gözlemlenen madde bağımlılığının pek çok sebebi olabilmektedir. Bu çerçevede üç temel kategori öne çıkmaktadır: bireysel, ailesel ve sosyal nedenler. Düşük benlik saygısı, özgürlük ve özerklik isteği, bir gruba ait olma gereksinimi, çocukluk döneminde yaşanan stres ve travmalar *bireysel nedenlere* örnek verilebilir. Aşırı koruyucu veya ihmal edici ebeveyn tutumları, sevgi eksikliği, çatışmalı aile ortamı, ailede madde kullanımı gibi etkenler *ailesel nedenler* olarak sayılabilir. Arkadaş çevresinde madde kullanımı veya akran baskısı, maddeye ulaşılabilirliğin kolay olması, çocuk işçiliği, sorumluluklara bağlı olmayan yaşam çevresi, medyanın etkisi, kamu görevlilerinin duyarsız kalması gibi nedenler de *sosyal nedenler* olarak değerlendirilebilir. Okul ile ilgili sorunları da sosyal nedenler arasında değerlendirmek olanaklıdır (Aksoy, 2006, s. 69-70). Yukarıda verilen bireysel, ailesel ve sosyal nedenler, madde bağımlılığına karşı okullarda önleyici, koruyucu çalışmaların ne denli önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Ergenlik dönemi, özellikle madde bağımlılığı açısından riskli bir dönemdir. Biyo-psiko-sosyal değişim ve bir kimlik inşası sürecinin yaşandığı bu dönem, çeşitli sorunları ve riskleri de beraberinde getirmektedir (Alikışifoğlu & Ercan, 2006).

Arkadaş grubunun etkisi, aile ilişkileri, göç hareketine paralel olarak aile sisteminin değişmesi, ailede madde kullanan bireylerin olması ve ergenin topluma ve toplumsal değerlere tepki göstermek amacıyla



madde kullanmaya yönelmesi, bu sorunun sosyal hizmet mesleği açısından üzerinde durulması gereken noktalara işaret etmektedir (Duyan ve diğ., 2008; akt. Hartevioğlu, 2009).

Çocuk ve gençlerde görülen madde kullanımı genel olarak olumsuz duygularla baş edebilmek ve hoş giden duygular yaşayabilmek için gerçekleşse de sonuç olarak önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunun tek bir nedeninin olmadığına dikkat çekmek gerekmektedir. Bu bakımdan sorunun çözümü de çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

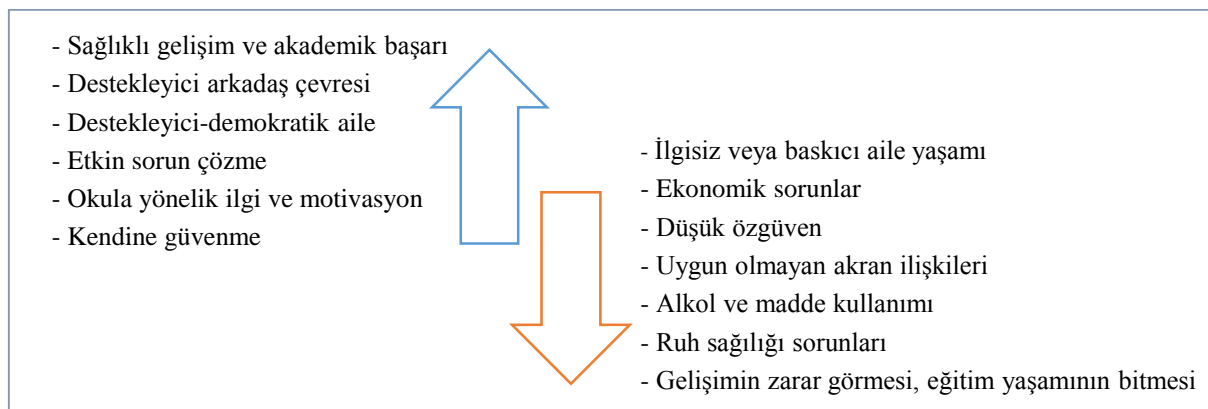
### ÖĞRENCİ SORUNLARINI BÜTÜNCÜL BAKIŞ AÇISIYLA GÖRMEK

Yukarıda özetle ele alınan başlıca öğrenci sorunlarını birbirlerinden bağımsız sorun kümeleri olarak ele almak, doğru olmayacaktır. Bu sorunlar arasında çok çeşitli bağlantıların var olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Bu sorunlardan bazıları diğerleri için bağımsız değişken konumunda olsa da genelde karşılıklı etkileşim ilişkisinden söz etmek gerekir. Yoksulluğun çocuk işçiliği üzerindeki etkisi bilinmektedir. Çocuk işçiliği, ergenlik ve akran zorbalığı gibi konular arasında da karşılıklı belirleyicilik etkisinden söz etmek olanaklıdır.

Değişkenler arası etkileşimin varlığı meselenin sistem kuramı ile ele alınmasına uygun bir temel oluşturmaktadır. İnsan davranışını, ihtiyaçlarını ve sosyal sorunları değerlendirmede sosyal hizmet mesleğine önemli katkılar sunan sistem yaklaşımı, hizmet alanın yaşam koşullarının karmaşıklığına, sorunların altında yatan ve birbirleri ile ilişki içinde bulunan etmenlerin göz önünde bulundurulmasına vurgu yapmaktadır. Buna göre bir sorunun açıklanmasında etkili tüm değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bütüncül bakış açısını destekleyen önemli bir sosyal hizmet yaklaşımı da ekolojik perspektiftir. Sistemlerin birbirleri ile olan bağlantılarına dayalı olarak ortaya çıkan ekolojik yapı, doğa süreçlerine benzer olarak, insan ilişkilerini açıklamakta da kullanılmaktadır. Bu bağlamda bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini geniş bir bakış açısıyla ele almak önemlidir. Eğitim ortamında multidisipliner bir ekip içerisinde çalışmalarını yürüten sosyal hizmet uzmanı, ekolojik perspektif ile öğrencileri, onları çevreleyen sistemleri göz önüne alarak inceler ve okul, aile ve toplum düzeyinde etkinlikler gerçekleştirir (Özkan ve Kılıç, 2014a; Özkan ve Kılıç, 2014b).

Uygulama temelli bir meslek ve disiplin olan sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla çocuk refahı alanına önemli katkılar sunma olanağına sahiptir. Sosyal hizmet mesleği, 'çevresi içinde birey' kavramsallaştırması ile bireyin yaşamının pek çok sistemle etkileşim halinde bir bütün oluşturduğu gerçeğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda sosyal hizmet üç odağa yönelik olarak çalışmalarını yürütür: Bireyin gelişimsel kapasitesini artırmak, bireyin etkileşim içinde olduğu sistemlere odaklanarak gereksinim duyulan kaynak ve hizmetlere erişimi temin etmek ve sistemlerin bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde değişmesini sağlamak (Duyan ve diğ., 2008).



Şekil 1: Öğrencilerin Eğitim Yaşamlarını Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Nedenler

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele alırken (çözümlerken) ve bu sorunlara çözümler üretirken bütüncül bakış ve kavrayışın önemi ve değeri ortadadır. Bunun yanında eğitimi sürdüren bir öğrencinin

yaşamını çevreleyen koşullar arasında genellikle olumlu – olumsuz, yapıcı - yıkıcı etmenler bir aradadır. Bunun anlamı, insan ihtiyaçlarını ve sorunlarını odağına alan sosyal hizmet mesleği, öğrencinin içinde bulunduğu güçlü ve güçsüz yönlerin birlikte değerlendirilmesi gereğidir.

Eğitim ortamlarında sosyal hizmet, öğrencilerin gereksinimleri, sorunları ve karşı karşıya oldukları riskleri ele alarak bireylerin kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetim sahibi olmalarına yardımcı olmaya çalışır. Sosyal hizmet, insanların çevreleriyle olan etkileşimleri üzerinde durur. Bu anlamda birey ve toplumsal çevre bir bütünlük içinde ele alınır. Sosyal hizmetin amacı, insanların sorun çözme ve sorunlarıyla baş etme kapasitelerini artırmak; insanların, onlara hizmetler, fırsatlar, kaynaklar sağlayan sistemlerle bağ kurmalarını sağlamak; sosyal politikaların oluşturulup, uygulanmasına katkıda bulunmaktır (Karataş, 1999a, s. 16).

### **OKUL ORTAMLARINDA SOSYAL HİZMET**

Eğitim hizmetleri sosyal hizmetin büyük önem ve öncelik verdiği alanların başında gelmektedir. Bu önem ve öncelik Batılı ülkelerde "okul sosyal hizmeti" denilen bir sosyal hizmet uygulama alanının gelişimini sağlamıştır. Eğitim alanında sosyal hizmetin çok geniş bir uygulama perspektifi ve pratiği vardır. Okullarda çocuklara/gençlere, ailelere ve okulların içinde yer aldığı sosyal çevreye yönelik olarak sorunların çözümü, gereksinimlerin karşılanması ve hizmetlere katılımı artırıcı çalışmalar yürütülür. Ayrıca özel eğitim kurumları, yaygın eğitim kurumları, rehberlik araştırma merkezleri, yatılı bölge okulları gibi "özelliği" olan pek çok eğitim kuruluşu sosyal hizmet uygulaması için öncelik taşıyan yerlerdir (Karataş, 1999a, s. 17).

Okul sosyal hizmeti veren sosyal hizmet uzmanları, öğrenciye hizmet veren ekibe ve okul sistemine kendi özgün bilgi ve becerisi ile katılırlar. Sosyal hizmet uzmanları, okulların amaçlarının yaşama geçirilmesinde önemli katkılar sunarlar. Bunlar yeterli ve güvenli eğitim-öğretim ortamı sağlamak, akademik başarıyı yükseltmek, okul terklerini önlemek, okula etkin devamı sağlamak, akran zorbalığı ile baş etmek, madde bağımlılığı ile mücadele etmek gibi uzun bir liste oluşturmaktadır. Bu amaçların başarılmasında öğrenciler, okul yönetimi, öğretmenler, aile ve sosyal çevre (toplum) işbirliğinin sağlanmasının vaz geçilmez bir önemi bulunmaktadır. Oysa bu gün ülkemizde bu alanlarda kayda değer hiçbir olumlu adım atılmamış, yukarıda özetle değinilen pek çok sorun giderek yapısal bir nitelik kazanmıştır.

Sosyal hizmet uzmanları eğitim ekibinin bir parçasıdır. Onlar öğretmenler, eğitim yöneticileri, danışmanlar, psikologlar, hemşireler gibi çeşitli meslek ve disiplinlerle bir arada, sistemin birer parçası olan öğrenci, ailesi, okul ve toplumla çalışırlar. Okul sosyal hizmetinin temel amacı, öğrencinin okula sosyal, duygusal, davranışsal uyumlarını işlevsel olarak sağlayabilecek müdahaleleri gerçekleştirmektir. Başlangıçta, okul sosyal hizmeti, olanakları kısıtlı öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları yoksunluklarla, sorunlarla, gereksinimlerle ilgilenmek üzere gelişmiştir. 20. Yüzyıl başlarında ABD'de bazı toplum merkezleri (settlement house=semt evleri), kendi programlarından yararlanan bazı öğrencilerin eğitim durumları ile ilgilenmek üzere onların okullarına, evlerine ve öğretmenlerine ulaşmak amacıyla ziyaretler yapmaya başladılar. Çocukları eğitim ortamlarında güçlendirmek amacıyla çalışmalar, özellikle çocuğun evi ve okul arasındaki uyumu sağlamak amacıyla sürdürüldü. Düşük geliri ve kültürel açıdan yoksunluk içindeki evlerden gelen çocuklar için yeni eğitim yöntemleri geliştirmek ve böylece okul devamsızlığını ve öğrenme güçlüklerini azaltmak bu çalışmaların odağında yer aldı (Karataş, 1999b).

Özellikle eğitim sistemi dışında kalan çocukların belirlenerek, sistem içine çekilmeleri ya da okula kayıtlı ancak devam sorunları olan çocukların yakından izlenerek devamı olumsuz etkileyen etmenlerin tanımlanması ve ortadan kaldırılması çalışmaları, okul sosyal hizmetinin başlıca görevleri arasında yer almıştır. Okullarda sosyal hizmet uzmanlarının temel görevi ev, okul, toplum ilişkisini ve işbirliğini sağlamaktır. Değişen toplum yapısı içerisinde okul temelli sorunlar değişse de okul sosyal hizmetinin yukarıda adı geçen sistemler arasında bağ kurma işlevi değişmemiştir.

Eğitim ortamlarında, ekibin bir üyesi olarak görevli sosyal hizmet uzmanı, bir profesyonel olarak öğrenciler, aileleri, öğretmenler ve okul yönetimiyle çalışır. Bunun yanında okulun içinde bulunduğu sosyal çevreyi geliştirmeye yönelik hizmetler de verir. Sosyal hizmet uzmanının başta gelen amacı öğrencinin akademik performansını en üst düzeye çıkarabileceği koşulları oluşturmak ve sosyal işlevselliğini bir bütün olarak sürdürmesini sağlamaktır.

Sosyal hizmet uzmanları okullarda, ailelerde ve yerel toplumda öğrencinin gelişimi açısından riskli ve zarar verici olan koşulların ortadan kaldırılması için de çalışır. Çünkü bilimektedir ki pek çok sorunun çözümü için bireyi değiştirmenin yanı sıra bireyi (çocukları, gençleri vb.) çevreleyen sistemlerde de değişim sağlamak gereklidir (Allen-Mearns, 2004, s. 75-76). Okul sosyal hizmeti, yaşanan sorunların çözümü için salt öğrenci üzerinde durmak yerine bu sorunun / durumun ortaya çıkmasında etkili alan bütün etmenleri dikkate alan bir yaklaşımı benimsemektedir. Öğrencinin eğitim sürecinde karşılaştığı olumsuzlukların çoğu, kendisini çevreleyen sistemlerle yakında ilişkilidir. Yoksulluk, yetersiz beslenme, akran zorbalığı, çeteler, alkol ve madde kullanımı gibi pek çok sorun, sistemsel yaklaşımı zorunlu kılan özellikler taşımaktadır. Dolayısı ile okul sosyal hizmeti sorunların çözümüne bütün paydaşları dahil etme eğilimindedir.

Okul sosyal hizmeti, eğitim ortamlarında çoklu düzeyde müdahaleler gerçekleştirmektedir. Mikro, mezzo ve makro düzeyde gerçekleştirilen müdahalelerin odağında öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, diğer profesyoneller, aileler ve topluluklar yer alır. Bolley (2015), okullarda sosyal hizmet uzmanlarının sunduğu hizmetleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okul yönetimi, öğretmenler, psikolojik danışman ve ailelerle konsültasyonda bulunma
- Öğrenciler için bireysel danışmanlık ve sosyal destek sağlama
- Öğrenci aileleri için aile danışmanlığı ve sosyal destek sağlama
- Öğrencilerle grup çalışmaları yapma
- Aile ve okul personelinin eğitimi (öğrencinin eğitimine katkı sunma yönünde)
- Aile ve okul arasındaki olumlu ilişkileri geliştirme
- Toplumsal kaynaklara yönlendirme
- Topluluğu geliştirme yönünde çalışmalar yürütme
- Topluluğa ilişkin programlarla işbirliğinde bulunma
- Öğrencilerin bireysel olarak gereksinim duyduğu hizmeti biçimlendirme

Okul sosyal hizmet uzmanı çoklu sorunların etkisi altındaki çocukları öncelikli olarak ele almaktadır. Bu kapsamda okul sosyal hizmet uzmanı, okula uyum güçlüğü yaşayan, okul devamsızlığı olan, akademik başarısı düşük olan, gelişim sorunu yaşayan, okulda ya da sosyal yaşamında sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayan, bağımlılık sorunu bulunan, ihmal ve istismar mağduru, yoksul, ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda bırakılan öğrencilerle sıklıkla çalışmaktadır. Bununla birlikte sosyal hizmet uzmanı yalnızca çeşitli sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışmaz, bir bütün olarak eğitim ortamında olumlu iklim yaratmayı amaçlayan çalışmalar da yaparlar; bütün öğrencileri destekleyen ve gelişimlerine katkıda bulunan etkinlikler yürütürler.

Sosyal hizmet uzmanları sorun çözme işlevlerinin yanı sıra koruyucu, önleyici, geliştirici uygulamalarla bireyi ve çevresini güçlendiren çalışmalar ve çocuğa (ve içinde bulunduğu çevreye) yönelik değerlendirmeler yaparlar. Koruyucu, önleyici, geliştirici işlevlerinin bir gereği olarak sosyal hizmet uzmanları, sorunların henüz ortaya çıkmadan engellenmesi yönündeki etkinliklerle okul ortamında parçası olduğu multidisipliner ekibe önemli katkılar sunarlar.

Sosyal hizmet, çocuğu çevresi içerisinde ele alan sistem ve ekolojik yaklaşımın sağladığı bütüncül bakış açısı ve bu doğrultuda geliştirdiği etkinlikler ve çoklu düzey uygulamaları ile çocuğun yüksek yararını ve tüm yönleriyle çocuk haklarını gözeten bir eğitim anlayışının geliştirilmesine de anlamlı katkılar sunmaktadır.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmanın sınırları içinde özetle ele alınan, öğrenci odaklı ve okul temelli sorunlar, etkili çözümler üretilmesini beklemektedir. Ülkemizde zorunlu öğretim çağı, çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanmaktadır. Bu dönem karşılaşılan sorunların etkili bir biçimde çözülmesi, gereksinimlerin zamanında karşılanması, gelişimsel görevlerin başarıyla yerine getirilmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır. Kapasitesi ile uyumlu bir akademik başarının, bireyi geleceğe hazırlamada olduğu kadar onun sosyal işlevselliği açısından da ne denli önemli olduğu tartışılmaz.

Okul, öğrencilerin oldukça yoğun zaman geçirdikleri önemli bir sosyal kurumdur. Okulu, çocuğun / gencin yetişmesinde, gelişmesinde ve korunmasında aile ile birlikte en etkili kurum olarak değerlendirmek yanlış olmaz. Okulda geçirilen süre, öğrencinin gerek okul gerekse diğer sosyal sistemlerle ilgili yaşadığı sorunların belirlenmesi, değerlendirilmesi için iyi bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu, yaşanan, yaşanabilecek olan ciddi çocuk hakları ihlallerinin önüne geçecektir.

Okul sosyal hizmetinin amacı öğrencilere sağlıklı bir sosyal destek sistemi sunarak onları korumaktır. Bu, öğrencilerde, ailelerinde ve içinde yaşadıkları sosyal çevrede değişim yaratarak olanaklı olacaktır. Okul, çocukların, gençlerin ve ailelerinin durumlarının değerlendirilmesi ve gerekli müdahalelerde bulunulması için kendiliğinden doğal bir ortam sunmaktadır. Her ne kadar çocuğu odağına alsada okul sosyal hizmeti, çocuğu çevreleyen diğer yapıları da etkileyerek daha ciddi sosyal sorunları önlemenin, çözümlerin bir yolu olabilmektedir.

Okul sosyal hizmetinin çocuğa / gence ve çevresine yönelik müdahaleleri bireyin kendini gerçekleştirme ve topluma anlamlı katkılar sunması açısından yaşamsal değerdedir. Bireyin çevresiyle etkileşiminden doğan sorunlar bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmekte, mesleğin farklı düzeylerdeki müdahaleleri ve katılımcı bir anlayışla ele alınmaktadır. Bu anlayış, meselelerin, eğitimi de içine alan sosyal politikalarla ilişkisi çerçevesinde ele alınıp kavranmasını gerekli kılmaktadır.

Bugüne kadar okul temelli yaşanan pek çok sorunun çözümüne dönük hazırlanan programların istenen sonuçları vermemesi, eğitimin sosyal boyutunun göz ardı edilmesinin bir sonucu olarak görülebilir. Eğitim - öğretim sürecinin daha çok "pedagojik" bir çaba olarak görülmesi, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmemesi, kaynak ders kitaplarının yetersizliği, bilgilerin teoride kalması, okullaşma oranı, fiziksel koşulların yetersizliği, teknolojinin okullara yansıtılmaması ve rehberlik etkinliklerinin istenilen şekilde yürütülememesi gibi sorunlara (Demirel, 2004a) sosyal boyutun dışlanmasını da eklemek olanaklıdır.

Eğitim sistemine ilişkin bu sorunlar, eğitim sürecinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin çeşitli sorunlarına cevap verebilen bir mesleki uygulama alanı olarak okul sosyal hizmeti, iyi kurgulanmış eğitim sistemlerinin temel unsurları arasında yer almaktadır. Nitekim Spencer'in belirttiği gibi, eğitimin temel amacı, tüm yaşam için hazırlıktır. Eğitim programlarının ve ortamlarının da buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2004b).

Gelişmiş ülke modellerinde okul bünyesinde yer alan psiko-sosyal servislerde rehber öğretmen ve okul psikoloğu ile birlikte çalışma olanağı bulan okul sosyal hizmet uzmanları, yer aldıkları profesyonel ekip içinde öğrencilerle etkin çalışmalar yürütebilmektedir. Ülkemizde sosyal hizmet uzmanlarının okul bünyesinde aktif çalışma olanağına henüz sahip olmaması ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu eksikliğin giderilebilmesi için okul sosyal hizmeti uygulamalarına ağırlık verilmesi, okul-aile-toplum odaklı çalışmalar yapılması, öğrencilere yönelik ekonomik ve sosyal desteğin artırılması ve toplumsal duyarlılığı artırıcı çalışmaların gerçekleştirilmesi, üzerinde öncelikli olarak durulması gereken konular arasında gelmektedir. Nitekim ekolojik perspektife dayalı etkili bir sosyal hizmet müdahalesi ile öğrencilerin sorunlarının ele alınması, sosyal çevrelerinin değerlendirilmesi ve diğer toplumsal kurumlarla etkili işbirliği ve eşgüdümün sağlanması bireyler için olduğu kadar toplum yararına da önemli kazanımları beraberinde getirecektir.

Bu bilgiler ışığında, farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sorunların ve risklerin ortadan kaldırılmasında, her bireyin özgün gelişimsel, ailesel, sosyal ve ekonomik özelliklerini göz önüne alan, çok boyutlu profesyonel yaklaşımlara ve ekip çalışmasına gereksinim olduğu açıktır. O halde, Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamalarına olanak verecek düzenlemelerin ve yönetsel adımların daha fazla zaman yitirmeden atılmasında büyük yarar vardır.

## KAYNAKÇA

1. Aksoy, K. (2006). Lise Öğrencilerinin Bağımlılık Yapan Maddelere İlişkin Tutumları ve Bu Tutumlara Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
2. Alikışifoğlu, M., & Ercan, O. (2006). Ergenlerde Madde Kullanımı. Türkiye Klinikleri J Pediatri Dergisi, 5(2), 76-83.
3. Allen-Meares, P. (2004). Social Work Services in Schools. Boston: Pearson Education Inc.
4. Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(20), 129-142.

5. Bolley, B. (2015). Social Work Practice in Schools. 02 15, 2015 tarihinde Canadian Association of Social Workers: <http://www.casw-acts.ca/en/social-work-practice-schools> adresinden alındı
6. Butler, S., & Weatherley, R. A. (1992). Poor Women at Midlife and Categories of Neglect. *Social Work*, 37(6), 510-514.
7. Demirel, O. (2004a). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
8. Demirel, O. (2004b). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Sanatı (7 b.). Ankara: Pegem Yayınları.
9. Dupper, D. R. (2013). Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleleri. (Y. Özkan, & E. Gökçearslan-Çitçi, Çev.) İstanbul: Kapital Yayınları.
10. Duyan, V., Özgür Sayar, Ö., & Özbulut, M. (2008). Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
11. Ertem, Ü., & Yazıcı, S. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Aile, Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(9).
12. Eskin, M., Kaynak-Demir, H., & Demir, S. (2005). Same-Sex Sexual Orientation, Childhood Sexual Abuse, and Suicidal Behavior in University Students in Turkey. *Archives of Sexual Behavior*, 1(34), 185-195.
13. Hartevioğlu, A. (2009). Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Madde Kullanımına İlişkin Bilgi, Tutum ve Davranışları: Bir Özel Okul Örneği. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
14. Karataş, K. (1999a). Eğitimde Sosyal Hizmet ve Öğretmenevleri. *Öğretmen Dünyası Dergisi, Özel Dosya: Öğretmenevleri(235)*, 16-17.
15. Karataş, K. (1999b). Toplum Merkezleri Düşüncesinin Doğuşu ve Gelişimi. K. Karataş içinde, *Çağdaşlaşma Sürecinde Toplum Merkezlerinin Yeri ve İşlevleri*. Ankara: Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı.
16. Karataş, K. (2003). Yoksullukla Mücadele: Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Sosyal Yardımlar. 5. Türkiye İnsan Hakları Hareketi Konferansı Bildirileri: Yoksulluk ve İnsan Hakları. Ankara: İnsan Hakları Derneği ve İnsan Hakları Vakfı Ortak Yayını.
17. Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).
18. Krieger Grossi, P., & Mendes dos Santos, A. (2012). Bullying in Brazilian Schools and Restorative Practices. *Canadian Journal Of Education*, 35(1), 120-136.
19. Mavi Martı Psikoloji. (2015, 2 15). Ergenlik Dönemi Sorunları. 02 15, 2015 tarihinde Mavi Martı: <http://mavimarti.net/ergenlik-donemi-sorunlari/> adresinden alındı
20. MEGEP-Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Uyum Güçlüğü Gösteren Çocuklar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
21. Openshaw, L. (2008). Social Work Practice with Children and Families: Principles and Practice. New York: The Guildford Press.
22. Ögel, K., Tari, I., & Yılmazçetin Eke, C. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. İstanbul: Yeniden Yayınları.
23. Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
24. Öktem, F., Kadayıfçı, O., Beyazova, U., Cilga, İ., Sungur, M. Z., Şatroğlu, H., ve diğ. (2000). Ergenlik Döneminde Değişim: Öğretmen Yardımcı Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Sağlık İşleri Daire Başkanlığı.
25. Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014a). Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. V. Işıkhani içinde, *Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan: Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma* (s. 74-81). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.
26. Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014b). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi(183)*, 397-412.
27. Öztürk, A. B. (2008). Çocuk Yoksulluğunda Yaşama, Sağlık ve Beslenme Hakları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 67-80.
28. Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562.
29. Selçuklu Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2012). Başarı Algısı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Konya: Selçuklu RAM.
30. Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
31. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK ). (2014). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2013. TÜİK Haber Bülteni: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16083> adresinden alınmıştır
32. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2009). 2008 Yoksulluk Çalışması. TÜİK Haber Bülteni: [http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=hb\\_x](http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=hb_x) adresinden alınmıştır
33. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları 2012. TÜİK Haber Bülteni: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> adresinden alınmıştır
34. UNICEF-Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2001). Dünya Çocuklarının Durumu Raporu. UNICEF.
35. UNICEF-Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2006). Çocuk Yoksulluğunun Önlenmesi. Ankara: UNICEF.
36. Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(18)*, 167-176.
37. Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların İhmal-İstismara Uğramasında Aile ve Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 73-83.

## OKUL REDDİ, OKUL KORKUSU VE AYRILMA ANKSİYETESİ TANISI ALAN VAKALARIN TEDAVİSİNDE OKULDA SOSYAL HİZMET UZMANININ ROLÜ

Doç. Dr. Cengiz Özbesler<sup>1</sup>  
Doç. Dr. Arzu İçağasioğlu Çoban<sup>2</sup>  
Yrd. Doç. Dr. Gonca Polat<sup>3</sup>

### Giriş

Okul çağına gelen her bir çocuk yasalar gereği okula gitmek durumundadır. Çocuğun okula gitmesine engel herhangi bir durum yoksa toplumun her kesiminde anne babalar ve öğretmenler tarafından çocukların düzenli olarak okula devam etmeleri beklenir. Bazı çocuklar farklı nedenlerle kısa ya da uzun süreli olarak okula gitmeyi reddedebilmektedirler.

Uzmanlar ve araştırmacılar, okula gitmek istemeyen çocukları, korku ya da anksiyete nedeniyle okula gitmeyi reddeden çocuklar ve okula karşı ilgisizlik ve yetişkinlerin otoritesine karşı çıkma nedeniyle okula gitmek istemeyen çocuklar olarak iki ana grupta ele almaktadırlar. Birinci grupta yer alan çocukların sergiledikleri davranışlar okul korkusu, okul reddi veya ayrılık anksiyetesi olarak, diğer çocukların sergiledikleri davranışlar ise okulu asma davranışı olarak tanımlanmaktadır (King and Bernstein, 2001). Çocukların okula gitmeyi reddetmelerinde, öğrenme güçlüğü, öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen farklı gelişimsel sorunlar, davranım bozukluğu, karşı olma karşı gelme bozukluğu gibi nedenler etkili olmaktadır. Ayrıca, ailede yaşanan sorunlar, anne baba kaybı, büyük anne ya da babanın hastalanması, ebeveynlerden birinin evden uzaklaşması, evde çocuğun ilgisini çeken yeni bir durum, yeni bir kardeşinin olması, yeni bir ev hayvanının eve alınması gibi farklı nedenler de çocukların zaman zaman okula gitmek istemeyip, evde kalmak istemelerinde etkili olabilmektedir. Okula gitmeyi reddetme, korkma, okula gitmekten kaçınma ve ayrılma anksiyetesini de içeren bu tablo, annenin ve çocuğun ayrılma anksiyetesi ve kaygının eşlik ettiği bir okul korkusu nedeniyle ilk kez 1941'de okul korkusu olarak tanımlanmıştır (Johnson ve ark. 1941). Okul reddi kavramı ise bir başka alternatif kavram olarak ilk kez Büyük Britanya'da kullanılmıştır (Hersov 1960).

Günümüzde toplumun her bir sosyoekonomik düzeyinde görülebilen okul reddi, okul hayatının herhangi bir döneminde ortaya çıkabilmektedir (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010: 362). Okul korkusu basit bir biçimde sadece okuldan "korkmak" ya da "kaçmak" için bahaneler uydurmak değildir. Çocuğun okula gitmeyi reddetmesi, çocuk aile ve okul personeli için oldukça zor bir sorundur. Kısa ve uzun dönemde çocuk üzerinde sosyal, duygusal ve eğitsel gelişim açısından olumsuz etkileri vardır. Aynı zamanda okul reddine eşlik eden, anksiyete ve depresyon gibi psikiyatrik bozukluklar sık görülür (Kearney ve Silverman 1999; Fremont 2003: 1555).

Okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi çocuk psikiyatrisinde acil müdahale edilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir. Psikiyatrik tedavi ve izlemin önemli bir boyutu ise okuldur. Okulda çocuğun öğretmeni ile çalışma ve işbirliği yapma, psikiyatrik tedaviye uygun bir öğrenci öğretmen ilişkisinin yapılandırılması, psikiyatrik tedavi ve izleme ile ilgili olarak okulun bilgilendirilmesi çocuğun zamanında uzamadan tedavisinin sağlanmasını olumlu yönde etkilemektedir. Okulda çocuğun korkusunu ve kaygılarını pekiştiren durumların saptanmasında, ailesi ile çalışılmasında, çocuğun iyi olması adına bilmeden yapılan hataların düzeltilmesinde, pekiştiren davranış, tutum ve uygulamaların

<sup>1</sup> Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi.

<sup>2</sup> Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi.

<sup>3</sup> Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi.

değiştirilmesinde, okulda öğrencinin uyumu ile ilgili durumların onu izleyen hekim ile paylaşılmasında ve hastane ile işbirliğinde sosyal hizmet uzmanı önemli bir profesyoneldir.

### **Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesi**

Okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi okullarda sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasındadır. Okul korkusunda çocuklar yaşadıkları kaygılar nedeniyle okula gitmek istemezler, evde kalmayı tercih ederler ve bu genellikle anne babanın bilgisi dahilinde olur. Okuldan kaçan çocuklarda ise anne babanın bu durumdan çoğunlukla haberi olmaz. Okul korkusu yaşayan çocuklarda bedensel yakınmalar görülür. Bu çocukların zeka bölümleri genellikle normal sınırlardadır ve öğrenme motivasyonları vardır. Okuldan kaçan çocukların ise zeka bölümleri normale yakın ya da normalin altında ya da sınırda olabilir, öğrenme motivasyonları çok düşüktür ve genellikle agresif olma, çevreye zarar verme, yalan söyleme, suçla yönelme gibi anti sosyal davranışlar ve sosyal uyum sorunları da görülür (Clark, 1971; Goh, 1989; Csóti, 2003; Mayer, 2008; Thambirajah ve diğ 2008:16).

Çalışmalar, özellikle ilköğretim döneminde olan çocukların % 5'inin okul korkusu nedeniyle okuldan geri kaldığını göstermektedir. Okul reddinin yaygınlığı ise tüm okul çağındaki çocuklar için yaklaşık % 1 ve kliniğe getirilen tüm çocuklar için % 5 olarak bildirilmektedir. Okul korkusu ya da okul reddinin genellikle çocuğun ilköğretime başlama sırasında ve ilköğretim ikinci kademe de daha çok 12 - 14 yaşlar arasında en çok sıklıkla görüldüğü saptanmıştır. Okul korkusu ya da okul reddinin kız ve erkek çocuklarda görülme sıklığının eşit olduğu bildirilmektedir (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010: 362; Csóti 2003; Mayer 2008; Soysal ve Bodur 2004).

Okul korkusunda belirtiler, okula gitme tehdidi ortaya çıktığında, örneğin, pazar günleri ya da okul saati yaklaştığında başlar. Pek çok çocukta baş ağrısı, mide ağrısı, bulantı, kusma, ateş, kalp hızında artış, terleme, titreme, baş dönmesi, panik atak gibi fiziksel belirtiler görülmektedir. Çocuk okula gitmeye zorlandığında şiddetli tepkiler verebilir. Okula gittiğinde çeşitli nedenlerle eve erken dönebilir. Anne babaya aşırı düşkündür. Sürekli onların yanında olmak ister, evde de kalsa tek başına kalmak istemez, geceleri uykuya dalmakta zorlanır, sık sık kâbuslar görür (Csóti 2003; Mayer 2008). Okul korkusuna etki eden fiziksel belirtiler o kadar gerçektir ki anne baba çoğu zaman çocuğun hasta olduğuna gerçekten inanır ve evde kalmasına ikna olur. Ancak, belirtiler, "tehdit" ortadan kalktığında, yani çocuğun o gün okula gitmemesi ve evde kalması onaylandığında kaybolur. Evde kalan çocuk, kendi kendine oyun oynar hatta ödevlerini yapar. Okul korkusu nedenlerini basitçe sıralamak çoğunlukla kolay değildir. Okul korkusu temelde biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin birleşiminden oluşan bir durumdur.

Bu doğrultuda okul korkusunun nedenlerinde biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörler ayrı ayrı ele alınabilir. Çocuğun uzun bir zamandır hasta olması, dış görünümü ile ilgili kaygılarının olması ya da herhangi bir engelinin bulunması gibi nedenlerle okula gitmek istememesini belirleyen biyolojik faktörlerdir.

Çalışmalar okul korkusu yaşayan çocukların çoğunlukla utangaç, uysal, sessiz, anneye düşkün ve bağımlı bireysel özellikleri olduğunu göstermektedir. Okul korkusu vakalarında psikolojik faktörler başlığı altında ele alınabilecek üç temel konu bulunmaktadır. Bunlar, çocuğun kişilik özellikleri, travma etkisi yaratacak bir olaya maruz kalması ve ayrılma anksiyetesidir. Okul korkusu ya da okul reddi vakalarında ayrılma anksiyetesi ise psikolojik faktörler içinde en belirgin olan ve en sık karşılaşılan faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrılma anksiyetesinde korkunun nedeni genellikle çocuk değil annedir (Soysal ve Bodur 2004). Ayrılma anksiyetesi yaşayan çocuklar belirgin davranışlar sergilerler. Bu davranışlar; yalnız kaldıklarında gerginlik hissetme, anne babalarını gölge gibi izleme hatta onlara yapışma, yalnız uyumak istememe, karanlıktan korkma, hırsız, kötü adam ya da bir şeyin kendisine zarar vereceğinden korkma, anne babasından ayrıldığında onlara bir şey olacağından korkma biçiminde davranışlarıdır (Csoti 2003: 88; Thambirajah ve diğ. 2008: 49 - 50). Okul korkusu ile ilgili yapılan çalışmalar, ayrılma anksiyetesinin okul korkusuna eşlik ettiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, okul korkusu yaşayan çocukların sorunlarının temelinde ayrılma anksiyetesi bulunmaktadır. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda yaşanan okul korkusunun en temel nedenlerinden biri ayrılma anksiyetesidir (Berstein ve diğ. 1997).

Özcan ve diğ. (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, okul korkusu yakınması olan 25 olgunun tümünün değişik bunaltı bozuklukları ve depresif bozukluk ek tanıları aldığı bildirilmiştir. Bu tanımlar içinde

ayrılma anksiyetesi %76 gibi yüksek bir orandadır. Kültür ve diğ. (2003) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise ayrılma anksiyetesi olan çocukların %75'inde okul reddi, okul reddi olan çocukların ise %80'inde ayrılma anksiyetesi olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada ayrılma anksiyetesinin başlama yaşı ise ortalama olarak 7,7 olarak belirlenmiştir. Bu durumun genellikle çocuğun okula başlaması ile aynı dönemlerde görülmesi, çocuğun aile ortamından farklı olan okul ortamına, yani farklı bir sosyal ortama girmesi ve uyumu sürecinde görülmesi dikkat çekicidir.

Okulu reddeden çocuğun yaşamında aile içi şiddete, istismara maruz kalma, anne babadan birinin kaybı ya da büyük anne baba veya anne ya da babasının uzun süren bir hastalığının olması gibi evde olup bitenlerle ilgili durumlar çocuğun okula gitmek istememesinde etkili olabilmektedir. Ayrıca, çocuğun okula giderken veya okulda yaşanan herhangi bir kazaya tanıklık etmesi, yaşanan doğal afetlerin travmatik etkileri de çocuğun okula gitmek istememesinde etkili olabilecek yaşam durumlarıdır ve göz ardı edilmemesi gereken önemli sosyal faktörler içinde yer almaktadırlar (Csóti 2003; Mayer 2008).

### **Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesinde Aile İçi İlişkiler ve Özellikler**

Aile ve okul yaşantısı çocukta okul korkusuna neden olan sosyal faktörler arasında yer almaktadır. Aile, bebeğin ve çocuğun yaşamında, özellikle de ilk yıllarda son derece önemli bir yere sahiptir. Aile içi ilişkiler, ailedeki rol dağılımı, ailedeki iletişim, çocuğun anne baba tarafından nasıl algılandığı gibi pek çok faktör bireyin kişiliğinin gelişmesine etki etmektedir (Schwab 2000: 19). Aile ilişkileri literatürde çoğunlukla okul korkusunun gelişiminde etkili bir faktör olarak ifade edilmektedir (Eisenberg, 1958; Hersov, 1960, Bernstein ve diğ.1999). Okul korkusu temelde bir aile nevrozudur. Okul korkusu olan çocukların bulunduğu ailelerde genellikle aile bireyleri birbirine çok bağlı ya da daha çok bağımlıdırlar. Sürekli biri öbürüne bir şey olacağı korkusunu yaşamaktadır. Buna ek olarak evdeki çatışmalı ortam ya da küçük kardeşin anne ile daha fazla yakınlaşabileceği düşüncesi, çocuğun aklının evde kalmasına ve okulda durmakta zorlanmasına neden olabilir (Soysal ve Bodur 2004: 235). Çocuk için anneden ayrılma sayılabilecek her türlü olay, annenin hastalanması ve hastaneye yatması, annenin ya da çocuğun bağımlı olduğu aile üyesinin bir süre için evden uzak kalması çocuğun anksiyetesinde etkili olabilir. Çocuğun bir kardeşinin doğumu nedeniyle annenin ilgisinin bölünmesi ya da boşanma sözü geçen bir ana baba kavgası, ayrılma anksiyetesini, dolayısıyla okul korkusunu ortaya çıkartıcı etkenler olarak sayılabilir (Soysal ve Bodur 2004: 235).

Nitekim gerek yurt dışında gerekse ülkemizde okul korkusu ile ilgili olarak yapılan pek çok çalışmada, bu sorunu yaşayan çocukların ailelerinde de bazı psiko-sosyal sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bernstein ve diğ. (1999), anksiyete bozukluğu ve depresyon tanısı alan ve okul korkusu olan ergenlerle yaptıkları bir çalışmada ergenlerin aile ilişkilerini değerlendirmişler ve ailelerin uyum yeteneği açısından esnekliklerinin olmaması, bütünleşme açısından ise çözülme kutbunda yer aldıklarını saptamışlardır. Bu araştırmada, okul korkusu olan ergenlerin %50'si, annelerin %24'ü, babaların ise %38'i ailelerini uç aile tipleri olarak ifade etmiştir. Bu sonuçlar, bu ailelerin çoğunda ilişkilerde bir denge olmadığını göstermektedir.

Birçok çalışmada okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi tanısı alan çocukların ailelerinde anne baba ilişkilerinin kopuk olduğu, aile içinde yoğun çatışmaların yaşandığı bildirilmektedir. Bu ailelerde, annelerin ayrılma anksiyetesi ve okul korkusu tanısı alan çocuklarının bağımlılığını teşvik edici ve pekiştirici biçimde davrandıkları, bu davranışlarını değiştiremedikleri görülmektedir (Berg ve McGuire, 1974; Last ve Strauss, 1990; Waldron, Shrier, Stone ve Tobin, 1975; Kearney & Silverman, 1995). Ayrıca, okul korkusu olan çocukların ailelerinde psikiyatrik hastalık tanılarının olması da sık olarak bildirilmektedir (McShane ve diğ 2001). Ailede boşanma, anne ya da baba ölümü ayrılık anksiyetesi açısından risk etkenleri ya da tetikleyici etkenler arasında değerlendirilmiştir (Sadock ve Sadock 2003).

Okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi tanılı çocukların ailelerindeki rol dağılımında da bir takım sorunlar yaşandığı çalışmalardan elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgulara göre, okul korkusu yaşayan çocukların ailelerinde anneler genellikle daha baskıcı, daha katı bir rol üstlenmişlerdir. Babalar ise çalışma yaşamı, uzun seyahatler v.b. gibi nedenlerle çoğunlukla evde yokturlar ya da çocuğun disiplinini çoğunlukla anneye bırakmışlardır. Başka bir ifadeyle bu tür ailelerde babalar aile içinde pasif bir



rol üstlenmişlerdir (Clark 1971; Eisenberg, 1958; Hersov, 1960, Bernstein ve diğ.1999; Thambirajah ve diğ 2008).

Ülkemizde Yurtbay (1997) tarafından yapılan bir araştırmada da, okul korkusu tanısı ile izlenen çocukların annelerinde depresif belirti puanları yüksek bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise, okul korkusu tanısı ile izlenen çocukların ana babaları psikiyatrik hastalıklar açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, okul korkusu olan çocukların tümünün değişik ek tanılar aldıklarını, aynı zamanda bu çocukların anne babalarının da psikopatoloji oranının kontrol grubuna göre anlamlı oranda yüksek olduğunu göstermiştir (Özcan ve diğ. 2006). Kültür ve diğ (2003) tarafından ayrılma anksiyetesi olan çocukların sosyo demografik özelliklerini saptamak amacıyla yapılan başka bir çalışmada ise, çocukların ailelerinde yaygınlık sırasıyla anksiyete bozukluğu, duygulanım bozukluğu, alkol bağımlılığı ve kötüye kullanım ve psikotik bozukluklar saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, ailedeki sorunların, aile içi ilişkilerin, anne babanın bazı yaşam durumlarının okul korkusunun ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul korkusunun tedavisinde ve izleminde sosyal hizmet müdahalesinin önemli bir boyutunu aile ile yapılacak çalışmalar oluşturmaktadır.

### **Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesinde Okul Ortamının Etkisi**

Okul korkusu ve ayrılma anksiyetesinin ortaya çıkması ve pekiştirilmesinde okul ortamındaki bazı koşulların da etkisi olabilmektedir. Okulun kalabalık olması, öğretmenin öğrencilere baskı, korkutma, yıldırma, reddetme gibi duygusal istismara dahil edilebilecek tutum ve davranışlar sergilemesi, okulda öğrenciler arasında akran zorbalığının bulunması gibi nedenler çocuğun okulla ilgili korku yaşamasına neden olabilmektedir (Mayer 2008, Thambirajah ve diğ 2008).

Çocuğa çeşitli nedenlerle akranları tarafından isim takılması, bedensel özelliklerinin akranlar arasında söz konusu yapılması, çocuğun ailesi, anne babası ile ilgili sorunların okul ortamında kontrolsüz bir biçimde konuşulmaya başlanması, derslerde yeterince başarılı olmaması, uygun olmayan öğretmen tutumları gibi nedenler de çocuğun okula gitmek istememesini gündeme getirebilecek önemli durumlar arasındadır. Okul ortamında yürütülen uygulamalarda okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi tanısı ile izlenen çocukların büyük çoğunluğunun çocuğun tedavisine ve izlemine uygun olmayan tutumlar ve uygulamalarla ele alınmaya çalışıldığı görülmüştür. Okullarda yürütülen mesleki uygulamalarda çocuğun güçlüğünü anlayabilen ve bilinçli hareket edebilen, çocuğun hekimi ile iletişime geçen az sayıda eğitimcinin olduğu, genelde bu tür sorunların zaman içerisinde farklı ele alışlarla pekiştiği ve tedavisinin zorlaştığı görülmüştür. Bu nedenle okul ortamı bu tür vakaların uygun bir biçimde ele alınarak çocuğun psikiyatrik tedavi ve izlemi destekleyecek işlevde olması açısından okulda sosyal hizmet uzmanlarının istihdamının önemini ortaya koymaktadır.

### **Okul Korkusunun Tedavisi**

Okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi çocuk psikiyatride psikiyatrik aciller arasında yer almaktadır. Okul korkusu çocukta birçok psikiyatrik tanıya eşlik etmenin yanı sıra, aile ve okula ilişkin birçok faktörden de etkilenen bir durumdur. Bu nedenle, okul korkusunun tedavisi klinik, aile ve okul işbirliğini içermelidir. Bu tür vakaların tedavisi, aile eğitimi, aile danışmanlığı ya da terapisi, davranışçı veya bilişsel davranışçı psikoterapi ve farmakoterapiyi kapsayan çok yönlü bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bazı çalışmalar, farmakolojik ajanların yanı sıra kısa dönemli kriz odaklı yaklaşımın kullanılmasının da özellikle ergenlik döneminde okul reddi tanısı alan gruplarda başarılı sonuçlar verdiğini bildirmektedir (Kearney ve Silverman 1999). Ana babaların tedavi sürecine katılmasıyla tedavi sonuçlarının daha olumlu olduğunu bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Barrett ve ark. 1996, Mendlowitz ve ark. 1999). Tedavide acil önlemleri yanı sıra altta yatan önlemlere de yönelmek gerekir. Aciliyet genellikle okul reddiyle ilgili sorunlar ya da kaygını yoğun ve şiddetli olmasıyla ilişkilidir (Demir 2008: 333).

Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Akademisi (2007), tedavide çok disiplinli bir ele alışın gerekli olduğunu önermektedir. Anne baba ve çocuğa, karşı karşıya kaldıkları kaygı durumu ile ilgili bilgi verilmesi, okulda öğretmen ile işbirliği yapılması, bilişsel - davranışçı müdahaleler, psikodinamik psikoterapi, aile terapisi ve farmakoterapi gibi tedavi yaklaşımlarından uygun olanların kullanılmasını

önermektedir. Ailede çözülme ve katı tutumlar ise, okul korkusu tedavisinde başarısız sonuçlara yol açmaktadır. Başarılı bir tedavi, ailenin ve çocuğun işbirliğini gerektirmektedir. Bu nedenle aile ilişkilerindeki çözülmeyle aile terapisi yoluyla çalışmak ve aile üyelerinin birbirine bağlı ve daha esnek bir ilişki geliştirmelerini sağlamak yararlı olacaktır (Bernstein ve diğ.1999).

### **Okul Reddi, Okul Korkusu ve Ayrılma Anksiyetesinin Tedavisinde Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü**

Okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi vakalarının tedavi ve izlemi için mutlaka bir çocuk ruh sağlığı uzmanının çocuğu ve ailesini görmesi gerekir. Tedavi, çocuğun okula gitmek istememesi ile ilgili nedenlerin sorgulanması, aile içi ilişkilerin değerlendirilmesi ve okul ortamında psikiyatrik tedaviye uygun bir ele alışla izleminin yapılması gibi önemli boyutlar içermektedir.

Okulda sosyal hizmet müdahalesi, çocuğun psikiyatrik değerlendirmesi yanında okul ortamında da bir psikososyal değerlendirmenin yapılmasını hedefler. Bu değerlendirme, çocuğun okul ortamında değerlendirilmesi, öğretmen öğrenci ilişkisinin, çocuk ebeveyn ilişkisinin, öğretmen tutumlarının tedavi planına uygun olup olmadığının, çocuğun okula devamının sağlanması için okulda kimler tarafından ne tür müdahaleler yapıldığının ve ne tür sonuçlar elde edildiğinin değerlendirilmesi gibi önemli boyutlar içermektedir.

Bu tür vakalarda aile içi ilişki dinamiklerinin, ebeveyn çocuk ilişkisinin, varsa çocuğun okula gitmek istememesinin etkileyen risklerin, çocuğun durumunu pekiştiren tutum ve davranışların, değiştirilmesi gereken dinamiklerin, ebeveynlerin ve evde varsa diğer aile üyelerinin sorunla ilgili davranış ve tutumlarının, algılarının titizlikle saptanması da tedavinin başarısında oldukça önemlidir. Burada sosyal hizmet uzmanı tarafından yapılacak risk odaklı, kaynak odaklı ve müdahale odaklı ev ziyaretleri önem kazanmaktadır.

Bu tür vakalarda tedavi sürecinde profesyonel yardım çok önemlidir. Kolay tedavi edilen bir durum olmaması nedeniyle bu tür vakaların profesyonel bir ekip tarafından izlenmesi çok önemlidir. Aksi durumda çocuğun okula gitmek istememesinin pekişmesi onun eğitim hayatını da etkileyecektir. Bu nedenle bu durumlarda çocuğun savunuculuğunu yapmak ve iyi bir vaka yönetimi ile izlem, hastane, aile ve okul arasında işbirliğinin sağlanması, sosyal hizmet uzmanının önemli mesleki rollerinin önemini ortaya koymaktadır.

Tedavi sürecinde hekim çocuğun kaygı düzeyini de değerlendirerek okul ortamında kendini daha rahat hissedebilmesi amacıyla bir ilaç önermektedir. Ayrıca detaylı bir aile görüşmesi yaparak çocuğun anne ve babasına gerekli öneriler verilir. Ancak tedavinin başarı ile sonuçlanması için ailenin, çocuğun ve öğretmenin okul ortamında doğru biçimde yönlendirilmesi çok önemlidir. İşte sosyal hizmet uzmanı okulda bu tür ilişki dinamikleri üzerine odaklanarak çalışır. Tedavi sürecinde okulda ailenin desteklenmesi ve hangi tutumlarla hareket edilmesi gerektiği, hatalı tutumların ve davranışların zamanında düzeltilmesi için aileyle çalışma ve rehberlik çok önemlidir. Aynı biçimde öğretmen de bu tür vakaların nasıl ele alınması gerektiğini bilmiyorsa rehberliğe gereksinim duyar. Alanda yürütülen çalışmalarda öğretmenlerle işbirliği sürecinde bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Hepsisi olmasa da bazı sınıf öğretmenleri çocuğun zorlu durumunu kendi deneyimlerine göre ele almaya çalışmaktadır. Bu da çoğunlukla tedavi planına uygun olmamaktadır ve çocuğun tedavisini olumsuz yönde etkileyerek geciktirmekte, pekişmesine neden olmakta, ailenin tedavi motivasyonunun bozulmasına ve hatta çocuğun okuldan alınmasına kadar giden sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle öğretmen tutumlarının iyi değerlendirilmesi ve öğretmenin tedavi planı ile ilgili bilgilendirilmesi ve rehberlik edilmesi çok önemlidir. Çocuğu sınıf başkanı yapma, tutarsız tutumlarla ele almaya çalışma, çocuğu okula gelmesi yönünde ikna etmeye çalışma, sınıfta etiketlenmesine neden olacak tutumların sergilenmesi gibi tedavi ile ilgisi olmayan uygulamalar tedavi sürecine zarar vermektedir.

Okul reddi, okul korkusu ve ayrılma anksiyetesi vakalarında sosyal hizmet müdahalesinin önemli boyutlarından birisi de ebeveynlerle çalışmadır. Anne baba tutumlarının değerlendirilerek tedaviye uygun tutumların tutarlı biçimde uygulanabilmesi üzerine odaklanma, aile içi ilişki dinamiklerinin değerlendirilerek her bir aile üyesinin gelişimsel gereksinimlerinin karşılanabildiği bir aile ortamının yapılandırılması, ailenin içinde bulunduğu diğer sistemler ile kendi içinde alt sistemler arasında sınırların belirgin hale getirilmesi, iletişim hatalarının düzeltilerek, aile içi projeksiyonların ele alınması gibi daha birçok nedenle aile ile

çalışılması ve aile terapisi yaklaşımlarının kullanılması tedaviyi olumlu yönde etkilemektedir. Okul ortamında sosyal hizmet müdahalesi bu tür vakalar açısından bir anlamda sigorta görevi görmektedir. Çocuğun okula devamının sağlanmasında ve tedavide yaygın olarak kullanılan önemli bir teknik aşamalı duyarsızlaştırmadır. Tedavi uygun biçimde yapılandırıldığında tüm boyutlar farklı farklı ele alınarak çalışıldığında aşamalı duyarsızlaştırma çocuğun sınıfa girmesi ve uyumunda oldukça etkili bir tekniktir. Bu tekniğin uygulanmasında öğretmenle ve aileyle işbirliği, çocukla yapılacak kontratlar ve izlem dikkatli yapılandırıldığında tedavi sürecini hızlandırmaktadır. Sosyal hizmet uzmanının önemli rollerinden birisi de çocuk ve ailenin gereksinimlerinin karşılanması amacıyla toplumsal kaynakların belirlenerek devreye sokulmasıdır. Sonuç olarak, sosyal hizmet, mesleki etkinlik odağı gereği çevresi içinde birey odaklı çalışan bir disiplin olarak okul ortamının vazgeçilmez bir profesyoneldir.

## Kaynaklar

1. AACAP Official Action (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 46 (2), 267-283.
2. Bahalı, Kayhan, Ayşegül Y. Tahiroğlu (2010). Okul reddi: Klinik özellikler tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (3), 362-383.
3. Barrett P, Dadds M.R., Rapee R.M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64: 333-42.
4. Berg, I., & Jackson, A. (1985). Teenage school refusers grow up: a follow-up study of 168 subjects, ten years on average after in-patient treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 147 (4), 366-370.
5. Berg, I., Marks, I., McGuire, R., & Lipsedge, M. (1974). School phobia and agoraphobia. *Psychological Medicine*, 4., 428-434.
6. Bernstein, G. A., & Borchardt, C. M. (1996). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety disorders*, 10 (1), 1-19.
7. Clark, N. (1971). School fobia. *Canadian family physician*, June, 56-57.
8. Csoti, M (2003). *School phobia, panic attacks and anxiety in children*. Jessica Kingsley Publishers. London.
9. Demir, Türkay (2008). Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*, Çocuk ve Gençlik Ruh sağlığı Demeği Yayınları: 3 Hekimler Yayın Birliği. Ankara: 330- 336.
10. Eisenberg, L. (1958). School phobia: A study in the communication of anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 712-718.
11. Gander, M. H. W. Gardiner (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Onur, B (Edt). 5. Basım. Ankara: İmge Kitabevi.
12. Fremont, Wanda P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, Volume: 68, Number 8, October 15.
13. Johnson AM, Falstein EI, Szurek SA, Svedsen M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
14. Hersov L.A. (1960). Refusal to Go to School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 137-145.
15. Kearney CA, Silverman WK (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American J. Family Therapy*, 23, 59-72.
16. Kearney, C.A. W.K. Silverman. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior" *Behavior Therapy*, 30, 673-695.
17. King N, G. Bernstein (2001). School Refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205.
18. Kültür, Çengel, E. A. Tiryaki, F. Ünal. (2003). Ayrılık kaygısı bozukluğu olan çocuklarda sosyodemografik ve klinik özellikler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10 (1), (3-8).
19. Last CG, Hersen M, Kazdin AE ve ark. (1987). Psychiatric illness in the mothers of anxious children. *American J. Psychiatry*, 144, 1580-3.
20. Mayer, D.P. (2008). Overcoming school anxiety. *American Management Association*. USA.
21. McShane G., Walter G., Rey J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Aust. N. Z. J. Psychiatry*, 35 (6), 822-826.
22. Mendlowitz S.L., Manassis M.D., Bradley S. ve ark. (1999). Cognitive-behavioural group treatments in childhood anxiety disorders: the role of parental involvement. *J. American Acad. Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1223-9.
23. Özcan, Ö., Kılıç, B. G., ve Aysev, A. (2006). Okul korkusu yakınması olan çocukların ana babalarında ruhsal bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (3), 173-180.
24. Sadock B.J., Sadock V.A. (2003). *Synopsis of Psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 1259-1265.
25. Schwab, J. J. (2000). Family functioning: The general living systems research model. Hingham, U.S.A., Kluwer Academic Publishers.
26. Sosyal, Ş. Ş. Bodur (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13 (6), 234-236.
27. Takagi, R., (1973). The family structure of school phobics. *Acta paedopsychiat.*, 39, 131-146.
28. Thambirajah, M.S. K. J. Grandison, L. De-Hayes (2008). *Understanding school refusal. a handbook for professionals in education, health and social care*, Jessica Kingsley Publishers. London.
29. Waldron, S., Shrier, D., Stone, B., Tobin, F. (1975). School phobia and other childhood neuroses; A systematic study of the children and their families. *American Journal of Psychiatry*, 132, 802-808.
30. Yurtbay, T. (1997). Okul fobisi vakalarında depresif belirti incelenmesi. *Düşünen Adam*, 10:40-46.

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE VE OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA ÜNİVERSİTELER

Doç.Dr. Bilge ÖNAL DÖLEK<sup>1</sup>  
Garip SÖKER<sup>2</sup>

### Giriş

Çocukluk ve gençlik dönemlerini eğitim ve öğretim sürecinde geçiren öğrencilerin hem okula devamlarını hem de okul başarılarını etkileyen en önemli nedenler arasında; yoksulluk, aile içi sorunlar, şiddet, ihmal, istismar, hastalık, engelli olma, suça yönelme, akran ilişkilerinde yaşanan sorunlar, ekonomik düzeyde yaşanan sorunlar gibi birçok sosyal sorun, öğrencilerin sayılabilir. Bu nedenle öğrencilerin ve ailelerinin sorunlarının ele alınabilmesi ve çözülebilmesi için okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması kavramı ortaya çıkmaktadır. Ancak okul sosyal hizmeti konuşulurken öncelikli çalışma hedef grupları ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim veren okullardır. Okulöncesi dönemde ve lise sonrası üniversite eğitimi veren kurumlarda okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç da bu alanda yapılacak olan çalışmaların ve verilecek hizmetlerin kapsamı içerisinde düşünülmelidir. Bu çalışmada üniversitelerin Türk eğitim sistemi içerisindeki yeri ele alınarak var olan bir kısım mevzuat üzerinden *üniversitelerde okul sosyal hizmeti ihtiyacına* dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

### Türk Eğitim Sisteminde Üniversiteler

Cumhuriyet döneminde ilk üniversite, Cumhuriyetin kuruluşundan on yıl sonra, 1933'de kurulmuştur. 31 Mayıs 1933 tarihinde çıkarılan 2252 Sayılı, 14 Maddelik kanun 1 Haziran 1933'de yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun ile Osmanlı Üniversitesi demek olan "Darülfünun", İstanbul Darülfünunu, "31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren mülgadır", yani ortadan kaldırılmıştır. Maarif Vekilliği, 1 Ağustos 1933'den itibaren, İstanbul'da, "İstanbul Üniversitesi" adı altında yeni bir müessese kurmağa memur edilmiştir. İkinci olarak 10 Haziran 1933'te (10 gün sonra) 2291 sayılı kanunla Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur.<sup>3</sup> 1946 tarihli Üniversiteler kanunu ile üniversiteler genel özerkliğe ve tüzel kişiliğe, fakülteler de bilim ve yönetim özerkliğine kavuştu. 1961 Anayasası ile üniversitelerin özerkliği anayasal güvenceye sahip oldu. 1961 Anayasasının üniversitelerle ilgili 120. Maddesi şöyledir:

*Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idarî özelliğe sahip kamu özerkliğine sahip kamu tüzel kişileridir.*

*Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır.*

*Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılmazlar.*

*Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler.*

*Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin üniversite organlarıncaya denetlenmesi, bu esaslara göre kanunla düzenlenir.*

*Siyasî partilere üye olma yasağı, üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları hakkında uygulanmaz. Ancak, bunlar partilerin genel merkezleri dışında yönetim görevi alamazlar.*

1971'de anayasa değişikliği ile üniversitelere dışarıdan müdahalenin önü açılmıştır. 1973 Üniversiteler Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla ilk kez YÖK gündeme geldi ama Anayasa Mahkemesi YÖK'le ilgili maddeyi iptal etti. 1981'de Yükseköğretim Kanunu çıkarıldı. YÖK bu kanunla kuruldu. 1982 Anayasası ile Anayasal dayanak sağlandı(Madde 131).

Üniversiteler hep siyasi olaylarla, öğrenci eylemleriyle gündeme gelmiştir. Her sosyal çalkantıdan sonra üniversitelerin yapısı değişmiştir. 1933 Reformların hızlandığı dönem, 1946 Çok partili hayata geçiş, 1961, 1971, 1980 darbeleri üniversitelerin yapısında önemli değişikliklerin yapıldığı tarihlere dir.

<sup>1</sup> Turgut Özal Üniversitesi Ankara Sağlık Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi

<sup>2</sup> Turgut Özal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

<sup>3</sup> Durmuş Günay, Aslı Günay, 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler, Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011, sf 2

1933-1982 arası yalnız 19 üniversite varken 1982 yılında 8 yeni üniversite kurulmuştur. 1984 yılında ilk vakıf üniversitesi Bilkent Üniversitesi kuruldu. 1992 yılında 24 yeni üniversite kurulmuştur. 1994-2006 arası 21 yeni vakıf üniversitesi ile bu alanda patlama yaşanmıştır. Günümüzde 104 devlet, 76 vakıf olmak üzere toplam 180 üniversitemiz vardır. Bunların yanında 7 vakıf MYO ve 10 yükseköğretim yapan diğer eğitim kurumları (Polis akademisi ve harp okulları gibi) mevcuttur.

### Üniversitelerin gelişiminde önemli adımlar...

- ❖ Doğu illerinde bir üniversite kurulması planlanırken uluslararası bir üniversite kurulması fikri ortaya atılmıştır. Sonunda Birleşmiş Milletlerin desteği ile ODTÜ kurulmuştur. Bu üniversite İngilizce eğitim yapmaktadır.
- ❖ Vakıf üniversitelerinden önce özel yüksekokullar vardı. Bunlar vakıf üniversitelerine giden yolda bir adım sayılabilirdi. Ancak 1971 yılında özel yüksekokullar devletleştirildi. Bunların bir kısmı Ege Üniversitesine bağlandı. Bu adımın ülkemizin vakıf üniversitesiyle tanışmasını geciktirdiği tartışılmıştır.
- ❖ 1955'te çıkarılan 6594 sayılı yasaya göre üniversiteler tüzel kişilik kazanıncaya kadar rektör, dekan ve diğer öğretim üyeleri Milli Eğitim Bakanlığınca atanacaktı. Bu durum ilgili kanun hükmü Anayasa Mahkemesince iptal edilinceye dek (1971) devam etmiştir.
- ❖ Karadeniz Teknik Üniversitesi Kanunu ayrıca akademik unvanların kazanılma süreleri bakımından farklılıklar doğmasına yol açmıştır. Ancak daha sonra çıkan 1750 sayılı yasa ile bu duruma son verildi. Akademik unvanların kazanılma sürelerinde birlik sağlanmıştır.
- ❖ 1960 darbesi sonrasında birçok akademisyen görevinden uzaklaştırılmıştır. Böylece idarenin akademisyenleri görevden uzaklaştırma yetkisi (hukuk dışı olarak, zorlamayla) ortaya çıkmıştır. Ancak 1962'de çıkan yasa ile uzaklaştırılan akademisyenler görevlerine geri dönmüştür.
- ❖ 1960 yılında yapılan değişikliklerden biri de Milli Eğitim Bakanı'nın üniversitelerin başı olması hükmünün değiştirilmesidir.
- ❖ 1971'de hükümetin üniversite yönetimine el koyabilmesine olanak tanınmıştır.
- ❖ Yine 1971 yılında Robert Koleji Boğaziçi Üniversitesine dönüştürülmüştür.
- ❖ 1960'tan sonra büyük illerdeki üniversitelerin bazı fakültelerinin küçük illerde açılması yoluna gidilmiştir. Böylece küçük illerde kurulacak üniversitelerin temeli atılmıştır. 1973'ten itibaren bu fakülteler üniversiteye dönüştürülmüştür.
- ❖ 1968'de Devlet Planlama Teşkilatı yurdun nerelerinde üniversite açılmasının yararlı olacağını bir raporla değerlendirmiştir.
- ❖ DPT yeni üniversitelerin yeteri kadar yerleşik akademisyen bulduktan sonra kurulmasını önermiş, aksi halde verimsizliğin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Ancak uygulama tersi yönde vuku bulmuştur.
- ❖ 12 Eylül sonrası üniversite sisteminde çok köklü değişiklikler yapılmıştır. En önemli değişiklik YÖK'ün kurulmasıdır. Bunun yanı sıra rektör ve dekanların atanması, akademik yapının bölümlere göre düzenlenmesi, yardımcı doçentlik unvanı, enstitülerin kurulması, asistanlığın araştırma görevlisine dönüştürülmesi, doçentlik tezinin kaldırılması, profesörlüğe terfi için uluslararası yayın yapmış olmanın ve bu yayınların atıf almasının dikkate alınması gibi birçok değişiklik de yapılmıştır.
- ❖ 1980 öncesi üniversitelerin bilimsel ve idari denetim esasları getirmek üzere Üniversitelerarası Kurul kurulmuştur.
- ❖ Türkiye'de üniversitelerden başka enstitü ve akademi adı altında yükseköğretim kurumları vardı. Ancak bazı çarpık uygulamalar nedeniyle bunlar 1739 sayılı yasa ile üniversitelere bağlandı.

Üniversitelerin kalitesi bilimsel atıf endeksinde değil özgür ve donanımlı araştırma ortamı sağlanmasında aranmalıdır. Üniversitelerde sosyal hizmete ilişkin önemli yönetmelik hükümleri nelerdir sorusuna cevap aranmalıdır.

## Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği

**Madde 4.**<sup>4</sup> Bu Yönetmeliğin amacı; öğrencilerin beden ve ruh sağlığını korumak, hasta olanları tedavi etmek veya ettirmek, barınma, beslenme, çalışma, dinlenme ve ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmek, yeni ilgi alanları kazanmalarına imkan sağlayarak, gerek sağlık ve gerekse sosyal durumlarının iyileşmesine, yeteneklerinin ve kişiliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine imkan verecek hizmetler sunmak ve onları ruhsal ve bedensel sağlıklarına özen gösteren bireyler olarak yetiştirmek, birlikte düzenli ve disiplinli çalışma, dinlenme ve eğlenme alışkanlıkları kazandırmaktır. Dairenin sağlık hizmetlerinden, üniversitede çalışanlar ile emekliler ve bunların bakmakla yükümlü oldukları aile bireyleri de yararlanır. Daire, üniversitede çalışanların, "Daire Hekimliği" görevini de yapar.

**Madde 14.**<sup>5</sup> Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri olarak öğrencilerin karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitime veya meslek ve iş seçimine ilişkin sorunların çözümünde onlara danışmanlık ve rehberlik yapar ve bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki hizmetleri yürütür:

- Yeni giren öğrencilere, üniversite, kurallar ve yakın çevre hakkında tanıtıcı ve aydınlatıcı bilgiler vermek, öğrencinin çevreye ve üniversiteye alışmasını sağlamak,
- Öğrencilerin sorunlarını saptamak ve çözümü için ilgili kurumlarla işbirliği yapmak,
- Buldukları bölümü değiştirmek isteyen öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanınmasına ve uygun seçimler yapmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilere ileride sahip olacakları mesleğe ilişkin bilgiler vermek ve onları çevredeki iş imkânlarından haberdar etmek. Özel kamu kuruluşları ile işbirliği yaparak, mezunlara iş bulmaya yardımcı olmak ve işe yerleştirilen mezunları imkânları ölçüsünde izlemek,
- Duygusal sorunları olan öğrencilere, istek ve ihtiyaçlarına göre bireysel veya grupta psikolojik danışma yapmak. Bireyin önemli kararlar almasına, kendisini daha iyi tanımaya, çevresindeki insanlarla daha etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilerle ilgili olarak havale edilen vakalarda yetkililerce ön görüşme yapılmasını ve gerektiğinde onlara psikolojik testler uygulanmasını sağlamak. Yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrenciyi ilgili hizmet birimine göndermek.

**Madde 15.**<sup>6</sup> Sağlık, kültür ve spor işleri dairesi Sosyal Hizmetler olarak aşağıdaki hizmetler yürütülür:

- Öğrencilerin barınma, beslenme, burs ve kredi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli hizmetleri sağlamak, bu hizmetleri sunan kuruluşlarla işbirliği yaparak hizmetin daha iyi yürütülmesini sağlamak ve yurt kantin ve kafeteryalarının en iyi şekilde hizmet vermesi için çaba göstermek,
- Çeşitli konuları içeren kitap ve periyodik bulunduran okuma salonları açarak, öğrencilerin ilgi alanlarına göre bilgi edinmelerine, yeni ilgi alanları kazanmalarına yardım etmek ve boş zamanlarını okuyarak değerlendirmelerini özendirme,
- Öğrencilerin ve çalışanların sömestre ve yaz tatilleri için, dinlenme tesisleri veya kamp yerleri kurmak veya bu konuda faaliyet gösteren kuruluşlarla anlaşarak hizmetin görülmesini sağlamak.
- Öğrencilerin ve çalışanların ulaşım hizmetlerinin görülmesini temin etmek veya bu konuda faaliyet gösteren kuruluşlarla anlaşarak, hizmetin en iyi şekilde yürütülmesini sağlamak,
- Üniversitede çalışanların okul öncesi çağdaki ve okul çağındaki çocuklarının çalışma saatleri içinde bakımları ve eğitimlerine yardımcı olmak üzere, kreş, yuva ve benzeri birimler kurmak ve bu konuda ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak hizmetin en iyi şekilde görülmesini sağlamak.

**Madde 16.** Dairede kültür hizmetleri olarak öğrencilerin ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmek, yeni ilgi alanları ile birlikte dinlenme ve eğlence alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, güzel sanatlarla ilgili faaliyetleri izlemelerini, isterlerse bu faaliyetlere katılmalarını da temin etmek amacıyla aşağıda gösterilen hizmetler yürütülür:

<sup>4</sup> Bu madde ilgili yönetmeliğin amaçlarını açıklamaktadır.

<sup>5</sup> Bu madde ilgili yönetmelikte, "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri"ni açıklamaktadır.

<sup>6</sup> Bu madde ilgili yönetmelikte "Sosyal Hizmet"i açıklamaktadır.

- a) Resim ve fotoğraf sergileri açmak, konser, konferans, tiyatro ve benzeri sanat ve kültür alanlarında faaliyetler düzenlemek ve bu maksatla bu çeşit faaliyetlerde bulunan kuruluşlarla işbirliği yaparak, öğrencilerin daha geniş ölçüde sanat ve kültür faaliyetlerinden yararlanmalarını sağlamak,
- b) Öğrencilerin boş zamanlarında ilgi ve yeteneklerine göre sanat ve kültür çalışmaları yapmaları için resim, fotoğraf, el sanatları, halk dansları, klasik dans, müzik ve benzeri faaliyet alanlarında kurslar, çalışma grupları, korolar oluşturmak, bu grup ve koroların üniversite içinde ve dışında konser, gösteri, sergi ve karşılaşma gibi faaliyetlerde bulunmalarını veya karşılaşmalara katılmalarını sağlamak.

## SONUÇ

Eğitim ve öğretim süreci farklı düzeylerde ve amaçlara sahip sosyal ilişkilerin kurulması ve belli düzeyde sürekliliği olması beklenen bir süreçtir. Bu bilimsel ve pratik temele dayalı beklentiden dolayı okullarda "öğrenci" rolüne sahip olan bireylerin gelişimlerinin duyu ve davranış temelinde gözlemlenmesine ve sağlıklı yönde desteklenmesine, güçlendirilmesine ve karşılaşılabilecek sorunların çözümlerine ilişkin profesyonel yol gösterici olunmasını sağlayacak bir hizmete ve bu hizmeti verecek bir meslek grubuna ihtiyaç vardır.

Bireyin ailesinden sonra toplumsallaşma sürecine küçük yaşta ilk adım attığı ortamlar olan eğitim kurumlarında verilecek olan hizmetin niteliği yalnız; "öğrenci"ye yönelik danışmanlık verme niteliğinden bir adım öteye geçirilmelidir. Bu doğrultuda; "öğrenci", "öğretmen", "aile" ve "eğitim kurumlarında çalışan diğer personel" arasındaki iletişim ve etkileşimi güçlendirmek, yaşanacak sorunların çözümüne yönelik profesyonel, çoklu ve eklektik bakış açısına sahip, bio-psiko-sosyal güçlendirmeyi içeren **sosyal hizmet/sosyal çalışma uygulamalarının; sosyal hizmet uzmanları/sosyal çalışmacılar** tarafından verilmesini sağlayacak hizmet sunum alt yapısının ve atamaların ivedilikle gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

## ÜNİVERSİTEYE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN UYUM SORUNU VE ÇÖZÜM YOLLARI

Ramazan Altunöz\*

Büyük bir maratonun sonunda kimi istediği bölüme büyük bir istekle kimi de istemediği bir bölüme zoraki yerleşmiştir. İstendik bölümlere yerleşenler gururlu bir sevinç içindeyken zoraki tercihlere kalanlar kazanma ile mağlubiyet arasında bir karmaşa yaşarlar. Yeni bir umut, yeni bir ufuk, yeni süreç ve yeni bir dünya gibidir üniversiteler. Her yenilikte olduğu gibi uçsuz bucaksız güzelliklere açılan kapılar olabilirken hayal kırıklıkları ve olumsuz bir sürü yaşantıya giden yollarda vardır. İşte bu yollara akışı sağlayan en büyük etmenlerden biri kuşkusuz uyum sorunudur.

Sağlıklı ve başarılı bir yaşamın temelinde uyum vardır. Bir insanın girdiği çevrelerde geliştireceği ilişkiler ve kuracağı dengeler uyumlu olmasıyla mümkündür. Yeni başlanan bir süreç veya ortamda belirli bir işi, davranışı, yaşantıyı, amacı, hedefi gerçekleştirirken çevre, insan ve diğer etmenlerle fonksiyonlarını sorunsuz ve başarılı bir biçimde sürdürebilme ve yerine getirebilme kabiliyetine uyum denir. Buna kişi çevre ve diğer etmenlerle mutabık kalma, bütünleşebilme, ahenk ve işbirliği içinde olabilme yeteneği de denilebilir. Bu bağlamda üniversiteye yerleşmeye hak kazanan bir öğrencinin ilk aşamadan başlayarak üniversite sürecinde gerek akademik gerekse beşeri yaşantısını başarılı biçimde sürdürebiliyorsa uyum sorunu yaşamıyor demektir. Tam aksi bir durum yaşıyorsa bir uyum sorunundan bahsetmek mümkündür. Bugüne kadar yaptığımız görüşme ve gözlemler sonucunda üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumlarını etkileyen baslıca nedenleri bu başlıklar altında sıralamak mümkündür:

1- ZORAKİ TERCİH YAPMAK: Üniversiteye giriş sınavlarına katılıp her ne kadar istediği düzeyde puan alamasa da genel sıralama içinde başarılı olup veya tercih yaptığında bir bölüme yerleşecek kadar puan alan bir grup öğrenci bazen çeşitli nedenlere bağlı olarak zoraki tercih yapma gereği duymaktadır.

- Sınava birden fazla giren öğrencilerde sınav stresinden kurtulmak,
- Ailede baskı varsa daha özgür yaşama ve aile baskısından kurtulmak,
- Başka bir şehirde ve kültürde yaşamak,
- Aile ve sosyal çevrede itibar kazanmak,
- Sınav döngüsünde başarısızlık duygusunu kırmak ve ne olursa olsun hayata bir yerden başlamak,
- Lise ve sınav sürecindeki arkadaşlarının bir bölümü üniversiteye yerleşmişse onlara denk olmak,
- Üniversite ortamına ve bu ortamın sunduğu olanaklara sahip olma isteği söz konusu öğrencileri zoraki tercih yapmaya sürüklediği görülmüştür.

2-YENİ BİR ORTAM VE SÜRECE GİRMEK: üniversiteye yerleşmeye hak kazanan bir öğrenci ister başka bir şehre ister yaşadığı şehirde olsun yeni bir ortam ve sürece başlar; yani üniversite ortamına. Yaşadığı şehirdeki bir üniversiteye yerleşmişse aileden tam kopmayabilir. Aile kurallarına tabi kalabilir ve her an aileden veya tanıdık biriyle karşılaşma olasılığından sosyal ve duygusal anlamda kendini kısıtlanmış hissedebilir. Bunlara bağlı olarak hayal kırıklığına uğrayabilir, istediklerini gerçekleştiremeyebilir, kendini büyümüş ve üniversitede okuyor hissetmeyebilir, kendini bir kısır döngü içinde bulabilir. Diğer bir değişle yıllardır hayalini kurduğu özgür ve rahat ortamı bulamayabilir. Bu durumdaki öğrencilerin çeşitli bocalama ve çatışmalar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yeni bir şehre giden öğrencilerde ise yıllardır alışık oldukları düzen ve ortamdaki kopup tanımadıkları bir ortama gelmek zor ve tuhaf gelebilir. Özellikle aileden ve yaşadığı şehirden ilk defa ayrılıyor olanlar için bu durum daha da zor olabilir. Koruyucu tavırlara sahip ebeveynlerin çocukları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük veya yüksek olan öğrenciler ve kişisel yapıları gereği pasif olup özgüveni olmayan öğrenciler için yeni ortama uyum sağlamak oldukça zor olabilir. Bu öğrenciler :

\* Sosyal Hizmet Uzmanı, Ç.Ü. Mediko-sosyal Merkezi



- Kendilerini yalnız hissetmek,
- Alkol ve sigaraya başlamak daha önce kullanıyorsa daha çok tüketmeye başlamak,
- Sık sık hastalanma ve bağışıklık sistemlerinin zayıflaması,
- Ailesinin yanına her fırsatta gitmek,
- Düzensiz ve dengesiz harcamalar yapmak,
- Kendini yeni yere ait hissetmemek
- Yeni ilişkiler geliştirememesi gibi olumsuz durumları yaşadıkları görülmüştür.

3-İSTENİLEN ŞEHİR VEYA ÜNİVERSİTEYE YERLEŞEMEMEK: Bazı öğrenciler çeşitli etmenlere bağlı olarak istedikleri bölüm şehir veya üniversiteye yerleşemezler. Bu durumda üniversiteyi kazandıklarına bile sevinemezler. Kendilerini huzursuz ve başarısız düşünebilirler. Dolayısıyla her ne kadar üniversiteye yerleşmişlerse de bir tatminsizlik ve hayal kırıklığı yaşayabilirler. Buna bağlı olarak istemedikleri bir yerde bulunmanın onlara anlamsız geldiğini ve bu yüzden çaba harcamanın yani okula gitmenin veya derslere çalışıp başarılı olmanın bir önemi anlamı olmadığını düşünebilirler. Bu süreçte uyum sorunu yaşayan öğrenciler belirli bir süre

- Okuldaki insanlarla iletişim kuramayabilir,
- Aileden ve çevreden kopabilir,
- İçe kapanıp sosyal yaşantıdan uzaklaşabilir,
- Her şeyi boş verip amaçsız yaşayabilir
- kötü çevre ve alışkanlıklar edinebilir,
- Okulu bırakıp şehri terk etmeye kadar birtakım olumsuz durumlar yaşayabilirler.

4-BEKLENTİLERİN YÜKSEK OLMASI: gerek aile ve çevrenin öğrenciden gerekse öğrencinin üniversite ortamından beklentileri yüksek olabilir. Her iki durum öğrencide sıkıntı yaratabilir. Bazen ailenin beklentileri ile öğrencinin hayattan beklentileri çatışabilir. Dönem dönem öğrencilerin kendi istekleri ile ailenin onlara biçtiği kalıplar arasında sıkışıp kaldıkları bu yüzden de bocalayıp bunaldıkları görülmüştür. Bu tip durumlarda aileye layık olamama endişesi öğrencide kaygı ve stres yaratabilir. Bu süreç öğrencinin yalan söylemesine, sigara alkol veya zarar verici maddelere yönelmesine ve bazı psikolojik problemler yaşmasına neden olabilir. Öğrencinin umduğu, hayal ettiği gibi bir üniversite veya şehirle karşılaşmaması durumunda yeni yere karşı olumsuz bir duygu durumu içine girebilir. Buda öğrencinin bu huzursuz olmasına ve konsantrasyon eksikliği yaşamasına, neden olabilir.

5-YAŞ VE KİŞİLİK SÜRECİ: Bazısı daha erken bazısı da daha geç olabileceği gibi genelde üniversiteye giriş süreci 17 ile 20 yaşlar arasında olmaktadır. Bu yaş aralığı yetişkinliğe giriş sürecidir. Bu yaşlarda kişi çeşitli arayışlar içinde olabilir, çeşitli değişimler yaşayabilir. Çeşitli gelgitler yaşayabilir. Bu dönem aslında bir geçiş ve dönüşüm sürecidir. Dolayısıyla bu yaşlarda üniversiteye yeni başlamak insanın doğası gereği bazen sancılı veya çalkantılı geçebilir. Ayrıca bu yaş aralığından farklı olanların da üniversiteye yeni başlaması durumunda kuşak farkına bağlı birtakım uyum sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yani uyum sorunu yaşama olasılığı tamamen yaş ve kişilik özelliklerinden kaynaklı da olabilir.

6- EKONOMİK DURUMUN YETERSİZ OLUŞU: bir öğrencinin akademik yaşantısını sürdürebilmesi için bir bütçe gerekir. Barınma, ders materyali ve sosyal yaşamın idamesi için gerekli para desteği yeterli olmayan öğrencilerin dönem dönem okul sürecine adapte olmakta güçlük çektikleri hatta kimisinin ara vermek veya okulu bırakmak zorunda kaldıklarına tanık olabilmekteyiz. Ailenin yanı sıra devletten veya özel kurumlardan burs desteği alamadığı takdirde zor durumda kalan bazı öğrenciler için akademik ve sosyal yaşam ikinci planda kalabiliyor. Kimi öğrenciler ise bu durumu yarı zamanlı çalışarak aşmaya çalışmaktadırlar.

7-SOSYAL MEKAN VE OLANAK YETERSİZLİĞİ: özellikle yeni kurulan üniversitelerde veya gelişmemiş küçük şehirlerdeki öğrenciler için bu durum ciddi bir sorundur. Öğrencinin boş zamanlarını değerlendirebileceği, hoş vakit geçirebileceği ve yeteneklerini geliştirebileceği gerekli sanatsal, sportif vb diğer sosyal mekan ve olanak yetersizliği öğrencinin üniversiteye uyumunu önemli şekilde etkilediği görülmüştür. Bu durumlarda öğrenci için

- Şehir ve üniversite sıkıcı gelebilir.
- Üniversite cazibesini yitirebilir,
- Boş zamanlarını olumlu bir biçimde değerlendirmede sıkıntı yaşayabilir,
- Derslere yönelik konsantrasyon eksikliği olabilir,
- Sık sık şehir dışına çıkma isteği olabilir.
- Pişmanlık duyguları yaşanabilir,

8-BÖLGESEL SOSYO-EKONOMİK VE COĞRAFİ FARKLILIKLAR: Her bölgenin kendine has özellikleri vardır. Kültür, iklim, demografik özellikler ve ekonomik yapıdaki farklılıklar insan yaşamını etkiler. Büyükşehir küçük şehir, doğu batı, iç kısım kıyı kesimi, sıcak soğuk gibi zıt veya farklı kesimler arasındaki karşılıklı hareketlilik öğrencinin uyumunu etkileyebilir. İnsanın alıştığı kültür, değer, iklim ve ortamdan daha farklı yerlere gidip orada yaşamaya başlaması bazen o kadar kolay olmayabilir. Yeni yere adaptasyonu bu etmenlere bağlı olarak etkilenebilir. Bu tip sıkıntılarla baş başa kalan bir öğrenci yeni yerde ilişkilerini geliştiremeyebilir. Her fırsatta buradan uzaklaşmak isteyebilir, hayal kırıklığına uğrayabilir. Bundan dolayı derslerinde ve sosyal yaşantısında bazı gelgitler yaşanabilir.

Uyum sorunu bir öğrencinin yukarıda belirtilen çeşitli nedenlere bağlı olarak yeni başladığı üniversite sürecinde akademik, sosyal ve duygusal yaşantısında bir takım olumsuz değişimler yaşanması suretiyle kendini belli eder. İlk başlarda sıradan basit bir olay gibi algılanan bu durum öğrencinin hayatında olumsuz anlamda ciddi değişimler yaratmaya, maddi ve manevi zararlar vermeye başlayınca bir sorun olduğu kabul edilmeye başlanır. Fakat bu aşamaya gelinceye kadar çoğu zaman öğrencinin hayatında çeşitli düzeylerde maddi ve manevi yıpranmalar başlamış ve devam ediyor olmaktadır. Bunun için uyum sorununu zamanında fark etmek, tanımlamak, nedenlerini ortaya koymak ve çözüm için gerekli çabaları göstermek oldukça önemlidir.

Bir üniversite öğrencisi kendi yaşam akışı içinde yolunda gitmeyen bir şeyleri fark ettiğinde bu durumu boş vermemeli ve derhal harekete geçmelidir. Öğrencinin kendisi bazen yaşadığı durum dolayısıyla durumun farkına varamayabilir veya durumu kabullenmeyebilir. Bundan dolayı da harekete geçemeyebilir. Bu durumda söz konusu öğrencinin uyum sorununu fark eden okul danışmanı, aile üyeleri, yakın arkadaşları veya ilgili bir öğretim elemanı da yönlendirebilir. Öğrencinin durumu daha sağlıklı biçimde anlayabilmesi, nedenlerini ortaya koyabilmesi ve çözüm için gerekli girişimleri yapabilmesi amacıyla üniversitelerin mediko-sosyal merkezlerine veya buna yönelik hizmet veren diğer kurumlara başvurabilir. Bu merkezlerde gençlik danışma birimi, psikolojik danışma birimi veya sosyal servis gibi yerden yere değişik adlar alan birimler vardır. Burada psikiyatri uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikolojik danışman ve hemşire gibi değişik meslek gruplarından oluşan bir ekip gerekli destekleri vermek üzere istihdam edilmektedir. Uyum sorunu çeken üniversite öğrencileri bu birimlere başvurduğunda alanında deneyimli meslek elemanlarının bireysel ve grup çalışmaları yoluyla gerekli desteği alabilir ve öğrencilik yaşamlarını sorunsuz bir biçimde sürdürme olanağı bulabilirler.

Bu bağlamda üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin en başta uyum sorununa yönelik olmak üzere akademik sosyal ve duygusal yaşantısını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesi amacıyla çeşitli çözüm yolları uygulanmaktadır. Bunları başlıca şu şekilde sıralayabiliriz:

1-ORYANTASYON ÇALIŞMALARI: Her akademik yılın başında üniversiteye yeni kayıt yapan öğrencilere üniversitenin sunduğu sağlık, kültürel, sosyal ve sportif olanakları tanıtmak ve bu olanaklardan faydalanabilme yollarını göstermek amacıyla fakülte ve bölümlerde Mediko-sosyal merkezinin tanıtımını yapmak. Ve mümkünse koruyucu önleyici bir önlem olarak öğrencilerin hasta olmadan veya bir sorun yaşamadan önce bu merkezi ziyaret ederek yerini ve verdiği hizmetleri öğrenmelerini sağlamak.

2-ÖNYARGILARI KIRMAK VE FARKINDALIK GELİŞTİRME: Öğrencinin hedef, amaç ve ihtiyaçlarına yönelik bir bölümden bir üniversiteden ve bir şehirden beklentileri ile okuduğu bölüm, üniversite ve şehrin sunduğu olanaklar arasındaki durumu ortaya koymak. Beklentilerle sahip olunan olanaklar arasındaki fark ve ortak yönleri ortaya koyabilmek. Bu yolla öğrencinin okuduğu bölüme, üniversiteye ve şehre karşı var olan önyargıları ve olumsuz duygularıyla yüzleşip bunlarla baş etmesine yardımcı olmak.

3-PSİKOLOJİK DESTEK SAĞLAMA: Yapılacak bireysel görüşmeler yoluyla öğrencinin yalnız olmadığını gerektiğinde ve ihtiyaç duyduğunda ona yardımcı olabilecek, destekleyebilecek ve yol gösterebilecek güvenebileceği meslek elemanlarını mevcut olduğunu hissettirmek, onunla ve olası sorunlarıyla ilgilenmek. Bu sorunlarla baş etmesi yönünde cesaretlendirmek ve harekete geçme yeteneğini geliştirmek.

4-SOSYAL GRUP ÇALIŞMALARI: Öğrencinin uyum sorunuyla baş edebilmesi, kendi geliştirebilmesi amacıyla onunla benzer sorunları yaşayan diğer öğrencilerle beraber grup sürecinde sosyal etkileşim, atılganlık, kendini tanıma, liderlik, iletişim vb. konularda paylaşım ve eğitim çalışmaları yapmak.

5-YÖNLENDİRME: Öğrencilerin sahip oldukları yetenek veya ilgi duydukları alanlarda faaliyet yapmak üzere oluşturulan öğrenci kolları ve kulüplerine yönlendirmek. Dans, dağcılık, satranç, yelken sinema, tiyatro, teknoloji, gezi, tenis, edebiyat, münazara, fotoğrafçılık vb. kol ve kulüplerde eğitim görme, kendini geliştirme yeteneklerini sergileyebilme olanaklarını sağlamak için uygun yönlendirme yapmak ve katılım için teşvik etmek.

6-REHBERLİK YAPMAK: Üniversitede ve şehirde varolan sosyal kültürel ekonomik ve sportif ortam ve olanaklar konusunda rehberlik etmek. Ve bu olanaklardan yararlanabilmeleri için yardımcı olmak.

## KİTAP TANITIMI

**OKUL SOSYAL HİZMETİ**

David R. Dupper

Çevirenler: Prof.Dr. Yasemin Özkan, Doç.Dr. Elif Gökçearslan Çiftçi

Bu kitap, okul sosyal hizmet uzmanlarının etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi amacıyla bir rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Bu bağlamda kitap, okul sosyal hizmet uygulaması için “ekolojik bakış açısı” ile “okul sosyal hizmet uzmanının rol ve görevleri” ve “okul sosyal hizmetinin kısa bir tarihçesi”ni içermektedir. Kitap ayrıca içe ve dışa dönük davranış problemlerini, okullarda yaşanan sosyal problemleri, özürli çocuklara yönelik öğrenci temelli müdahaleleri, okullarda yaşanan şiddeti önlemeye yönelik barışçıl programları, hassas öğrenci grupları yararına yapılan müdahaleleri, danışman ve takım üyesi olarak sosyal hizmet uzmanının görev ve sorumluluklarını, okul sistemine aile ve toplumun katılımını sağlamaya yönelik programları, okuldaki sosyal hizmet uygulamasının ve sistem odaklı müdahalelerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Bu kitabın her bölümü bir vaka çalışmasına bağlı tartışma soruları ile desteklenmiş olup,  
 \* Okul-sınıf ortamında; aile, mahalle ve toplumda değişim yaratan umut verici programları,  
 \* Okulda uygun bir politik ortam yaratmada, okul yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri sunmaktadır.

Bu bölümler ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanlarının, risk altındaki öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda “okul ve toplum işbirliğine dayalı arabuluculuk rolü” ile “okul yönetici ve öğretmenlerine danışmanlık rolü”nün önemini vurgulamaktadır.

Tennessee Üniversitesi (ABD) Sosyal Hizmet Bölümü’nde öğretim üyesi olan Prof. Dr. David R. Dupper, okul hayatından dışlanmaya yol açan koşullar (aşırı disiplin, akran ve öğretmen zorbalığı vb.) nedeniyle okul başarısızlığı riski altındaki çocukların eğitim başarılarını artırmayı amaçlayan çalışmalarda bulunmaktadır. Prof. Dr. Dupper lisans, yüksek lisans ve doktora programları dahilinde “Sosyal Hizmet Uygulamasına Giriş”, “Okul Sosyal Hizmeti” ve “Çocuk ve Ergenlerle Kanıta Dayalı Uygulama” derslerini vermektedir.

**SOSYAL HİZMET UZMANLARI DERNEĞİ GENEL MERKEZİ**  
**13.DÖNEM YÖNETİM KURULU**  
**SON DÖNEM (5 AYLIK: 28 EKİM 2014 – 28 MART 2015 ARASI)**  
**FAALİYET RAPORU**

**Genel Çalışmalar:**

- 1-Meslektaşlarımızın ve yakınlarının kayıplarına ilişkin taziye, duyuru vb. çalışmalar düzenli olarak yapılmıştır.
- 2-Meslektaşlarımızın mesleki, sosyal başarıları paylaşılarak, kutlama, destek, motivasyon katkısı sağlanmıştır.
- 3- Derneğimizin web sitesi ve mail grubu güncel tutularak üyelerimizle iletişim güçlü kılınmıştır.

**Süreç İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar/Faaliyetler:**

4-Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünce organize edilen eğitim kapsamında farklı illerden 50 Sosyal Hizmet Uzmanına, APHB çerçevesinde Ankara'da Ekim ayında, Afetlerde Psikososyal Destek Eğitimi verilmiştir. Eğitim Genel Başkan Murat ALTUĞGİL'in de yer aldığı meslektaşlarımız ve diğer APHB bileşenleri temsilcilerince verilmiştir.

5-Adalet Bakanlığınca 30 - 31 Ekim 2014 tarihleri arasında Rixos Grand Ankara Otel'de düzenlenen Uluslararası Mağdur Hakları Sempozyumuna Genel Başkan Murat ALTUĞGİL ve Yönetim Kurulu Üyemiz Zeynep MUTLU katılmıştır.

6-Genel merkezimizde 02.11.2015 tarihinde APHB Yürütme Kurulu toplantısı yapılarak, Soma Maden Kazası çalışmaları ve SOMADA Projesi görüşülmüş olup toplantıya derneğimiz adına Genel Başkan Murat ALTUĞGİL katılmıştır.

7-Editörlüğünü Yönetim Kurulu Üyemiz Gonca POLAT'ın yaptığı ve derneğimizin süreli yayını olan Sosyal Hizmet Dergisinin 2012 sayısı, Kasım 2015'te derneğimiz tarafından çıkarılarak dağıtımı yapılmıştır.

8-Sosyal Hizmet Sempozyumu 2014, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi işbirliğinde, "Türkiye'de Adalet Sistemi ve Sosyal Hizmet" temasıyla, 20-22 Kasım 2014 tarihlerinde Ankara'da Başkent Üniversitesinde başarıyla gerçekleştirmiştir.

9-Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, UNICEF ve Türkiye Çocuk Fizyoterapistleri Derneği işbirliği ile 1-2 Aralık 2014 tarihlerinde Ankara HiltonSA Otelinde gerçekleştirilen "Çocuklarda Erken Re-Habilitasyon" Türkiye'deki 0-2 Yaş Erken Çocukluk Döneminde Verilen Re-Habilitasyon Hizmetlerin Değerlendirilmesi Çalıştayına Genel Başkan Murat ALTUĞGİL katılmıştır.

10-MEB'in 12/10/2013 tarih ve 28793 sayılı Yönetmeliğiyle; 2 yıllık bölüm mezunlarının (2 yıllık Açıköğretim Sosyal Hizmet Bölümü dahil) Sosyal Çalışmacı olarak atanmasına yönelik düzenlemesinin iptali ve değiştirilmesi için Derneğimizce açılan dava sonucu, Danıştay tarafından yürütmeyi durdurma kararı verilmiş ve MEB'in 10.12.2014 tarihli 29201 sayılı Yönetmelik değişikliğiyle gerekli düzeltme yapılarak, Sosyal Çalışmacı kadrosuna 2 yıllık bölüm mezunlarının atanmasını öngören madde hükmü iptal edilip, 4 yıllık Sosyal Hizmet bölümü mezunlarının atanabileceği hükme bağlanmıştır.

11-Meslekte 20.(1994 Mezunları) ve 40.(1974 Mezunları) yılını dolduran meslektaşlarımız için Ankara'da 20 Aralık 2014 tarihinde Saat. 19.30'da Alba Otelde Derneğimizce mezunlar gecesi yemeği düzenlenmiştir. Yemeğe Genel Başkan Murat ALTUĞGİL, Genel Sekreter Esin POLAT ve Yönetim Kurulu Üyesi Zeynep MUTLU katılmıştır.

12-Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerine yönelik 25.12.2014 tarihinde gerçekleştirilen "Sosyal Hizmet Mesleğinde Örgütlenme ve Kariyer" konulu sunuma Genel Başkanımız Murat ALTUĞGİL ve Yönetim Kurulu Üyemiz Zeynep MUTLU katılmıştır.

13-Fransa'da meydana gelen saldırılarla ilgili olarak 08.01.2015 tarihinde IFSW-Europe ağına SHUDER adına dayanışma metni gönderilmiştir.

14-LGBTİ bireylere yönelik ayrımcılıkla mücadele amacıyla 08.01.2015 tarihinde Derneğimizce basın bildirisi yayınlanmıştır.

15-Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün BMMYK işbirliğinde yürüttüğü "Ulusal İltica Karar Prosedürlerinin Güçlendirilmesi" ve "Kent Ortamında Yaşayan Uluslararası Koruma İhtiyaç Sahiplerine Yönelik Koruma Stratejilerinin Geliştirilmesi" projelerinin 14 Ocak 2015 tarihinde Ankara Swissôtel'de gerçekleştirilen tanıtım toplantısı açılış törenine Derneğimiz adına Genel Başkan Murat ALTUĞGİL ve Yönetim Kurulu Üyesi Zeynep MUTLU katılmıştır.

16-Derneğimiz de dahil 210 Sivil Toplum Örgütünden oluşan Denge Denetleme Ağı'nın "Sivil Toplum, Katılımcı ve Kapsayıcı bir Anayasa için yol haritası oluşturmak üzere, Ankara'dan GörBAK Diyor!" toplantısına, 17.01.2015 tarihinde yönetim kurulu üyemiz Umut YANARDAĞ katılmıştır. Kampanya <http://www.birarada.org/kategori/gorbak-kampanyasi> bağlantısından izlenebilecektir.

17- 21-22 Ocak 2015 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen, Sivil Düşün AB Programı 2. Danışma Kurulu Toplantısı'na Genel Başkan Murat ALTUĞGİL ve Yönetim Kurulu Üyesi Zeynep MUTLU katılmıştır.

18-AFAD tarafından 28 Ocak 2015 tarihinde gerçekleştirilen Türkiye Afet Yönetimi Strateji Belgesi Geliştirme Çalıştayı'na Genel Başkan Murat ALTUĞGİL ve Genel Sekreter Esin POLAT katılmıştır.

19-Genel Başkan Murat ALTUĞGİL 29.01.2014 tarihinde Radyo 1'de "KENT VE YAŞAM" programında Aile Danışmanlığı konusuyla ilgili Canlı Yayın programına katılmıştır.

20-Genel Başkan Murat ALTUĞGİL 30.01.2014 tarihinde KANAL B TELEVİZYONU "GÜNCEL" programında Suriyeli Mülteci-Sığınmacılar konusuyla ilgili Canlı Yayın programına katılmıştır.

21- 30.01.2015 tarihinde Hayat Sende Gençlik Akademisi Derneğince gerçekleştirilen ve Sabancı Vakfı Hibe Programları tarafından desteklenen Etiketsiz Eğitim Projesi çalıştayı'na Genel Başkan Yardımcımız Bülent KARAKUŞ katılmıştır.

22-Derneğimizce Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu kapsamında akademisyenler ve alanda görev yapan meslektaşlarımızdan oluşan Çalışma Grubu oluşturulmuş ve düzenli olarak çalışmaya başlanmıştır. Çalışma grubu tarafından okul sosyal hizmetine dair bir kitapçık oluşturulması, sosyal hizmet dergisinin bir sayısının okul sosyal hizmeti konusuna özel olarak çıkarılması, projeler hazırlanması ve MEB yetkilileriyle görüşülerek, okul sosyal hizmeti uygulamasının başlatılarak yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Ocak 2015'te başlatılan Komisyon çalışmaları, Genel Başkan Yardımcımız Bülent KARAKUŞ ve Yönetim Kurulu Üyelerimiz Zeynep MUTLU ve Gonca POLAT tarafından koordine edilmekte olup bu çerçevede; 18 Şubat 2015 tarihinde MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürüyle, 26 Şubat 2015 tarihinde Temel Eğitim Genel Müdürü ve Eğitim Ortamları Daire Başkanıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmelere Derneğimiz adına Genel Başkan Yardımcımız Bülent KARAKUŞ katılmıştır.

23- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi ve Uluslararası Af Örgütü işbirliğiyle 14-15 Şubat 2015 tarihinde Genel Merkez binamızda LGBTİ bireylere Yönelik Ayrımcılıkla Mücadele Çalışması Eğitimi yapılmıştır. Eğitmen olarak derneğimizden Doç.Dr.Sema BUZ, ile Özlem ÇOLAK- Af Örgütü/LAMBDA İSTANBUL ve Remzi ALTUNPOLAT'ın görev aldığı eğitime derneğimiz adına Genel Başkan Murat ALTUĞGİL katılmıştır.

24-Özgecan ASLAN'ın öldürülmesi üzerine 17 Şubat 2015 tarihinde Derneğimizce, Kadına Yönelik Şiddete dair basın bildirisi yayınlanmıştır.

25-Genel Başkan Murat ALTUĞGİL 20.02.2015 tarihinde KANAL B televizyonunda Kadına Yönelik Şiddetle ilgili Canlı Yayın programına katılmıştır.

26-SOS Çocuk Köyü Aile Güçlendirme Eğitimi Projesi kapsamında 23-27 Şubat 2015 tarihlerinde Kıbrıs'ta gerçekleştirilen "Suça Sürüklenen Mağdur ve Korunma İhtiyacı İçinde Olan Çocuklarla Hak Temelli Çalışmaların Güçlendirilmesi, Görüşme Teknikleri" eğitimi Derneğimizden Genel Başkanımız Murat ALTUĞGİL, Yönetim Kurulu Üyemiz Zeynep MUTLU ve Üyemiz Figen PASLI tarafından verilmiştir.

27-Geleneksel olarak Derneğimizle işbirliğinde gerçekleştirilen Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümüyle yapılmakta olup sempozyum hazırlıklarına İzmir Şubemizle işbirliğinde başlanmıştır.

28-Antalya, Eskişehir, İstanbul, Denizli, İzmir, Hatay, Samsun, Van Şube genel kurulları yapılmıştır. Yeni seçilen yönetim kurullarımızı tebrik ediyor, başarılar diliyoruz.

29-Soma'da yaşanan maden faciası sonrası Derneğimizce hazırlanan Proje Soma Kaymakamlığı ve Kızılaya sunulmuş olup proje yürütücüsü Genel Sekreter Esin POYRAZ'dır.

30-Turizmde Çalışanların ve İşverenlerin Uyum Yeteneklerini Arttırma Projesi (TUYUP) kapsamında, Derneğimizce eğitim danışmanlık firması üzerinden, Mart 2015'de başlamak üzere Temmuz 2016'ya kadar turizm belgesi olan otel çalışanlarına davranış bilimleri eğitimi verilecek olup ön sürece ilişkin işlemler Yönetim Kurulu Üyemiz Umut YANARDAĞ tarafından Şubat 2015'te gerçekleştirilmiştir.

31-Varolan çocuk hakları ağlarının güçlendirilmesi – uluslararası deneyimin ulusal ve yerel deneyimin ilişkilendirilmesi amacıyla Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği (ICC) tarafından hazırlanan ve Derneğimizle birlikte UNİCEF, PDRDer vb. iştirakçilerin yer aldığı Proje kabul edilmiştir. Proje Ocak 2015 itibariyle başlayıp 30 ay boyunca Ankara, İstanbul, Muğla, İzmir, Antalya, Mersin, Trabzon, Mardin, Diyarbakır illerinde uygulanacaktır.

32-Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği tarafından hazırlanan "Afrika, Asya, Avrupa, Latin Amerika ve Orta Doğu Ülkelerinde Cinsel Sömürü Özelinde Çocuğa Karşı Şiddeti Azaltma Projesi" kabul edilmiştir. Derneğimiz de Çocuğa Karşı Ticari Cinsel Sömürüyle Mücadele Ağı üyesi olarak proje ortakları arasında olup diğer ortaklar Uluslararası ECPAT Ağı, ECPAT Hollanda/Defence for Children Hollanda (fon veren ve asıl yasal sorumlu), ÇTCS ile Mücadele Ağı'dır. (Toplamda 30 ülkede aynı proje altında çalışılacak).

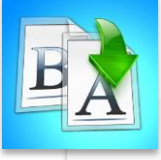
33-Türkiye Felsefe Kurumunun başvuran/yürütücü Derneğimizin de ortak olarak yer aldığı ve 8 iştirakçi STK'nın bulunduğu proje AB Merkezi Finans ve İhale Birimine sunulmuş ve ön kabul almıştır. Projenin konusu yolsuzluk (ekonomik etkenler yanında geniş anlamda görevi yapmamak veya eksik yapmak vb. uygunsuzluklar dahil) ve Etik konuları olup Projede ki aşamalar şöyledir: 1-Alan Araştırması: Alandaki SHU ve diğer sosyal hizmet sunucuları ile hizmet alanlara yönelik araştırma uygulanacak, vaka örnekleri toplanacak. Araştırma sonucunda genel duruma, nedenler ve sonuçlara dair Rapor yazılacak. 2-Rapordan da yararlanılarak SHUDER Etik Kitapçığı yenilenecek ve alandaki SHU'lara dağıtılacak. Ardından da Etik Deklarasyonu yayınlanacak ve diğer taraflardan (Kurumlar) kendilerinin de gereğini yapması istenecek. SHUDER şubelerinde uygulanacak projede Genel Sekreterimiz Esin POLAT, Yönetim Kurulu Üyemiz Umut YANARDAĞ ve Gonca POLAT ile akademisyenlerimiz derneğimiz adına koordinasyon ekibinde, alan araştırmasında ve uygulamada görev alacaktır.

34- Derneğimizin yayınları taranarak web sitemizde yayınlanmış, aşağıda bilgileri yer alan 7.Ulusal Sosyal Hizmetler Kongresi ve Çocuk Koruma(ma) Kanunu 3 kitapları derneğimiz tarafından bastırılarak yayınlanmıştır; - Tarımeri, Nihat. Çocuk Koruma(ma) Kanunu 3 "Çocuk/Gençlik Ceza Adalet Uygulamasında Kısa Kısa Yaklaşımı". Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, No:22, 2015.

- Karataş, Kasım. 7.Ulusal Sosyal Hizmetler Kongresi: 21.Yüzyılda Sosyal Hizmetler Nereye? Ankara, 15-16 Nisan 2011. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, No:23, 2015.

35-Kızılay tarafından Bolu'da gerçekleştirilen 3 günlük eğitime Genel Başkanımız Murat ALTUĞGİL katılmıştır.

# Türkiye Okullarında Temel Konular



## İÇİNDEKİLER

- Türkiye'de Eğitim Reformu
- Türkiye'de Çocuk Refahı ve Buna İlişkin Bulgular
- Türkiye'de Okullarda Sağlık
- Yoksulluk ve Eğitim Sistemi



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Türkiye'de okul çağı çocuklarının sağlık ve genel refah konuları ile yoksulluk ve eğitim sistemi arasındaki ilişkileri kavrayabileceksiniz.



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

ATA-AÖF

OKUL SOSYAL  
HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan

ÜNİTE

1



## GİRİŞ

Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde en önemli yapısal değişiklikler ilköğretim alanında olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

Her toplumunun tarihinde, bazı kritik dönemlerde reform yapılarak yeni döneme ayak uydurulur veya yeni bir yapılanmaya geçilir.

Eğitim de toplumda en çok reform yapılan alanlardan biridir. Eğitim reformları bazen bütün yapıyı etkileyecek şekilde kökten, bazen de sistemi fazla bozmayacak şekilde içten yapılabilir. Türkiye, gerek Osmanlı'nın son dönemlerinde gerekse Cumhuriyet Döneminde sürekli eğitim reformları yapmak durumunda kalmıştır. Avrupa modeline göre yeni bir eğitim sistemi kurarken veya kendimize özgü problemleri çözerken esaslı eğitim reformları yapmaktayız.

Türkiye 70'li yıllardan sonra eğitimin kriz alanları olan üniversiteye giriş, liselerde değerlendirme sistemi, öğretmen yetiştirme, sekiz yıllık kesintisiz sürekli eğitim, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda cesur reformlar yapmış; bunlardan bazılarında da başarılı olmuş sayılabilir.

Ancak son zamanlarda, ilköğretim ve üniversiteye giriş düzenlemelerinin arasında ortaöğretim alanında da bir reform yapılarak buradaki dağınıklığa bir son verilmemesi gerekmektedir. Bu tebliğde Türk ortaöğretim reformunun nasıl yapılabileceği hakkında bazı düşünceler tartışılmaya çalışılacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıllarda yapısal açıdan dünyanın en yeni ve sağlam okul sistemine sahipti. "Merdiven Modeli" denen ve o zaman Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği'nin uyguladığı bu sistem, herkesin zekâ, yetenek ve çalışmasına göre okul sisteminde sınavsız olarak istediği kadar yükselebildiği ve istediği alanda eğitim görmesini sağlayan bir sistemdi. Sosyal tabakalaşmanın eğitim üzerinde şans ve fırsat eşitliği bozucu bir etkisi yoktu. Ancak daha sonra bazı faktörler Türk eğitim sistemini merdiven modelinden ortaçağ toplumsal yapısının ve sosyal sınıfların etkisinin çok olduğu "çatal sisteme" doğru çekmeye başladı.

Türkiye'de okullaşma oranları fazla yüksek olmamasına rağmen orta ve yükseköğretim kademelerindeki okumak isteyenlerle onlara sunulan imkânlar arasında bir arz-talep dengesizliği vardı. (Aslında yükseköğrenimini tamamlamış gençlerle onların çalışabilecekleri istihdam arasında daha büyük bir arz-talep dengesizliği görülmektedir.) Türkiye'de genç nüfusun hızla artmasının yanı sıra kırsal bölgelerden kentlere doğru yoğun bir hareketlilik de sürmektedir. Bunun önemli nedenleri arasında tarımdaki makineleşme dolayısıyla iş gücüne fazla ihtiyaç duyulmaması, kitle iletişim araçlarının ve ulaşım olanaklarının gelişmesi ve kent yaşamının çekiciliği sayılabilir.

Bu göçler Türkiye'de kırsal bölgeleri büyük ölçüde boşalttı. Daha önce her kırsal yerleşim birimine bir ilkokul açan eğitim bakanlığı, bu okullara devam eden

öğrencilerin iyice azalması üzerine her yıl binlerce köy ilkokulunu kapatmaya başladı. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması üzerine her temel eğitim okulunda Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilgisi, sosyal Bilgiler, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi uzmanlık alanlarının öğretmenlerini de atamaya başlayınca bu kadronun çalışacağı okulları büyük köy ve kasabalara kurup küçük yerleşim yerlerindeki çocukları bu okullara taşımaya veya yatılı bölge ilköğretim okullarını yaygınlaştırmaya başladı.

Türkiye’de eğitim reformunu gerektiren diğer bir neden de hemen her mesleğe girişte aranan diploma veya öğrenim seviyesinin giderek yükselmesidir. 1960’lı yıllarda ilkokul öğretmenleri lise mezunları ve lise seviyesinde öğretim veren ilköğretmen Okulu mezunları arasından atanabilirken çok hızlı bir şekilde iki yıllık eğitim yüksek okulları ve bu yapısal reform yerleşmeden dört yıllık lisans mezunları arasından atanmaya başlandı. Bu örneği birçok meslek için vermek mümkündür. Türk eğitim sistemi içinde yapılan en önemli yapısal reformlardan biri zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıdır (Ergün 2002).

Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasından itibaren Tevhid-i Tedrisat, halk eğitim reformları, çeşitli ilköğretim reformları (8 yıllık zorunlu eğitime geçiş gibi), yükseköğretim reformları (Malche raporu ve sonrası Darül Fünun reformu) gibi değişik eğitim reformları yapılmıştır. Bunlardan biri, 2003 yılında başlatılan, daha çok müfredat temelinde olan ve amacı genç insanları daha gerçekçi bir hayata hazırlamak olan reformdur. Bu reform, tüm ulusal müfredatı üç aşamada değiştirmeyi amaçlıyordu. İlk aşamada; fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe alanlarında 1-5 sınıfları için yeni bir müfredat geliştirilmiş ve bu yeni müfredat 2004-2005 yıllarında 120 pilot okulda uygulanmaya başlanmıştır (Tezgel, 2009).

Yapısalcı yaklaşımı temel alan bu reform (Gültekin, 2010), 2005 Eylül ayında ise tekrar gözden geçirilerek ülke çapındaki tüm okullara uygulanmıştır. 6-8 sınıflarda eğitim gören öğrenciler için yeni müfredat hazırlamak olan ikinci aşama hâlâ devam etmektedir. Üçüncü aşama ise, bu yeniden yapılandırılan müfredatın 4 yıllık lise eğitimine uyarlanmasıdır (Talim Terbiye Kurulu, 2005; Akşit, 2007).

Bu yeni yaklaşımda, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmiş olup kazanım odaklı, etkinlik temelli ve kullanım ağırlıklı bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yolla öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde daha aktif ve takım ruhunu benimsemiş olmaları, soran, sorgulayan, gerektiğinde tartışan, eleştiren, düşünen, üreten ve paylaşılan bir tavır sergilemeleri, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştıkları problemleri kendi çabalarıyla çözebilen özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Buna bağlı olarak, ders içerikleri değiştirilmiş ve ders kitapları öğrenci öğrenmesini destekleyecek hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu reform çabalarının pratiğe dökülmesinde eksiklikler yaşandığı ve bunun da bu değişim çabalarının “daha olumlu öğrenci çıktıları elde etmek” olan

asıl amaçlarına varmasını engellediği göze çarpmaktadır. Korkmaz'a göre (2006) kalabalık sınıflar, ailelerin bu yeni programla ilgili bilgi eksiklikleri, değerlendirme safhasında öğretmenlerin çok fazla kâğıt işi ile uğraşmak zorunda kalması gibi nedenlerden dolayı programın amaçlarına varması engellenmektedir. Bulut ise (2007) öğretmenlerin bu yeni programı daha önce yapılanlara göre reform olarak algıladıklarını dile getirmiştir. Fakat öğretmenler ilköğretim programlarının gelecekte daha iyi hâle getirilmesi için araç-gereç eksikliğinin giderilmesi, merkezi sınavların da ya kaldırılması ya da yeni programla uyumlu hâle getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de eğitim sisteminin en büyük paydaşı ve düzenleyicisi konumundaki Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sisteminin sorunlarını en doğru biçimde saptayabilmesi ve kaynaklarını verimli bir biçimde kullanarak katılımcı çözüm politikaları uygulayabilmesi için katılımcı bir yönetim reformunun gerekliliği her gün daha çok ortaya çıkmaktadır.

Türkiye eğitim sisteminin günümüzde en öncelikli sorunu "öğrenme"nin istenen ölçüde gerçekleşmiyor oluşudur. Eğitim sisteminin içinden ve dışından gelen birçok anlatının yanında uluslararası testlerde Türkiye'den katılan öğrencilerin aldıkları sonuçlar, bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öğrenme sorununun çözülebilmesi için atılması gereken en önemli adım, öğretmen politikalarının kapsamlı bir biçimde gözden geçirilmesidir.

2010 yılında MEB'in öğrenme sorununun çözülebilmesi için attığı en kayda değer adım Fatih Projesi'yle okulların teknolojik altyapılarının iyileştirilmesi ve elektronik içeriğin sağlanarak eğitimde teknolojik araçların daha sık kullanılmasını teşvik etmeye hazırlanması oldu. Ancak bu adımlar, teknolojik araçların öğrenmeyi nasıl desteklediğine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmadan ve uluslararası düzeyde ortaya çıkan kanıt temeli kullanılmadan atıldı.

2010 yılında hem okulöncesi eğitime hem de ilköğretime katılımın artmış olması olumlu bir gelişmedir. Ancak, okulöncesi eğitimde hızlı yaygınlaştırmayla birlikte, dezavantajlı grup ve bölgeleri önceliklendirmede ve ilköğretime etkili geçişin sağlanmasında eksiklikler bulunmaktadır.

İlköğretimde devamsızlık oranları ise dikkat çekici boyutlardadır. Okulun, devamsızlığı izleyerek etkili önlemler almasını sağlayacak bir mekanizma olarak hazırlıkları süren aşamalı Devamsızlık Yönetimi'nin eksikliklerinin tamamlanarak yürürlüğe girmesine yönelik gereksinim devam etmektedir. İlköğretim müfredatına bu yıl eklenen "Serbest Etkinlikler" uygulaması ise okula aidiyet hissini tüm çocuklar için artırırken devamsızlık ve okuldan diplomasız ayrılmanın azaltılması için de olumlu etki yaratabilir. Ortaöğretimde kaydedilen yüksek devamsızlık ve okulu terk oranları, Türkiye'de ortaöğretimin hitap ettiği genç nüfusun beklentilerine yanıt vermekten uzak olduğunu, kişisel gelişimlerini ve toplumsal

katılımlarını olması gereken ölçüde güçlendiremediğini ve ortaöğretim çağındaki çocukların yetersiz kamu hizmetleriyle karşılaşabildiklerine işaret etmektedir.

Eğitim ortam ve süreçlerinde çocuk haklarının hayata geçirilmesi ve hak temelli bir bakış açısının öğrencilere kazandırılması, çocukların esenliğinin desteklenmesi ve eğitim sisteminin demokratik toplum oluşumuna katkıda bulunması için elzemdir. 2010 yılında bu geniş alanda insan hakları değerlerinin kazandırılması, din ve eğitim boyutlarında çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Ancak ne bu boyutlardaki ne de diğerlerindeki gelişmeler, eğitim sistemine hak temelli bir yaklaşımı sağlayabilmiştir.

2010 yılında eğitim sistemine katılımın artırılması açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öte yandan eğitim sisteminin niteliği, hak temelli bir bakış açısıyla yeniden kurgulanması ve eğitim sisteminde yaşam becerisi edinimi alanlarındaki eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu değerlendirmenin başında da belirtildiği üzere sistemin gelişmesine izin vermeyen bu sorunların çözümü, hak temelli bir bakış açısının Bakanlık yapısı ve çalışmalarına etkili bir yönetim reformu aracılığıyla yansıtılmasına bağlıdır.

Zorunlu eğitimin 2012–2013 öğretim yılından itibaren ise 12 yıl olduğu Türk eğitim sisteminde, toplumun bütün kesimlerinden öğrencilerin okullaşmasının sağlanması, başta MEB olmak üzere ilgili bütün tarafların en önemli görevlerinden biridir. Türkiye’de 1997–1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz ilköğretim zorunlu iken 2012–2013 öğretim yılıyla birlikte ortaöğretim sürecinin de zorunlu eğitim kapsamına alındığı 4+4+4 şeklinde ifade edilen 12 yıllık kademeli eğitim sistemine geçilmiştir. Bu durumda ortaöğretim çağı nüfusu içinde yer alan bütün öğrencilerin okullaşmasının sağlanması MEB ile birlikte okul yönetimlerinin temel yükümlülüklerinden biri olmuştur (Resmî Gazete, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çok çeşitli eğitimi geliştirme odaklı projeler yapılmaktadır. Bu tür çalışmalar, Türkiye’de özellikle politika üreticilerin en azından sorunların farkında olduklarını göstermeleri açısından önemlidir.

## **OKULLAR VE SAĞLIK**

Okul çağı, çocukların büyüme ve gelişme dönemidir. Bu dönemde erken fark edilen büyüme-gelişme bozukluklarının önüne geçmek daha kolaydır.

Okulda çocuklar toplu hâlde buldukları için bulaşıcı hastalıkların görülme ve yayılma hızı daha fazla olabilir, ancak toplu hâlde bir arada bulunmalarının iyi bir yönü, aşılama gibi koruyucu önlemlerin daha kolayca alınabilmesidir.

Başarılı bir eğitim için öğrencinin sağlıklı olması temel koşuldur. Görme ve işitme gibi bazı bozukluklar erken tanınıp tedavi edilirse öğrencinin başarılı olma şansı artar.

Okul genellikle çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yerdir. Bu durumun yaratacağı ruhsal ve sosyal sorunlar için çocuk desteklenmelidir.

Çocukluk dönemi sağlık alışkanlıklarının geliştirilmesi için de uygun bir dönemdir. Bilgi, tutum ve davranışlarını sağlıklı bir şekilde geliştiren öğrenciler çevrelerindeki bireyler için de eğitici olabilirler.

Okul sağlığı hizmetleri; öğrencilerin sağlığını değerlendirmek, korumak ve geliştirmek için yapılan çalışmaların tümüdür. Böylece sağlıklı okul yaşamı sağlanır ve sürdürülürken bir yandan da öğrenciler aracılığıyla topluma sağlık eğitimi verimli olur.

## **OKULDA VERİLEBİLECEK SAĞLIK HİZMETLERİ NELERDİR?**

### **1. Akut hastalıklara yaklaşım:**

Okulda sık görülebilen kanama, solunum yetmezliği, bayılma, konvülsiyon, alerjik reaksiyonlar, yanıklar, zehirlenmeler, kafa travmaları, üst solunum yolu enfeksiyonları, deri enfeksiyonları, ishal, kusma, karın ağrısı, burkulma, kırık, çıkık gibi ani durumlarda yapılan ilk yardım girişimleridir. Bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması da akut yaklaşım gerektirir. Öğretmen sık görülen bazı bulaşıcı hastalıkların belirtileri ve bulaşma yolları konusunda bilgilendirilmeli, hastalık ortaya çıktığında hemen okul sağlığı ekibine haber vermelidir. Bulaşıcı hastalık ortaya çıktığında hasta olan öğrenci bulaşıcılık dönemi bitene kadar okula gelmemeli, ancak diğer öğrenciler okula gitmeli, okul kapatılmamalıdır.

### **2. Kronik hastalıklara yaklaşım:**

Okulda kronik hastalığı olan çocukların olması durumunda bu hastalığın çocuk, aile ve eğitim üzerindeki etkileri ile mücadele etmek gerekir. Örneğin astımlı bir çocukta çevre kontrolü ve enfeksiyonların önlenmesi; diabetli bir çocukta kan şekerinin izlenmesi ve hastanın uyumunun geliştirilmesi; epileptik bir çocukta ise atakların önlenmesi ve kazalardan korunması için çaba harcanmalıdır.

### **3. Sağlığın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar:**

#### **A. Okula giriş muayeneleri:**

Öğrencilerin sağlık durumunu değerlendirmek için her yıl tam bir fizik inceleme yapılması muayene edilecek öğrenci sayısını çok arttırmaktadır. Bu yüzden incelemenin niteliği düşmekte, ayrıca saptanan hastalığın tedavisine zaman kalmadığından öğrenciyi daha iyi bir sağlık düzeyine getirme amacına ulaşamamaktadır. Okul çağındaki çocuklar genelde sağlıklıdır. Bir kaza ya da özel bir hastalık söz konusu olmazsa 3-4 yıl içinde sağlık durumlarında önemli

değişiklikler olmaz. Bu nedenle okula giriş ve çıkışta tam bir fizik inceleme, ara yıllarda ise belirli bazı sağlık sorunlarına yönelik çalışmalar yapılmasının uygun ve yeterli olacağı görüşü benimsenmiştir.

Fizik muayeneye başlamadan önce, öğrencilere muayenelerin ne olduğu anlatılmalı, korkuları giderilmelidir. Muayene için okulda önceden bir yer hazırlanmalı ve bu odanın sıcaklığı, aydınlığı yapılacak iş için uygun olmalıdır. Öğrenciler içeriye birer birer alınmalı, böylece hem birbirlerinden utanmaları, hem de görme, işitme gibi kendilerinin yorum yapacağı testlerde birbirlerini yanıltmaları önlenmelidir. Okul sağlığı ekibindeki hekimin görevi öğrencinin nörolojik gelişimini değerlendirmek ve tam bir fizik inceleme yapmaktır. Muayenede yer alan boy, kilo ve kan basıncı ölçümleri, görme ve işitme testleri, PPD, ruhsal sorun saptama anketleri gibi bazı işlemler hemşire tarafından yapılabilir.

a. Görme taramaları: Görme kusuru olan öğrencilerle olmayanlar arasında okul başarısı yönünden farklar vardır. Görme kusurunun erken saptanıp düzeltilmesiyle bu fark ortadan kaldırılabilir.

b. İşitme taramaları: İşitmenin ölçülmesinde fısıltı testi, saat testi gibi basit yöntemler kullanılabilir gibi, hava iletimini ölçen pür ton odiyometri gibi daha güvenilir yöntemlerden de yararlanılabilir. Bu aygıtların taşınabilir olanları okul taramalarında kullanılabilir.

c. Diş sağlığı taramaları: Diş çürüklerinin erken tanınıp tedavi edilmesi o dişin kaybını önlediği gibi, vücuttaki bir enfeksiyon odağının da ortadan kalkması demektir. Ayrıca bu taramalar sırasında bir diğer diş sağlığı sorunu olan oklüzyon bozuklukları da saptanabilir.

d. Büyüme ve gelişme taramaları: Öğrencilerin boy ve ağırlıkları her yıl ölçülmeli, gelişiminde gerilik saptananlar ileri incelemeler için sevk edilmelidir.

#### **4. Sağlığın korunması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar:**

a. Bağışıklama: Bebeklikte başlanan aşuların pekiştirme dozlarının okul çağında yapılması, öğrencilerin toplu olarak bir yerde bulunması nedeniyle sağlık çalışanlarına kolaylık sağlamaktadır. Ülkemizde ilkököl 1. sınıfta Td, OPV, kızamık ve PPD (-) olanlara BCG; ilkököl 5. sınıfta ise Td yapılmaktadır.

b. Beslenme: Öğrencilerin beslenme programlarının yeterli ve dengeli, sağlık kurallarına uygun olması okul sağlığı ekibinin denetiminde olmalıdır.

c. Taşıyıcıların araştırılması: Okul çalışanlarının B hepatiti, salmonella, tüberküloz yönünden taranması, özellikle kantin ya da yemekhanesi olan okullar için çok önemlidir.

d. Spor etkinlikleri: Öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimine olumlu katkıları olduğu için spor etkinlikleri desteklenmeli, beden eğitimi derslerine katılmama raporları çok dikkatle verilmelidir.

e. Sağlık eğitimi: Sağlık için temizliğin önemi, kazalar ve hastalıklardan korunma, ilkyardım, sigara ve alkolün zararları ve cinsel eğitim gibi konularda öğrencilere eğitim verilebilir. Bu eğitimin öğretmen tarafından verilmesi ve sağlık çalışanlarının danışmanlık görevi yapması daha uygundur.

f. Çevre sağlığı hizmetleri: Okulda sağlıklı çevre, okul binasının, oyun alanlarının, mutfak ve tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma, aydınlanma gibi durumların sağlığa uygun koşullarda olmasıdır. Sağlık için temiz ve yeterli içme ve kullanma suyu sağlanmalıdır. Okulda sağlık hizmetini yürütenlerce okul ve çevresinin kazalara karşı korunma yönünden uygunluğu da kontrol edilmeli ve gerekli olan düzeltmeler yapılmalıdır. Öğrencilere sağlıklı bir çevrede yaşama bilinci aşılanmasının aynı zamanda çok önemli bir sağlık eğitimi de olduğu unutulmamalıdır.

### **Okul Sağlığı Ekibi Kimlerden Oluşmalıdır?**

Okul sağlığı ekibi en az bir hekim, bir hemşire, öğretmen ve olanaklıysa anne babadan oluşur. Olanaklar el veriyorsa diş hekimi, rehberlik uzmanı, psikolog, sosyal hizmet uzmanı gibi çalışanların da katılması ekibin niteliği ve verimini artırır.

Ülkemizde okul sağlığı hizmetleri il ve ilçelerde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sağlık eğitim merkezleri, köylerde ve küçük yerleşim merkezlerinde ise sağlık ocakları tarafından yürütülmektedir.

### **Okul Sağlık Kayıtları Nasıl Tutulmalıdır?**

Her öğrenci için okul hemşiresi tarafından öğrencinin sağlık durumunu gösteren bir kayıt tutulmalı; bu kayıta okul öncesi dönemdeki sağlık bilgileri, okul döneminde konan tanılar ve yapılan tedaviler yer almalıdır. Öğrenci okul değiştirdiğinde bu kayıtlar yeni okuluna gönderilmelidir.

Bu kayıtların sonuçlarının yılda bir kez ilgili sağlık ve eğitim kurumlarına gönderilmesi, daha verimli okul sağlığı hizmetlerinin yapılmasına, dolayısıyla okul sağlığının gelişmesine katkıda bulunacaktır.

## **TÜRKİYE’DEKİ ÇOCUKLARIN REFAH DÜZEYİNİ ORTAYA KOYMAK**

Türkiye, cinsiyeti ve kökeni ne olursa olsun tüm çocukların okullaşmasını sağlama, verilen eğitimin kalitesini artırma, yere ve okula göre ortaya çıkan kalite eşitsizliklerini gidermede hem fırsatlar hem de güçlüklerle karşı karşıyadır.

Bugün Türkiye’de çocukların hemen hemen tamamı ücretsiz sekiz yıllık ilköğretimden yararlanmaktadır. Bununla birlikte, başta kızlar olmak üzere kimi çocuklar yoksulluk ve/veya dışarıda çalışma, tutucu toplumsal kurallar, evdeki

sorumluluklar, beklentilerin düşük olması veya uyum sorunları gibi nedenlerle okullarını terk ettiklerinden veya okula düzenli devam edemediklerinden ilköğretimde %100 kapsam ve cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabaların sürmesi gerekmektedir. 2012 yılı itibarıyla ilkokula başlama yaşının 6'dan 5'e indirilmesi ve ilkokul eğitiminin her biri dörder yıllık iki evreye ayrılması, geç başlama, okula hazır olmama veya evreler arasında geçişin sağlanamaması gibi nedenlerle katılmama riski yaratabilir.

Dört yıllık ortaöğretimde net okullaşma %67'ye, brüt okullaşma da %93'e çıkmıştır. Bununla birlikte, gerek okullaşmada gerekse devamlılıkta bölge, yerleşim yeri (kır/kent), sosyoekonomik durum ve cinsiyete göre ciddi farklar görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında çocukların çalıştırılmasına veya evde iş yapmasına gerek duyulması ve eğitime yönelik isteksizlik yer almaktadır. Hükûmet 2012 yılından başlamak üzere dört yıllık ortaöğretime zorunlu tutmuştur. Özellikle dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda %100 katılım ve düzenli devam için daha fazla çaba gerekmektedir.

Çocukların çoğunun aldığı eğitimin kalitesi yüksek değildir. İster PISA testleriyle, ister ulusal sınav sistemiyle veya işverenlerle akademisyenlerin bu alandaki değerlendirmeleriyle ölçülsün, eğitimde alınan sonuçlar genellikle tatmin edici olmaktan uzaktır. Çocuklar arasında okul sevmenin görece yaygınlığına karşın eğitim sistemi, çok seçmeli soruların ağırlıkta olduğu sınavlar, okulların aşırı kalabalık olması, çocuk merkezli bir yaklaşımın ve çocuk katılımının olmaması gibi olumsuzluklardan kurtulamamaktadır.

Eğitimin ve eğitim ortamlarının kalitesi açısından bir yerden diğerine ve okuldan okula büyük eşitsizlikler görülmektedir. Ailelerin kendi ceplerinden yaptıkları masraflar yüksektir ve bu da daha yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarını avantajlı kılmaktadır. Bu arada, ilköğretim kurumlarının tümünde kalitenin izlenmesine ve sağlanmasına yönelik mevcut politikaların geliştirilerek devam etmesi ve ortaöğretime de kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Çok sayıda engelli çocuğun, bu konuda geliştirilen politikalara rağmen kaliteli eğitim hakkından yararlanamadığı gözlemlenmektedir. Ana dili Türkçe olmayan çocuklar, ilkokulun ilk yıllarında güçlükle karşılaşabilmekte ve daha küçük yaşlarda akranlarının gerisinde kalabilmektedir. Roman çocukların eğitime katılımlarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bu örneklerde olduğu gibi dezavantajlı gruplara mensup çocukların eğitim haklarından eksiksiz yararlanabilmeleri için kanıta dayalı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kamu sektörünün eğitim alanındaki harcamaları son yıllarda reel anlamda artmıştır. Ancak, genç nüfusa rağmen söz konusu harcamaların GSYH'deki payı gene de %4'ünün altında kalmaktadır. Ayrıca, okul binası, öğretmen sayısı ve öğretmen yetiştirme gibi başlıklarda da eksiklikler bulunmaktadır. Eğitim sisteminin



2012 yılı başlarında yeniden yapılandırılması eğitime yönelik ek kaynak ihtiyacını daha da artırmıştır. Eğitime tahsis edilen kamu kaynaklarının daha adil biçimde dağıtılması için de adımların atılması gerekmektedir.

Tüm çocuklar ve gençler, haklarından yararlanabilme anlamında aynı şansa sahip değildirler. Kızlar, pek çok açıdan erkek çocuklara göre daha dezavantajlı konumdadır. Kız çocukların eğitim, boş zaman, enformasyon ve topluma tam katılım gibi alanlardaki haklarından yararlanmaları daha sınırlı olduğu gibi, cinsel şiddetin her biçimine daha fazla maruz kalmaktadır. Erkek çocuklar ise şiddetin ve sömürünün diğer biçimlerine daha fazla maruz kalmakta; kaza, madde bağımlılığı ve yasaları ihlal gibi olaylara daha fazla karışmaktadır.

Türkiye’de pek çok çabaya rağmen, engellilik riskine maruz kız ve erkek çocuklar, özellikle yoksul kesimlerden olanlar, haklarından akranlarıyla eşit biçimde ve onların yararlandığı gibi yararlanamamaktadır. Bu alanda iyileşme için gerekenler ise şunlardır: Engellilik türü ne olursa olsun tüm engelli kişilerin haklarına ve potansiyeline ilişkin toplumsal norm ve tutumların değişmesi ve bu kişilerin toplumla bütünleşmeleri; teşhis, veri toplama ve izlem sistemlerinin daha da geliştirilmesi; sosyal hizmetler ve sosyal korumanın daha kapsamlı olması; eğitim sistemini daha kapsayıcı hâle getirecek yeni bir hamlenin yapılması ve fiziksel erişimin her ortamda sağlanmasına yönelik düzenlemelerin yapılması.

Az gelişmiş bölgeler ve kırsal alanlarda yaşayan çocuklar ve gençler, beslenme, sağlık ve eğitim sonuçlarıyla hizmetler ve fırsatlar açısından açıkça dezavantajlı durumdadır. Bu çocuklar ve gençler ayrıca başka açılardan da yoksun ve riskli durumda olabilmektedir. Ne var ki bu kesimlerin haklarını ve iyiliklerini güvence altına almaya yönelik olarak geliştirilen özel politikalar mevcut değildir.

Yoksulluğa ve sosyal güvencesizliğe ek olarak yoksul kent mahallelerindeki çocuklar ve gençler, kent yaşamına ve kentsel ortamlara özgü bir dizi dezavantaj, risk ve tehditle karşılaşmaktadır. Çocuklar ve gençlerin ihtiyaçları bir kentsel alandan diğerine önemli farklılıklar gösterebilmektedir.

## **TOPLAM NÜFUS İÇİNDEKİ ÇOCUKLAR**

Nüfus artış hızı yavaşlamış olmakla birlikte, önümüzdeki uzun yıllar boyunca toplam nüfus içindeki çocukların ve gençlerin oranı “gelişmiş” ülkelere göre çok daha büyük olmaya devam edecektir. Bu yaş gruplarına daha fazla yatırım yapılması gerekmektedir.

Ülkenin kimi bölgelerinde çocukların genel nüfus içindeki payı aşırı yüksektir ve/veya nüfus göç süreci içindedir. Dolayısıyla, tüm çocukların haklarından eşit biçimde yararlanabilmeleri açısından kamu hizmetlerinin tahsisinde özel çabalar gerekmektedir.

Çocukların bir bölümünün doğumu izleyen ilk birkaç yıl içinde, kimi durumlarda ise bundan daha uzun bir süre nüfusa kayıtlarının yapılmadığına işaret eden kanıtlar vardır.

Çocuklar ve gençler Batı'daki standartlara göre nüfus içinde büyük bir orana sahiptirler ve bu durum önümüzdeki 10 yıl içerisinde de sürecektir. 18 yaşından küçükler tanımından hareketle 2011 yılında Türkiye'de 22,7 milyon çocuk vardır ve bu da nüfusun % 30,3'ünü oluşturmaktadır. Doğurganlıktaki azalma ve yetişkin nüfus ağırlığının artması sonucunda bu oran yavaş da olsa azalmaktadır. Gençlere gelince; 15-24 yaş grubundan olanların sayısı 2011 yılı sonu itibarıyla yaklaşık 12,5 milyondur ve toplam nüfustaki pay da %16,8'dir. Çocuk ve genç nüfus içinde cinsiyet dağılımının ise, erkek sayısı kız sayısından biraz daha fazla olmak üzere normal düzeyde seyretmesi beklenmektedir.

Türkiye'de çocuklar; yaşlarına, cinsiyetlerine ve toplumsal şartlarına göre de değişen şekil ve ölçülerde şiddet, istismar, sömürü ve/veya ihmal uğramakta veya uğrama ihtimali ile karşı karşıya kalmaktadır. 2005 yılında çıkartılan Çocuk Koruma Yasası çocuk korumada haklara dayalı bir yaklaşım getirmiş ve yasanın yaşama geçirilmesi yolunda önemli çabalar harcanmıştır. Ne var ki kurumsal, finansal ve insani kaynaklar, eşgüdüm ve izleme gibi alanlarda önemli açıklar hâlen sürmektedir. Çocuk koruma hizmetleri asıl olarak herhangi bir ihlal meydana geldiğinde müdahalede bulunulmasına odaklanır. Önleme ve erken uyarı sistemlerine henüz geçilmemiş olmakla birlikte Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve TÜBİTAK iş birliği ile gerçekleşen bu yönde çalışmalar bulunmaktadır.

Çocukların çoğu, evde, okulda ya da toplumda olsun, yetişkinlerden ya da diğer çocuklardan kaynaklanan şiddete maruz kalmaktadır. Çocuklara yönelik her tür şiddetin toplumun tümü tarafından reddedilmesi, daha iyi bilgi paylaşımı ve eşgüdüm yoluyla bu tür olayların tespit edilmesi, bildirilmesi ve takip edilmesi, çocukları güçlendirerek şikâyet mekanizmalarının harekete geçirilmesi ve mağdurlara yönelik hizmetlerin yaygınlaştırılması için yeni bir hamle gerekmektedir.

Türkiye, çocuk adaleti alanındaki yasalarını, mevzuatını ve uygulamalarını en ileri uluslararası standartlar düzeyine getirmek için özellikle son dönemlerde önemli çabalar harcamıştır. Ne var ki iş, uygulamaya geldiğinde sonuçlar farklılık göstermektedir. Bugün bile çok sayıda çocuk hâlâ yetişkinlerin yargılandığı mahkemelerde yargılanmaktadır. Önemli sayıda çocuk, mahkeme önüne çıkarılmadan önce uzun süre cezaevlerinde tutulmaktadır. Alternatif önlemlere her zaman başvurulmuyor, başvurulduğu durumlarda da etkili biçimde uygulanamamaktadır. Gözaltı koşulları hâlâ şikâyet konusudur ve çocuk mağdurlara yönelik hizmetlerin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu konuların aciliyetini gören bir anlayışa ihtiyaç vardır.

Ana baba bakımından yoksun yaklaşık 14 bin kadar çocuk kurumlarda yaşamaktadır. Bu sayı, ailelere destek, bakıcı aile ve evlat edinme gibi kurum dışı bakıma ağırlık veren uygulamalarla son yıllarda belirli bir mesafenin alındığını göstermektedir. Bu arada, yatılı kurumlar için standartlar belirlenmiştir ve kurumlardaki çocuklar daha küçük, daha sıcak ve dostane ortamlar sunan evlere nakledilmektedir.

Türkiye’de bebek ve beş yaşından küçük çocuk ölüm hızları hızla düşmeye devam etmekle birlikte Türkiye ile bu alanda en başarılı olan ülkeler arasında henüz bir mesafe vardır ve bu da büyük ölçüde ülkenin daha az gelişmiş bölgelerinde ölüm hızlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye şimdi bu açığı kapatılmasını hedefleyebilir.

Çocuk beslenmesi alanında iyileşmeler olmakla birlikte henüz ortada ciddi sorunlar vardır. Türkiye’deki çocukların %10’unda normal gelişime göre boy kısalığı vardır. Bu durum, yoksulluğun, ailede verilen bakımın yetersizliğinin ve kamu hizmetlerindeki açıkların yansımalarıdır.

Sağlık sektöründeki dönüşümün bir parçası olarak Türkiye’de çocuklar için ücretsiz sağlık sigortası getirilmiştir. Halk sağlığı alanında, yalnızca bebek yaşatma, bağışıklama veya anne sütüyle beslemeye odaklanmayıp hedefleri herkes için daha güvenli ve daha sağlıklı yaşama doğru genişleten daha bütünlüklü hizmetler öngörülebilir. Bu ise, aile hekimliği sisteminin daha ileri düzeyde geliştirilmesini, sistemin nerede olurlarsa olsunlar tüm çocuklar üzerindeki etkilerinin titizlikle izlenmesini ve değerlendirilmesini gerektirir.

Çok sayıda bebek ve küçük çocuk, mümkün olan en erken dönemde tespit edilip müdahaleyi gerektiren bir tür engellilik durumu veya gelişim gecikmesiyle karşılaşmaktadır. Gelişimsel pediatri birimlerinin öncülüğünü yapan Türkiye’nin, sağlık sistemi içinde gelişim gecikmeleri ve engellilik durumlarına yönelik tutumları değiştirmek, tüm çocuklar için doğru tarama ve teşhis sağlayarak gerekli erken müdahalelerde bulunmak ve bu alandaki örnek uluslararası uygulamalar doğrultusunda özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerini geliştirmek için çok daha fazla yatırım yapması gerekmektedir.

Türkiye, çocuk haklarının gözetilmesi açısından büyük bir ekonomiye, bol kaynaklara ve yeterli altyapıya sahiptir. Hükümetin yanı sıra sivil toplum, akademi, uluslararası kuruluşlar ve özel sektör de araştırmalar, tanıtım-savunu ve saha çalışmalarıyla çocuk haklarına ve gençliğin güçlendirilmesine katkıda bulunabilir.

Türkiye, ilgili uluslararası anlaşmaların çoğuna taraftır. Ülkedeki yasal düzenlemelerin büyük bölümü çocuk hakları ilkeleriyle uyumludur.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının, Çocuk Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulunun kurulması ve çocuk hakları ile ilgili ilk Strateji Belgesi’nin benimsenmiş olması, çocuk haklarının yaşama geçirilmesine yönelik eşgüdümde ve genel politikada olumlu gelişmeler sağlayabilir. Bu arada, kadın ve çocuk haklarıyla

ilgili hususlar da dâhil bir baş denetçilik kurumunun oluşturulmasından da çocuk hakları izlemesinde iyileşmeler sağlanması beklenebilir.

Toplumda ve gündelik yaşamda çocuklara yönelik olumlu tutumlar ağırlıktayken bir çocuk hakları kültürünün oluşturulması ihtiyacı hâlen sürmektedir. Öyle bir kültür oluşturulmalıdır ki çocuklar hiçbir zaman ana babalarının veya başkalarının mülkü olarak algılanmadan her şart altında haklarına sahip bireyler olarak görülürken ana babalar, meslek sahipleri ve politikaları belirleyenler sorumluluklarını tam olarak kabul ederek nerede olursa olsun her erkek ve kız çocuğun yeterli bir refah düzeyinde yer alıp korunmasını sağlasınlar. Kitle iletişim araçlarının tutumu ve profesyonellerin eğitilmeleri de bu açıdan önem taşıyan hususlardır.

Afetler, çevresel bozulma ve iklim değişikliği, çocukların ve gençlerin refahına önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Bu alanlarda önleyici çabaların ve hazırlıklılık planlarının etkili olarak ve özellikle çocuklara odaklanmasıyla sürdürülmesi gerekmektedir.

Türkiye, katılımcı bir süreçle bir gençlik politikası geliştirmekte gecikmiştir. İdeal bir gençlik politikasının, nüfusun en az dörtte birini oluşturan bu yaş gruplarına yönelik daha pozitif ve güçlendirici bir tutum öngörmesi, toplumsal yaşama katılımını desteklemesi ve politika yapıcılarının dikkatini bu kesimin ihtiyaç duyduğu hizmetlere çekmesi gerekir.

Kişisel ve toplumsal gelişim, boş zaman, spor yapma ve bilgi edinme imkânları eşit dağıtılmamıştır. Kız çocuklar, kırsal kesimdeki gençler, yoksullar ve engelliler gibi kesimler, yararlı boş zaman etkinliklerine kendi tercihlerine göre katılmada engellerle karşılaşabilmektedir. İnternete erişimde sosyoekonomik ve cinsiyet eşitsizlikleri vardır. Gençler, internetten eksiksiz yararlanma ve kendilerini ilgili risklerden koruma açısından desteklenmemektedir.

Pek çok genç açısından okuldan çalışma hayatına geçiş zorlu ve uzun bir süreçtir. Bugün Türkiye’de gençlerin yaklaşık %30’u ne okuldadır ne de bir işte çalışmaktadır. Bu, uluslararası standartlara göre çok yüksek bir orandır. Kızlarda bu oran daha da yüksektir ve eğitim ya da iş hayatına katılmayan bu kızların büyük bölümünün daha sonra işgücüne hiç katılmama olasılığı güçlüdür. Ortaöğretim zorunlu hâle getirilmiştir ve yüksek öğretimde okullaşma artmaktadır. Ayrıca, mesleki eğitimi yaygınlaştırmaya ve bu eğitimi iş gücü piyasası ihtiyaçlarına daha uygun duruma getirmeye yönelik çabalar da söz konusudur. Ne var ki eğitim fırsatları bugün de çok eşitsiz dağılmış durumdadır ve kimi gençlerin gelip geçici veya düşük ücretli işlere girmekten başka şansı yoktur. Eğitim sistemindeki iyileşmelere ek olarak genç dostu işgücü piyasası ve sosyal güvenlik politikalarına da gerek duyulmaktadır.

İlk evlilikte ortalama yaş yükselmektedir ve gençler kendi yaşam arkadaşlarını seçmede artık daha fazla rol almaktadır. Bununla birlikte, küçük

yaşlardaki kızların erken ve zorla evlendirilmelerine karşı mücadele için uygulanabilir ve kanıtlara dayalı politikalara hâlâ gerek duyulmaktadır. Erken yaşlardaki evlilikler kızların üreme sağlığı haklarını ihlal etmekte, erken doğum ve çok/sık gebelik gibi riskli doğurganlık biçimlerinin önünü açmakta; henüz fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini tamamlamadıkları bir çağda okullarını bırakıp ev işlerine gömülmelerine neden olmakta, ev içi şiddete maruz bırakmakta ve yoksulluk döngüsünü daha da pekiştirmektedir.

Ergen sağlığına halk sağlığı çerçevesinde öncelikle ele almak yararlı olacaktır. Eldeki bilgiler, ergenlerin ve gençlerin sağlık durumlarının uluslararası standartlara göre ancak ortalama bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Sigara kullanma dışında riskli davranışlara ilişkin bilgiler sınırlıdır. Uyuşturucu ve madde bağımlılarına yönelik tedavi ve rehabilitasyon hizmetlerinin ihtiyacı karşılamadığı düşünülebilir. Ergenlerin üreme sağlığı alanındaki bilgileri, görüldüğü kadarıyla, kısmen ilgili sosyal tabular nedeniyle çok sınırlıdır.

## YOKSULLUK VE EĞİTİM

*Yoksulluk:* Çocukların yaklaşık dörtte biri görece yoksulluk içinde yaşamaktadır. Ekonomik durgunluğu hâlinde ciddi risklerle karşı karşıya kalacakların sayısı muhtemelen daha da yüksektir. Çocuklar arasında yoksulluk, yetişkinlere göre daha yaygındır. Yoksulluk içinde olma olasılığı en fazla olanlar, az eğitilmiş anne ve babaların çocuklarıdır. Maddi yoksulluk içinde olan kız ve erkek çocukların, örneğin kötü beslenme, sağlık sorunları, çocuk işçiliği, okula devamsızlık, internet kullanamama, boş zaman ve sosyalleşme imkânlarından yararlanamama, şiddet ve parçalanmış aile, hatta doğal felaketler sonucu ölüm ve yaralanma gibi diğer fiziksel ve sosyal yoksullukları ve riskleri yaşama olasılıkları daha büyüktür. Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerinin yaşam boyu sürdüğü ve sonuçta kendi çocuklarını da etkilediği belirlenmiştir.

Eğitim hakkından hemen herkesin; özellikle de zorunlu eğitim kapsamında bulunan çağ nüfusunun tamamının; herhangi bir dışlanma deneyimi yaşamaksızın yararlandırılmasını sağlamak demokratik ülke yönetiminin temel işlevidir (Coskun ve Tireli, 2008: 40–42; Eurostat European Commission, 2010: 33-76; Karatay, 2010: 21-53).

Zorunlu eğitimin 2012–2013 öğretim yılından itibaren 12 yıl olduğu Türk eğitim sisteminde, toplumun bütün kesimlerinden öğrencilerin okullaşmasının sağlanması, basta MEB olmak üzere ilgili bütün tarafların en önemli görevlerinden biridir. Türkiye’de 1997–1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz ilköğretim zorunlu iken 2012–2013 öğretim yılıyla birlikte ortaöğretim sürecinin de zorunlu eğitim kapsamına alındığı 4+4+4 şeklinde ifade edilen 12 yıllık kademeli eğitim sistemine geçilmiştir. Bu durumda ortaöğretim çağ nüfusu içinde yer alan bütün

öğrencilerin okullaşmasının sağlanması MEB ile birlikte okul yönetimlerinin temel yükümlülüklerinden biri olmuştur (Resmi Gazete, 2012). Zorunlu öğrenim çağındaki bütün öğrencilerin okullarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak, eğitim yönetiminin etkililik göstergelerinden biridir. Etkili okul, çevresinde sosyal-kültürel açıdan olumlu değişimler yaratabilen okuldur. Genel olarak toplum alt, orta ve üst tabakalardan oluşmuş bir sistemdir. Bu tabakalardan; özellikle alt tabakayı oluşturan ailelerin çocuklarının demokratik eğitim sistemlerinden gereği gibi faydalanamadıkları görülmektedir ( Ünal, 2011).

Eğitim, bireylerin yaşamını kalıcı ve etkili bir şekilde değiştirmenin en kolay aracıdır. Dolayısıyla eğitim bireylere, alt tabakalardan üst tabakalara doğru bir yükselme fırsatı yaratır. Eğitimin bu işlevine ise, kısır bir döngü içerisinde, özellikle nesiller boyu bulunduğu alt tabakalardan üst tabakalara çıkamayan bireyler ihtiyaç duymaktadır. Ancak, alt tabakalarda bulunan bireyler, çoğunlukla mevcut konumlarını kanıksamakta; demokratik bilinç yoksunluğundan da hareketle hak arama arayışına girememektedirler. Demokratik yönetim sistemleri, bireylere, eğitim aracılığıyla yaşam standartlarını yükseltme fırsatı veremedikçe işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmiş sayılamaz. Zorunlu eğitim çağ nüfusunu oluşturan öğrencilerin; temelde ailelerinin sosyolojik özelliklerine bağlı olmakla birlikte, mevcut sosyoekonomik yetersizliklerinden de etkilenecek şekilde okuldan yararlanamadıkları görülmektedir (Celkan, 2004: 212; Combat Poverty Agency, 2002: 5-7; Özbaş, 2011: 60-70; Tomul, 2009: 126- 137). Yoksulların eğitim haklarından hangi düzeyde yararlandıkları, eğitim sürecinde sosyal dışlanmışlık deneyimi yaşayıp yaşamadıkları, kamu eğitim yönetiminin ve okulların yoksul aile çocuklarının eğitimi konusunda ne derece etkili olduğu geniş kapsamlı alan araştırmalarıyla ortaya konulmak durumundadır.

Yoksul ailelerin, büyük oranda sosyal güvenceden yoksun olduğu görülmektedir. Bunun yanında içinde buldukları olumsuz yaşam koşullarının okullar ve resmî makamlarca da yerinde tespit edilmediği saptanmıştır. Ayrıca kamu eğitim yönetiminin yoksul ailelere, çocuklarının zorunlu eğitimini sürdürebilecekleri düzenli kamusal eğitim desteği sağlayamadığı da ortaya çıkmıştır. Araştırmalar da yoksul aile çocuklarının okullarından yeterli oranda yararlandırılmadıklarını gösteren veriler sunmaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2010: 21- 26; Combat Poverty Agency, 2002: 12-13; ERG Eğitim Reformu Girişimi, 2009: 9-19; Özbaş, 2010: 39-41). Yoksul aileler, yaşadıkları sosyal çevrede hem alt hem de üst yapı hizmetleri açısından pek çok mahrumiyet yaşamaktadırlar. Ayrıca, buldukları genel sosyal çevre tarafından etiketlendiklerinden, sosyal sistemden dışlanmakta ve kendilerine özgü mikro bir sosyal çevrede yaşamak zorunda bırakılmaktadırlar. Yoksul ailelerin çoğu çocuklarının okulun sosyal bileşenlerince sevildiğini ve okulun çocukları için sevgi ve güven dolu bir ortam olduğunu kabul etmektedirler. Ancak yoksul aile çocuklarını okul yaşantıları içerisinde sürekli

tutacak, kamusal ve okula dayalı önlemlerin yeterli oranda alınmadığı görülmektedir. Yoksul ailelerden gelen öğrencilerin devamsızlık, disiplinsizlik vb. nedenlerle okuldan uzaklaşmalarında uygulanan yasal yaptırımların da caydırıcı gücünün yetersiz olduğu belirtilmektedir. Eğitimde yoksulluk olgusunu özgün nitelikleriyle ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre yoksul ailelerde, çocukların okuldan kopuşları, ortaokul ve lisede yoğunlaşmaktadır. Kız çocuklarının okuldan kopmalarında, kamu eğitim yönetiminin duyarsızlığı ile birlikte geleneksel değerlere aşırı bağlılık; erkek çocukların okuldan kopmalarında ise ailenin onlardan ekonomik gelir elde etme ihtiyaç ve isteği rol oynamaktadır.

Yoksul ailelerde, anne-babanın eğitim düzeyleri oldukça düşüktür. Özellikle anne eğitim düzeyinin babadan daha da düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, annenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında, yoksul aile çocuklarının eğitim süreçlerinden istenilir düzeyde yararlanamamalarına neden olarak gösterilebilir. Zorunlu eğitim sürecini konu edinen araştırmalar da bu duruma dikkat çeken bulgular içermektedir (Gün, 201; Özbaş, 2011).

Yoksullukla mücadelede eğitim politikasının temel hedefi yoksul olan veya yoksulluk riski taşıyanların örgün ve yaygın eğitime erişimlerinin kolaylaştırılması yönünde bir planlama olmalıdır. Eğitime erişim niceliksel bir göstergedir ve çoğu zaman tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle alınan eğitimden ne ölçüde verim alındığı yani niteliği de dikkate alınmalıdır. Örgün eğitimin özellikle de temel eğitimin kentsel yoksulluk alanlarında durumuna bakıldığında, eğitime erişim ve eğitimden alınan verimi düşüren temel sorunlar bir yanda yetersiz beslenme, sağlık, barınma imkânları ile düzenli aile ortamı eksikliği, diğer yanda okullarda sınıf mevcutlarının yüksekliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaten ev ve aile ortamında birçok sorun yaşayan çocukların 60 kişilik sınıflarda eğitim alması oldukça zordur.

Kırsal kesimlerde ilköğretim sonrası okulların yetersizliği, belli yerlerde mevcut olması, eğitim için belirli bir gidere ihtiyaç duyulması, ailelerin tarımda kullanmak için iş gücüne ihtiyaç duyması gibi nedenlerle çocukların temel eğitim sonrası okullara devam etmesi oldukça güçleşebilmektedir. Bu nedenle temel eğitim müfredatlarının yerel üretim kalıplarının gerektirdiği becerileri de kapsamı, bununla birlikte, eğitime erişimin artabilmesi için kredi, ulaştırma ve sağlık hizmetlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Atchoarena & Sedel, 2003). Kırsal kesimde taşınmalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları(YİBO) eğitime erişimi kolaylaştırma açısından belli ölçüde başarı sağlamaktadır. Bununla birlikte bu bölgelerde eğitim programları, aileler tarafından da desteklenebilmesi için kırsal kesimlerin ihtiyaçlarına da katkıda bulunacak şekilde tasarlanmamıştır.

Yoksullukla mücadelede yaygın eğitim etkinliklerinin tamamlayıcı bir rolü vardır. Yaygın eğitime yasal olarak örgün eğitimden yeterince istifade edemeyen

kişiler açısından yeniden oryantasyon, toplumsal içerme fonksiyonu yüklenmektedir.

Son yıllarda yoksulluk alanlarında durumuna bakıldığında, eğitime erişim ve eğitimden alınan verimi düşüren temel sorunlar bir yanda yetersiz beslenme, sağlık, barınma imkânları ile düzenli aile ortamı eksikliği, diğer yanda okullarda sınıf mevcutlarının yüksekliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaten ev ve aile ortamında birçok sorun yaşayan çocukların 60 kişilik sınıflarda eğitim alması oldukça zordur.

Kırsal kesimlerde ilköğretim sonrası okulların yetersizliği, belli yerlerde mevcut olması, eğitim için belirli bir gidere ihtiyaç duyulması, ailelerin tarımda kullanmak için iş gücüne ihtiyaç duyması gibi nedenlerle çocukların temel eğitim sonrası okullara devam etmesi oldukça güçleşebilmektedir. Bu nedenle temel eğitim müfredatlarının yerel üretim kalıplarının gerektirdiği becerileri de kapsamı, bununla birlikte, eğitime erişimin artabilmesi için kredi, ulaştırma ve sağlık hizmetlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Atchoarena & Sedel, 2003). Kırsal kesimde taşınabilir eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları(YİBO) eğitime erişimi kolaylaştırma açısından belli ölçüde başarı sağlamaktadır. Bununla birlikte bu bölgelerde eğitim programları, aileler tarafından da desteklenebilmesi için kırsal kesimlerin ihtiyaçlarına da katkıda bulunacak şekilde tasarlanmamıştır.

Yoksullukla mücadelede yaygın eğitim etkinliklerinin tamamlayıcı bir rolü vardır. Yaygın eğitime yasal olarak örgün eğitimden yeterince istifade edemeyen kişiler açısından yeniden oryantasyon, toplumsal içerme fonksiyonu yüklenmektedir. Son yıllarda eğitim etkinliklerinin etkinliğini artırmada yerel planlama ve uygulamaların önemine sıkça vurgu yapılmaktadır. Ülkemizde eğitim örgütlenmesi hâlâ oldukça merkezi bir yapı arz etmektedir. Bürokratik engeller yeni eğitim programlarının tasarlanmasını güçleştirmektedir. Bakanlık ise planlamada yerel unsurlar yeterince dikkate almamaktadır. Hâlbuki yaygın eğitim etkinliklerinin planlanmasında yerellik en başat ilkedir. Kurumsal olarak halk eğitim merkezlerinden böyle bir fonksiyon beklense de yurt genelinde açılan halk eğitim programları incelendiğinde yerel ihtiyaçlara göre çeşitlenmiş eğitim programlarına rastlanmamaktadır. (Alpaydın, 2006).

Bütün veriler değerlendirildiğinde eğitim ve yoksulluk arasındaki kısır döngü açıklıkla görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde kırsal ve coğrafi bölgeler arasında da yoksulluk ve eğitim profili önemli farklılıklar göstermektedir. Eğitimde özel sektörün payının artıyor olması gelecekte yoksullar için bu durumu daha kötüleştirebilecektir.

Bu anlamda uygulanacak eğitim politikalarının bu riski bertaraf edecek şekilde planlanması gerekecektir.

Son olarak yoksullukla mücadele ile doğrudan ilgilenen bir kurumsallaşmanın olması kaynakların başarılı biçimde dağıtılmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda yoksulluğu önlemede kullanılan sosyal yardımlar ve krediler, okur-yazarlık ve meslek



eğitimi gibi uygulamalar entegre şekilde örgütlenmeli böylece yoksulların gelişim süreçleri takip edilebilmelidir. Son yıllarda okur-yazarlık konusunda çeşitli kampanyalar düzenlenmesine karşın nüfusun hâlâ %10'luk bir kısmı okur-yazar değildir. Böyle bir entegrasyon ile çeşitli yoksulluk yardımı alan kişilere okuryazarlık ve mesleki eğitime katılma zorunluluğu getirilerek yoksulluk eğitim döngüsünden kurtulmalarına katkıda bulunulabilir ( Alpaydın 2008).

Yapılan bazı araştırmalar, okullarda hırsızlık, okul eşya ve araç gereçlerine zarar verilmesi, okula suç aleti getirilmesi (Öğülmüş, 1995; Güven ve Dönmez, 2002; Türkmen, 2004; Özer, 2006;), saldırganlık, zorbalık (Çinkır ve Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Özer, 2006), disiplin problemleri, başarısızlık (Semerci ve Çelik, 2002), kopya çekme, devamsızlık vb. gibi öğrenci kaynaklı pek çok sorun yaşandığını göstermektedir. Okullarda sadece öğrenci değil, öğretmen kaynaklı bazı sorunlar da yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin kişisel sorunları, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasındaki iletişim sorunları (Semerci ve Çelik, 2002), öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunlar vb. öğretmen kaynaklı sorunlara örnek gösterilebilir. Politikacıların okul yönetimi üzerinde baskı kurmaları (Erol, 1995), öğretmenler ve öğrenciler arasında ırk cinsiyet, dil vb. bakımdan ayırım yapılması, öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere karşı şiddet uygulaması (Özer, 2006), okul-aile arasındaki bağın kopuk olması, okulda yaşanan disiplin olaylarının fazlalığı ise iklim kaynaklı sorunlar olarak ele alınabilir.

Türkiye'de okulların fiziksel koşullarından kaynaklanan pek çok sorun yaşandığı bilinmektedir. İlk ve orta dereceli okul sayısının yetersiz olması mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Bu bağlamda, bina ve sınıf yetersizliği, araç gereç yetersizliği (Çelikten, 2001; Semerci ve Çelik, 2002; Kışoğlu, Demirel ve Öztürk, 2005) gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlar yaşanabilmektedir.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların sayısı ve türü; okulun türüne, okulun bulunduğu yere ve topluma göre farklılık gösterebilmektedir (U. S. Department of Education, 1997). Örneğin Mirici, Arslan ve Özçelik (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada, Kırıkkale ilinde bulunan ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin; formasyon eksikliğinden, fiziki yetersizliklerden, maddi yetersizliklerden, sosyal etkinlikleri gerçekleştirebilecek kaynakların yetersizliğinden, öğrencilerin olumsuz davranışlarından, okul çalışanlarından ve kısmen denetçilerden kaynaklanan yönetim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Özetle, bir toplumdaki değişme ve gelişmeler bir yandan okul örgütünü etkilerken diğer yandan bu değişme ve gelişmeler okullardan etkilenmektedir. Okullarımızda karşılaşılan sorunlar da toplumdaki gelişme ve değişimlere bağlı olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir. Okullarımızda yaşanan sorunların belirlenmesi, bunların neler olduğunun bilinmesi, çözümler üretebilmenin ilk koşuludur. Ayrıca bir okulda görevli personelin, okullarında hangi tür ve düzeyde

sorunların yaşandığına ilişkin algıları, o okulun eğitim-öğretim ortamının önemli bir göstergesi olarak nitelendirilebilir ( Demirtaş vd. 2007).

İlköğretim anayasal bir haktır ve hiçbir çocuk bu hakından mahrum bırakılamaz. Çocuğun okula gönderilmemesi durumunda çocuğun velisine ceza verilir. Ne var ki okula düzenli olarak devam etmeyen ve okulu terk eden çocukların tespitinde ve izlenmesinde ciddi sorunlar vardır (Gokşen, Cemalcılar ve Gurlesel, 2008). Öncelikle bu konuda yeterli ve güvenilir veriler olmadığını belirtmek gerekir. Bununla birlikte, MEB, e-okul sisteminde acılan yeni bir modül ile öğrencilerin devamsızlığının daha etkin olarak takip edileceğini ve okulun erken terkinin azaltılması konusunda daha etkin çalışmaların yapılacağını belirtmektedir (MEB, 2009b). Tüm bu gelişmelere rağmen, mevzuata göre okula devamsızlık sürekli hâlâ gelse bile, öğrenci okulu terk etmiş olarak görülmemektedir. Dahası, çocuk okula fiilî olarak gelmezse bile, okul çağ yaşını bitirinceye kadar okula kayıtlı gözükmemektedir.

İlköğretimlerde temel hedef, çocuğu kendisine en yakın yerde okula göndermek olarak belirlenmiştir. Ancak bu hedef tam olarak gerçekleştirilememektedir. Bunun temel nedeni, Türkiye'nin coğrafi şartları ve nüfusun dağılımının yerleşim yerlerine göre farklılık arz etmesidir. Söz gelimi, bazı köylerde çok az sayıda çocuk bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) ile de ilköğretime erişimi çok güç olan kırsal yerleşim birimlerindeki çocuklar için ilköğretim olanağı sağlanmaktadır. Taşınmalı eğitimin elverişsiz olduğu yerleşim yerlerinde, çocuklar imkânlar ölçüsünde YİBO'lara yerleştirilmektedir.

İlköğretimde okullaşma oranlarının % 100'e yaklaştırılması konusunda son on yılda iyi bir mesafe kat edilmiş fakat henüz bu amaca ulaşamamıştır. 2008–2009 itibarıyla ilköğretimde okullaşma oranı % 96.49 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2009a).

“Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyalarla kızların okullaşma oranlarının artırılmasında iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Ne var ki eğitim kalitesinde yaşanan hem bölgeler arası hem de okullar arası eşitsizlikler devam etmektedir. İkili öğretim yapan okullar ve birleştirilmiş sınıflara katılım devam etmektedir. Türkiye’de ortalama sınıf mevcudu, OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla hâlâ yüksektir. 2007 itibarıyla, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde kamu okullarında ortalama sınıf mevcutları 27 iken, OECD ortalaması 21,4’tür (OECD, 2009). Benzer şekilde, eğitimin bütün kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında Türkiye, Meksika hariç bütün OECD ülkeleri içerisinde en üst düzeydedir. Bununla birlikte, asıl önemli sorun, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ziyade, kimi bölgelerde sınıf mevcutları yirminin altındayken özellikle bazı büyük şehirlerde – demografik yapısı hızla değişen bölgelerde- sınıf mevcutlarının 50–60’ın üzerinde olmasıdır. Elbette bu sorun, sadece MEB’in planlama becerisi ile ilgili olmaktan çok

özellikle bölgeler arası kalkınmışlık düzeyleri arasındaki farkın, güvenlik sorunlarının ve göçün neden olduğu demografik yapıdaki ani değişimle alakalıdır.

Demografik yapıdaki hızlı dönüşümler ve bu dönüşümlere dönük planlamanın yetersiz olması, sadece kalabalık sınıflara değil, aynı zamanda ülkenin ekonomik kaynaklarının da boşa harcanmasına yol açmaktadır. Örneğin, hâlihazırda atıl duran yirmi iki bin civarında ilköğretim okulu vardır (Anadolu Ajansı, 2009).

Bu çalışmada, millî eğitimin okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar birbiriyle ilişkili bir sistem olarak ele alınması gerektiği ve sistemin diğer unsurları dikkate alınmadan herhangi bir unsurunda gerçekleştirilen düzenlemelerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olduğu veya olabileceği ortaya konmuştur. Eğitim sistemindeki sorunların sürüp gitmesi ve hatta artması, “Eğitim Reformu” nun her karar alıcı tarafından adeta bir zorunluluk olarak addedilmesine neden olmaktadır. Ancak yeterince etüt edilmeden, değerlendirilmesi tamamlanmadan yapılan reformların, eğitimin kalitesine artı bir değer getirmediği ve tarafları (öğrenci, öğretmen, veli, iş gücü piyasası vb.) memnun etmediği şimdiye kadar yeterince tecrübe edilmiştir. Eğitim reformu gerçekleştirenlerin, reformun eğitim sisteminde ne tür bir değişime neden olacağını hesaba katmadıkları gibi, ülke ve toplumun geleceğini nasıl etkileyeceğini de yeterince ön göremedikleri anlaşılmaktadır (Gür ve Çelikleş 2009).



Bireysel Etkinlik

- Yoksulluk okullaşmayı ne derece etkilemektedir? Tartışınız.



## Özet

- Okul çağı çocukların büyüme ve gelişme dönemidir. Bu dönemde erken fark edilen büyüme-gelişme bozukluklarının önüne geçmek daha kolaydır. Başarılı bir eğitim için öğrencinin sağlıklı olması temel koşuldur. Görme ve işitme gibi bazı bozukluklar erken tanınıp tedavi edilirse öğrencinin başarılı olma şansı artar.
- Okul genellikle çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yerdir, bu durumun yaratacağı ruhsal ve sosyal sorunlar için çocuk desteklenmelidir. Çocukluk dönemi sağlık alışkanlıklarının geliştirilmesi için de uygun bir dönemdir. Sağlıklı bilgi, tutum ve davranışları geliştiren öğrenciler çevrelerindeki bireyler için de eğitici olabilirler.
- Okul sağlığı hizmetleri; öğrencilerin sağlığını değerlendirmek, korumak ve geliştirmek için yapılan çalışmaların tümüdür. Böylece sağlıklı okul yaşamı sağlanır ve sürdürülürken bir yandan da öğrenciler aracılığıyla topluma sağlık eğitimi verimli olur.
- Yoksul ailelerde, anne-babanın eğitim düzeyleri oldukça düşüktür. Özellikle anne eğitim düzeyinin babadan daha da düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, annenin çocuğunun eğitimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında, yoksul aile çocuklarının eğitim süreçlerinden istenilir düzeyde yararlanamamalarına neden olarak gösterilebilir.
- Okullarımızda karşılaşılan sorunlar da toplumdaki gelişme ve değişimlere bağlı olarak değişmekte ve çeşitlenmektedir. Okullarımızda yaşanan sorunların belirlenmesi, bunların neler olduğunun bilinmesi, çözümler üretebilmenin ilk koşuludur.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
  - a) Ulaşım ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ilk ve orta öğretimdeki yapısal değişmeyi kolaylaştırmıştır.
  - b) Türkiye’de ilkokula başlama yaşı 8’dir.
  - c) Ülkenin her yerinde özel okullar mevcuttur.
  - d) Kız çocuklarının okullaşma oranı erkek çocuklarına oranla daha fazladır.
  - e) Yoksul ailelerin tümüne çocukları için sağlık ve eğitim desteği verilmektedir.
2. .... okul çalışanlarının B hepatiti, salmonella, tüberküloz yönünden taranması, özellikle kantin ya da yemekhanesi olan okullar için çok önemlidir. Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
  - a) Aşılama
  - b) Taşıyıcıların araştırılması
  - c) Göz taramaları
  - d) İşitme kontrolü
  - e) Fiziksel muayene
3. Buna göre aşağıdakilerden hangisi okul sağlığı ekibi arasında değildir?

Okul sağlığı ekibi en az bir hemşire, öğretmen ve olanaklıysa anne babadan oluşur. Olanaklar elveriyorsa diş hekimi, rehberlik uzmanı, psikolog, sosyal çalışmacı gibi çalışanların da katılması ekibin niteliği ve verimini artırır.

  - a) Hekim
  - b) Hemşire
  - c) Psikolog
  - d) Teknik eleman
  - e) Sosyal hizmet uzmanı
4. Türkiye’de bu konuda çok sayıda geliştirilen politikalara rağmen,..... kaliteli eğitim hakkından yararlanamadığı gözlemlenmektedir. Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
  - a) engelli çocuğun
  - b) başarılı çocuğun
  - c) sağlıklı çocuğun
  - d) kız çocuğunun
  - e) erkek çocuğunun

5. Aşağıdakilerden hangisi sağlığın korunması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar arasında değerlendirilemez?
- Bağışıklama
  - Beslenme
  - Spor etkinlikleri
  - Taşıyıcıların araştırılması
  - Kan bağıışı
6. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıllarda yapısal açıdan dünyanın en yeni ve sağlam okul sistemine sahipti. "....." denen ve o zaman Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği'nin uyguladığı bu sistem, herkesin zekâ, yetenek ve çalışmasına göre okul sisteminde sınavsız olarak istediği kadar yükselebildiği ve istediği alanda eğitim görmesini sağlayan bir sistemdi. Paragraftaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
- Merdiven modeli
  - Çatal modeli
  - Memphis eğitim reformu
  - Fatih Projesi
  - PISA
7. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- Türkiye'de genç nüfusun hızla artışının yanı sıra kırsal bölgelerden kentlere doğru yoğun bir hareketlilik de sürmektedir.
  - Eğitim sisteminde zekâ ve bedensel özüllülerin eğitimine daha baştan ve özel olarak başlanması gibi, çok zeki ve belli alanlarda çok özel yetenekler taşıyan çocukların özel eğitimine de küçük yaştan başlanmalıdır.
  - İlköğretimde devamsızlık oranları dikkat çekici boyutlardadır.
  - Okulda sistemik bir değişimi gerçekleştirmek için ithal çözümler sunmak her zaman tercih edilebilir bir durumdur.
  - Okulda çocuklar toplu halde buldukları için bulaşıcı hastalıkların görülme ve yayılma hızı daha fazla olabilir.

8. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Yoksulluk eğitim için bir sorun yaratmaz.
  - Az gelişmiş bölgeler ve kırsal alanlarda yaşayan çocuklar ve gençler, beslenme, sağlık ve eğitim sonuçlarıyla hizmetler ve fırsatlar açısından avantajlı durumdadır.
  - Yoksulluğa ve sosyal güvencesizliğe ek olarak yoksul kent mahallelerindeki çocuklar ve gençler, kent yaşamına ve kentsel ortamlara özgü bir dizi dezavantaj, risk ve tehditle karşılaşmaktadır.
  - Çocuklar ve gençlerin ihtiyaçları tüm ülke çapında farklılık göstermez.
  - Okullarda sağlık taramaları ekonomik bir kayıptır.
9. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Türkiye’de henüz Çocuk Hakları Antlaşması’na imza atmamıştır.
  - Türkiye, çocuk haklarının gözetilmesi açısından büyük bir ekonomiye, bol kaynaklara ve yeterli altyapıya sahiptir.
  - Türkiye’de zorunlu eğitim 3 yıldır.
  - Kitle iletişim araçlarının tutumu eğitim sistemini etkilemez.
  - Okul çağında çocukların çalışması ülke ekonomisine katkı sağlayacaktır ve desteklenmelidir.
10. Aşağıdakilerden hangisi okul çağı çocukluğunda sağlıklı biçimde geçirilmesi konusunda yapılabileceklerden biri değildir?
- Sağlık taramaları yapılması
  - Düzenli ve dengeli beslenmenin sağlanması
  - Düzenli olarak doktor kontrolüne gitme
  - Düzenli spor etkinlikleri
  - Fast food tarzı beslenme

**Cevap Anahtarı:**

1.A, 2.B, 3.D, 4.A, 5.E, 6.A, 7.D, 8.C, 9.B, 10.E

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Alpaydın, Y., 2008. "Türkiye’de Yoksulluk Ve Eğitim İlişkileri", *İLEM* 3(3):49-64.
- Ergün, M. Türkiye Eğitiminde Ortaöğretim Reformu. 2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. 8-9 Haziran 2002. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yay. 2003. 307-312.
- [Http://Erg.Sabanciuniv.Edu/Sites/Erg.Sabanciuniv.Edu/Files/EIR2010\\_SON.Pdf](http://Erg.Sabanciuniv.Edu/Sites/Erg.Sabanciuniv.Edu/Files/EIR2010_SON.Pdf)
- [Http://Www.Ttb.Org.Tr/STED/Sted0600/3.Html](http://Www.Ttb.Org.Tr/STED/Sted0600/3.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/134/6-Children-And-The-Education-System-2.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/134/6-Children-And-The-Education-System-2.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Article/1360/9-Dezavantajli-Cocuk-Ve-Genc-Nufus.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Article/1360/9-Dezavantajli-Cocuk-Ve-Genc-Nufus.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/130/2-Children-And-Young-People-In-The-Population-2.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/130/2-Children-And-Young-People-In-The-Population-2.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/136/8-Risks-And-Child-Protection-2.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/136/8-Risks-And-Child-Protection-2.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/132/4-Child-Health-And-Nutrition-2.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/132/4-Child-Health-And-Nutrition-2.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/138/10-National-Climate-For-Child-Rights-2.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Detail/138/10-National-Climate-For-Child-Rights-2.Html)
- [Http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Article/1338/7-Ergenlik-Ve-Genclik.Html](http://Www.Unicef.Org.Tr/Tr/Content/Article/1338/7-Ergenlik-Ve-Genclik.Html)
- Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Cilt: 6 Sayı: 26 Volume: 6 Issue: 26 Bahar 2013 Spring 2013
- [www.Sosyalarastirmalar.Com](http://www.Sosyalarastirmalar.Com) Issn: 1307-9581. Özbas, H., Avcı, M. Yoksul Aile Çocuklarının Okullaşma Sürecine Etki Eden Sosyolojik ve Okul Kaynaklı Degiskenler Views of Families Related to Sociological and School-based Variables that Affect Schooling Process of Children with Poor Families
- Demirtaş,H., Üstüner, M. & Özer, Ö. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. Educational Administration: Theory and Practice 2007, Issue , 51, pp: 421-455.*
- [www. Setav.Org](http://www.Setav.Org) | e k i m 2 0 0 9. Bekir s. Gur - Zafer Celiks. Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler | siyaset, ekonomi ve toplum araştırmaları vakfı |



# OKUL SOSYAL HİZMETİ: TARİHİ GELİŞME VE UYGULAMALAR



## İÇİNDEKİLER

- Okul Sosyal Hizmet Uygulamaları İçin Bir Organizasyonel Çerçeve Olarak Ekolojik Bakış Açıları
- Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarının Etik Boyutları
- Okul Sosyal Hizmet Uzmanının ve Diğer Destek Personelinin Roller ve Görevleri
- Temel Eğitim Yasaları ve Mahkeme Durumlarını İçerecek Biçimde Okul Sosyal Hizmetinin Kısa Bir Tarihi



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Okul sosyal hizmet uygulamalarının etik boyutlarını öğrenebilecek,
- Okul sosyal hizmet uzmanının ve diğer destek personelinin rolleri ve görevleri ile okul sosyal hizmetinin tarihinin ne olduğunu kavrayabileceksiniz.



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan

ÜNİTE

2

## GİRİŞ

“KENDİNİZİ BULMANIN EN İYİ YOLU DİĞERLERİNE HİZMET ETME YOLUNDA KENDİNİZİ KAYBETMENİZDİR.”- MAHATMA GANDHI

.....Lisesi’nde sosyal hizmet uzmanı olan Selin, devamsızlık ve kavga etme nedeni ile okuldan uzaklaştırma cezası alan 16 yaşındaki Ece ile ilgilenmeye başladı. Ece ile gerçekleştirdiği ilk birkaç seans boyunca Selin, Ece’nin depresyonda olduğunu, alkolik bir annesi ve kendisine cinsel istismar uygulayan ve şu anda işlediği bir suçtan dolayı hapiste olan bir babası olduğunu öğrendi. Ece, annesini tek destek sistemi olarak tanımlamakta idi ve genellikle aşırı sarhoş olan annesi ile geceleri ilgilenmek zorunda olduğu için uyuyup kalmakta ve okula gelememekteydi. Ece’nin insanlara karşı duyduğu derin güvensizlik, onu okuldaki diğer öğrencilerden uzaklaştırmıştı. Bu güvensizlik, tahrik edildiğinde, Ece’nin hemen kavga başlatması ile sonuçlanmaktaydı.

Ece’nin destekçisi olarak Selin, Ece’nin sosyal destek sistemini güçlendirmek ve onun okula devamını sağlamak için bazı farklı roller üstlendi. Selin, müracaatçısının temel iletişim becerilerini geliştirmek için Ece ve annesi ile birkaç toplantı yaptı. Susan ayrıca bölgede bulunan tedavi merkezleri ile ilgili Ece’nin annesine bilgi ve telefon numaraları verdi. Ayrıca Selin, Ece’nin öfke kontrol eğitimi alarak sinirlerini kontrol edebilme becerisini geliştirebilmesi için hafta da bir bireysel olarak çalıştı.

Gittikçe artan sayıda sosyal hizmet uzmanı okullarda doğrudan hizmet sunmaktadır. Amerika’da okullarda öğrencilere hizmet vermekte olan 9000’den fazla sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır (Dupper – Özkan ve Çifci 2013).

Yukarıda sunulmuş olan vakada görüldüğü gibi Selin, müracaatçısına yardımcı olurken pek çok rol üstlenmektedir. Onun aynı zamanda arabulucu, bağlantı kurucu, savunucu, danışman, eğitici ve toplum organizatörü gibi pek çok role de sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu farklı rollerin tamamına ve bunların gerektirdiği becerilere, etkin bir okul sosyal hizmet uzmanının sahip olması gerekir.

Bu bölümde okul ortamında karşılaşılan çok çeşitli problemleri ele alırken ekolojik perspektifi kullanan sosyal hizmet uzmanlarının üstlenmesi gereken rolleri ve okul sosyal hizmet uygulamalarının bazı etik boyutlarını ele alacak ve okul sosyal hizmet uzmanları, rehber öğretmenler ve okul psikologlarının işlevleri arasında var olan benzerlik ve farklılıkları karşılaştıracğız. Ayrıca hâlen okul sosyal hizmet uygulamalarını etkilemeye devam etmekte olan okul sosyal hizmetinin tarihsel gelişimi, kısa bir şekilde özetlenecektir.

Günümüzde okul ortamlarına bakıldığında, birbirinden farklı sosyoekonomik özelliklere sahip, farklı yaşam durumlarındaki ailelerden gelen öğrenciler, okul başarılarına, okula devamlarına ve arkadaş ilişkilerine olumsuz yönde etki eden, biyo psikososyal gelişimlerini tehdit eden çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Şiddete, suça yönelme, istismar, çeteleşme, aile içi sorunlar, farklı gelişimsel özellikler gibi çok boyutlu sorunların ele alınmasında profesyonel yaklaşımlara ve

ekip çalışmasına gereksinim vardır. Bu durumda, okul ortamlarında farklı disiplinlere de yer verilmelidir. Özellikle öğrencilere ve ailelerine ekip çalışması anlayışında daha iyi hizmet verilebilmesi için mesleki etkinlik odağı, çevresi ya da farklı yaşam durumları içinde birey olan sosyal hizmet disiplininin okul ortamlarında yer almasının gerekliliği düşünülebilir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından biridir (Duman 2000: 35).

Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının etkinlik odağı, öğrencinin okul performansını ve akademik başarısını etkileyen biyopsikososyal faktörler ve risk; güvenlik, koruma ve önlemedir. Okul ortamına uyum güçlüğü, okula başlama aşamasında özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri, farklı psikososyal ve ekonomik nedenlerle okul devamsızlığı olan ve okuldan ayrılmak zorunda kalan çocuklar ve gençler, yüksek risk ortamı olan aileler, yangın, trafik kazası, hastalık gibi ciddi travmalara maruz kalan öğrenciler, aileleri, akrabaları, toplumsal kaynaklardan yararlanma okul sosyal hizmetinin müdahale edeceği gereksinim gruplarıdır (Barth 1988: 461; Turner 2005: 331).

Öğrencilerin karşılaştığı çeşitli sorunların çözümüne yönelik olarak okul ortamlarında gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamaları önemli bir işleve sahiptir. Okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları, çeşitli psikososyal ve ekonomik nedenlerle risk altında olan öğrenci ve ailesi için savunuculuk rolü üstlenmek, öğrencileri ve aileleri güçlendirmek, okul ve ev arasındaki iletişimi ve iş birliğini işlevsel duruma getirmek, ailelerin çocuklarının psikososyal gelişim özelliklerini ve eğitim gereksinimlerini anlamasına yardımcı olmak, öğrencinin yaşam koşulları hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, risk altındaki çocuklar ve ailelerinin hizmet alabileceği kurumlara gereksinimi olan öğrenci ve ailesini yönlendirmek gibi pek çok görevi vardır (Duyan ve Diğ. 2008: 32).

Okul ortamındaki sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerle okul sorunları, aile sorunları ve sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde çalışan profesyonellerdir (Barth 1988: 461). Çocuklarla, ergenlerle, aileleriyle ve öğrencilerin sorunlarının ele alınmasında, çocuğun öğrenmesinin ev ve okul ortamında desteklenmesi için öğretmenler ve diğer okul görevlileri ile iş birliği içerisinde çalışırlar (Barth 1987). Öğrencilere akademik ve sosyal olarak karşılaştıkları sorunlarının ele alınmasında yardım ederler (Hare 1988: 418) aile – okul iş birliği çerçevesinde ailenin katılımının sağlanmasına, öğrencinin psikososyal yönden desteklenmesi gereken yaşam durumlarında, herhangi bir biçimde ortaya çıkabilecek, aile ve öğrenciyi psikososyal yönden olumsuz etkileyebilecek kriz durumlarının öğrencinin durumuna uygun biçimde ele alınmasına yönelik mesleki çalışmalar yaparlar (Barth 1988: 462; Hare 1988:418; Lynn ve McKay 2001:1).

## OKUL SOSYAL HİZMET UZMANININ GÖREVLERİ

Okul sosyal hizmet uzmanları; bireyin psikososyal gelişimi, psikopatolojik durumlar, grup ve aile dinamikleri, bireylerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri ve değişen yaşam durumlarına uyumda gerekli olan duygusal desteği sağlama gibi konularda eğitimi olan profesyonellerdir (Hare 1988:421). Okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının ne tür profesyonel görevleri ve çalışmaları yürüttükleri ile ilgili bilgiler farklı boyutlarda sınıflandırılabilir:

1. **Öğrencinin Gereksinimlerini Değerlendirme:** Sosyal hizmet mesleğinin yöntem ve tekniklerini kullanarak ve gelişim dönemlerinin özelliklerini göz önüne alarak öğrencinin psikososyal ve ekonomik yönlerden özel gereksinimlerini değerlendirir. Öğrencinin öğrenmesi, dersleri anlaması, değerlendirebilmesi ile ilişkili okul başarısına etki eden sosyal ve duygusal gereksinimlerini ve sorunlarını mesleki görüşme teknikleri ile ele alır ve değerlendirir (Hare 1988: 422; Kurtz 1988: 452; Jonson-Reid ve diğ. 2004: 6).
2. **Program Planlama ve Değerlendirme:** Sosyal hizmet uzmanı, ekip çalışması çerçevesinde, okul ortamında öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik hazırlanacak olan çeşitli eğitim programların planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanması sürecine mesleki görüşleri ile katkı sağlayabilir. Biyopsikososyal açıdan gerekli olacak eğitici ve destekleyici programların yapılandırılması ve uygulanmasında aktif olarak görev alabilir (Hare 1988: 418).
3. **Direkt Hizmet Etme:** Okul ortamında öğrenciye yönelik direkt hizmetler sosyal hizmetin bir müdahale biçimidir (Chavkin 1985) Bu direkt uygulamalar, hem normal gelişimi hem de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik müdahaleleri içerir. Okul sosyal hizmet uzmanı, uygun sosyal hizmet yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencinin eğitim-öğretim sürecine etki edebilecek yaşam durumları ile çalışarak bireysel ve sosyal grup çalışmaları uygulayarak öğrenciye direkt olarak hizmet sağlar. Okul ortamında ortaya çıkan sorunların çözümünde sistematik önleyici ve iyileştiren özellikleri olan programların oluşturulmasında ekip çalışmaları çerçevesinde mesleki olarak katkı sağlar (Barth 1988: 462; Kurtz 1988:451).
4. **Savunuculuk:** Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin yasalar, kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde uyumu ve buna direkt etki edecek eğitimsel, sosyal, duygusal ve maddi gereksinimlerini savunucu bir rolle ele alarak öğrencinin maksimum düzeyde uyumunu sağlamaya yönelik mesleki çalışmalar yürütür (Altshuler ve Kopels 2003: 324; Duyan ve Diğ. 2008: 32).
5. **Konsültasyon / Liyezon:** Okul sosyal hizmet uzmanı, eğitim sürecinde öğretmenler, okul yönetimi ve okul psikologu, okul hekimi, okul hemşiresi

gibi diğer profesyonellerle karşılıklı bilgi alışverişi yaparak çalışır. Öğrencinin sorununu ve nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili mesleki görüşlerini ekip üyelerine aktarır ve toplumsal kurumlarla okul arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik çalışmaları yürütür (Barth 1988: 463; Kurtz 1988: 54).

6. *Koordinasyon ve İş birliği*: Okul sosyal hizmet uzmanı, ev – okul – toplum arasında ilişkileri değerlendirerek iş birliği ve koordinasyonu sağlayarak hizmet verir (Costin 1982: 2; Hare 1988: 422; Barth 1988: 468). Etkili kaynak kullanımı için diğer kurumların kaynaklarından etkin biçimde yararlanılması ve diğer özel okullar ve kurumlarla pozitif ilişkilerin geliştirilmesi yönünde mesleki çalışmalar yapar.
7. *Yönetim / Organizasyon*: Okul sosyal hizmet uzmanı, sorumlulukların paylaşılması, vaka kayıtlarının ve dokümanların düzenlenmesi, zaman, kaynaklar, iş yükü gibi durumların organize edilmesi yönünde çalışmalarda bulunur.

## **OKUL SOSYAL HİZMET UYGULAMALARINI DÜZENLEYEN BİR YAKLAŞIM: EKOLOJİK PERSPEKTİF**

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin göstermiş oldukları yanlış davranışları ve öğrenme güçlüklerini, onları dışlamayan bir bakış açısıyla ele almalı ve müdahale geliştirmelidir. Ekolojik perspektif, öğrencilerin çevresel faktörler ile etkileşimine odaklanmaktadır. Bir ekolojik bakış açısı içinde, her bir çocuk, çeşitli sosyal sistemlerin (örneğin, okul, aile, mahalle, arkadaş grubu) ayrılmaz bir parçası olarak görülür (Apter&Propper, 1986). Bu bakış açısı okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrenci problemleri ile ilgili bakış açılarını ve müdahalenin olası hedeflerini genişletmelerini sağlar. Bu yaklaşımda problemler, çocuğun kendisinden kaynaklanan bir durum olarak görmemekte aksine problemlerin çocuk ile onu çevreleyen ortamlar arasındaki iyi bir uyumun olmayışından kaynaklandığına dair bir bakış açısı vurgulanmaktadır. Bu bakış açısına göre okul ortamında var olan ve beklenen akademik ve sosyal görevler, davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için üstesinden gelinmesi imkânsız zorluklara neden olmaktadır. Yani okul ortamı içinde, çocuklar ve gençler tarafından yaşanan problemler, okul ortamının gerektirdiği akademik ve sosyal görevler ile çocuk ya da gençlerin akademik ya da davranışsal becerileri arasında var olan bir uyumsuzluk olarak görülmektedir (Schinke&Gilchrist, 1984). Bu uyumsuzluğun üstesinden gelmek için okul sosyal hizmet uzmanları sadece çocuğa değil, çevreye de odaklanmalıdır. Yani sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin baş etme kapasitelerini geliştirmenin yanı sıra çevresel bazı özel sorunları da görebilmeli ve ele alabilmelidir.

Germain (1999) okul sosyal hizmet uzmanlarının bu iki taraflı işlevini şöyle tanımlamaktadır: Bir taraftan öğrencilerin başa çıkma ve gelişme potansiyellerini artırmak, diğer taraftan da onların üzerinde etkileri olan çevrenin kalitesini geliştirmek. Bu bölümün başında verilen örnekte gösterildiği gibi iki taraflı odaklanma öğrenci için pozitif sonuçlar elde etme yönünde daha fazla şans sağlar (Whittaker, Shinke&Gilchrist, 1986). İki taraflı odağı ile ekolojik bakış açısını benimsemiş sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilere yardımcı olmalarının yanı sıra özellikle incinebilir durumda olan öğrencilere, "okul, aile, mahalle ve çeşitli toplumlar" içinde karşılaştığı zarar verici durumları mümkün olduğu kadar düzelterek görevlerini yerine getirmelerini mümkün kılar. Öğrenci-odaklı müdahalelerin hedefi, öğretmenlerinin belirli becerilerini artırmanın yanı sıra çevresel desteği de artırarak risk altında bulunan öğrencilerin sosyal yeterliliklerini geliştirmektir.

Bu kitapta okul sosyal hizmet uzmanları tarafından uygulanabilir olan kanıtlanmış ve gelecek vaat eden öğrenci odaklı müdahalelere yer verilmiştir. Sistem odaklı müdahalelerin amacı "okulu, aileyi, mahalleyi ve toplumu gelişimleri esansında, öğrencilerin gereksinimlerine karşı duyarlı kılmak ve problemli öğrenci davranışlarını körukleyen risk unsurlarının zarar verici etkilerini en az düzeye indirmektir". Ayrıca kitapta diğer okul çalışanları ile iş birliği içinde okul sosyal hizmet uzmanları tarafından uygulanabilecek olan etkin sistem-odaklı müdahaleler üzerinde e durulmuştur.

Ekolojik perspektif güç temellidir ve güçlendirme yaklaşımı ile uyumludur. Okul sosyal hizmet uzmanları, eksikler üzerine odaklanmaktan daha ziyade güçlü yönler odaklanır. Güçlü yönler temelinde müdahaleler, okul ortamına kolayca entegre edilebilen yenilikçi bir yaklaşımdır (Sessions, Fanolis, Corwin&Miller, 2001). Ayrıca, sosyal hizmet uzmanlarının ekolojik bakış açısına göre müdahaleler geliştirilmesi, sorunlar ortaya çıkmadan önce, engel olucu bir yaklaşım benimsemelerini mümkün kılar. Örneğin, risk altındaki öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin öğrenme ve davranış sorunları ciddi boyutlara ulaşmadan müdahalede bulunmak mümkündür. Ancak, okullarda ekolojik bakış açısı temelinde müdahaleler gerçekleştirmek zordur. Okul sosyal hizmet uzmanları, tüm problemleri çocuğun kendisinden kaynaklanan bir problem olarak görmeyi isterler çünkü öğrencinin kendisine uymayan okul şartlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak, bu şartları değiştirmeye çalışmaktan daha kolaydır.

## **OKUL SOSYAL HİZMET UYGULAMALARININ ETİK BOYUTLARI**

Okul sosyal hizmet uzmanları sıklıkla , "hem müracaatçıya, hem okula, hem de mesleki ahlak kurallarına karşı yükümlülüklerini yerine getirirken belirli yasalar çerçevesinde hareket etmek durumunda kalır. Bu ise okul sosyal hizmet uzmanının bazı etiksel ikilemler yaşamasına neden olabilir.

Okul ortamında öğrencilere hizmet sunarken okul sosyal hizmet uzmanları yasal ve ahlaki sorumlulukları arasında bir denge kurmak zorundadırlar. Bunu yapabilmek için okul sosyal hizmet uzmanları Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW) etik kodu, federal, ülke ve yerel kanunlar ile okul yönetimi tarafından oluşturulmuş olan politika ve prosedürler ile ilgili olarak bilgi sahibi olmalıdırlar. Loewenberg, Dolgoff ve Harrington'un (2000) kitabı bazı uygulama alanlarında sosyal hizmet uzmanlarının karşılaştıkları birtakım ikilemlere odaklanmaktadır.

Aşağıda okul sosyal hizmet uzmanlarının yaşayabileceği etiksel ikilemler verilmiştir:

- 10 haftalık hamile olan 14 yaşındaki bir kız, bebeğini doğurmak istemekte ve okul sosyal hizmet uzmanlarından da anne ve babasını durumdan haberdar etmelerini istememektedir.
- Bir öğrenci zekâ testinde "normal" sınırları içinde sayılan düşük bir puan elde eder ancak özel bir eğitmen tarafından verilecek ekstra yardıma ihtiyacı da vardır; ancak bu yardımı alması durumunda çocuk hayatı boyunca damgalanacaktır.
- Cinsel açıdan aktif olan bir öğrenci okul sağlık ocağında görevlendirilmiş olan bir okul hizmet uzmanından kendisine prezervatif vermesini ister ancak okul sistemi içinde yeni kabul edilmiş olan bir uygulamadan sadece ebeveynlerin yazılı izni ile prezervatif verilmesi mümkündür.
- Bir okul hizmet uzmanı öğrenci davranışlarını kontrol etmek için ilaç tedavisi uygulamanın çocuklara zarar verdiğine inanmaktadır ve bu yüzden sorunlu davranışlar sergilediği için ailesi tarafından ilaç verilmesi istenen bir çocuğun ebeveynleri ile görüşmek istemektedir.

Tüm okul sosyal hizmet uzmanlarının en temel ilkesi gizliliktir. Ancak, okul ortamları gizliliğin gerçekleştirilebilmesi en zor olan ortamlardır (Kopels, 1993). Okul hizmet uzmanları, hangi bilgilerin kiminle paylaşılması gerektiği konusunda karar vermek zorunda kalırlar.

Bu durum, okul sosyal hizmet uzmanlarını bağlayan yasaların, okul psikologları, rehber öğretmenler ve okul hemşireleri gibi diğer çalışanları bağlayanlardan farklılık göstermesi nedeniyle karmaşık bir hâl alır.

Öğrenci ve aileleriyle ilgili gizli bilgilerin paylaşılması konusundaki kararın değerlendirilmesinde okul sosyal hizmet uzmanlarına yardımcı olmak için NASW (2001) ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (SSWAA, 2001) bir rehber sunmuştur ve bu rehberde şunlar yer almaktadır:

- Eyaletten eyalete değişim gösterdikleri için okul sosyal hizmet uzmanları eyaletlere özgü yasalar ve düzenlemelerin yanı sıra okul bölgesinin gizlilik ve azınlıklar ile ilgili politikaları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanları, cinsel yolla bulaşan hastalıklar için tedavi, doğum kontrol yöntemleri ile ilgili bilgi ve hamilelik ile ilgili sağlık hizmeti ve

danışmanlık arayışında olan azınlık öğrencileri ile ilgili gizliliği gerektiren eyalet yasalarının farkında olmalıdırlar.

- Bilgi temelli onay almada okul sosyal hizmet uzmanları verecekleri hizmetlerin başlangıcında, kesin bir gizliliğin garanti edilemeyeceğini açıkça söylemeli ve gizliliğin sınırlarını onlara anlatmalıdır. Örneğin, tüm eyaletler okul sosyal hizmet uzmanlarını, çocuk istismarı ve/veya ihmali vakalarını çocuk koruma kurumlarına ya da polise bildirme konusunda yükümlü kılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına zarar verme niyeti ya da planı olduğunu açıklaması durumunda okul sosyal hizmet uzmanları, bu bilgiyi açıklamak zorundadır.
- Öğrencilerden ve ailelerden elde edilmiş olan bilgileri, diğer okul çalışanlarına sadece gerekli olduğunda ya da bunu yapmayı zorunlu kılan mesleki nedenler olduğunda açıklamak zorundadır.
- Anne ve babaların kendi çocuklarının eğitimi ile ilgili kayıtlarını inceleme hakkı vardır ancak, okul sosyal hizmet uzmanları tarafından tutulan özel notlar eğitim amaçlı kayıtlar olarak kabul edilmez ve bu yüzden de gizlidirler.
- Gizli raporlar sadece gerekli olduğunda faks aracılığı ile gönderilirler. Bu türden durumlarda, mektupla birlikte bunun gizli bir belge olduğunu ve sadece gönderilen kişi tarafından mesleki amaçlar için kullanılabileceği notu ilişitirilmelidir.
- Okul sosyal hizmet uzmanları kimlerle gizli bilgilerin paylaşıldığını gösteren yazılı dokümanlar tutmalıdırlar.
- Okul sosyal hizmet uzmanları Özürlü Kişilerin Eğitimi Yasası (IDEA) ile bağlantılı olarak gizliliğin ve bilgi paylaşımının sınırlarının neler olduğunu bilmelidirler. Gizli bilgilerin paylaşılıp paylaşılmamasına karar vermek için kesin hükümler koyan kanun ya da düzenlemelerin olmadığı durumlarda, okul sosyal hizmet uzmanları öğrenciye karşı olan sorumluluklarını dikkate almalı ve bunu aile ve okula karşı olan sorumlulukları ile kıyaslayıp bir karar vermelidir. Özellikle, okul sosyal hizmet uzmanları neden bu bilginin paylaşılmasının önemli olduğunu ve bilgi paylaşımı kararından öğrencinin ve ailesinin nasıl fayda sağlayacağını sorgulamalıdır. Gizli herhangi bir bilgiyi paylaşmadan önce okul sosyal hizmet uzmanları gizliliğin oradan kaldırılması ile ilgili olarak alınacak kararlara öğrenciyi ve aileyi dâhil etmelidir.
- Okul sosyal hizmet uzmanı bilgi paylaşımının yaratacağı olası sonuçları düşünmeli ve bu bilginin paylaşılmasında sorumluluk almalıdır. Ancak, profesyonel bir sosyal hizmet uzmanının her türlü eylemi mantıklılık ilkesince değerlendirilecektir yani mantıklı herhangi biri böyle bir durumda ne yapardı?



## OKUL SOSYAL HİZMET UZMANLARI VE DİĞER PROFESYONEL DESTEK PERSONELİNİN ROLLERİ VE GÖREVLERİ

Okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve görevlerini ele alırken farkında olmak gerekir ki okul sosyal hizmet uzmanları kendi başlarına izole olmuş bir biçimde çalışmazlar; daha ziyade okul profesyonellerinden oluşan çok disiplinli bir takımın bireyleri olarak çalışmalarını gerçekleştirirler. Ne yazık ki bir takım üyesi olmak bazen rol karmaşası ve güç savaşına yol açabilir.

Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenler hem bireysel hem de küçük grup danışmanlığı hizmetleri sunabilirler ya da hem okul sosyal hizmet uzmanları, hem de okul psikologları öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunabilirler. Ancak, okulun çok disiplinli takımını teşkil eden meslek grupları arasında roller ve görevler açısından ayrımlar vardır. Aşağıda, bu farklı rol ve görevlerin kısa bir tanımı verilmektedir:

*Okul psikologları* temelde öğrenme ya da davranış sorunları bulunan öğrencilere akademik ve psikolojik testler uygulamak, bu testlerin sonuçlarını yorumlamak ve çok disiplinli bir takımın üyesi olarak özel eğitim hizmetlerinin gerekliliğine karar verme sorumluluklarına sahiptirler. Okul psikologları ayrıca sık sık sınıf öğretmenlerine danışmanlık hizmeti sunarlar ve öğrencilere bireysel ya da grup danışmanlığı sunarlar ve ailelerle çalışırlar.

*Okul danışmanları (rehber öğretmenler)* okullarda öğrencilere bireysel ya da grup danışmanlık hizmetleri sağlayabilirler. Ayrıca, tüm birinci sınıf ile uyum aktiviteleri gerçekleştirebilirler. Bazı durumlarda, disiplin sağlayıcılar olarak ya da ev ile okul arasında bağlantı kurucular olarak görev yapabilirler. Orta öğretimde, okul danışmanları, temelde öğrencilerin ders programları ile ilgili yardım sağlamaya ve onların akademik gelişimlerini gözlemlemeye ve gelecek kariyerleri ile ilgili yardım sağlamaya odaklanmaktadır.

*Okul hemşireleri* öğrenmenin önünde yatan olası engelleri tespit etmek için görme ve duyma testleri uygularlar ve bazen de sağlık problemi olan gençleri gözlemlerler. Okul hemşireleri ayrıca gittikçe artan bir biçimde sağlık eğitimi müfredatlarının geliştirilmesine dâhil olmaktadır.

*Okul sosyal hizmet uzmanları* her bir okulun ve her bir okul yöneticisinin benzersiz olan gereksinimlerini karşılamak için farklı rol ve görevler üstlenebilirler. Ekolojik bakış açısını kullanan sosyal hizmet uzmanlarının görevleri, risk altında bulunan öğrencilerin ve ailelerinin desteklenmesini, ailelerin endişelerini okul çalışanları ile paylaşmaları için güçlendirilmelerini, ev ve okul arasında iletişim ağlarının açık tutulmasını, çocukların eğitim ihtiyaçlarının anlaşılmasını, öğrencilerin yaşam koşulları ve yaşadıkları mahallelerin koşullarını görüşmeyi, toplumsal kurumlara yönlendirmeler yapmayı, farklı kurumlara yönlendirilmiş olan

öğrencilerin takip edilmesini, risk altında bulunan öğrencilere ve onların ailelerine dahi iyi hizmetler sunmak için kaynakların tanımlanıp geliştirilmesinde toplumla iş birliği yapılmasını içerir.

Okulun multidisipliner takımının üyesi olarak okul sosyal hizmet uzmanları bazı aktivitelere de dâhil olurlar: Öğrenci davranışı ve akademik ilerlemesi ile ilgili konferanslara katılmak, öğrencilerin gereksinimlerini değerlendirmek ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik stratejiler geliştirmek için öğretmenler ve diğer okul çalışanları ile iş birliği yapmak, tüm okulu ilgilendiren kriz durumlarında müdahale takımının üyesi olmak, çok disiplinli değerlendirmenin bir parçası olarak kapsamlı bir gelişim değerlendirmesi ve sosyal geçmiş hazırlamak ve çocuğun öğrenmesini engelleyebilecek ya da onun okulda ki davranışlarını etkileyebilecek uyum sağlama davranışlarını, kültürel yapı ve sosyo-ekonomik unsurları değerlendirmek suretiyle öğrencilerin uygun olmayan biçimlerde etiketlenmelerini engellemek. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca öğrencilere bireysel ya da grup danışmanlığı hizmetleri sunabilirler, sınıf aktiviteleri yürütebilirler, okul-temelli engelleme programları tasarlayabilirler, uygulayabilir ve değerlendirebilirler. Bu rollerin birçoğu bu kitabın sonraki bölümlerinde detaylı bir biçimde ele alınacaktır. Bu görev ve rollerin nasıl geliştiğini anlamak için yirminci yüzyılın başlarında uygulanmaya başlandığından bu yana sosyal hizmet uygulamalarının üzerinde etkili olan eğitim kanunları ve mahkeme kararlarını dikkate almak gerekir.

## **BİR OKULDA SOSYAL HİZMET UZMANININ ROLÜ**

Bir okul sosyal hizmet uzmanlarının rolü sadece eğitim personeli ve yöneticiler ile bağlantı kurmak değil, öğrenciler ile de bağlantı kurmaktır. Bazen danışman diye ifade edilen sosyal hizmet uzmanı öğrencinin yaşamında var olan ya da olası riskleri azaltma çabası içindedir. Gittikçe artan bir biçimde, okullar çocukların karşılaşmakta oldukları eğitim ve gelişim problemlerini azaltmak için sosyal çalışanları işe almaktadır. Sosyal hizmet uzmanları okullar, öğrenciler, aileleri ve toplumun sosyal hizmetleri arasında bir bağlantı görevi görürler. Öğrenciler ile hem evlerinde hem de okullarında çalışırlar, bunu yaparken okuldaki performansı etkileyen ailevi ve toplumsal faktörler üzerine odaklanırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları geniş kapsamlı etkiler yaratır. Bunlar genellikle okulu bırakan öğrencilerin sayılarında azalmaya yol açarlar ya da öğrenciler ve aileleri için diğer ilgili servislerin koordinasyonlarını gerçekleştirebilirler ve gittikçe artan bir biçimde okul şiddetini engellemede stratejiler geliştirirler.

Bir okul sosyal hizmet uzmanı genellikle öğretmenler, ebeveynler ve sosyal hizmet sağlayıcılarından oluşan bir takımı koordine eder, bu yüzden diğer meslek alanlarından kişiler ile birlikte çalışma ve iş birliği isteği yaratma yeti ve istekliliğine sahip olması önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanı hem ailenin hem de çocuğun gereksinimlerine karşı duyarlı olmalı ve bunları karşılamaya çalışmalıdır. Sosyal hizmet uzmanı her bir çocuğa yardımcı olmak amacıyla bireyselleştirilmiş başarılı

programlar yaratması için donanımlı ve esnek olmalı. Genellikle, okul sosyal hizmet uzmanı toplumda gerekli görülen hizmetler elde edilebilir olmadığında yeni kaynakları sağlama konusunda istekli olması gerekir. Sosyal hizmet uzmanı kendilerini net bir biçimde ifade edebilmeleri ve çocuklar ile çalışmanın zorlukları ve ödülllerinden zevk alabilmesi önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanı öğrencilere yardımcı olma ve ailelerinin belirli bireyselleştirilmiş hedefleri gerçekleştirmeleri yönünde sabra ve adanmışlığa sahip olmaları gerekir. Öğrenmeye devam etme arzusu sosyal hizmet uzmanının uygulamalarını geliştirecek olan yeni metod ve çalışmaları keşfetmelerine yardımcı olur. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği okul sosyal çalışmasının dört ana alanını tanımlamaktadır:

1. Bireyler ya da gruplar içinde ya da arasında var olan stresi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için erken müdahale.
2. Öğrencilere, ebeveynlere, okul personeline ve toplumsal kurumlara problem çözme hizmetleri sunmak
3. Risk altında olan öğrencilerin erken tespiti
4. Başa çıkma, sosyal ve karar alma becerilerini geliştirmek için çeşitli gruplar ile çalışmak

Okul sosyal hizmet uzmanları hem okula hem de topluma öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal uyum sağlamaları yönünde bilgi toplamada önemli bir rol oynarlar. Öğrenciler, aileler, okul çalışanları ve öğrencinin yaşamındaki diğer önemli kişiler ile görüşmeler yürütmek ve öğrencinin sınıf içi durumunu gözlemlemek, gibi bilgileri öğrencilerin güçlerini ve problem alanlarını tanımlayan sosyal ve gelişim geçmişlerini hazırlamak için kullanırlar.

## **OKUL SOSYAL ÇALIŞANLARININ ÖĞRENCİLER İLE İLGİLENİRKEN KULLANMALARI İÇİN TEKNİKLER**

Direkt danışmanlık ve yönlendirme teknikleri kullanmak:

Okul sosyal hizmet uzmanları problemlere çözümleri tanımlar ve ele alır. Öğrencilere ve gerekli olduğunda ailelerine yardımcı olmak için kaynak ve bilgileri geliştirir ve elde eder. Amaçları öğrenciler için genel yaşam kalitesini yükseltmektir. Böylece öğrenci öğrenmek için özgür kılınır. Bu amacı gerçekleştirmek için çok disiplinli bir takım ile çalışır; ancak, diğer sosyal çalışanlar gibi okul sosyal çalışanları da güven ve anlayış için bir temel yaratmak amacıyla her bir öğrencinin onuruna değer atfetmelidir. Gizlilik öğrenci ve aileleri için çok önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları ile paylaşılan tüm bilgiler çok gizli tutulur.

Direkt danışmanlık bireysel temelde ya da gruplar temelinde gerçekleştirilebilir:

Okul sosyal hizmet uzmanları davranış ve akademik gelişimleri danışmanlığa ihtiyaç duyulduğunu işaret eden gençler ile seanslar düzenleyebilir. Onlara aşırı saldırgan bir dört yaşındaki çocuğu değerlendirmede ya da ateş yakma

sorunu yaşayan yedi yaşında bir çocuğu değerlendirmede ihtiyaç duyulabilir. Bazen, okul ortamında bir değişim ya da özel sınıflar önerilebilir. Eğer herhangi bir toplumsal kuruma yönlendirme uygunsa, okul sosyal hizmet uzmanı bu hizmet için gerekli düzenlemeleri yapar. Kısaca, okul sosyal hizmet uzmanları da diğer sosyal hizmet uzmanları gibi duruma uygun metot kullanır fakat her zaman temel amaç çocuğun aldığı eğitimden en fazla faydayı sağlama potansiyelini maksimize etmektir.

## OKUL SOSYAL ÇALIŞANLARININ ANA ROLLERİ

- *Öğrenci refahı*

\*Okul sosyal çalışanları çocuğun duygusal, eğitimsel, sosyal ve fiziksel iyiliği ile ilgili tavsiyelerini öğrenciler ve aileleri ile paylaşır.

\*Teşhis amaçlı test yürütür.

\*Eğitim durumunu teşhis etme amaçlı test uygulanması uygulamak bir okul sosyal çalışanın görevleri arasındadır. Erken dönemde gelişimsel bozuklukların tespit edilmesi öğrencilere yardımcı olmak için uygun planların geliştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olur.

- *Risk grubundaki öğrenciler*

\*Aileler ve sosyal çalışanlar sık sık iletişim kurar.

\*Risk grubunda olduğu ya da ekonomik olarak kötü durumda olan bir ailenin üyesi olduğu düşünülen öğrenciler genellikle bir sosyal çalışandan hizmet alırlar. Diğer sosyal hizmet kurumları ile bağlantı içinde olarak sosyal çalışanlar bu öğrencilerin genel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlarlar.

- *Yönlendirme hizmetleri*

\*Ebeveynlerin danışmanlık hizmetlerine yönlendirilmeleri diğer bir sosyal çalışan görevidir. Duygusal durumu ve ev hayatı çocuğa olası bir zarara neden olmaktaysa, sosyal çalışan çocuğa ve aileye yardımcı olmak için harekete geçer.

- *Çocuğun aileden alınması*

\*Okul sosyal çalışan olmak ile bağlantılı zor bir iş çocuğun ailesinden alınmasının önerilmesidir. Hem güvenlik güçleri hem de yerel yetkililer ile çalışarak okul sosyal çalışmanı bu süreci başlatabilir.

\*Aileleri ve okulları bir birine bağlamak: Sosyal çalışanlar genellikle ebeveynleri, okul, veliler ve öğretmenleri ve aynı zamanda okul yönetimi ve çalışanları arasında bağlantı görevi görerek öğrencilere yardımcı olurlar.

\*Problemleri ele alma: Okul sosyal çalışanları gençlerde hamilelik ve okula devamsızlık gibi öğrenci problemlerini ele alırlar. Öğretmenler zor durumlar ile nasıl başa çıkacakları yönünde tavsiyeler verirler.

\*Öğrencilere yardımcı olmak: Okul sosyal çalışanları tam potansiyellerini gerçekleştirmede, kendilerini anlamada, stresle başa çıkmada, ilişkilerini ve karar alma becerilerini geliştirmede öğrencilere yardımcı olurlar.

\*Ebeveynlere yardımcı olmak: Okul sosyal çalışanları ebeveynlerin çocuklarının öğretimine daha fazla dâhil olmalarında yardımcı olurlar. Özel gereksinimleri olan çocuklara sahip olan ebeveynlere çocuklarını daha iyi anlamda yardımcı olurlar ve bu ebeveynlerin çocuklarını gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan kaynak ve programları bulmalarında yardımcı olurlar.

\*Topluluklara yardımcı olmak: Okul sosyal çalışanları okul ve topluluklar arasında köprü görevi görürler.

Bir Personel Okul Sosyal Çalışanı için Gereklilikler:

Okul sosyal çalışanlarının müşteriler ile çalışmak için farklı beceri ve eğitime gereksinimleri vardır.

Sosyal hizmet uzmanları sosyal ve psikolojik problemleri olan müracaatçılara yardımcı olmada önemli bir rol oynarlar. Sosyal hizmet uzmanları sağlık ve refah konularında kapsamlı bir eğitim almaktadırlar. Temelde, sosyal hizmet uzmanları müracaatçılar için savunma avukatı ve aracı gibi çalışırlar. Sosyal hizmet uzmanları alanındaki profesyoneller okullarda, ev için taciz merkezlerinde ve adalet sistemi içinde iş bulabilirler. Sosyal hizmet uzmanları lisans mezunu olduklarında sosyal hizmet alanında çalışmaya başlayabilirler ve lisansüstü eğitim yaparak daha üst düzey bir klinik kariyere sahip olabilirler.

\* Müracaatçılar İle Hizmetler Arasında Bağlantı Kurma: Personel sosyal hizmet uzmanı zihinsel sağlık tesisleri, kilise programları ve barınma ve tıbbi tedavi gibi daha büyük topluluklarda sunulan hizmetler ile hizmetleri bir araya getirmekten sorumludurlar. Örneğin, eski bir suçlu hapisten serbest bırakıldıktan sonra topluma kabul edilme aşamasında pek çok zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu engellerin içinde zihinsel sağlık ve madde bağımlılığı sorunları, istihdam ve barınma gibi sorunlar yer almaktadır. Bir sosyal hizmet uzmanı böyle bir müşterinin dönüşümünü hapisten serbest bırakılmadan önce kişi ile hizmetler arasında bağlantıları kurarak daha kolay bir hâle getirebilir.

## **Görüşme Yapma ve Eğitme**

Sosyal hizmet uzmanları sosyal hizmette kullanılan görüşme teknikleri ile ilgili tam bir bilgi birikimine sahip olmalı ve müracaatçı değerlendirmenin etkin yollarını geliştirmelidirler. Psikiyatri hastanesinde çalışmakta olan bir sosyal çalışan müracaatçının zihinsel sağlığını, madde bağımlılığı geçmişini ve sağlık durumunu etkin bir tedavi planı geliştirmek için değerlendirebilir. Sosyal hizmet uzmanları müracaatçının ailesi ile görüşmeler yürütebilir ya da sosyal çalışan ile birlikte çalışmakta olan diğer kurumlardan bilgi toplayabilir. Sosyal hizmet uzmanları ayrıca daha önceki mahkûmların topluma geri dönmeleri için yaşam becerileri eğitimi sağlayabilirler.

Yaşam becerisi eğitimi ile ilgili sorunlar: Normların yeniden öğrenilmesi, kişiler arası ilişkilerin yürütülmesi ve kızgınlık yönetim eğitimi.

## HIPPA Bilgisi

1996 yılında yürürlüğe girmiş olan Sağlık Sigortası Olasılığı ve Hesap Verilirliği Yasası elektronik sağlık kayıtları için evrensel gizlilik ve kişisellik standartlarını oluşturmuştur. Sosyal hizmet uzmanları karmaşık sosyal, hukuksal ve zihinsel sağlık sorunları olan geniş kapsamlı bir müşteri portföyünü tedavi edebilir. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları bir kişinin sağlık bakımı ile ilgili her türlü bilginin güvende kalacağından emin olmalıdır. Bir sosyal hizmet uzmanları hastadan yetki alınmadan bir müracaatçı ile ilgili hiçbir bilgiyi açıklayamaz. HIPPA rehberleri altında korunan bilgiler bir kimlik ya da müracaatçının tıbbi kayıtlarını ortaya koyan her türlü bilgiyi içermektedir.

## Sosyal Beceriler Portalı:

İnsanların nasıl çalıştıklarını bilmek sosyal başarının anahtarıdır. Sosyal beceriler hayatın her evresinde peşinde olduğunuz şeyi elde etmek için uygulanabilir, bazen de çok çabuk uygulanabilir. Birisinin sizi sevmesini istediğinizde, bu kişinin becerilerini ve kişiliğini sevmişsiniz demektir. Güvenebileceğiniz ve yaşamınızı geliştirmede size yardımcı olabilecek gerçek bir arkadaş grubuna sahip olmak önemlidir.

## Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Okul Danışmanı

Okul sosyal çalışanları ve okul danışmanları öğrencilere hizmet sunan meslek erbaplarıdır; birkaç okulda birden veya bir bölgede ya da özel olarak tek bir okulda çalışırlar. Amerika'da okullar genellikle hem bir sosyal hizmet uzmanına hem de bir okul danışmanına sahiptirler.

### *İşlev*

\*Okul sosyal hizmet uzmanlarının ve okul danışmanlarının işlevi çocukların ulaşabilecekleri en yüksek akademik başarıyı sağlamaları için onlara danışmanlık, müdahale, akademik yardım ve değerlendirme hizmeti sunmaktır.

### *Benzerlikler*

\*Hem okul sosyal hizmet uzmanları hem de okul danışmanları müdahale ya da savunma sunabilir, daha fazla yardım için dışarıdaki diğer kurumlara yönlendirebilir ve öğrencilere ve ailelerine bireysel ya da grup danışmaları sunabilir.

### *Farklar*

\*Okul danışmanları genellikle müfredat ya da geleceğe yönelik eğitim planlamasına odaklanırlar; buna karşın sosyal çalışanlar sosyal ve aile problemlerine müdahale eder.

### *Eğitim*

\*Okul sosyal hizmet uzmanları genellikle en azından sosyal hizmet alanında yüksek lisans derecesine sahiptirler. Buna karşın okul danışmanları okul danışmanlığı alanında yüksek lisan derecesine sahiptirler.

### *Sertifikasyon*

\*Hem okul sosyal hizmet uzmanları hem de okul danışmanlarının işlerini gerçekleştirebilmeleri için sertifika alması gerekir; ancak bu sertifika şartları çeşitli ülkelerde değişiklik gösterebilmektedir.

Okul danışmanı sosyal, duygusal ya da davranışsal problemi olduğu bildirilen öğrencilere destek sağlamak için Öğrenci Hizmetleri Bürosu ve Öğrenci Hizmetleri Koordinatörleri denetiminde çalışır.

Okul danışmanları istisnai gereksinimleri olan öğrencilere uzmanlık gerektiren destek sağlamak için işe alınırlar. Bu kişiler öğretmenlere, yöneticilere, ebeveynlere, diğer çalışanlara danışır ve öğrencinin okul başarısını artırmak için iş birliği yapar. Okul danışmanı öğrencilerin etkin bir biçimde işlev gerçekleştirmeleri ve en üst düzeye potansiyellerini ortaya koymalarında yardımcı olmak için okul, aile, toplum ve diğer ilgili kurumlar arasında bağlantı görevi görür.

### *Okul Danışmanının aşağıdaki görev ve sorumlulukları yerine getirmesi beklenir:*

1. GSSD Öğrenci hizmetleri vizyonunu gerçekleştirmek için öğrenci hizmetleri takımının bir aktif bir üyesi olarak çalışır.
2. Öğrencilere direkt danışmanlık hizmetleri sunar.
3. Okuldaki çocuklar ve gençlerin karşılanmamış olan gereksinimleri ile bağlantılı olarak tanımlama ve planlama sürecine katılır.
4. Öğrencilere ve ailelerine hizmetlerin sağlanmasında öğretmenler ve diğer okul çalışanları ile iş birliği yapar.
5. Gizlilik ilkesine karşı büyük saygı duyar ve bunu diğer insanlara anlatır.
6. Aile temelli bir durum yönetme yaklaşımı kullanır.
7. Ebeveynlerin çocuklarını daha iyi anlamalarında yardımcı olur ve çocuklarının öğrenmeleri için onlara uygun hedefler koyar.
8. Gerekli ve uygun olduğunda güvenliğini tehlikeye atmadan ev ziyaretleri gerçekleştirir.
9. Diğer okul çalışanları ile iş birliği içinde, ebeveynlere okulun bakış açısından çocuklarının uyumu ve ilerlemesi ile ilgili bilgi verir.

## **OKUL SOSYAL HİZMETİNİN KISA TARİHİ**

ABD’de son 90 yılda okul sosyal hizmet uzmanları, faaliyet gösterdikleri eğitim sisteminin yanı sıra içinde bulunulan toplumun şartları ve olayları tarafından da etkilenmektedir (Hare&Rome, 1999). Tablo 1.1 bu bağlamda meydana gelen önemli olayları içermektedir.

### *Okul Sosyal Hizmeti Tarihindeki Önemli Olaylar*

- 1906-1907 New York City, Boston ve Hartford'da okul sosyal hizmeti başladı.
- 1913 Rochester, NY okul sosyal hizmetini finanse eden ilk okul sistemi oldu.
- 1921 Ulusal Misafir Öğretmenler Birliği kuruldu.
- 1923 New York Refah Fonu gençlerde suça karışma oranlarını düşürmek için Amerika çapında kırsal bölgelerde ve şehir okullarında 30 tane okul sosyal hizmet uzmanının işe alınmasını içeren bir program için finansal destek sağlayarak okul sosyal hizmet uzmanlarının varlıklarının hissedilmesine katkıda bulundu.
- 1945 Amerikan Eğitim Bürosu profesyonel okul sosyal hizmet uzmanı olmak için sosyal hizmet alanında (MSW) en az yüksek lisans derecesine sahip olunması gerektiği önerisinde bulundu.
- 1955 NASW kanunları okul sosyal hizmet uzmanlığının oluşturulması için bir temel sağladı.
- 1959 Amerikan Eğitim Dairesinde okul sosyal hizmeti alanı için uzman pozisyonu oluşturuldu.
- 1969 "Sosyal değişim ve okul sosyal hizmeti" adlı ulusal çalışma atölyesi Pennsylvania Üniversitesinde gerçekleştirildi ve burada yapılan sunumlar Toplumda Okul (*The School in the Community*- 1972) adlı kitapla yayımlandı.
- 1973 NASW, okullarda Sosyal Hizmet Konseyini ilk kez topladı.
- Costin'in okul sosyal hizmeti uygulamasının, okul-toplum-öğrenci ilişkileri modeli yayımlandı.
- 1975 İlk defa NASW tarafından okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturuldu. Bu standartlar "önlemeyi" önemli bir konu olarak ele aldı.
- 1985 NASW Ulusal Sosyal Hizmet Konferansı "Geçiş Dönemlerinde Eğitimsel Mükemmellik" New Orleans, Louisiana'da düzenlendi ve burada yapılan sunumlar *Achieving Educational Excellence for Children At Risk*, adlı kitap ile yayımlandı.
- 1992 NASW, Allen-Meaes tarafından geliştirilen okul sosyal hizmet uzmanı olma sınavını ilk kez uyguladı.
- 1992 Okul sosyal hizmet standartları NASW Eğitim Komisyonu tarafından gözden geçirildi.
- 1994 NASW ilkokul sosyal hizmetini başlattı.
- 1994 Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Birliği (SSWAA) NASW'dan bağımsız olarak oluşturuldu.

Bu tarihsel olaylara ilaveten okul sosyal hizmet uygulamaları temel yasal düzenlemelerden ve Yüksek Mahkemenin aldığı kararlardan da etkilenmişlerdir. Aşağıda, geçtiğimiz son yüz yıl içinde okullardaki sosyal hizmet uygulamalarını



şekillendirmiş olaylar, yasal düzenlemeler ve mahkeme kararlarının kısa bir özeti verilmektedir.

1900'lü yılların başlarında, yasal olarak okula devam etme zorunluluğu getirildi. Ücretsiz, zorunlu kamu eğitiminin zorunlulukları nedeniyle sosyal hizmet uzmanlarının okula devamsızlık ve düşük akademik başarıya yol açan faktörler üzerine odaklanmasına neden oldu. O yıllarda okul sosyal hizmetinden beklenen temel aktivitelerden biri yoksulluk, kötü sağlık durumu ve çocukların çalıştırılması yoluyla sömürülmeleri gibi sosyal koşulların, öğrencilerin okula devamlarını nasıl etkilediğini anlamaları konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktı. Bu yaklaşım 1920'li yıllara kadar devam etti ve daha sonraki yıllarda ruhsal sağlık hareketi, okul sosyal hizmet uzmanlarını sosyal nedenlerden uzaklaşıp duygusal ya da davranışsal sorunları olduğu düşünülen çocuklar ile terapi yapmaya yöneltti (Germain, 1999).

1930'lu yıllarda yaşanan Büyük Bunalım yılları, okul sosyal hizmet uzmanlarının tekrar kötü sosyal koşullarla ve öğrencilerin fiziksel gereksinimleri ile ilgilenmelerine yol açtı. 1940 ve 1950 li yıllarda, okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısı arttı ve bir kez daha sosyal hizmet uzmanlarının odağı kötü sosyal koşullardan klinik uygulamalara döndü (Freeman, 1995). Bu dönüşün kısmen de olsa sebebi klinik uygulamalar ile bağlantılı olan prestij algılaması ile ilgilidir (Radin, 1989). 1950, 1960 ve 1970'li yıllarda bazı sosyal koşullar, okul sosyal hizmet uygulamalarını şekillendirmeye devam etti. 1954 yılındaki *Topeka Eğitim Konseyinin aldığı karar* ırk temelinde farklı eğitim imkânlarının sunulmasının, hem eşitlik hem de anayasaya aykırı olduğu üzerinde durdu. Sonuç olarak okullar çok farklı kültürel ve dilsel geçmişleri olan öğrencilerin tamamına eşit eğitim verme gibi çok zor bir görev ile karşı karşıya kaldılar (Germain, 1999, p. 34). Aynı zamanda, 1960 ve 1970'li yıllarda bazı federal eğitim yasaları kamusal eğitimde hükümetin rolünü artırdı.

1960 ve 70'li yıllarda alınan bazı mahkeme kararları öğrenci disiplini konusunda okul ve öğrencilerin çıkarlarını dengelemeye odaklanmıştı. Bunlara bir örnek, "ebeveynlerin yerine" doktrindir. Bu doktrin okul çalışanlarına, ebeveynlerinin çocuklar üzerinde sahip olduğu giyim, konuşma hatta okul dışı davranışları gibi konularda kontrol sahibi olma hakkı verilmekteydi (Allen-Meares et al., 2000, p. 112). Alınan bazı mahkeme kararları bu "ebeveynlerin yerine" doktrinine denge getirmek üzerine odaklanmıştı. Örneğin, 1969 yılında alınan önemli bir karar okula girdiklerinde öğrencilerin anayasal haklarından vazgeçmek zorunda olmadıklarını ve bu hakların içinde ifade özgürlüğünün bulunduğunu teyit etti. Diğer taraftan, 1977 yılında alınan yüksek mahkeme kararı zalim ve sıra dışı cezalandırmaların yasaklanmasının okullarda fiziksel cezalandırmayı kapsayacak biçimde genişletilmesini reddetti. "Ebeveynlerin yerine" doktrini ile anayasal haklar arasında var olan bu denge 1975 yılında alınan bir kararla yine anayasal haklara doğru bir kayış gerçekleştirdi ve bu karara göre okuldan uzaklaştırılmadan önce öğrenciye resmi olarak bunun ve nedenlerinin bildirilmesini

ve öğrencinin de kendi tarafından olayları anlatmasına izin verilmesini gerekli kıldı. 1975 yılında alınan *Wood v. Stricklan* kararı okul çalışanlarının çocukların anayasal haklarını ihlal etmeleri durumunda parasal cezaya çarptırılmak üzere yargılanabileceği hükmünü getirdi. Ancak yüksek mahkeme sınıfta disiplinin sağlanması için fiziksel cezanın kullanılabileceği hükmünü verdiğinde denge yeniden bozuldu. Böyle bir durumda yüksek mahkeme şu şartları getirmekteydi: Fiziksel ceza verilmeden önce diğer ceza yöntemleri denenmesine rağmen bir sonuç alınamamış ise ve cezanın verilmesi esnasında ikinci bir personeline orada bulunması şartı ile. Diğer önemli bir uygulama da çocukları arama ve eşyalarına el koyma ile ilgiliydi. Buna göre mantıklı bir sebep olmadan arama yapılamazdı.

1960 ve 70'li yıllarda değişmekte olan sosyal koşullara ve bir dizi yasal düzenlemeye karşılık, okullarda gerçekleşen sosyal hizmet literatürü, odaklanma noktasını yeniledi ve genel sistemler teorisi ve ekolojik bakış açısını sosyal hizmet uygulamalarının bir çerçevesi içine yerleştirerek öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olan çevre şartlarını ve okul politikalarını değiştirme üzerine yoğunlaştı (Costin, 1978). Ayrıca bu dönemde okul sosyal hizmetine sosyal grup çalışması yöntemi de dâhil edilmeye başlanmıştır. Ancak, bu müdahalenin hedefi olan okul ve toplumsal koşullara doğru yönelime rağmen, okul sosyal hizmet uzmanlarının büyük bir kısmı geleneksel vaka incelemesi üzerine odaklanmaya devam etmiştir (Costin, 1978).

1980 ve 1990'lı yıllarda okullar sayıları gittikçe artan öğrenme ya da davranış bozuklukları gösteren çocukları eğitime görevi ile karşı karşıya kaldılar. Ayrıca, okullar giderek artan sayıda farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip öğrencileri de eğitmek zorunda kalmaktaydılar. Okulların karşı karşıya kaldıkları bu güçlükleri daha da zorlaştıran, tüm incinebilir durumda olan öğrencilerin eğitiminin sağlanmasını da zorunlu hâle getiren kanun kabul edildi. Örneğin, 1987 yılında *Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası*, evsiz çocukların ve gençlerin örgün eğitim almalarının sağlanması zorunluluğunu getirdi ve üç yıl sonra kabul edilen *Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası (1990)* evsiz çocukların ve gençlerin okulda başarılı olmak için gereksinim duyduğu hizmetleri sunma konusunda kamu okullarının kapasitesini artırdı. *Hawkins-Stafford İlk ve Orta Öğretim Geliştirme Yasası (1988)* bazı özel ilk ve orta öğretim programlarının uygulamaya konmasını sağladı. Bu yasa yüksek risk altında bulunan çocuklara ve gençlere önleyici müdahalelerde bulunma konusunda okul sosyal hizmetlerini genişletti. 1994 yılında kabul edilen Amerikan Okullarını Geliştirme Yasası *İlk ve Orta Öğretim Yasasını* yeniledi ve geliştirdi (Pub. L. No. 103-382). Yasa, var olan en kapsamlı federal eğitim programını içermekteydi ve eğitim hizmetleri, genç ebeveynleri ve ihmal edilmiş ya da suç itilmiş gençleri kapsamına alacak biçimde genişletilmişti. Bu yasa, ayrıca okul sosyal hizmet uzmanlarının, sınırlı İngilizce becerisi olan çocuklar, kızılderelelerin çocukları ve evsiz çocukların gereksinimlerini karşılamayı hedef alan programların yanı sıra uyuşturucu ve şiddeti engelleme gibi konuların yer aldığı çok çeşitli programlara dâhil edilmesini zorunlu kılmaktaydı (Hare&Rome, 1999).

1980 ve 90'lı yıllarda özürli çocuklara eğitim hizmetlerinin sunulmasını düzenleyen bazı önemli yasalar geçti.

1990 yılında daha önce Tüm Özürli Çocuklar İçin Eğitim Yasası olarak bilinen Özürü Olan Bireyler İçin Eğitim Yasası (IDEA) geçti ve bu yasa kapsamında, özürü olan bebekler ve okul öncesi dönemde yer alan çocuklara da hizmet sağlanması yer aldı. Bu yasaya göre sosyal hizmet uzmanları, içinde ev ziyaretlerinin, psikolojik değerlendirmelerin, danışmanlığın ve toplumsal kaynakların koordinasyonunun yer aldığı, erken dönem müdahale hizmetlerinin uygulayıcıları olarak tanımlanmaktaydı. Ayrıca, 1990 yılında, "okullardaki sosyal hizmet uygulamaları" özürü olan çocuklara yardımcı olmak için gerekli olan hizmetler listesine eklendi (Hare&Rome, 1999, p. 107). Ayrıca, bu yasa sınıf yönetimi, okul iklimi, sosyal beceriler ve şiddet engelleme gibi pozitif davranışsal müdahalelere de vurgu yapmaktaydı. Bu yasa ayrıca okullarda, küçük sayılabilen suçlardan dolayı öğrencilere 10 okul gününe kadar, silah taşıma ya da uyuşturucu madde bulundurma gibi büyük suçlardan dolayı ise 45 güne kadar uzaklaştırma cezası verilebilme yetkisi tanıdı.

1980 ve 90'lı yıllarda özürü olan çocukları kapsayacak biçimde sunulan hizmetlerin genişletilmesi için kabul edilmiş olan yasal düzenlemelere ilaveten Hare ve Rome (1999), okul sosyal hizmetinin sunulmasını etkilemiş olan ve etkilemeye devam edecek olan sağlık hizmetlerindeki bazı hizmetleri ele almışlardır. Örneğin tıbbi yardım fonu pek çok okul bölgesinde Tıbbi Yardım Yasası ile erken dönem de periyodik tarama, teşhis ve tedavi sunmanın bir parçası olarak okul sosyal hizmet uygulamalarına maddi kaynak ayırmıştır (Hare&Rome, 1999, p. 117). Bu değişiklikler okul sosyal hizmet uzmanlarının klinik yetileri edinmelerini ve böylece ihtiyaç duyulan bir meslek elemanı olmalarına yardımcı olmuştur (Hare&Rome, 1999, p. 117). Ayrıca, kongre 1997 yılında, Çocuklar İçin Sağlık Sigortası Programını (*S-CHIP*) beş yıl boyunca yoksulluk sınırının altındaki düşük gelirli ailelerin kullanımına sundu. Genişletilmiş olan bu hizmetler, okul sosyal hizmet uzmanlarına bu koşulları sağlayan ve hizmetlerden yararlanabilecek çocukların tespit edilmesi ve yeni tespit edilmiş olan çocuklara maddi desteğin sağlanması gibi görevler yüklemektedir (Hare&Rome, 1999, p. 118).

1990'lı yıllarda, okullarda meydana gelen şiddet olaylarının, gazetelerin ön sayfalarını kaplamaya başlamasıyla bu durum federal ve eyalet yasalarının odak noktası hâline geldi. 1994 yılında kabul edilen Silahsız-Okullar Yasası, eyaletleri okullarda silah bulundurma ile ilgili sıfır tolerans göstermeye zorladı. Bunun bir sonucu olarak Amerika'da okullardan uzaklaştırılan öğrencilerin sayısında büyük bir artış gözlemlendi. 1994 yılında uygulamaya konulan Güvenli Okul Yasası, ciddi suç problemleri yaşanan yerlerdeki yerel yönetimlere şiddet önleme programları uygulama konusunda büyük destek sağladı ve okul sosyal hizmet uzmanlarına da çatışma çözümü alanlarında büyük fırsatlar sundu.

*Hedefler 2000:* Amerikayı Eğitim Yasası, 1994 yılında kabul edildi, ulusal eğitim hedeflerini ortaya koydu ve lise mezuniyet oranlarını geliştirmeyi, öğrencilerin akademik başarıları için yüksek standartlar belirlemeyi, ebeveynlerin katılımlarını artırmayı ve güvenli, disiplinli ve uyuşturucunun olmadığı okullar yaratmayı amaçlamaktadır. Bu yasal düzenleme de okul sosyal hizmet uzmanları özel olarak "ilgili hizmet personeli" başlığı altında bahsedilmektedir (Hare&Rome, 1999).

1990'lı yıllar da ayrıca bazı eyaletlerdeki okullar, risk altında olan öğrenciler ve onların aileleri için kapsamlı uyum hizmetlerinin sunulduğu ortamlar hâline getirme yönünde bir harekete sahne olmuştur. Bu "tam hizmetli" okullar içinde genel sağlık, diş sağlığı ve zihinsel sağlık hizmetlerinin, rekreasyon aktivitelerinin, gençlik programlarının ve ebeveyn eğitim programlarının yer aldığı bir sürü hizmet sunulmaktadır. Bu hizmetler okul personelinin yoğun çabasını, ebeveyn ve toplumun yoğun katılımını gerektirmektedir (Dryfoos, 1996).

Okul sosyal hizmeti Avusturya, Hollanda, Almanya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi pek çok ülkede geniş bir uygulama alanına sahiptir. Tarihsel sürecine bakıldığında okul sosyal hizmeti yarım asrı aşkın bir süredir belirtilen yerlerde okul sosyal servis birimlerinde, sosyal hizmet uzmanlarının en temel uygulama alanları arasında yer almaktadır. Sosyal hizmet temel insan ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla ortaya çıkmış bir meslektir. Okul sosyal hizmeti de sosyal hizmetin diğer alanlarında olduğu gibi sosyal problemlerin çözümü için geliştirilmiş ve uygulama alanı bulmuştur.

Avrupa ülkelerinde ise 2. Dünya Savaşı sonrası sosyal hizmet ihtiyacı doğal olarak artmıştır. Özellikle savaş sonrası anne ve baba yoksunu çocuklar, tek ebeveynli çocuklar, savaş sırasında tecavüzlerden doğan çocuklar ve yoksul çocuklar ile dezavantajlı ailelere sahip (yoksul, engelli, travmatik) çocukların sayıları okul sosyal hizmet ihtiyacını da vazgeçilmez hale getirmiştir. Bugün gelişen dünyada aile yapısı ve toplumun değişmesi buna paralel bireysel haklar ve sosyal adalet arayışları çocuk haklarının da ortaya konulmasına neden olmuştur. Kıta Avrupa'sı ve dünyada bu alandaki gelişimler kronolojik açıdan şöyle özetlenebilir:

- Aydınlanma çağı ve endüstri devrimi (çocuk haklarının başlangıcı)
- 26 Eylül 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1959 yılında Çocuk Hakları Bildirgesi (Birleşmiş Milletler)
- 1979-1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi (Birleşmiş Milletler) ve sosyal refah devletlerinin gelişmesi ile ortaya çıkan modern çocukluk anlayışı.

#### *Macaristan Örneği:*

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra okul sosyal hizmeti şekillenmiştir.

Okul hemşireleri, okul sosyal hizmetinin ilk temsilcileridir. Tıpkı ziyaretçi öğretmenler gibi.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çocuk koruma hizmetlerine verilen önemin artmasıyla birlikte okullarda sosyal hizmet uzmanı görev yapmaya başlamıştır.

1980'lerden sonra kurulan Aile Bakım Merkezlerinde çalışan sosyal hizmet uzmanları kendi bölgelerinde bulunan okul ile iş birliği içinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. 80'lerin sonlarında yaşanan sosyal ve ekonomik değişimler, işsizlik oranlarındaki artış, belirli sosyal grupların hızlı artışı, sosyal norm ve değerlerdeki değişim, sapkın davranışların okullarda artması ile birlikte okullarda profesyonel okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyacın arttığı vurgulanmıştır.

Bu gelişmeler ile okul sosyal hizmet uzmanlarının okul dışında çocuk koruma birimlerinde mi, okul içinde tam gün mü çalışması gerektiği tartışmaları gündeme gelmişti.

## TÜRKİYE'DE OKUL SOSYAL HİZMETİ UYGULAMASI

Yukarıda verilen tarihsel süreç, okul sosyal hizmetinin 100 yıllık bir dönemdeki gelişimine vurgu yapılmaktadır. Ülkemizde ise bu süreç henüz başlamamıştır.

Türkiye'de ise bugün çok sayıda sosyal hizmet uzmanı yetiştiren sosyal hizmet bölümlerini barındıran üniversite bulunmakla birlikte, gerek kamu gerekse özel okullarda çok az sayıda sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır. Ankara'da iki rehberlik araştırma merkezinde sınırlı sayıda sosyal hizmet uzmanı çocuk ve gençlik sorunlarına yönelik mesleki müdahalelerini gerçekleştirmektedir. Okul ve çocuk/gençlerin sorunlarının çözümünde olmazsa olmaz olarak görülen psiko-sosyal servisin bir ekip çalışanı olan sosyal hizmet uzmanları 2012 yılı içerisinde 81 ilde istihdam altına alınacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, Rehberlik Araştırma Merkezi). Bugün mevcut duruma bakıldığında kamu ve özel ilköğretim okullarının tümünde sınıf öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerinin dışında sadece rehber öğretmenler bulunmaktadır. Ancak çok boyutlu okul sorunlarının çözümünde bu personelin niteliğinin yeterli olmadığı ve sosyal hizmet uzmanı ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir.



Bireysel Etkinlik

- Ülkemizde okul sosyal hizmetinin gelişmesi okul sorunların çözümünde ne kadar etkili olur, araştırınız.



## Özet

- Okul ortamında yaşanan geniş kapsamlı problemleri ele almak için okul sosyal hizmet uzmanları birden çok rolü üstlenmek zorundadırlar. Ekolojik bakış açısı okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrenci problemleri ile ilgili anlayışlarını ve müdahalenin olası hedeflerini genişletmelerini sağlamaktadır. Ekolojik bakış açısı, okul sosyal hizmet müdahalelerinde iki yönlü odaklanma benimsemelerini gerektirmektedir. Sosyal hizmetin bu iki yönlü işlevi, insanların başa çıkma kapasitelerini ve gelişme potansiyellerini güçlendirmekte ve çevrenin birey üzerinde yaratmış olduğu etkiyi olumlu yönde geliştirmektedir.
- Ekolojik perspektif aynı zamanda okul sosyal hizmet uzmanlarının, eksikliklerden daha ziyade güçlü yönleri tanımlamasını ve bunların üzerine müdahale geliştirmesini sağlamaktadır. Güçlü yönler temelli müdahaleler uygulama açısından en yenilikçi yaklaşım olmanın yanı sıra okul ortamına entegre edilme açısından da en kolay yaklaşımdır. Okul sosyal hizmet uzmanları yalnız başlarına çalışan melek elemanları değildir. Multidisipliner bir takımın üyesidirler. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanları birlikte çalıştıkları rehber öğretmenler ve okul psikologları ile roller ve görevler bağlamında farklılıklarının ve benzerliklerinin farkında olmalıdırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca okul sosyal hizmet uygulamalarını etkilemiş ve etkilemeye devam edecek olan tarihsel olaylar, temel yasal düzenlemeler ve önemli mahkeme kararları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi Amerika Ulusal Sosyal Uzmanları Birliği okul sosyal hizmetinin temel alanı arasında değildir?
  - a) Bireyler ya da gruplar içinde ya da arasında var olan stresi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için erken müdahale
  - b) Öğrencilere, ebeveynlere, okul personeline ve toplumsal kurumlara problem çözme hizmetleri sunmak
  - c) Risk altında olan öğrencilerin erken tespiti
  - d) Başa çıkma, sosyal ve karar alma becerilerini geliştirmek için çeşitli gruplar ile çalışmak
  - e) Sosyal yardımları organize etme
2. Aşağıdakilerden hangisi Okulun multidisipliner takımının (psikososyal servis) üyesi değildir?
  - a) Okul sosyal hizmet uzmanı
  - b) Okul hemşiresi
  - c) Okul psikoloğu
  - d) Kimya öğretmeni
  - e) Okul danışmanı(rehber öğretmen)
3. “.....güç temellidir ve güçlendirme yaklaşımı ile uyumludur.” ifadesindeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
  - a) Ekolojik perspektif
  - b) Sistem kuramı
  - c) Engellilik
  - d) Okul sosyal hizmeti
  - e) Okul hemşiresi
4. .... amacı okulu, aileyi, mahalleyi ve toplumu gelişimleri esansında, öğrencilerin gereksinimlerine karşı duyarlı kılmak ve problemlili öğrenci davranışlarını körukleyen risk unsurlarının zarar verici etkilerini en az düzeye indirmektir. Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
  - a) Ekolojik perspektif
  - b) Sistem odaklı müdahaleler
  - c) Güçlendirme yaklaşımı
  - d) Etik ilkeler
  - e) Riskler

5. Aşağıdakilerden hangisi okul sosyal hizmet uzmanlarının ana rolleri arasında değildir?
- Öğrenci refahı
  - Teşhis amaçlı testler uygulama
  - Risk grubundaki öğrenciler
  - Psikofarmatik müdahaleler
  - Yönlendirme hizmetleri
6. Aşağıdakilerden hangisi okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenciler ile ilgilenirken kullanmaları için gereken teknikler arasında değildir?
- Danışmanlık ve yönlendirme tekniklerini kullanır.
  - Okul sosyal hizmet uzmanları problemlere çözümleri tanımlar ve ele alır
  - Okul sosyal hizmet uzmanları davranış ve akademik gelişimleri danışmanlığa ihtiyaç duyulduğunu işaret eden gençler ile seanslar düzenleyebilir.
  - Herhangi bir toplumsal kuruma yönlendirme uygunsu, okul sosyal hizmet uzmanları bu hizmet için gerekli düzenlemeleri yapar.
  - Okul sosyal hizmet uzmanları her türlü tanı ve tedaviyi tek başına üstlenir.
7. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- Okul sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçılar ile çalışmak için farklı beceri ve eğitime gereksinimleri vardır.
  - Sosyal hizmet uzmanları sosyal ve psikolojik problemleri olan müracaatçılara yardımcı olmada önemli bir rol oynarlar.
  - Okul hemşiresi okulda multidisipliner ekibin (psikososyal servis) lideridir.
  - Okul sosyal hizmet uzmanlarının ebeveynlere yardımcı olmaktadır.
  - Okul sosyal hizmet uzmanları ebeveynlerin çocuklarının öğretimine daha fazla dâhil olmalarında yardımcı olurlar.
8. Tarihte ilk okul sosyal hizmeti uygulaması New York City, Boston ve Hartford'da.....yılında başladı.  
Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
- 1906-1907
  - 1935-1940
  - 1880-1885
  - 2000-2003
  - 1960-1968



9. 1994 yılında .....NASW'dan bağımsız olarak oluşturuldu.  
Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?  
a) Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Birliği (SSWAA)  
b) Adli sosyal hizmet  
c) Sosyal hizmette etik kodlar  
d) Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği  
e) Sosyal Hizmet Meslekte Birlik Derneği
10. Okul sosyal hizmeti....., ..... ,..... ve Amerika Birleşik Devletleri gibi pek çok ülkede geniş bir uygulama alanına sahiptir.  
Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki boşluklara gelecek sözcüklerden değildir?  
a) Avusturya  
b) Hollanda  
c) Almanya  
d) İngiltere  
e) Türkiye

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.D, 3.A, 4.B, 5.D, 6.E, 7.C, 8.A, 9.A, 10.E

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Duman, N. (2000). Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Dupper, R.D. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri Ve Müdahaleler. Çeviren Ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin Özkan Ve Doç. Dr. Elif Gökçearslan Çiftçi, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş, İstanbul
- Duyan, V., Duyan, G. Ç., Gökçearslan Çiftçi E., Sevin, Ç. Erbay E. ve M.İkizoğlu (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 33.
- Özkan, Y., Social Worker's Information, Attitudies And Competencies About School Based Family Counselling In The Case Of Turkiye. Oxford Symposium in School Based Family Counseling, 4-9 August 2013, Oxford, England.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. "Aile'nin Psiko-Sosyal Destek İhtiyacını Karşılama Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-Sosyal Destek Birimi, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 2013, Cilt: 7: 25-45.
- Özkan, Y., 2010. The Importance of School Social Work for the Solution of Childhood and Adolescence. World Conference on Education, Cairo, Egypt, 2010.
- Özkan, Y., Çiftçi-Gökçearslan, E. 2010. Türkiye'de Okul Sorunlarının Çözümünde Bir Okul sosyal Hizmeti Modeli. Sosyal Kalkınma ve Sosyal Hizmet. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2010, 9-11 Aralık 2010.
- Özbesler, C., Duyan, V.(2013). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet.  
<http://www.idealsosyalhizmet.com/sosyal-hizmet-alanlari/okul-sosyal-hizmeti/okul-ortamlarinda-sosyal-hizmet/> (Erişim tarihi: 27.11.2013)  
Okul sosyal çalışması (okullarda gençlik sosyal hizmetleri)  
<http://www.lebenswelt-berlin.de/index.php/tr/okul-sosyal-cal-smas> (Erişim tarihi: 27.11.2013)
- Songül, A. (2007). Okullarda gençlik sorunlarının önlenmesinde "okul sosyal servis birimleri" <http://blog.milliyet.com.tr/okullarda-genclik-sorunlarinin-onlenmesinde-okul-sosyal-servis-birimleri-/Blog/?BlogNo=80716> (Erişim tarihi: 27.11.2013)
- <http://www.wikigrain.org/?req=Roles+and+responsibilities+of+social+worker+in+school+perspective>

# OKUL SOSYAL HİZMET UYGULAMALARINI DÜZENLEYEN BİR YAKLAŞIM: EKOLOJİK PERSPEKTİF



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Esra Kılıç



## İÇİNDEKİLER

- Ekolojik Yaklaşım
- Ekolojik Boyut ve Faktörler
- Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarını Düzenleme
- Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Aile ve Okul Sistemlerini Değerlendirme



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Ekolojik yaklaşımın okul sosyal hizmet uygulamalarındaki önemini kavrayabilecek,
- Ekolojik yaklaşımda göz önünde bulundurulması gereken beş boyut ve yedi faktörün okul sosyal hizmet uygulamalarında nasıl kullanılacağını öğrenebileceksiniz.
- Ekolojik yaklaşım çerçevesinde okul sosyal hizmet uygulamalarında aile ve okul sistemini değerlendirmenin önemini kavrayabileceksiniz.

ÜNİTE

3

## GİRİŞ

Çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişiminde rol oynayan en temel kurum şüphesiz “aile”dir. Aile, çocuğun ruhsal gelişiminin sağlıklı olmasını sağlamakta, olumlu benlik geliştirmesinde önemli rol oynamakta ve davranışlarını biçimlendirmektedir. Aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde etkili olan bir diğer kurum ise okullardır. Okul yaşamının başlamasıyla birlikte çocuklar, arkadaş ve öğretmenlerden oluşan yeni bir çevreye adım atmaktadır. Okul ortamı, çocuklara akademik öğretilerin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimler kaydettikleri yeni bir çevre sunmaktadır.

Çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri için aile, okul ve yaşadıkları çevrede sürekli takip edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Okullar, çocukların gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları sorunları çözmek için onlara ulaşılabilir en önemli kurumlar arasındadır. Bu nedenle çocuklara yönelik okulda yürütülen faaliyetler önem arz etmektedir. Çocukların ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için okullarda görev yapan ve her biri farklı göreve sahip psikolojik danışman ve rehber, okul psikoloğu, okul sosyal hizmet uzmanları ve okul hemşireleri bir psiko-sosyal ekip oluşturmaktadır. Bu ekibin önemli bir üyesi olan okul sosyal hizmet uzmanları çocuğun içinde bulunduğu durumlara ya da sorunlara ekolojik ve sistem perspektiflerini kullanarak çok boyutlu yaklaşmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, sorunların kaynağında sadece çocuğun kendisinin olmadığını, çocuğun çevresini saran sistemlerin de soruna etki ettiğinin ya da çocukla çevresi arasındaki etkileşimde bir uyumsuzluğun olduğunun bilincindedir. Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları, soruna çok boyutlu bakmalarını sağlayan ekolojik yaklaşımı kullanarak çocukların sorunlarını “çevresi içinde birey” bağlamında analiz etmektedir. Çevresi içinde birey yaklaşımı, sosyal hizmet uzmanlarına çocukların davranışlarının fiziksel ve sosyal çevreleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir.



Okullar, çocukların gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları sorunları çözmek için onlara ulaşılabilir en önemli kurumlar arasındadır.

Bu bilgiler ışığında ekolojik yaklaşımı benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları çocuklarla çalışırken çocukların ruhsal gelişiminde önemli rol oynayan aile ve okul çevresi ile çocukların içinde buldukları diğer sistemleri iyi analiz etmeli ve bu analizler sonucu bir müdahale planı oluşturmalıdır.

Bu bölümde sosyal hizmet uygulamalarında kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri olan ekolojik yaklaşımın okul sosyal hizmet uygulamalarındaki yeri ve öneminden bahsedilerek ekolojik yaklaşımı benimseyen okul sosyal hizmet uzmanlarının çocukların gelişiminde en önemli iki kurum olan aile ve okul sistemlerini incelemelerinin gerekliliği üzerinde durulacaktır.

## EKOLOJİK YAKLAŞIM

Sosyal hizmet uygulamalarında ilk zamanlar psikanalitik görüş hâkim olmuş ve sorunun kaynağında bireyin ruhsal rahatsızlığının olduğu düşünülmüştür. Fakat zamanla ekolojik yaklaşımın benimsenmesiyle müracaatçıların sorunlarına hem içsel hem de dışsal faktörlerin etki yaptığı görülmüştür.

Genel sistem kuramının bir biçimi olarak ekolojik yaklaşım, varlıkların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, ekolojik yaklaşımı kullanarak insanların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinin doğasını anlamaya çalışmakta ve profesyonel müdahalelerinde birey ve çevresi arasındaki kesişime odaklanmaktadır.

Ekolojik yaklaşımın öncüsü Bronfenbrenner, insan gelişiminin giderek karmaşıklaşan dört katmandan geçtiğini ileri sürmektedir. Ekolojik görüşe göre merkezde birey yer alır ve bireyi çevreleyen iç içe geçmiş dört sosyo-kültürel katman birbirleriyle ilişki hâlinde bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır. Mikrosistem, mezosistem, eksosistem ve makro sistem olarak adlandırılan bu katmanlar kronosistem adı verilen zaman faktörünün içinde yer almaktadır. Mikro sistem, bireyin içinde bulunduğu aile, okul ve işyeri gibi ortamlarını içeren katmandır. Mezosistem, belli bir zaman diliminde bireyi etkileyen ortamların etkileşim ağlarını ifade eder. Örneğin; mikrosistem içinde yer alan okul- veli, ana-baba ve akrabalar gibi birimlerin etkileşimi ile oluşmaktadır. Eksosistem, yasal düzenlemeler, kitle iletişim araçları gibi resmî ya da gayriresmî sosyal yapılardır. Makrosistem ise bazen yasalar ve düzenlemelerle ama sıklıkla gizli biçimde somut olarak geniş çaplı uygulamalar ile toplumu ve bireyleri şekillendirici rolleri olan katmandır. Makro sistem toplumun ekonomik, eğitimsel, dinsel, yasal ve politik sistemlerinden oluşur. Bireyin içinde yaşadığı mikro, mezo ve eksosistemler, makro sistemden etkilenirler ve adeta o sistemin türevleridir (Cowen, 1998; Akt: Owen, 2011).

Ekolojik yaklaşıma göre bireyler çevreleri ile uyum içinde olmalıdırlar. Birey ve çevresi arasındaki uyumsuzluk sonucu ortaya çıkan sorunun çözülmesi için üç konunun ele alınması gerekmektedir (Turan, 2009):

1. Bireyin fonksiyonlarını tanımamıza yardımcı olan davranışları: Ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan geniş çaplı bir araştırma sonunda, davranışların sosyal rollerle ilgili olduğu, aynı çevrede yaşayan insanların çevre koşullarından farklı biçimde etkilendikleri ve dolayısıyla davranışlarının da farklı olabileceği görülmüştür. Buna göre davranışları sadece uyaran ve uyarana verilen cevap veya etki- tepki ilişkisi olarak açıklamak yeterli değildir. Fiziksel çevre, zaman ve sosyal etkileşim de davranışları olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda



Sosyal hizmet uzmanları, ekolojik yaklaşımı kullanarak insanların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinin doğasını anlamaya çalışmakta ve profesyonel müdahalelerinde birey ve çevresi arasındaki kesişime odaklanmaktadır.

davranışın birden fazla çevre sistemi ile bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin çocuğun davranışına; kendi kişilik yapısı, ailesi, okulu, arkadaşları, yaşadığı mahalle, çevresindeki kültürel kalıplar etki etmektedir.

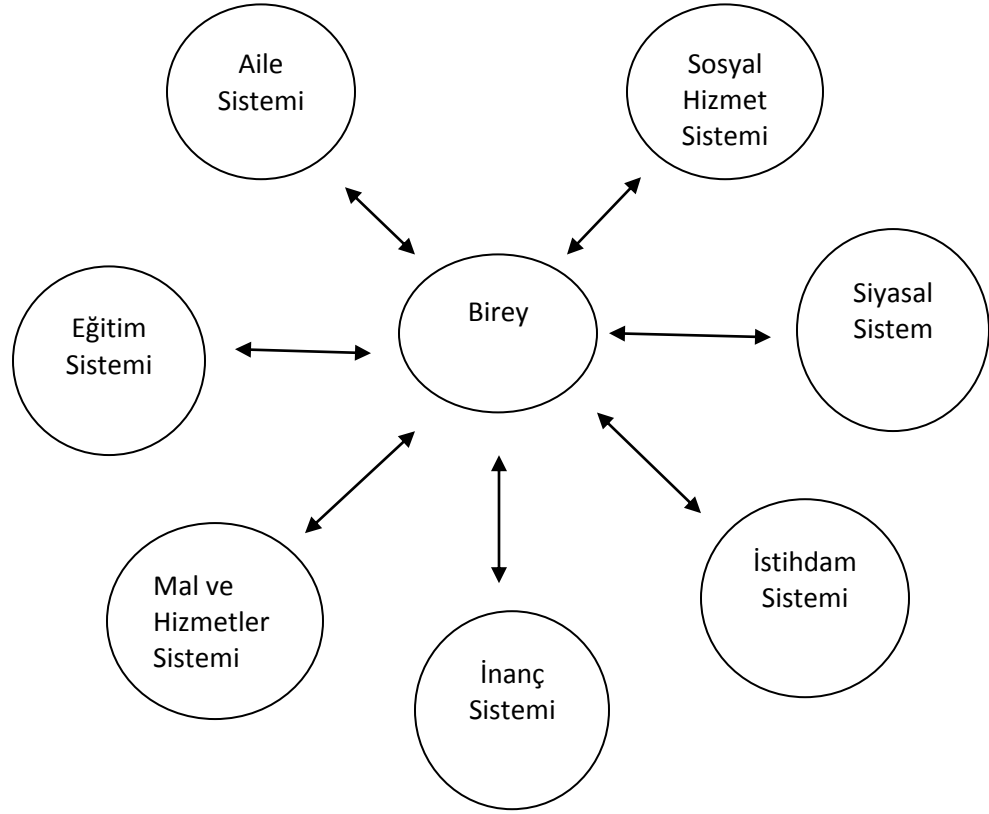
2. Bireyin içinde yaşadığı çevre sistemleri: Bireyin psiko-sosyal gelişimi ve çevreye uyumu sosyal çevresi ile arasındaki karşılıklı etkileşimin ürünüdür. Birey yaşadığı çevrede barınma, beslenme, eğitim, tedavi görme, sosyal normlar kazanma gibi ihtiyaçlarını karşılamakta ve davranışlarına çevre tarafından anlam verilmektedir. Diğer taraftan değişen çevre koşulları bireyi her açıdan etkilemektedir. Görüldüğü gibi ekolojik yaklaşımda çevre, fiziksel ve sosyal yönleri ile önemli görülmektedir. Fiziksel çevre doğal çevre ve yapay çevre olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Doğal çevre; iklim, bitki örtüsü, hayvanlar, jeopolitik yapı gibi öğeleri dikkate alırken yapay çevre; insan eliyle yapılmış binalar, ulaşım, iletişim araçları gibi unsurlardan oluşmaktadır. Fiziksel çevre, toplumsal yapının, değerlerin ve tutumların kuşaktan kuşağa aktarılmasına yardımcı olmakta ve bireylerin psikolojik açıdan huzurlu olmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal çevre ise aile, akraba, arkadaş ve komşuluk ilişkilerinden oluşmaktadır.

Çevre ile etkileşimleri uyumlu olan bireyler gelişme ve işlevselliklerini artırma yönünde ilerleme kaydederken çevresi ile uyumlu etkileşim kalıpları oluşturamayan bireyler yalnızlık, terk edilmişlik ve yok edilme korkusunu saldırgan davranışları ile yıkıcı bir biçimde çevresine yansıtmaktadırlar.

3. Sorununun tanımı: Sorunlar, birey ile çevresi arasındaki uyum dengesinin bozulması sonunda ortaya çıkmaktadır. Bireyin içinde yaşadığı çevreyi nasıl algılayıp yorumladığı ve uyumsuzluğun hangi koşullarda ortaya çıktığının incelenmesi sorunun belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

İnsanların çok sayıda sistemle etkileşim hâlinde olduğu gerçeğinden hareketle sosyal hizmet, uygulamalarında üç farklı alana odaklanılmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları ilk olarak birey üzerinde odaklanmakta ve onun sorun çözme, başa çıkma ve gelişme potansiyelini hedef almaktadır. İkinci olarak birey ve bireyin etkileşimde olduğu sistemler arasındaki ilişkiler üzerinde odaklanmakta ve müracaatçıları gereksinim duydukları olanaklar, hizmetler ve fırsatlarla buluşturmaktadır. Üçüncü olarak sistemler üzerinde odaklanarak bireyin gereksinimlerini daha etkili bir şekilde karşılamaları için bu kurumlarda reform yapmaya çalışmaktadır (Zastrow ve Kirst- Ashman 1990; Zastrow 1999; Akt: Duyan, 2010).

Şekil 1. Çevresi İçinde Birey Kavramsallaştırması



Kaynak: Zastrow ve Kirst- Ashman (1990: 10); Zastrow (1999: 20); Akt: Duyan, 2010

Ekolojik yaklaşıma göre insanlar, içinde buldukları çevreye uyum sağlamaya çalışmakta ve çevreyle etkileşimler sonucu değişim ve gelişim yaşamaktadırlar. Ekolojik yaklaşım, bireyleri çevreleriyle dinamik etkileşime giren varlıklar olarak görmektedir. Bu bakış açısına sahip sosyal hizmet uzmanları müdahale planlarını sadece bireye yönelik değil, ekolojik sistemin içindeki her bir birime göre oluşturmaktadır. Sosyal hizmet uygulamalarında sadece bireye odaklanmak yerine bireyin çevresiyle etkileşime girdiği noktalara odaklanılmakta ve bireye yönelik müdahalelerin dışında, bireyin çevresinden kaynaklanan sorunlara çözüm aranmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, uygulamalarında bireyin çevre ile etkili iletişim kurması için ekolojik yaklaşım çerçevesinde savunuculuk, organizatörlük ve arabuluculuk rollerini üstlenmektedir.

Çevresi içinde birey yaklaşımıyla uygulamalarını gerçekleştirirken sosyal hizmet uzmanlarının sosyal çevre, çevresi içinde birey, etkileşim, enerji, kesişme, adaptasyon, baş etme, karşılıklı bağımlılık şeklinde tanımlanan ekolojik kavramları bilmeleri gerekir. Ayrıca, ekolojik sistem kuramında kullanılan davranış



Sosyal hizmet uzmanları müracaatçıları değerlendirirken insan gelişiminin beş boyutu olan fiziksel, duygusal, bilişsel, ahlaki ve sosyal boyutları göz önünde bulundurmaktadır.

dinamiklerini değerlendirme modeli uygulamanın kapsamını ortaya koymaktadır. Bu kurama göre birey; biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim aşamaları açısından mikro, mezo ve makro düzeylerde; insan farklılıkları açısından ise etnik farklılık, ırk vb. düzeylerde değerlendirilmelidir.

## Ekolojik Boyutlar ve Faktörler

Sosyal hizmet uzmanları müracaatçıları değerlendirirken insan gelişiminin beş boyutu olan fiziksel, duygusal, bilişsel, ahlaki ve sosyal boyutları göz önünde bulundurmaktadır. İnsan gelişiminin bu beş boyutunu değerlendirmede biogenetik faktörler, ailesel faktörler, kültürel faktörler, çevresel faktörler, kaynaklar ve fırsatlar, öz bakım kalıpları, gelişim ve sağlığın güncel göstergeleri şeklindeki düzeyleri göz önünde bulundurarak çok boyutlu bir değerlendirme yapmaktadırlar.

Ekolojik bakış açısıyla öğrencileri değerlendiren okul sosyal hizmet uzmanları çocukları değerlendirmede beş ekolojik boyutu ve bu boyutlarla ilgili olarak yedi faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Ekolojik değerlendirmede okul sosyal hizmet uzmanlarının beş boyut ve yedi faktörle ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir:

### 1. Fiziksel gelişim

**Biogenetik faktörler:** Fiziksel gelişimde, biogenetik faktörler; ırk, cinsiyet, aile tarihî, organik faktörler (hastalıklar), fiziksel güçler (görme, işitme, tat alma, dokunma), cinsel yönelimler gibi kavramları içine alır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin genetik faktörlerini değerlendirirken farklılıklara duyarlı bir şekilde çocukların hangi ırka ait olduğunu, öğrencinin bu durumu algılayışını, ailenin ve toplumun bu duruma bakış açılarını analiz etmelidir. Diğer taraftan öğrencinin fiziksel özelliklerine ilişkin izlenimde bulunması ve normal gelişim gösterip göstermediğine dikkat etmesi gerekmektedir. Bunun dışında öğrencilerin ailelerinde var olan kalıtsal hastalıklar hakkında bilgi sahibi olması öğrenciyi olası risk faktörlerine karşı koruyabilmektedir.

**Ailesel faktörler:** Ailelerin fiziksel gelişim konusundaki çeşitli inanış ve kültürel özelliklerden getirdikleri bazı davranış ve tutumlar, fiziksel gelişimi etkileyen, geliştiren ya da geriletken bazı durumlara neden olmaktadır. Her şeyden önce, ihtiyaçlar hiyerarşisinde birinci basamakta fizyolojik ihtiyaçlar ve barınma ihtiyacını karşılama noktasında aile kurumu en önemli işlevselliğe sahiptir. Çocukların geçmiş yaşamında ve mevcut durumda bu ihtiyaçlarını karşılamada ailelerinin ne derece başarılı olduğu okul sosyal hizmet uzmanının dikkat etmesi gereken bir konudur. Diğer taraftan anne- babanın ya da çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocuğun fiziksel gelişim göstergelerini takip etmeleri ve bunları kayıt altında tutmaları çocuğun gelişimine gösterdikleri ilgiyi ortaya koymaktadır. Örneğin; doğumdan itibaren belli aralıklarla çocuğun boy ve kilosunun takip edilmesi, geçirdiği



rahatsızlıkları ve bulaşıcı hastalıkların not edilmesi, zihin- kas koordinasyonuna dayalı davranışsal gelişimleri ifade eden psiko-motor becerilerdeki gelişimin izlenmesi ailenin çocuğun fiziksel gelişimini izlediğinin göstergesi olabilmektedir. Diğer taraftan annenin doğum öncesi ve doğum sonrasında çocuğun fiziksel gelişimi için çocuğu sağlıklı beslemiş olması önem arz etmektedir. Ayrıca ailenin çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlayacak bir spor aktivitesine çocuğu yönlendirmiş olması ailenin çocuğun fiziksel gelişimine verdiği önemi göstermektedir.

**Kültürel faktörler:** İçinde yaşadığımız toplumun sahip olduğu ve günlük yaşamımızı biçimlendiren kültür ögesi küçük yaşlardan itibaren çocukların gelişimini etkileyen bir faktördür. Küreselleşmenin etkisiyle ülkemizde yaygınlaşan fast-foodun, çocukların fiziksel gelişim ve sağlığı açısından okul kantinlerinden kaldırılması ve yerine meyve ve doğal yiyeceklerin konulmasını bu faktör içinde inceleyebiliriz. Bazı çocuklar boylarının kısa olduğundan, bazıları şişman olduklarından yakınırlar; dış çevre tarafından fiziksel görüntülerinin nasıl algılandığı çocuk için sorun oluşturabilmektedir. Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları çocukların fiziksel gelişimi ile ilgili olarak çevrenin tepkilerini iyi gözlemleyebilmelidir. Ayrıca ergenlik dönemine normal yaş aralıklarında girmek ve ergenliğin fiziksel ve fizyolojik değişimlerine uyum sağlamak dikkat edilmesi gereken ayrı bir husustur.

**Çevresel faktörler:** Doğal çevre insanın kaliteli bir yaşam sürmesi için çok önemlidir. İnsanın vücudunun gelişimi için fiziksel aktivitelerde bulunması gerekir. Çocuklar koşmak, atlamak, tırmanmak ve bunları yaparken de öğrenmek ister. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların gelişimlerini destekleyen çevresel faktörleri dikkate almalı ve çocukların fiziksel gelişimini etkileyen bir çevreye sahip olup olmadıklarını analiz etmelidir. Örneğin, “Çocuklar günlük enerjilerini doğal bir çevrede, oyun oynayarak, güneş ışığından faydalanarak harcayabiliyorlar mı?” sorusunun cevabını bulmaya çalışmalıdırlar. Olumsuz çevre koşullarına sahip çocukların mutsuz, çevresiyle yabancılaşan, fiziksel aktivitelerden uzak ve hareketsiz büyüdüklerini göz önünde bulundururlar.

**Kaynaklar ve fırsatlar:** Çevresel faktörler ve sosyo- ekonomik düzeye bağlı olarak elde edilen kaynak ve fırsatlar fiziksel gelişimi desteklemektedir. Anne-babanın ya da ailenin yakın çevresinin çocuğa sunduğu olanaklar çocuğun fiziksel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun gelişimini takip eden bir anne-baba, çocuk için önemli bir kaynaktır. Çocuğun gelişimini destekleyecek koşup oynayabileceği, tırmanabileceği, bisiklete binebileceği bir çevreye sahip olması, spor aktivitelerine katılımının sağlanması çocuk için önemli fırsatlardandır.

**Kendine bakım ve gelişim:** İnsanlar, fiziksel gelişim ve sağlıklarını kontrol etmek durumundadırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların fiziksel gelişim

ve sağlıklarına ilişkin göstergeleri analiz etmelidirler. Örneğin; “Çocuğun beslenme alışkanlığı nasıldır, meyve ve sebze tüketiyor mu, düzenli uyuyor mu, mevsim koşullarına göre giyiniyor mu?” gibi sorulara yanıt aranmalıdır.

*Sağlığın gelişimi ve güncel göstergeleri:* Ailesel, çevresel, kültürel faktörler sonucu mevcut durumda çocuğun fiziksel sağlığının nasıl olduğuna ilişkin analiz yapan okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun fiziksel gelişiminin sağlıklı olup olmadığıyla ilgili bilgi edinmiş olur. Çocuğun boy ve kilosunun dengeli oluşu, fiziksel yapabilirlikleri için beş duyu organının sağlıklı oluşu sağlığın gelişiminin göstergelerindedir. Ayrıca çocuğun bir durum karşısında fiziksel reaksiyonları da önem arz etmektedir. Örneğin; kimi öğrencilerin heyecanlandığında yüzü kızarır, kimilerinin sinirlendiğinde ya da üzülmesinde midesi bulanır ya da başına ağrı girer. Bu bilgileri daha önceden tespit etmiş bir okul sosyal hizmet uzmanı, okulda o öğrencileri ilgilendiren bir kriz durumuna daha profesyonel bakabilmektedir.

## 2. Duygusal gelişim

*Biogenetik faktörler:* İnsanlar, aile genlerinden aldıkları ve genel durumlarında dış şartlara ve durumlara bağlı olarak uygunsuz bir duygu duruma sahip oldukları major depresyon ve bipolar bozukluk gibi duygudurum bozukluklarına sahip olabilirler. Bu rahatsızlıklar genetik olarak aktarılma özelliğine sahiptir ve okul sosyal hizmet uzmanları çocukların böyle bir duruma sahip olup olmadıkları bilgisine ulaşarak çocukları gerekli kurumlara yönlendirebilir.

*Ailesel faktörler:* İnsanların duygusal gelişiminin en önemli ve ilk basamağını anne- baba gözetimi, anne- baba kabulü ve anne- babanın uygun bir model olması oluşturmaktadır. Çocuğun ebeveynlerinin ona verdiği direktifler onun duygusal gelişimini destekleyici ve geliştirici olabileceği gibi, bazen de çocukta korku ve güvensizlik duyguları oluşturabilmektedir. Bu noktada aile içerisinde sevgiyle büyüyen çocuklarla, yeterli sevgi görmemiş ya da sevildiğini hissetmemiş çocuklar arasındaki farka dikkat etmek gerekir. Okul sosyal hizmet uzmanları çocuklarla ve aileleriyle yaptıkları görüşmeler neticesinde anne- babanın çocuğun sevgi gereksinimini karşılayıp karşılamadığını görebilir, ev içerisinde çocuğa sevgi sözcüklerinin yöneltip yöneltmediğinin, çocuğa sözel olmayan davranışlarla sevginin hissettirilip hissettilmediğinin tespitini yapabilir. Anne-babanın duygusal bir yapıya sahip olduğu, şefkat ve merhamet duygularının ön planda olduğu bir ailede büyüyen çocuklarda da bu duyguların olduğu gözlenebilmektedir. Çocuklar, bazı durumlarda ebeveynlerinin verdikleri duygusal tepkileri kendileri de verebilmektedir. Örneğin, annesinin sinirlendiğinde içine kapanıp odasına çekildiğini gören bir çocuk, annesini rol- model alarak kendisi de sinirlendiğinde ya da üzülmesinde bu şekilde bir duygusal tepki verebilir ve hayatının her döneminde bu özelliği gösterebilir. Çocuğun duygusal gelişiminde ailesel faktörleri göz önünde bulunduran okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun okuldaki duygusal tepkilerini

anlamlandırabilir ve aileyi de içeren müdahale planları oluşturabilir. Çocuğun okulda üzüldüğünde, sevindiğinde ya da sinirlendiğinde ne yapıyor sorusu aslında ev içerisindeki deneyimlerinden yola çıkılarak da saptabilir. Olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duyguların ifadesi de son derece önemlidir. Anne- baba olumsuz bir durum karşısında çocukla bire bir iletişime girerek duygusunu çocuğa aktarabiliyor mu sorusunun yanıtlanması gerekir. Bazen ebeveynler olumsuz duygularını çocuklara aktarmaktansa onlarla hiç konuşmama yolunu seçebilirler ve bu durum çocukta belirsiz bir duruma yol açabilir. Bazı durumlarda ise çocuğa sert bir üslupla duygular aktarılabilir. Çocuk aile içindeki deneyimleri sonucu öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde olumsuz duygularını ifade etmede yanlış davranışlar sergileyebilir. Bu durumda da okul sosyal hizmet uzmanlarının aileyi de içeren müdahale planlarının olması gerekmektedir.

**Kültürel faktörler:** Toplum, toplumun sahip olduğu kültür, gelenek ve görenekler, yaşanan ortamdaki modeller, okul ve diğer faktörler sevginin ve duyguların ifade ediliş biçimini etkilemektedir. Geçmişte, bir baba çocuğunu, bir büyüğünün yanında sevmiyorken şimdilerde gelişen toplumla birlikte bu inanış terk edilmektedir. Eğitim ve bilinçle birlikte insanlar ikili ilişkilerinde ve çocuklarıyla iletişim kurduğu noktalarda daha özverili olmaktadır. Günümüzde çocukların başta anne babalarından olmak üzere çevresi tarafından yoğun bir sevgi gördükleri gözlenmektedir. “Aman çocuğu çok sevmeyin, hele sevdiğinizi göstermeyin şımarır.” anlayışından uzaklaşılarak çocuğun sevgiyle büyüyebileceği anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Bu durumda okul sosyal hizmet uzmanlarının çocuğun çevresinin nasıl bir algı içerisinde olduğunu tespit etmeleri gerekmektedir.

**Çevresel faktörler:** Yaşanılan çevrenin sağlıklı bir havaya, suya ve görüntüye sahip olması insanların duyularında olumlu bir etki oluşturmaktadır. Örneğin; Akdeniz’de yaşayan insanların Karadeniz’de yaşayan insanlara göre daha neşeli oldukları görülmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocukların duygusal gelişimine etki eden bu faktörleri göz önünde bulundurmalarıdır.

**Kaynaklar ve fırsatlar:** Çocukların duygusal gelişimini etkileyen en iyi kaynak şüphesiz ilgili bir aileye sahip olmaktır. Çocukların sevinçlerinin ya da üzüntülerini paylaşan anne- babalar çocukların duygusal gelişimine olumlu katkı sağlamaktadırlar. Bunun dışında çocukların duygularını açığa çıkaracak çevresel faktörlere sahip olmaları, tiyatro ve drama etkinliklerine katılmaları önemli fırsatlardandır.

**Kendine bakım ve gelişim:** Çocukların duygularıyla ilgili farkındalık kazanmaları ve okul sosyal hizmet uzmanlarının onların duygusal gelişimlerini destekleyecek müdahalelerde bulunmaları önem taşımaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, bir yandan çocuğun duygusal gelişimini engelleyen faktörleri önlemeye çalışırken bir yandan da duygusal gelişimene katkı sağlayacak müdahalelerde bulunmaktadırlar.

*Sağlığın gelişimi ve güncel göstergeleri:* Okul sosyal hizmet uzmanları çocuğun karşılaştığı olaylar ve durumlar karşısında ne hissettiğini bilmesi ve ifade etmesi konusunda onu desteklemelidirler. Çocuğun mutlu, mutsuz, sinirli, hayal kırıklığı gibi durumlarda nasıl tepkiler verdiği sorusunu cevaplamalı ve ona göre müdahalelerde bulunmalıdırlar.

### 3. Bilişsel gelişim

*Biogenetik faktörler:* Zihin gücü olarak tanımlayabileceğimiz zekâ, doğuştan gelir ve büyük ihtimalle kalıtımın etkisiyle belirlenir. Zekâ, insanların çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Zekânın kalıtımsal etkilerini dikkate alan bir okul sosyal hizmet uzmanı, anne ve baba arasında çocuğun zekâsını olumsuz etkileyecek bir akrabalık bağının olup olmadığı öğrenmelidir.

*Ailesel faktörler:* Annenin hamileyken sağlıklı beslenmesi ve doğum sonrası çocuğu özenle beslemesi çocuğun zekâ seviyesine katkı sağlamaktadır. Öğrenmek, düşünmek, akıl yürütmek gibi zihni içine alan bilişsel yetenekleri geliştirme noktasında aile üyeleri çocuğu olumlu ya da olumsuz etkilemektedirler. Çocuğun kaç yaşında konuştuğu, “bulutlara dokunabilir miyim, ölüm neden var, ölünce ne oluyor, yağmur nasıl yağar, uykuda bize ne olur” gibi bitmez tükenmez sorularına yanıt verilmesi, çocuğa kitap okunması, resim yapmasının ve makas kullanmasının desteklenmesi gibi konular çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu süreçleri değerlendiren bir okul sosyal hizmet uzmanı, çocuğun mevcut durumdaki sorunlarının, öğrenme güçlüklerinin sebeplerini daha kolay analiz edebilir ve müdahale planları oluşturabilir.

*Kültürel faktörler:* Çocuğun kreş döneminde oynadığı oyunlar, yaptığı resimler, beslenme saatleri, oyun hamurlarından şekiller oluşturması, serbest aktiviteleri dış dünyaya olan algısını daha da güçlendirmektedir. İlkokula başladığında okumayı ne zaman öğrendiği, derslere, ödevlere olan ilgisi, kitap okuması ve zekâ oyunları oynaması bilişsel gelişimle ilgili önemli konular arasındadır. Bu noktada çocuğun Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramının “başarıya karşı aşığılık duygusu” evresini başarı duygusuyla tamamlaması önem arz etmektedir.

*Çevresel faktörler:* Çocuk, doğuştan getirdiği bilişsel kapasitesini kullanabilmek ve geliştirebilmek için uyarıcılarla donatılmış çevreye ihtiyaç duyar. Yaşanılan çevredeki uyarıcılar insanın belli ölçüde bilişsel gelişimine katkıda bulunur. Bu uyarıcıların azlığı gelişmemeye neden olurken fazlalığı ise dikkat dağınıklığına sebep olur. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayacak, sorgulayabileceği bir alanda büyüyüp büyümediğini analiz etmelidir. Ağaçlara tırmanabileceği, çamurlarla oynayabileceği, toprağın içinden çıkan canlıları (solucan ve karıncaları) gözlemleyebileceği zengin çevresel koşullar çocuğun gelişimini desteklemektedir.

**Kaynaklar ve fırsatlar:** Çocuğun ilgisini çeken konularda gerekli kitap ve kaynağa sahip oluşu bilişsel gelişimi için önemlidir. Bu sebeple aile ortamında çocuğu okumaya ve düşündürmeye teşvik edici kaynaklar bulunmalıdır. Ayrıca okulda çocuğun öğrenmesini destekleyecek atölye ve kütüphaneler bulunmalıdır.

**Kendine bakım ve gelişim:** Çocuğun mevcut durumdaki bilişsel kapasitesini değerlendirmek ve gelişimini desteklemek gerekmektedir. Çocuk neyi başarıyor, neyi başaramıyor sorusunu cevaplamak ve bu konuda kendisinde bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Örneğin; çocuk sayısal derslerde zorlanıyorsa ve sözel yeteneği daha fazla ise sözel alanlara yönlendirilmeli; sayısal alanlardaki faaliyetlere zorlanmamalıdır.

**Sağlığın gelişimi ve güncel göstergeleri:** “Çocuğun bugüne kadar bilişsel gelişimi nasıl ilerlemiştir, bu gelişimi destekleyen veya engelleyen faktörler (ailesel, çevresel, vb.) nelerdir?” sorularının cevaplarını özetlemek ve bugün gelinen noktayı açıklamak gerekmektedir.

#### 4. Ahlak gelişimi

**Biogenetik faktörler:** İnsan, iyiyi de kötüyü de içinde barındırır. Akli ile davranışlarını kontrol edebilir, iyi olanı seçebilir ya da kötüye yönelebilir. Bu devrede çocuğun ilk eğitim kurumu olan ailede, anne babanın ahlak kuralları konusunda yönelimleri büyük ölçüde çocuğun eğilimlerini belirleyecektir. Gözlenildiği zaman gerek genetik gerekse davranışsal öğrenme ile çocukların ahlaki duygu, davranış ve bilişlerinin şekillendiği görülmektedir. Çocukların duygu, düşünce ve davranışlarına bakıldığında farkında olmadan anne- babası gibi hareket ettiği gözlenmektedir. Örneğin; kimi ailede fırsatçılık, kin tutma, hak yeme gibi davranışlar bir hak olarak görülüp çocuklar tarafından da öyle benimsenir. Bazı ailelerde ise dürüstlük, haksızlık yapmama, herkese iyi niyetle yaklaş gibi kurallar çerçevesinde büyüyen ve bunları benimseyen çocuklar görülmektedir.

**Ailesel faktörler:** Bir çocuğun içinde bulunduğu ve en çok temasının olduğu sistem ailesidir. Bu noktada çocuk anne babanın kabulü ve çocuğa model oluşu ölçüsünde toplumdaki iyi ve kötü kavramlarını öğrenmektedir. Anne ve babanın içinde doğup büyüdükleri toplum, kültür, aile yapısı, sahip olunan değerler aile yapılarını belirler. Aileler, toplumun bakış açısıyla çocuklarını yetiştirirken bir yandan da toplumun beklentilerine uygun hareket ederler. Sonuçta, bir çocuğa yapması ve yapmaması gereken kurallar daha küçük yaşlardan itibaren ailesi tarafından öğretilir. Kurallar, sosyal normlar ve kültürel kurallar belirli rolleri işgal eden insanların tutumlarını, inançlarını, duygularını, görünümelerini ve beklenen, izin verilen ve yasaklanan davranışlarına rehberlik eder ve bunları belirler. Kuşkusuz aile içinde uyulması gereken düzenin devamlılığını sağlayan, çatışmaları önleyen, birliktelik sağlayan, sınırları belirlememizi sağlayacak kurallar vardır. Bu kuralların çocuklara açıkça ifade edilmesi gerekir. Açıkça ifade edilmemiş kurallar

çocuklarda belirsizlik duygusu yaşatmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları bu çerçevede çocuğu ve ailesini değerlendirmeli ve ailedeki kuralları, çocuğun bunları algılayışını ortaya koymalıdır. Aile üyeleri var olan kuralları kendileri de uygulayarak çocuklara iyi birer model olmalıdırlar. Örneğin; çocuğunun dürüst olmasını isteyen bir baba hiç yalan söylemeyerek işini her zaman dürüstlük ve titizlikle yaparak çocuğuna örnek olmalıdır.

**Kültürel faktörler:** Ailenin dışına çıkıldığında çocuğa doğru ya da yanlış gösteren diğer kurumların okul, toplum, ceza sistemleri, medya vb. den oluştuğu görülmektedir. Okulda yaramazlık yapan öğrencinin, öğretmen tarafından cezalandırılması, adam öldüren, hırsızlık yapan, bir kadına tecavüz eden, dolandırıcılık yapan insanlara yargının ceza vermesi gibi durumlar hangi davranışların yapılmaması gerektiği konusunda çocuğa fikir sunmaktadır. Bunun dışında yoksullara, yaşlılara yardım etme davranışının takdir edilmesi, toplumun iyi olarak karşıladığı davranışlar hakkında çocukta farkındalık oluşturmaktadır.

**Çevresel faktörler:** Çocuğun büyüdüğü çevre, geleneksel ya da modern yaşam biçimlerine sahip oluşu ahlaki gelişimine etki etmektedir. Bu çerçevede çocuğa öğretilenler, onun davranışlarını şekillendirmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanının bu faktörü göz önünde bulundurması gerekmektedir.

**Kaynaklar ve fırsatlar:** Çocuğun ahlaki gelişimini etkileyen ve destekleyen en önemli kaynaklar aile, okul, yaşanılan çevre ve bu sistemlerin çocuğa sunmuş olduğu olanaklardır. Okul sosyal hizmet uzmanları, bu kaynakların çocuğun ahlaki gelişimindeki etkisini ve önemini ortaya koymalıdır.

**Kendine bakım ve gelişim:** Çocuğun bugüne kadarki geline noktada öğrendiği bazı kalıplaşmış, iyi ya da kötü dediği, bunu yaparım ya da yapmam dediği davranışlarını ortaya koymak gerekmektedir.

**Sağlığın gelişimi ve güncel göstergeleri:** Çocuğun ahlak gelişimi düşünüldüğünde belli bir durumda neyi yapacağı ya da yapmayacağına ilişkin bir mantık çerçevesine sahip mi ve toplumdaki değerlere ilişkin bir farkındalığı söz konusu mu sorusuna yanıt aramak gereklidir.

## 5. Sosyal gelişim

**Biogenetik faktörler:** Aile üyelerinin dış dünyayla etkileşimde dışa dönük ya da içe dönük bir yapıya sahip olmaları çocuğun sosyal gelişimini etkileyen bir faktördür ve bu bakımdan aile üyelerinin analiz edilmesi gerekir.

**Ailesel faktörler:** Amacı sağlıklı bir toplum oluşturmak olan ailenin işlevleri saygı, sevgi, ekonomi, eğitim, cinsellik ve sosyalleştirmedir. Dolayısıyla çocuğun sosyalleşme aşamasında aile, ilk basamağı oluşturmaktadır. İçinde yaşanılan ailenin, akraba, komşu ve aile dostlarıyla yakın ilişkilerde bulunması çocuğun dış dünyayla samimi ve yakın ilişkiler kurmasını sağlar.

**Kültürel faktörler:** İnsan tek başına yaşayabilen bir varlık değildir. Dolayısıyla çevresindeki insanlarla, ailesiyle, arkadaşlarıyla, öğrencilerle, öğretmenleriyle vb. sürekli ilişki içerisinde. İnsan çevresindekilerle bazen samimi, sıcak, bazen seviyeli, bazen kaba, sert, bazen yapmacık bir ilişki kurmaktadır. Bu çerçevede çocuğun ailedeki etkileşim kalıpları, okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler değerlendirilmeli ve sosyalleşmesinin önündeki engeller fark edilerek bunlara yönelik müdahaleler gerçekleştirilmelidir.

**Çevresel faktörler:** Sosyal ilişkilerin zengin olduğu bir çevrede büyüyen çocuk, birlik olma duygusu, eğlenme, başarıların takdir edilmesi, sohbet edilmesi, anıların dinlenmesi gibi yaşam deneyimlerine sahip olabilmektedirler.

**Kaynaklar ve fırsatlar:** Çocukların sağlıklı sosyal gelişim göstermelerinde aileleri en büyük kaynağı sunmaktadır. Ayrıca büyüdüğü çevrede oyun alanları ve kurduğu arkadaşlıklar önem arz etmektedir. Okul yaşamıyla birlikte çocuğun iletişim kurduğu çevre genişlemekte; arkadaş ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Bu çevrelerin çocuğun sosyal gelişimine etkisini değerlendirmek gerekmektedir.

**Kendine bakım ve gelişim:** Çocuğun iletişim içerisinde olduğu çevreyi analiz etmek ve çocuğun bu çevrelerle ilişkilerini nasıl değerlendirdiğini sorgulamak gerekmektedir. Çocuğun sağlıklı iletişim kalıpları desteklenmeli, sağlıklı iletişim kalıpları düzeltilmeye çalışılmalıdır.

**Sağlığın gelişimi ve güncel göstergeleri:** Yukarıda belirtilen tüm bu faktörlerin çocuğun sosyal gelişimini nasıl etkilediği ortaya koyulmalıdır. Sosyal gelişimin bugünkü göstergelerine bakıldığında çocuğun insanlarla iletişimde karşılıklı konuşmaya izin veren, karşındakini anlamaya yönelik bir çaba içerisinde, beden dili ve göz iletişimi içerisinde bir tavır sergileyip sergilemediği gözlenmelidir. İnsanlarla iletişim kurmakta zorluk çekip çekmediği ve girişken, samimi, içten, pozitif iletişim içerisinde olup olmadığı konularında farkındalık oluşturulmalıdır.

## **EKOLOJİK YAKLAŞIM ÇERÇEVESİNDE OKUL SOSYAL HİZMET UYGULAMALARINI DÜZENLEME**

Çocuklar sosyalleşmelerine katkı sağlayan aile ve okul ortamlarında sürekli olarak çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar kimi zaman aile içinde duygusal sorunlar, ebeveynle çatışma, kardeşler arasındaki çatışmalar, maddi imkanların yetersizliği, aile içi şiddet, ihmal, istismar şeklinde olabildiği gibi okul ortamında ise öğretmenlerle ya da okul yöneticileri ile çatışma, akranlar arasında çatışma, öğrenme güçlükleri, okula uyum sorunları şeklindedir.



Okul ortamlarında akademik başarısı düşük ya da uyumsuz davranış gösteren çocuklar değerlendirildiğinde sorunların temelinde aile ve yakın çevrenin olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir.

Okul ortamlarında akademik başarısı düşük ya da uyumsuz davranış gösteren çocuklar değerlendirildiğinde sorunların temelinde aile ve yakın çevrenin olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Okul çalışanları, okul içerisinde çocukların yaşadığı sorunları, ailelerinin çocukların eğitimlerine ve gelişimlerine ilgisiz olmalarına bağlamaktadırlar. Çok az sayıda aile, çocukları ilgilendiren okul toplantılarına, sosyal etkinliklere ve gönüllü çalışmalara katılmaktadırlar (Terry, 2002). Diğer taraftan pozitif aile ve çevre etkisinin çocuğun davranışlarını ve akademik başarısını olumlu etkilediğine işaret eden çalışmalar söz konusudur. Bu bilgiler çocuğa ve çocuğun sorunlarına çok boyutlu yaklaşarak aile, okul, sınıf, arkadaş, mahalle ortamlarını kapsayan bir değerlendirmenin yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çocuklara akademik ve ruh sağlıklarının gelişiminde önemli bir ortam sağlayan okullarda çocukların psiko-sosyal yönden izlenmeleri ve desteklenmeleri önem arz etmektedir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında okullarda çocuklara psiko-sosyal desteği veren meslek elemanlarının okul danışmanları (psikolojik danışman ve rehber), okul psikologları, okul sosyal hizmet uzmanları, okul hemşirelerinden oluştuğu görülmektedir.

Okul danışmanları, çocukların akademik başarılarını yükseltme, sağlıklı kişisel/ sosyal gelişim göstermelerini sağlama ve kariyer planlamalarına yardımcı olma gibi konulara odaklanmaktadır. Okul rehberlik hizmetleri, bireysel öğrenci planı oluşturma, program geliştirme gibi bilgi ve sistem desteği ile danışmanlık, konsültasyon, sevk ve akran desteği gibi hizmetleri sağlamaktadır. Okul psikologları, öğrencilerin öğrenme ve davranış problemlerine etkin çözümler bulmak için öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle konsültasyon yapmakta ve özel eğitim hizmetleri konusunu değerlendirmektedirler. Ayrıca okul psikologları krize müdahale, çocukların okul başarısızlığının altındaki riskleri önleme konularında danışmanlık yaparak okulları geliştirme için araştırma ve planlama yapmaktadırlar. Okul hemşireleri, sağlık hizmetlerini sağlama, sağlık eğitimi, sağlıklı çevre, beslenme hizmetleri, fiziksel eğitim ve etkinlikler, personel sağlığı, ebeveyn/toplum sağlığı gibi konularda hizmetler vermektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları ise öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek ev, okul, toplum ve kişisel faktörleri değerlendirmekte, danışmanlık, vaka yönetimi ve krize müdahale sağlamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin sosyal/duygusal ihtiyaçlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve diğer personelle istişarelerde bulunmakta ve öğrenciler adına aile, okul ve toplum kaynaklarını koordine etmektedirler (Tracy ve diğ., 2006).

Ekolojik bakış açısı ile okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenci problemleri ile ilgili bakış açılarını ve müdahalenin olası hedeflerini genişletmektedirler. Bu yaklaşımda problemler, çocuğun kendisinden kaynaklanan bir durum olarak



Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek ev, okul, toplum ve kişisel faktörleri değerlendirmekte, danışmanlık, vaka yönetimi ve krize müdahale sağlamaktadırlar.



görülmemekte, aksine problemlerin çocuk ile onu çevreleyen ortamlar arasındaki iyi bir uyumun olmayışından kaynaklandığına dair bir bakış açısı vurgulanmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları okuldaki uygulamalarında öğrencileri aile, okul, arkadaş, öğretmenler, mahalle ve toplum çevrelerinde incelemektedirler. Çocuğun karşılaştığı güçlükler ve sorunlar karşısında, diğer profesyonellerden farklı olarak sadece bireye odaklanmayarak çocuğu yaşadığı ortamda incelemek, ailesini analiz etmek ve soruna etki eden faktörleri tespit etmek üzere “ev ziyaretleri” gerçekleştirmekte ve böylelikle soruna dâhil olan aile üyelerini ya da diğer kişileri de müdahale planına katmaktadırlar.

Ekolojik yaklaşım çerçevesinde okul sosyal hizmet uzmanları öncelikle öğrencilerin davranış problemlerini, öğrenme güçlüklerini, psiko-sosyal durumlarını değerlendirerek onların sorun çözme ve başa çıkma becerilerini ve gelişme potansiyellerini artırmayı hedeflemektedirler. Daha sonra öğrencilerin çevreleriyle etkileşime girdikleri noktalardaki sorunları tespit ederek öğrenciyi çevreleyen sistemlerle uyum içinde olmasını sağlamaya çalışmakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hizmetler geliştirmektedirler. Son olarak sosyal hizmet uzmanları öğrencileri çevreleyen okul, aile, arkadaş, mahalle gibi sistemlere odaklanarak öğrencilerin bu sistemlerden kaynaklı sorunlarını çözmek için sistemler üzerinde değişim oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Dupper’a (2013) göre, ekolojik bakış açısını benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları, risk altında bulunan öğrencileri ve ailelerini destekleme, ev ve okul arasında iletişim ağlarının açık tutulmasını sağlama, çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etme, öğrencilerin yaşam koşulları ve yaşadıkları mahallelerin koşullarını analiz etme, toplumsal kurumlara yönlendirmeler yapma, farklı kurumlara yönlendirilmiş öğrencileri takip etme, risk altında bulunan öğrencilere ve onların ailelerine daha iyi hizmetler sunmak için kaynakların tanımlanıp geliştirilmesinde toplumla iş birliği yapma gibi görevlere sahiptirler.

Bir diğer önemli ve sosyal hizmet uygulamalarının ayırt edici noktası ise toplumla çalışma boyutundaki bilgi ve becerileri ile sosyal hizmet uzmanlarının okuldaki problemlerin temelinde var olan okul yönetimi kaynaklı ya da toplum kaynaklı sorunları tespit ederek sorunların çözümüne yönelik plan/proje gerçekleştirebilmeleridir. Aile- okul- toplum iş birliğinin sağlanmasında sosyal hizmet uzmanlarının önemli rol ve sorumlulukları vardır. Constable’ye (2008) göre sosyal hizmet uzmanları çocuk ve aileleri toplum kaynaklarıyla buluşturmakla görevlidir. Duman (2000), sosyal hizmet uzmanlarının toplum kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği içine girme ve aile- okul- toplum iş birliğini sağlama gibi rol ve sorumluluklara sahip olduklarını belirtmiştir. Tracy ve diğ. (2006), okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenciler için aile- okul- toplum kaynaklarını koordine ettiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal hizmet uzmanları, hem öğrenciye hem de öğrencinin çevresine odaklanmaları neticesinde öğrenci için daha olumlu sonuçlar elde edebilirler. Ekolojik bakış açısını benimsemiş sosyal hizmet uzmanları, öğrencilere yardımcı olmalarının yanı sıra özellikle incinebilir durumda olan öğrencilere, "okulda, ailede, mahallede ve çeşitli topluluklar" içinde karşılaştığı zarar verici durumları mümkün olduğu kadar düzelterek görevlerini yerine getirmelerini mümkün kılar. Öğrenci-odaklı müdahalelerde hedef, öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrencilerin potansiyellerini artırmanın yanı sıra çevresel desteği de artırarak risk altında bulunan öğrencilerin sosyal yeterliliklerini geliştirmektir. Sistem odaklı müdahalelerin amacı ise "okulu, aileyi, mahalleyi ve toplumu gelişimleri esasında, öğrencilerin gereksinimlerine karşı duyarlı kılmak ve problemlili öğrenci davranışlarını körükleyen risk unsurlarının zarar verici etkilerini en az düzeye indirmektir". Sistem odaklı müdahalelerin etkililiği için şüphesiz okulun diğer çalışanları ile iş birliği içinde okul sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirilmelidir (Dupper, 2013).

Sosyal hizmet uzmanlarının bakış açılarının sadece sorun çözme odaklı olduğu düşüncesine kapılmak yanlış bir düşüncedir. Sosyal hizmet mesleği müracaatçı ya da müracaatçı grubuna yönelik hizmetlerini sunarken "Her bireyin güçlü bir yanı vardır." ilkesinden hareketle müracaatçıların güçlü yanlarına odaklanarak onları güçlendirmeyi hedefler. Bu noktada sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin eksik yanlarına odaklanmaktan ziyade güçlü yönlerine vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan ekolojik yaklaşımla ailesi içerisinde ele aldığı öğrencinin ailesinin sahip olduğu bir sorun olsun ya da olmasın mevcut durumlarını analiz edip ailenin refahını koruyabilir, ailenin güçlü yanlarına vurgu yapabilir, ailenin gelişimine katkı sağlayabilir ya da ortaya çıkabilecek sorunları önceden sezip müdahale edebilir. Bu noktada sosyal hizmet uzmanlarının eğitici- destekleyici ve tedavi- rehabilite edici rollerinin yanı sıra koruyucu- önleyici rolünü üstlendiği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının ekolojik bakış açısına sahip olmaları, sorunlar ortaya çıkmadan önce müdahaleler geliştirmelerini sağlamaktadır. Örneğin; gözlem, inceleme ve analiz yoluyla risk altındaki öğrencileri tespit eden bir sosyal hizmet uzmanı öğrencilerin davranış sorunları ya da akademik başarılarını etkileyecek bir durumla karşılaşmalarından önce müdahalelerde bulunabilmektedir.

## **Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Aile ve Okul Sistemlerini Değerlendirme**

Sosyalleşme sürecinde okulda ve toplumda uyumsuz davranış gösteren çocukların bu davranışlarının çoğunlukla ailelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Uyum ve davranış bozuklukları gösteren çocukların aile ve çevresi şu özellikleri göstermektedir (Bakırcıoğlu, 2011):

- Aile içi ilişkiler ve etkileşim bozuktur.
- Anne - baba ya ilgisiz ya da aşırı ilgilidir.
- Anne - baba boşanmış ya da aile parçalanmıştır.
- Anne - baba alkol, uyuşturucu madde kullanmaktadır.
- Çocuğa ve ergene baskıcı, tutarsız bir disiplin uygulanmaktadır.
- Çocuk ve ergen yersiz, yanlış ve aşırı cezalandırılmaktadır.
- Çocuk ve ergenle ilişkilerde kararsız, inisiyatifsiz davranılmaktadır.
- Anne baba işsizdir; ekonomik sıkıntı içindedir.
- Çocuk ve ergenin okul başarısı için kendisine yardım edilememektedir.
- Çocuk ve ergenin kötü arkadaşla birlikte olması engellenememektedir.
- Çocuk ve ergenin güçlü beklentiler oluşturması sağlanamamaktadır.
- Çocuğa ve ergene aşırı toplumsal baskı uygulanmakta, onların özgürlükleri kısıtlanmaktadır.

Bu durumda çocukların sorunlarına çözüm üretmede sadece çocuğa değil, çocuğun ailesine ve yakın çevresine odaklanmanın gerekliliği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanları sistem ve ekolojik yaklaşımları kullanarak birey ve çevreyi birbiriyle karşılıklı ilişki içinde bir bütün olarak ele alır. Aile sistemini ele alacak olursak bu sistem içerisindeki üyeler diğerlerine bağlıdır ve karşılıklı etkileşim içindedir. Dolayısıyla aile sisteminin içerisindeki bireyleri tek tek değerlendirmek yerine bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Bu noktada okulda çocukların sorunlarıyla ilgilenirken soruna etki eden aile faktörleri, aile yapısı, dinamiği ve ailenin gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgiler edinilecek dolayısıyla aile sistemi de müdahaleye hazır bir konuma gelecektir. Sosyal hizmet uzmanları müdahale sürecinde aile sisteminde var olan sorunlara yönelik değişim ve gelişime odaklanarak sorun çözme ve davranış değiştirme/geliştirme yöntemlerini kullanmaktadırlar.



Sosyal hizmet uzmanları okulun, aile ve toplumla iş birliğinin geliştirilmesinde, ekolojik sistem perspektifinden hareketle öğrencilerin en yüksek iyilik hâlini amaçlar.

Çocuğun sosyalleşmesinde aileden sonra önemli bir yere sahip olan ortam okullardır. Okulda arkadaşları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle etkileşime giren çocukların davranış biçimleri gelişmekte ve sosyalleşmeleri artmaktadır. Okul çocuklara insanlarla nasıl iletişim kuracaklarını öğrendikleri, insanların kendilerinden hangi davranışları beklendiklerine ilişkin düşünce geliştirecekleri bir ortam sağlamaktadır.

Aile ortamından yeni bir ortama geçiş yapan çocuk için okulda öğretmenleriyle kurduğu iletişim çok önemlidir. Anne- babadan sonra çocuğun yeni rol modeli öğretmendir. Öğretmen çocuğa yeni bilgiler sunmanın yanında, onun ilgi, yetenek ve kişilik yapısını gözlemleyebilmelidir.

Öğretmenin dışında okul ortamında çocuğun etkileşime girdiği grup, şüphesiz arkadaş grubudur. Okula başlamayla birlikte çocuk, ilişki kurduğu alanı genişleterek

aile kurumunun dışında bir çevrede arkadaşlarıyla çeşitli ilişki deneyimleri yaşamaktadır. Çocuklar gerek oyun gerekse diğer faaliyetler yoluyla arkadaş ortamı içersine girerler ve bu ortamda sosyal kabul ve destek görmek isterler.

Çocukların gelişiminde ve toplumsallaşmasında bu denli önemli bir noktada bulunan okullarda, çocuğun kendisinden, okul ortamından ya da çocuk-aile- okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde okullarda çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır. Psikososyal hizmetlerin gerekliliğine rağmen, mevcut durumda Türkiye’de ve dünyada çocuk ve gençlerin şiddet, zorbalık, istisamar, madde bağımlılığı gibi birçok probleme sahip olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde var olan hizmetler öğrencilerin risk faktörleriyle karşılaşmasına engel olamamakta, sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. İşte bu noktada ekolojik bakış açısını benimsemiş koruyucu-önleyici, destekleyici ve rehabilite edici rollere sahip sosyal hizmet uzmanlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan görev tanımları yapılmış bir psikososyal ekibin (psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı) uyum içinde çalışması çocukların refahlarının artırılmasına ve gelişimlerine olumlu etki etmektedir.

Ekolojik perspektifi benimsemiş sosyal hizmet uzmanları çocuk, aile, okul ve toplum iş birliğinin geliştirilmesinde aşağıda sıralanan rol ve görevleri üstlenmektedirler (Dupper, 2013):

- Okul sosyal hizmet uzmanları toplum içinde var olmaya çalışan çocukların işlevselliklerinde meydana gelen sorunların çözümüne yönelik müdahaleler gerçekleştirir ve çocukların sorun çözme, başa çıkma potansiyellerini artırarak sağlıklı psiko-sosyal gelişim göstermelerini sağlamaktadırlar.
- Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin en yakın temasta buldukları aile, okul ve mahalle çevrelerini analiz ederek çocuğun bu çevrelerle etkileşimlerinden kaynaklı sorunlara çözüm bulmaya çalışmaktadırlar.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun sorunlarına neden olan ya da çocuğun refahını, işlevselliğini olumsuz etkileyen sistemlerin değişimi için mesleki müdahalelerde bulunmakta ve çocuğun mevcut ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik girişimlere öncülük etmektedirler.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin ruh sağlığını ve gelişimini etkileyebilecek her türlü risk faktörüne karşılık *koruyucu-önleyici, eğitici-destekleyici, tedavi-rehabilite edici* rolleri üstlenerek çalışmalarda bulunmaktadır.

- Okul sosyal hizmet uzmanları, okullarda çalışarak aile ve çocuk refahı, suçluluk, eğitim, madde bağımlılığı, psikiyatri, yoksulluk, engellilik gibi farklı alanlarda sahip oldukları uygulama bilgi ve becerisini kullanmaktadırlar.
- Okul sosyal hizmet uzmanları okul ve okul çevresine ait sorunların farkında olarak bu sorunların çözümüne yönelik müdahale planları geliştirmektedirler. Diğer taraftan öğretmen ve okul yöneticileriyle ilgili sorunların çözümünde çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenmektedirler.



## Ödev

- Okulda çalışan bir sosyal hizmet uzmanı olarak okul devamsızlığı yapan bir öğrenciyi ekolojik bakış açısıyla değerlendiriniz.
- Hazırladığınız ödevi sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “ödev” bölümüne yükleyebilirsiniz.



## Özet

- Çocukların sosyalleşmelerinde, sağlıklı gelişim göstermelerinde aile ve okul en temel kurumlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla çocukların bu ortamlarda sürekli takip edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Okul ortamları ise çocuklara ulaşmada en önemli toplumsal kurumlar arasındadır. Çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri ve karşılaştıkları güçlükleri çözmek için okullarda çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına ihtiyaç söz konusudur.
- Bu meslek elemanları içerisinde yer alan okul sosyal hizmet uzmanlarının, benimsedikleri ekolojik bakış açısıyla ön plana çıktıkları görülmektedir. Ekolojik yaklaşımı benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları, çocukları aile, okul, arkadaş, mahalle ve toplum sistemleri içerisinde değerlendirmekte dolayısıyla sorunlara çok boyutlu yaklaşmakta ve bu sistemlere yönelik müdahale planları oluşturmaktadır.
- Sosyal hizmet uzmanları müracaatçıları değerlendirirken insan gelişiminin beş boyutu olan fiziksel, duygusal, bilişsel, ahlaki ve sosyal boyutları göz önünde bulundurmaktadır. İnsan gelişiminin bu beş boyutunu değerlendirmede sosyal hizmet uzmanları biogenetik faktörler, ailevi faktörler, kültürel faktörler, çevresel koşullar, kaynaklar ve fırsatlar, öz bakım kalıpları, gelişim ve sağlığın güncel göstergeleri şeklindeki düzeyleri göz önünde bulundurarak çok boyutlu bir değerlendirme gerçekleştirmektedirler.
- Ekolojik perspektifi benimsemiş sosyal hizmet uzmanları çocuk, aile, okul ve toplum iş birliğinin geliştirilmesinde bir çok rol ve göreve sahiptirler.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. I. Bireyin fonksiyonlarını tanımamıza yardımcı olan davranışları  
II. Bireyin içinde yaşadığı çevre sistemleri  
III. Sorunun tanımı  
Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri birey ve çevresi arasındaki uyumsuzluk sonucu ortaya çıkan sorunların çözülmesi için ele alınması gereken konulardandır?  
a) Yalnız II  
b) Yalnız III  
c) I ve II  
d) I ve III  
e) I, II ve III
2. “İrk, cinsiyet, aile tarihi” gibi özellikler, fiziksel gelişimin hangi faktörüyle ilişkilidir?  
a) Kültürel faktörler  
b) Biogenetik faktörler  
c) Çevresel faktörler  
d) Ailesel faktörler  
e) Kaynak ve fırsatlar
3. Ekolojik yaklaşımda çevre, doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğal çevre içerisinde ele alınan öğelerden biri değildir?  
a) İklim  
b) Bitki örtüsü  
c) İletişim araçları  
d) Jeopolitik yapı  
e) Hayvanlar

4. I. Bireyin sorun çözme ve baş etme potansiyelini geliştirmeye odaklanmak  
II. Bireyin etkileşimde bulunduğu sistemlerle etkileşimine odaklanmak  
III. Sistemler üzerinde odaklanmak

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri sosyal hizmetin uygulamalarında odaklandığı alanlardandır?

- a) Yalnız II  
b) Yalnız III  
c) I ve II  
d) I ve III  
e) I, II ve III

5. I. Savunuculuk  
II. Organizatörlük  
III. Arbuluculuk

Yukarıdaki seçeneklerden hangisi ya da hangileri sosyal hizmet uzmanlarının ekolojik yaklaşım çerçevesinde üstlendikleri rollerdendir?

- a) Yalnız I  
b) I ve II  
c) I ve III  
d) II ve III  
e) I, II ve III

6. “Anne- baba gözetimi, anne- baba kabulü ve anne- babanın uygun bir model olması” durumları insan gelişiminin hangi ekolojik boyutu ve faktörüyle açıklanabilir?

- a) Fiziksel gelişim- ailesel faktörler  
b) Fiziksel gelişim- çevresel faktörler  
c) Bilişsel gelişim- kültürel faktörler  
d) Duygusal gelişim- ailesel faktörler  
e) Duygusal gelişim- çevresel faktörler



7. Aşağıdakilerden hangisi uyum ve davranış bozukluğu gösteren çocukların aile ve çevre özelliklerinden biri değildir?

- a) Anne baba ya ilgisiz ya da aşırı ilgilidir.
- b) Anne- baba boşanmıştır.
- c) Aile içi ilişkiler sağlıklıdır.
- d) Aile ekonomik sıkıntı içindedir.
- e) Anne- baba alkol veya uyuşturucu kullanmaktadır.

8. Aşağıdakilerden hangisi ekolojik yaklaşımı benimseyen bir okul sosyal hizmet uzmanının aile sistemini değerlendirirken göz önünde bulundurduğu konular arasında yer almaz?

- a) Ailenin yapısal özellikleri
- b) Ailenin gelişimsel özellikleri
- c) Sadece çocuğun sorunlarını değerlendirmek
- d) Aile dinamikleri
- e) Ailenin değişim kapasitesi

9. Aşağıdakilerden hangisi okulda görev yapan psikolojik danışman ve rehberlerin görevleri arasında değildir?

- a) Kariyer planlama
- b) Akademik başarıyı yükseltme
- c) Bireysel öğrenci planı oluşturma
- d) Program geliştirme
- e) Ev ziyaretleri gerçekleştirme

10. Aşağıdakilerden hangisi ekolojik perspektifi benimsemiş sosyal hizmet uzmanlarının çocuk, aile, okul ve toplum iş birliğinin geliştirilmesinde üstlendikleri rol ve görevler arasında değildir?

- a) Çocukların sağlıklı psiko-sosyal gelişimlerini sağlama
- b) Okul ve okul çevresine ait sorunları önemsememe
- c) Aile ve çocuk refahını sağlamaya yönelik çalışmalar yürütme
- d) Çocuğun aile, okul ve mahalle sistemleriyle etkileşimlerinden kaynaklı sorunlara çözüm bulmaya çalışma
- e) Çocuğun refahını, işlevselliğini olumsuz etkileyen sistemlerin değişimi için mesleki müdahaleler gerçekleştirme

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.B, 3.C, 4.E, 5.E, 6.D, 7.C, 8.C, 9.E, 10.B

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK DİĞER KAYNAKLAR

- Bakırcıoğlu, R. (2011). "Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı". Anı yay. 4. Baskı
- Christopher, O. (2009). "School Based Family Counselling: A New Paradigm, Sustainable Human Development Review". 1 (1): 61-71
- Constable, R. (2008). "The Role of the Social Worker, School School Work Practice, Policy and Research", Section 1: History and General Perspectives on Social Work. Chapter1:3-29, Lyceum boks inc.
- Duman, N. (2000). "Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Dupper, R.D. (2013). "Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler". Çeviren ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve Doç. Dr. Elif Gökçearslan ÇİFCİ, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş., İstanbul
- Duyan, V. (2010). "Sosyal Hizmet Temelleri Yaklaşımları Müdahale Yöntemleri". Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yay., Ankara
- Hinkle, S.C. (1992). "Family Counselling in the Schools", ERIC, Clearing house on Counseling and Personnel Services (CAPS).
- Kılıç, E. (2014). "Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi". Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Owen, F.K. (2011). "Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma". Anı Yay. 3. Baskı
- Terry, L. (2002). "Family Counselling in the Schools: A Graduate Course. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families", 10 (4): 419-428
- Tracy, E., Castro-Gullen, E., Schraff, S., (2006). "Roles of school and community providers in the delivery of school based mental health services". Miami University of Ohio. Erişim: <http://www.units.muohio.edu/csmbhp/>; Mart, 2013
- Turan, (2009). "Sosyal Kişisel Çalışma". Aydınlar Matbacılık. 3. Baskı
- Wetchler, J. (1986). "Family therapy of school- focused problems: A macro systemic perspective". Contemporary Family Therapy, 8 (3), 224-240.

# OKULUN POLİTİK ÇEVRESİ VE SOSYAL ORGANİZASYONLAR



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ  
ATA-AÖF



## İÇİNDEKİLER

- Okul Süreçleri ve Organizasyonel Yapı
- Okulun Kültürü ve İklimi
- Okulun Politik Cevresi
- Okul Değişimi İçin 20-60-20 Teorisi



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Okul süreçleri ve organizasyonel yapı hakkında farkındalık kazanacak,
- Okul kültürü ve iklimi hakkında bilgi edinecek,
- Okulun politik çevresi ile ilgili fikir sahibi olacak,
- 20-60-20 okul değişim teorisini öğreneceksiniz.

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Doç. Dr. Elif  
Gökcearslan Çifci

ÜNİTE

4

## GİRİŞ

*John üç yıldan beri Jefferson Ortaokulunda sosyal hizmet uzmanı olarak çalışıyor. O, uzun zamandan beri okuldaki erkek öğrencilerin kızlar hakkında aşırı derecede cinsel yorumlar yaptığını, kızlara yönelik uygun olmayan dokunma, çimdikleme gibi davranışlar sergilediklerini gözlemledi. Ayrıca öğrencilerin birbiri hakkında cinsel içerikli dedikodular yaydığını da fark etti. John bu problem hakkında bir şeyler yapması gerektiğini hissetti. Okul yönetimi ve çalışanlarıyla bu problemi paylaşmadan önce, nasıl çözeceği konusunda biraz zamana ihtiyacı olduğunu fark etti.*



Eğer okul sosyal hizmet uzmanları, okuldaki politik süreçleri anlarsa, onların eylemleri amacına ulaşır ve etkili olur.

Yaklaşık 35 yıl önce Vinter ve Sarri (1965) öğrencilerin kötü performanslarını etkileyen olumsuz okul şartlarını incelemek üzere okul sosyal hizmet uzmanlarını görevlendirdiler ve sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerini bireysel görüşmeler ya da küçük gruplar ile sınırlandırmamalarını istediler. Bu araştırmacılar "kötü performans gösteren öğrencilere yönelik müdahale planı oluşturulurken öğrencileri soyutlayarak ya da okul şartlarından bağımsız olarak müdahale planı hazırlamanın mümkün olmadığını" ifade etmektedirler (p. 12). Vinter ve Sarri'nin yapmış oldukları bu uyarı bugün daha da fazla önem kazanmıştır. Bu bölümde okulda gerçekleştirilen sosyal yardım çalışmalarının okul ortamının organizasyonel ve politik boyutlarını da dikkate alacak biçimde genişletilmesi gerektiği üzerinde durulurken okulun kendisinin müdahalelerin odak noktası olacağını işaret eden bilgi ve becerilerden bazılarını sunmaktadır. Daha sonra okullarda gerçekleştirilmekte olan sosyal yardım çalışmalarında uygulanabilecek olan temel organizasyonel kavramları ele alacağız. Bunun ardından, okulların oldukça politik hâle getirilmiş olan ortamlarını ve sosyal yardım görevlilerinin bu politik ortamı düzeltme konusunda neler yapabilecekleri ile ilgili somut önerilerde bulunacağız. Son olarak da 20-60-20 okul değişim teorisini ve bu teorisinin akranlara yapılan cinsel istismar problemi ile başa çıkmada nasıl uygulanabileceğini açıklayacağız.



Okullarda meydana gelen her şey, okulun çevresi ile olan bağlantısı çerçevesinde anlaşılmalıdır. Okullar yakın çevrelerinden etkilenen açık sistemlerdir.

## ORGANİZASYONEL YAPI VE OKUL SÜREÇLERİ

Okul ortamında işlerini etkin bir biçimde yapmak için sosyal hizmet uzmanları, okulun organizasyonel yapısını ve bu yapının sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirecekleri müdahalelerin geliştirilmesini ve sunumunu nasıl etkileyeceğini anlamalıdır. Nasıl ki izole edilmiş durumdaki insan davranışını anlayamaz isek, aynı biçimde içeriden ve dışarıdan gelen ve okulu etkileyen güçleri incelemeyen okullarda neler olup bittiğini de anlayamayız. Okullarda meydana gelen her şey, okulun çevresi ile olan bağlantısı çerçevesinde anlaşılmalıdır. Bu karmaşık ilişkileri anlamada bazı genel sistemler teorisi kavramları faydalı olabilir. Bu kavramlardan ilki "açık sistemler" kavramıdır. Okullar yakın çevrelerinden etkilenen açık sistemlerdir. Okullarda, olayların altında yatan nedenleri anlayabilmek için sosyal hizmet uzmanlarının okulun içinde bulunduğu daha geniş sosyal çevrenin güçlerini anlamalıdır; çünkü

okullar bu daha geniş çevrenin baskın normlarını ve değerlerini yansıtır. Örneğin, okul politikaları ve prosedürleri, genellikle içinde bulunduğu toplumun ırkçılığa, sınıf ayırımına, cinselliğe ve homoseksüelliğe bakış açılarını yansıtmaktadır. Toplumda, geyleri ve lezbiyenleri hedef alan sözlü ve duygusal tacizler de okullara yansımaktadır. Toplumsal şiddetin durumu da okul ortamını etkilemektedir.



Okullar açık sistemler olmalarına rağmen, kendilerini çevrelerinden ayıran sınırlara ya da bölgelere sahiptirler.

Okul ve çevresi arasında var olan karmaşık ilişkiyi anlamada faydalı olacak olan diğer bir genel sistemler teorisi kavramı "sınırlar" kavramıdır. Okullar açık sistemler olmalarına rağmen, kendilerini çevrelerinden ayıran sınırlara ya da bölgelere sahiptirler. Okul ile içinde bulunduğu çevreyi genellikle birbirinden ayıran sınıra örnek olarak çocukların davranışlarını yönlendiren kurallar ve beklentiler gösterilebilir. Bazı öğrenciler için bir okulda davranışları yönlendiren kurallar, evlerinde ve yaşadıkları mahallede davranışları yönlendiren kurallar ile doğrudan bir çatışma içindedir. Örneğin, başka bir kişi tarafından sıkıştırıldığında kendilerini savunmaları için karşılık vermeleri yönünde ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen öğrenciler, bu biçimdeki bir davranışın okul ortamı içinde kabul görmediğini ve okuldan uzaklaştırılma ya da atılma ile sonuçlanabileceğini görür. Evdeki davranış kuralları ve beklentileri okuldakilerle uyumlu olursa, öğrencilerin her iki ortamda uyum sağlamaları kolay olacaktır.

Okulda görev yapan sosyal hizmet uzmanları, farklı çevreler arasında var olan uyumsuzluğun yaratacağı sonuçların farkında olmalıdırlar ve bu kurallar ve beklentileri anlama ve uygulamada zorluk çeken öğrenci ve ebeveynlere ulaşım yardımcı olmalıdırlar.

Pawlak ve Cousins (1999, p. 151), okulda var olan davranışları, politikaları ve prosedürleri anlamada sosyal hizmet uzmanlarına yardımcı olabilecek bir dizi soru ortaya koymuşlardır. Bunların içinde şunlar yer almaktadır:

- Öğrenciler ile olan ilişkilerde, okul görevlileri ve öğretmenler tarafından izlenen kurallar ve prosedürler nelerdir?
- Bu kurallar ve prosedürler okuldan uzaklaştırma ya da atılma cezaları ile karşı karşıya kalan öğrenciler arasında da eşit bir biçimde uygulanmakta mıdır?
- Belirli özelliklere sahip olan öğrenciler (örneğin, düşük gelirli öğrencilere karşın yüksek gelir grubundan öğrenciler, kızlara karşın erkekler, beyaz öğrencilere karşın azınlık grubundan öğrenciler) daha farklı ve daha olumsuz bir akademik kariyer yolu mu takip ederler?
- Belirli niteliklere sahip olan öğrenciler okul müfredatına, programlarına ve aktivitelerine eşit ulaşma hakkına sahip midirler?
- Bazı öğrenci grupları uygun olmayan bir biçimde sınırlandırılmakta mıdırlar?
- Hangi öğretmenler hangi öğrenciler ile çalışmaktadır?
- Okulun sosyal organizasyonunu ve süreçlerini anlamada sosyal hizmet uzmanlarına yardımcı olan diğer organizasyonel kavramlar "formalleşme", "standartlaşma" ve "merkezileşme"dir.



Okulun sosyal organizasyonunu ve süreçlerini anlamada sosyal hizmet uzmanlarına yardımcı olan diğer organizasyonel kavramlar "formalleşme", "standartlaşma" ve "merkezîleşme" dir.

Pawlak ve Cousins'a (1999) göre formalleşme organizasyonda davranışı yönlendiren kurallar, politikalar ve prosedürlerin yazılı bir biçimde belirtilmesini ifade etmektedir. Okulda formalleşmenin düzeyi öğrenciler için hazırlanmış olan okulun disiplin el kitabında belirtilmektedir. Örneğin, bu disiplin el kitabında her bir olası durum için kurallar ve sonuçlar var mıdır?

*Standartlaşma*, belirli durumları ele alan belirli yolların yer aldığı bir tür formalleşme biçimidir. Örneğin, öğrencileri disipline etmede okul yöneticileri ne düzeyde inisiyatif kullanabilmektedirler?

*Merkezîleşme*, güç, otorite ve karar alma yetkisinin merkezî bir yerde toplanması anlamına gelmektedir. Buna karşın merkezîyetçilikten uzaklaşma, bina yöneticilerinin sadece binaları kapsamında önemli kararları alma yetkisine sahip oldukları ve öğretmenlerin kararlarda söz hakkı olduğu bina temelli yönetimi ifade etmektedir.

Bu kavramlar önemlidir. Çünkü bu kavramlar okullarda sosyal hizmet uzmanlarının sunabildikleri hizmet türlerini etkilemektedirler. Örneğin, daha fazla formalleşmiş ve merkezîleşmiş okul alanlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının büyük ihtimalle geleneksel, mikro düzey müdahaleler ile sınırlı olacakları, çok düşük bir ihtimalle makro düzeyde müdahalelerde bulunacakları sonucuna varmışlardır.

Sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirmiş oldukları uygulamalara katkı sağlayacak diğer bir organizasyonel kavramda "alt sistemler" kavramıdır. Bir alt sistem "bir sistemin birbirleri ile karşılıklı etkileşen unsurlarından oluşan bir parçasıdır". Okullarda sosyal hizmet uzmanlarının müdahalede bulunabileceği beş tane alt sistem tanımlamıştır:

1. Okul, sınıf içinde öğrencilerin eğitildiği ve sosyalleştiği üretim alt sisteminin ana parçasıdır. Sosyal hizmet uzmanları, sınıf içi aktiviteler gerçekleştirdiklerinde üretim alt sistemine dâhil olurlar.

2. Devam ettirme alt sistemi "insanların işlevsel rolleri ile bağlantı kurmak" anlamına gelmektedir. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin işlevsel rollerini tanımlamaya yardımcı olan danışmanlık hizmetini gerçekleştirdiklerinde devam ettirme alt sistemi içinde çalışırlar.

3. Destekleyici alt sistem "tamamlanmış ürünün çevre ile bağlantı kurması ve sistemin işleyişi için olumlu ortamın sürdürülmesi ile alakalıdır". Okul sosyal hizmet uzmanları, okul ile çevresini birbirine bağlayan toplumsal oluşumlara müdahale ettiklerinde ve öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olduklarında destekleyici alt sistem içinde çalışmaktadırlar.

4. Adapte edici alt sistem "değişen ortamda organizasyonun hayatta kalmasını sağlamaktadır". Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin ve toplumun okula yönelttikleri eleştirileri ve öğrencilerin karşılanmayan gereksinimlerini bilebilecek bir pozisyonda oldukları için adapte edici alt sistemin bir parçası olarak önemli geri bildirimler sunarlar.



Okul, sınıf içinde öğrencilerin eğitildiği ve sosyalleştiği üretim alt sisteminin ana parçasıdır.

5. Yönetimsel alt sistem, okulda müdürlerin de dâhil olduğu tüm yöneticilerden oluşmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları "hedefler ortaya koymak ve bunlara ulaşmak için gerekli şeyleri yapmak için diğer yöneticiler ile birlikte çalışabilirler."

Bu çeşitli alt sistemler daha detaylı bir biçimde okul sosyal hizmet uzmanlarının yapmış oldukları çalışmalar ile alakalı olarak Wassenich'in makalesinde bulunabilir.



Bir okulun kültür ve iklimi, öğrencilerin davranış ve öğrenmelerini önemli bir biçimde etkiler.

## Okulun Kültürü ve İklimi

Okul sosyal hizmet uzmanlarının bilmesi gereken belki de en önemli şey organizasyonel kavramlardan kültür ve iklimdir. Bir okulun kültür ve iklimi, öğrencilerin davranış ve öğrenmelerini önemli bir biçimde etkiler.

Bir okulun kültürü, okulun günlük işleyişinde açıkça görülen ve içinde çalışma arkadaşlarının birbirleri ile olan etkileşimlerinin, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer çalışanları tarafından paylaşılan kurallar ve inançların da yer aldığı inançlar ve beklentiler olarak tanımlanabilir.

Kültür, ne olduğu ve ne olması gerektiği hakkında toplumsal olarak paylaşılan ve aktarılan bilgidir (Hamilton&Richardson, 1995). Kültür ile yakından bağlantılı olan bir kavramda iklimdir. Bir okulun iklimi "bir okulun kalbi ve ruhu" dur. Bir çocuğun, yöneticinin, öğretmenin ve diğer çalışanların okulu sevmesine ve her gün okullarında olmayı dört gözle beklemesine yol açan öz"dür" (Freiberg&Stein, 1999, p. 11).

Günümüzde okul yöneticilerinin ve sosyal hizmet uzmanlarının karşı karşıya oldukları en büyük problem, ilerlemeyi yavaşlattığında okulun kültür ve iklimini değiştirmektir. Her okulun kültür ve iklimini belirlemede etkili olan bazı faktörler vardır. Literatürde tanımlanmış olan okul risk faktörlerinin bir listesi Tablo 2.1'de bulunabilir. Tablo 2.1'de görüldüğü gibi disiplin, öğrencilerin okula gelmeleri ile ilgili politikalar ve uygulamalar, okulun büyüklüğü, öğretmenlerin beklentileri, müfredat ve okul dışından kaynaklanan etkiler, okulun kültürü ve iklimi üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir.

### *Okul Risk Faktörleri*

- Okuldan uzaklaştırma ya da atılma cezası (DeRidder, 1990; Hyman, 1990).
- Cezalandırma temelli ve yetersiz okula devam politikaları (First, Kellog, Almeida&Gray,1991).
- Farklılık arz eden not verme politikaları (Wheelock&Dorman, 1988).
- Notların açıklanmasının geciktirilmesi (Bracey. 1992; Hammack, 1986).
- Öğretmen beklentileri ve tavırları (Gandara, 1989; Olsen&Moore, 1984;Pollard, 1989).



- Okulun fazlaca büyük olması (Bryk&Thum, 1989; Walberg, 1991;Wehlage&Rutter, 1986).
- Esnek ve yenilikçi bir müfredatın bulunmaması (Hahn, 1987; Wehlage&Rutter, 1986).
- Düşük akademik başarı beklentisi atmosferi (Bryk&Thum, 1989;Wehlage&Rutter, 1986).
- Suç ve şiddet (Menacker, Weldon&Hurwitz, 1990).
- Okul içinde ya da çevresinde çeteler ile bağlantılı aktiviteler (Reyes&Jason,1993).

Diğer bir risk faktörü ise yöneticiler ve okul çalışanları arasında ya da okul çalışanları ve öğrenciler arasında düşmanca ya da şüphe temelli ilişkilerin bulunmasıdır (Corbin, 2001). Okul sosyal hizmet uzmanlarının önemli bir rolü de bu zarar verici durumları arabuluculuk ve grup çalışması becerilerini kullanarak değiştirmektir. Aynı zamanda, eğer okulda var ise, birtakım koruyucu faktörler, bu risk faktörlerini yumuşatabilir ve daha pozitif bir okul kültür ve iklimi ile sonuçlanabilir. Tablo 2.2’de görüldüğü gibi olumlu ilişkiler, bağlayıcı ve uygun bir yapı ve kontrol, çalışanlar, öğrenciler ve ebeveynler için insancıl ve yenilikçi bir okul kültürü ve iklimi ile pozitif bir ilişki içindedir. Okullarda var olan riskler ve koruyucu faktörlere bağlı olarak yaratılmış olan kültür ve iklim göz önüne alındığında, okul sosyal hizmet uzmanları gerçekleştirdikleri müdahalelerle, okulun bütün çocukları ve gençler için güvenli bir sığınak oluşturmayı hedeflemelidir. Aynı zamanda bu müdahaleler ile tüm öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, ebeveynler ve diğer destek personelinin, kendilerini yapılan işlere katılma konusunda istekli hissettikleri ve bir bütünün parçası olma hissini yaşadıkları bir ortamın yaratılmasına katkı sağlamalıdır.

### *Okulu Koruyucu Faktörler*

- Eğitimsel olarak ilgi çekici okul aidiyetliği ya da bağlanma (Wehlage, Lipman, Smith, 1989).
- Duygusal olarak önemli görülen yetişkinler ile bağlanma ilişkileri (Garbarino, Dubrow, Kostelny&Pardo, 1992).
- Çevresel yapı ve kontrolün uygun düzeyde olması (Garbarino, Dubrow, Kostelny&Pardo, 1992).
- Başa çıkma ve kendine değer verme durumlarını destekleyen bir müfredat yaklaşımını geliştirme (Garbarino, Dubrow, Kostelny&Pardo, 1992).
- Başa çıkma becerilerinin kazanılması (Garbarino, Dubrow, Kostelny&Pardo, 1992).

Okulun çocukların hayatında koruyucu bir faktör olduğu ve kendisiyle ilgilenilen bir ortam olduğunun anlaşılması büyük önem arz etmektedir

(Garbarino, Dubrow, Kostelny&Pardo, 1992). Neyse ki bazı okullar; disiplin, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine bağlanmaları için fırsatlar yaratma ve sınıf yönetimi teknikleri hakkında eğitim alarak okul kültürlerini değiştirme konusunda çalışmaktadırlar (Civil Rights Project, 2000).

## Okulun Politik Ortamı

Okul sosyal hizmet uzmanları, odağın sosyal hizmetten ziyade eğitim olduğu bir ortamda çalışmaktadırlar. Psikolojik destek merkezleri ya da çocuk yardım kurumlarından farklı olarak okul çalışanları sık sık sosyal hizmet uzmanlarının yapmış oldukları faaliyetleri anlamaz ya da takdir etmezler. Sonuç olarak okul sosyal hizmet uzmanları hassas ve kırılabilir bir duruma gelebilirler. Okul içinde oldukça düşük statülü bir pozisyona sahip olabilirler ve genellikle gözetim altındadırlar. Okullarda hassas ve kırılabilir durumda olan öğrenci gruplarının yararına sistematik değişimleri gerçekleştirmekle görevli olan sosyal hizmet uzmanları, daha fazla yetkiyi nasıl ele geçirebileceklerinin ve politik olarak nasıl daha güçlü olabileceklerinin yolunu aramalıdır. Sosyal hizmet uzmanları, politik süreçlere dâhil olmaktan kaçınılmaz olarak, kişisel ve mesleki değer ve etik anlayışları bağlamında bu süreçlere katılmalıdırlar.

Yazmış olduğu önemli ve provoke edici makalesinde, Lee (1983) okulda gerçekleştirilen sosyal hizmet çalışmalarını etkileyen süreçlerin çok ayrıntılı bir açıklamasını vermekte ve okul sosyal hizmet uzmanlarına, nasıl daha fazla informel güç elde edebilecekleri ile ilgili yol göstermektedir.

Örneğin, Lee okullarda alınan kararların, mantıklı karar alma süreçlerinden ziyade, birbirleri ile çekişme içinde bulunan çıkar grupları arasında gerçekleşen mücadeleler sonucunda alındığını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, kararları belirleyen ana faktör hangi grubun ya da kişilerin daha fazla güce sahip olduklarıdır. Bu yüzden, eğer okulda çalışmakta olan sosyal hizmet uzmanları, okulda var olan karar alma süreçlerini etkilemek istiyorlarsa, hangi davranışların ödüllendirildiğini ya da cezalandırıldığını, kimin haberleri müdüre taşıdığını, okul yönetim kurulunda kimin en fazla güce sahip olduğunu ve okul denetçilerinin ne kadar etkiye sahip olduklarını öğrenmelidirler. Bu politik bilgilerin çoğu, doğrudan yapılan gözlemler aracılığıyla, okul içinde neler olup bittiğinden sosyal hizmet uzmanlarına haberdar edecek bir iş birlikçi olarak okul ile ilgili haberlere ulaşmak için gazeteleri okuyup interneti takip ederek ve okul yönetim kurulu toplantılarına katılarak elde edilebilir.

Okul içinde var olan politik süreçler hakkındaki bilgileri edinmenin yanı sıra, okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca politik olarak nasıl daha güçlü olacaklarını öğrenmelidirler. Aşağıda politik olarak daha güçlü olabilmek için sosyal hizmet uzmanlarının atması gereken bazı somut adımlar gösterilmektedir.

Aşağıda gösterildiği gibi okul sosyal hizmet uzmanları, kendilerini nasıl pazarlamaları gerektiğini öğrenmelidirler, okulda onlara neden gereksinim duyulduğu ile ilgili ikna edici tartışmalar ortaya koymalıdırlar ve neden vazgeçilmez olduklarını kanıtlamalıdırlar.



Okul içinde var olan politik süreçler hakkındaki bilgileri edinmenin yanı sıra, okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca politik olarak nasıl daha güçlü olacaklarını öğrenmelidirler.

### *Politik güç geliştirmek*

- Okul sosyal hizmet uzmanları, sessiz bir biçimde işlerini iyi yapmak yerine, sürekli olarak kendilerini "pazarlama" ve "işlerini yaratma" çabası içinde olmalıdırlar; çünkü başka hiç kimse onlar adına bu tür bir eylem yapmaz.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, okulun kendilerine neden ihtiyaç duyduğu ve okula ne tür katkılarda buldukları, neden onların işini başka hiç kimsenin yapamayacağı ve neden daha fazla sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğu ile ilgili olarak ikna edici tartışmalar ortaya koymalıdırlar. Bilgiye sahip olmak güce sahip olmak anlamına gelmektedir.
- Örneğin, sosyal hizmet uzmanları eğitimin desteklenmesinde kullanılabilecek toplumsal kaynaklar ile ilgili bilgilerini pazarlamalıdırlar.
- Okullarda çatışmalar kaçınılmaz olduğu için okul sosyal hizmet uzmanları arabuluculuk ve problem çözme becerilerini geliştirmeli ve pazarlamalıdır (örneğin, çatışmalara arabuluculuk yapmada liderlik üstlenmek).
- Okul sosyal hizmet uzmanları, hizmetlerde var olan ihtiyaç ve eksikleri belirleyerek ve bunları karşılamak ya da gidermek için uzmanlıklarını sunarak kendilerini okulun vazgeçilmez bir parçası kılabilirler.
- Okulun hem içinden hem de dışından güçlü kimseleri tespit etmek ve onlar ile ilişkiler kurmak (Örneğin, toplumda, okul yönetiminde ve yerel ve genel hükûmette kişiler) ve gerek olduğunda bu kişilerin yardımını istemek.
- Okul sosyal hizmet uzmanları yapacakları mücadeleleri dikkatli bir biçimde seçmelidirler. Daha sonraki büyük ve önemli mücadelelere hazırlanmak için başlangıçta okulda kredibilite elde etmek için kolay zaferleri hedef almalıdırlar.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, eğitimsel bir konuyu destekleyen ya da çürüten istatistik ve araştırma bulgularına referans yapabilmelidirler.
- Okul sosyal hizmet uzmanları gerçekleştirmiş oldukları müdahalelerin her zaman eğitimde gelişmeler ile sonlandığını göstermelidirler (örneğin, notlarda iyileşme, derse katılım ve davranışlarda iyileşme).

## **20-60-20 Okul Değişim Teorisi**

Okullarda incinebilir öğrenci grupları lehine sistematik değişim yaratmayı kolaylaştırmanın diğer bir yolu da 20-60-20 okul değişim teorisidir. Bu teoriye göre okulda çalışan personel kabaca üç gruba ayrılır. Bunlardan ilk grubun üyeleri okulda çalışanların neredeyse yüzde 20'sini oluşturmaktadırlar ve bunlara "engelleyciler" adı verilebilir. Bu grup aktif bir biçimde okul politikasında, programlarda ya da prosedürlerde yapılmak istenen her türlü değişim girişimini sabote etmeye çalışırlar ve herhangi bir değişim yapmak isteyen kişileri, bunlara sosyal hizmet uzmanlarda dâhil, gözden düşürmeye çalışırlar. Bu grup oransal olarak küçük olsa da üyeleri seslerini etkili bir biçimde duyurabilirler ve okulda yıkıcı bir politik güç hâline gelebilirler. Okul sosyal hizmet uzmanları bu

engelleyiciler grubunu etkilemeye çalışarak zaman ve enerjilerini boşa harcamamalıdır. Bunun yerine, onlarla aynı fikirde olmama konusunda uzlaşmalı ve tüm çabalarını diğer iki grup üzerinde odaklamalıdır.

İkinci grubun üyelerinden "çit oturanları" diye bahsedilebilir. Bu grup okulda çalışanlar içinde en büyük oranı teşkil etmektedirler. Yaklaşık yüzde 60. çit oturanları genellikle önerilen her türlü değişikliğe karşı "bekle ve gör" tavrını benimserler. Değişikliğin faydalı olacağı kanıtlanana kadar değişiklik hakkında tarafsız kalırlar. Bu grubun büyüklüğünden dolayı ve bu grubun kazanılması mümkün olduğu için her türlü değişiklik girişiminde destek elde etmek için bu grubun üzerinde odaklanmak sosyal hizmet uzmanları için çok önemli olmalıdır.

Üçüncü grubun üyelerine "değişimin aracıları" adı verilebilir. Bu grup yaklaşık yüzde yirmilik bir oranı teşkil etmesine karşın, bu grubun üyelerine öğrencilerin yararına olacak bir okul politikası, program ya da prosedür değişikliği yapmada fazlasıyla güvenilebilir. Bu grup bir okulda sistematik değişiklikler yapma konusunda sosyal hizmet uzmanlarının temel destek grubu olacaktır. Örneğin, değişimin aracıları, çit oturanlarını kazanmak için ve engelleyicilerin yıkıcı çabalarını önlemek için kullanılabilir.

Aşağıda bir sosyal hizmet uzmanı olan John'un Jefferson Orta Okulunda cinsel taciz olayının üstesinden gelmek için bu teoriyi nasıl kullandığını göstermekteyiz. John ilk olarak bu problemi ele almada okul müdürünün desteğini almak için onunla buluşur. Müdürden, en azından minimal düzeyde de olsa bir destek aldıktan sonra, John değişimin aracıları olarak tanımladığı öğretmen ve personel ile buluşur. John okulda görev yaptığı üç yıllık zaman süresi boyunca personelin yaptıkları işler konusunda ve çocuklar ile çalışma konusunda en istekli olduğunu gözlemleyerek bu değişim araçlarından bazılarını tespit etmiştir.

Değişimin aracıları ile yapmış olduğu ilk toplantıda, John çok kırıncı olduğunu düşündüğü cinsel yorumlar, yayılmakta olan seks dedikoduları ve okulun koridorlarında gerçekleşen elle taciz vakaları ile ilgili duyduğu endişelerini paylaştı. John okulda bir problem olduğunu kabul etmeyecek ya da problemi minimize etmek isteyen, herhangi bir girişime karşı çıkacak bir grup öğretmen ve çalışanın olduğu yönündeki düşüncesini de paylaşır. Onların "burada ki sorun ne, erkekler böyledir" diyebileceklerini ifade eder.

John bu türden yorumların göz ardı edilmesi gerektiğini ve bu yorumlar yerine değişim araçlarının tüm enerjilerini çit oturanları üzerine odaklamaları gerektiğini ifade eder. Bunu yapmak için John, bu grupta yer alan her bir öğretmen ve çalışandan, bu sorundan haberi olmayan ya da endişe duymayan ancak cinsel tacizin okulda önemli bir sorun olduğunu yani okulun öğrenme ortamı üzerinde yıkıcı etkisi olduğunu, kanıtlanabilirse ikna edilebilecek olan öğretmen ve çalışanları tespit etmede kendisine yardımcı olmalarını ister. Sosyal hizmet uzmanları, değişim aracısı olan her bir öğretmen ve çalışandan, bu problem ile başa çıkmak için kazanabileceklerini düşündükleri üç ila beş arasında çift oturanı tespit etmelerini ister. Daha sonra yapılacak şey, değişim araçlarının iki kişilik gruplar hâlinde çift oturanlardan 6 ila 10 kişilik gruplar ile buluşup

problemi tartışmaları ve problemin üstesinden gelmek için tüm okul çapında plan geliştirme çabaları sergilemeleridir. Ayrıca güçlü desteğini almak için müdür ile de görüşme yaparlar ve böylece karşı çıkabilecek kişileri daha fazla etkisiz kılabilirler.



## Özet

- Okul sosyal hizmet uzmanları, okul ortamının organizasyonel ve politik boyutlarını ve okulun kendisinin nasıl olası müdahale hedefi olabileceğini anlamalıdır.
- Okulda görev yapan sosyal hizmet uzmanları, farklı çevreler arasında var olan uyumsuzluğun yaratacağı sonuçların farkında olmalı ve bu kurallar ve beklentileri anlamada ve uygulamada zorluk çeken öğrenci ve ebeveynlere ulaşım yardımcı olmalıdır.
- Bazı organizasyonel kavramlar örneğin, açık sistemler, alt sistemler, formalleşme, standartlaşma, merkezileşme, kültür ve iklim faydalı olabilir. Hizmet verdikleri okullarda sistematik değişimi gerçekleştirebilmek için, sosyal hizmet uzmanları okulların politik ortamları hakkında kapsamlı bilgiler elde etmelidirler. Bunların içinde resmî olmayan güç daha fazla nasıl elde edilir ya da politik ortaklıklar nasıl geliştirilir gibi konularda yer almaktadır. 20-60-20 teorisi okullarda yer alan incinebilir öğrenci grupları adına sistematik değişimi kolaylaştırmak için önemli bir araçtır.
- Bir okulun kültürü, okulun günlük işleyişinde açıkça görülen ve içinde çalışma arkadaşlarının birbirleri ile olan etkileşimlerinin, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer çalışanları tarafından paylaşılan kurallar ve inançların da yer aldığı, inançlar ve beklentiler olarak tanımlanabilir.
- Okullarda hassas ve kırılgan durumda olan öğrenci gruplarının yararına sistematik değişimleri gerçekleştirmekle görevli olan sosyal hizmet uzmanı daha fazla yetkiyi nasıl ele geçirebileceklerinin ve politik olarak nasıl daha güçlü olabileceklerinin yolunu aramalıdır.
- Okullarda var olan riskler ve koruyucu faktörlere bağlı olarak yaratılmış olan kültür ve iklim göz önüne alındığında, okul sosyal hizmet uzmanları gerçekleştirdikleri müdahalelerle, okulun bütün çocukları ve gençler için güvenli bir sığınak oluşturmayı hedeflemelidir.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan "bölüm sonu testi" bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1.

- I. Okullarda meydana gelen her şey okul çevresi ile olan bağlantısı çerçevesinde anlaşılmalıdır.
  - II. Okullar yakın çevrelerinden etkilenen açık sistemlerdir.
  - III. Okullar daha geniş çevrenin baskın norm ve değerlerini yansıtır.
  - IV. Okul politika ve prosedürleri toplumun bakış açısını yansıtmaktadır.
- Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- a) I ve II
- b) II ve III
- c) III ve IV
- d) I, III ve IV
- e) I, II, III ve IV

2. ...., organizasyonda davranışı yönlendiren kurallar, politikalar ve prosedürlerin yazılı bir biçimde belirtilmesini ifade etmektedir.

Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Politika
- b) Formalleşme
- c) Standartlaşma
- d) Merkezîleşme
- e) Prosedür

3. Aşağıdakilerden hangisi okullarda sosyal hizmet uzmanlarının müdahalede bulunabileceği alt sistemlerden biri değildir?

- a) Okul
- b) Devam ettirme alt sistemi
- c) Destekleyici alt sistem
- d) Sınıf
- e) Adapte edici sistem

4. .... okulun günlük işleyişinde açıkça görülen ve içinde çalışma arkadaşlarının birbirleri ile olan etkileşimlerinin, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer çalışanları tarafından paylaşılan kurallar ve inançların da yer aldığı, inançlar ve beklentiler olarak tanımlanabilir.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdaki hangi kavram getirilebilir?

- a) Kültür
- b) Alt sistem
- c) İklim
- d) Müfredat
- e) Politika- Prosedür

5. Aşağıdakilerden hangisi okul kültürü ve iklimi üzerinde olumsuz etki yaratabilecek risk faktörleri olarak değerlendirilemez?

- a) Farklılıklara arz eden not verme politikaları
- b) Öğretmen beklentileri ve tavırları
- c) Esnek ve yenilikçi bir müfredatın bulunması
- d) Düşük akademik başarı beklentisi atmosferi
- e) Arabulucuk ve grup çalışması

6. Aşağıdakilerden hangisi okul koruyucu faktörler olarak değerlendirilemez?

- a) Çevresel yapı ve kontrolün uygun düzeyde olması
- b) Yetişkinlerle bağlanma ilişkileri
- c) Başa çıkma becerilerinin kazanılması
- d) Okul politikaları ve prosedürlerinin uygulanmasına yönelik disiplin cezaları
- e) Eğitimsel olarak ilgi çekici okul aidiyetliği ya da bağlanma

7.

- I. Hangi davranışın ödüllendirildiği- cezalandırıldığı
- II. Haberleri kimin müdüre taşıdığı
- III. Okul yönetim kurulunda kimin en fazla güce sahip olduğu
- IV. Okul denetçilerinin ne kadar etkiye sahip olduğu

Okulda çalışmakta olan bir sosyal hizmet uzmanı karar alma süreçlerini etkilemek istiyorsa yukarıdakilerden hangilerini öğrenmelidirler?

- a) I ve II
- b) II ve III
- c) I, II ve III
- d) II, III ve IV
- e) I, II, III ve IV



8. Aşağıdakilerden hangisi okul sosyal hizmet uzmanının politik güç geliştirmek için yapması gerekenlerden biri değildir?

- a) Kendini pazarlama ve işlerini yaptırma
- b) Sosyal hizmet uzmanına neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin ikna edici tartışmalar ortaya koyma
- c) Okuldaki mücadeleden ve çatışmalardan uzak durma
- d) Toplumda okul yönetiminde ve yerel- genel hükümette güçlü kimselerden yardım isteme
- e) Arabulucuk ve problem çözme becerileri geliştirme

9. ....tamamlanmış ürünün çevre ile bağlantı kurması ve sistemin işleyişi için olumlu ortamın sürdürülmesi ile alakalıdır.

Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Adapte edici alt sistem
- b) Destekleyici alt sistem
- c) Yönetimsel alt sistem
- d) Ekolojik sistem
- e) Devam ettirme alt sistemi

10. .... bir sistemin birbirleri ile karşılıklı etkileşen unsurlarından oluşan bir parçasıdır.

Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Kültür
- b) İklim
- c) Alt sistem
- d) Organizasyon
- e) Politika

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.B, 3.D, 4.A, 5.E, 6.D, 7.E, 8.C, 9.B, 10.C

## **YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK DİĞER KAYNAKLAR**

- Dupper, D. (2012) Okul Sosyal Hizmet: Etkin Uygulamalar için Beeri ve Müdahaleler, Çevirenler:Yasemin Özkan ve Elif Gökçearslan Çifci, Kapital Yayınları, İstanbul.
- Barker, R. L. (1987). *The Social Work Dictionary*. Washington, DC: NASW Press
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education, 37*, 350-364.
- Rockville, MD: Westat. Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.
- Wassenich, L. P. (1972). Systems analysis applied to school social work. In R. C. Sarri & F. F. Maple (Eds.), *The school in the community* (pp. 196-210). Washington, DC: NASW Press.

# Öğrenci Hakları ve Öğrenci Davranışlarının Kontrolü



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF



## İÇİNDEKİLER

- Öğrencilerin Hak ve Sorumlulukları
- Okul Kuralları ve Okullarda İstenmeyen Davranışların Önlenmesi
- Fiziksel Cezalandırma
- Uzaklaştırma ve İhraç
- İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesinde Sosyal Hizmetin Rolü

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Doç. Dr. Ayşe Sezen  
Serpen



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Öğrenci haklarını ve okulun amaç ve fonksiyonlarını yerine getirebilmenin bir gereği olarak öğrenci kontrolü ile ilgili yaygın sorunları öğrenebilecek,
- Sosyal hizmet uzmanlarının savundukları dokunulmaz demokrasinin ve değerlerin okul sosyal hizmet uzmanları tarafından iyi bir biçimde korunmasının gerekliliğini, okulların düzenli ve güvenli öğrenme ortamlarını sürdürmedeki yükümlülüklerini kavrayabileceksiniz.

ÜNİTE

5

## GİRİŞ

Okul yetkilileri okullarda ne yapılacağı ile ilgili kontrol hakkı ve sorumluluğuna sahip olmalarına karşın, denetimlerinin öğrencilere yönelik adil bir muamele içermesi ve denetimlerde öğrenci haklarına karşı dengeli olunması zorunluluğu vardır (Kopels, 2009).

Dünyada pek çok ülkede okullardaki uyuşturucu silah ve şiddet olaylarının azaltılmasını hedefleyen yeni yasalar çıkarılmış, ancak öğrenci davranışlarının kontrolü ile ilgili son yarım yüzyıldır alınan mahkeme kararlarında, okul yetkililerinin düzen koruma konusundaki hakları ve öğrenci haklarını dengeleme konusundaki belirsizlikler süregelmiştir. Bu noktada denge, okulun öğrenci davranışlarının kontrolü ve herkes için güvenliğin sağlanması ihtiyacı ile öğrencilerin bireyler olarak kendilerini ifade edebilecek biçimde davranma hakkı arasında kurulabilir (Kopels, 2009).

Bu noktada, uzlaşmaz gibi görünen “özgürlük” ve “fırsat eşitliği” ilkelerini uyumlu hâle getirmek zorunludur. Bireysel özgürlüklerin sonsuz olarak kullanılması, zorunlu olarak fırsat eşitliğinin yok edilmesine yol açacağından, ne özgürlük ne de eşitliğin tek başlarına en yüksek değerler olmadığı hatırlanmalı; okullar eşitliğin, özgürlüğün, hoşgörünün, sevgi ve saygının olduğu ve topluma yetiştirdikleri öğrencilerle ışık tutabilecek konumda olmalıdırlar (Üste, 2007).

Okul ortamı çocuklara erken ve hayati fırsatlar sağlayan ve onların toplumsallaşmasına katkıda bulunan en önemli kurumdur. Bu açıdan bakıldığında okulda kurullarla ilgili sıkıntı yaşayan çocukların hem toplumsallaşma sürecinde hem de akademik beceriler yönünden akranlarından geri kalabileceği düşünülmektedir (Seçer vd. 2006).

Bu bölümün temel amacı; sosyal hizmet uzmanlarının savundukları dokunulmaz demokrasi ve değerlerin okul sosyal hizmet uzmanları tarafından iyi bir biçimde korunmasının gerekliliğini, çocuk haklarının dengelenmesinde sosyal hizmet uzmanlarının topluma yol gösterici rollerini, çocuklarını yetiştirme konusunda ebeveynlerin ilgisini çekmeyi ve okulların düzenli ve güvenli öğrenme ortamlarını sürdürmedeki yükümlülüklerini açıklamaktır (Kopels, 2009).

## ÖĞRENCİLERİN HAK VE SORUMLULUKLARI

Yasal dayanağı insanların eğitim görme hakkı olan temel eğitimin amacı; toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı olarak uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları için asgari ve temel seviyede eğitim almalarının sağlanmasıdır (Gültekin, 1998).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde "Herkes eğitim hakkına sahiptir. En azından ilk ve temel seviyede eğitim parasız olacaktır." denilmektedir. Anayasamızın 42. maddesinde de "İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." denilmek suretiyle bireylerin asgari ve temel seviyede eğitim almaları zorunlu kılınmaktadır (Gültekin, 1998).

Zorunlu eğitim ise bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. Devletin, her vatandaşını devamlı yükümlü kıldığı eğitim süresini ifade eder. Zorunlu eğitim kimi ülkelerde yalnızca ilkokulu içine alırken kimi ülkelerde de ortaokulu hatta ortaöğretimi tümüyle içine almaktadır (Gültekin, 1998).

Ülkemizde 2012 yılında getirilen yeni düzenlemeyle zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve birinci kademenin 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademenin 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademenin 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılması ile zorunlu eğitim kademelere bölünmüştür (MEB, 2012).

Çocukların gelecekte yaşamlarının nasıl olacağı, büyük ölçüde öğrencilik kariyerleri boyunca edindikleri deneyimlerine bağlıdır. Akran ve yetişkinler ile olan ilişkileri de dâhil olmak üzere edinilen okul deneyimleri, çocukların gelişim ve refahlarını önemli ölçüde şekillendirecektir (Cameron, 2006).

Bu nedenle insan ve çocuk haklarının bilincinde olan ve bunu davranışa dönüştüren demokratik bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarının başlıca görevlerindedir. Demokratik bireylerin yetiştirilebilmesi de demokratik bir ortamın varlığını zorunlu kılmaktadır (Gömleksiz vd. 2008).

Okulda işbirliğine dayanan öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencinin fikirlerine değer verilmesi, haklarına ve görüşlerine saygı duyulması, deneyimlerini ve yeni fikirler üretmeye teşvik edilmesi öğrencilere öğrenme sürecini kontrol etme yönünde biraz sorumluluk verilmesi, demokratik değerlerin bireysel değerler hâline gelebilmesi için eğitimin amacına ulaşması gereklidir (Üste, 2007).

Çağdaş toplumların okulları özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının egemen olduğu ve yaşandığı ortamlardır. Çağın getirdiği değişimi karşılayacak çağdaş ve demokratik eğitim anlayışında; insanı bir bütün olarak gören, öğrenci merkezli, çağdaş ve demokratik eğitim anlayışının yanı sıra bağımsız bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğrenciler okulda numaraları ile değil, birey olarak bilinir. Bilişsel, duyuşsal ve bedensel farklılıkları kabul edilen bireylerin istekleri, potansiyelleri, öğrenme özellikleri ve uygulanacak programlar bireylerin özelliklerine göre farklılaşır (Taş, 2010).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında veliyi ve öğrenciyi okulun işleyişi, kuralları, öğrencilere ve velilere sağlayacağı imkânlar ve tarafların karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek amacıyla;



Çocukların edindikleri okul deneyimleri, onların gelişim ve refahlarını önemli ölçüde şekillendirir.

- 1 - 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu
- 2 - VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı
- 3 - 21.10. 2004 tarihli ve 25620 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan ilköğretim Kurumları Yönetmeliği
- 4 - 17.02. 2004 tarihli ve B.08.0.TTK.0.01.01.02/1558 sayılı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi konulu Genelge(2004/10)
- 5 - İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
- 6 - Çocuk Hakları Sözleşmesi esas alınarak bir genelge eki ile öğrenci-veli - okul sözleşmesi yayımlanmıştır.

Söz konusu bu sözleşmeye göre öğrencilerin; düşüncelerini özgürce ifade etme, güvenli ve sağlıklı bir okul ve sınıf ortamında bulunma, bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi, kendisine ait değerlendirme sonuçlarını zamanında öğrenme ve sonuçlar üzerindeki fikirlerini ilgililerle tartışabilme, kendisine ait özel bilgilerin gizliliğinin sağlanması, okulun işleyişi, kuralları, alınan kararlar hakkında bilgilendirilme, okul kurallarının uygulanmasında tüm öğrencilere eşit davranılması, kendini ve diğer öğrencileri tanıma, kariyer planlama, karar verme ve ihtiyaç duyduğu benzer konularda danışmanlık alma, akademik ve kişisel gelişimini destekleyecek ders dışı etkinliklere katılma ve okul yönetiminde temsil etme ve edilme gibi temel haklarının yanı sıra okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı gösterme, ders dışı etkinliklere katılma ve bu etkinliklerden en iyi şekilde yararlanma, arkadaşları ve okulun eşyalarına zarar vermeme-zarar verdiği takdirde bu zararın bedelini karşılama, sınıfça belirlenen kurallara uyma, okul kurallarına uyma, okul yönetimine (fikir, eleştiri, öneri ve çalışmalarla) katkıda bulunma, arkadaşları ve öğretmenleri ile tüm okul çalışanlarına saygılı davranma ve hiçbir şekilde kaba kuvvete ve baskıya başvurmama gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Ayrıca, diğer ülkelerde tartışmalara konu olan öğrenci bilgilerinin paylaşılması, ailelerin eğitim hakları, gerekçeli arama ve el koyma konuları ile ilgili olarak bu genelge ekinde veli ve okulların hak ve sorumluluklarında da düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin; “Veli ve öğrenci hakkında ihtiyaç duyulan bilgileri toplamak, değerlendirmek, sonuçlarını ilgililerle paylaşmak ve gizliliğini sağlamak” okulların sorumlulukları kapsamında; “Okulun veli eğitim seminerlerinden yararlanmak (Ana-baba okulu, okuma-yazma eğitimi, çocuk gelişimi vb.)” ve “Okulun kütüphanesinden yararlanmak” ise velilerin hakları kapsamında tanımlanmıştır.

Ülkemizde, gerekçeli arama ve el koyma ile ilgili düzenlemeler ise MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (19.01.2007 26408 RG, Değişiklik 07.09.2007 26636 RG)’nin 5. (Öğrencilerin Uyacakları Kurallar ve Beklenen Davranışlar) ve 6. (Öğrencinin Korunması) maddelerine dayandırılmaktadır.

Günümüzde artık gelişmiş ülkelerde devlet okulları ile toplumda verilen diğer insani hizmetler arasında bağ kurmayı hedefleyen "okul reformu" kavramı tartışılmaktadır. "Okul reformu" nun amacı bütün çocukların daha iyi eğitim almasını destekleyici bir ortamda yetişmeleri ve nihai olarak okulların kalitesinin artırılmasıdır. Bu reform okullar ile toplumda sosyal hizmet mesleğinin mesleki rolünü ve uzmanlık alanını yeniden tanımlamasını da beraberinde getirmiştir. Geçen on yılda küçük yaşta hamilelik, davranış bozuklukları, açlık, fiziksel ve ruhsal bozukluklar ve aile içi şiddet gibi ciddi sosyal problemler özellikle Amerika'da aileler ve çocuklara yönelik hizmetler ile ilgili olarak sosyal hizmet uzmanı ve eğitimcilerin ortak hedefler belirlemesini gerektirmiştir. "Okul reformu" da okulun hizmet verdiği en önemli ögesi olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yeterli ve etkili hizmeti verebilmek için okul ve toplumdaki diğer insani hizmetlerin, sürekli olarak iş birliği içinde birlikte hareket etmelerinin önemine dikkati çekmektedir (Duman, 2001).

Çağdaş toplum yapısında demokrasi kültürü ile temellenen bağımsız etkileşim ortamlarında toplumsallaşma süreçleri demokratik değerlere göre yaşanmaktadır (Cılga, 2011). Demokratik değerlerin bireysel değerler hâline gelebilmesi için küçük yaşlardan itibaren, bu değerlerin yaşandığı bir ortam sağlanmalıdır (Gömleksiz vd. 2008). Çocuk yetiştirme yaklaşımı çocuk hakları ilke ve normlarına göre belirlenir. Geleneksel toplumdaki çağdaş topluma geçiş sürecinde toplumsallaşma ortamlarında, otoriter davranışlar ile demokratik davranışlar bir arada gerçekleşmektedir (Cılga, 2011). Bu noktada bu değerleri çocuklara eğitim kurumlarında kazandıracak olan yönetici ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretimin demokratik, yönetimin otokratik olduğu bir okul ortamında, eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesi çok zor hatta olanaksızdır. Demokrasinin gelişmesi ancak ve ancak demokratik bir ortamın varlığı ile mümkündür. Okul ortamında yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar bu değerlere sahip olmalıdır. Öğretmen alçak gönüllü, kendi görüş ve davranışlarında da yanılabilirliğini kabul edebilen, olaylar arasında neden sonuç arayabilen, kendine sunulan yargılar için kanıtlar isteyebilen bir kişiliğe sahip olmalıdır. Hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, hak bilinci, uzlaşma, katılım gibi demokratik ilke ve kuralların öğrenilmesinin en iyi, belki de tek yolu uygulamadan geçmektedir. Bireylere kazandırılmak istenen bu tutum ve davranışlar, önce örnek bireylerin davranışlarında gözlenip sonra da kendilerine uygulama olanağı verilerek öğretilir (Gömleksiz vd. 2008).

## OKUL KURALLARI VE OKULLARDA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ

Okul kuralları “öğrencilerin, zaman zaman da öğretmenlerin uymaları gereken kurallar ve sorumluluklardır. Güvenlik önlemleri ise okullar şiddet ve saldırıdan korumak için kullanılan uygulamalar ve cihazlardır (Cameron, 2006).

Okulun disiplin anlayışını gösteren okul kuralları, okuldaki bütün öğrencileri kapsayan ve öğrencilerin uymak zorunda oldukları kurallardır. Okul kuralları öğrencinin ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bunun yanı sıra kuralların uygulanış biçimi, koyulan kuralların sayısı ve öğrencinin mantığı ile tutarlı olması kural koyarken dikkat edilmesi gereken konulardandır. Örneğin çok fazla sayıda okul kuralı bulunması öğrenciler üzerinde kural karmaşası doğururken aynı zamanda aşırı kural baskısı altında kalan öğrenci okula gelmemeye ve hatta okulu terk etmeye bile çalışabilir. Okul kurallarının uygulanmadığı okullarda ise öğrenci kendi kurallarına göre hareket eder. Bu yüzden kuralların dengeli bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Sezginsoy, 2004).

Çocuklar kuralları ilk önce ailede aile bireyleriyle etkileşim vasıtasıyla öğrenir. Diğer yandan çocukların okul gibi yeni bir sosyal çevreye girişi onların kural anlayışını pek çok açıdan etkilemektedir. Okul çocuk için yeni ve karmaşık bir sosyal çevreye girmek, birey olarak toplumda yer almak, dış dünyaya açılmaktır (Seçer vd. 2006).

Çocuklar okulda okulun karışık yapısı, otorite ve karmaşık okul kuralları ile baş etmek zorundadır. Ahlaksal içeriğe sahip olan bazı okul kurallarını (örneğin, çalma, başkalarına zarar verme gibi) çocuk okula girmeden önce içselleştirdiği için kolayca bu kurallara uygun davranabilmektedir. Buna karşılık pek çok okul kuralı belirsizliğe ve keyfiliğe sahiptir. Bunlar keyfi sosyal kurallar olarak adlandırılmaktadır. Otoriteye göre farklılaşabilen, otoritenin kendi isteği doğrultusunda koyulan, somut bir etkiye sahip olmayan kurallardır. Okulun bahçesinde sarı çizginin dışında top oynamanın yasak olması, örnek olarak verilebilir.

Öğrencilerin başarılı olmak için gereksinim duydukları koşulların birbirinden farklı olmasının yanı sıra hangi davranışları kimin, ne zaman, nasıl algılayacağı ve bunlardan nasıl etkileneceği konusunda da kesin yargılarda bulunmak olanaksızdır. Bu yüzden, okulda görülen disiplinsizlik sayılabilecek davranışları belirlemek, önlemek, düzeltmek için çok yönlü bakış açısı gerekmektedir. Davranışın sorun oluşturup oluşturmaması, davranışın gösterildiği yere, zamana, davranışın sahibine, davranışı değerlendiren kişiye ya da o anda aynı ortamda bulunan diğer kişilere göre değişebilmektedir. Ancak okulda uygun bir eğitsel ortam kurmak için disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci



gereksinimlerinin belirlenmesi, okulun tüm üyeleri için zorunludur (Sarpkaya, 2007).

Çocuklara seçenekler sunma, öğrenme için mantıklı sonuçlar kullanma, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirme ve problem çözme becerilerini çocuklara öğretmek gibi pozitif disiplin unsurlarının ön planda tutulduğu bir eğitim anlayışının geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çocuklara seçim hakkı verilmesi, onların sorumluluk alma duygularını ve özgürlüklerini artıracaktır. Mantıklı sonuçlar ise karmaşık olmakla beraber oldukça etkilidir. Mantıksal sonuçların kullanımı, çocuklara seçim yapma olanağı verir. Problem çözme becerilerini öğrencilere öğretmek için çocuklara öncelikle problem ortaya çıktığında sakin olmalarını öğretmek ve problem üzerinde odaklanmalarını sağlamak gerekir. Daha sonra çocuklara anlatmak istediklerini anlatma fırsatı vermektir. Son olarak yetişkinler çocukların açıklamalarından problemi tanımlayarak çocukların birbirleriyle uzlaşmalarını sağlamalıdır. Problem çözme teknikleri yoluyla çocuklar kendi duygularına ve diğerlerinin duygularına değer vermeyi, şiddet olmadan çatışmaları çözümlenmeyi öğreneceklerdir. Bu tanımlardan yola çıkılarak okullarda var olan disiplin sorunlarının önlenmesi için öncelikle öğrencilerde kendilerini tanıma ve kontrol etme davranışının oluşturulması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu durum sadece öğrencilerle sınırlı kalmamalı, tüm okul çevresi disiplin sorunlarına kaynaklık eden davranışlarını kontrol edebilmelidir (Yıldırım ve Sezginsoy, 2004).

Disiplin sorunu ya da istenmeyen davranış, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranıştır (Sarpkaya, 2007). İstenmeyen davranışların okulda sıklıkla görülmesi okulun düzenini bozmakta, diğer öğrencilerin öğretim sürecinden yararlanma fırsatlarını ellerinden almaktadır (Yıldırım ve Sezginsoy, 2004). Ancak hangi davranışların başarıya ulaşmayı engellediğini ya da zorlaştırdığını belirlemek, gerçekten güçtür; çünkü okul, çok sayıda bireyin bir arada olduğu bir örgüttür (Sarpkaya, 2007).

Disiplin en basit şekliyle eğitim demektir. Diğer bir deyişle “öğretici, düzenli davranış ve yetkinlik kazandırıcı yetiştirme” demektir. Her aile kendi kültürel düzeyiyle, sınıfsal konumuyla ve ahlaki yapısıyla kendi çocuğunu eğitme konusunda kendi doğrularını ve disiplin anlayışını uygular. Disiplin daha geniş anlamıyla çocuğun zihinsel, toplumsal ve duygusal gelişimindeki eğitiminde, onun yapıcı özellikler ve özdenetime sahip olabilmesi için oluşturulan bir süreçtir (Yıldırım ve Sezginsoy, 2004).

Okul disiplini konusundaki geleneksel yaklaşımlar; davranış kurallarının oluşturulması ve güvenlik yöntemleri, okuldan uzaklaştırma fiziksel ceza ve öğrenci davranışlarını yönetmek için öğretmenlerin yöntemleri gibi düzeni korumak için öncelikli olarak caydırıcılık, kontrol ve cezanın kullanıldığı yaklaşımlardır. Günümüzde giderek artan sayıda okul, şiddet veya silah bulundurma gibi özellikle

belirtilen davranış ihlallerini yapan öğrenciler için alınması gereken “ihraç” da dâhil olmak üzere genellikle zorunlu hâllerde uygulanacak sıfır-tolerans kurallarını kullanmaktadır. Hemen hemen tüm okullarda bu disiplin yöntemleri kullanılmasına rağmen günümüzdeki çalışmalar, bu yaygın politika ve uygulamaların çocuklar için önemli riskler oluşturabileceği belirtilmektedir (Cameron, 2006). Zararlı etkileri bilinen bu yöntemler etkili öğretme ve öğrenme için güvenli ve uygun ortamların sağlanabilmesi amacı ile hâlâ kullanılmasına ve giderek artan bir biçimde kabul görmesine karşın, davranış kuralları ve güvenlik yöntemleri ile ilgili gaddar uygulamaların öğrenci davranışları üzerinde paradoksal etkisi olduğu gösterilmiştir (Cameron ve Sheppard, 2006: 16). Örneğin; daha resmî ceza yöntemlerinin uygulandığı okullardaki kötü davranışların görülme oranının ve okuldan kaçma davranışının, daha az resmî cezaların kabul gördüğü okullardan daha yüksek olduğu bilinmektedir (Heal, 1978; Reynolds et. al 1970).

Ayrıca liselerde öğrencilerin, çetelere katılmadan başlayıp alkol-uyuşturucu madde bağımlılığı, saldırgan davranışlarda bulunma, okuldan kaçma gibi uyumsuz davranışlar göstermelerine kadar uzanan birçok problem, aslında bu çağda gencin içinde bulunduğu sorunların birer sinyali niteliğindedir. Bu ihtiyacı ve sorunları görmezden gelmek ya da geçici idari veya polisiye önlemler almanın geçen süre boyunca kalıcı etkilerde bulunmadığı, giderek artıyor olmalarından anlaşılmaktadır (Duman, 2001).

Aşırı baskıcı ve otoriter tutumla karşı karşıya kalan çocukların sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilecekleri (Aksoy, 2006: 26); onun kişiliğini hiçe sayan, katı bir disiplin uygulamasını içeren, kural koyucu ve bu kurallara uymayı zorunlu gören tutumun, en küçük yanlışları ve yaramazlıkları gözden kaçırmama, cezalandırma, suçu orantısız cezalandırma, çocuğa tanınan hakları sınırlandırma ve yok sayma davranışlarını öne çıkaracağı unutulmamalıdır (Cılga, 2011).



Okullar; eşitliğin, özgürlüğün, hoşgörünün, sevgi ve saygının savunulduğu ortamlar olarak topluma örnek olabilecek nitelikte olmalıdır.

### Fiziksel cezalandırma

Eğitimde ceza, öğrenmeye olumlu etkisi olmayan, sadece disiplini sağlamada kullanılan ve genelde son çare olarak kullanılan bir yöntemdir. Fiziksel ceza ise bu konuda düşünülebilecek en ağır cezalandırma biçimidir. Bilinçli olarak güç ve otorite yoluyla katı bir disiplin sağlamak amacıyla fiziksel şiddet ve cezanın kullanılması da çok eskilerden gelen ve bütün kültürlerde bulunan sosyal bir uygulamadır. İnsancıl yaklaşımların aksine disiplinci yaklaşımlarda otorite ve baskı her zaman bir gereklilik olarak görülmüştür (Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Bulut, 2008).

Fiziksel ceza, istenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı verme şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ceza

uygulamaları genellikle çocuğa elle, sopayla, kemerle ya da diğer nesnelere vurma, çocuğu tekmeleme, sarsma, itip kakma, çimdikleme, kulak ve saç çekme gibi ceza şekillerinden oluşmaktadır.

Fiziksel cezanın hem uygulayan hem de uygulanan kişinin onurunu kırdığı da belirtilen hususlardandır. Fiziksel ceza uygulanan çocukların kişiliğinin gelişmediği, öğretmenler ve otorite figürlerine karşı saygısının kaybolduğu, sınıf kontrolünü zorlaştırdığı, ayrıca çocukta sosyal ve kendini kontrol becerilerinin azaldığı da sıkça görülen sonuçlardan bazılarıdır.

Okullarda fiziksel cezanın kullanılması, toplumda şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu yönündeki tehlikeli ve yanlış düşüncelerin artmasına yol açabilir. Toplumun gözünde çocuklara karşı uygulanan fiziksel cezalar kabul edilebilir bir davranış olarak görülmeye başlar ve bu durum çocukları şiddete yöneltebilir.

Kendi çocuklarına karşı fiziksel ceza uygulayan pek çok aile çocuklarının ileride şiddete yönelen çocuklar olmasına neden olmaktadır. Bu sonuç çocukların özellikle savunmasız, güçsüz kişilere karşı şiddetin kabul edilebilir bir uygulama olduğu gibi yanlış bir kaniye kapılarak eğitilmesine ve onların yaralanmasına neden olmaktadır.

Çocuklara yönelik fiziksel ceza uygulanmasının ortadan kaldırılmasını gerektiren geçerli birçok nedenin bulunduğu cezalar şunlardır:

- Çocuğun bedensel dokunulmazlığı, insanlık onuru ve yasa gereği eşit korunma haklarının ihlalidir. Birçok durumda, fiziksel ceza çocuğun eğitim, gelişme ve hatta yaşama hakkını tehlikeye düşürebilir.
- Çocuklara fiziksel ve psikolojik açıdan ciddi zarar verebilir.
- Çocuklara, anlaşmazlıkların çözümünde ve insanlara istenilen bir şeyi yaptırmada şiddetin kabul edilebilir ve uygun bir yol olduğunu öğretir.
- Disiplin sağlamada etkisizdir. Çocukları eğitmede, düzeltmede veya disiplin altına almada, çocuğun gelişimi açısından daha iyi sonuçlar veren, karşılıklı güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurulmasına katkıda bulunan pozitif yollar vardır.
- Fiziksel ceza meşru sayılırsa çocukları korumak da güçleşir böylece çocuklara yönelik şiddetin kimi biçimlerinin veya düzeylerinin kabul edilebilir olduğu düşünülür (Avrupa Konseyi, 2007).

Sonuç olarak, fiziksel cezanın temel disiplin yöntemi olarak kullanılması, istenmeyen davranış, saldırganlık, şiddet ve adli cezaya sebep olabilecek davranışlar, öğrenme kaybı ve depresyonun ortaya çıkma ihtimalinin artması gibi uzun dönemli zararlı etkilere neden olabilir (Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

## Uzaklaştırma ve İhraç

Okuldan uzaklaştırma, okul disiplinin en sık kullanılan şeklidir. Uzaklaştırma, saygısızlık, meydan okuma, taşkınlık yaparak sınıf düzenini bozma, sözlü ve fiziksel saldırı, uyuşturucu kullanımı ve satışı, vandalizm ve silah bulundurma gibi kural ihlallerine karşılık olarak kullanılmaktadır (Cameron, 2006).

Ülkemizde disiplin cezaları ile ilgili olarak 28.1.1995/22185 RG tarih/sayılı (değişiklik: 07.09.2007/26636 RG) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği ile madde 11’de;

“(1) Öğrencilere davranışlarının niteliklerine göre;

- a) Kınama,
- b) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma,
- c) Okuldan tasdikname ile uzaklaştırma,
- ç) Örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından biri verilir.” denilmektedir.

Disiplin cezasını gerektiren davranışlar ise kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarının her biri için Madde 12’de tanımlanmıştır.

Ülkemizde, alan yazında yer bulmaya başlayan okul terki sorunu; kişisel, ailesel ve toplumsal etkilerinden ötürü ciddi bir başarısızlık ve yol açtığı sonuçlardan ötürü çok yönlü bir kayıp olarak nitelendirilmektedir (Taylı, 2008).

Ergen suçluluğu ile ilgili olarak yapılan bir çalışma, okula devam sorunu olmayan öğrencilerin silah taşımadıklarını göstermiştir (Aspy et al. 2004).

Adli rapor istemiyle Sakarya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Psikiyatri Polikliniği'ne çocuk psikiyatrisi polikliniğine yönlendirilen toplam 177 çocuk ve ergen üzerinde yapılan bir başka çalışmada da suça sürüklenen çocukların %41.2’sinin yaşına uygun eğitime devam etmedikleri saptanmıştır (Ayaz vd. 2012).

Bu araştırma sonuçları cezalandırmak için öğrencileri soyutlamanın ya da öğrencilerinin okula devamını sağlayamamanın ileride daha büyük sorunlara yol açabileceğini göstermektedir.

Bu noktada; danışmanlar olarak okul sosyal hizmet uzmanları okuldan uzaklaştırma ve ihraç gibi dışlayıcı politikaların zararlı etkileri hakkında okul çalışanlarını bilgilendirmeli ve özellikle dezavantajlı çocukları hedef alan bu uygulamaların yerine daha geçerli olabilecek ve etkinliği kanıtlanmış alternatif yöntemler konusunda okul yönetimini cesaretlendirmelidir (Özkan ve Gökçearslan Çifci 2013).

## İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ ÖNLENMESİNDE SOSYAL HİZMETİN ROLÜ

Okullardaki istenmeyen davranışların nedenlerine inildiğinde öğretmen, öğrenci, sınıf yapısı, okul ve aileden kaynaklı disiplin sorunları karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Sezginsoy, 2004). Başka bir deyişle okul disiplinini, yalnızca öğrenci, yönetici ve öğretmenle ilgili değildir. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının özellikleriyle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, aile ve toplum da gence aktardığı değerler, sunduğu olanaklar ve modeller gibi çeşitli özellikleriyle öğrenci davranışlarını etkilemekte; dolayısıyla okul disiplininin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Sarpkaya, 2007).



Aşırı baskıcı otoriter tutum, öğrencilerin ilişkilerinde yaşadıkları sosyal baskı ve kontrole ilgili güçlüklerin kaynağıdır.

Ayrıca aşırı baskıcı otoriter tutum, öğrencilerin ilişkilerinde yaşadıkları sosyal baskı ve kontrole ilgili güçlüklerin kaynağıdır. Baskıcı tutumun yaygın olduğu iletişim ortamlarında yetişen öğrencilerde otoriteye bağımlılık sürecinde, uyum, itaat, içine kapanma, sinme tepkileri ile otoriteye karşı koyma, başkaldırma, çatışma ve şiddet tepkileri oluşur. Açıklanan iki tepki biçimlenmesi değişen durum ve koşullarda bir arada da gözlemlenebilir. Dengesiz ve kararsız tutumlara sahip öğretmenler, yetişkinler ve arkadaşların davranışları bazen sert bazen fazla yumuşak olabilir. Dengesiz ve kararsız tutumlar, beklenmedik bir zamanda karşılaşılan sert ve cezalandırıcı niteliğiyle öğrencilerin karşı koymasına ve başkaldırmasına neden olur. Bu tür tutumlarla karşılaşan öğrencilerin de ilişkilerinde tutarsız ve dengesiz davranışlara yönelmeleri söz konusu olabilmektedir (Cılga, 2011).

Öğrenciler öfke, aşağılanma, utanç ve kaygı gibi, güçlü ama açıklanmamış duygular ile okul disiplinine tepki verebilir. Örneğin fiziksel ceza öğrenci üzerinde, öğretmen ve yöneticilerle ilgili doğrudan kimseye açıklamayamayacakları korku yaratabilir. Ayrıca disiplin uygulamaları nedeni ile öğrenci yaftalanabilir ve bu nedenle olumsuz benlik imajı geliştirmelerine neden olabilir (Cameron ve Sheppard, 2006). Ezilme, horlanma ve benimsenmeme sonucu yaralanan benlik saygılarını kazanmak için çeşitli yollara başvururlar. Baskıcı ve otoriter tutumların yaygın olduğu toplumsallaşma ortamlarında öğrencilerin kendilerine güvenlerini ortadan kaldıran ve kişiliklerini hiçe sayan katı disiplin uygulamaları da yaygınlaşacaktır (Cılga, 2011). Haklarında cezalandırıcı disiplin kararları alınan bazı öğrencilerin travmaya maruz kalabilecekleri de bilinmektedir. Disiplin kaynaklı travma ile ilişkili semptomlar anksiyete, eleştiriye aşırı duyarlılık, ruhsal uyuşukluk, kötü konsantrasyon, bedensel şikâyetler, uyku bozukluğu, ve post travmatik stres bozukluğu olabilmektedir (Cameron ve Sheppard, 2006).

Birbirinden farklı sosyoekonomik özelliklere sahip, farklı yaşam durumlarındaki ailelerden gelen öğrenciler, okul başarılarına, okula devamlarına ve arkadaş ilişkilerine olumsuz yönde etki eden, biyo-psiko-sosyal gelişimlerini tehdit eden çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Şiddete, suça yönelme, istismar, çeteleşme, aile içi sorunlar, farklı gelişimsel özellikler gibi çok boyutlu sorunların ele alınmasında profesyonel yaklaşımlara ve ekip çalışmasına gereksinim vardır. Bu durumda, okul ortamlarında farklı disiplinlere de yer verilmelidir (Sarpkaya, 2007).

Okul ortamlarında öğrencilerin okul başarılarına, okula düzenli devam etmelerine, eğitim hizmetlerinden beklenen düzeyde yararlanmalarına engel teşkil eden, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen biyo-psiko-sosyal sorunların çözümünde ve uygun biçimde ele alınmasında görev alabilecek disiplinlerden biri de sosyal hizmet disiplini (Özbesler ve Duyan, 2009).

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında, okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencinin kendisinin ve çevresinin özelliklerinin iyi değerlendirilmesi ve öğrencinin sosyal uyum sağlamasını olumsuz yönde etkileyebilecek risk durumlarının belirlenerek ortadan kaldırılması konusunda rol ve sorumluluklara sahiptirler. Bu risk durumları, okulun koşullarıyla ilgili olabileceği gibi, öğrencilerin öğretmen ve arkadaş ilişkileriyle de ilgili olabilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, istenmeyen davranışlar gösteren ya da disiplin sorunu bulunan öğrenciler için, psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanları, okul yönetimi ve öğretmenlerle iş birliği içinde, öğrenci için uygun olacağı düşünülen eğitim ortamının hazırlanması konusunda gerekli önlemleri almalıdır (Aykara, 2011).

Dünyanın birçok ülkesinde özellikle de Batı toplumlarında çok sayıda okulda hem öğrenci çatışmalarının ve anlaşmazlıklarının yapıcı bir biçimde öğrenciler tarafından yönetilmesini sağlamak, hem de öğrencileri yaşam becerileri ile donatarak gerçek sosyal yaşama hazırlamak amacıyla okullarda çatışma yönetimi, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programları uygulanmaktadır. Böyle bir seçimin yapılmasının nedeni olarak okulların toplumsal yaşamın tüm çeşitliliklerine ve farklılıklarına sahip birer sosyal mekân olmaları ve dolayısıyla öğrenci çatışmalarının ve anlaşmazlıklarının her gün defalarca yaşandığı yerler olması gösterilebilir (Türnüklü vd. 2009).

Dolayısıyla toplumsal çeşitliliğin ve farklılığın tüm zenginliklerini içerisinde barındıran okullarda, bir yaşam becerisi olarak çatışma çözme, müzakere ve akran-arabuluculuk becerilerinin hem öğrencilere öğretilmesine hem de bizzat okulda öğrenci çatışmalarının yönetiminde uygulanmasına gereksinim bulunmaktadır (Türnüklü vd. 2009).

Okul ortamındaki sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerle okul sorunları, aile sorunları ve sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde çalışan profesyonellerdir. Çocuklarla, ergenlerle, aileleriyle ve öğrencilerin sorunlarının ele



Okul sosyal hizmet uzmanları, istenmeyen davranışlar gösteren ya da disiplin sorunu bulunan öğrenciler için uygun olacağı düşünülen eğitim ortamının hazırlanması konusunda gerekli önlemleri almalıdır.

alınmasında, çocuğun öğrenmesinin ev ve okul ortamında desteklenmesi için öğretmenler ve diğer okul görevlileri ile iş birliği içerisinde çalışırlar. Öğrencilere akademik ve sosyal olarak karşılaştıkları sorunlarının ele alınmasında yardım ederler, aile - okul iş birliği çerçevesinde ailenin katılımının sağlanmasına, öğrencinin psiko-sosyal yönden desteklenmesi gereken yaşam durumlarında, herhangi bir biçimde ortaya çıkabilecek, aile ve öğrenciyi psiko-sosyal yönden olumsuz etkileyebilecek kriz durumlarının öğrencinin durumuna uygun biçimde ele alınmasına yönelik mesleki çalışmalar yaparlar (Özbesler ve Duyan, 2009).

Bireyi, sosyal çevresi içerisinde değerlendirerek ele alan sosyal hizmet uzmanları, gerekli olduğunda okul dışında, hastane, ev, toplum merkezi, özel eğitim merkezi, aile mahkemesi, çocuk mahkemesi, sosyal kulüpler gibi diğer kurumlarla iş birliği içerisinde çalışırlar. Bu çalışmalar, sosyal hizmetin koruyucu – önleyici, değiştirici - geliştirici – destekleyici, tedavi ve rehabilite edici hizmetlerini kapsamaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009).

Psiko-sosyal müdahale hizmetlerini geliştirmek üzere kurulan ekibin işlevi: öğrencilerin, eğitimcilerin, velilerin ve tüm ilçe okul çalışanlarının karşılaşılabileceği travmatik durumlar, zorlu yaşam olayları ve sonrasında ortaya çıkabilecek durumlara yönelik koruyucu – önleyici ve yönlendirici çalışmaları yürütmek olmalıdır. Ekibin görev alanları; bir öğrencinin veya eğitim çalışanının yaralanması, kazalar, ölüm, intihar veya intihar girişimi, fiziksel veya psikolojik hastalıklar, öğrenciyeye veya çalışanlara yönelik fiziksel ve duygusal şiddet, fiziksel, duygusal cinsel istismar ve ihmal, depresyon, sel baskını, toprak kayması, yangın gibi olaylar ile eğitimi olumsuz yönde etkileyen tüm olayları kapsamaktadır (Cılga, 2011).

Genel olarak öğrencinin okul başarısının artırılması, ailenin öğrencinin eğitim sürecine katılımının ve iş birliğinin sağlanması, öğrencinin eğitsel performansına uygun olarak eğitim hizmetlerinden maksimum düzeyde yararlanmasına katkı sağlamak ve öğrencilerin uyum sorunları ile doğrudan ilgili olan, okul yönetimi, öğretmenler, okul arkadaşları ve velilerin gerekli bilinci kazanmaları için okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarına yer vermek gerekmektedir (Özbesler ve Duyan, 2009; Aykara, 2011).

Öğrencilerin karşılaştığı çeşitli sorunların çözümüne yönelik olarak okul ortamlarında gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamaları önemli bir işleve sahiptir (Özbesler ve Duyan, 2009). Sosyal hizmet mesleği çalışmalarını yürütürken koruyucu-önleyici, geliştirici-değiştirici ve tedavi-rehabilite edici fonksiyonlarını kullanmaktadır (Duman, 2001). Okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları, çeşitli psiko-sosyal ve ekonomik nedenlerle risk altında olan öğrenci ve ailesi için savunuculuk rolü üstlenmek, öğrencileri ve aileleri güçlendirmek, okul ve ev arasındaki iletişimi ve iş birliğini işlevsel duruma getirmek, ailelerin çocuklarının psiko-sosyal gelişim özelliklerini ve eğitim gereksinimlerini anlamasına yardımcı olmak, öğrencinin yaşam koşulları hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, risk

altındaki çocuklar ve ailelerinin hizmet alabileceği kurumlara gereksinimi olan öğrenci ve ailesini yönlendirmek gibi pek çok görevin yanı sıra okuldan atılma, disipline verilme gibi sorunlarla karşılaşan öğrencilerle ilgili olarak yapılan yasal ya da uygulama faaliyetlere danışmanlık etme sorumluluğu bulunmaktadır (Duman, 2001; Özbesler ve Duyan, 2009).

Yaklaşık 40 yıldır başta eğitim ve psikoloji araştırmaları, okul disiplini ile ilgili politika ve uygulamaların genellikle okul sorunlarının ve öğrencilerin davranışsal ve akademik sorunların artması ile ilişkili olduğunu bu sorunların artmasına neden olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, okul disiplini bazen en savunmasız öğrencilere ön yargılı biçimde uygulanabilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları ve çocuk ve gençler ile çalışan tüm sosyal hizmet uzmanları okullarda etkili olabilecek ve cezalandırıcı olmayan disiplin yaklaşımlarının benimsenmesine yardımcı olabilir. Bu noktada, sosyal hizmet mesleğinin çalışma odağı; haksız ve aşırı cezalandırıcı disipline maruz okul çocukları için savunuculuk; geleneksel disiplin uygulamalarının potansiyel zararlı etkileri ve etkili olabilecek ve cezalandırıcı olmayan yaklaşımlar hakkında okul personelinin eğitmek ve iyatrojenik okul disiplin uygulamalarının kaldırılması amacıyla kamu kampanyaları oluşturmayı içermelidir (Cameron, 2006).

Okul sosyal hizmeti müdahaleleri, çocuklara ve ergenlere sorunları çözme becerisi kazanma, akran ilişkilerini geliştirme ve kendi işlevselliğini artırma konusunda yardım etmede etkilidir. Sosyal hizmet uzmanı evdeki huzursuzluğun nedenlerini ve koşullarını değiştirmeye çalışır ya da bunların çok sevdiği çocuklarının okuldaki başarısızlığına ya da uyumsuzluğuna neden olduğunu, ailenin dikkatine sunarak onların kendini düzeltmeye çaba göstermelerini sağlayabilir (Aykara, 2011).

Okul ortamlarında görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının büyük çoğunluğu, öğrencinin başarı durumu, okula devamsızlık durumu, saldırgan davranışlarda bulunması gibi sorunları yanında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, akranlar arası ilişkilerde ortaya çıkan anlaşmazlık ve sorunlara çözüm bulmanın yanı sıra; disiplin sorunları olan, okuldan kaçan çocuklarla ilgili olarak okulda eğitim ekibi, okul dışında tedavi ekibi ve sosyal hizmet kurumları ile iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar (Özbesler ve Duyan, 2009).

Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin yasalar, kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde uyumu ve buna direkt etki edecek eğitimsel, sosyal, duygusal ve maddi gereksinimlerini savunucu bir rolle ele alarak öğrencinin maksimum düzeyde uyumunu sağlamaya yönelik mesleki çalışmalar yürütür (Özbesler ve Duyan, 2009). Mesleki çalışmalarını yaparken çalıştıkları öğrenciler ya da ailelerinden alınan bilgilerin mahremiyetinin bilinci içindedir ve bunların gizli tutulmasından sorumludurlar (Duman, 2001).



Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının etkinlik odağı, öğrencinin okul performansını ve akademik başarısını etkileyen biyo-psiko-sosyal faktörler ve risk, güvenlik, koruma ve önlemedir. Okul ortamına uyum güçlüğü, okula başlama aşamasında özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri, farklı psiko-sosyal ve ekonomik nedenlerle okul devamsızlığı olan ve okuldan ayrılmak zorunda kalan çocuklar ve gençler, yüksek risk ortamı olan aileler, hastalık ya da kaza gibi ciddi travmalara maruz kalan öğrenciler, aileleri, akrabaları, toplumsal kaynaklardan yararlanma okul sosyal hizmetinin müdahale edeceği gereksinim gruplarıdır (Özbesler ve Duyan, 2009).

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ve öğrenme güçlüklerini, onları dışlamayan bir bakış açısıyla ele almalı ve müdahale geliştirmeli; çocuk ve gençlerin ruh sağlığı gereksinimlerini karşılama, depresyon, okulu reddetme, anksiyete bozuklukları, sınav kaygısı vb. gibi sorunların uygun biçimde ele alınması için okulda psikolojik danışmanlar ve öğrencilerin öğretmenleriyle okul dışında da ruh sağlığı uzmanları ile iş birliği yaparak sorunları ele almalıdırlar (Özkan ve Gökçearslan Çıfci 2013; Özbesler ve Duyan, 2009).

Sosyal hizmet mesleği, ihtiyaç içinde bulunan birey, grup ve topluma müdahalede bulunurken sosyal kişisel çalışma, sosyal grup çalışması ve toplumla çalışma yöntemlerini kullanmaktadır (Duman, 2001).

*Sosyal kişisel çalışma* ile öğrencinin öğretmenleriyle anlaşmazlıkları, arkadaşlık ilişkilerindeki bozukluklar, kendine, çevreye zarar verme, davranım bozukluğu, karşı gelme karşı olma bozukluğu, beden imgesine ilişkin sorunlar ele alınabilir (Duman, 2001; Özbesler ve Duyan, 2009). Çeşitli çevresel etkenler ya da bireyin kapasitesi nedeniyle yaşanan sorunların çözümünde de kişisel çalışma yönteminden faydalanılır. Sosyal kişisel çalışma yöntemi aracılığıyla ulaşılmak istenen hedeflerden biri de bireyin sahip olduğu yeteneklerini ve özelliklerini ortaya çıkararak kendisine ve başkalarına yararlı olacak şekilde kullanmasını sağlamaktır. Sosyal kişisel çalışma ile ulaşılan amaçların bazıları görünebilirken (sağlık problemi olan öğrencinin tedavi hizmetlerinden yararlanması, ekonomik güçlüğü olan öğrenciye burs sağlama, özürülü öğrenciye tekerlekli sandalye temin etme gibi) bazılarının (bireyin kişiliğinin gelişmesi, kendine güveninin artması gibi) sonuçlarını hemen görmek mümkün değildir (Duman, 2001).

*Sosyal grup çalışmaları* ile aynı veya farklı cinsten arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayan gençlerle sosyalleştirici nitelikte; gençler arasında oluşan sınıf içi çatışmaları önlemeye yönelik olarak gençleri bu dönemde gelişimsel olarak yaşadıkları biyo-psiko-sosyal değişiklikler konusunda bilinçlendirmek ve birbirleri ile anlayış ve uzlaşma sağlamaları gibi amaçlarla eğitici ve problem çözücü nitelikte çalışmalar yürütülebilir (Duman, 2001), okula devamsızlık yapan öğrencilerle sosyalleştirici, sorun çözücü sosyal grup çalışmaları yapılabilir (Özbesler ve Duyan, 2009).



Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak amacı ile hazırlanan insancıl ve mantıklı disiplin politikalarını desteklemeleri ve fiziksel cezaların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapmaları önemlidir.

*Toplumla çalışma* kapsamında sosyal hizmet uzmanları okullarda, okula zararlı faaliyetlerde bulunan çetelerin olduğu okullarda, bu grupların okul ortamına uyumlu hâle gelmelerini veya okulda bulunan diğer öğrenci, öğretmen ve idarecilerin bu tür zararlı gruplarla baş etmelerini sağlamak gibi karşılanan birçok ihtiyaç ve soruna yönelik olarak projeler yürütebilirler (Duman, 2001).

Sosyal hizmet uzmanının çocuğun fiziksel ve duygusal gelişiminde ve davranışlarında meydana gelen farklılıkları anlaması; genelde kültür ve sosyo-ekonomik düzey kaynaklı veli-çocuk arası ilişki ve davranışları anlayarak buna göre davranması; okul sisteminde yer alan diğer personel(okul idarecisi, öğretmen ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı gibi) ve kendisinin üstlendiği mesleki rollere bilinçli olması gerekmektedir. Bu yüzden sosyal hizmet uzmanının, çocuk-genç ve meslektaşlarıyla sürekli olarak etkileşim içinde olma ve davranışları değerlendirebilme; okulda görevli elemanlarla çalışma ve okulda çocuk ve gençlerle ilgili olarak karar verme sürecine katılma; patolojik vakaların erken teşhis ve tedavisine katkıda bulunacak ruh sağlığı uygulamalarını teşvik etme ve toplumsal kaynakları ihtiyaç ve sorunlara uygun olarak kullanma gibi konularda bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Duman, 2001).

Okul sosyal hizmet uzmanının, hizmetlerini verirken insan haklarına saygılı olma, karşılaştığı mesleki risklerle baş etmede mesleki kararlar verme, mesleki ilişki içinde olduğu bireyin özel yaşamına saygılı olmalarının yanı sıra okul disiplininin okul çocukları üzerindeki potansiyel iyatrojenik etkileri hakkında süregelen araştırmaların sonuçlarına dayanarak ve bunları yeniden gözden geçirerek öğrenciye zarar veren okul disiplini uygulamalarını ortaya koymaları ve bu konuda etkili olabilecek müdahale yöntemleri ile ilgili çalışmalar yapmaları önemli görülmektedir (Duman, 2001, Cameron, 2006). Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak amacı ile hazırlanan insancıl ve mantıklı disiplin politikalarını desteklemeleri ve fiziksel cezaların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapmaları önemlidir (Özkan ve Gökçearslan Çifci, 2013).

Okul Sosyal Hizmeti adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekip tarafından danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesinin birçok konunun sorun hâline gelmeden önlenmesini ve çocukların okuldaki sosyal, duygusal, davranışsal ve uyumsal gelişimlerini sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir (Duman, 2001; Özbesler ve Duyan, 2009). Bu meslek elemanlarının okullarda ihtiyaca cevap verecek, yeterli sayıda istihdam edilmeleri ile okullarda ortaya çıkabilecek zararlı madde kullanma, çete kurma, kötü alışkanlık edinme ve olumsuz davranışlarda bulunma ve intihar etme gibi istenmeyen davranışların çıkması önlenabilir ve sorun çıkması durumunda da idari ve polise bir bakış açısıyla değil de öğrencinin ihtiyaç ve sorununu neden-sonuç ilişkisi içinde ele alan daha uygun ve profesyonel bir yaklaşımla sorun çözüme kavuşturulabilir (Duman, 2001).

Ayrıca geleneksel disiplin uygulamalarının potansiyel zararları konusunda okul yöneticileri ve çalışanlarına alternatif disiplin metotları önererek gerçekleştirilebilecek okul seviyesinde savunuculuk ile okullarda birçok çocuk tarafından yaşanan cesaretsizlik, üzüntü ve yabancılaşma önlenabilir (Cameron ve Sheppard, 2006). Okul sosyal hizmet uzmanlarının, koruyucu ve önleyici hizmetler kapsamında öğrencilerin okuldan ayrılmalarına neden olan şartların değiştirilmesine odaklanmaları da büyük önem taşımaktadır (Ozkan ve Gökçearsan Çifci, 2013).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında okullardan asıl istenilen hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, öz güven, özdenetim, öz motivasyon, özdisiplin değerleri yüksek, herkes gibi olmayan, farklı düşünen, davranan ve üreten bireylerdir. Okulda öz güveni yüksek, yaratıcı bireylerin yetişmesi için onları okulun katı kurallarından soyutlandıkları, çağdaş yönetim ilkelerinin ve esnek programların uygulandığı ortamların gerekli olduğu unutulmamalıdır (Taş, 2010).



Bireysel Etkinlik

- Öğrenciler için zararlı olmayan uygulamaları içeren okul kurallarının nasıl olabileceğini, zararlı uygulamaların yerini alabilecek yeni uygulamaların neler olabileceğini bulmaya çalışınız.



### Özet

- Dünyada pek çok ülkede okullardaki uyuşturucu silah ve şiddet olaylarının azaltılmasını hedefleyen yeni yasalar çıkarılmış, ancak öğrenci davranışlarının kontrolü ile ilgili son yarım yüzyıldır alınan mahkeme kararlarında, okul yetkililerinin düzen koruma konusundaki hakları ve öğrenci haklarını dengeleme konusundaki belirsizlikler süregelmiştir.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ve öğrenme güçlüklerini, onları dışlamayan bir bakış açısıyla ele almalı ve müdahale geliştirmeli; çocuk ve gençlerin ruh sağlığı gereksinimlerini karşılama, depresyon, okulu reddetme, anksiyete bozuklukları, sınav kaygısı vb. gibi sorunların uygun biçimde ele alınması için okulda psikolojik danışmanlar ve öğrencilerin öğretmenleriyle, okul dışında da ruh sağlığı uzmanları ile iş birliği yaparak sorunları ele almalıdırlar .
- Yasal dayanağı insanların eğitim görme hakkı olan temel eğitimin amacı; toplumu oluşturan bireylerin, çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı olarak uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları için asgari ve temel seviyede eğitim almalarının sağlanmasıdır.
- Okulda iş birliğine dayanan öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencinin fikirlerine değer verilmesi, haklarına ve görüşlerine saygı duyulması, deneyimlerini ve yeni fikirler üretmeye teşvik edilmesi öğrencilere öğrenme sürecini kontrol etme yönünde biraz sorumluluk verilmesi, demokratik değerlerin bireysel değerler hâline gelebilmesi için eğitimin amacına ulaşması gereklidir.
- Okul kuralları, öğrencilerin zaman zaman da öğretmenlerin uymaları gereken kurallar ve sorumluluklarıdır. Güvenlik önlemleri ise okullar şiddet ve saldırıdan korumak için kullanılan uygulamalar ve cihazlardır.
- Okulun disiplin anlayışını gösteren okul kuralları, okuldaki bütün öğrencileri kapsayan ve öğrencilerin uymak zorunda oldukları kurallardır. Okul kuralları öğrencinin ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bunun yanı sıra kuralların uygulanış biçimi, koyulan kuralların sayısı ve öğrencinin mantığı ile tutarlı olması kural koyarken dikkat edilmesi gereken konulardandır. Örneğin çok fazla sayıda okul kuralı bulunması öğrenciler üzerinde kural karmaşası doğururken aynı zamanda aşırı kural baskısı altında kalan öğrenci okula gelmemeye ve hatta okulu terk etmeye bile çalışabilir. Okul kurallarının uygulanmadığı okullarda ise öğrenci kendi kurallarına göre hareket eder. Bu yüzden kuralların dengeli bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir.
- Okul disiplinini, yalnızca öğrenci, yönetici ve öğretmenle ilgili değildir. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının özellikleriyle, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca aile ve toplum da gence aktardığı değerler, sunduğu olanaklar ve modeller gibi çeşitli özellikleriyle, öğrenci davranışlarını etkilemekte; dolayısıyla okul disiplininin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.
- Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ve öğrenme güçlüklerini, onları dışlamayan bir bakış açısıyla ele almalı ve müdahale geliştirmeli; çocuk ve gençlerin ruh sağlığı gereksinimlerini karşılama, depresyon, okulu reddetme, anksiyete bozuklukları, sınav kaygısı vb. gibi sorunların uygun biçimde ele alınması için okulda psikolojik danışmanlar ve öğrencilerin öğretmenleriyle, okul dışında da ruh sağlığı uzmanları ile iş birliği yaparak sorunları ele almalıdırlar.
- Ayrıca, geleneksel disiplin uygulamalarının potansiyel zararları konusunda okul yöneticileri ve çalışanlarına alternatif disiplin metodları önererek gerçekleştirilebilecek okul seviyesinde savunuculuk ile okullarda birçok çocuk tarafından yaşanan cesaretsizlik, üzüntü ve yabancılaştırma önlenebilir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının, koruyucu ve önleyici hizmetler kapsamında öğrencilerin okuldan ayrılmalarına neden olan şartların değiştirilmesine odaklanmaları da büyük önem taşımaktadır.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi öğrenci haklarından biridir?
  - a) Bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi
  - b) Okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı gösterme
  - c) Ders dışı etkinliklere katılma ve bu etkinliklerden en iyi şekilde yararlanma
  - d) Okul kurallarına uyma
  - e) Arkadaşları ve öğretmenleri ile tüm okul çalışanlarına saygılı davranma ve hiçbir şekilde kaba kuvvete ve baskıya başvurmama
2. Aşağıdakilerden hangisi öğrenci sorumluluklarından biridir?
  - a) Düşüncelerini özgürce ifade etme
  - b) Arkadaşları ve okulun eşyalarına zarar vermeme-zarar verdiği takdirde bu zararın bedelini karşılama
  - c) Güvenli ve sağlıklı bir okul ve sınıf ortamında bulunma
  - d) Kendisine ait özel bilgilerin gizliliğinin sağlanması
  - e) Okul kurallarının uygulanmasında tüm öğrencilere eşit davranılması
3. Aşağıdakilerden hangisi okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının etkinlik odağı değildir?
  - a) Çocuğun fiziksel ve duygusal gelişiminde ve davranışlarında meydana gelen farklılıkları anlama
  - b) Okul performansına ve akademik başarıya etki eden biyo-psiko-sosyal faktörlerin belirlenmesi
  - c) Okul performansına ve akademik başarıya etki eden risk faktörlerinin belirlenmesi
  - d) Okul devamsızlığı olan ve okuldan ayrılmak zorunda kalan çocuklar ve gençler ve yüksek risk ortamı olan aileler
  - e) Hepsi
4. Aşağıdakilerden hangisi okullarda istenmeyen davranışların görülme nedenleri ile ilgili değildir?
  - a) Koruyucu – önleyici ve yönlendirici programlar
  - b) Ailenin ekonomik sorunları
  - c) Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin niteliği
  - d) Eğitim programının özelliği
  - e) Katı disiplin uygulamaları

5. Aşağıdakilerden hangisi aşırı baskıcı-otoriter disiplin uygulamalarının sonuçlarından biri değildir?

- a. Akademik başarıda yükselme
- b. İçine kapanma, sinme tepkileri
- c. Otoriteye karşı koyma, baş kaldırma,
- d. Çatışma ve şiddet tepkileri
- e. Uyum/itaat

6. Aşağıdakilerden hangisi okul ortamında sosyal kişisel çalışma yöntemi ile ele alınabilecek temel sorunlar arasında yer almaz?

- a) Kendine, çevreye zarar verme davranışı
- b) Karşı gelme karşı olma bozukluğu
- c) Uzlaşmazlıklara ilişkin sorunlar
- d) Davranım bozukluğu
- e) Beden imgesine ilişkin sorunlar

7. Sosyal kişisel çalışma ile amaçlanan hedeflerden hangisinin sonuçlarının hemen görülmesi değildir?

- a) Sağlık problemi olan öğrencinin tedavi hizmetlerinden yararlanması
- b) Ekonomik güçlüğü olan öğrenciye burs sağlama
- c) Özürlü öğrenciye tekerlekli sandalye temin etme gibi
- d) Bireyin kişiliğinin gelişmesi, kendine güveninin artması
- e) Ekonomik güçlüğü olan ailenin sosyal yardımlardan yararlandırılması

8. Öğrencilerin uyum sorunları aşağıdakilerden hangisi ile ilgili değildir?

- a) Okul yönetimi
- b) Öğretmenler
- c) Okul arkadaşları
- d) Ebeveynler
- e) Sosyal hizmet uzmanları

9. Aşağıdakilerden hangisi okul ortamlarında koruyucu önleyici hizmetler kapsamında ele alınabilir?

- a) Öğrencilerin hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, öz güven, özdenetim, öz motivasyon, öz disiplin değerlerini yükseltecek eğitim programlarının hazırlanması
- b) Geleneksel disiplin uygulamalarının potansiyel zararları konusunda okul yöneticileri ve çalışanlarına alternatif disiplin metotları önerme
- c) Öğrenci, öğretmen ve idarecilerin çeteler gibi zararlı gruplarla baş etmelerini sağlamaya yönelik projeler yürütme
- d) Okula devamsızlık yapan öğrencilerle sosyalleştirici, sorun çözücü sosyal grup çalışmaları yapma
- e) Aynı veya farklı cinsten arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayan gençlerle sosyalleştirici nitelikte çalışmalar yapma

10. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Dengesiz ve kararsız tutumlar, beklenmedik bir zamanda karşılaşılan sert ve cezalandırıcı niteliğiyle öğrencilerin uyum sağlamasına yardımcı olur.
- b) Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencinin istenmeyen davranışlarına neden olan faktörler üzerinde çalışırken okul dışında diğer kurumlarla iş birliği içerisinde çalışmamalıdır.
- c) Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin yasalar, kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde eğitimsel, sosyal, duygusal ve maddi gereksinimlerini savunucu bir rolle ele alarak öğrencinin maksimum düzeyde uyumunu sağlamaya yönelik mesleki çalışmalar yürütür
- d) Fiziksel cezanın temel disiplin yöntemi olarak gerekli durumlarda kullanılması geçerli bir uygulamadır.
- e) Cezalandırıcı disiplin kararları bazı öğrencilerin olumlu benlik imajı geliştirmelerine yardımcı olur.

**Cevap Anahtarı:**

1.A, 2.B, 3.E, 4.A, 5.D, 6.C, 7.D, 8.E, 9.B, 10.C

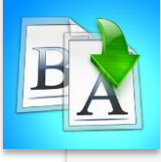


## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Aksoy, Jülin (2006) *Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Kıbrıs, 175s.
- Avrupa Konseyi (2007) *Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza Uygulamasının Ortadan Kaldırılması*, Avrupa Konseyi Yayın Dairesi, Strasbourg, Fransa. ISBN 978-92-871-6310-3.
- Ayaz, Muhammed, Ayaz, Ayşe Burcu ve Soylu, Nusret (2012) Çocuk ve Ergen Adli Olgularda Ruhsal Değerlendirme, *Klinik Psikiyatri*, 2012(15), 33-40.
- Aykara, Aslıhan (2011) Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22 (1), 63-84.
- Cameron, M. (2006) Managing School Discipline and Implications for School Social Workers: A Review of the Literature. *Children & Schools*, 28 (4), 219-227.
- Cameron, Mark and Sheppard, Sandra M (2006) School Discipline and Social Work Practice: Application of Research and Theory to Intervention. *Children & Schools*, 28 (1), 15-22.
- Cheryl B. Aspy, Roy F. Oman, Sara K. Vesely, Kenneth McLeroy, Sharon Rodine, and LaDonna Marshall 2004. Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets, *Journal of Counseling & Development* 2004 (82): 268–276.
- Cılga, İbrahim (2011) Öğrencilerin İlişkilerinde Yaşadıkları Sosyal Baskı Ve Kontrolle İlgili Güçlükler Araştırması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22 (1), 7-23.
- Dupper, David R. (2003). Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler (Çev: Y. Özkan ve E. Gökçearsan Çifci). Kapital, İstanbul.
- Duman, Nurdan (2001) *Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri*. Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan, (Ed: V. Duyan ve A. Aktaş), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını, Yayın no: 008.
- Gömlüksiz, Müfit, Kilimci, Songül, Akar Vural, Ruken, Özden Demir, Çiğdem, Koçoğlu Meek, Çiğdem ve Erdal, Erinç (2008) Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Elementary Education Online*, 7(2), 273-287.
- Gültekin M, (1998) Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim (5.Ünite), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 559.

- Kopels, Sandra (2009) Student Rights and Control of Behavior. Social Work Services in Schools, Sixth Edition (Ed. Paula Allen-Meares), p. 88-124.
- Mahiroğlu, Ahmet ve Bulu, Bekir (2003) Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 81-95.
- Özbesler, Cengiz ve Duyan, Veli (2009) Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet, *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 17-25.
- Sarpkaya, Pınar (2007) Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmî Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.
- Seçer, Zarife, Çağdaş, Aysel ve Seçer, Fahri (2006) Çocukların Okul Ortamındaki Ahlaki Ve Sosyal Kuralları Ayırtetme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2006, s. 95-112.
- Taş, Sait (2010) Yenilikçi Bir Eğitim Anlayışı: Zilsiz Okul, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010 (22), 207-226.
- Taylı, Aslı, 2008. Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (8-1): 91-104.
- Türnüklü, Abbas, Kaçmaz, Tarkan, Gürler, Selma, Aydın Yaka, Aydın, Türk, Fulya, Kalender, Alper, Şevkin, Burçak ve Zengin, Feza (2009) *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Anlaşmazlık Çözümü Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir.
- Üste, Bahar (2007) İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi, *Ege Akademik Bakış*, 7(1) 2007, 295–310.
- Yıldırım, Bilal ve Sezginsoy, Burcu (2004). Liselerde Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Sebepleri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Heal, K. H. (1978) Misbehaviour among school children: The role of the school in strategies for prevention. *Policy & Politics*, 6, 321-33
- Reynold.s, D., Jones, D., & St. Leger. S. (1976) Schools do make a difference. *New Society*, pp. 223—225.

# DIŞA DÖNÜK DAVRANIŞ PROBLEMLERİ



## İÇİNDEKİLER

- Sınıf içi davranış problemlerinin doğası ve kapsamı
- Okullarda saldırgan davranışların doğası ve kapsamı
- Okullarda akranlar arasında yaşanan cinsel istismarın doğası ve kapsamı
- Şiddet gösterme potansiyeli olan öğrencileri değerlendirme rehberleri
- Geğerliliği kanıtlanmış olan ve dışa dönük davranışsal problemlere odaklanan müdahaleler/programlar



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Sınıf içi davranış problemlerinin doğası ve kapsamı ile dışa dönük davranış problemleri konusundaki müdahale programlarını kavrayabileceksiniz.



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan

ÜNİTE

6

## GİRİŞ

Öğrenim çağındaki bir gencin en fazla zaman geçirdiği ortamlardan biri okuldur. İyi ve mutlu bir toplum yaratmak için oluşturulan, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yer olan okul, ergenlere çok yönlü sosyal destek sağlar ve onları toplumdan alır, yetiştirerek geleceğe hazırlar ve tekrar topluma sunar. Okulun basitleştirme, denge kurma ve temizleme olmak üzere üç temel işlevi vardır. Okulun basitleştirme işlevi, karmaşık bilgileri basitleştirmek; denge kurma işlevi, bireyi topluluktan toplum yaşamına ulaştırmak; temizleme işlevi, mevcut çevrede var olan işe yaramaz ve zararlı özellikleri olanaklar ölçüsünde ortadan kaldırarak temiz bir çevre hazırlamaktır (Tezcan, 1994: 246). Okulun bu işlevlerine rağmen okullarda istenmeyen öğrenci davranışları oluşmaktadır. Herhangi bir davranışın istenen bir davranış mı yoksa istenmeyen bir davranış mı olduğu; davranışta bulunan kişinin, davranışın yöneltildiği kişinin ve davranışın olduğu ortamın özelliklerine bağlıdır.

Bununla birlikte, "okuldaki eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranışa" istenmeyen davranış denilmektedir (Başar, 1994). İstenmeyen davranışlar yıkıcı olmayandan yıkıcı olana kadar geniş bir davranış dağılımını kapsamaktadır. Saldırganlık ve şiddet içeren öğrenci davranışları da okullarda bu davranışlar kapsamında yer almaktadır (Öğülmüş, 1995).

## SINIF İÇİ DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN DOĞASI VE KAPSAMI

Okulda meydana gelen şiddet olayları sık sık gazetelerde haber olmakta ve halkın dikkatini ve ilgisini çekmektedir. Ancak diğer saldırgan davranışlar çok fazla tartışılmamaktadır. Çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olan diğer zararlı ve saldırgan davranış biçimleri de eğitimcilerin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının ilgisini çekmemelidir. Bahsedilen zararlı ve saldırgan davranışlar dışa dönük, rahatsız edici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Dışa dönük, rahatsız edici davranışların içinde sınıf içi davranış problemleri, tehdit ve cinsel taciz yer almaktadır (Dupper, Özkan ve Çifci 2013).

Sınıf içi davranış problemleri, "öğrencilerin sıralarını terk etmelerini, bağırmasını, gürültülü ya da düzensiz olmalarını, öğretmenin yönergelerine uymamayı ve kopya çekmeyi" içermektedir.

Sınıf içi davranış sorunları öğretmenler için sıkça karşılaşılan problemlerdendir. ABD'de 1994 yılında yapılan bir ankete göre, lise düzeyinde görev yapmakta olan bütün öğretmenler, sınıf içi yanlış davranışların öğretimlerini engellediğini bildirmiştir. Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin yüzde 17'si, diğer

öğrencilerin sergilemiş olduğu sorunlu davranışlar nedeniyle haftada en az altı kez öğrenimlerinin kesintiye uğradığını bildirmişlerdir. Sınıf içi davranış problemleri birkaç durumdan kaynaklanabilir veya bu durumlar kendi başlarına ya da birlikte problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Örneğin, bir öğrenci sınıfta "sınıfın palyaçosu" ya da "sınıfın sorun çıkararı" rolünü üstlenebilir. Çünkü bu davranış şekli okul ödevlerini yapamayan "aptal bir öğrenci" olarak bilinmekten daha az rahatsız edicidir. Çoğunlukla, öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri sorunlu davranışlar arkadaşlar ile etkileşim sonucunda ya provoke edilmekte ya da daha fazla şiddetlenmektedir.

## **OKULLARDA AKRAN CİNSEL TACİZLERİNİN DOĞASI VE KAPSAMI**

Akran cinsel tacizi, eğitimcilerin ve sosyal hizmet uzmanlarının karşılaştıkları önemli bir problemdir. Akran cinsel tacizleri ile ilgili olarak yapılmış önde gelen bir çalışma, kızların yüzde 85'inin ve erkeklerin de yüzde 76'sının okulda bir biçimde cinsel tacize maruz kaldıklarını ve bunların yüzde 25'inin de sık sık bu tacizlerin hedefi oldukları bildirmektedir (American Association of University Women [AAUW], 1993). AAUW çalışması tarafından yapılan bir çalışmada akran cinsel tacizinin türleri, cinsel yorumlarda bulunma, cinsel dedikodular yayma gibi fiziksel olmayan biçimlerden, dokunma, tutma, çimdikleme gibi fiziksel olanlara kadar değişiklik göstermektedir. Kızların yüzde 65'i ve erkeklerinde yüzde 45'i tarafından bildirilmiş olan cinsel tacizin en yaygın biçimi cinsel içerikli yorumların, şakaların, hareketlerin ya da bakışların hedefi olmaktır. Kızların yüzde 65'i ve erkeklerin de yüzde 42'si tarafından bildirilmiş olan ikinci en yaygın cinsel taciz biçimi dokunulma, sıkılma ya da çimdirilme olarak ortaya çıkmaktadır. AAUW çalışması çocukların ilk cinsel taciz deneyimlerinin büyük olasılıkla lisenin başlangıç ya da orta düzeylerinde yaşanmakta olduğunu bulmuştur ve ayrıca kızların yaşadığı akran cinsel tacizlerinin olumsuz sonuçlarından erkeklerden daha fazla sıkıntı yaşadıkları da ortaya koymuştur. Örneğin, kızlar okulda cinsel tacize maruz kalmaları sonucunda "okula gitmek istemedikleri" (yüzde 33), "sınıfta çok fazla konuşmak istemedikleri" (yüzde 32) ve "okulda derslere adapte olmakta zorlandıkları" (yüzde 28) gibi tepkiler verdiklerini bildirmişlerdir. Cinsel tacize maruz kalma sonucunda, kızların yüzde 64'ü "utanç" yaşadıklarını, yüzde 52'si "daha utangaç" hissettiklerini ve yüzde 43'ü de kendilerine olan güvenlerinin azaldığını bildirmişlerdir.

AAUW çalışması ayrıca cinsel tacizde bulunanların ve okul çalışanlarının tavırları ile ilgili bazı sorunlu bulgular da ortaya koymuştur. Bu eylemleri gerçekleştirenlerin büyük çoğunluğu yapmış oldukları şeyin "sadece okul hayatının bir parçası" olduğunu "birçok insanın bunu yaptığını", "bunların önemli şeyler olmadığını" ifade etmişlerdir (AAUW, 1993). Bu vurdumduymaz tavırlar okuldaki

görevli yetişkinlerde de görülebilmektedir. Çünkü öğretmenler ve diğer okul görevlileri nadiren okulda meydana gelen cinsel tacizlere müdahale etmektedirler. Örneğin, Shakeshift ve diğerleri (1995) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada, bir kız öğrenci "erkek öğrenciler bizim popolarımızı görüntülemeye çalışıyorlar. Erkek öğretmen de bu durumu hiç umursamıyor. Hiçbir şey söylemiyor, erkek öğrenciler bize gülüyor " demiştir.

Okul görevlileri var olan cinsel tacizleri minimize etmek için neler yapıyorlar? Dava açılması riski cinsel tacize karşı gittikçe artan sayıda okulun yaptırımlar uygulamaları ile sonuçlanıyor olsa da temel müdahale stratejisi olarak davaların kullanılması yetersiz gözükmektedir. Davalara odaklanmaktan daha ziyade, Kopels ve Dupper (1999) müdahalelerin pro-aktif (önceden engelleyen) ve kapsamlı olması gerektiğini ve düşmanca okul atmosferine katkı sağlayan faktörlerin ortadan kaldırılmasına odaklı olması gerektiğini ifade etmektedirler (s. 454). Bu müdahaleler, akran cinsel tacizine karşı net politikaların, şikâyetle bulunma prosedürlerinin, kurbanlara uygun yardımın ve öğrenci ve öğretmenler için duyarlılık eğitimlerinin geliştirilmesini içermelidir.

Son yıllarda okullarda meydana gelen şiddet vakalarındaki artışlar dikkate alındığında, okul yöneticileri için şiddet gösterme potansiyeline sahip olan öğrencilerin tespit edilebilmesi büyük önem taşımaktadır. Tablo 1.1 bu türden öğrencilerin değerlendirilmesi için yararlı olabilecek bir rehber sunmaktadır. Ancak okul sosyal hizmet uzmanları, şiddet gösterme riski sergileyen öğrencilerin tespiti için kullanılan herhangi bir değerlendirme aracının, yanlış kullanılabileceğini, hatta suiistimal edilebileceğini, okul yöneticilerinin fark etmelerini sağlamalıdır. Unutmamak gerekir ki herhangi bir risk faktörü her şiddet eğilimli çocuğu tanımlamayacaktır ve bu faktörlerin her biri bireysel olarak ele alınırsa öğrencileri potansiyel şiddet yanlısı olarak tanımlama konusunda yanlış sonuçlara götürme olasılığı vardır. Bunun yerine, sosyal hizmet uzmanları ve diğer okul çalışanları çok sayıda yüksek risk faktörü sergileyen çocuklara odaklanmalıdırlar (Juhnke vd. 1999). Diğer taraftan, bazı bireysel risk faktörleri diğer risk faktörleri görülmesi bile ve öğrenci şiddet yanlısı bir öğrenci görünümü sergilemese de hemen müdahaleye gerek olduğunu işaret edebilir. Örneğin, madde bağımlılığı sebebiyle belirli belirtiler sergileyen her çocuk, hemen tedavi edilmelidir ya da diğerlerine karşı şiddet içerikli tehditlerde bulunan öğrenciler kapsamlı bir değerlendirme ve ebeveyn bilgilendirme programına tabi tutulmalıdırlar (Juhnke vd., 1999).

## OKULLARDA SALDIRGANLIK/ŞİDDET: RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME STRATEJİLERİ

### Saldırganlık ve Şiddet Nedir?

Saldırganlığın en basit ve oldukça kabul gören tanımlarından biri, davranışçı yaklaşım açısından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre bir davranış başkasına zarar veriyorsa saldırgan davranış olarak nitelendirilir. Duygusal tanımlara göre saldırganlık, öfke duygusunun yol açtığı bir davranıştır. Güdüsel tanımlara göre bir davranışın saldırgan nitelikte olup olmadığını niyet belirler (Aktaş, 2001). Freedman, Sears ve Carlsmith (1989: 191), saldırganlığın en yalın tanımının “başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış” olduğunu; ancak bu tanımın davranışta bulunan kişinin niyetini içermediğini; niyet dikkate alındığında ise saldırganlığın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler. Saldırganlık kavramıyla birlikte kullanılan bir kavram da şiddettir (violence) ve çoğu zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir.

Şiddet, “yaralamak ya da zarar vermek amacıyla kullanılan fiziksel güç” ya da “güç ve kuvvetin, başkalarını birtakım haklardan mahrum edebilecek şekilde adaletsiz bir biçimde kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994). Bir başka şiddet tanımı şu şekildedir: “Bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psiko-sosyal ve cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır” (Özcebe, Üner ve Çetik, 2006). Saldırganlık ve şiddet tanımları incelendiğinde saldırganlığın şiddet ve zorbalık gibi kavramları içeren daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın nedenleri hakkındaki kuramlar vurguladıkları konuya göre çeşitlilik göstermektedir. Freud, McDougall, Lorenz gibi pek çok araştırmacı doğuştan insanlarda saldırganlık dürtü ya da içgüdülerinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989: 194). Bandura (1977) ise, çocukların saldırgan davranışları başkalarını gözleyerek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bunun tersi de doğrudur. Çocuklar saldırgan olmayan modelleri gözleyerek saldırgan olmamayı da öğrenirler. Saldırganlığın bireysel ve çevresel özelliklerin etkileşimi sonucunda oluştuğunu öne süren görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşlere göre bireysel özellikler, sosyal ve duygusal zorluklar, düşük benlik saygısı, akranları tarafından dışlanma ve akademik başarısızlıktır (Miller, 1994).

Çevresel özellikler ise yoksulluk, alt sosyo-ekonomik düzey, işsizlik, ailenin çocuklara yönelik denetim eksikliği, çocuklara sosyal desteğin sınırlı oluşu, çocuğa uygun model olma yetersizlikleri ve aile içi çatışmalardır (Coie vd., 1993).

Günümüzde de ergenlerdeki saldırgan davranışların bireysel ve sosyal faktörlerin bileşimi sonucunda oluştuğu görüşü yaygındır.

## **Okullarda Saldırganlık ve Şiddet**

Okullarda saldırganlık ve şiddetin görüntüsü, bir öğrencinin bir kişiye (öğrenci, öğretmen, yönetici gibi) küfür etmesinden, fiziksel zarar vererek sözlü tehditte bulunmaya, okul koridorunda iterek düşürmeye, kavga etmeye, silahla bir başka kişiyi tehdit etmeye, tecavüz etmeye/tecavüze teşebbüse, bıçakla yaralamaya veya öldürmeye ya da uyuşturucu / alkol alarak okula gelmeye kadar uzanan farklı biçimleri olabilir.

ABD'deki okullarda bu tür davranışlar 1980'lerden sonra artmaya başlamıştır. Olweus (1991) 7-16 yaşlarındaki 130.000 öğrenciyi inceleyerek gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin %5-9'unun düzenli olarak saldırıya ve şiddete uğradığını rapor etmiştir. İngiltere'de yapılan bir başka çalışmada 11-16 yaşlarındaki 4700 gencin % 75'inin fiziksel olarak saldırıya uğradığı saptanmıştır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar da okullarda saldırganlık ve şiddet olaylarının dikkat çekici oranda olduğunu ortaya koymaktadır. (Öğülmüş, 1995; Pişkin,2003; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Durmuş ve Gürkan, 2005; Yavuzer,Gündoğdu ve Dikici, 2009). Özcebe vd. (2006) Ankara ilinde üç farklı lisede son üç ay içinde öğrencilerin %16.1'inin şiddete maruz kaldığını, %8.8'inin şiddet uyguladığını, %20.6'sının hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığını ve herhangi bir nedenden dolayı öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranının %45.5 olduğunu saptamışlardır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna (2007) göre, 2006-2007 öğretim yılında son üç ay içerisinde ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %22'sinin fiziksel, %53'ünün sözel, %26,3'ünün duygusal ve %15,8'inin cinsel şiddet ile karşılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %35,5'inin fiziksel, %48,7'sinin sözel, %27,6'sının duygusal ve %11,7'sinin cinsel şiddet uyguladığı saptanmıştır.

Okullarda ortaya çıkan saldırganlık türlerini Moeller (2001), çeşitli kategorilerde sıralamıştır:

1-Düşük Düzeyde Saldırganlık: Kötü sözler söyleme, itme, dürtme, olumsuz sözler içeren duvar yazıları yazma ve hırsızlık yapma gibi davranışları kapsamaktadır.

2-Taşınmaz Mala Karşı Saldırganlık (Vandalizm): Okulda kullanılan mallara kasıtlı olarak zarar verme, yangın çıkarma gibi okullarda ciddi zararlar ortaya çıkaran eylemler olarak tanımlanmaktadır.



3-Tehditler: Öğrencinin diğer bir öğrenciyi açık bir şekilde tehdit etmesi durumunu içerir. Öğretmenlerin raporuna göre okullarda çok fazla yaşanan durumlardan biridir.

4-Fiziksel Saldırganlık: Alay etme, zorbalık, cinsel saldırı, tecavüz, tartışma, kavga etme, silah taşıma ve kullanma tehdidi ya da kullanma, çocuk kaçırma, rehin alma, bombalama ve bıçaklama gibi davranışlar fiziksel saldırganlık kapsamındadır.

Tolan ve Guerra (1994) ise okullarda saldırganlık ve şiddet davranışlarını psikopatolojik, yağmacılık, durumsal ve ilişkisel olmak üzere dört grupta tanımlamaktadır. Psikopatolojik şiddet, sıklıkla ölümle sonuçlanan ve okul yöneticilerinin daha çok okulun dışında tutulmasını istedikleri şiddeti temsil etmektedir. Yağmalama, bazı kazançlar elde etmek için yapılan, fiziki yaralamayı, saldırıyı, silahlı soygunu ve tecavüzü içeren şiddet türüdür. Şiddetin psikopatolojik ve yağmalama türleri, erken ve yoğun müdahaleyi gerektirir. Bu tür şiddet davranışlarını muhtemelen okul temelli şiddet önleme programları engelleyemez. Durumsal şiddet olağan dışı durumlara bir cevap olarak ilişkisel şiddet ise kişiler arası tartışmalardan ortaya çıkmaktadır. Durumsal ve ilişkisel şiddet okullarda daha yaygın olarak görülmektedir (Akt: Breunlin vd. , 2002).

Gencin veya çocuğun saldırganlık ve şiddet davranışı gösterme ihtimalini artıran risk faktörleri toplumsal (yoksulluk gibi), ailesel (olumsuz ebeveyn modeligibi), okulla ilgili (düşük öğrenci katılımı, sosyal aktivitelerin yetersizliği, adaletsiz uygulamalar ve öğretmen tutumları gibi) ve bireysel faktörler (gelişimsel zorluklar, antisosyal davranışlar, akademik başarısızlık, okula uyum sağlayamama gibi) olmak üzere dört grupta özetlenebilir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994).

Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem sırasında organizmada gerçekleşen fizyolojik ve biyolojik değişiklikler, bu çağa bir çocuk olarak giren bireyi, dönemin sonunda genç bir yetişkine dönüştürür. Bu dönemde “Ben kimim?” sorusu önemli hâle gelir. Ergen bu soruya cevap arayarak kimliğini kazanmaya çalışır. Bu kazanımı sağlamak için yaşadığı karmaşa yüzünden birtakım olumsuz davranışlar gösterebilir. Bu davranışlar zaman zaman saldırganlığa dönüşebilir. Bu dönemde saldırganlık çoğunlukla bir kişiyi ya da bir nesneyi tahrip edip onu incitmeye yöneliktir. Ergenlik döneminin başında saldırgan davranışlar çete kavgalarına karışma ve bıçak vb. aletler kullanmayı da kapsayan daha çok şiddet ve zorbalık içeren faaliyetler gerçekleştirmeye kadar gidebilir. Ergenlik döneminin ortalarında tipik saldırgan davranışlar; bir çeteye katılmak, çete üyeleri ya da başka arkadaşları ile birlikte hırsızlık yapmak, okuldan kaçmak ya da yasal olmayan oluşumlara katılmak gibi davranışları içermektedir(Lopez ve Emmer, 2002).

Ergenlik döneminin sonunda saldırganlık büyük ölçüde küfür, hiciv, karikatür gibi sözel ve yazılı saldırganlığa dönüşebilir (Aydın, 2005). Suç, şiddet ve madde

kullanımı gibi davranışların ortaya çıktığı ve sorun hâlinde yaşandığı dönemin daha çok 15-17 yaş grubu olduğunu ve sonraki yıllarda bu tür davranışların azaldığını belirtmişlerdir (Ögel, Tari ve Eke, (2006 ). Bu yaş grubunun ergenlik dönemindeki değişimlerden etkilenmesi, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışması, kimlik arayışı, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ve sosyal becerilerinin zayıf olması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir (Namka, 1997;Weir, 2005; Morganett, 2005: 183). Buradan hareketle ergenlik döneminde yaşadıkları çok yönlü değişim ve gelişim nedeniyle sıkıntılı bir dönem geçiren ergenlerin, bu dönemde sıklıkla çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya geldikleri ve bu gelişimsel zorlukların saldırganlığa neden olabileceği söylenebilir.

Okul da öğrencilerin saldırgan ve şiddet davranışlarını artıran risk faktörlerine sahip olabilir. Okulun fiziksel yetersizlikleri, personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik, öğrenci mevcudunun fazlalığı, katı kurallar, sıkı disiplin, program seçeneklerinin sınırlı olması, adaletsiz uygulamalar ve öğrenci özgürlüğünün sınırlandırılması ile okullardaki şiddet olayları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Miller, 1994). Bunun tersi de doğrudur. Olumlu okul davranışları ile okul özellikleri arasında da anlamlı bir ilişki vardır (Moeller, 2001: 279).

Bu özellikler şunlardır:

a.Etkili sınıf yönetimi: Dersleri planlamak, kazanımlar için yeterli zaman ayırmak, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişi düzenlemek ve istenmeyen davranışla hemen fakat sessizce baş etmek

b.Açık ve net okul kuralları: Davranışsal beklentilerin açıkça ifade edilmesi, olumlu model olma ve istenilen davranış için olumlu geri bildirim

c.Okul değerlerinin sürekliliği: Okul değerlerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesi

Özetle okulun iklimi ve kültürü, öğrenci ve okul çalışanlarının özellikleri, okulun fiziksel ve sosyal özellikleri okullarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran risk faktörleri ve bu faktörlerin ilişkileri Şekil 1’de verilmiştir (Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2009).

Şekil 1: Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran risk faktörleri

1. Personel Özellikleri(Öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) Öğrenciye ve aileye karşı olumsuz tutum
  - Öğrenci davranışlarını yönetme yetersizliği
  - Öğrenci gelişimi için düşük destek

- Yetersiz iletişim becerileri
  - Saldırgan liderlik tarzı
  - Sorun/çatışma çözme konusunda yetersizlik
  - Olumsuz model
2. Öğrenci Özellikleri
- Okula karşı olumsuz tutum
  - Zayıf öz güven
  - Aile yapısı
  - Düşük akademik başarı
  - Sosyal uyum yetersizliği
  - Şiddet mağduru olma
  - Kontrol edilemeyen öfke
  - Disiplin sorunları geçmişi
  - Madde-alkol kullanımı
  - Kültürel yapısı (iki dillilik, din, etnik yapı)
  - Gelişimsel zorluklar
3. Okulun İklimi ve Kültürü
- Adaletsiz uygulamalar
  - Disiplin politikasının açık-seçik olmayışı
  - Okulun güvenli olarak algılanmaması (yaygın korku ve endişe)
  - Cezaya ilişkin kontrol metotlarının sıkça kullanımı
  - Öğrenci özgürlüğünün sınırlı olması
  - Yönetime öğrenci-veli katılımı eksikliği
4. Okulun Fiziksel Özellikleri
- Öğrenci mevcudunun fazlalığı
  - Bakımsız ve çekici olmayan görünüm (Kırık camlar, korumasız merdivenler, yüksek duvarlar vs.)
  - Güvenlik önlemleri yetersizliği
  - Her bölümü kontrol edilemeyecek kadar büyük okul binası
  - Uygun olmayan okul bölgesi
5. Okulun Sosyal Özellikleri
- Sınırlı program seçenekleri
  - Rekabete dayalı değerlendirme yöntemleri
  - Zayıf okul yönetimi
  - Okul-aile iş birliği eksikliği
  - Sosyal destek sistemleri yetersizliği
  - Yetersiz okul sonrası aktiviteler

## OKULLARDA ZORBALIK DAVRANIŞININ DOĞASI VE KAPSAMI

Sınıf içindeki davranış sorunlarına ilaveten, zorbalık eğitimcilerin ve sosyal hizmet uzmanlarının ilgi göstermesi gereken dışa dönük davranış sorunlarından biridir. Amerika'da, zorba davranışlar sergilemek geleneksel olarak yetişkin olmanın kaçınılmaz bir sonucu olarak görülmektedir. Bu tavır belki de en iyi şu slogan tarafından temsil edilmektedir: "Çocuklar tabii ki çocuk olacak!". Ancak, zorbalık etmek bir anlamda arkadaşlarına kötü muamele etmek anlamına geldiği için dikkate alınmalıdır (Arnette & Walsleben, 1998). Zorbalık etmek, bir öğrenci ya da bir öğrenci grubu tarafından provoke edilmeksizin, başka bir öğrenciye fiziksel ya da psikolojik baskıda bulunma ve zamanla bunu standart bir yapıya kavuşturma olarak ifade edilebilir (Batsche & Knod, 1994; Hoover, Oliver & Thomson, 1993; Olweus, 1991). Zorbalık etmek dalga geçme, taciz etme, tehdit etme, vurma ve çalma gibi doğrudan davranışları ve bir öğrenci hakkında dedikodu çıkartarak bu öğrencinin yalnız kalmasına sebep olmak gibi dolaylı davranışları içerir (Smith & Sharp, 1994). Erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bildirilmektedir (Furiong, Chung, Bates & Morrison, 1995) ve zorbalık etmek ortaokul sonları ile lise başlarında zirvelere ulaşmaktadır (Batsche & Knoff, 1994).

Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı okullarda zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Arkadaşları tarafından fiziksel olarak çekici bulunmayan ya da modaaya uygun giyinmeyen kızlar, genellikle zorbalığın kurbanları olmaktadır. Fiziksel olarak fazla gelişmiş ya da bazı bakımlardan uyumlu olmadığı düşünülen kızlar da muhtemelen zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Erkekler genellikle tipik maço erkek imajına uymaz ise genellikle zorbalığa maruz kalırlar. Farklı dinleri olan öğrenciler, farklı ve benzeri olmayan kıyafetler giyenler, fiziksel zayıflıklar sergileyen ya da görünüşü itibarı ile farklılıklar arz edenler de muhtemelen okullarda zorbalığa maruz kalırlar (Furiong *vd.*, 1995; Shakeshift *vd.*, 1995).

Zorbalık eylemi hem maruz kalan hem de gerçekleştirenler bakımından kısa ve uzun süreli etkilere yol açarlar. Sürekli olarak zorbalığa maruz kalanlar düşük notlara sahiptirler ve artan okul kırma ya da okulu bırakma oranlarına sahiptirler. Kişisel değer ve inançlarını kaybedebilirler ve yetişkinlik yıllarında da izole edilmiş olma duygusu yaşayabilirler (Hazler, 1994). Ayrıca, sürekli zorbalığa maruz kalanlar kendilerine bu işkenceyi yapanlardan intikam almak için kavgalar başlatabilirler ya da okula silah getirebilirler (s. 39). Zorbalığın zarar verici etkileri kurbanlarının da ötesine geçer. Örneğin, zorbalık eylemlerine şahit olan öğrenciler, bunların kendilerine de olabileceği yönünde sürekli bir korku içinde yaşamaya başlayabilirler. Özellikle de okul çalışanları bu zorbalık eylemlerine karşı girişimlerde bulunmaz ise öğrencilerin korkusu daha da artar. Zorbalık eylemlerine

şahit olanlar ayrıca sınıfta da zayıf performans gösterebilirler. Çünkü dikkatleri okul derslerinden daha ziyade zorbalık eylemlerinden nasıl zarar görmeden kaçınabilecekleri üzerine odaklanmaktadır (Chandler, Nolin&Davies, 1995). Zorbalık yapanların kendileri de olumsuz sonuçlara maruz kalma yönünde artan riskler ile karşı karşıyadırlar. Örneğin, zorbalık yapanların gençlik mahkemelerinde hâkim önüne çıkma ihtimalleri normal sınıf arkadaşlarından beş kat daha fazladır ve bunlar yetişkin kişiler olduklarında, saldırganlık problemi olan çocuklara sahip olma olasılıkları daha yüksekti (Hazler, 1994). Olweus (1993) altıncı sınıf ile dokuzuncu sınıf arasında zorba olarak nitelendirilen öğrencilerin yüzde 60'ının, 24 yaşına kadar en az bir mahkûmiyet yaşadıklarını bulmuştur.

Zorbalık, denk güçlere sahip iki öğrenci arasında görülen çatışmadan daha ziyade daha güçlü olan çocuklar tarafından, daha zayıf olan çocukların taciz edilmesi tarzında geliştiği için arabuluculuk gibi çatışma çözümü stratejileri pek de etkili olmayabilmektedir. İlk olarak okul sosyal hizmet uzmanları, saldırılara maruz kalanları korumak için her türlü çabayı göstermeli ve diğer okul çalışanlarından da bu yönde ellerinden gelen çabayı göstermelerini istemelidirler. Zorbalık eylemleri ile başa çıkma da sergilenecek ilk davranış, zorbalık ile bireysel olarak konuşup onlara zorbalığa asla taviz verilmeyeceğini ve bunun hemen sona ereceğini söylemektir. Zorbalık eylemlerinin kurbanları ile çalışırken unutulmamalıdır ki bu kurbanlar "konuşmaları" durumunda daha fazla zorbalık ile karşılaşacakları yönünde tehdit edilirler. Bu türden tehditlerden korkma, kurbanların sessizce acı çekmeye devam etmelerine sebep olabilir ve hatta bu çocuklar ebeveynlerinden okul ile temasa geçmemelerini bile isteyebilirler (Olweus, 1993).

**Tablo 1.1 Şiddet sergileme potansiyeli olan öğrencileri tespit etmek için adımlar**

■ ■ *Şiddet içerikli çizimler ya da yazılar:* Şiddet eğilimli çocuklar genellikle çizdikleri resimler ya da yazdıkları yazılar yoluyla şiddet eylemini gerçekleştirmeden böyle bir niyetleri olduğunu işaret ederler. Bu türden çizim ya da yazıların farkına varan bir danışman kolaylıkla bu türden şiddet eğilimlerine müdahale edip devre dışı bırakabilmelidir. Şiddet içerikli şiirler, arkadaşlara yazılan mektuplar ya da hedef alınan kişiye yazılmış olan mektuplar, şiddet gösterme potansiyelinin net ve açık işaretleridir. Bu yüzden, her ne zaman bir öğrenci yaşına uygun olmayan şiddet içerikli çizim ya da yazıları kullanırsa, bu konunun üzerine gidilmelidir.

■ ■ *Akranlarını şiddet gösterme ile tehdit etme:* Akranlarına karşı sergilenen her türlü şiddet gösterme tehdidi hemen değerlendirmeye alınmalı ve güvenliğin sağlanması için uygun müdahaleler gerçekleştirilmelidir. "Onu öldüreceğim." gibi direkt tehditlerin yanı sıra "Okuldan sonra başına gerçekten büyük bir şey gelecek." gibi üstü kapalı yapılan tehditler doğru olmayan ifadelerdir ve hemen değerlendirme ve müdahaleyi gerektirir.

<p>Yapılan tehditler şu açılardan değerlendirilmelidir: (a) ne kadar zarar verici olduğu, (b) şiddet içerikli planın geliştirilme düzeyi ve (c) ima edilen zarar vermek için kullanılacak silah ya da aleti öğrencinin elde etme olasılığı (Örneğin, zehir ya da otomobil). Bir öğrenci tarafından ima edilen gerçekçi, iyi planlanmış ve oldukça ölümcül olabilecek her türlü tehdit dikkate alınmalıdır.</p>
<p>■ ■ <i>Geçmişte gerçekleştirilmiş şiddet içerikli davranışlar ya da saldırganlık geçmişi:</i> Geçmişte akranlarına karşı şiddet içerikli davranışlar ya da doğrudan eyleme dökülen saldırgan davranışlar, bu türden davranışların tekrarlanma riskinin yüksek olduğunun göstergeleridir. Bu yüzden, bu öğrenciler olası şiddet içerikli davranışların sergilenmesi düşüncesi ile yüksek riskli olarak görülmeli ve buna göre denetlenmeli.</p>
<p>■ ■ <i>Yakın zamanlarda yaşanmış ilişki kopmaları:</i> Sevdiği, değer verdiği bir arkadaşından kısa bir süre önce ayrılan öğrenciler (örneğin, bir kız arkadaşı ya da en yakın arkadaşı tarafından terk edilmiş) daha fazla şiddet eğilimi sergileme potansiyeline sahiptirler.</p>
<p>■ ■ <i>İzolasyon:</i> Kendilerini diğer öğrencilerden soyutlayan ya da arkadaşsız gibi gözüken öğrencilerin büyük çoğunluğu zararsızdır. Ancak, kendini izole etme davranışı, akranlara karşı şiddet içerikli davranışlarda bulunma ile doğru orantılıdır. Bu nedenle yüksek risk faktörü içermektedir.</p>
<p>■ ■ <i>Dalga geçilme ya da dalga geçildiğini düşünme:</i> Şiddet eğilimli öğrenciler genellikle eleştiriye karşı aşırı derecede duyarlıdırlar. Bu öğrenciler, şiddet gösterdikleri kişiler tarafından dalga geçildiklerini, taciz edildiklerini ya da kötü muameleye maruz kaldıklarını bildirmektedirler. Bu yüzden, taciz edildiklerini, dalga geçildiklerini ya da kötü muameleye maruz kaldıklarını düşünen veya hisseden öğrenciler, akranlarına zarar verme niyetinde olup olmadıkları ya da zarar verme ile ilgili fanteziler kurup kurmadıklarını anlamak için değerlendirilmelidir.</p>
<p>■ ■ <i>Hayvanlara eziyet etme:</i> Hayvanlara eziyet eden öğrenciler ile şiddet eğilimi arasında yüksek bir korelasyon mevcuttur. Düzenli olarak hayvanlara eziyet eden ya da hayvanlara kasıtlı olarak zarar veren öğrenciler, akranlarına karşı da şiddet eğilimi gösterebileceğinden değerlendirmeye alınmalıdırlar.</p>
<p>■ ■ <i>Madde kullanımı:</i> Madde kullanımı öğrencilerin şiddet eğilimi sergilemelerine sebep olmasa da bu maddelerin etkisi altında olan öğrenciler genellikle mantıklı düşünemezler ve ani tepkiler verebilirler. Bu yüzden, madde kullanımı ile şiddet eğilimli davranışlar arasında güçlü bir korelasyon vardır.</p>
<p>■ ■ <i>Aile içi sorunlar:</i> Aile içi sorunlar yetişkinler de olduğu gibi öğrenciler</p>

arasında da rahatsızlık duygularına, asabiyete ve umutsuzluğa yol açarlar.
■ ■ <i>Okula olan düşük ilgi:</i> Şiddet davranışı, temelde birçok sorunun bileşimi sonucunda ortaya çıkabilir. Okula karşı düşük ilgi duyan öğrenciler iyi bir akademik başarı göstermemenin yanı sıra çeşitli sıkıntılar da yaşayabilirler. Bu sıkıntıların bir araya gelmesi sonucunda, örneğin daha başarılı öğrenciler tarafından küçük düşürüldüklerini hissettiklerinde, daha başarılı olmaya zorlandıklarında ya da daha başarılı öğrenciler tarafından küçük düşürüldüklerinde şiddet eğilimli hareketler sergileyebilirler.
■ ■ <i>Sosyal olarak içine kapanma:</i> Okuldaki diğer öğrencilerden ya da ailenin sağladığı desteklerden kendilerini uzaklaştırma, öğrencinin depresyon ya da çaresizlik gibi duygu durumları yaşandığını işaret ediyor olabilir. Bu tip duygu durum bozuklukları değerlendirme ve müdahalede bulunmayı gerekli kılar. Diğer risk faktörleri ile birlikte, sosyal olarak içe kapanma şiddet eğilimli davranışlar sergilemenin işaretleri olabilir.
■ ■ <i>Rastgele silah kullanımı ya da silahın kolaylıkla elde edilmesi:</i> Evlere, insanlara ya da araçlara ateş eden ya da silahlara kolaylıkla ulaşabilen öğrenciler diğerlerine zarar verme ve şiddet sergileme yönünde net bir potansiyele sahiptirler. Okul içinde ya da okul ile ilgili aktiviteler esnasında hiçbir öğrencinin silah bulundurmasına izin verilmemelidir. Öğrencilerin ani tepkiler verebilme durumları, onların silahlara kolaylıkla ulaşabilme olanakları ile birleştiğinde, bu faktör değerlendirmeye alınması gereken en önemli faktörlerden biri olur.
■ ■ <i>Diğer öğrenciler tarafından "farklı" olarak tanımlanmak;</i> Birçok durumda, öğrencinin şiddet içerikli bir eylem gerçekleştirmesinden sonra, bu işi yapan öğrencinin diğer öğrenciler tarafından "farklı" olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu yüzden genellikle arkadaşları tarafından "garip" "acayip" ve benzeri ifadelerle tanımlanan öğrenciler yüksek risk grubunda değerlendirilebilirler.

## OKULLARDA SALDIRGANLIK VE ŞİDDETİ ÖNLEME

Okullarda saldırganlık ve şiddete neden olan faktörlerin belirlenmesi şiddeti azaltacak ya da durduracak önlemlerin alınmasında oldukça önemlidir. Şiddet tek faktöre bağlı bir eylem değildir. Şiddeti oluşturan ve tetikleyen faktörlerin çeşitliliği okullarda alınacak önlemlerin de çeşitliliğini gerektirmektedir. Bu önlemleri kısa dönemli ve uzun dönemli stratejiler olmak üzere iki grupta toplayabiliriz:

*Kısa dönemli stratejiler;* çevresel düzenlemeler ve okul-yönetim temelli stratejilerdir.

*Uzun dönemli stratejiler*; ise eğitim ve program temelli stratejiler ile okul sonrası alternatif etkinliklerdir.

1.Çevresel düzenlemeler (Güvenlik önlemleri): Okul çevresinde yapılacak düzenlemeler veya değişikliklerle okul güvenliğini sağlamak kısa dönemli stratejilerdendir ve okuldaki bütün öğrencilere yöneliktir. Amaç, şiddet davranışlarını okul dışında tutmak ve şiddeti kontrol altına almaktır. En yaygın güvenlik önlemi, öğrencilerin toplu hâlde buldukları ve hareketin fazla olduğu yerlerde (okul önü, bahçe, kantin, koridorlar vb.) öğrencileri izlemektir. İzleme işi güvenlik kameraları, güvenlik görevlileri veya okul personeliyle yapılabilir (Coben vd., 1994; Brown ve Brown,1996; Hoang, 2001; Breunlin, vd., 2002). Öğrenciler izlendiklerini bildikleri zaman olumsuz davranışlarda bulunmaktan çekinirler. Aynı zamanda ailelerin okulu internet üzerinden izlemelerine olanak tanımak, çocukların şiddete karşı olma duygularını canlandırır ve şiddetle ilgili tutumlarını gözden geçirmelerini sağlar (Schwartz, 1996).

İstanbul'da 349 okulun girişine kamera koyulduktan, 163 okulda da okul içi görüntüleme sistemi oluşturulduktan sonra şiddet olaylarında azalma olduğu bildirilmektedir (Ntvmsnbc.com, 2006).

Güvenlik önlemleri olarak silahların okuldan uzak tutulması için metal dedektörler, alarm sistemleri ve manyetik öğrenci geçiş kartları kullanılabilir (Brownve Brown, 1996), bina etrafına yüksek duvarlar inşa edilebilir (Morrison, Furlong veMorrison, 1994), sistemli ve rastgele aramalar yapılabilir. Bu yaklaşımlar kesin ve acil bir şekilde şiddeti önleyebilir. Ancak, şiddeti önlemek için tek başına kullanıldığında öğrenciler açısından okulu bir cezaevine dönüştürme riski bulunmaktadır.

Bir diğer güvenlik önlemi de şiddet davranışları ortaya çıkmadan, şiddete eğilimli gençlerin özelliklerini belirlemek, onların profilini çıkarmak ve onlara yardım etmektir. Şiddet olaylarının çoğunda erken uyarı işaretleri görülür (Schwartz, 1996; Alexander, 2002).

Bunlar; sosyal olarak içe kapanma, aşırı izolasyon ve yalnızlık duyguları, aşırı reddedilme duyguları, şiddet mağduru olmak, dalga geçilme, okula ilginin azalması ve akademik başarının düşük olması, şiddeti yazılar ve resimler ile anlatma, kontrol edilemeyen öfke, fevrilik, vurma, sindirme davranışları gösterme, disiplin öyküsü, önceki şiddet ve saldırgan davranış hikayeleri, farklılıklara toleransın olmaması, ön yargılı olmak, madde ve alkol kullanımı ve çetelere bağlı olma ciddi uyarı işaretleridir. Ancak bu işaretler başka sorunların da habercisi olabilirler. Bu yüzden sosyal hizmet uzmanları, meslek elemanları, eğitimciler ve aileler tarafından dikkatle yorumlanmalı, öğrencileri etiketlemeden, ifşa etmeden, eğitim programlarıyla ve psiko-sosyal rehberlik hizmetleriyle bu öğrencilere gereken yardım yapılmalıdır. Bu yaklaşım masum öğrencileri incitebileceği (Kopka, 1997) ve



bu tür öğrencilerin profili olduğu henüz kanıtlanmadığı (Furtell, 1996) için eleştirilmektedir.

Bir diğer güvenlik önlemi de büyük okulları küçültmektir (Klonsky, 2002). Diğer bir deyişle okuldaki öğrenci mevcudunu azaltmaktır. Mevcut az olduğunda sınıf öğretmenlerine düşen öğrenci sayısı da az olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler birbirlerini daha iyi tanırlar ve kimin nasıl davranacağını daha iyi bilirler. Bu tür okullarda öğrenciler enerjilerini okul etkinliklerine daha fazla yöneltir ve daha fazla meşgul olurlar.

2. Okul-Yönetim temelli stratejiler: Bu tür stratejiler, daha çok disiplin kurallarının işletilmesi şeklinde bütün öğrencilere yöneliktir ve hoş görülmeceği mesajı vererek saldırganlık ve şiddeti caydırır. Disiplin Yönetmeliği'nin, 12. maddesinde ceza ve cezayı gerektiren bazı davranışlar şöyle ifade edilmiştir:

“...b)Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma,.... kavga, darp etmek ve yaralama olaylarına karışmak... c)Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma,....okulun bina, eklenti ve donanımları ile okula ait taşınır veya taşınmaz mallarına zarar vermek, okula yaralayıcı, öldürücü silah ve patlayıcı maddeler getirmek veya bunları bulundurmak.... ç)Örgün Eğitim Dışına Çıkarma,..... okulun bina, eklenti ve donanımlarını, okula ait taşınır veya taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek, okul içinde ve dışında yaralayıcı, öldürücü her türlü alet, silah, patlayıcı maddeleri kullanmak suretiyle herhangi bir kimseyi yaralamaya teşebbüs etmek, yaralamak, öldürmek, maddi veya manevi zarara yol açmak, kişi veya kişilere her ne sebeple olursa olsun eziyet etmek; işkence yapmak veya yaptırmak, cinsel istismar ve bu konuda kanunların suç saydığı fiilleri işlemek, çete kurmak, çetede yer almak, yol kesmek, adam kaçırmak; kapkaç ve gasp yapmak, fidye ve haraç almak,....” (MEB Mevzuat Bankası, 2007).

Kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası aynı öğrenciler için sık sık uygulandığında bu öğrenciler için iki risk ortaya çıkabilir. Öğrencilerde başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum gelişebilir (Breunlin vd., 2002). Diğer bir deyişle kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası okullarda şiddeti durdurmaya ya da azaltmaya çalışırken başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum oluşturması nedeniyle şiddet davranışlarını artırabilir. Okuldan tasdikname ile uzaklaştırma özellikle çetelerin dağıtılmasında etkilidir. Çete üyeleri farklı okullara aktarılabilir. Örgün eğitim dışına çıkarma cezası öğrencinin açık öğretim dışında devam zorunluluğu olan okul/kurumlara kayıt yaptırmamak üzere okuldan tasdikname ile uzaklaştırılmasını gerektiren cezayı ifade etmektedir. Yoğun risk altındaki gençlerin örgün eğitim sistemi içinde tutulması suça yönelimini önlemek açısından çok önemlidir (Aydın, 2006). Örgün eğitim dışına çıkarılan gençlerin çok ciddi suçlara yöneldikleri bilinen bir gerçektir. Ancak, bu tür öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özel ilgi ve eğitsel çalışmaların geleneksel okullarda istenilen düzeyde karşılanması

mümkün olmayabilir. Bu gençler için alternatif okullar açılabilir. ABD’de bu okulların örnekleri bulunmaktadır.

Ayrıca iyi ve doğru davranışlar ödüllendirilerek şiddet, önlenmeye çalışılabilir. Burada amaç, okul atmosferine bir değişiklik getirerek öğrencilerde normal ve doğru davranışı yapılandırmaktır. Bunun için okullardaki onur kurulları işlevsel hale getirilebilir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin 9. maddesinde ödüllendirilecek davranışlar ve ödüller şöyle ifade edilmiştir:

- a) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak örnek olmak
- b) Bilimsel projeler ile sosyal etkinliklere katılmak, bu çalışmalarda liderlik yapmak, yapılan etkinliklerde eğitime katkıda bulunmak ve üstün başarı göstermek
- c) Okul araç-gereç ve donanımları ile çevreyi koruma ve gözetmede davranışlarıyla örnek olmak
- ç) Görgü kurallarına uymada ve insan ilişkilerinde örnek olmak
- d) Trafik kurallarına uymada örnek davranışlar sergilemek
- e) Bilişim araçlarını kullanmada iyi örnek olacak davranışlar sergilemek
- f) Okula ve derslere düzenli olarak gelmek, bu yönde arkadaşlarına iyi örnek olmak
- g) Yaşlı, yetim, öksüz, güçsüz, engelli ve benzeri durumda olanlara yardım amacıyla yürütülen toplum hizmetlerinde görev almak gibi davranışlarından örnek oluşturacak bir ya da birkaçını gösteren davranış puanı indirilmemiş öğrenciler; öğretim yılı içinde herhangi bir ödül alıp almadığına bakılmaksızın öğrenci, öğretmen veya okul yönetiminin teklifi, onur kurulunun uygun görüşü doğrultusunda onur belgesi ile ödüllendirilir. Bir öğretim yılı içinde iki ve daha fazla onur belgesi alan öğrencilere okulun onur listesinde yer verilir” (MEB Mevzuat Bankası, 2007).

Ortaöğretim kurumlarında yalnızca olumsuz öğrenci davranışlarının gözlenmesi ve cezalandırılması yerine yukarıda sayılan olumlu davranışların da gözlenmesi ve ödüllendirilmesinin okuldaki olumlu davranışları artırmada etkili olabileceği söylenebilir.

3. Eğitim ve Program Temelli Stratejiler: Okullarda şiddet önlemeye yönelik mevcut programların saldırganlık ve şiddeti veya risk etmenlerini azalttığı deneysel olarak kanıtlanmıştır. Deneysel çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; saldırganlığı azaltmaya yönelik uygulamaların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bunlar arasında danışandan hız alan ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışma, grup rehberliği, çeşitli eğitim programları ve psikodrama

uygulamaları sayılabilir. Bu uygulamaların, öfke kontrolünü artırdığı ve dışa yönelik öfke ya da saldırganlığı azalttığı (Kellner ve Tutin, 1995; Kellner ve Bry, 1999; Akgül, 2000; Dykeman, 2001; Cenkseven, 2003; Herrmann ve McWhirter, 2003; Campel, 2004; Tekinsav-Sütçü, 2006; Genç, 2007; Yorgun, 2007) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca şiddet karşıtı (Uysal, 2003), zorbalık karşıtı (Kartal ve Bilgin, 2007), sosyal beceri (Sarica, 2008) çatışma çözme beceri eğitimi programlarının (Breunlin vd., 2001; Uysal, 2006; Güner, 2007; Gündoğdu, 2009) ve iletişim becerileri eğitiminin (Rutherford, Mathurve Quinn, 1998; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Ando vd., 2007) saldırgan davranışları azalttığı saptanmıştır.

Bu programlar öfke denetimi, iletişim becerileri, problem çözme ve düşünme becerilerinin öğretilmesini sağlamaktadır. Bu becerilerin öğretilmesinin nedeni insanların saldırganlık ve şiddete, davranışsal alternatiflere sahip olmadıkları zamanlarda başvurdukları (Breunlin vd., 2002) yönündeki görüştür. Bazı saldırganlık ve şiddet eylemlerinin aşırı öfke ve kontrol eksikliğinden kaynaklandığı ve yetersiz öfke kontrolünün, daha önceki deneyimlerden öğrenilmesi (Eron ve Huesmann, 1984 ) nedeniyle, bireyi şiddet eylemleri açısından riske attığı bir gerçektir. Kızgınlık duygusunu uygun bir şekilde ifade etmeyi bilmenin, sorun çözme, çatışma çözme, iletişim becerilerine sahip olmanın, empatik olmanın saldırganlığı kontrol etmede ve önlemede büyük bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Korkut, 2004). Okullar yürüttükleri önleme çalışmalarında, öğrencilerin antisosyal davranışlara katılma konusunda gelen teklifleri uygun bir şekilde reddetmesini sağlamak için öğrencilerin hayır deme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadırlar.

Ögel, Tarı ve Eke (2006), gençlerde saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmaları arasında sağlıklı gençlik gelişimi için temel yetkinlikler diye de belirtilen beş temel yetkinliğin önleyici bir işlevi olduğundan bahsetmektedirler. Bu temel yetkinlikler ve ilgili kavramlar şunlardır:

- (1) Olumlu Kimlik: Olumlu benlik algısı, umutlu olmak, geleceğe dair hedefler
- (2) Kendine Yeterlik: Kendine yeterlik, etkili başa çıkma yöntemi, affetme üslubu
- (3) Özdenetim; duygusal, davranışsal ve bilişsel özdenetim
- (4) Sosyal İlişki Becerileri; Sorun çözme becerileri, empati, çatışma çözümlenme, samimi olabilme kapasitesi
- (5) İnanç Sistemi: Tavırlar, normlar, değerler, ahlaki tutum

Terzi (2007), okullarda saldırganlık ve şiddeti önlemede çocukların ve ergenlerin sahip olmaları gereken yetkinliklerden birinin de kendini toplama gücü olduğunu belirtmektedir. Fraser, Richman ve Galinsky (1999) kendini toplama gücünü “zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma

ve sıra dışı koşullar ve durumlara uyum sağlama becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Akt: Terzi, 2007).

Öğülmüş (2001), kendini toplama gücüne sahip bireylerin özellikleriyle suç işleyen bireylerin özelliklerinin birbirine ters olduğunu, bu nedenle bireylerin kendini toplama güçlerini geliştirmeyi amaçlayan programların, suç ve şiddet davranışlarını da azaltacağını belirtmektedir.

Dolayısıyla saldırganlık ve şiddeti önleme programları, sorun ve çatışma çözme becerileri, akran arabuluculuğu, akran dayanışması, öfke denetimi, empati, bir duruma uygun cevapları verebilmek için o durumu doğru olarak anlama, davranışlarının sonuçlarını bilme, tahrik kontrolü, farklılıklara tahammül etme, karar verme, hayır deme ve problem çözme becerileri, olumlu rol modelleri seçme, özsaygıyı geliştirme ve stres yönetimi (Miller, 1994; Brown ve Brown, 1996; Schwartz, 1996; Hoang, 2001; Ögel, Tarı ve Eke, 2006) gibi yaşam becerilerinin kazandırılmasını amaçlanmalıdır.

Acker (2007), önleme programlarını üç grupta ele almaktadır:

(1) Birincil önleme programları: Antisosyal ve saldırgan davranışı azaltmayı, sosyal davranışı öğretmeyi amaçlayan ve bütün öğrencilere yönelik önleme programlarıdır. Okul çapında birincil önleme aktiviteleri çatışma çözme, duygusal okur-yazarlık ve öfkeyle başa çıkma becerilerini içerir.

(2) İkincil önleme programları: Bütün öğrencilerden ziyade saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar gösterme riski taşıyan belirli öğrencileri hedef alan programlardır. Bunlar küçük gruplarla yürütülen, iyileştirici ve danışmanlık içeren programlardır.

(3) Üçüncül önleme programları: Anti-sosyal ve suçlu davranışlar gösteren öğrencileri hedef alan programlardır. Bunlar aileleri, eğitimcileri, yöneticileri ve destek personelini içeren, yoğun ve kişiye özgü müdahalelerdir.

Başka bir deyişle saldırganlık ve şiddeti önleme programları; bütün öğrenciler (Breunlin vd., 2002) ya da risk altındaki öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ve veliler (Coben vd., 1994) için düzenlenen çok geniş kapsamlı eğitim programlarıdır. Bu programlar, şiddet davranışlarına karşı güvenli ve olumlu okul atmosferi oluşturarak koruyucu faktör olarak rol oynamaktadırlar (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994; Walker, 1995; Mayer, 2001). Okul çalışanlarıyla öğrenciler arasında güven verici ve destekleyici bağların kurulması (olumlu okul atmosferi) okullardaki şiddeti önlemede önemli bir husustur. Bu programlarla sınıfta, okulda ve okul bölgesinde bireylerarası ve gruplar arası etkileşimin güvenli ve barışçıl olması sağlanmaya çalışılmaktadır.

4. Okul Sonrası Alternatif Etkinlikler: Şiddeti azaltmada önerilen önlemlerden biri de öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla okul

sonrası alternatif etkinlikler hazırlanıp uygulanmasıdır. Özellikle anne ve babası çalışan çocuklara ve gençlere alternatif etkinlikler sunulduğunda bu etkinlikler yoluyla kendilerini ifade etme ve enerjilerini boşaltma imkânı bulurlar (Brown ve Brown, 1996; Patten ve Robertson, 2001).

Tüm bunlar göz önünde tutularak okul sosyal hizmet uzmanının şiddet ve zorbalığı önlemedeki rolleri şu şekilde sıralanabilir:

### 1. Çocuklarda ve Gençlerde Olumlu Kimlik Gelişimine Yardımcı Olmak

- Akademik başarı, gelir ve diğer ön koşullar olmaksızın çocuklara okul ve toplumsal faaliyetlere katılma fırsatları vermek
- Aileler ve öğretmenler için olumlu davranışların oluşturulması ve onaylanmasına yönelik eğitim programları hazırlamak ve
- Farklı becerileri ve kariyer seçeneklerini keşfetme ve bireysel güç ve yetenekleri inşa etme fırsatları sağlamak
- Olumlu rol modelleri oluşturmaya ve gençleri cesaretlendirmeye, desteklemeye yönelik programlar oluşturmak ve bu konuda teşvik edici olmak

### 2. Çocuklarda ve Gençlerde Kendine Yeterliliği Geliştirmek

- Okulun ve toplumun idaresinde, gençlerin karar alma aşamalarına dâhil olmalarını sağlamak
- Gençleri toplumsal meselelere yönelmeye ve düşmanca tavırların azaltılması için uğraşmaya teşvik eden eğitim programları hazırlamak ve hazırlanmasına teşvik edici olmak
- Stres yaratan etkenlere maruz kalan çocuklara ve gençlere, güvenli ve destekleyici ortamlar yaratılmasını sağlamak
- Aileleri ve çocukları etkili başa çıkma becerileri geliştirme konusunda eğitmek

### 3. Çocuklarda ve Gençlerde Özdenetim Becerilerini Kazandırmak

- Saldırgan davranışları kıskırtmak yerine dizginlemeye yönelik aile eğitim programları düzenlemek ya da düzenlenen programlara katılımı sağlamak
- Grup faaliyetlerinde kısa süreli ve daha uzun süreli destek ve teşvik yaratmanın yanı sıra belirli bir yapı oluşturma fırsatları
- Öğrencilere dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi teşhisleri de kapsayan akıl sağlığı danışmanlık ve servislerine ulaşabilme fırsatları sunmak

**4. Çocuklarda ve Gençlerde Sosyal İlişki Becerileri Geliştirmede Yardımcı Olmak**

- Güvenli ve yapılandırılmış oyun fırsatları (topluma açık oyun alanları) sunmak
- Okul sonrası eğlencesi ve sosyal gelişim programları oluşturmak ve katılımı sağlamak
- Çatışma çözümü ve akran ilişkileri programları hazırlamak ve katılımı sağlamak
- Olumlu rol modelleri ve çocuklara diğer insanlarla nasıl iletişim kurulacağını öğretmeye yönelik programlar hazırlamak ve katılımı sağlamak
- Çocukların ve gençlerin, özellikle yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmelerine yönelik toplum hizmetlerinde rol almalarına fırsat sağlamak

**5. Gençlerin Toplumu Destekleyen İnanç Sistemi Geliştirmelerine Yardımcı Olmak**

- Okul ve toplum çapında toplumu destekleyen, saldırganlığı ve antisosyal davranışları önleyen kampanyalar düzenlemek veya düzenlenmesi için teşvik edici olmak
- Toplumu ve sorumlu davranışları destekleyen medya kampanyaları düzenlemek veya düzenlenmesinde rol almak
- Kabul edilir ve uygun davranışlar kılavuzu oluşturmak için kurallar ve yasalar çıkarılmasına katkı sağlamak

Sosyal sorumluluğu vurgulayacak sosyal gelişme, ahlaki muhakeme ve karakter eğitimi programları oluşturmak veya oluşturulmasına ve katılımın sağlanmasına katkı sağlamak.

**Dışa dönük davranışsal problemlere odaklanan kanıtlanmış öğrenci odaklı müdahaleler/programlar (Dupper- Özkan ve Çifci (2013)'den alınmıştır).**

*Bilişsel-davranışçı müdahalelerin* okul ortamlarında dışa dönük zarar verici davranışları ortadan kaldırma konusunda özellikle etkili olduğu ortaya konulmuştur. Elliott (1998) bilişsel-davranışçı yaklaşımların genellikle etkili olduğu, buna karşın destek sağlayıcı ya da sezgi-yönelimli psikoterapi ve yoğun durum incelemesi çalışmaları gibi yaklaşımların genellikle etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

### Bilişsel Davranışçı Müdahaleleri:

1. Olumsuz davranışlar ile sonuçlanan etkileşimlerin dizilimini ve bilişsel sapkınlıkları ele almaktadır.

2. Diğerleri ile geçinme ve sorunlar ile empatik ve düşünceli bir biçimde başa çıkma gibi sosyal ilişki kurma becerilerine odaklanmaktadır.

B-D müdahaleleri, kişinin inançları, beklentileri ve kendisi ile ilgili algılamaları arasında var olan ilişkilerin yanı sıra kişinin duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiler üzerine de odaklanmaktadır. Bu müdahaleler, aynı ortamda bulunan diğer kişilerin, kişinin düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına olan etkilerini dikkate almaktadır ve bu yüzden de ekolojik bakış açısı ile tutarlıdır. Ayrıca bunlar çeşitli tekniklerin uygulanmasını da içerir. Yaygın bir biçimde kullanılan B-D tekniklerinin birkaçını ve her bir tekniğin tanımlarını Tablo 1.2’de bulabilirsiniz.

Hoagwood ve Erwin (1997), çocuklar için hizmet veren okul-temelli zihinsel sağlık hizmetleri ile ilgili gözden geçirilmiş 10 yıllık literatür taramalarına göre sadece 228 çalışmadan 16 tanesinde deneklerin rastgele atanması, kontrol grubunun dâhil edilmesi ve standartlaştırılmış sonuç ölçümlerinin kullanımı kriterlerine sıkı bir biçimde uyulduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmacılar, bu 16 çalışmadan bir tanesinde "okulda hayatta kalma" grup tedavi programının kullanıldığından bahsetmektedirler.

**Tablo 1.2 Bilişsel-Davranışsal Stratejiler**

Modelleme	Sosyal hizmet uzmanları durumu nasıl değerlendirdiğini anlatır ve çeşitli çözümlerde bulunur ve her bir çözümün olası sonuçları üzerinde tartışır.
Rol-oyunama egzersizleri	Öğrencilere kişiler arası sosyal-bilişsel becerileri kazanma ve uygulama fırsatı verir.
Davranışsal olasılıklar	Öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri ve ilgili standartları değiştirmeleri için ödüller sunulur.
Kendini gözleme ve eğitime	Öğrencilere uyarılma durumlarını doğru bir biçimde gözlemlemeleri, kendilerini sınırlendiren davranışları tanımları ve ani tepkiler vermelerini engelleyecek

	kişisel yönergeleri kullanma yönünde yardım sağlanır. Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilere belirli becerileri gösterir ve öğretir (bireysel olarak ya da grup olarak) ve bu konularda ebeveynlerin ve velilerin sağlayabilecekleri destekleri haftalık tablolar yoluyla ortaya koyar.
Problem-çözme eğitimi	Öğrencilere problemi tanımlama, hedefleri belirleme, alternatif çözümler yaratma, çözümleri değerlendirme, bir çözümü seçme, bir plan hazırlama ve uygulama becerileri öğretilir.

Bu program aynı zamanda "Ben Problem Çözebilirim" olarak da bilinmektedir. Problem Çözebilirim, ilkokul öncesinden altıncı sınıfa kadar olan öğrenci grupları için hazırlanmıştır. 12 haftalık bir kişiler arası bilişsel problem çözme programıdır. Problem Çözebilirim, öğrencilere iletişim kurma ve karar alma becerilerini öğretmek için oyunlardan, öğretici tartışmalardan ve grup etkileşimlerinden faydalanır (Greenberg, Domitrovich&Bumbarger, 2000). Greenberg el al. (2000)' a göre bu program yeni öğrenilmiş olan problem çözme becerilerinin uygulanmasını geliştirmeyi amaçlar. Resmî olmayan iletişim stili yani "problem çözme diyalogları" konusunda öğretmen (ya da ebeveyn) eğitimi ile birleştirilmiş, sekiz haftalık, günlük 20 dakikalık derslerden oluşan bir programdır.

Problem Çözebilirim'in özünde yatan beceriler; kişiler arası problemlere çok sayıda çözüm yaratma, kararların ya da eylemlerin sonuçlarını tahmin edebilme ve diğerlerinin bakış açılarını değerlendirebilme yetisi kazanmaktır. Problem Çözebilirim yaygın bir biçimde denenmiştir ve bazı çalışmalar öğrencilerin bilişsel ve davranışsal kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Shure (1997), Problem Çözebilirim'in çocukların düşünmeden tepki verme ve rahatsızlık yaratma gibi olumsuz davranışlarını azalttığını ve öğrencilerin sınıfta, evde ve diğer öğrenciler ile iş birliği ve sosyalleşme yönelimli davranışlar sergilemelerini artırdığını ifade etmektedir.

## İkinci Adım

*İkinci adım*, öğrencilere şiddeti engellemek için çeşitli beceriler kazandırmayı hedefleyen bir programdır. Bu programda, öğrencilerin sosyal ilişki kurma



becerilerini artırmak, fevriliği ve saldırgan davranışları azaltmak için empati becerileri kazandırmak, ani tepki kontrolü becerileri ve sinir yönetim becerileri geliştirme için hazırlanmış sosyal beceriler müfredatıdır (Larson, 1994). İkinci Adım müfredatı her birisi 35 dakika süren sınıf ortamında hafta da bir ya da iki kez yapılan 30 dersten oluşmaktadır. Dersler tartışma ve rol-oynamaların temelini oluşturan bir senaryoya eşlik eden fotoğraf ve ders kartlarından oluşmaktadır. Son dönemlerde yapılan çalışmalarda bir araştırmacı takımı şu sonuca varmıştır, "İkinci adım şiddet önleme müfredatı, fiziksel açıdan saldırganlık gösteren davranışları orta düzeyde azalmakta iken sosyal yakınlaşma içerikli davranışlarda da bir miktar artışa yol açmaktadır. İkinci adım şu anda Amerika ve Kanada'da 10000'den daha fazla okulda uygulanmaktadır.

### **Çok sistemli terapi (MST)**

*Çok sistemli terapi (MST)* yoğun aile ve toplum temelli bir tedavi biçimidir. Gençlerde ve ailelerinde gözlemlenen ciddi antisosyal davranışların sebeplerini hedef almaktadır. MST bir dizi ciddi bilimsel standartları karşılayabilmektedir. Şiddetin engellenmesinde takip edilebilecek etkin bir programdır. MST yaklaşımı gençlerde görülen antisosyal davranışları tedavi etmek için geliştirilmiş olan daha geleneksel stratejilerden oldukça farklıdır; çünkü MST, ilk olarak genç ve ailesi için psikososyal işleyişi geliştirme üzerine odaklanır ki böylece ev dışında çocuk daha dengeli davranıp daha rahat edebilsin. MST yaklaşımının amacı ciddi antisosyal davranışlar sergileyen gençler için pozitif sonuçlar elde etmek ve bu sayede düşük maliyetli ve aile temelli bir tedavi sunmaktır. Bu amaca, gencin çevresinde bulunan ve onun davranış problemlerine katkıda bulunan faktörlerin etkisiz kılınması ulaşılır. Bu faktörlerin içinde bireysel özellikler yer alabilir (örneğin, zayıf problem çözme becerileri), ailevi ilişkiler (örneğin, yanlış disiplin yaklaşımı), arkadaşlar ile olan ilişkiler (örneğin, sapkın arkadaşlar edinme) ve okul performansı (örneğin, akademik sorunlar). MST "tekrar suç işleme eğilimini azaltma, ailevi ve arkadaş ilişkileri geliştirme, davranışsal problemleri ve ev dışı sorunları azaltma yoluyla" başarıyı ölçer. Yapılan araştırmalara göre MST, şehirde yaşayan gençlerin şiddet eğilimlerini azaltmak için geliştirilmiş geleneksel topluluk tedavisinden daha etkindir. MST eğitimi alan gençlerin "çalışma sonrasındaki 59 haftalık takip süresi boyunca daha az tutuklandıkları, daha az suç işledikleri ve ortalama 10 hafta daha az tutukluluk süresi yaşadıkları" bulunmuştur.

### **Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (PATHS)**

*Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi müfredatı (PATHS)* Colorado Üniversitesi Şiddeti İnceleme ve Engelleme Merkezi tarafından oluşturulmuş, bir dizi bilimsel standardı karşılamış bir diğer model programdır. Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger (2000)' a göre PATHS yaklaşık beş yıla kadar sürebilen

bir dönem içinde eğitimli öğretmenler tarafından 131 derslik bir programı kullanarak uygulanır. Bu müfredat üç ana üniteden oluşmaktadır:

12 dersten oluşan Hazır Bulunuşluk ve Kişisel Kontrol Ünitesi

56 dersten oluşan Duygular ve İlişkiler Ünitesi

33 dersten oluşan Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Ünitesi

PATHS programında ayrıca bu üç ana ünite içerisine pozitif kişisel algılama oluşturma ve iletişim kurma becerilerini geliştirme amaçlı dersler eklenmiştir. Ebeveyn mektupları ve evde yapılması gereken aktiviteler, hedeflenen becerilerin ev ortamına da taşınmasını mümkün kılar. Greenberg ve Kusche (1997) PATHS'a katılmış olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözmede, anlayışta ve duygularda büyük gelişmeler gösterdiklerini ve sosyal beceriler ile ilgili bazı konularda da takip eden bir yıllık dönemde gelişmeleri sürdürmeye devam ettiklerini bulmuşlardır. PATHS ile ilgili olarak yapılan çalışmalar bu uygulamanın hem kırsal, hem de şehirsal alanlarda, hem normal hem de özel gereksinimli çocuklar için etkin olduğunu ortaya koymuştur (Greenberg vd., 2000).

### Olumlu Ergen Tercihleri Eğitimi (PACT)

*Olumlu Ergen Tercihleri eğitimi (PACT)*, yüksek risk taşıyan gençlerde, saldırganlığı ve kurban olmayı azaltmayı amaçlayan ve kültürel özellikleri dikkate alan benzersiz bir programdır. (Jenson&Howard, 1999, s. 153). Amerikan Eğitim ve Adalet Bürosuna göre (1999), PACT 12 ile 16 yaşları arasında, geçmişlerinde ciddi davranış problemleri yaşamış, şiddet göstermiş, kurban olmuş ya da şiddete maruz kalmış, yüksek riskli gençleri hedef almaktadır. PACT Afrika kökenli Amerikalı gençlerin gereksinimleri göz önünde tutularak geliştirilmiştir; ancak, PACT'de kullanılan teknikler çok çeşitli etnik gruplara da uygulanabilir. PACT yapıcı eleştiride bulunma, olumsuz geri bildirimler alma gibi konuları, en az 10 kişilik öğrenci grubu ile 19 haftalık bir programda işlemektedir. Dersler haftada bir ya da daha fazla yapılabilmekte ve beceriler görüşmeler yoluyla öğretilmektedir. Yung ve Hammond (1998), PACT'ın katılımcıların olumsuz geri bildirimlerde bulunma becerilerini geliştirmede ve okulda fiziksel saldırganlığı önemli ölçüde azaltmada etkili olduğunu bildirmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışma PACT eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubuna göre antisosyal ve şiddet eğilimli davranışlarının yüzde 38 oranında azalttığını bildirmiştir.



Bireysel Etkinlik

- Okuda şiddet ve zorbalık eylemleri arasındaki farklılıklar neler olabilir? Tartışınız .



## Ödev

- Okulda şiddet ve zorbalığı önlemede uygun önleme stratejilerini yazarak tartışınız.
- Hazırladığınız ödevi sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “ödev” bölümüne yükleyebilirsiniz



## Özet

- Sınıf içi davranış problemleri, zorbalık etme ve cinsel taciz günümüz okullarında yaygın bir biçimde rastlanan üç tip dışa dönük davranış problemidir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının, olası şiddet potansiyeli taşıyan öğrencileri tespit etme ve bunlara müdahale etme yetisine sahip olmaları gereklidir. Aynı zamanda sosyal hizmet uzmanları, şiddet gösterme riski taşıyan çocukların tespit edilmesi için hazırlanan her türlü değerlendirme aracının yanlış kullanılabileceğinin, hatta suiistimal edilebileceğinin farkında olmalı ve diğer okul çalışanlarında da bu farkındalığı yaratmalıdırlar.
- Bilişsel-davranışçı müdahalelerin okul ortamında dışa dönük davranış problemlerini azaltma da özellikle etkili olduğu bulunmuştur. Okul sosyal hizmet uzmanları dışa dönük problemlili davranışları azaltmada etkili olduğu kanıtlanmış öğrenci odaklı müdahalelerin uygulanması hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunları savunabilmelidirler. Okul sosyal hizmet uzmanları, söz konusu bir programın sunulmasında doğrudan ya da dolaylı bir biçimde görev alabilir.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

- Okulun fiziksel yetersizlikleri, personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik, ....., ....., ....., ....., adaletsiz uygulamalar ve öğrenci özgürlüğünün sınırlandırılması ile okullardaki şiddet olayları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.  
Cümledeki boşluklara aşağıdakilerden hangisi getirilemez?
  - öğrenci mevcudunun fazlalığı,
  - katı kurallar,
  - sıkı disiplin,
  - sosyal yardım,
  - program seçeneklerinin sınırlı olması
- Aşağıdakilerden hangisi, “kronik zorbalığa uğramanın olası olumsuz sonuçları”ndan biri değildir?
  - Akademik başarının artması
  - İçe kapanma
  - Saldırgan eğilimler gösterme
  - Odaklanma problemleri
  - Akran gruptan uzaklaşma
- Aşağıdakilerden hangisi “şiddet sergileme potansiyeli olan öğrencileri tespit etme”de yararlanılacak göstergelerden biri değildir?
  - Şiddet içerikli çizimler ya da yazılar
  - Olumlu akran ilişkileri
  - Hayvanlara eziyet
  - İzolasyon
  - Dalga geçme ya da geçilme
- .....müdahalelerin okul ortamında dışa dönük davranış problemlerini azaltma da özellikle etkili olduğu bulunmuştur.  
Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
  - Bilişsel-davranışçı
  - Duygusal
  - Zihinse
  - Sosyal
  - Psikolojik

5. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a) Saldırganlık ve şiddeti önleme programları, sorun ve çatışma çözme becerilerini kapsar.
- b) Saldırganlık ve şiddeti önleme programları, davranışlarının sonuçlarını bilme, tahrik kontrolü, farklılıklara tahammül etmeyi kapsar.
- c) Saldırganlık ve şiddeti önleme programları ceza sistemini kapsar.
- d) Saldırganlık ve şiddeti önleme programları hayır deme ve problem çözme becerilerini kapsar.
- e) Saldırganlık ve şiddeti önleme programları olumlu rol modelleri seçme, özsaygıyı geliştirme ve stres yönetimi gibi yaşam becerilerini kapsar.

6. Zorbalık nedir?

- a) Bir çeşit hastalık
- b) Okul sisteminde bir ödül
- c) Okulda dışa dönük davranış problemi
- d) Bir duygu
- e) Hiçbiri

7. Aşağıdakilerden hangisi şiddet eğilimli olmanın göstergelerinden biri değildir?

- a) Hayvanlara eziyet etme
- b) Madde kullanımı
- c) Aile içi sorunlar
- d) Okula düşük ilgi
- e) Harçlık istemek

8. “Arkadaşları tarafından fiziksel olarak çekici bulunmayan ya da modaaya uygun giyinmeyen kızlar, genellikle..... kurbanları olmaktadır.”\_Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Madde
- b) Zorbalık
- c) Cinsel taciz
- d) Okul
- e) Arkadaş

9. Okullarda cinsel tacizi azaltmada aşağıdakilerden hangisi doğru bir adım olarak değerlendirilebilir?
- Odaklanma sorunu olan her çocuk risk taşır.
  - Akranları ile geçinemeyen çocuklar potansiyel cinsel tacizcidir.
  - Gelişimsel geriliği olan çocuklar risklidir.
  - Sosyal hizmet uzmanları ve diğer okul çalışanları çok sayıda yüksek risk faktörü sergileyen çocuklara odaklanmalıdırlar .
  - Çocukların evden ayrılması bir risktir.
10. Aşağıdakilerden hangisi okul sosyal hizmet uzmanının şiddet ve zorbalığı önlemedeki rollerinden biri değildir?
- Çocuklarda ve Gençlerde Sosyal İlişki Becerileri Geliştirmede Yardımcı Olmak
  - Diyet yazmak
  - Çocuklarda ve Gençlerde Özdenetim Becerilerini Kazandırmak
  - Çocuklarda ve Gençlerde Olumlu Kimlik Gelişimine Yardımcı Olmak
  - Çocuklarda ve Gençlerde Olumlu Kimlik Gelişimine Yardımcı Olmak

**Cevap Anahtarı:**

1.D, 2.A, 3.B, 4.A, 5.C, 6.C, 7.E, 8.B, 9.D, 10.B

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Yasemin Yavuzer :Okullarda Saldırganlık / Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Riskler ve Önleme Millî Eğitim Say: 192 , Güz/2011
- Akgül, H. (2000). Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007). Eğitim programları bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşleri. Eğitim Araştırmaları (EJER), 29: 1-11.
- Aktaş, V. (2001).Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Aydın, B. (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2006). Öğrenciye uygun okul şart. Radikal İnternet Baskısı (01. 04. 2006) Erişim Tarihi: 20.04.2006  
<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=183091>
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3): 253-269.
- Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul.
- Gander, M. J. ve Gardiner H. W. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. Bekir Onur). 4.Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Güner, İ. (2007). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB Mevzuat Bankası (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 25.08.2010  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html).
- Mertoğlu, M., Doğutaş, C., Cemalçılar, Z. ve Baydar, N. (2008). Şiddetin okula bağlı nedenleri ve alınabilecek önlemler stratejik önlemler konulu Ohio-İstanbul karşılaştırmalı bir araştırma. VIII. Adli Bilimler Kongresi Çocuk ve Adli Tıp Bildiri Özetleri Kitabı, 15-18 Mayıs 2008- Kocaeli, Ankara: Tubitak Yayınları, Yayın No:5847.



Morganet, R. S. (2005). Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları. 1.Baskı, Çev: Sonay Güçray, Alim Kaya, Mesut Saçkes, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Nethaber. (2007, Şubat 13). Disiplin cezası verilen iki öğrenci, öğretmenlerine silahla saldırdı. Erişim

Tarihi: 18 Şubat 2007 <http://www.nethaber.com/Toplum/11996/Disiplin-cezası-verilen-iki-ogrenci-ogretmenlerine-SILAHLA>

Nethaber. (2007, Haziran 13). Öğretmenlerin suyuna kimyasal madde atan öğrenciler serbest. Erişim

Tarihi: 05 Temmuz 2007

<http://www.nethaber.com/Toplum/25077/Ogretmenlerin-suyuna-kimyasal-madde-atan-ogrenciler-serbest>

Ntvmsnbc.com (2006). Okul önleri kamerayla denetlenecek. 20.04.2006'da indirildi: <http://www.ntvmsnbc.com/news/366520.asp>

Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Klavuzu. İstanbul, YenidenYayınları, No:7.

# İçer Dönük Davranış Problemleri



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF



## İÇİNDEKİLER

- Endişe ve Korku
- Yalnızlık /Utangaçlık
- Yas Tutma (acı çekme)
- Depresyon ve İntihar
- Öğrenci Odaklı Müdahaleler



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- İçer dönük davranış problemleri, endişe ve korku, yalnızlık /utangaçlık, yas tutma (acı çekme), depresyon ve intihar, içer dönük davranış problemlerini ele almak için hazırlanmış, kanıtlanmış ve gelecek vaat eden öğrenci odaklı müdahaleler hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Doç. Dr. Elif Gökcearslan  
Çifci

ÜNİTE

7

## GİRİŞ

Okullarda sıklıkla dışa dönük olumsuz davranış problemleri gözlenmektedir. Bu davranışlar başka öğrencilere zarar vermesi nedeniyle de dikkati çekmekte ve kayıtlara girebilmektedir. Halbuki okullarda birçok içe dönük davranış problemleri olan çocuk bulunmaktadır ancak bu çocuklar sorunlarını çoğunlukla kimseye hissettirmeden, yardım almadan çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu bölümde, kaygılı ve korkmuş, yalnız/utangaç/içine kapanmış, acı çeken, depresyonlu/intihar eğilimli çocukların yer aldığı içe dönük davranışların, günümüz okullarında görülen bazı biçimlerinden bahsedilecektir. Ayrıca bu davranışları değerlendirmek için kullanılan ve standart hâle getirilmiş araçlar incelenecektir. Bu bölüm içe dönük zararlı davranışları önleme ya da azaltmada etkili olduğu kanıtlanmış gelecek vaat eden öğrenci odaklı müdahalelerin açıklanması ile son bulacaktır.

Çocuk ve genç nüfusun yüzde 10 ila 15'i yaşamlarının herhangi bir döneminde, bazı depresyon belirtileri göstermektedir. Depresyon nedenleri kaygı, korku, yalnızlık, utangaçlık vb nedenlerle oluşabilmektedir.



Öğrencilerin endişe yaşamalarına neden olan durumlar arasında okul şartları, akademik başarıya verilen önem, okul ya da sınıf değiştirme, öğretmene ulaşılabilirlik, öğretmenin kişiliği ve davranışları sayılabilir.

## ENDİŞE (KAYGI) VE KORKU

Endişe(Kaygı) korkudan ayrı gerçek dışı tuhaf bir duygudur. Korku, gerçek bir tehlikenin varlığından kaynaklanmaktadır. Endişe ise, ortada görünür bir tehlike yokken kişiyi boğucu bir sıkıntının; “kötü, tehlikeli bir şey olacak” duygusunun, dehşete düşüren bir korkunun kuşatması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Aslandan korkup kaçmak doğaldır ancak evine sürekli hırsız gireceğini düşünmek doğal değildir. Sürekli elini yıkayan, sürekli temizlik yapan, sürekli kötü bir şey olacağına ilişkin hisler yaşayan insanlar kaygı içindedirler (Bakırcıoğlu, 2010).

Çocuklukta sürekli annesinin kendisini bırakıp gideceği hissi, kaygı bozukluğuna neden olabilir. Annenin çocuğunu böyle bir durum olmayacağına dair inandırması gerekebilmektedir. Bazı durumlarda ise annenin çabası yeterli olmamakta, psikolojik bir desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Bundan 50 yıl önce psikiyatrik bozukluk nedeni ile tedavi edilmiş olan çocuklar, günümüzün çocukları ve gençleri ile kıyaslandıklarında daha yüksek endişe düzeyleri sergilemektedirler. Endişe, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal sağlıklarını etkilemektedir. Öğrencilerde endişenin artmasına sebep olan bazı faktörler vardır. Bunlar; hastalık, yaralanma, yetersiz beslenme, aşırı kilo, kötü aile yaşamları, hayatta bir amaç bulamamadır (Brophy, 1996; Massey, 1998).

### ÖRNEK VAKA

Zerrin dördüncü sınıf öğrencisidir. Son üç aydan bu yana okul devamsızlığındaki artış ve notlarında görülen düşüş nedeniyle okul sosyal hizmet uzmanı Fatma Hanım'a yönlendirildi. Fatma Hanım, Zerrin ile yaptığı görüşmelerde, onun sınavlara girme konusunda çok endişeli olduğunu ve bu günlerde karın ağrısı yaşamakta olduğunu fark eder. Fatma Hanım ayrıca Zerrin'in ev ödevlerini yapmaktan kaçındığını fark eder. **Bunun sebebinin ise ödevlerini yeterince iyi yapamayacağı korkusundan kaynaklandığını tespit eder.** Fatma Hanım, bu davranışlarından Zerrin'in mükemmeliyetçiliğinin okulu tamamen göz ardı etmesine yol açan zarar verici bir boyuta ulaştığı sonucuna varır. Fatma Hanım ayrıca Zerrin'in öğretmenlerinin, onun bu davranışlarını ilgisizlik olarak yorumladıklarını ve okulda bulunduğu zamanlarda ona karşı cezalandırıcı bir tavır benimsediklerini keşfeder. Gerçekleştirdikleri en son görüşmede, Fatma Hanım, Zerrin'in babasının tedavi edilmeyi reddeden bir alkolik olduğunu öğrenir. Zerrin babası ile temasa geçilmesini istememektedir.

Vakada bahsedildiği gibi pek çok öğrenci evdeki problemler nedeniyle kaygılıdır ve bu kaygı okulda var olan baskılar nedeniyle daha da artar. Öğrencilerin endişe yaşamalarına neden olan durumlar arasında;

- okul şartları,
- akademik başarıya verilen önem,
- arkadaşlarına göre daha iyi performans sergilenmesinin istenmesi,
- değerlendirmeye tabi tutulacağını bildikleri aktiviteler ile uğraşmaya zorlanma,
- okul ya da sınıf değiştirme,
- müfredat dışı aktivitelerde mükemmel olma yönünde konulan baskılar,
- diğer öğrencilerden gelen baskılar,
- okulun büyüklüğü,
- sıcaklık ve yetersiz havalandırma,
- gürültü,
- kalabalık,
- hijyen ve temizlik,
- öğretmene ulaşılabilirlik,

- öğretmenin kişiliği ve davranışları sayılabilir (Massey, 1998).

Çocukların çoğunluğu belirli bir düzeyde endişe yaşar ancak okul çağında olan tüm çocukların yaklaşık % 1'inin yaşadığı endişe, karşılaştığı olaya oranla çok daha fazladır. Bu çocukların yaşadığı duruma "okul fobisi/korkusu" adı verilmiştir (Terry, 1998).

Okul korkusu yaşayan çocukların tamamı şu temel özelliklere sahiptirler:

- Okula gitme konusunda büyük güçlük çekmek
- Okula gitme ihtimali ortaya çıktığında hasta hissetmek
- Ebeveynlerinin bilgisi dâhilinde okula gitmeyip evde kalmak



Okul korkusu yaşayan çocukların tamamı şu temel özelliklere sahiptirler:

Okula gitme konusunda büyük güçlük çekmek, okula gitme ihtimali ortaya çıktığında hasta hissetmek, ebeveynlerinin bilgisi dâhilinde okula gitmeyip evde kalmak.

Bir çocuğun yaşamış olduğu endişe ve korkunun normal gelişimin bir parçası mı yoksa müdahaleye gereksinim duyacak düzeyde fazla mı olduğunu tespit etme amacıyla okul sosyal hizmet uzmanları ve diğer çalışanlara yardımcı olabilecek birtakım ebeveyn ve öğretmen ölçekleri ve kontrol listeleri geliştirilmiştir. Bunların içinden en yaygın biçimde kullanılanlar;

- *Achenbach'nın Çocuk Davranışları Kontrol Listesi (Achenbach, 1979),*
- *Davranış Problemleri Kontrol Listesi (Quay&Peterson, 1983),*
- *Çocuklar İçin Korku Anketi (Ollendick, 1983),*
- *Çocukların Endişe Gösterme Ölçeği (Reynolds&Richmond, 1978),*
- *Çocuklar için Sınav Endişesi Ölçeği (Sarason, Davidson, Lighthall&Waite, 1958) ve*
- *Endişenin Okul Öncesi Dönemde Gözlemlenme Ölçeği (Glennon&weisz, 1978).*

*Endişenin Okul Öncesi Dönemde Gözlemlenme Ölçeği*, korku ve endişeye katkıda bulunan koşulların belirlenmesine yardımcı olur. Örneğin, eğer bir çocuğun endişesi sadece belirli bir öğretmen söz konusu olduğunda ortaya çıkıyorsa ve yapılacak müdahalede bu öğretmenden yardım alınması gerekiyorsa, bu durumda öğretmenin değiştirilmesi talep edilebilir.

## YALNIZLIK/UTANGAÇLIK

Okullarda öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan birisi de yalnızlıktır. Yalnızlık kavramı, ait olma ile çok yakından ilişkilidir. Ekonomik, sosyal ve psikolojik açılardan ait olma hissini yaşayamayan öğrenciler, yalnızlıkla karşı karşıya

gelmektedir. Bazen onlarca kişinin içinde insan, kendini yalnız hissedebilmektedir. Okullarda yaygın olarak yaşanan akran zorbalığı, akran ilişkilerinde zayıflık ve dışlanma da yalnızlığa neden olmaktadır (Duyan ve diğerleri, 2008).

Bazı öğrenciler genellikle akranları ile zayıf ilişkiler kurarlar ve bu durum sonucunda akranları tarafından dışlanma ile sonuçlanan yalnızlık duygusu yaşarlar. Zayıf arkadaş ilişkilerinin bir sonucu olarak, yalnız çocuklar akranları ile etkileşim temelli birçok fırsatı kaçırmaları ve gerçek hayatta gerekli olacak birçok beceriden yoksun kalırlar. Ayrıca bu çocuklar daha sonra problemler yaşama açısından da daha yüksek risk taşırlar (Bullock, 1998). Akranları tarafından zorbalığa maruz kalma ve yaşadıkları çeşitli tacizler de yalnızlık duygularına yol açabilir. Örneğin, bir çalışmada, arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalan ana sınıfı öğrencilerinin daha üst sınıflara geçtiklerinde yalnızlık, stres ve okula karşı daha fazla olumsuz tavır geliştirdikleri bulunmuştur.



### Örnek

•Burak'ın sınıfında bir grup arkadaşı ders aralarında ve Burak'ın yalnız olduğu ortamlarda onu rahatsız etmektedirler. Kendisine zorbalık yapan arkadaşları ona "Vırak" ismini takmıştır. Sırada otururken tişörtünün içine su boşaltmakta, saçını çekmekte ve fiziksel görüntüsü ile dalga geçmektedirler. Burak yaşadığı bu sıkıntıyı kimseye söyleyememektedir. Zaman içerisinde yaşadığı rahatsızlıklar giderek artmıştır. Artık Burak okula gitmek istememektedir. Akademik başarısında da düşüş yaşanmıştır. Onun bu durumuna endişelenen annesi, durumu okul sosyal hizmet uzmanına bildirmiştir. Sosyal hizmet uzmanı ile Burak bir araya gelmiş ve görüşme sonucunda Burak'ın gerçek sorunu anlaşılmıştır. Sosyal hizmet uzmanı Burak'a bu kötülüğü yapan öğrencileri çağırarak onların Burak'ın yaşadığı olumsuzlukları anlamaları için bir eğitim planlamış ve uygulamıştır. Öğretmeni ve okulun hizmetli personelini de konu hakkında bilgilendirmiştir. Burak kısa bir süre sonra rahatlamaya başlamıştır. Arkadaşları artık kendisine kötü davranmamaktadırlar.

Yalnız öğrencilerle benzer özellikler gösteren bir diğer öğrenci grubu da utangaç ve çekingen olanlardır. Nispeten sessiz olan bu öğrenciler akademik açıdan, sosyal açıdan ve çalışma açısından tek başlarına olmak istemektedirler. Ancak utangaçlık sosyal durumlara katılma, diğerlerinin varlığından rahatsızlık ve huzursuzluk duyma, abartılı bir biçimde tavırlara dikkat etme ve bunların bir bileşeni ile sonuçlandığında sorun olmaya başlar (Honig, 1987; Thompson&Rudolph, 1992). Bullock (1998) küçük çocuklarda

yalnızlık hissine ve sorunlu utangaçlığa yol açabilecek bazı faktörlerden bahsetmektedir.

Bu faktörler:

- Yeni bir okula başlamak ya da mahalleye taşınmak,
- Bir arkadaşı kaybetmek,
- Değer verdiği bir nesneyi kaybetmek,
- Anne babanın boşanması,
- Bir evcil hayvan ya da önemli bir kişinin ölümü,
- Akranları tarafından reddedilme,
- Arkadaş edinmek için gerekli olan sosyal becerilerden yoksun olma ya da arkadaş edinmeyi zorlaştıran kişilik özelliklerine (örneğin, utangaçlık, endişe, kendine düşük değer atfetme vb.) sahip olmadır.



Webb (1993) yas tutan çocuklar ile çalışmak amacıyla kapsamlı bir değerlendirme aracı geliştirmiştir.

Bu değerlendirme aracı üç faktöre ayrılmaktadır:

Bireysel faktörler, ölüm ile ilgili faktörler, ailevi/sosyal/dinsel/kültürel faktörler.

## YAS TUTMA (ACI ÇEKME)

Ölüm hayatın bir parçasıdır ve çocuklar da aralarında evcil hayvanlarının da bulunduğu sevdiği canlıların ölümlerini yaşayacaklardır. Ne şekilde olursa olsun sevdiklerinden ayrılma acı çekme ile sonuçlanır. Kayıp yaşayan çocuklar okula uyum sağlama konusunda güçlük çekebilirler ve şu belirtileri gösterebilirler: Konsantrasyon eksikliği, görevleri yerine getirme yetersizliği, yorgunluk, aşırı duygu gösterimleri ya da bunların bileşenleri gibi davranışlar (McGlaufflin, 1998).

Çocuklarda ve gençlerde yas tutma temelli tepkileri ölçmek için bazı ölçme araçları geliştirilmiştir. The *Hogan Parent /Sibling Inventory of Bereavement (HSIB)* gençler için kullanılan önde gelen yas tutma ölçüm aracıdır. Bu ölçek ayrıca çocukların acıları ile ilgili boyutları değerlendirmek için de başarılı bir biçimde uygulanmaktadır. *Loss Response List*, acıya karşı verilen fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel tepkileri ölçer (Wheeler&Austin, 2000).

Webb (1993), yas tutan çocuklar ile çalışmak amacıyla kapsamlı bir değerlendirme aracı geliştirmiştir. Bu değerlendirme aracı üç faktöre ayrılmaktadır:

1. Bireysel faktörler: yaş, gelişim evresi, bilişsel işleyiş, kişilik özellikleri, geçmişteki başa çıkma davranışları

2. Ölüm ile ilgili faktörler: ölümün tipi, ölen ile olan temas, vedanın ifade edilişi, ölen ile olan ilişki, acı tepkileri

3. Ailevi/sosyal/dinsel/kültürel faktörler: Okul sosyal hizmet uzmanları ve diğer okul çalışanları, kayıp yaşayan öğrencilere yaslarını yaşama fırsatı sunarlar; ayrıca kayıp yaşamış çocukların durumlarına duyarlı bir okul ortamı yaratmak için çalışırlar (McGlaufflin, 1998).

## DEPRESYON VE İNTİHAR

Araştırmalar göstermektedir ki belirli tiplerdeki kısa süreli psikoterapi, özellikle de Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) çocuklarda ve gençlerde depresyonu hafifletme de oldukça işe yarayabilmektedir. Örneğin, BDT, destekleyici terapi ve aile terapisini kıyaslayan bir çalışmada, BDT'nin vakaların yaklaşık %65'inde depresif belirtilerde azalmaya yol açtığını ve bu oranında hem destekleyici hem de aile terapisini ile elde edilmiş orandan daha yüksek bir oran olduğu bulunmuştur (Brent v.d. 1997).

Okul temelli program olan İntihar Önleme Programı, öğrencilere stres ve depresyonu nasıl görmeleri gerektiğini öğretmek, onların baş etme ve problem çözme becerisi geliştirmelerini sağlamak ve arkadaş desteğini nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek için bilişsel-davranışçı yaklaşımı kullanmaktadır (Greenberg v.d. 2000). Greenberg v.d. (2000)' e göre İntihar Önleme Programı, üç safhada temellenen farklı konu başlıklarında oluşmaktadır: Eğitimsel-kavramsal safha, egzersiz-eğitim safhası ve uygulama safhası. Bu program, 12 hafta boyunca, her hafta 50 dakika süren ve yaklaşık olarak 18 öğrenciden oluşan bir grupta uygulanır. İsrail'de, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip, 237 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışmada, programa katılan erkek öğrencilerin kontrol grubunda yer alanlara göre Olası İntihar Endeksi (IIPS)' nde önemli gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Klingman&Hochdorf, 1993).

Yapılan bir çalışma, intihar etmeyi düşünen çocukların "değerlendirilmesinde ve tedavisinde" özellikle okul sosyal hizmet uzmanının bulunması gerekliliğine işaret etmiştir.

Washington Üniversitesinde 14 okulu kapsayan bir çalışma; intihar olasılıklarını önlemede en önemli yerlerden birinin okul sosyal hizmet uzmanlarının ya da okul sağlık görevlilerinin odası olabileceği belirlenmiştir. Bu çalışmada, riskli görülen öğrenciler, okul sosyal hizmet uzmanı ya da sağlık görevlisi tarafından iki saatlik bir görüşme seansına alındılar ve onlara ruh halleri hakkında bazı sorular soruldu ve intihar etme niyeti sezilirse, ebeveynlerine ya da hastanelere haber verildi. Bu çalışma sonucunda, psikolojik görüşme programına katılanların yüzde 54'ünün katılmayanlara oranla takip eden aylarda daha az intihar düşüncesine sahip olduklarını bildirmişlerdir (Portner, 2000b).

İntihar etme düşüncesine sahip olan öğrencilerin genellikle bazı işaretler sergilediklerine inanılmasına rağmen, öğretmenler genellikle bu işaretleri fark edememekte ve uygun önlemleri alamamaktadır. Bunun nedeninin, çoğu lise öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının fazlalığı ve sınıflarındaki öğrencilerin sürekli değişmesinden dolayı, öğrencileriyle kişisel ilişkiler geliştirmeye vakit bulamıyor olmaları olabilir (K. King, Price, Telljohann & wahl, 1999). Bu problemin



Washington Üniversitesinde 14 okulu kapsayan bir çalışma; intihar olasılıklarını önlemede en önemli yerlerinden birinin okul sosyal hizmet uzmanlarının ya da okul sağlık görevlilerinin odası olabileceği belirlenmiştir.



üstesinden gelmek için okul sosyal hizmet uzmanları ilave bazı adımlar atmalıdırlar. Öğrenciler sınıf arkadaşları hakkında çok gizli bilgilere sahip olabilecekleri için okul sosyal hizmet uzmanları öğrencileri intihara ilişkin risk faktörleri hakkında bilgilendirmeli ve arkadaşlarından herhangi birinin intihar etme düşüncesi olduğunu fark ettiklerinde bu tür bilgileri okul sosyal hizmet uzmanları ya da danışmanları ile paylaşmaları gerektiği hakkında bilgilendirilmelidirler.

Okulda bu türden bilgilerin öğrenciler tarafından bir yetişkin ile paylaşılmasının önemi küçümsenemez. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, genç yaşlarda gerçekleşen intiharların yüzde 70'inde başka bir genç, kurbanın intihar planından haberdar ve çoğu durumda bu türden bilgileri bir yetişkin ile paylaşmak "ispiyonlamak" olarak algılanmaktadır (Portner, 2000b).

Eğer bir intihar gerçekleşirse, okul sosyal hizmet uzmanları ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek ve "benzer" intiharları önlemek için bazı girişimlerde bulunabilirler. İlk olarak ölen kişinin yakınlarının ve okul personelinin haberdar edilmesi gerekir. Daha sonra, okul müdürünü gelişmelerden haberdar etmesi, öğrenciler ile konuşması, yardım teklifinde bulunması amacı ile aileyi araması için bir okul çalışanı görevlendirilir. Ayrıca ölen kişi için kutsallaştırıcı eylemler içine girmemek ve ayrıca olayın medyaya yansımalarını önlemeye çalışmak iyi olabilir.

Çocuklarda ve gençlerde görülen depresyon, intihar etme olasılığı ile bağlantılı olduğundan, okul sosyal hizmet uzmanlarının ve diğer okul çalışanlarının çocuklarda görülen depresyon belirtilerine karşı tetikte olmaları gerekir (Shaffer v.d. 1996;Weissman v.d. 1999). Ne yazık ki çocuk ya da gençlerde depresyonun fark edilmesi ve teşhis edilmesi güçtür; çünkü depresyonun belirtilerinin ifade edilişi çocuğun gelişim evresine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, gençlik yıllarının tipik davranışları arasında yer alan asık suratlılık ya da benzeri davranışlar normalde olabilir, depresyonun bir belirtisi de olabilir. Semptomların birinin ya da birkaçının birleşiminin uzunluğu ve ciddiliği çocukluk ve gençlik depresyonlarını değerlendirmede çok önemlidir.

Tablo 1.1' de küçük çocuklarda, büyük çocuklarda ve gençlerde depresyon ile bağlantılı bazı tipik işaretler listelenmektedir.



Semptomların birinin ya da birkaçının birleşiminin uzunluğu ve ciddiliği çocukluk ve gençlik depresyonlarını değerlendirmede çok önemlidir.

Tablo 1.1. Depresyon ile bağlantılı olabilecek işaretler

<b>Küçük çocuklar:</b>
• Hasta gibi davranmak
• Aşırı aktif olmak
• Ebeveynlerin yanında kalıp okula gitmeyi istememek
• Ebeveynlerinin ölebileceğinden endişe duymak
<b>Büyük çocuklar ve gençler:</b>
• Surat asma
• Ailevi ve sosyal aktivitelere katılmayı istememe
• Okulda başını belaya sokma
• Alkol ya da uyuşturucu kullanma
• Dış görünüşüne dikkat etmemeye başlama
• Olumsuz, huzursuz, zalim, saldırgan olma ve kendilerini kimsenin anlamadığını düşünme.

Bazı standart değerlendirme araçları, olası depresyon vakalarını tespit etmek amacıyla çocukların ve gençlerin izlenmesi için geliştirilmiştir.

Çocukluk Depresyon Ölçeği (*The Children's Depression Inventory (CDI)*), 8 – 18 yaş arasındaki çocukların depresyon belirtilerini değerlendirmektedir.

Beck Depresyon Ölçeği (*The Beck Depression Inventory (BDI)*) ve Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (*Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D) Scale*), gençlerde depresyon belirtilerini değerlendirir. Bu depresyon ölçeklerinin her biri için temasa geçilebilecek kişi ve kurumlar Tablo 1.2' de verilmektedir. Bir çocuk ya da gencin bu standart araçlarda herhangi birinden pozitif puan alması durumunda, kapsamlı bir değerlendirme için bir uzmana yönlendirilmesi gerekir.

Tablo 1.2. Çocuklar ve gençler için depresyon ölçekleri

Çocukluk Depresyon Ölçeği (Children's Depression Inventory)
Beck Depresyon Ölçeği (Beck Depression Inventory)
Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği ( <i>Center for Epidemiologic Studies Depression Scale</i> )

## İÇEDÖNÜK DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ÜSTESİNDEN GELMEK İÇİN KANITLANMIŞ YA DA UMUT VAAT EDEN ÖĞRENCİ ODAKLI MÜDAHALELER

Bu bölümde öğrencilerde endişe ve korku, yalnızlık ve utangaçlık, yas tutma ve depresyon ya da intihar eğilimi gibi durumları en aza indirmeyi ya da ortadan kaldırmayı hedef alan kanıtlanmış ya da umut vaat eden müdahaleleri ele alacağız. Duygusal ve davranışsal problemler gösterme riski olan öğrencileri tanımlamak ve bunlara müdahale etmek için hazırlanmış olan en saygın okul-temelli programlardan biri Ruh Sağlığını Birincil Önleme (*Primary Mental Health Prevention (PMHP)*) projesidir (Cowen v.d. 1996).



"Sistemik duyarsızlaştırma", korkulan nesnelere karşı, aşamalı rahatlama eğitimi, korku üreten dürtülerin hiyerarşisinin geliştirilmesi ve rahatlama teknikleri yoluyla sistemik bir biçimde duyarsızlaştırılma tekniğidir.

### ENDİŞE VE KORKU

Bazı bilişsel ve davranışçı (C-B) müdahalelerin (modelleme, sistematik duyarsızlaştırma, içsel patlama ve taşkınlar için terapi) çocuklarda ve gençlerde endişe ve korkuyu azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. C-B müdahalelerinin tamamı öğrencilere, belirli düşünme becerilerini geliştirme ve hayatının herhangi bir döneminde korkulan bir nesne ya da durum ile karşılaştığında bu durumla baş etme becerisi kazanma üzerine odaklanmaktadır (Morris & Kratochwill, 1985). King ve Ollendick (1989)'e göre "modelleme", endişe yaratan durumlarda korkusuz davranışı ve korkulan durumun üstesinden gelmek için arzu edilen tepkileri göstermeyi gerektirir. "Sistemik duyarsızlaştırma", korkulan nesnelere karşı, aşamalı rahatlama eğitimi, korku üreten dürtülerin hiyerarşisinin geliştirilmesi ve rahatlama teknikleri yoluyla sistemik bir biçimde duyarsızlaştırılma tekniğidir (King & Ollendick, 1989).

Morris ve Kratochwill'e göre içsel patlama ve taşkınlar için terapi, en fazla endişe yaratan dürtülere uzun süreli maruz kalmayı gerektirir. Ancak, çocuklarda bu hoş olmayan tekniklerin kullanılması ile ilgili etik endişeler ortaya çıkmaktadır. Özellikle çocuklarda endişeyi azaltmak için geliştirilmiş olan bir program ümit vaat etmektedir.

#### Ruh Sağlığını Birincil Önleme Projesi (RSBÖP)

PMHP yaklaşık 40 yıldan beri sosyal problem çözme becerilerini öğretmekte, boşanmış anne babaları olan çocuklara yardımcı olmakta, akran ilişkilerini kolaylaştırmakta ve iş birlikçi öğrenmeyi desteklemektedir. RSBÖP, ruh sağlığı hizmetlerinde tek başına ruh sağlığı personelinin yeterli olamayacağı, bu personelin ek desteklere ihtiyaç duyan çocuklara gerekli yardımı sağlamada yetersiz olacağı fikrinden ortaya çıkmıştır. RSBÖP ruh sağlığı hizmeti veren

personelin rolünün yeniden tanımlanmasını ve yardımcı sağlık personeli kadrolarının oluşturulmasını sağlamıştır. Bununla birlikte yapılandırılmış oyun odalarında uyumsuzluk belirtileri gösteren öğrenciler ile daha yoğun bir biçimde çalışabilecek sağlık personeli yardımıyla bu problemi çözmeye çalışmaktadır. Bu müdahalenin en önemli tarafı, uyumsuzluk belirtileri gösteren her bir çocuk için kesintisiz, karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişkinin geliştirilmesidir. Bu meslek elemanları dikkatli bir biçimde seçilmekte ve aralıksız devam eden atölye eğitimi çalışmalarının arkasından 24 ile 36 saatlik yoğun bir eğitim almaktadırlar. Bu meslek elemanlarının her biri 20 – 25 hafta boyunca, haftada bir kez 25 ile 45 dakika süren seanslarda çocuklar ile bireysel ya da küçük grup çalışmaları yapmaktadır.

Bu buluşmalar, uygun malzemeler ile donatılmış yapılandırılmış bir oyun odasında kendini ifade etmeyi sağlayan oyunlar ile gerçekleşmektedir. Uygun olmayan davranışlara sınırlamalar getirilerek her türlü duygunun ifadesi ve keşfedilmesi için öğrenci cesaretlendirilmektedir. Çocuklar ile çalışan bu meslek elemanları, konuşmada söz alma, kuralları takip etme ve görevleri yapma gibi hayat becerileri konusunda öğrencileri teşvik etmektedir. Bu kişiler ve bu alanda uzman diğer kişiler haftada bir ya da iki haftada bir, bir araya gelip vakaları ele alırlar. RSBÖ projesi özellikle içsel sorunlu davranışlar sergileyen çocuklar ile başarılı sonuçlar vermektedir.

*Endişenin Önlenmesi Projesi*, endişe ile alakalı problemlerin ilerlemeden önlenmesi için çocuklara bilişsel, davranışsal ve psikolojik başa çıkma stratejilerini kullanmayı öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu program temelde bire bir çocuk odaklıdır; ancak ebeveynler ile üç seansın geçirilmesi de program içinde vardır (Greenberg v.d. 2000, 32).

*Queensland Endişeyi Önleme ve Erken Müdahale Projesinin* geniş kapsamlı ve uzun süreli bir değerlendirmesine göre bu programa katılmış olan endişeli ancak depresyon bozukluğu olmayan çocuklar, program bittikten altı ay sonra yapılan değerlendirmede, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında, daha az içsel bozukluklar geliştirmişlerdir (Greenberg v.d. 2000).

Ümit vaat eden diğer bir program da *'Stresi Azaltma Eğitimi'* dir. 13 seanstan oluşan okul temelli bu program, olumsuz duygusal gelişmeleri ve stres ile alakalı diğer psikolojik problemleri bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme ve endişe yönetimini kullanarak azaltmak amacı ile hazırlanmıştır (Greenberg v.d. 2000). Bu programın endişe sorunları olan bir grup lise öğrencisi ile yapılan bir değerlendirmesi, müdahale öncesi yüksek düzeylerde stres bildiren gençlerin en fazla değişimi endişe ve depresyon belirtilerinde yaşadıkları tespit edilmiştir (Greenberg v.d. 2000, p. 33).

## YALNIZLIK/UTANGAÇLIK

Okuldaki yalnız ve utangaç çocuklara yardımcı olmak için özel uygulamaları destekleyen araştırmalar çok fazla değildir (Brophy, 1996). Ancak, bazı araştırmacılar (Brophy, 1995; Honig, 1987; McIntyre, 1989; Thompson&Rudolph, 1992) utangaç çocuklara yardımcı olmada kullanılabilecek bazı pratik stratejiler listesi oluşturdular. Tablo 1.3' te görüleceği gibi bu stratejilerin çoğu öğretmenler tarafından en iyi şekilde uygulanabilmektedir. Ancak, bu stratejilerden rol oynama tekniği normalde topluluk içinde kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciden diğer kişiler ile etkileşimde bulunmaları istenerek ya da kitapla tedavi materyalleri kullanılarak, örneğin P. Krasilovsky'nin yazmış olduğu "Küçük Utangaç Kız" gibi kitaplar kullanılarak çözülmeye çalışılır. Bu tekniklerin bazıları okul sosyal hizmet uzmanları tarafından kullanılmaktadır.

Tablo 1.3 Utangaç ve İçine Kapanık Öğrencilere Yardımcı Olma Stratejileri

■ Utangaç çocukların ilgi alanlarını tespit etmek için ilgi envanterlerini uygula, daha sonra bu ilgi alanlarını, gerçekleştirilecek sohbetler ve öğrenme aktiviteleri için temel olarak kullan.
■ Öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları iyi sanat çalışmalarını ya da ödevlerini, arkadaşlarının görmesi için sınıfta sergile.
■ Öğrencinin sınıfta popüler ve diğer öğrenciler ile iyi ilişkileri olan bir sınıf arkadaşı ile birlikte çalışmasını ve arkadaşlık geliştirmelerini destekle.
■ Eğer gündüz vakitlerinde hayal kurmaya eğilimli ise sık sık kontrol et.
■ Utangaç çocuklara sosyal gelişim hedefleri belirlemeleri konusunda yardımcı ol.
■ Onlara istediklerinde ısrarcı olmaları, diğer öğrenciler ile ilişki kurmaları ve diğer sosyal becerileri geliştirmeleri ile ilgili olarak yardımcı ol.
■ Onların sosyal sezgilerini geliştirmek için gerekli olan bilgileri ver (örneğin, yeni öğrencilerin ilk başlarda arkadaş edinmede güçlük çekeceklerini ya da arkadaşların kendi aralarında takılmalarının, seni sevmediği anlamına gelmeyeceğini açıklayarak), diğer öğrenciler ile pozitif temaslar kurmanın ve bu tür ilişkilere daha etkin bir biçimde katılmanın yollarını göster.
■ Onlara arkadaşları ile etkileşimleri sırasında utanabilecekleri ve geri çekilebilecekleri sosyal durumları aşabilmeleri için görevler ver.
■ Diğerleri ile selamlaşırken yüz yüze ya da telefonda konuşurken, özellikle kendi isteklerini belirten ifadeler kullan. Örneğin "Ben de oynayabilir miyim?" gibi sosyal "kapı açıcıları" kullanmayı öğret.
■ Her gün birkaç dakika bile olsa, onlar ile konuşmak için zaman ayır ve onların dediklerini dikkatli bir biçimde dinle ve onlara yanıt ver.
■ "Küçük Utangaç Kız," gibi üzgün ve utangaç bir kızın, daha dışa dönük bir hâle gelmesini konu alan kitapları terapi materyali olarak kullan.

İlkokul öğrencilerini hedef alan çeşitli sosyal beceri geliştirme programlarında olduğu gibi utangaç çocukların sosyal beceriler ile ilgili olarak doğrudan eğitime ihtiyaçları olabilir.

## YAS TUTMA (ACI ÇEKME)

Mc Glaulin (1998), okul görevlilerinin bireysel olarak öğrencilere yardımcı olmalarının yanı sıra yas sürecini tüm okula entegre etmeye yönelik tavsiyelerinden oluşan bir liste sunmaktadır (Tablo 1.4). Bu tavsiyelerden biri de okul sosyal hizmet uzmanlarının, bir ölüm ya da kayıp tecrübesi yaşamış öğrenciye, okula geri dönüşünden hemen sonra başsağlığı dileğinde bulunmalarıdır.

Tablo 1.4. Yas Sürecinin Tüm Okul Ortamına Entegre Edilmesi için Tavsiyeler

<p>■ Yas tutmaya (Acı çekmeye) değerli bir hayat tecrübesi olarak bak. İnsanların hayatları boyunca pek çok kez karşılaşabilecekleri kayıplara üzülmeyi öğrenmeleri değerli bir hayat becerisidir. "Gaziler Günü" gibi tarihî olayları ölümü tartışmak için kullanmak "öğretilebilir anlar" yaratmada faydalı olabilir. Öğrencilerde kayba üzülmeyi nasıl bir şey olduğunu ve hayatta bunun önemini öğrenebilirler.</p>
<p>■ Fırsatları fark etmeyi öğren. Okul sosyal hizmet uzmanları ve diğer okul çalışanları, öğrenciler ya da toplum için önemli olan günleri veya yıl dönümlerini hatırlamak için "anma panoları" oluşturabilirler. Acıyla ilgili öğretme fırsatları daha anlamlı gelişen şeyler olabilir. Örneğin, çocuklar ya da yetişkinler, ölmüş insanlar hakkında yorumlar yaptıklarında, hayatlarında meydana gelen değişikliklerden bahsettiklerinde, daha iyi zamanlar için duydukları özlemlerini ifade ettiklerinde, "babanızı hala çok düşündüğünüzü" ya da "tüm bu değişikliklere alışmanın hala çok zor olduğunu" söyleyerek acıyı paylaştığını belirtmeniz acı çeken için büyük bir rahatlatma sağlayabilir.</p>
<p>■ Acı anında hissedilen duygu durumlarına saygı duyun. Yas tutma, kişinin normalde sürdürdüğü hayat durumlarının bozulduğu bir zamandır. Kişiye, böyle bir durum ortaya çıktığında nazik ve anlayışlı bir biçimde davranmak gerekir. Kişinin o andaki durumu ile gerçekteki durumu arasında alakasız düşünceler olsa bile bu durumu kabullenmek ve öğrencilerin duygusallık göstermelerine izin vermek gerekmektedir. Bunların hepsinin normal olduğunu belirtmek ve beklenen şeyler olduğunu söylemek büyük destek sağlayacaktır.</p>
<p>■ Acıyarak değil de şefkat ile konuş. Bir okulda duygusal açıdan güvenli bir iklim yaratmak için çalışanlar ve öğrenciler birbirlerine şefkat ile yaklaşmalıdırlar. Yas tutan birine acıma hissi duyulması yaygın bir şey olmasına rağmen, özellikle yas tutan bir çocuk için acıma, genellikle aşağılayıcı ve uzaklaştırıcı bir tavrıdır.</p>
<p>■ Duygu göstermekten korkma. Duyguları göstermek ve paylaşmak, bir kişinin başka birine verebileceği en iyi hediyedir. Bu tür anlar, zorlayıcı anlar olabilir ancak aynı zamanda anlamlı ve insancıl anlardır.</p>
<p>■ Çocuklara acılarını dışarı vurmaları için fırsatlar ver. Örneğin, öğretmenler ve sosyal</p>

hizmet uzmanları, yaşanan kayıp hakkında günlük tutmayı teşvik edebilirler. Bununla birlikte, öğrencilerin kayıpları ile ilgili araştırma yürütmesi (örneğin, kaybettiği kişinin hastalığı hakkında bilgi toplaması); bir odanın içinde gerekli olduğunda çocuğun belirli bir süre yalnız kalabileceği bir alan yaratmak ve/veya resim yapma, çizme, dans etme ve benzeri şeyler ile kendini ifade etmesini desteklemek gibi aktiviteler acının dışa vurumu için kullanılabilir.

■ Okulda gerçekleşen her ayrılmayla ilgilen. Genellikle insanlar acıdan kaçmak için veda etmeden gitmeyi isterler. İronik bir biçimde insanlar veda etmenin acısını yaşarlar ancak bunu kendi başlarına yaşamayı tercih ederler. Belki de, bir okulun yürütebileceği en iyi acıyla baş etme eğitimi, yıl içinde gerçekleşen her ayrılmayı onurlandırmaktır; yani okuldan ayrılan öğrencileri, sınıf değiştirenleri, ölen hayvanları, ailedeki değişiklikleri, arkadaşları kaybetmeyi önemsemek ve bu tür ayrılıklarda öğrencilerin yanında olmaktır. Her vedanın önemini kabul eden okul, hayatın her yönünde yas sürecini kabul etmiş olur.

■ Ölüm ya da kayıp hakkında öğrencilerle konuş. Bir öğrenci bir kayıp yaşadığı zaman, okuldaki yetkililer öğrenci okula döndükten hemen sonra onunla konuşmalıdır. Bu çok bilinen bir davranış gibi gözükmesine rağmen, kayıp yaşadıktan sonra okula dönen çocukla, yaşadığı kayıp hakkında yanlış bir şey söyleriz korkusu ile hiç kimse bundan bahsetmeyebilir. Bu konuda yapılacak yorum basitçe şöyle olabilir: "Kardeşinin ölümünü duyduğumda çok üzüldüm; bu senin için çok zor olmalı". Çocuk bu tür yorumlara hemen bir tepki vermese bile, onun acısının paylaşıldığını bilmek çok önemlidir.

■ Mümkün olduğunca dürüst davranın. Mümkün olduğunca dürüst olmak okul çalışanlarının bildiklerini ve bilmediklerini paylaşmaları ve ayrıca neyi neden tartışamayacaklarını paylaşmaları anlamına gelmektedir.

■ Rutin uygulamalara, disiplin uygulamalarına ve yüksek beklentilere sahip olmaya devam edin. Birçok yas tutan çocuk için okul, hayatlarındaki en istikrarlı ve tahmin edilebilir yer olabilir. Okullar yas tutan öğrenciler için bazı imtiyazlar sağlayabilirken yas tutan öğrenciler mümkün olduğunca normal işlevlerini yürütmeleri için teşvik edilmeli ve gerekiyorsa uygun olmayan davranışlara sınırlamalar getirilmeli.

■ Yıllar geçse bile bir kaybın unutulmasına izin vermeyin. Kayıplar her bir kişinin kimlik dokusunun bir parçasıdır. Bir ölüm ya da boşanmanın yıl dönümünün hatırlanması, ölmüş olan bir kişinin niteliklerinin hatırlanması ya da kaybedilen bir hayvanın hatırlanmaya devam edilmesi bu ilişkilerin devamı için gereklidir.

■ Birbirini desteklemek. Sağlıklı bir biçimde yas tutmayı desteklemek bir okulda kolay bir şey değildir. Yas tutan bir çocukla birlikte olduktan sonra oldukça duyulanmak ya da kendini üzgün hissetmek çok doğaldır. İdeal olanı, her okul çalışanı, destek sağlanması gerektiğinde sürekli yardım alabilecekleri biri olmalıdır. Bu durum okul çalışanlarının yas tutan öğrencilere gösterebilecekleri sıcaklık ve empatiyi oldukça fazla geliştirebilir.



Okul temelli program olan İntihar Önleme Programı, öğrencilere stres ve depresyonu nasıl görmeleri gerektiğini öğretmek, onların baş etme ve problem çözme becerisi geliştirmelerini sağlamak ve arkadaş desteğini nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek için bilişsel-davranışçı yaklaşımı kullanmaktadır.

## DEPRESYON VE İNTİHAR

Araştırmalar göstermektedir ki belirli tiplerdeki kısa süreli psikoterapi, özellikle de Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) çocuklarda ve gençlerde depresyonu hafifletmede oldukça işe yarayabilmektedir (Birmahcr v.d. 1998; Jayson, Wood, Kroll, Fraser & Harrington, 1998; Reinecke, Ryan & DuBois, 1998). Örneğin, BDT, destekleyici terapi ve aile terapisini kıyaslayan bir çalışmada, BDT'nin vakaların yaklaşık %65'inde depresif belirtilerde azalmaya yol açtığını ve bu oranında hem destekleyici hem de aile terapisini ile elde edilmiş orandan daha yüksek bir oran olduğu bulunmuştur (Brent v.d. 1997).

Okul temelli program olan İntihar Önleme Programı, öğrencilere stres ve depresyonu nasıl görmeleri gerektiğini öğretmek, onların baş etme ve problem çözme becerisi geliştirmelerini sağlamak ve arkadaş desteğini nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek için bilişsel-davranışçı yaklaşımı kullanmaktadır (Greenberg v.d. 2000). Greenberg v.d. (2000)' e göre İntihar Önleme Programı, üç safhada temellenen farklı konu başlıklarında oluşmaktadır: Eğitimsel-kavramsal safha, egzersiz-eğitim safhası ve uygulama safhası. Bu program, 12 hafta boyunca, her hafta 50 dakika süren ve yaklaşık olarak 18 öğrenciden oluşan bir grupta uygulanır. İsrail'de, düşük ve orta sosyo ekonomik düzeye sahip, 237 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışmada, programa katılan erkek öğrencilerin kontrol grubunda yer alanlara göre Olası İntihar Endeksi (IIPS)' nde önemli gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Klingman & Hochdorf, 1993).

Yapılan bir çalışma, intihar etmeyi düşünen çocukların "değerlendirilmesinde ve tedavisinde" özellikle okul sosyal hizmet uzmanının bulunması gerekliliğine işaret etmiştir. Washington Üniversitesinde 14 okulu kapsayan bir çalışma; intihar olasılıklarını önlemede en önemli yerlerinden birinin okul sosyal hizmet uzmanlarının ya da okul sağlık görevlilerinin odası olabileceğini belirlemiştir. Bu çalışmada, riskli görülen öğrenciler, okul sosyal hizmet uzmanı ya da sağlık görevlisi tarafından iki saatlik bir görüşme seansına alındılar ve onlara ruh halleri hakkında bazı sorular soruldu ve intihar etme niyeti sezilirse, ebeveynlerine ya da hastanelere haber verildi. Bu çalışma sonucunda, psikolojik görüşme programına katılanların yüzde 54'ünün katılmayanlara oranla takip eden aylarda daha az intihar düşüncesine sahip olduklarını bildirmişlerdir (Portner, 2000b).

İntihar etme düşüncesine sahip olan öğrencilerin genellikle bazı işaretler sergilediklerine inanılmasına rağmen, öğretmenler genellikle bu işaretleri fark edememekte ve uygun önlemleri alamamaktadır. Bunun nedeninin, çoğu lise öğretmenin sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalığı ve sınıflarındaki öğrencilerin sürekli değişmesinden dolayı, öğrencileriyle kişisel ilişkiler geliştirmeye vakit bulamıyor olmaları olabilir (K. King, Price, Telljohann & wahl, 1999). Bu problemin



üstesinden gelmek için okul sosyal hizmet uzmanları ilave bazı adımlar atmalıdırlar. Öğrenciler sınıf arkadaşları hakkında çok gizli bilgilere sahip olabilecekleri için okul sosyal hizmet uzmanları öğrencileri intihara ilişkin risk faktörleri hakkında bilgilendirmeli ve arkadaşlarından herhangi birinin intihar etme düşüncesi olduğunu fark ettiklerinde bu tür bilgileri okul sosyal hizmet uzmanları ya da danışmanları ile paylaşmaları gerektiği hakkında bilgilendirilmelidirler.

Okulda bu türden bilgilerin öğrenciler tarafından bir yetişkin ile paylaşılmasının önemi küçümsenemez. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki genç yaşlarda gerçekleşen intiharların yüzde 70'inde başka bir genç, kurbanın intihar planından haberdardır ve çoğu durumda bu türden bilgileri bir yetişkin ile paylaşmak "ispiyonlamak" olarak algılanmaktadır (Portner, 2000b).

Eğer bir intihar gerçekleşirse, okul sosyal hizmet uzmanları ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek ve "benzer" intiharları önlemek için bazı girişimlerde bulunabilirler. İlk olarak ölen kişinin yakınlarının ve okul personelinin haberdar edilmesi gerekir. Daha sonra, okul müdürünü gelişmelerden haberdar etmesi, öğrenciler ile konuşması, yardım teklifinde bulunması amacı ile aileyi araması için bir okul çalışanı görevlendirilir. Ayrıca ölen kişi için kutsallaştırıcı eylemler içine girmemek ve ayrıca olayın medyaya yansımalarını önlemeye çalışmak iyi olabilir (Portner, 2000a).



## Özet

- Endişeli, korku dolu, yalnız, utangaç, yas tutan (acı çeken) veya depresyondaki çoğu çocuğa ya yeterli hizmet verilmemekte ya da bu çocuklar hiç dikkate alınmamaktadırlar. Bu problemleri değerlendirmek için bazı standart araçlar geliştirilmiştir.
- Bazı bilişsel-davranışçı (C-B) tekniklerin (örneğin, modelleme, sistematik duyarsızlaştırma) çocuklarda ve gençlerde endişe, korku ve depresyonu azaltmada etkili oldukları görülmüştür.
- Duygusal ve davranışsal problemler açısından risk taşıdığı düşünülen çocukları tanımlamak ve onlara gerekli müdahaleleri yapmak için hazırlanmış en eski ve en saygın okul-temelli programlardan birisi Primary Mental Health Prevention (PMHP) projesidir.
- Okul sosyal hizmet uzmanları bu içsel temelli davranışları ele almak için kullanılacak etkinliği kanıtlanmış ya da ümit vaat eden öğrenci temelli müdahalelerin farkında olmalı ve bunların okullarda uygulanmasını desteklemelidirler.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1.

- I. Okul Şartları
- II. Akademik başarıya verilen önem
- III. Okul- sınıf değiştirme
- IV. Öğretmene ulaşılabilirlik
- V. Performans ödevleri

Yukarıdaki ifadelerden hangisi öğrencilerde endişeye sebep olan faktörler arasında değerlendirilebilir?

- A) I ve II
- B) II III ve IV
- C) I III ve V
- D) III IV ve V
- E) Hepsi

2. Okul çağında olan tüm çocukların yaklaşık % 1'inin yaşadığı endişe, karşılaştığı olaya oranla çok daha fazladır. Bu çocukların yaşadığı duruma ..... adı verilmiştir.

Cümledeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Akademik başarısızlık
- B) Okul korkusu
- C) Kaygı
- D) Okul fobisi
- E) Okuldan kaçma

3. Aşağıdakilerden hangisi okul korkusu yaşayan çocukların özelliklerinden değildir?

- A) Okula gitmede büyük güçlük çekmek
- B) Okula gitmemek için hasta numarası yapmak
- C) Okula gitme konusunda direnç göstermek
- D) Hastalandığında okula gitmemek
- E) Okula devam konusunda endişe ve korku duymak

4. Aşağıdakilerden hangisi yaygın biçimde kullanılan ebeveyn- öğretmen ve kontrol listelerinden değildir?
- A) Davranış problemleri kontrol listesi
  - B) Çocukluk depresyon ölçeği
  - C) Çocukların endişe gösterme ölçeği
  - D) Çocuklar için test endişesi ölçeği
  - E) Endişenin okul öncesi dönemde gözlenmesi ölçeği
5. Yukarıdakilerden hangileri utangaç öğrencilerin özellikleri arasında değerlendirilir?
- A) I ve II
  - B) I ve III
  - C) I, II ve III
  - D) II, III ve IV
  - E) I, II ve IV
6. Aşağıdakilerden hangisi okul temelli intihar önleme programın özelliklerinden değildir?
- A) Öğrencilere stres ve depresyonu nasıl görmeleri gerektiğini öğretmek
  - B) Baş etme- problem çözme becerisini geliştirmek
  - C) İntihar etme düşüncesi olan öğrencileri okuldan uzaklaştırmak
  - D) İntihara ilişkin risk faktörlerini belirlemek
  - E) Arkadaş desteğini nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek
7. Hangisi büyük çocuklarda depresyonla bağlantılı olabilecek işaretlerden değildir?
- A) Surat asma
  - B) Alkol ve uyuşturucu kullanma
  - C) Olumsuz- huzursuz – saldırgan olma
  - D) Sosyal ortamlara girmeme
  - E) Görüntülerine dikkat etmemeye başlamaya

8. Aşağıdakilerden hangisi endişe ve korkuyu azaltmada etkili bilişsel ve davranışçı müdahalelerden değildir?

- A) Modelleme
- B) İlaç tedavisi
- C) İçsel patlama
- D) Taşkınlar için terapi
- E) Sistemik duyarsızlaştırma

9. Aşağıdakilerden hangisi utangaç ve içine kapanık öğrenciler yardımcı olma stratejilerinden değildir?

- A) Öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları iyi sanat çalışmalarını ya da ödevlerini, arkadaşlarının görmesi için sınıfta sergilemek
- B) Öğrencinin sınıfta popüler ve diğer öğrenciler ile iyi ilişkileri olan bir sınıf arkadaşı ile birlikte çalışmasını ve arkadaşlık geliştirmelerini desteklemek
- C) "Küçük Utangaç Kız," gibi üzgün ve utangaç bir kızın, daha dışa dönük bir hale gelmesini konu alan kitapları terapi materyali olarak kullanmak
- D) Diğer öğrenciler ile pozitif temaslar kurmanın ve bu tür ilişkilere daha etkin bir biçimde katılmanın yollarını göster.
- E) Utanabilecekleri ve geri çekilebilecekleri sosyal durumların üstüne gitmelerini sağlamak

10. Aşağıdakilerden hangisi yas sürecini tüm okula entegre etmeye yönelik tavsiyelerden değildir?

- A) Yas tutmaya (Acı çekmeye) değerli bir hayat tecrübesi olarak bakılması
- B) Çocukların acılarını açığa çıkartacak olaylardan uzak durmasını sağlanması
- C) Acı anında hissedilen duygu durumlarına saygı duyulması
- D) Acıyarak değil de şefkat ile konuşulması
- E) Çocuklara acılarını dışarı vurmaları için fırsatlar verilmesi

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.D, 3.D, 4.B, 5.C, 6.C, 7.D, 8.B, 9.E, 10.B

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK DİĞER KAYNAKLAR

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37, 1234-1238.
- Birmaher, B., Brent, D. A., & Benson, R. S. (1998). Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders. *Journal of the*
- Brent, D. A., Holder, D., Kolko, D., Birmaher, B., Baugher, M., Roth, C., et al. (1997). A clinical psychotherapy trial for adolescent depression comparing cognitive, family, and supportive therapy. *Archives of General Psychiatry*, 54, 877-885.
- Brophy, J. (1996). *Working with shy or withdrawn students*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402070)
- Bullock, J. R. (1998). *Loneliness in young children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED419624)
- Cowen, E. L., Hightower, A. D., Pedro-Carroll, J. L., Work, W. C., Wyman, P. A., & Haffey, W. G. (1996). *School-based prevention for children at risk: The Primary Mental Health Project*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dupper, D. (2012) Okul Sosyal Hizmet: Etkin Uygulamalar için Beeri ve Müdahaleler, Çevirenler:Yasemin Özkan ve Elif Gökçearslan Çifci, Kapital Yayınları, İstanbul.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2000). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. University Park: Pennsylvania State University, College of Health and Human Development, PreventionResearch Center for the Promotion of Human Development.
- Honig, A. (1987). The shy child. *Young Children*, 42, 54-64.
- King, IC. A., Price, J. H., Telljohann, S. IC,, & Wahl, J. (1999). High school health teachers' knowledge of adolescent suicide. *American Journal of Health Studies*, 15, 156-163.
- King, N,, & Ollendick, T. H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, 59, 431-470.
- Klingman, A., & Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 121-140.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*, 267-283.
- McGlauκin, H. (1998). Helping children grieve at school. *Professional School Counseling, 1*, 46-49
- Portner, J. (2000a). Complex set of ills spurs rising teen suicide rate. *Education Week, 19*, pp. 1, 22-25.
- Portner, J. (2000b). Suicide: Many schools fall short on prevention. *Education Week, 19*, pp. 1, 20-22.
- Shaffer, D., Gould, M. S., Fisher, P., Trautman, P., Moreau, D., Kleinman, M., et al. (1996). Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide. *Archives of General Psychiatry, 53*, 339-348.
- Terry, P. (1998). Do schools make children fearful and phobic? *Journal for a Just and Caring Education, 4*, 193-211.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 1007-1021.
- Wheeler, S. R., & Austin, J. (2000). The loss response list: A tool for measuring adolescent grief responses. *Death Studies, 24*, 21-34.
- Webb, N. B. (1993). Assessment of the bereaved child. In N. B. Webb (Ed.), *Helping bereaved children: A handbook for practitioners* (pp. 19-42). New York: Guilford Press.

# SOSYAL PROBLEMLER



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan



### İÇİNDEKİLER

- Temel Kavramlar
- Okuldan Kaçma
- Okulu Bırakmak
- Evsizlik
- Üvey Aile
- İstismar ve İhmal
- Boşanma ve Ayrılma
- Madde Bağımlılığı
- Gençlerde Cinsel Davranışlar/Hamilelik/Ebeveynlik
- Sosyal Problemler Yaşayan Çocuk ve Gençleri Hedef Alan Kanıtlanmış ya da Ümit Vaat Eden Öğrenci Temelli Müdahaleler



### HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Sosyal problemlerin neler olduğunu ve sosyal problemleri hedef alan ümit vadeci müdahale programlarını kavrayabileceksiniz.

ÜNİTE

8



## GİRİŞ

Sosyal problemler, evin kapısından çıkınca problemlerden değildir. Bu problemler, çocuğun okulda sergilediği akademik performansı ve diğer davranışlarını da etkiler. Örneğin, evsiz bir çocuk, evsizlerin barındığı bir ortamda yaşamını sürdürürken uyuyamayabilir ya da ders çalışmayabilir. Evsiz çocuklar sık sık okul değiştirmek zorunda kalabilirler ve okuldan korkup başarısızlık döngüsü içine girebilirler. İstismar edilmiş çocuklar ise depresyonda olabilirler ve okulda arkadaşları ile etkileşimde bulunma konusunda güçlükler yaşayabilirler.

Bazı sosyal problemler gelir ve etnik köken ile yakından ilişkiliyken diğerleri bunlardan bağımsızdırlar. Bu bölümde okulda, çocukların sosyal, duygusal ve akademik başarılarını etkileyebilen bazı sosyal problemler ele alınacaktır. Bununla birlikte sosyal problemleri yaşayan çocukların özel gereksinimlerini karşılamada etkili olduğu kanıtlanmış örnek öğrenci odaklı müdahaleler anlatılacaktır.

## OKULDAN KAÇMA

Okuldan kaçma davranışı eğitimde ciddi bir sorundur. Öğrencilerin okuldan kaçmasının okulu sevmeme, öğretmeni sevmeme, dersi sevmeme, okuldaki şiddet, taciz gibi olumsuz durumlar, başarısızlık korkusu, öğrenme güçlüğü, öğrenci gruplarının etkisi, eğlence, sınav endişesi, içki, sigara gibi alışkanlıklar, aile baskısı, aile ilgisizliği, dikkat eksikliği, kültür çatışması gibi birçok sebebi olabilir (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6 -9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya)

Okuldan kaçma davranışı da günümüzde dünya ve Türkiye’de birçok okulda önemli bir sorundur (Ingersoll ve LeBoeuf, 1997). Öğrencilerin akademik ilerlemelerine, mezuniyetlerine, kendilerine verdikleri değere ve ileriye dönük istihdam edilme potansiyeline zarar verici olmasının yanı sıra (DeKalb, 1999), okuldan kaçma "başı boşluğun" en güçlü göstergelerinden biridir.

Ingersoll ve LeBoeuf (1997) öğrencilerin okuldan kaçma sebeplerini açıklayabilecek çeşitli nedenler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler okulda var olan şiddetin mağduru olmaktan korkabilirler, öğretmenlerin ders anlatımlarından sıkılmış olabilirler ya da akademik olarak sürekli diğer öğrencileri yakalamaya çalışmaktan yorulmuş olabilirler. Bazı gençler kardeşlerine bakmak zorunda oldukları için derslere gelmeyebilirler. Bazı öğrenciler ise okula gelmekten vazgeçmektedirler, çünkü her okula geri dönüşlerinde öğretmenleri ya da diğer öğrenciler ile yaşamış oldukları kişisel problemler nedeni ile okuldan uzaklaşmaktadırlar. Bazı öğrenciler için de ailesel nedenler söz konusudur. Bu

aileler çocukların eğitim gereksinimlerini göz ardı etmektedir. Yine bazı çocuklar da okul fobisi geliştirebilirler ve evlerinin güvenli ortamı dışında faaliyetlere katılmaktan kaçınabilirler. Kronik olarak okuldan kaçmak, okulu bırakmanın habercisidir.

## OKULU BIRAKMA

Tüm dünyada teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, okullaşma oranları artış göstermektedir. Buna rağmen teknoloji öncüsü olan ABD’de dahi liseden mezun olma oranları da son 25 yılda düşüş göstermiştir. Örneğin 1999 yılında, Amerika’da yaşamakta olan 16 - 24 yaş arasındaki 34 milyon gencin %11,2’si okulunu bırakmıştır (Kaufman, Kwon, Klein&Chapman, 2000). Özellikle büyük şehirlerde bu oran daha da yüksektir. Okulu bırakanların üçte ikisi onuncu sınıftan önce okulu bırakmakta, %20’si sekizinci sınıfa kadar bırakmakta ve %3’ü dördüncü sınıfı bile bitirmemektedir. İspanyol kökenli öğrencilerin okulu bırakma oranları, Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin okulu bırakma oranından biraz daha yüksektir. İspanyol kökenli öğrencilerin yaklaşık %40’ı sekizinci sınıftan önce okulu bırakmaktadır. Okulu bırakmanın sosyal ve kişisel maliyetleri büyük sorunlara yol açmaktadır. Okul bırakmanın hapisanelerdeki nüfusa büyük katkısı olmakta (Schwartz, 1995), artan sağlık masraflarına ve düşen vergi gelirlerine sebep olmaktadır. Ayrıca okulu bırakmış olanların kazançları lise mezunlarınınkinden üçte bir daha az olmaktadır (Schwartz, 1995).

Okulu bırakan kişiler ile yapılan görüşmeler okulu bırakmanın çeşitli sebeplerini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeplerden bazıları Tablo 1.1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. Okuldan ayrılmaya sebep olan unsurlar

Okul ile ilgili unsurlar	Okula ait hissetmeme
	Liseye gitme konusunda düşük istek
	Kalabalık sınıflar
	Aynı sınıfı tekrarlamamanın vermiş olduğu aşağılanma duygusu ve aynı sınıfta daha küçük öğrenciler ile okumak zorunda kalmak
	Düşük notlar almak ya da okul ödevlerini yetiştirememek
	Öğretmenler ve/veya diğer öğrenciler ile anlaşmazlık
	Disiplin problemleri nedeniyle okuldan uzaklaştırılmak veya atılmak

	Okula uyum sağlayamamak
	Kendini güvende hissetmemek
	Hazırlık programına katılmamak
	En az 10 gün okula gitmemek veya bir dersi en az 10 kez kaçırmak
Kişisel Unsurlar	Bakması gereken bir ailesi olmak, işe girmek, hem okulu hem de işi yürütmede zorlanmak
	Evlenmek, hamile kalmak veya bakması gereken bir ailesi olmak
	Aile çatışmaları
	Okulu bırakan arkadaşlara sahip olmak
	Seyahat etmek istemek
	Uyuşturucu ya da alkol problemi olmak
	Hayatları üzerinde kontrollerinin olmadığına inanmak, şansın önemli olduğuna inanmak ve onları ileri gitmekten hep alıkoyan bir şeyler olduğuna inanmak
	Bazen kendini işe yaramaz hissetmek ve gurur duyacak bir özelliği olmadığına inanmak

Bu tabloda hamile kalmak, bir iş bulmak ya da uyuşturucu veya alkol problemi gibi bazı kişisel sorunlardan bahsedilmektedir. Bunların yanında öğretmenler ile geçinememek, kalabalık sınıflardan dolayı akademik başarı elde edememek ve aynı sınıfta tekrarlamaktan dolayı hissedilen aşağılanma duygusu gibi okul temelli bazı faktörlerden de bahsedilmektedir. Bunların dışında belirtilen diğer sebepler arasında disiplin problemleri, okuldan uzaklaştırılma ya da atılma bulunmaktadır. Okuldan uzaklaştırılma ya da atılma, özellikle sıkıntılı bir durumdur çünkü birçok öğrenci nispeten basit suçlardan dolayı okuldan uzaklaştırılmaktadır.

Illinois Bölgesi'nde bulunan okullarda, öğrencilerin okullardan uzaklaştırılma sebeplerini inceleyen bir çalışmada, çoğu okuldan uzaklaştırma sebebinin silah taşımak, öğretmenler ile kavga etmek ya da uyuşturucu kullanmak gibi ciddi suçlardan daha ziyade kıyafet yönetmeliğine uymamak gibi önlenebilir basit suçlardan kaynaklandığını ortaya koymuştur (Dupper&Bosch, 1996). Bu bulgular, daha önce yapılmış olan bir başka araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Çalışmada, okuldan uzaklaştırmanın nedenlerinin öğretmene adı ile hitap etme, öğretmene karşılık verme ve kavga etmeye kadar uzanan basit suçlardan kaynaklandığı bulunmuştur (Massachusetts Advocacy Center, 1986). Bu bulgular, okuldan uzaklaştırılan, okulu bırakanlar için okulu bırakma teriminin sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu türden okulu bırakanlar için kullanılması gereken daha uygun

bir terimin, "okul bıraktırılanlar" olması daha uygundur.

"Okulu bırakma ifadesi" bireysel bir işlevsizlik ya da patoloji çağırışımı yapmasına rağmen, "okulun bıraktırılması ifadesi" genci, mezun olmadan önce okulu bırakmaya zorlayan okul şartlarına dikkati çekmektedir (Dupper, 1994). Bazı gençler, okullarını tamamen kişisel sebeplerden dolayı bırakmalarına rağmen, okul sosyal hizmet uzmanları okuldan ayrılma sorununu sadece kişisel faktörler ile sınırlamamalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulu bırakma ya da bıraktırılma nedenlerini incelerken aynı zamanda okuldan kaynaklanan rahatsız edici unsurlara da odaklanabilmelidirler.

## EVSIZLIK

Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası evsiz insanı şöyle tanımlamaktadır: "Sabit, düzenli ve yeterli imkânlarla geceleyecek bir yeri olmayan ya da temel barınma yeri olarak devletin işlettiği bir sığınma evini kullanan ya da kurumsal olarak geçici kalacak yer sağlanan kişi veya insanların yaşaması için dizayn edilmemiş olan bir kamusal alanda kalmak zorunda olan kişi". Bu son kategorinin içinde arabalar, parklardaki banklar yer alabilmektedir. Evsiz olan genç nüfusun her yıl yaklaşık 300.000 gençten oluştuğu, şehirde yaşayan nüfusun %3'ünün evsiz olduğu tahmin edilmektedir (Institute for Health Policy Studies, 1995). Amerika'daki evsiz nüfusun en hızlı büyüyen bölümü çocuklu ailelerdir ve yaklaşık olarak bu oran nüfusun yüzde 40'ını teşkil etmektedir (Shirm&weitzman, 1996). Amerika'da evsiz kalan ve sayıları hızla artan çocuklar, çocuk yoksulluğuna da dikkat çekmektedir. Aşırı zenginliğe rağmen, Amerika'da çocuk yoksulluğu hızla artmaktadır. Bu durumun önümüzdeki on yılda %20'den fazla artış göstereceği tahmin edilmektedir (Annie E. Casey Foundation, 1998).

Illionis'teki evsiz çocukların ve gençlerin eğitim problemleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışma, okul sosyal hizmet uzmanları ve eğitimciler için en acil ele alınması gereken problemin, evsiz çocukların okula kayıt yaptırmalarını engelleyen durumlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu engeller; veli olmakla ilgili gereklilikler, okul kayıtlarının aktarılmasında meydana gelen gecikmeler, sürekli bir adresin olmayışı ya da bunların bir bileşenidir (Dupper&Halter, 1994). Genellikle okula kayıt yaptırabilen evsiz çocuklar ve gençler, çeşitli nedenlerle okula gidemeyebilirler. Bu nedenler arasında, evsiz ailelerin ulaşım için gerekli maddi kaynaklarının olmayışı ve birçok barınma evinin ulaşım imkânları sağlamaması sayılabilir (National Coalition for the Homeless, 1999). Ulaşım imkânları sağlansa bile, evsiz çocuklar için düzenli olarak okula gitmek de zor olabilir. Çünkü bu çocuklar ve aileleri kaldıkları yerlerde var olan olumsuz koşullardan dolayı sık sık

taşınmak zorunda kalmaktadırlar (Dupper&Halter, 1994). Evsiz çocukların karşılaştıkları okul-bağlantılı problemlerin arasında şunlar yer almaktadır: Ders çalışmak ya da uyumak için uygun olmayan kaotik barınma şartları (Kozol, 1989; Nord&Luloff, 1995), evsiz çocukların eğitimsel kaynaklara yeterince ulaşamaması (Eddowes&Hranits, 1989), oldukça yüksek depresyon ve gelişimsel gecikmeler (Menke, 1998), evsiz oldukları anlaşıldığında arkadaşları ya da öğretmenleri tarafından dalga geçilmesi (Bassuk, 1990), evsiz olmaktan dolayı duyulan utanç, mahcubiyet ve aşağılık duygusu (Dupper&Halter, 1994) ve özel eğitim hizmetleri için evsiz çocukların değerlendirilmesi ile ilgili problemler (Zima, Bussing, Forness&Benjamin,1997).

## KORUYUCU BAKIM

Son yıllarda Türkiye’de kurum bakımında yapılan düzenlemeler ile koğuş tipi modellerden küçük bakım modellerine geçilmiştir (Çocuk ve Sevgi Evleri). Temel olan, yoksul ailelere yapılan sosyal yardımlar ve diğere destekler ile korunma ihtiyacında olan bu çocukların kendi ailesinin yanında bakılmasının sağlanmasıdır. Bu yaklaşım “çocuğun yüksek yararı” göz önünde tutularak biyolojik ailesi ile yaşamını geçirmesini öngörür. Ancak bunun sağlanamayacağı ortamlarda evlat edinme ve koruyucu aile modelleri özendirilmektedir. Bu modeller Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından sürekli geliştirilmekte ve halk buna teşvik edilmektedir. Bu olumlu gelişmelere rağmen elde edilen somut sonuçlara ilişkin henüz araştırmalara dayalı kapsamlı istatistiki bilgiler elimizde mevcut değildir. ABD ise bugün yarım milyondan fazla çocuk koruyucu aile ile birlikte yaşamaktadır (Noble, 1997). Bu çocukların hemen hemen tamamı travmatik deneyimler yaşamış ve birçoğu da birden fazla aile ile birlikte kalmıştır. Evsiz çocuklara benzer bir biçimde, koruyucu bakımda olan çocuklar da sık sık okul değiştirme ve farklı eğitimsel beklentilere, müfredata ve eğitimcilere uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Koruyucu bakımdaki çocuklar biyolojik ebeveynlerinin okula gitmeleri yönünde onları zorlamamaları nedeniyle okula devamsızlık yapmakta, okuldan korkmakta ve başarısızlık beklentisi içinde olmaktadır (Schwartz, 1999). Bu çocuklar okul çalışmalarını pek de umursamayabilmektedirler, çünkü yaşadıkları diğer problemleri (ihmal, istismar ve hayatlarındaki diğer karışıklıklar) ile karşılaştırıldığında okul çalışmaları önemsiz kalabilmektedir (Altsnuler, 1997; Ayasse, 1995; Noble, 1997). Koruyucu bakımdaki çocuk ve gençlerin eğitimsel gereksinimlerini karşılamada temel engel, okul çalışanları ile çocuk refah sistemi arasındaki iş birliği eksikliğidir (Altshuler, 1997). Schwartz’a göre koruyucu aileler bazı sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Örneğin koruyucu aileler, yeterli hazırlık ve

eğitim olmadan çocukların ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmakta, düşük maddi olanak ve destek sağlayan sosyal refah sisteminin taleplerini karşılamak zorunda kalmakta ve çocukların, onları her an terk edebileceği gerçeği ile yaşamak zorunda kalmaktadırlar

### **İhmal ve istismar**

Amerika’da her yıl %3’ten fazla çocuğa kötü muamele edildiği tahmin edilmektedir (Mental health: A report of the Surgeon General, 1999). Tabipler odası genel sekreterliği tarafından yayımlanmış bir rapora göre (1999), fiziksel ve cinsel istismar sonucunda çocukta, "güvensiz bağlanma, travma sonrası stres bozukluğu, ilişki kurmada bozukluklar, hiperaktivite ile bağlantılı dikkat bozukluğu, depresyon, arkadaşlar ile düzgün olmayan sosyal ilişkiler" gibi zihinsel bir sürü sağlık problemi görülebilmektedir (Mental health: A report of the Surgeon General, 1999). Rapora göre psikolojik istismarın, fiziksel istismardan daha fazla gerçekleştiği düşünülmektedir (Mental health: A report of the Surgeon General, 1999). İstismar edilmiş çocukların, gelişim dönemine, istismarın türüne, istismar sıklığına ve süresine, istismar ortaya çıktığında ailenin verdiği desteğe bağlı olarak kısa ya da uzun süreli ruh sağlığı problemleri yaşayabilirler (Henggeler vd., 1998).

Okul sosyal hizmet uzmanları fiziksel ve cinsel istismar ile ilgili işaret ve belirtiler hakkında okulda çalışanları bilgilendirme konusunda önemli bir role sahiptirler. Böylesi bir rol, özellikle öğretmenlerin bu bilgiden mahrum olabileceği için önemlidir. Örneğin, istismar çeşitleri hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerini inceleyen bir araştırma, öğretmenlerin sadece %4’ünün cinsel istismarın işaretlerini çok iyi bildikleri, %17’sinin "çok açık" olması durumunda işaretleri fark edebilecekleri ve %75’inin bu işaretleri fark edemeyecekleri ortaya çıkmıştır (McIntyre, 1987). Fiziksel istismara ek olarak öğretmenler ve okul çalışanlarının ayrıca çocuk cinsel istismarının küçük işaretlerini de tanımaları sağlanmalıdır (Tablo 1.2.).

Tablo 1.2. Cinsel İstismarın İşaret ve Belirtileri

---

Cinsel istismara maruz kalanlar şu "küçük" işaretleri gösterebilirler:

- Yürümekte, oturmakta ve oyun oynamakta güçlük çekmek
- Elbise değiştirmekte ya da başkalarının olduğu bir ortamda vücudunun herhangi bir bölümünü göstermede aşırı isteksizlik
- Yabancı bir kişinin yaklaşması, dokunması ya da kendisini incelemesine karşı aşırı korku geliştirmek. Eve okula, gündüz bakım evine, bir arkadaşın veya

- akrabasının evine gitmekten aşırı korkmak
- Ebeveynler, akrabalar ya da arkadaşların ebeveynleri ile seyahat etmekten aşırı korkmak
- Okuldan, gündüz bakım evinden, akrabasının ya da arkadaşın evinden kaçmak
- Genç yaşta para karşılığı cinsel ilişki kurmak
- Çocuğun yaşı için alışılmış olmayan cinsel imalar ya da kelimeler kullanmak
- Bir çocuk için çok fazla olan cinsel bilgiye sahip olmak
- Çocuğun yaşı için uygun olmayan cinsel davranış göstermek
- İçe kapanma, bebeksi ya da fantezi dolu davranışlar göstermek
- İntihar girişimi ya da intihardan bahsetmek
- Okul performansında ve okul içi davranışlarda aşırı değişiklikler göstermek.
- Kaynağı açıklanamayan para, nesne, elbise, şeker ya da diğer maddi nesnelere sahip olmak
- Dolaylı korku ve endişe işaretleri göstermek

Cinsel istismarın bir diğer işareti olan fiziksel işaretler:

- Yırtılmış veya yırtılmamış kanlı ya da lekeli elbise ve iç çamaşır.
- Kurbanın ağzında, makatında ya da cinsel organının etrafında kan ya da sperm
- Makatta ya da cinsel organda yabancı ya da cansız nesnelere varlığı
- Şişmiş, iltihaplanmış, kanamış, morarmış, yırtılmış cinsel organ ya da makat
- Cinsel organ, kalça, ağız, göğüsler, boyun veya bacaklarda izler ya da kesikler
- Çocuklarda cinsel yolla bulaşan hastalıklar
- Cinsel organ etrafında kızarıklıklar ya da normal olmayan koku
- Hamilelik (özellikle genç kızlarda)

---

Burada önemle üzerinde durulması gereken konu ise bir çocuğun bu tabloda belirtilen işaretlerden bazılarını sergilemesi durumunda öğretmen ya da diğer okul çalışanları tarafından hemen cinsel istismar yaşamış olduğu sonucuna varmamaları gerektiğidir. Genellikle belirtiler net değildir ve çocuğun hayatında var olan diğer stres yaratan durumlar da benzer belirtiler ortaya çıkarabilir (Lumsden, 1991).

Fiziksel ve cinsel istismarın işaret ve belirtilerini fark edememenin yanı sıra okullarda çocuk istismarının bildirilmesini engelleyen bazı faktörler vardır. Öğretmenler "iyi niyet" ile rapor ederlerse herhangi bir yükümlülük altına girmeyeceklerinin farkında olmayabilirler. Okul yöneticisinin bu türden bildirimlere bakış açısı da çocuk istismarının bildirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Örneğin, eğer okul yöneticisi bunu desteklerse, öğretmenlerin bildirimde bulunmaları daha

olası bir hâle gelecektir; yönetici ebeveynler ile iyi ilişkileri sürdürmek, iyi bir imajı sürdürmek için bu türden bildirimlere karşı isteksiz davranıyorsa, öğretmenlerin bildirimde bulunması daha az olasıdır (Lumsden, 1991). Okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi, okul yöneticisinin bildirimde bulunmaya bakış açısı ne olursa olsun, öğretmenler ve diğer okul çalışanlarının yasalar tarafından bu tür vakaların bildirilmesi konusunda yükümlülüklerinin olduğunu anlatılarak farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

## Boşanma ve Ayrılma

Türkiye boşanma sayısı çok az olan, son otuz yılda onbinde 3-8 arasında boşanma oranı gösteren ülkelerden biri olarak görülmektedir. Ancak kırsal kesimdeki dini nikah ile olan evliliklerin sayısı ve bu sayıları bilinmeyen evliliklerdeki çocukların durumlarının ne olduğu resmi kayıtlarda yansıtılmamaktadır. (Yörükoğlu A. 1983) son on yılda ise boşanma sayısında hızlı bir yükselme görülmektedir.

İngiltere’de ilkokullarda yapılan bir çalışmada, çocukların %80’den fazlasının öz ana-babasının birinin ya da ikisinin de olmadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada da Minnesota’da 1980’lerde yapıldı. Eyalet çapında tüm okul çocuklarının 1/8’den çoğu parçalanmış bir aile ortamında yaşadığı tespit edilmiştir. 1970’li yıllarda Wight adasında yaşayan 9-11 yaş arası çocukların %25’inin ana-babasından yoksun yaşadığı araştırmalarla belirlenmiştir. 1980 yılı verilerine göre tüm dünya çocuklarının 1/8’i yalnız anne ya da babasının bulunduğu ailelerde yaşamaktadır ([www.bursapsikolog.org/bosanma-ve-cocuk/](http://www.bursapsikolog.org/bosanma-ve-cocuk/)).

Son on yılda Amerikan aileleri dramatik bir biçimde değişmiştir. Çocukların evli olmayan çiftler, tek ebeveynli aileler ya da büyük anne ve/veya büyük babaları tarafından bakılmaları giderek artmaktadır. (D. Cohn&Cohen, 2001). Tek ebeveyn ile yaşayan çocukların oranı 1999 yılında %27’ye yükselmiştir ("America's Children: Key National Indicators of Well Being," 2000) ve bunların yaklaşık %60’ı da babaları ile yeterince vakit geçirememektedirler (DADS of Tennessee, Inc., 2000). Bu durum oldukça sıkıntılıdır, çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki babası olmadan büyüyen çocuklar, maddi durumları iyi olsa bile, muhtemelen daha endişeli, arkadaşları ile iyi geçinememekte, hiperaktivite gibi çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca %75’i profesyonel desteğe gereksinim duymaktadır ve okulda sınıf tekrarı yapma oranları iki kat daha fazladır (DADS of Tennessee, Inc., 2000).

Çok sayıda büyükanne ve büyükbaba torunlarının anne ve babası olma rolünü üstlenmektedirler. En son nüfus sayımı sonuçlarına göre bu büyükanne ve büyükbabaların sayısı 2 milyona ulaşmış durumdadır (D. Cohn&Cohen, 2001). Bu



durumun ardında yatan sebeplerin arasında, ebeveynlerden bir ya da ikisinin ölümü, ebeveynlerin çocuklarını terk etmeleri, boşanma, evli olmayan annelerin sayısında görülen artış, uyuşturucu bağımlılığı, zihinsel hastalık ya da ebeveynlerin hapse atılması gibi sebepler yer almaktadır (Rothenberg, 1996). Doğrusunu söylemek gerekirse, 1991 - 2000 yılları arasında federal hapishanelerde anne ya da babası olan çocuk sayısında %60'lık bir artış meydana gelmiştir ve bu çocukların %58'den daha fazlası 10 yaşından daha küçüktür (Sniffen, 2000). Hapishanede bir ebeveynin olması önemli bir risk unsurudur; çünkü hapishanede ebeveyni olan çocukların suça karışma oranları beş kat daha fazladır (Sniffen, 2000).

Gözlemler ve çalışmalar boşanmış ailelerde çocuklarda görülen değişiklikler pek çok bakımdan ayrılan veya boşanan ana babalardaki değişikliklere koşut olduğunu göstermektedir. Genellikle ayrılığı izleyen dönemde duygusal, davranışsal bozukluklar artmış, fakat iki yıl sonraki denetimlerde yavaş yavaş bu bozuklukların düzeldiği görülmüştür.

### **Madde Bağımlılığı**

Çocuk, ergen ve genç erişkinlerde görülen madde bağımlılığı sorunu ülkemizde ve dünyada yeni karşılaştığımız bir sorun değildir. Sanayileşme, modernleşme ve kentleşmenin dayattığı bireysel ve toplumsal refah kavramları; her zaman beklenen sonucu vermemiş ya da istenen sonucu verse de beraberinde bireyi yalnızlaştıran, baş etmek zorunda olduğu problemlerin sayısı artarken, baş etme becerilerini azaltan ve bu durumda "çözümü" sağlıklı olmayan desteklerle ve dengelerle sağlayan bireyler ve gruplar oluşumuna neden olmuştur ([www.e-psikiyatri.com/category/bagimlilik-tedavileri/genclerde-alkol-madde-kullanimi-ve-bagimliliği](http://www.e-psikiyatri.com/category/bagimlilik-tedavileri/genclerde-alkol-madde-kullanimi-ve-bagimliliği)).

Günümüzde dünyanın pek çok ülkesi ve Türkiye'de yasa dışı madde kullanımı gençler arasında yaygındır. Ülkemizde de genele ait kesin veriler olmamakla birlikte Emniyet Genel Müdürlüğü'nün verileri alkol ve madde kullanımının yaygınlaştığı ve kullanım yaşının düştüğüne ilişkin saptamaları mevcuttur.

Özellikle Amerika'da bulunan gençlerin yarısından fazlası liseyi bitirene kadar yasal olmayan maddeleri denemektedirler (Monitoring the future, 2000). Öğrencilerin % 80'i lise sona kadar alkol kullanmaya başlamakta ve on ikinci sınıf öğrencilerinin %62'si ve sekizinci sınıf öğrencilerinin de %25'i mezun olana kadar en az bir kez sarhoş olduklarını bildirmektedirler (Monitoring the future, 2000). Alkol kullanma oranı arttıkça yasal olmayan madde kullanım oranı da artmaktadır (Millennium Hangover: Keeping Score on Alcohol, 1999) ve bunların içinde de Marihuana ilk başta gelmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin %38'i marihuanayı denediklerini bildirmektedir.

(Monitoring the future, 2000). Bu istatistikler endişe vericidir. Çünkü alkol ve madde kullanımı, düşen okul notları, okula gitme oranları ve artan okul bırakma oranları ile bağlantılıdır (Crowe, 1998). Ayrıca, çocukların ve gençlerin %20-25'lik bir bölümünün, kendilerine bakım veren anne, baba veya akrabalarının da uyuşturucu ya da alkol problemlerinin olduğu ve çocukların bu durumdan etkilendikleri ancak bir alkolik ile birlikte yaşayan çocuk ve gençlerin % 95'inin okulda tespit edilemedikleri ve hiçbir yardım almadıkları tahmin edilmektedir (Morey, 1999). Bu durum ise okul sosyal hizmet uzmanları tarafından ele alınması gereken önemli bir hizmet boşluğudur. Ayrıca, lise son sınıfta bulunanların yaklaşık 2/3' ünün sigara içme deneyiminde buldukları ve bunların da yine üçte ikisinin şu anda sigara içmekte oldukları bildirilmektedir (Monitoring the future, 2000). Sigara içmenin yol açtığı sağlık sorunlarına ilaveten, sigara içme ile alkol ve madde kullanma arasında bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle, sigara içmiş olan 12 - 17 yaş arasındaki gençlerin, içmeyenlere göre 9 kat daha fazla yasal olmayan madde kullanma olasılığı ve 16 kat daha fazla da içki içme olasılığı bulunmaktadır (Gfroerer,1997).

## Gençlerde Cinsel Davranışlar/Hamilelik/Ebeveynlik

ABD 'de, Alan Guttmacher Enstitüsüne göre (1999), beş gençten dördü gençlik döneminde cinsel ilişkide bulunmaktadır. Tüm ülke çapında 13 yaş öncesinde cinsel ilişkide bulunduğunu bildiren öğrencilerin oranı %7'dir. Bu oran 10. sınıfa kadar %42,5'e ve 12. sınıfa kadar da %60,9'a ulaşmaktadır. Görüşme yapılan gençlerin yarısından biraz fazlası en son cinsel ilişki tecrübelerinde prezervatif kullandıklarını bildirmişlerdir ve prezervatif kullandıklarını bildiren Afrika kökenli Amerikalıların oranı İspanyol kökenli ve Beyaz Amerikalı gençlerden çok daha fazladır.

Amerika'da gençlerde yaşanan hamilelik, gelişmiş ülkeler arasında en yüksek orandadır. Yaklaşık olarak bir milyon Amerikalı genç kız her yıl hamile kalmakta ve bu hamileliklerin %78'i istenmeyen hamilelikleri oluşturmaktadır (Alan Guttmacher Institute, 1999). Ortalama adet görme yaşında görülen küçülme (12-13 yaşlar), giderek artan sayıda genç kızın, önceki yıllara göre hamile kalma riskini artırmaktadır (Potts, 1990). Genç yaşta hamile kalmanın ve çocuk doğurmanın olumsuz sonuçları hem anneyi hem de çocuğu etkilemektedir. Örneğin, genç yaşta anne olanların liseden mezun olma oranları düşmekte ve yoksul bir hayat yaşama oranları artmaktadır (Annie E. Casey Foundation; 1998). Genç annelerin çocukları genellikle düşük kilolu olarak doğmakta; sağlık ve gelişim problemleri yaşamakta ve genellikle yoksul olmakta, istismar edilmekte ya da ilgisiz büyümektedirler (Annie E. Casey Foundation, 1998). Ayrıca, genç yaşta hamile kalma topluma büyük bir

finansal yük getirmektedir. Toplamda yaklaşık 7 milyar dolarlık bir gelir ve vergi kaybına, kamusal yardım ihtiyacının çocuk sağlığı harcamalarının koruyucu ailelerin ve suç oranlarının yol açmaktadır (Annie E. Casey Foundation, 1998). Genç yaşta hamile kalmayı önlemede genç erkekleri hedef almak önemlidir. Çünkü genç yaşta baba olmanın, saldırganlık ya da diğer problemlerle davranışlar sergileme ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Thornberry,wei, Stouthamer Loeber&VanDyke, 2000).

### **Sosyal Problemler Yaşayan Çocuk ve Gençleri Hedef Alan Kanıtlanmış ya da Ümit Vaat Eden Öğrenci Temelli Müdahaleler Okuldan Kaçma**

Cezalandırıcı yaklaşımların tek başına etkili olduğunu gösteren hiçbir kanıt olmamasına rağmen, çoğu okul ve toplum, okuldan kaçma ile baş edebilmek için cezalandırma ağırlıklı yaklaşımları benimsiyor gibi gözükmektedir. Okullar dersten kaçanlara, "uzaklaştırma ya da akademik sonuçları olan (not düşürme, öğrenciyi düzenli sınıf programından uzaklaştırma gibi) cezalandırmalar" uygulamaktadırlar. Toplumlar bu tür çocukların ebeveynlerine para cezası verme ya da hapse atma, okulunu kıran çocuğun ehliyetini elinden alma ya da bunların bir bileşeni olan cezalar uygulamayı uygun gören kanunlar geçirmektedirler (National School Safety Center, 1994). Ancak, bu türden cezalandırmaya dayalı mücadele yöntemlerinin, okuldan kaçma oranlarını azalttığına ilişkin kanıtlar bulunmamaktadır. Florida'da, geçerliliği kanıtlanmış bir program olan "Okuldan Kaçma Müdahale Programı - *Truancy Intervention Program (TIP)*", erken dönem müdahale ile kanuni cezalandırmadan oluşan bir bileşeni kullanmaktadır. Okul Güvenlik Kanunu'na (1997) göre TIP, okuldan kaçan öğrencileri tespit etmek için bilgisayarlı bir sistem kullanmaktadır. Programa göre, tespit edilen öğrencilerin ailelerine eyalet savcısından uyarı niteliğinde bir mektup gelir. Bu gönderilen mektup ebeveynlere ya da velilere eyalet kanunları kapsamında düzenli olarak okula gitmenin sağlanması yönündeki sorumluluklarını hatırlatır ve bu kanunlara uyulmadığı takdirde cezalandırmanın söz konusu olacağını hatırlatır.

TIP'nin program çıktıları oldukça etkileyicidir. Okul Güvenlik Düzenlemesi'ne göre 145 öğrenci ve onların ebeveyn ya da velileri, ilk TIP konferanslarına katıldıktan sonra, öğrencilerin %94'ü mazeret belirterek okul devamsızlığı gerçekleştirdiler, genel olarak tüm grup için mazeret göstermeden okula gelmeme oranı %86'lık bir azalma gösterdi. Öğrencilerin %60'ı genel akademik performanslarını ve %45'i çaba puanlarını artırdı. Okul kurallarının ihlali oranı ise %90'lık bir azalma gösterdi.

Ceza ve ödüllendirme yaklaşımını kullanan diğer bir program da "Okuldan

Kaçmayı Azaltma ve Hırsızlığı Kontrol Altına Alma Programı - Truancy Abatement and Burglary Suppression (TABS) programı" dir. TABS programı 1993 yılında, Milwaukee Bölge Şerifi Ofisi'nin, bölge polisinin, devlet okullarının ve Erkekler ve Kızlar Kulübü'nün ortak bir girişimi olarak ortaya çıkmıştır. Okul Güvenlik Düzenlemesi'ne (1997) göre kanunların uygulanmasından sorumlu olan görevliler okuldan kaçmış çocukları yakalar ve onları TABS merkezine götürür. TABS merkezinde, onların aileleri ile temasa geçerler ve bir okul danışmanı ailelere ve öğrencilere okula düzenli olarak gitmek için hedefler belirlemede yardımcı olur. Eğer sosyal hizmetlere gereksinim duyuluyorsa, danışman bunları ayarlar. Polis, kronik olarak okuldan kaçan öğrenciler için ebeveynlere yazı gönderip öğrencinin danışmanlık programlarına katılmasının sağlanmasını isteyebilir (School Safety Update, 1997). TABS programına ilişkin polisin yapmış olduğu bir değerlendirmeye göre; gündüz saatlerinde gençler tarafından işlenen suçlarda azalma olduğu ve öğrencilerin okula devam etme oranlarında artış olduğu belirlenmiştir (School Safety Update, 1997). TABS programının temelinde, hedefler belirleme ve ihtiyaç duyulan sosyal hizmet ile ebeveynleri buluşturma konusunda okul sosyal hizmet uzmanlarına önemli bir rol düşmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, ebeveynlere ve okuldan kaçan çocuklara doğrudan hizmetler sunmanın yanı sıra disiplin uygulamalarında ve okuldan kaçan çocuklar ile ilgili diğer uygulamalarda daha fazla esnekliği desteklemelidirler. Ayrıca okula daha fazla gelme konusunda çaba sarf eden, devamsızlığı olan öğrencileri fark etmeli ve ödüllendirmeyi amaçlayan programları desteklemelidirler.

Devamsızlık yapan çocukların ebeveynlerini mahkemeye çıkarmak sadece son alternatif olarak kullanılmalıdır (Rohrman, 1993).

## **Okulu Bırakanlar/Bıraktırılanlar**

Geçtiğimiz son on yılda, GED gibi alternatif programlar yoluyla lise eğitimini tamamlayan gençlerin oranında artış meydana gelmiştir (Kaufman vd., 2000). Daha önceden çeşitli nedenlerle okulu bırakmış öğrencilerin, liseden mezun olmak için bu türden alternatiflere gereksinimleri olacaktır. Ancak okul sosyal hizmet uzmanlarının, koruyucu ve önleyici hizmetler odağında, mezuniyet öncesinde öğrencilerin okuldan ayrılmalarına neden olan okul şartlarının değiştirilmesine odaklanmaları büyük önem taşımaktadır (bknz. Tablo 2.1). Okul sosyal hizmet uzmanlarının koruyucu ve önleyici hizmetler sunması, okul risk faktörlerinin etkisini azaltarak mezun olmadan önce okulu bırakanların sayılarında bir düşüş sağlayacaktır. Okulları "sıfır toleransın ve önlemenin olduğu yerlerden", "öğrenme yerlerine" dönüştürmek için hazırlanmış bazı programlar mevcuttur.

## Evsizlik

Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası'nın maddelerine bağlı olarak şehirlerdeki çoğu okul, evsiz çocukların ve gençlerin okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için bazı stratejileri uygulamaya koymaya başladı (Schwartz, 1995). Schwartz bu stratejilerden bazılarının ana hatlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Yerel sığınaklara, okula kayıt olma ve ulaşım alternatifleri hakkında bilgi veren broşürler dağıtmak
- Evsizlerin barındıkları yerlere sınıfları taşımak
- Okullarda evsiz çocuklar için "geçiş odaları" oluşturmak
- Öğretmenlerin evsiz çocukların diğer çocuklardan daha yorgun olabilecekleri gerçeğini fark etmelerini sağlamak
- Evsiz çocuklar ve gençler için bire bir ders vermek.
- Evsiz çocukların okulda hissettikleri utancın etkilerini azaltmak amacıyla yoksulluğun ve evsizliğin sebepleri konusunda tüm öğrencileri eğitmek.

Bazı okullar özel yemek programları, depolama alanları, kıyafet ve sağlık hizmetleri sağlayarak evsiz çocukların temel gereksinimlerini karşılamaktadırlar. Ayrıca evsiz çocuklar ve gençler için Phoenix'te bulunan Pappas Okulu gibi ayrı okullar da oluşturulmaktadır. Burada okul-temelli bir sağlık ocağı, soyunma odası vardır ve günde iki öğün yemek verilmektedir (Woods, 1997). Aslında evsiz çocuklar ya da gençler için ayrı okulların inşa edilmesi tartışmalı bir konudur; çünkü birçok kişi evsiz çocukların diğer çocuklardan soyutlanmaması ve evsiz çocuklar için sunulan hizmetlerin normal okullarda sunulması gerektiğini iddia etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının, evsiz çocukların ve gençlerin eğitimsel gereksinimlerini karşılamak için programların geliştirilmesinde ve bu programların uygulanmasında, tüm okul çalışanlarının ve toplumun daha geniş katmanlarının desteğinin sağlanmasında önemli rolleri vardır.

## Koruyucu bakım

Okul sistemi ile çocuk refah sistemi arasında var olan iş birliği eksikliğini ortadan kaldırmak amacı ile Amerika'da bazı topluluklar daha yakın ilişkiler oluşturmak ve evlatlık çocukların eğitimsel gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yoğun çabalar göstermektedirler. Örneğin, New York ve Seattle'de, okul yetkilileri ve çocuk refah yetkilileri koruyucu bakımdaki çocukların okula devam durumlarını ve akademik ilerlemelerini, daha yakından takip etmek amacıyla bir veri tabanı oluşturmak için birlikte çalışmaktadırlar (Jacobson, 2000). Okul sosyal hizmet uzmanları bu türden programların desteklenmesi ve programın uygulanmasında

yardım sunabilirler. Bazı araştırmacılar, içinde okul sosyal hizmet uzmanlarının da yer aldığı okul çalışanlarının, koruyucu aileden olan çocuklara yardımcı olmak için gerçekleştirebilecekleri bazı somut adımlar öne sürmüşlerdir. Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanları şunları yapabilirler:

- Kısa süre içinde evlatlık çocukları okula kayıt edecek ve entegre edecek özel planlar geliştirip uygulayın (Noble, 1997; Stahl, 1990; Stuft,1989).
- Evlatlık olan çocukların karşılaşılabilecekleri özel problemler, onların aileleri ve bu problemlerin onların öğrenmelerini ve davranışlarını nasıl etkileyebileceği hakkında daha fazla bilgi edinmeleri konusunda öğretmenlere yardımcı olun (Schwartz,1999).
- Okul başarılarını artırmak için evlatlık olan çocukların en tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmelerini destekleyin (Noble, 1997; Rothenberg, 1996).
- Geleneksel olmayan aile ortamı içinde yaşayan çocuklar ile ilgili olası duyarsızlıkların tespit edilmesi için kitapların ve müfredat materyallerinin dikkatli bir biçimde gözden geçirilmesi için öğretmen ve yöneticilere yardımcı olun (Schwartz, 1999).
- Evlatlık almış olan aileleri çocuklarının eğitime ile anlamlı bir biçimde katılımında bulunmaları için davet edin (Altshuler,1997).

### **İstismar ve ihmal**

Okuldaki sosyal hizmet uzmanları birkaç biçimde çocuk istismarı konusunu ele alabilirler. Okul personeli ile çocuk koruma hizmetlileri arasında var olan iş birliği çok önemlidir (Lumsden, 1991); bu yüzden okuldaki sosyal hizmet uzmanları, hizmet verdikleri okul ile çocuk refahı kurumu arasında iş birliğini kurmak ve sürdürmek için çalışmalıdırlar. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları ayrıca toplumdaki meslek sahiplerini (örneğin, eğitimciler, doktorlar, avukatlar, polisler ve diğer zihinsel sağlık ile ilgili meslek sahipleri) bir aya getiren çocuk koruma takımlarının önemli üyeleri olarak katılımında bulunabilir ve çocuk istismarları ile ilgili durumlar hakkında alınan kararlarda söz sahibi olabilirler (McEvoy, 1990). Ayrıca, okuldaki sosyal çalışmacılar çeşitli çocuk istismarı biçiminin tanımlanması, şüphelenilen çocuk istismarı ile ilgili durumların bildirimle prosedürleri ve bu bildirimlerde bulunma ile ilgili yasal sorumluluklar hakkında öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını bilgilendirebilirler. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları ayrıca istismar kurbanlarına doğrudan müdahale edebilirler ve istismardan sorumlu olanın kurban olduğu yönünde var olabilecek yanlış bir inancı ortadan kaldırmak için yardım sunarlar.

İstismar edilmiş olan çocuklar ve gençler için endişe yönetimi ve bilişsel tekniklerin bir tanımı için bkz. Henggeler vd. (1998).

## **Boşanma ve ayrılma**

Boşanma Müdahale Programı Çocukları (CODIP) ve Çocuk Destek Grubu (CSG) boşanmış ebeveynlerin çocukları ile çalışmada etkinliklerini kanıtlamışlardır. CODIP okul temelli bir grup müdahale programıdır ve boşanmanın yol açmış olduğu davranışsal ve duygusal sorunları hafifletmek için dizayn edilmiştir (Greenberg vd., 2000). Greenberg vd. ve Alpert-Gillis, Pedro-Carroll ve Cowen (1989)'e göre CODIP ana okulundan başlayarak sekizinci sınıfa kadar olan öğrenci kitlesini hedef almaktadır ve boşanma ile alakalı duyguları ve tavırları, boşanma ile ilgili konuları ve boşanma olgusunu çevreleyen yanlış algılamaları tartışmayı kolaylaştıracak bir destek ağı yaratmak, kişinin kendisi ile ilgili ve aile ile ilgili pozitif algılamalar geliştirmesinin yanı sıra başa çıkma stratejileri geliştirmek ve boşanma ile ilgili olarak çocuğun kendisini suçlama eğilimini azaltmak için dizayn edilmiştir. CODIP'in çocuğun kendisinin bildirmiş olduğu endişeyi, ebeveynler tarafından bildirilen uyumluluğu ve programda öğrenci problem davranışları için öğretmen değerlendirmelerini geliştirdiği bulunmuştur (Greenberg vd., 2000).

Çocuk Destek Grubu (CSG) boşanmış olan ebeveynlerin çocukları için 14 haftalık okul temelli bir programdır. Stolberg ve Mahler (1994) ve Greenberg vd. (2000)'a göre, CSG üç ana bileşenden oluşmaktadır: "Destek ya da özel konular", "beceri oluşturma" ve "beceri aktarımı". Destek ya da özel konular bileşeninde yer alan özel konuların tartışılması karikatürler, resimler, gazete makaleleri ve oyunlar vasıtası ile gerçekleştirilir. Beceri oluşturma bileşeni, çocuklara duyguları tanımlama ve bunları sıradan olaylar ile ilişkilendirme şeklindedir. Duygularını ve olayları ifadeler ile başkalarına anlatabilme öğretilir. Beceri aktarım bileşeni çocuklara boşanma ile alakalı olan problemlere kişisel kontrol ve problem çözme becerilerinin nasıl uygulanacağını öğretmesinden oluşmaktadır. CSG ayrıca dört tane ebeveynlere yönelik çalışma atölyesi ve evde kullanmak için ailelere verilen materyalleri de içerir. CSG'nin yapılan bir değerlendirmesi zihinsel sorunu olduğu tespit edilen öğrencilerin müdahale grubunda yer aldıklarında daha az olasılıkla uyum problemini gösterdiklerini ortaya koymuştur (Stolberg&Mahler,1994).

## **Madde Kullanımı**

Bugün tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artan madde kullanımına ilişkin güncel bir nicel veriyi değerlendirdiğimizde şu sonuçları değerlendirebiliriz:

Prof. Dr. Andres Pumariega tarafından yürütülen ve, İstanbul Emniyet Müdürlüğü ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirilen İstanbul'da gençlerle 2010-2012 yılları arasında 32 bin lise öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada çarpıcı sonuçlar ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, çoğunluğu lise 1. sınıfta okuyan her 100 öğrenciden 45'inin sigara, 32'sinin alkol, 9'unun da uyuşturucu kullandığı rapor edilmiştir.

Okul boyutunda yapılan incelemelerde meslek liselerinde sigara, Anadolu liselerinde ise alkolün daha fazla tüketildiğine işaret edilen bu araştırmada, "Tütün kullanımı riskini aile eğitimi, yaş, anti sosyal davranış, sinirlilik, aile ve arkadaşlarla geçirdiği zamanlar, ailede madde kullanımı, arkadaş çevresi etkisi tütün kullanma riskiyle ilişkili olduğu açıklanmıştır. Ayrıca sonuçlarda, alkol kullanımında da yaş, göç, özgüven, anti sosyal davranış, inanç veya inançsızlık, eğitim imkanı, baskı gibi faktörler rol oynadığı rapor edilmiştir ([www.zaman.com.tr/gundem\\_yuz-ogrenciden-45i-sigara-32si-alkol-9u-uyusturucu-kullaniyor\\_2161383.html](http://www.zaman.com.tr/gundem_yuz-ogrenciden-45i-sigara-32si-alkol-9u-uyusturucu-kullaniyor_2161383.html)).

Madde Bağımlılığı ve Zihinsel Sağlık Hizmetleri Yönetim (SAMHSA) Merkezi tarafından madde bağımlılığını tedavi etmek için bir dizi Tedavi Geliştirme Protokolü (TIP) oluşturulmuştur. TIP, madde bağımlısı gençlerin tedavisi için gerekli olan en iyi uygulama rehberini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu protokol genç madde bağımlılarının yetişkinlerden hangi yönleriyle farklı olduklarını ele almaktadır ve özellikle madde kullanımının genellikle gencin kimliğinin temel bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Bu protokol ayrıca gençlere özgü tedavinin nasıl oluşturulabileceğini, değerlendirme ölçütlerini, personel ile ilgili konuları, program bileşenlerini, tedavi planlamasını ele almaktadır ve ayrıca 12 adım-temelli programları, terapi topluluklarını ve aile terapisinin detaylı bir tartışmasını içermektedir. Bu protokol ayrıca adalet sisteminde gençlerin farklı tedavi gereksinimlerini, evsiz gençleri, gey ve lezbiyen gençleri ve fiziksel, davranışsal ve psikiyatrik bozuklukları bir arada yaşayan gençleri de ele almaktadır. Bu protokol gençlere madde bağımlılığı tedavisi sunma ile ilgili ahlaki ve hukuksal konuların tartışılması ile son bulmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları için özel bir önem arz eden konu, tedavinin okul ile ilgili olan kısmı ve tedavi programlarının okul sistemleri ile daha yakın ilişki içinde çalışması ve okul tedavi personeli ile bağlantı kurmasıdır.

## **Gençlerde Cinsel Davranış/Hamilelik/Ebeveynlik**

Riskli cinsel davranışın içerisinde erken yaşta ve korunmasız cinsel ilişkiye girmek tanımlanmaktadır. Erken yaşta cinsel ilişkiye girme tartışmalı bir kavramdır. Hangi yaşta cinsel ilişkiye girilmesi gerektiğine ilişkin alt sınırlar (cinsel ilişkiye girme



yaşının erken olması) kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Örneğin Türkiye’de evlenme yaşı yasal olarak 18 ve yukarıdır. Ancak toplum ailesi tarafından kabul gören ya da ailenin rızası alınmış bazı birliktelikleri 18 yaşının çok altında dahi olsa meşru saymaktadır. Bugün “çocuk gelinler” diye bilinen 18 yaşının altında özellikle kız çocuklarının evlilikleri Türkiye’nin bir sosyal sorunu olarak hararetli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. ASPB ve çeşitli sivil toplum kuruluşları bu olguyu engellemeye dönük çeşitli eğitim projeleri yapmaktadır.

Erken yaşta ve korunmasız cinsel ilişkiye girme batıda da pek çok ülkede önemli bir sorundur. Aslında beraberinde var olan STD, HIV ve istenmeyen gebelik riskleri ile birlikte gençlerde cinsel faaliyetlerin boyutları dikkate alındığında cevaplanması gereken sorunun "Okullarda cinsel eğitim verilmeli mi?" değil de "Cinsel eğitim nasıl yapılmalı" olduğu ortaya çıkmaktadır (Kirby, 1994). Frost ve Forrest (1995)’ e göre, yaşları daha büyük olana kadar cinsel ilişkide bulunmayı ertelemeyi öğütleyen yöntemlerini öğretmeyi amaçlayan cinsellik eğitimi programlarının ilk cinsel ilişkiyi geciktirmede ve korunma yöntemlerinin kullanılmasında artış sağlamada etkili olduğu kanıtlanmıştır. İletişimde bulunmayı ve reddetme becerilerini öğreten; güvenli cinsel ilişki ve korunmadan yapılan ilişkilerin riskleri hakkında doğru bilgiler veren cinsel eğitim programlarının gençler arasında sekse başlama yaşını yüzde 15 artırdığı gösterilmiştir Klinikler, okul bağlantılı sağlık merkezleri vasıtasıyla aile planlaması hizmetlerine kolay ve gizli ulaşmanın da istenmeyen hamilelikleri önlemede faydalı olduğunu ortaya koymuştur.



Bireysel Etkinlik

- Üniversite gençliği olarak yaşadığınız sosyal problemleri gözden geçirerek özetleyin.



## Özet

- Okulda devamsızlık, okulu bırakmak/bıraktırılmak, evlatlık, istismar ve ihmal, boşanma ve ayrılma, madde kullanımı, gençlerde cinsel davranışlar/hamilelik/ebeveynlik gençlerin okuldaki işleyişlerini etkileyen temel problemlerden bazılarıdır. Almış oldukları eğitimin bir sonucu olarak, okuldaki sosyal hizmet uzmanları, bu sosyal problemler tarafından kötü bir biçimde etkilenen çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarını karşılamak için müdahaleler tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek konusunda liderlik rolü üstlenmelidirler.
- Gençlerin ve çocukların sosyal, duygusal ve akademik gereksinimlerini ele almak için öğrenci-odaklı müdahaleler geliştirilmiştir.
- Ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanları devamsızlık, cinsel suiistimal ve gençlerde hamileliğin önlenmesi programlarının uygulamalarını da desteklemelidirler.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. I. Okuldaki şiddet olaylarına maruz kalmaktan korkma  
II. Öğretmenlerin ders anlatımından sıkılmış olma  
III. Öğretmenler ve arkadaşlarıyla yaşadıkları kişisel problemler  
Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri öğrencilerin “okuldan kaçma” sebepleri arasında yer alır?  
a) Yalnız I  
b) Yalnız III  
c) I ve II  
d) I ve III  
e) I II ve III
2. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin “okul ile ilgili unsurlardan dolayı okulu bırakma” sebeplerinden biri değildir?  
a) Okul ödevlerini yetiştirememek  
b) Kendini okula ait hissetmemek  
c) İşe girmek  
d) Okula uyum sağlamamak  
e) Kendini güvende hissetmeme
3. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin “kişisel unsurlardan dolayı okulu bırakma” sebeplerinden biri değildir?  
a) Aile çatışmaları  
b) Hamile kalmak  
c) Evlenmek  
d) Kalabalık sınıflar  
e) Alkol problemine sahip olmak

4. I. Okula düzenli devam etme  
II. Okuldan korkma  
III. Başarısızlık beklentisi içinde olma

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri “koruma altındaki çocukların” okul yaşamı ile ilgili yaşadıkları sorunlar arasındadır?

- a) Yalnız II  
b) Yalnız III  
c) I ve II  
d) I ve III  
e) II ve III

5. Aşağıdakilerden hangisi fiziksel ve cinsel istismar sonucunda çocuklarda görülen sağlık problemleri arasında değildir?

- a) Depresyon  
b) Güçlü sosyal ilişkiler kurabilme  
c) Güvensiz bağlanma  
d) İlişki kurmada bozukluklar  
e) Travma sonrası stres bozukluğu

6. Aşağıdakilerden hangisi çocuğa yönelik cinsel istismarın işaret ve belirtileri arasında değildir?

- a) İntihar girişiminde bulunmak ya da intihardan bahsetmek  
b) Akademik başarıda aşırı yükseliş göstermek  
c) İçer kapanmak  
d) Yürümekte, oturmakta ve oyun oynamakta güçlük çekmek  
e) Okuldan kaçma davranışını göstermek

7. I. Evsiz çocuklar ve gençlere bire bir dersler vermek  
II. Okullarda evsiz çocuklar için “geçiş odaları” oluşturmak  
III. Yerel sığınaklara, okula kayıt olma ve ulaşım alternatifleri hakkında bilgi veren broşürler dağıtmak  
Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri evsiz çocuklar ve gençlerin okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için uygulanabilecek stratejiler arasında yer alır?  
a) Yalnız I  
b) Yalnız III  
c) I ve II  
d) I ve III  
e) I II ve III
8. I. Hizmet verdikleri okul ile çocuk refah kurumları arasında iş birliğini sağlamak  
II. Çocuk istismarıyla ilgili durumlarının bildirilme prosedürleriyle ilgili bilgi vermek üzere öğretmen ve okulun diğer personeline eğitim düzenlemek  
III. İstismar mağdurlarına doğrudan müdahale etmek  
Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri okul sosyal hizmet uzmanlarının çocuk istismarı konusunda yapabilecekleri arasında yer alır?  
a) Yalnız I  
b) I ve II  
c) I ve III  
d) II ve III  
e) I II ve III
9. Aşağıdakilerden hangisi çocuk ve gençlerin okuldaki işlevselliklerini etkileyen problemler arasında yer almaz?  
a) İstismar ve ihmal  
b) Aile ilişkilerinin sağlıklı olması  
c) Madde kullanımı  
d) Ebeveynin boşanma durumu  
e) Okula devamsızlık

10.I. Evlatlık olan çocukların karşılaşılabilecekleri özel problemleri konusunda öğretmenlere bilgi vermek

II. Evlat edinmiş ebeveynlerin, çocuklarının eğitimlerini desteklemelerini sağlamak

III. Akademik başarılarını artırmak için evlatlık olan çocukların en tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmelerini sağlamak

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri okul sosyal hizmet uzmanlarının evlatlık olan çocuklara yönelik gerçekleştirebileceği müdahaleler arasında yer alır?

- a) Yalnız II
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) II ve III
- e) I, II ve III

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.C, 3.D, 4.E, 5.B, 6.B, 7.E, 8.E, 9.B, 10.E

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6 -9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul.
- Gander, M. J. ve Gardiner H. W. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. Bekir Onur). 4.Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Güner, İ. (2007). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- <http://www.bursapsikolog.org/bosanma-ve-cocuk/>(erişim tarihi 3 Aralık 2013).
- <http://www.e-psikiyatri.com/category/bagimlilik-tedavileri/genclerde-alkol-madde-kullanimi-ve-bagimlilik/> (erişim tarihi 3 Aralık 2013).
- [http://www.zaman.com.tr/gundem\\_yuz-ogrenciden-45i-sigara-32si-alkol-9u-uyusturucu-kullaniyor\\_2161383.html](http://www.zaman.com.tr/gundem_yuz-ogrenciden-45i-sigara-32si-alkol-9u-uyusturucu-kullaniyor_2161383.html) (erişim tarihi 3 Aralık 2013).
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB Mevzuat Bankası (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 25.08.2010  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html).
- Mertoğlu, M., Doğutaş, C., Cemalcılar, Z. ve Baydar, N. (2008). Şiddetin okula bağlı nedenleri ve alınabilecek önlemler stratejik önlemler konulu Ohio-İstanbul karşılaştırmalı bir araştırma. VIII. Adli Bilimler Kongresi Çocuk ve Adli Tıp Bildiri Özetleri Kitabı, 15-18 Mayıs 2008- Kocaeli, Ankara: Tubitak Yayınları, Yayın No:5847.
- Morganet, R. S. (2005). Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları. 1.Baskı, Çev: Sonay Güçray, Alim Kaya, Mesut Saçkes, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Klavuzu. İstanbul, YenidenYayınları, No:7.

# ÖZÜRÜ OLAN ÇOCUKLAR



## İÇİNDEKİLER

- Özel Eğitimde Temel Kavramlar
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)
- Kaynaştırma Eğitimi
- İşlevsel Davranış Değerlendirmesi ve Pozitif Davranışsal Müdahaleler ve Destekler
- Sosyal Gelişim Çalışması
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- Duygu Davranış Bozukluğu
- Öğrenme Güçlüğü
- Otistik Bozukluk



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Özel eğitimdeki temel kavramları öğrenebilecek,
- BEP ve kaynaştırma eğitimi arasındaki farkı öğrenecek, BEP tanımını yapacak, içeriğinde yer alması gereken öğeleri bilebilecek,
- İşlevsel davranış değerlendirme ve pozitif davranışsal müdahaleler ve destekler ile sosyal gelişim çalışmaları hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Okulda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının daha sıklıkla hizmet vereceği DEHB, DDB, öğrenme güçlüğü ve otistik bozukluğu olan çocukların özelliklerini açıklayabilecek,
- Okulda engelli grubuyla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının sahip olması gereken yeterlilikleri bilebileceksiniz.



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Doç. Dr. Eda Purutcuoğlu

ÜNİTE

9



## GİRİŞ

Günümüzde dünya devletlerinin çağdaşlık göstergelerinden biri, özel gereksinimi olan bireylere verilen önem olarak kabul edilmektedir ve birçok ülkede bireylerin sorunları ve ihtiyaçlarının çözümü devlet tarafından karşılanmaktadır.



İnsanın yaşam süreci, doğumdan ölüme kadar bebeklik, okul öncesi ve okul dönemi, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini kapsar.

İnsanın yaşam süreci, doğumdan ölüme kadar *bebeklik*, *okul öncesi* ve *okul dönemi*, *ergenlik*, *yetişkinlik* ve *yaşlılık* dönemlerini kapsar. Bu dönemlerde bireyin büyümesini gösteren *fiziki gelişimi*, gelişimin göstergesi olan hareket *gelişimi*, *dil gelişimi*, *sosyal gelişim*, *duygusal gelişim*, *bilişsel gelişim* ile ilgili belirli özellikler görülmektedir. İnsan gelişimi, tüm bu gelişim alanlarını kapsamakta ve gelişim değerlendirilmesi her yaş grubunda bu alanlarda görülen özellikler doğrultusunda yapılmaktadır.

Kişiler doğuştan ya da sonradan oluşan bir hastalık veya kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybederek engelli hâle gelebilmektedir. Bu durum, kişilerin yaşamsal aktivitelerini kısmi ya da tam olarak engellemekte ve en önemlisi sosyal yaşamlarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır.

Herhangi bir nedenle engelli grubuna dâhil olan bireyi; kendisine yeterli, topluma yararlı bir birey hâline getirmek, onların hakkı, sosyal devletin görevi ve insan hakları anlayışının bir gereğidir.



Kişiler doğuştan ya da sonradan oluşan bir hastalık veya kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybederek engelli hâle gelebilmektedir.

İnsanların özlük hakkı olan eğitimi ve ayrıca engellilerin eğitimini Anayasamız ve yasalarımız güvence altına almış bulunmaktadır. Anayasamızın 61. maddesinde; "Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır." denilmektedir. Anayasamızın bu açık hükmüne rağmen bugün, engellilere verilen hizmetlerde birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; "*özürlü*", "*engelli*", "*özel gereksinimleri olanlar*", "*gelişim farklılığı olanlar*", "*farklı gelişim gösterenler*" ve "*öğrenme farklılığı olanlar*" "*özel eğitim gerektiren bireyler*" ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde dünya ülkelerinde ve bizde bireyleri etiketlemeden yapılan tanımlar ("Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar", "Özel Gereksinimli Çocuklar", "Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar", "Öğrenme Farklılığı Olan Çocuklar" "Gelişim Farklılığı Olan Çocuklar", "Özel Gereksinimli Bireyler gibi) tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır.

Özel durumu olan ve farklı gelişim gösteren çocukların eğitimleri için normal eğitimden farklı olarak özel yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş programlar, özel araç gereçler ve bazen özel düzenlenmiş çevre gerekmektedir. Bu eğitim şekli "*Özel Eğitim*", "*Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi*" olarak adlandırılmaktadır.



Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; "özürlü", "engelli", "özel gereksinimleri olanlar", "gelişim farklılığı olanlar", "farklı gelişim gösterenler" ve "öğrenme farklılığı olanlar" "özel eğitim gerektiren bireyler" ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır.



Özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanımlanmasında zedelenme, yetersizlik, engel, risk gibi kavramlar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal hizmet uzmanları özel gereksinimi olan öğrencilere bazı hizmetler sundukları için özel eğitim ya da ilgili hizmetler ile bağlantılı düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerini başta eğitim olmak üzere hakları hakkında bilgilendirmelidirler. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca etkin bir sosyal gelişim çalışmasını nasıl yazacağını bilmeli, bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmalı, işlevsel davranışsal değerlendirmeyi nasıl yürüteceklerini ve içinde pozitif davranışsal müdahale ve destek (PDMD) bulunan davranışsal müdahale planlarını nasıl uygulayacaklarını bilmelidirler.

Bu bölümde özel eğitime ilişkin temel kavram ve bilgilere değinilecek olup sosyal hizmet uzmanlarının hizmet verdiği bazı özür gruplarında özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve otistik bozukluk kategorileri tanımlanacak ve bazı etkin müdahalelere yer verilecektir.

## ÖZEL EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLAR

Yaşam dönemlerinin gelişim alanlarında görülen ortak özellikler, normal gelişim olarak adlandırılır. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğun hangi yaşta, hangi gelişim alanında, ne tür özellikler göstermesi gerektiği bilinmektedir. Normal gelişim sınırlarının dışında görülen özellikler, çocuğun gelişimini farklı kılmaktadır. Bu amaçla, özellikle son yıllarda ortaya çıkan kavram karmaşasının önlenmesi amacıyla temel kavramlar ve bu kavramların tanımlanmasına yer verilmiştir. Bu yolla, geleceğin sosyal hizmet uzmanlarının özel eğitim hakkında olumlu görüş ve tutum geliştirmeleri ve kalıcı bilimsel plan ve programlar ile hizmetlerini sürdürmeleri beklenmektedir.

**Özel eğitim:** Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak ifade edilmektedir.

**Özel eğitim gerektiren bireyler:** Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak bilişsel, dil, hareket, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı hâlde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir.

**Özel eğitimde temel kavramlar:** Özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanımlanmasında zedelenme, yetersizlik, engel, risk gibi kavramlar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmanın özel eğitime gereksinimi olan bireyleri anlamada okuyuculara ve uygulamacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Zedelenme:** Bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, yapı ya da işleyiş bozukluğu olması durumudur.

**Yetersizlik:** Yetersizlik, bir şeyi yapmada yeterli olmama, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite olarak tanımlanmaktadır. Fizyolojik, psikolojik veya anatomik yapının fonksiyon kaybı ya da normalden sapsması durumudur. Organ seviyesindeki bozuklukları ifade eder.

**Özürlülük:** Bireysel düzeydeki bozuklukları ifade eder. Bir aktiviteyi normal tarzda veya normal kabul edilen sınırlar içinde gerçekleştirmedeki kısıtlılık veya yetersizlik olarak tanımlanmaktadır.

**Sakatlık:** Özürlülük sonucu oluşan ve normal bir insanın başarı ile sonuçlandırabileceği herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirmede ortaya çıkan bir eksiklik ya da sınırlamadır.

**Engellilik:** Yetersizlik veya özürlülük nedeniyle kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel durumuna göre normal kabul edilen yaşantısını yerine getirememesi durumudur. Engellilik yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel etkenlere bağlı olarak özürlülük ve sakatlık sonucu oluşan, o birey için normal olan bir işlevin yerine getirilememesi ya da eksik kalmasıdır. Eksik kalan işlev bir aktiviteyle sınırlı olmayıp yaşantıyı oluşturan rollerden biridir. Örneğin, fiziksel bir engel, vücudun belli bir kısmını ilgilendirse de etkisi o bölgeyle sınırlı kalmaz ve sonuçlarıyla o kişinin yaşamını ve toplumun bütününe etkiler. Yetersizlik; “iç kulağın zarar görmesi”, özürlülük; “sözlü iletişimi duyma ve anlamada yetersizlik” ve engellilik; “öğretmenlerin işitme engelli çocuklarla çalışma yöntemini bilmedikleri için eğitimde meydana gelen eksiklikler” şeklinde açıklanabilir. Dolayısıyla engellilik tanımıyla toplum tarafından engellenmiş olma durumu ortaya çıkmaktadır.

**Özürlü:** Vücudunda anatomik, psikolojik yapı veya fonksiyon fazlalığı, noksanlığı ya da dengesizliği olan kişilerdir.

**Engelli:** Doğuştan ya da sonradan herhangi bir özürlülük veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi sonucu normal yaşamın gereklerine uymama durumunda kalan ve bunun sonucu olarak da korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir.

**Maluliyet:** Engellilik durumunun kişinin normal yaşam faaliyetlerini önlemesi



Özel eğitime gereksinimi olan kişiler şu şekilde sıralanabilir: Duygu Davranış Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar-Otizm, Dil ve Konuşma Sorunları, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği, Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar, Zihinsel Yetersizlik, Öğrenme Güçlüğü, Süreğen Hastalıklar, Üstün ve Özel Yeteneklilik, Birden Fazla Engellilik.

veya sınırlamasıdır. Engellinin iş yapamaz hâle gelmesidir.

## ÖZEL EĞİTİME İHTİYACI OLAN FARKLI GELİŞİM GÖSTEREN GRUPLAR

\* Duygu Davranış Bozukluğu: Davranış bozuklukları çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı, iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu ortaya çıkar. Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış bozukluklarına girer.

\* Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Aşırı hareketlilik-dikkat eksikliği ve dürtüsellik olarak sınıflandırılabilen üç temel belirti kümesinden oluşur.

\* Yaygın Gelişimsel Bozukluklar-Otizm: İçe dönüklük hastalığıdır. Klinik semptomları; oyun, dil, ilişki kurma ve bilişsel alanda görülen beyin iletişim sistemindeki bir bozukluktur. Beyin disfonksiyonunun derecesine göre farklı şiddetlerde ortaya çıkabilir. Genellikle otizm ile bağlantılı olan diğer özellikler aynı aktiviteyi tekrarlama, basmakalıp hareketler, çevresel değişime ya da günlük rutinlerde meydana gelen değişikliklere direnç, duyuşsal tecrübelerle sıra dışı tepkiler.

\* Dil ve Konuşma Sorunları: Herhangi bir nedenle konuşamama veya konuşmanın hızında, akıcılığında, ifadesinde bozukluk ile ses bozukluğunun olmasıdır. İştittiği hâlde konuşamayan, gırtlığı alınanlar, konuşmak için alet kullananlar, kekemeler, afazi bulunanlar, dil, dudak, damak ve çene yapısında bozukluk olanlar da bu gruba girer.

\* Görme Yetersizliği: Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı ya da bozukluğun olmasıdır. kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü ve gece körlüğü (tavuk karası) olanlar da bu gruba girer.

\* İşitme Yetersizliği: Tek veya iki kulağında tam ya da kısmi işitme kaybının olmasıdır. İşitme cihazı kullananlar da bu gruba girer.

\* Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar: Kas ve iskelet sisteminde yetersizlik, eksiklik ve fonksiyon kaybı olan kişidir. El, kol, ayak, bacak, parmak ve omurgalarında, kısalık, eksiklik, fazlalık, yokluk, hareket kısıtlılığı, şekil bozukluğu, kas güçsüzlüğü, kemik hastalığı olanlar ve felçliler bu gruptadır.

\* Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevler ve sosyal uyum becerilerinde kendini gösteren davranış sınırlılıklarıdır. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar. Zekâ geriliği, Down Senromu veya Fenilketonürisi olanlar bu gruba girer. Zihinsel engelliler genellikle eğitilebilir, öğretiler, ağır ve çok ağır derecede zihinsel engeller olmak üzere sınıflandırılmaktadır. *Eğitilebilir Zihinsel Engelliler*; zekâ

bölümleri 50-54 ve 70-75 arasında olan bireylerdir. Okul çağında akademik çalışmalarda gerilik gösterirler. Bu gruba girenler temel akademik becerilerin (okuma, yazma, matematik gibi) yanı sıra öz bakım becerileri de öğrenebilirler, ileride yetişkinlik çağına geldiklerinde tamamen ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi kazanabilirler. *Öğretilebilir Zihinsel Engelliler*; zekâ bölümleri 25-35 ve 50-55 arasında olan bireylerdir. Genellikle okul öncesi dönemde gerilikleri fark edilir. Gelişim özellikleri normallerden önemli derecede farklılık gösterir. Temel akademik becerilerinde eğitilemez, günlük hayatın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve özbakım becerilerini öğrenebilirler. *Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler*; zekâ bölümleri 35 ve daha altındadır. Gerilikleri doğuştan fark edilir. Bazı basit öz bakım becerilerini en azından kısmen öğrenebilirler. Ancak yaşamları boyunca sürekli ve yoğun bakım ile yardıma ihtiyaçları vardır.

\* Öğrenme Güçlüğü: Anlama, düşünme, okuma, yazma, telaffuz etme veya matematik hesapları yapmada güçlekle karşılaşılması durumudur. Öğrenme güçlüğü tanımına algılama bozuklukları, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, konuşma bozuklukları girer.

\* Süreğen Hastalıklar (Uzun Süreli Hastalıklar): Bir hastalığın tam olarak iyileşmeyip hastalık türüne göre değişmekle birlikte en az üç aydan fazla sürmesi durumudur. Kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır. Eğitimsel performansı olumsuz bir biçimde etkileyen sınırlı güce sahip olmak, lösemi olmak, kalp rahatsızlıkları, romatizmalı ateş, astım, hemofili örnek verilebilir.

\* Üstün ve Özel Yeteneklilik: Bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşitlarından ileri düzeyde olma durumudur.

\* Birden fazla engellilik: Çocuğun engel kategorisinden sadece bir için hazırlanmış özel bir eğitim programında eğitilmesine olanak vermeyecek biçimde ciddi eğitimsel problemlere neden olan özürlerin bir birleşimi (zihinsel özür-körlük ya da zihinsel özür-fiziksel özür).

## ÖZÜRLÜLÜĞÜN NEDENLERİ

Hiçbir anne ve baba, dünyaya getirdiği çocuğunun özürlü olmasını arzu etmez. Muhakkak ki hiçbir özür isteyerek veya kasıtlı olarak ortaya çıkmaz.

Özürlülük; birtakım ihmaller, tecrübesizlikler, bilgi eksikliği ve elde olmayan nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Ancak aileden kalıtsal olarak geçen bazı hastalıklar hariç, diğer sebeplerin tamamı önlenebilir veya kontrolü sağlanabilir durumlardır.

**Doğum Öncesi Nedenler:** Ailevi (Kalıtsal, Genetik) hastalıklar, akraba evliliği, anne ve baba arasındaki kan grubu ve rh uyumsuzluğu, hamilelik sırasında doktor tavsiyesi dışında ilaç kullanılması, annenin doğum yaşının 17'nin altında veya 36 yaşın üzerinde olması, hamilelik sırasında annenin sigara, alkol veya uyuşturucu kullanması vs. sayılabilir.

**Doğum Anına Ait Nedenler:** Zor doğum, doğum travmaları, doğumda yanlış uygulamalar, erken veya geç doğum, doğumun bir sağlık kuruluşunda, sağlık personeli tarafından yaptırılmaması, bebeğin düşük doğum ağırlığı ile doğması vs. sayılabilir.

**Doğum Sonrası Nedenler:** Doğumdan sonra çocuğun ağır hastalık geçirmesi, bebekte yüksek ateş ve havale görülmesi, yenidoğan bebeğe sağlık kontrolü ve gerekli testlerin yaptırılmaması, ileri derecede yenidoğan sarılığı, yanlış veya gecikmiş kan değişimi, ev kazaları, iş kazaları, trafik kazaları, doğal afetler ve savaş, zehirlenmeler, bebeğe aşırı miktarda antibiyotik veya diğer ilaçların verilmesi, enfeksiyonlar, beslenme bozuklukları, fiziksel travmalar, ruhsal travmalar, çocuk istismarı vs. sayılabilir.

Dünyada ve ülkemizde özel eğitim, özel eğitim okullarında *ayrı eğitim* ile normal gelişim gösteren çocuklarla *birlikte eğitim* şeklinde sürdürülmekte, *kaynaştırma* programları uygulanmaktadır. Ancak günümüzde birçok ülke ulusal genel eğitim programları ve müfredatları içerisinde bireysel eğitime önem vermeye başlamıştır. Çocuğun genel eğitim içinde bireysel gelişim özelliklerine göre nasıl daha fazla yararlanabileceği düşünülmekte ve çeşitli olanaklar sağlanmaktadır. Bu olanaklar günden güne zenginleştirilmekte, **Zenginleştirilmiş Eğitim Programları (ZEP) ve Bireysel Eğitim Programları (BEP)** yaygınlaştırılmaktadır.

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitiminde tercih edilmesi gereken ideal eğitim şekli, çocukların tanı programları ile desteklenerek, normal eğitim içinde yaşlarıyla bir arada olabilmelerini sağlayan birlikte eğitim / kaynaştırma eğitimidir.

## ÖZEL EĞİTİMDE EKİP ÇALIŞMASI

Özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim süreçlerinde dikkate alınan özel eğitim yöntemleri bir ekip sürdürülürse başarılı olabilir. Bugün dünya ülkelerinde mesleklerarası dayanışmayı sağlayan ekip yaklaşımına önem verilmektedir. Bu

ekip; tıp doktoru, psikolog, fizyoterapist, özel eğitim uzmanı-öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanı, çocuk gelişimci, psikolojik danışman ve rehberlik uzmanı-öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri (resim-müzik-beden eğitimi-drama), dil ve konuşma terapisti, odyolog, diyetisyen, hemşire, eğitim odyoloğu, ilgili diğer personelden oluşmaktadır.

## BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), rehberlik araştırma merkezlerinde “Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi” tarafından gerçekleştirilen “Ayrıntılı Değerlendirme Süreci” sonunda, “Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanması Uygun Görülen” özel gereksinimli öğrenciler için “ekip” tarafından hazırlanan programdır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir program olarak tanımlanmaktadır.

BEP'in içeriğinde; a.Öğrencinin şimdiki/varolan eğitsel performans düzeyi, b. Öğrenciye bir akademik yılsonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedefler (yıllık hedefler), c. Öğrencinin belirlenen performans düzeyi ile ulaşılacak istenen uzun dönemli hedefler arasında yer alan ölçülebilir ara basamaklardan oluşan kısa dönemli hedefler, d. Belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyaller, e. Kısa dönemli hedeflere ulaşmada gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri, f. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntemi ve ölçütleri, g. Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesi yer alır.

Ebeveynler, çocuklarını en iyi tanıyanlar oldukları için, BEP'in geliştirilmesinde en fazla ihtiyaç duyulan özel becerileri tanımlamada ebeveynler önemli bir rol oynamalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulun hem içinde hem de dışında yer alan çeşitli hizmetleri harekete geçirerek BEP hedeflerine ulaşmada rol oynayabilirler. Örneğin, okuldaki sosyal hizmet uzmanları özrü olan çocuklara bireysel ya da grup danışmanlık hizmetleri sunabilirler, öğrencilerin eğitim performanslarını etkileyen okuldaki, evdeki ya da yaşanan mahalledeki sorunları çözmek için çalışabilirler.

Öğretimin bireyselleştirilmesi ise öğretmenlerin bir sınıfta bulunan tüm öğrenciler için hedeflenen davranışları kazandırmalarında ne tür uyarlamalar ya-



Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı RAM'lar tarafından değerlendirilen ve özel eğitim hizmetleri için uygun görülen öğrenciler için hazırlanır.

pabileceklerini gösteren planlamalardır. Sınıftaki tüm öğrencilerin gelişimini hedefleyen bir öğretmen, öğrencilerinin gereksinimlerine göre uygun düzenlemeleri/uyarlamaları yapan öğretmendir.

BEP, RAM'lar tarafından değerlendirilen ve özel eğitim hizmetleri için uygun görülen öğrenciler için hazırlanır. Ancak sınıflarda, tanısı ve BEP'i olmamasına karşın, sınıf için yapılan akademik çalışmalara katılmakta zorlanan ve daha fazla desteğe gereksimi olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu nedenle öğretimsel uyarlamalar tüm özel gereksinimli öğrenciler için yapılır.

## KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitim gerektiren çocuklar ve aileleri için değil, aynı zamanda normal eğitim kapsamındaki tüm çocuklar ve toplumdaki bireyler adına bilgi ve yaşam zenginliğidir. Bu anlamda birbirini tanıma, anlama ve kabullenme; gelişmiş ve çağdaş toplumlar için gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biri sayılmaktadır.

Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlanan kaynaştırma kavramının temelinde, engelli öğrencilerin kendi evlerine en yakın okula ailedeki diğer kardeşleri ile birlikte devam etmesi ve aynı yaş grubundan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alması yatmaktadır.

2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde engelli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri tanılama aşamasından başlayarak yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri şeklinde ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Kaynaştırma ayrı bir bölüm hâlinde yer almış, ilkeleri ve ölçütleri verilmiştir. Yönetmelikte kaynaştırma "özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olamayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır. 1 Temmuz 2005 tarihinde kabul edilen 5378 sayılı Özel Eğitim Yasası ile özel eğitimin sınırları ve kapsamı tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000) ile yetersizliği olan ve kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrenciler için BEP hazırlanmasının yanı sıra bu öğrencilerin başarılarının değerlendirilebilmesi için de öneriler getirilmektedir.

Kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında etkili olabilecek faktörleri, farklı uzmanlar beş faktör altında toplamaktadır: (a) toplumsal ve sosyal kabul, (b) öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, (c) öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi, (d) etkili yönetim ve öğretim



sunulması ve (e) personel desteği ve işbirliği.

## **İŞLEVSEL DAVRANIŞ DEĞERLENDİRMESİ VE POZİTİF DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER VE DESTEKLER**

İşlevsel davranış değerlendirmesi (İDD) bir öğrencinin sergilediği problem davranışların öğrencinin yaşamındaki işlevini diğer bir deyimle davranışın neden ortaya çıktığını anlamak için yürütülen sistematik bilgi toplama sürecidir. İşlevsel davranış değerlendirmesi ile problem davranışın ortaya çıkmasında etkisi olan tetikleyici faktörler ve problem davranışın daha sonra tekrar ortaya çıkmasına zemin hazırlayan davranış sonrasında oluşan davranış pekiştirici etkisi olan faktörler gözlem ve görüşme teknikleri ile belirlenir. Davranışın çocuğun yaşamındaki işlevi belirlendikten sonra problem davranışın yerini alabilecek olumlu bir davranış için sağaltım planı yapılır ve olumsuz davranışın ortaya çıkma sıklığı bu sağaltımın uygulanması ile azaltılmaya çalışılır.

İDD davranışın amacı ve bu davranışın gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi ile alakalı çevresel ve eğitimsel faktörler hakkında bilgi toplar. İDD'nin sonuçları davranış problemlerine alternatifler ortaya koymanın yanı sıra bu problemler ile bağlantılı faktörlerde değişiklikler yapmayı içeren bireyselleştirilmiş davranış destek planına katkıda bulunur. Temelde, pozitif davranışsal müdahaleler ve destekler (PDMD) öğrencilere, çevre ile etkileşmenin daha etkin ve arzu edilir yollarını öğrenmede yardımcı olmaktadır.

1. Pozitif davranış desteği, pozitif değişimi gerçekleştirmek için pozitif davranışsal müdahale ve sistemlerin uygulanmasıdır.

- Pozitif davranış desteği, okulda hem etkin hem de pratik olan disiplin ve müdahale yaklaşımıdır.
- Pozitif davranış desteği, sosyal olarak önemli değişimi gerçekleştirmek için davranış biliminin uygulanmasıdır. Burada vurgu sürekli, kapsamlı, akademik ve sosyal kazanımlar ile alakalı davranış değişiklikleri üzerindedir.

2. Genel bir durum olarak pozitif davranış desteği problemlili olan bir çocuk okuldan uzaklaştırılmadan önce uygulanmalıdır.

- İşlevsel davranış değerlendirmesi (FBA) tarafından yönlendirilen pozitif davranışsal müdahaleler ve planların gelişimi, pozitif davranış desteğinin üzerinde sunulduğu bir temeldir.
- İşlevsel davranışsal değerlendirme (FBA), sorunlu davranışların olacağını, olmayacağını ve devam ettirilmesini tahmin eden problem davranış-

nışların ve olayların tanımlanmasının sistematik bir yoludur.

- Güçlü yönetsel liderlik, destek ve katılım, etkin çabaların sergilenmesi için gereklidir.
3. Pozitif davranış desteği pek çok değişik ortamı dikkate alır:  
Toplum, aile, mahalle, okul, sınıf, sınıf dışı ve birey
  4. Bir düzlem boyunca proaktif bir bakış açısı birincil ve ikincil önlem ve müdahaleleri kullanarak devam ettirilir.

## SOSYAL GELİŞİM ÇALIŞMASI

Sosyal Gelişim Çalışması (SGÇ), çocuğun problemlerini ve onun davranışlarını belirlemede etkili olan ebeveyn ve doğumu ile ilgili bilgileri, ailedeki iletişim kanallarını, kişisel olarak güçlü noktaları ve stres kaynaklarını kapsayan çocuğun davranışlarının kapsamlı bir değerlendirmesidir. Öğrencilerin uygun olmayan bir biçimde adlandırılmalarını önlemek için uyum sağlamaya yönelik davranışların yanı sıra okulda çocuğun sergilediği sorunlu davranışlara neden olan çevresel ve kültürel faktörler de SGÇ'ye dâhil edilmelidir. Bu bağlamda sosyal beceri eğitiminde amaç, çocuğa özür dileme, işbirliğinde bulunma, duygularını açıklama gibi kendi yaş grubu için anlamlı sosyal becerileri farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak kazandırırken saldırgan davranış kontrolü ve kendini denetleme becerileri gibi farklı becerileri de çocuğa öğretmek çocuğun olumsuz ve saldırgan davranışlarını en aza indirmeye çalışmak olmalıdır.

SDS'de yer alan değerlendirme bilgileri doğrudan gözlemler, ebeveynler/veliler ile yapılan doğrudan görüşmeler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve bazen de öğrencinin kendisi ile yapılan görüşmeler temelinde belirlenmektedir. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları görüşme yapma becerileri ve bireyler ile çevreleri arasındaki uyumun değerlendirmesine odaklanma yönünde aldıkları eğitim nedeni ile *uyum* amaçlı davranışları değerlendirmek açısından oldukça niteliklidirler.

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW)'nin " Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası 1997 Düzenlemeleri (IDEA): Sosyal Hizmet Uzmanları İçin Getirdikleri" adlı yayınına göre okuldaki sosyal hizmet uzmanları önemli biçimlerde, engelli çocukların eğitilmesi ile ilgili güçlüklerin üstesinden gelebilirler. Sosyal hizmet uzmanları okul çalışanlarının yetkinin kullanımını gözlemlemeli ve haklı olmayan uzaklaştırma ya da okuldan atmaların gerçekleşebileceğinin farkında olmalıdırlar. İkinci olarak okuldaki sosyal hizmet uzmanları BEP kapsamında sınıf öğretmeni olmayan öğretmenleri ve ilgili diğer okul çalışanlarını da katarak fırsatlardan yararlanabilirler. Üçüncü olarak okuldaki sosyal hizmet uzmanları, özrü

olan çocukları normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim personeli ve ebeveynler ile olan iletişimini kolaylaştırarak normal sınıflara başarılı bir biçimde dâhil edebilirler. Dördüncü olarak BEP'nin gelişiminde daha fazla ebeveyn katılımı gerekmektedir. Bu yüzden, ebeveyn katılımını destekleyen ve devam etmesine yardımcı olmak amacı ile okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının yapmış oldukları çalışmalara daha fazla önem verilmelidir. Beşinci olarak okulda şiddet içerikli ve rahatsızlık veren davranışları engelleyen davranışsal yönetim plan ve müdahalelerini geliştirip sağlamada becerikli ve yeterli oldukları görülmelidir ve kendilerini bu uzmanlığa sahip olan kişiler olarak göstermelidirler.

Öğrencilerin, özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaya uygun görülmesi için tanımlardan birine uyması beklenmektedir; ancak diğer taraftan bu nitelermeler öğrencinin kendine atfetmiş olduğu değeri, öğretmenin bu öğrenci ile ilgili olarak sahip olduğu beklentilerini ya da ebeveynlerin beklentilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden, okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının nitelendirmenin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin farkında olması gereklidir. Okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının hizmetlerine gereksinim duyan önemli özür kategorileri aşağıda ele alınmıştır.

## **DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB)**

Dikkat, konsantrasyon, hareketlilik ve dürtü kontrolü alanlarındaki sorunlarla karakterize olan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)” çocukluk çağının sık görülen psikiyatrik bozukluklarından. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) aşırı hareketlilik, dikkat sorunu ve dürtüsellikle karakterize olan nörodavranışsal bir durumdur.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin tanımladığı DEHB Kriterleri,

### **A-DİKKAT EKSİKLİĞİ KRİTERLERİ**

Belirli bir işe dikkatini vermekte zorlanır. Kolayca dikkati dağılır. Dikkatsizce hatalar yapar. Başladığı işi bitiremez. Kendisiyle konuşurken dinlemiyormuş gibi görünür. Görev ve etkinlikleri düzenlemekte zorlanır. Yoğun zihinsel çaba gerektiren işleri yapmaktan kaçınır. Etkinlikler için gerekli olan eşyalarını kaybeder. Günlük etkinlikler sırasında unutkandır.

Bu dokuz belirtiden en az altısının altı ay ile birden fazla ortamda görülüyor olması durumunda dikkat eksikliği düşünülür.



Dikkat Eksikliği  
Hiperaktivite  
Bozukluğu (DEHB)  
aşırı hareketlilik,  
dikkat sorunu ve  
dürtüsellikle  
karakterize olan  
nörodavranışsal bir  
durumdur.

## B-HİPERAKTİVİTE-DÜRTÜSELLİK KRİTERLERİ

Eli ayağı kıpır kıpırdır. Oturduğu yerde duramaz. Gereksiz yere sağa sola koşturur, eşyalara tırmanır. Sakince oynamakta zorlanır. Sürekli hareket eder. Çok konuşur. Sorulan sorulara tamamlamadan cevap verir. Sırasını beklemekte zorluk çeker. Sırasını beklemekte zorluk çeker. Başkalarının sözünü keser ya da oyunlarında araya girer.

Bu dokuz belirtiden en az altısının altı ay süre ile birden fazla ortamda görülüyor olması durumunda hiperaktivite düşünülür.

DEHB rahatsızlığı olan çocukların, öğrenme kapasitelerinde bir sorun olmamasına rağmen, hiperaktiflikleri ve dikkatsizlikleri öğrenmeyi güçleştirmektedir. DEHB tanısının konulabilmesi için belirtilerin 7 yaşından önce başlaması, altı ay süre ile devam ediyor olması ve aynı zamanda bu belirtilerin yaşamın bir veya daha fazla alanında önemli derecede aksamaya yol açması gerekmektedir. DEHB klinik bir tanıdır. Bu nedenle bir uzmanın ayrıntılı incelemesi ve değerlendirmesinden sonra tanı konulabilir.

Bir DEHB değerlendirmesi tam olarak aile, tıbbi, sosyal, psikiyatrik ve eğitimsel geçmişi içine almalıdır. Diğer sebepleri devre dışı bırakabilmek için, ev ve sınıf ortamının ne kadar stresli ve kaotik olduğunu, öğrencinin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ona nasıl davrandığını değerlendirmek önemlidir. Bu da öğrencinin geçmiş ve şüandaki öğretmenlerine aynı yaşta olan diğer çocukların davranışları ile öğrencinin davranışlarını kıyaslamak için standart envanterler üzerinden çocuğun davranışları ile ilgili gözlemlerini aktarmalarını sağlayarak yapılabilir. DEHB teşhisi ancak çocuk bu türden davranışları kendi yaşitları olan çocuklardan çok daha fazla sergilediğinde konulmalıdır.

DEHB'nin bütün boyutlarının değerlendirilmesi önemlidir. Bu sendrom; dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite içeren üç temel belirtiyi kapsamaktadır. Değerlendirmeler bu belirtileri içerecek şekilde düzenlenmelidir. Değerlendirmelerde birçok kaynaktan elde edilen bilgilerin birleştirilmesi de önemlidir. Bu bilgiler görüşmeler, gözlemler, değerlendirme ölçekleri, psiko-eğitimsel testler, dil ve konuşmanın değerlendirilmesi gibi kaynaklardan elde edilebilir. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları sık sık bu türden bilgilerin ebeveynlerden, velilerden ve öğretmenlerden toplanması işine dâhil olmaktadır. DEHB, çocuğun öğrenme ve diğerleri ile etkileşimde bulunma yetisini etkileyen bir rahatsızlık olduğu için bir özürülük durumu olarak kabul edilebilir.

Psikososyal girişimler aile, okul ve çocuk odaklı olabilmektedir. Aileye yönelik eğitici desteklerinde DEHB hakkında bilgilendirme ve ailenin çocukla

etkileşiminin desteklenmesi şeklinde olabilir. Bozukluğun ilaç tedavisinde ise, santral sinir sistemi uyarıcıları, anti depresanlar, antipsikotikler, kaygı gidericiler kullanılmaktadır. DEHB olan çocuklarda kullanılan ilaç tedavileri ile ana belirtilerin tedavisinde büyük oranda semptomatik iyileşme sağlanmasına karşın, eşlik eden bazı davranışların durdurulmasında ilaçların etkileri sınırlı kalmaktadır.

Okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının yerine getirmesi gerekli önemli bir görev DEHB'nin sistematik ve kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılmasını sağlamaktır ki böylece öğrenci davranışının diğer olası sebepleri devre dışı bırakılabilsin. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları, DEHB'yi tedavi etmek için kullanılan ilaçların olası fayda ve zararlarını anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. Davranış değişikliği yaratma amaçlı terapi ve bilişsel-davranışsal terapi DEHB olan çocuklar ve gençler için yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. DEHB olan çocuklar genellikle uygun olmayan davranışlar sergilerler. Bu çocuklar hiperaktivitelerini ve dürtüselliklerini kontrol etmekte zorlanırlar. Ayrıca, sınıf arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanabilirler. Davranış müdahale programları çocukların uygun davranış sergilemeleri ve akranları ile olumlu ilişkiler kurmalarını destekler. Davranış sözleşmeleri, somut ödüller ve sembolik ekonomi sistemlerinin de aralarında bulunduğu davranışsal müdahaleler, çocukların davranışlarını nasıl kontrol altına alacakları konusunda yardımcı olur. *Okuldaki sosyal hizmet uzmanları, görsel materyaller kullanma, sözlü yönergelerin yanı sıra yazılı yönergeler de verme gibi uygulamaları gerçekleştirmede öğretmenlere yardımcı olabilirler.*



Duygu davranış bozuklukları okul programlarında akademik, sosyal, mesleki ve kişisel becerileri kapsayan akademik performansı olumsuz etkileyen duygusal ve davranışsal tepkiler ile karakterize edilen bir yetersizliktir.

## DUYGU DAVRANIŞ BOZUKLUĞU

Duygu davranış bozuklukları sergileyen çocuklar uyumsuz pek çok davranışları nedeniyle öğretmenlerin, velilerin ve okul yönetiminin dikkatini çekmekte, okul başarısızlığı ve akran ilişkilerinde yaşadıkları problemler ile de sık sık gündeme gelmektedirler. Yapılan pek çok araştırma bu çocukların yaşamlarının ileri dönemlerinde de benzer problemler sergilediklerini göstermekte, ağır psikolojik rahatsızlık tedavisi alma, okuldan atılma, suça karışma ve madde kullanımı gibi çok olumsuz yaşam deneyimlerine karıştıklarına da işaret etmektedir. ABD'de yayımlanan Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals of Disabilities Education Act (IDEA), 2004 tarafından şöyle yapılmıştır:

(I) Terim aşağıdaki özelliklerden bir ya da birkaçını uzun bir süre boyunca ve eğitim performansını olumsuz etkileyecek ölçüde belirgin düzeyde sergileyen durumu ifade eder:

- Zihinsel, duygusal ve sağlık ile ilgili faktörlerle açıklanamayan öğrenme

yetersizliği,

- Akranlarla ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler kuramama ve sürdürmemeye;
- Normal koşullar altındaki uygunsuz davranış ve duygular,
- Genel kalıcı mutsuzluk ve depresif ruh hâli, ya da
- Okul ve kişisel problemlerle ilişkili fiziksel belirtiler ve korkular geliştirme eğilimi.

(II) Terim şizofreniyi içerir. Terim duygusal bozuklukları olduğu belirlenmeyen yalnızca sosyal uyumsuzlukları olan çocuklarla kullanılamaz.

IDEA tarafından sunulan bu tanım, özel eğitim alanında çalışan pek çok uzman tarafından yoğun eleştirilerin hedefi olmuştur.

IDEA'da kullanılan bu betimlemeye karşı ortaya çıkan yoğun tepkiler nedeniyle Amerikan Ulusal Akıl Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu tarafından bu problemlerden daha arındırılmış farklı bir tanım daha ortaya atılmıştır. Bu tanım ise şöyledir:

I- Duygu ve davranış bozuklukları tanımı, yaş, kültür ve etnik normlardan farklılık gösteren, okul programlarında akademik, sosyal, mesleki ve kişisel becerileri kapsayan akademik performansı olumsuz etkileyen duygusal ve davranışsal tepkiler ile karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlikler

- (a) Çevredeki stresli olaylara geçici, beklenen tepkiden daha fazla olan
- (b) Tutarlı olarak en az biri okul ile ilgili olan iki farklı ortamda sergilenen
- (c) Çocukla beraber çalışan kişilerin kararı çocuk ya da gencin geçmişine uygulanan sağaltımların etkili olamayacağını göstermedikçe eğitim programındaki kişisel sağaltıma rağmen devam eden durumlarda görülmektedir.

II- Duygu ve davranış bozuklukları diğer bozukluklar ile beraber görülebilir.

Duygu davranış bozukluklarının tanımına yönelik iki örneğe baktığımızda tanımlarda 8 temel ortak nokta dikkati çekmektedir. Bu noktalar: 1-okulda sergilenen duygusal ve davranışsal tepkiler, 2-problemlerin yaş, kültür ve etnik normlardan farklılık göstermesi, 3-problemlerin eğitim performansı üzerinde olumsuz etkisinin olması, 4- problemlerin strese yönelik beklenen ya da geçici bir tepkiden daha fazla olması, 5-problemlerin okulunda dâhil olduğu en az iki farklı ortamda süreklilik göstermesi, 6-bozukluğun bireysel sağaltıma rağmen devam etmesi, 7-bozukluğun diğer yetersizliklerle beraber görülme olasılığı ve 8- tüm duygu ve davranış bozukluklarını içermesi.

Genel olarak duygu ve davranış bozukluklarının yaklaşımlara göre farklılaşan tanımları olmasına rağmen, aslında ortak bir tanımda uzlaşmak kritik ölçüde önemlidir. Bu önem, kabul edilen tanım ile beraber hangi özelliklerdeki çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp hangi özelliklerdeki çocukların bu hizmetlerden yararlanamayacağına karar vermiş olmamızdan kaynaklanmaktadır.

Duygusal rahatsızlık teşhisi konulan öğrenciler diğer türlü özürle sahip olan öğrencilerden çok daha farklı problemler ile karşılaşmaktadırlar. Duygusal bozukluğu olan çocuklar, içinde kötü genel akademik başarı, derse yüksek devam etmeme oranları ve okuldan uzaklaştırılma oranları oldukça yüksek, okulu bırakma oranlarının yer aldığı çok sayıda eğitimsel problem açısından risk grubunda yer almaktadırlar. Ayrıca, duygusal bozukluğu olduğu tespit edilen öğrenciler liseyi bitirdikten sonra daha zor iş bulmaktadırlar ve duygusal rahatsızlık teşhisi konulan öğrencileri eğitmek, günümüzde kamusal eğitimde karşı karşıya olunan en stresli, karmaşık ve zor durumlardan biridir.

Duygu davranış bozukluklarının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, değerlendirmenin farklı uzmanların bir araya geldiği tarafsız bir ekip tarafından yapılmasının gerekliliğidir. Bu ekipte çocuğun sınıf öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, branş öğretmenleri, rehber öğretmen ve okul yöneticileri aktif rol almalı ve her ekip üyesi kendi alanındaki uzmanlık bilgisini çocuğun değerlendirilmesi sürecinde tüm ekiple paylaşmalıdır. Ekibin çocuğu değerlendirmesi ise sadece duygu ve davranış problemleri ile sınırlı kalmamalı, çocuğun eğitim performansı ve var olan problemlerinin eğitim performansına olan etkisine de bakılmalıdır. Problem davranışların gözlemlenmesinde asla gözden kaçırılmaması gereken temel bilgiler, problem davranışın öncesinde ve sonrasında ne olduğunun saptanması, problem davranışın çocuğun yaşamındaki işlevinin ne olduğunun anlaşılmasına çalışılması ve problem davranışın hangi düzeyde ortaya çıktığının belirlenmesidir.

Değerlendirme sırasında değerlendirme ekibinin başvuracağı bir diğer etkili yöntem ise standardize edilmiş testlerin kullanımınıdır. Çeşitli yaşlarda çocuklar ile ilgili ebeveyn değerlendirmelerini, öğretmen değerlendirmelerini, gençlerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerini ve doğrudan gözlemler elde edebilmek için ayrı ayrı versiyonları geliştirilmiştir. 'Türkiye'de ' duygu davranış bozukluklarının belirlenmesinde kullanılan geçerliliği ve güvenilirliği en yüksek standardize edilmiş testlerden bazıları; Çocuklarda ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (6- 18 yaş) Anne-Baba Formu ve Öğretmen Formu, Conners Dereceleme Ölçekleri, Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesidir.

Uzmanların birleştiği ortak nokta etkili erken müdahale programları ile çocuklarda duygu davranış bozukluklarının büyük ölçüde önüne geçilebileceği ve hâlihazırda duygu davranış bozuklukları olan çocukların ise uygun ruh sağlığı ve eğitim hizmetleri ile yaşam kalitelerinin artırılabilmesi yönündedir. Duygu davranış bozuklukları olan çocuklara uygulanan müdahale programları temelde üç ayrı düzeyde yapılandırılmaktadır: Birincil, ikincil ve üçüncül. Bu üç önleyici yaklaşımın birbirlerinden farklılaşma noktaları ise hedef popülasyonları, amaçları ve program desenleridir. Birincil önleme yaklaşımının çıkış noktası duygu davranış bozukluklarına, ilk belirtilerin görüldüğü en erken yaşlarda müdahale ederek bozukluğun oluşmasının tamamen önüne geçmektir. İkincil yaklaşımda, hâlihazırda oluşmuş duygu davranış bozuklukları olan çocuklarda bozukluğun ağırlaşmasını engellemek hedef alınmakta ve eğer mümkün olursa problemi tersine çevirip tamamen ortadan kaldırmak hedeflenmektedir. Üçüncül yaklaşımda ise artık yerleşmiş duygu davranış bozuklukları olan çocuk ya da gençlerde bozukluğun belirtilerinin kontrol altına alınması üzerinde çalışılmakta ve belirtileri azaltmak amaçlanmaktadır.

Duygusal bozukluk teşhisi konulan öğrenciler ile yaygın bir biçimde kullanılan bazı davranış yönetim teknikleri geliştirilmiştir (örneğin, olumlu pekiştirme). Bu öğrenciler için kullanılan diğer müdahale yöntemlerinin içinde modelleme vasıtası ile sosyal becerilerin öğretilmesi, tartışma ve rol yapma yer almaktadır. Müzik, sanat, egzersiz, gevşeme teknikleri ve bireysel ya da grup danışmanlığı da duygusal bozukluk teşhisi konulan öğrenciler için kullanılmaktadır. Bir okul sosyal hizmet uzmanı Bireysel Eğitim Programı (BEP)'nda anlatıldığı biçimi ile ilgili hizmetleri sunmaktadırlar.

## ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme güçlüğü ile ilgili ABD'nin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası'nda (IDEA) yer alan tanım, son yıllarda en çok kabul gören tanım olarak görülmektedir. Bu tanıma göre; öğrenme güçlüğü (özel öğrenme güçlüğü), dinleme, düşünme; konuşma, okuma, yazma ya da matematik hesaplamaları yapma becerilerinde kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaçında bozukluk olması anlamına gelmektedir.

*Öğrenme güçlüğü*, okuma, yazma, bilgileri işleme, konuşma dili, yazı dili veya düşünme becerileri gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayan, buna karşın ortalama veya ortalamasının üzerinde zekâya sahip olan bireyler grubunu gösteren bir terim olarak kullanılmaktadır.



Öğrenme güçlüğü ile ilişkili problemlere işaret edecek olan çok sayıda terim kullanılmıştır. Bu terimlerden bazıları; disleksi (okuma güçlüğü), asgari düzeyde beyinsel işlev bozukluğu, asgari düzeyde beyin hasarı, dyscalculia (aritmetik işlem yetersizliği), dysgraphia (el yazısı ile yazma yetersizliği), kelime körlüğü, algıyla ilgili engeller ve hiperaktiviteye bağlı veya hiperaktiviteye bağlı olmayan dikkat eksikliğidir. Bu terimlerin çoğu hâlâ kullanılmasına rağmen, öğrenme *güçlüğü* teriminin kullanımı devam etmekte ve ortalama veya ortalama üstü genel yeteneğe ve uygun eğitimsel fırsatlara sahip olmalarına rağmen yeterli ölçüde öğrenemeyen bireyleri tanımlamak için yaygın olara kullanılmaktadır.

Hayatlarının belli safhalarında yaşamış oldukları öğrenme güçlüğünden dolayı "yavaş öğrenen" olarak nitelenen öğrencilerden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ayırt etmek gerekir. Bu durumu daha da karmaşık bir hâle getiren diğer bir unsur da, kültürel, dilsel, tıbbi, sosyal ve ekonomik unsurlardan dolayı risk altında olan öğrencilerdir.

Öğrenme güçlükleri formal değerlendirme yöntemleri ile tanılanmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanılanması güç olan bir engel grubudur. Bu grupta bulunan öğrenciler farklı özellikler sergilerler. Bu nedenle tek bir değerlendirme yöntemine bağlı kalarak tanılama yapılmamalıdır. Formal değerlendirme sonuçları sınıfta yapılan değerlendirmeler yolu ile desteklenmelidir.

Formal değerlendirmelerde norm bağımlı testler kullanılır. Norm bağımlı testler ölçümlenen öğrencinin puanının aynı yaş grubu ile karşılaştırılmasına olanak verir. Öğrenme güçlüğü tanınmasında kullanılan norm bağımlı testler, yetenek ve başarı testleridir. Sınıf değerlendirmelerinde formal olmayan testler kullanılır. Bu testler bir öğrencinin öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığını değerlendirmek için ikincil tür veri sunar. Sıklıkla kullanılan dört tip sınıf değerlendirmesi vardır. Bunlar ölçüt bağımlı testler, müfredat temelli değerlendirme, portfolyo değerlendirme ve gözlemlerdir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan bütün bireyler için uygun, hızlı sonuç veren ve pratik tek bir eğitim programının varlığından söz etmek mümkün değildir. Hazırlanacak eğitim programlarında kullanılacak öğretim yöntemlerinin ve belirlenen hedeflerin bireylerin gereksinimlerine göre farklılaşacağı, seçilen eğitim yaklaşımını/ öğretim yöntemini uygulayan kişinin meslekî bir sorumluluk taşıdığı unutulmamalıdır.

Çeşitli standart enstrümanlar, alıştırmalar ve gözlemleri kullanan birçok alandan uzmanın oluşturduğu bir ekip tarafından yapılan dikkatli bir değerlendirme öğrenme güçlüğü varlığını teyit etmek için çok önemlidir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile çalışırken öğretmenler çocuğun mümkün olduğunca fazla duyusundan yararlanmaya çalışmalıdır. Çünkü birçok uzman

inanmaktadır ki bir beceriyi öğrenmede öğrenci ne kadar fazla duyusunu kullanırsa, bu beceriyi elde etme ihtimalleri de o kadar yüksek olacaktır. Örneğin, bir öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun Bireysel Eğitim Programı'nda yer alan kısa süreli hedeflerden bir tanesi kelimeleri heceleme ve tanımak ise, öğretmen öğrenciden her bir yeni kelimeyi yazmasını, hecelemesini ve söylemesini isteyebilir ve ayrıca dokunma duyusunu da devreye sokmak için yeni kelimeyi okuma yazmasını da söyleyebilir. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere daha fazla özdenetim geliştirmede yardımcı olmak ve kendi yeteneklerine daha olumlu bir tavır geliştirmede yardımcı olmak için doğrudan danışmanlık hizmeti verecek kişiler olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencinin Bireysel Eğitim Programı'na yazılabilirler. Okul sosyal hizmet uzmanları duygularını açığa vurmalarını sağlamak ve onlara destek vermek için aile üyeleri ile birlikte de çalışabilirler.

## OTİSTİK BOZUKLUK



Otizmin nedeni henüz tam olarak saptanamamakla birlikte, nörolojik, genetik ve çevresel birtakım etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Otizm IDEA kapsamında 1990 yılında bir özür kategorisi olarak dâhil edilmiştir. Küçük ancak gittikçe artan sayıda çocuğa otizm teşhisi konulmaktadır. Otizm şu anda her bin kişiden bir ya da iki kişiyi etkilemektedir. Geçmiş yıllarda 10.000'de 5 çocukta otizm görüldüğü ifade edilirken 1990'lann başından itibaren katlanarak arttığı ve bu oranın neredeyse 10.000'de 60 olduğu ifade edilmektedir. Erkeklerde ise kızların dört katı oranda olduğu bildirilmiştir. Ancak otizmin görülme sıklığının 110 da 1 olacağı tahmin edilmektedir.

Otistik bozukluk, Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) yelpazesi içerisinde yer alan (1) toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve (2) toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile karakterize edilen gelişimsel bir bozukluktur. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise tanımlar başlığı altında "Otistik birey" terimi kullanılmakta ve "Otistik birey; *sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" olarak tanımlanmaktadır.

Otizmin nedeni henüz tam olarak saptanamamakla birlikte, nörolojik, genetik ve çevresel birtakım etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Otizmin hemen her kromozomla ilişkisi gösterilmiştir, ancak otizme tutarlı bir şekilde kesin olarak neden olduğu belirlenmiş tek bir gen henüz saptanmamıştır. Ancak, otizm teşhisi konulan insanların en azından yüzde 10'u ortalama veya ortalama üstü bir IQ'ya

sahiptirler. Otizm teşhisi konulan çocukların yaklaşık üçte biri ya erken çocukluk döneminde ya da gençlik döneminde başlayan nöbetler geçirirler.

Başlangıçta "yaygın gelişimsel bozukluklar" şemsiyesi altında yer alan otizm ve ilgili diğer bozukluklar son zamanlarda "otizm spektrum bozuklukları" adı altında ele alınmaktadır. Otistik özellik gösteren çocukların tıbbi tanınması ilgili tıp personeline (psikiyatrist, nörolog gibi) yapılırken tıbbi tanılamada uluslararası boyuttaki tanı kriterleri göz önüne alınır. Ülkemizde DSM-IV-TR ve ICD-10 kriterlerine dayalı olarak yapılan tıbbi tanılamadan sonra eğitsel tanılama ve yerleştirme, il ve günümüzde pek çok ilçede de bulunan ve ilgili bölgedeki özel eğitim hizmetlerini koordinasyonu Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından organize edilmektedir.

Otistik bozukluğu olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamının destekleyici bir öğrenme ortamı olması için günümüze kadar yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen "bilimsel dayanaklı uygulamalar ya da tekniklerden" yararlanmak gerekmektedir. Bunlardan bazıları uygulamalı davranış analizi, görsel destek sistemlerinden yararlanma ve doğal öğretim teknikleridir.

Çocuğun otistik olduğundan şüphelenildiğinde otizmin derecesini belirlemek amacıyla da "çocukluk otizmi derecelendirme ölçeği" en sık kullanılan araçlardan biridir. Çocuk tanılandıktan sonra da eğitimciler otistik çocuğun çeşitli alanlarındaki gelişimleri belirlemek amacıyla çeşitli gelişimsel testler yapabilmektedirler. Ancak en iyi değerlendirme yöntemi, çocuğun gözlemlenmesi ve aileden alınan bilgiler ile çocuğa uygun bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) düzenlenmesidir.

Otistik çocuklar için eğitim programı hazırlanırken farklı yaklaşımlar temel alınmış olmasına karşın, bu yaklaşımlardan birinin diğerlerinden daha iyi olduğunu gösteren bulgular yoktur. Eğitime ilişkin yaygın olarak kabul edilen görüş, çocukta belirtilerin erken fark edilmesi ve eğitimin olabildiğince erken başlaması gereklidir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların eğitim programını oyunlar ile zenginleştirmek yararlı olacaktır. İlköğretim ve lise düzeyinde ise sınıf içinde yapılacakların ve otistik çocuktan neler beklenildiğinin açıkça ve görsel materyaller ile belirlenmesi, otistik çocuğun ortama uyumunu kolaylaştıracaktır. Sosyal ilişkileri öğrenmesini ve sosyal yaşama katılımı için de olabildiğince akranları ile bir arada bulunacakları ortamlarda bulunmalarını teşvik etmek yararlı olacaktır.

## SONUÇ

Okul sosyal hizmet uzmanlarının Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) ve onunla ilgili diğer düzenlemelerin gereklilikleri hakkında bilgi sahibi

olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğrencinin güçlü noktaları ve yetilerinin yanı sıra eksikliklerine de odaklanan etkin bir sosyal gelişim çalışmasını (SGÇ) nasıl yapacaklarını bilmelidirler. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hakkında bilgi sahibi olmalılar, işlevsel davranışsal değerlendirmeleri nasıl yürütmeleri gerektiğini bilmelidirler ve pozitif davranışsal müdahale ve destekleri içeren davranışsal müdahale planlarını nasıl uygulamaları gerektiğini de bilmeliler. Okul sosyal hizmet uzmanları genellikle DEHB olan öğrencilere, duygusal bozukluğu olduğu tespit edilen öğrencilere, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ve otizmi olan öğrencilere hizmet sunma işine dâhil olmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının ister olumsuz isterse olumlu olsun öğrencilerin farklı şekillerde etiketlenmelerine karşı hassas olmaları gerekir.

Okul sosyal hizmet uzmanları engelli çocukların eğitiminde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde birkaç biçimde yardımcı olabilmektedirler.

Okul sosyal hizmet uzmanları engelli çocukların ailelerine haklarını anlamalarında yardımcı olmalı ve onları desteklemelidirler ayrıca ebeveyn katılımını teşvik eden aktiviteler düzenlemelidirler. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca IDEA içinde yer alan disiplin uygulama alanlarının nasıl genişletildiğini de gözlemlemelidirler. BEP sürecine katılım için yeni fırsatları maksimize etmelidirler. Öğretmenler, özel eğitim çalışanları ve ebeveynler arasında iletişimi kolaylaştırmalıdır. Okullarda şiddet içerikli ve rahatsız edici davranışları engelleyen davranışsal gelişim, davranışsal yönetim planlarının ve müdahalelerinin geliştirilmesinde, uygulanmasında yeterli olmalıdırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları en yeni değerlendirme araçları ve engelli çocuklar için kanıtlanmış ya da gelecek vaat eden programlara aşina olmalıdırlar.



Bireysel Etkinlik

- Okulda engelli öğrencilerle çalışan bir sosyal hizmet uzmanının sahip olması gereken beceri ve yetkinlikler neler olmalıdır? Tartışınız.



## Özet

- Kişiler doğuştan ya da sonradan oluşan bir hastalık veya kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybederek engelli hâle gelebilmektedir. Bu durum, kişilerin yaşamsal aktivitelerini kısmi ya da tam olarak engellemekte ve de en önemlisi sosyal yaşamlarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır.
- **Özel eğitim gerektiren bireyler:** Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağılı olarak bilişsel, dil, hareket, fiziksel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşitlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı hâlde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir.
- Özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim süreçlerinde dikkate alınan özel eğitim yöntemleri bir ekiple sürdürülürse başarılı olabilir. Bugün dünya ülkelerinde mesleklerarası dayanışmayı sağılayan ekip yaklaşımına önem verilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli öğrencinin zihinsel, duyuşsal, sosyal dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak kazandırılacak davranışların neler olduğı, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir program olarak tanımlanmaktadır.
- “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı”nde kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliğı olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağılandığı özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır.
- İşlevsel davranış değıerlendirmesi (İDD) bir öğrencinin sergilediğı problem davranışların öğrencinin yaşamındaki işlevini diğıer bir deyimle davranışın neden ortaya çıktığını anlamak için yürütölen sistematik bilgi toplama sürecidir.
- Sosyal Gelişim Çalışması (SGÇ), çocuğın problemlerini ve onun davranışlarını belirlemede etkili olan ebeveyn ve doğumu ile ilgili bilgileri, ailedeki iletişim kanallarını, kişisel olarak güçlü noktaları ve stres kaynaklarını kapsayan çocuğın davranışlarının kapsamlı bir değıerlendirmesidir.
- Okul sosyal hizmet uzmanlarının Yetersizliğı Olan Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) ve onunla ilgili diğıer düzenlemelerin gereklilikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi “bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” ifadesinin açıklamasıdır?
  - a) Kaynaştırma eğitimi
  - b) Bireyselleştirilmiş eğitim programı
  - c) Özel eğitim
  - d) Örgün eğitim
  - e) Taşınmalı eğitim
2. “Fizyolojik, psikolojik veya anatomik yapının fonksiyon kaybı ya da normalden sapsması durumudur.” açıklaması aşağıdaki seçeneklerden hangisine aittir?
  - a) Yetersizlik
  - b) Zedelenme
  - c) Özürlülük
  - d) Engellilik
  - e) Sakatlık
3. Algılama bozuklukları, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, konuşma bozuklukları hangi özür grubuna aittir?
  - a) Zihinsel Yetersizlik
  - b) Öğrenme Güçlüğü
  - c) İşitme Yetersizliği
  - d) Dil ve Konuşma Sorunları
  - e) Duygu Davranış Bozukluğu
4. Aşağıdakilerden hangisi doğum anına ait özürlülük nedenlerinden biri değildir?
  - a) Doğum travması
  - b) Zor doğum
  - c) Erken veya geç doğum
  - d) Doğumda yanlış uygulamalar
  - e) Bebekte yüksek ateş ve havale görülmesi

5. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ülkemizde hangi tarihte yürürlüğe girmiştir?

- a) 1995
- b) 2000
- c) 2002
- d) 2005
- e) 2006

6.BEP, rehberlik araştırma merkezlerinde “Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi” tarafından gerçekleştirilen “Ayrıntılı Değerlendirme Süreci” sonunda, “Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanması Uygun Görülen” özel gereksinimli öğrenciler için “ekip” tarafından hazırlanan programdır”.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) BEP ekip tarafından hazırlanır.
- b) BEP özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen öğrenciler için hazırlanır.
- c) BEP rehberlik araştırma merkezlerinde hazırlanır.
- d) BEP çocuğun ailesi tarafından da onaylanır.
- e) BEP yasal bir zorunluluktur.

7. Aşağıdaki ifadelerden hangisi DEHB bozukluğu olan bir öğrenci karşısında yerine getirilmesi gereken önemli bir görevdir?

- a) İlaç tedavisini olabildiğince destekleme
- b) Çocuğun ailesi ile olan iletişimini azaltma
- c) Sadece sözlü yönergelerden faydalanma
- d) Kapsamlı bir değerlendirme yapma
- e) Çocuğu yalnız bırakma

8. I. Normal koşullar altındaki uygunsuz davranış ve duygular

II. Akademik becerilerde güçlükler yaşama ancak ortalama veya ortalamanın üzerinde zekaya sahip olma

III. Genel kalıcı mutsuzluk ve depresif ruh hâli

IV. Akranlarla ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler kuramama

Yukarıdaki ifadelerden hangisi/hangileri duygu davranış bozukluğu olan çocuklara ait değildir?

- a) Yalnız I
- b) Yalnız II
- c) I ve II
- d) II ve III
- e) II ve IV

9. Aşağıdaki ifadelerden hangisi otizm bozukluğuna ilişkin doğru bir bilgidir?

- a) Erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha fazla görülür.
- b) Nedeni nörolojik ve genetik etmenlerdir.
- c) IDEA kapsamında 1998 yılında bir özür kategorisi olarak dâhil edilmiştir.
- d) 5 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile karakterize edilen gelişimsel bir bozukluktur.
- e) Özel eğitim hizmetlerinin koordinasyonu Toplum Sağlığı Merkezleri'nce organize edilir.

10. Aşağıdaki cümlelerden hangisi okulda çalışan sosyal hizmet uzmanının engelli öğrenci sorununa yardımcı olmada izlediği bir yol değildir?

- a) Öğrencinin güçlü noktalarına odaklanmalı.
- b) Öğrencinin eksikliklerine odaklanmalı.
- c) Öğrencinin yetilerine odaklanmalı.
- d) Ailelerine haklarını anlamalarında yardımcı olmalı.
- e) Ebeveyn katılımını minimum düzeye indirmeli.

**Cevap Anahtarı:**

1.C, 2.A, 3.B, 4.E, 5.C, 6.B, 7.D, 8.B, 9.A, 10.E



## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Aydın, A. (2010). *“Otistik Çocuklar ve Eğitimleri”*, Baykoç, Dönmez. Necate (Ed.). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Batu, E.S. (2013). *“Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Baykoç, Dönmez. N. (2010). *“Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim”*, Baykoç, Dönmez. Necate (Ed.). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Cavkaytar, A. (2013). *“Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Diken, İ. (2013). *“Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Dupper, D. (2003). School Social Work. Özkan, Yasemin ve Çifci Gökçearslan, Elif (Çeviren)(2013). Okul Sosyal Hizmeti, Kapital Yayınları, İstanbul
- Fazlıoğlu, Y.(2010). *“Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri”*, Baykoç, Dönmez. Necate (Ed.). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Kargın, T. (2013). *“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Özdemir, S. (2013). *“Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Özmen Güzel, R. (2013). *“Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler”*, Diken, İbrahim (Ed) Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi 8. Baskı, Ankara.
- Şahin, S. (2010). *“Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklar ve Eğitimleri”*, Baykoç, Dönmez. Necate (Ed.). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Şahinöz, T. (Ed.)(2013). Engelli Sağlığı, Gümüşhane Üniversitesi Yayın No: 15, Gümüşhane.

# HASSAS ÖĞRENCİ GRUPLARI YARARINA YAPILAN MÜDAHALELER

## İÇİNDEKİLER



- Okula Yeniden Adapte Edilen Çocuklar (Suç İşlediği İçin Ara Veren Ancak Sonra Geri Dönen)
- Renginden, Irkından ve Etnik Kökeninden Dolayı Zarar Görme
- Bilinen Gey Yada Lezbiyen Cinsel Eğiliminden Dolayı Zarar Göreme
- Bu Hassas Öğrenci Gruplarının Okul Başarılarını Artırmak İçin Yapılan Müdahaleler



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Hassas öğrenci grupları hakkında bilgi edinebilecek,
- Hassas öğrenci gruplarının okullarda yaşadığı problemleri bilebilecek,
- Okul sosyal hizmet uzmanının önemini kavrayacak,
- Konu hakkında okullarda yapılabilecek sosyal hizmet müdahaleleri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.

## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Doç. Dr. Elif Gökcearslan  
Çifci

ÜNİTE  
10

## GİRİŞ

Bu bölümde okullarda çeşitli özelliklerinden dolayı hassas konumda olan öğrenciler ve yapılabilecek müdahaleler hakkında bilgi verilecektir.

Sosyal hizmet mesleğinin birincil amacı, insanların iyi olmasını sağlamak ve tüm insanların temel insani gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmaktır. Ancak sosyal hizmet uzmanları hassas ve baskı altında olan insanların gereksinimleri ve güçlendirilmeleri konusunda özel çaba sarf eder (Sosyal Hizmet Uzmanları Etik Kodları, 1996).

Bazı öğrenci grupları özellikle hassastırlar. *Suç işleyip ceza aldıktan sonra okula tekrar entegre edilmeye çalışılan çocuklar, gey ya da lezbiyen yönelimden dolayı zarar gören çocuklar, renklerinden dolayı zarar gören çocuklar*, hassas gruplarda olan öğrenciler sınıflamasına girmektedir.

Ülkemizde hassas durumda olan çocuklar ağırlıklı olarak suça sürüklenen ve mahkemece hakkında eğitim tedbiri verilen çocuklar olarak düşünülebilir. Bu bölümde ele alınan diğer gruplar ülkemizde henüz çok yaygın olarak eğilimini dile getirmeyen ancak dünyada okullarda önemli bir oranı temsil eden çocuklardır. Bu nedenle bu bölümde öncelikle suça sürüklenmiş çocuklara, daha sonra ise diğer incinebilir gruplarda yer alan çocuklara değinilecektir. Aynı zamanda bu öğrenci gruplarının her birisinin karşılaştığı problemler ve bu öğrencilerin okul başarılarını artırmak için okullarca geliştirilmiş olan müdahaleler ele alınacaktır.

Bu bölümde ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi ve bu hassas öğrenci gruplarının faydasına sistematik değişimleri gerçekleştirmede okul sosyal hizmet uzmanlarının üstlenmeleri gereken roller ele alınacaktır.

Bilindiği üzere ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulamaları henüz gelişmemiştir. Okullarda rehberlik servislerinde sadece rehber öğretmenler görev almaktadır. Ancak dünyada okullarda yaşanan sorunlarla baş etmek amacıyla okul psikososyal servisinde pek çok meslek elemanın multidisipliner bir ekip çalışması yürütmekte ve bu servislerde başta sosyal hizmet uzmanları olmak üzere pek çok meslek elemanı da çalışmaktadır. Bu nedenle ülkemizde henüz uygulama alanı bulamayan okul sosyal hizmeti uygulamalarına özellikle hassas gruplar açısından değinilecektir. Dünya örnekleri incelenirken, ülkemizde uygulama örneği olmaması nedeniyle maalesef örnekler yabancı kaynaklardan kullanılmıştır.

## SUÇ İŞLEYİP CEZA ÇEKTİKTEN SONRA OKULLARA YENİDEN YERLEŞTİRİLEN ÖĞRENCİLER

Suçta sürüklenen çocukların okullar ile teması 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda yer alan Tedbir kararları yolu ile olmaktadır. Okullarda ne tür önlemler alındığından bahsetmeden önce Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgi verilecektir.

Suçta sürüklenen çocuklara yönelik 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nu kapsamında çeşitli tedbir kararları alınmaktadır. Suçta sürüklenen çocuk, kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuktur.

Koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir. Bunlardan;

a) Danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye,

*b) Eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait iş yerlerine yerleştirilmesine,*

c) Bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine,

d) Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbi bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına,

e) Barınma tedbiri, barınma yeri olmayan çocuklu kimselere veya hayatı tehlikede olan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya yöneliktir.

Yukarıda bahsedilen tedbir kararları; çocuğun işlediği suç, aile özellikleri, yaşı vb. faktörler dikkate alınarak verilmektedir. Eğer çocuğun aile özellikleri uygun değilse, aile çocuğun tekrar suçta sürüklenmesinin önüne geçemeyecek ise koruma ve bakım tedbiri verilmekte, eğer çocuğun bakımından sorumlu aile üyeleri çocuğun davranışları ve özellikleri konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorsa *danışmanlık tedbiri*, eğer çocuk herhangi bir eğitim almıyor ya da zorunlu eğitimini tamamlamış bir meslek edinmesi kendisi için uygun ise *eğitim tedbiri* verilmekte, madde kullanımı veya başka bir sağlık sorunu var ise *sağlık tedbiri* verilmektedir.

Suçta sürüklenen çocuk için eğitim tedbiri verilmiş ise ülkemizde bu özellikte olan çocuklar rehberlik araştırma merkezlerine başvurmaktadır. Bu başvuru sonucu bir meslek elemanı çocuğa danışmanlık yapmakta ve okula devamını ve diğer sorunlarını takip etmektedir.

Bahsedilen uygulamalar, Türkiye'de tedbir kararlarının nasıl uygulanacağı konusunda yeterince bilginin olmaması ve meslek elemanlarının bu konuda eğitilmemesi nedeniyle iyi bir şekilde yürütülememektedir. Bu anlamda öğrenci doğrudan okulda muhatap olacağı bir meslek elemanı bulamadığı için okula uyumunda pek çok sorun ile karşılaşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bu tedbirin uygulanması ile ilgili olarak yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Kısa süreli ceza alan çocuklar için *daha fazla sınırlayıcı ortamlardan, daha az sınırlayıcı olan ortamlara* gelen gençleri okullara tam olarak entegre etmek için bazı tahliye sonrası stratejiler önemli gibi gözükmektedir. Örneğin daha fazla kısıtlayıcı ortam cezaevi uygulaması, daha az sınırlayıcı ortam ise denetimli serbestlik uygulaması veya tahliye sonrası gözetim uygulaması olarak düşünülebilir.

Ingersoll ve LeBoeuf (1997) ruh sağlığı birimlerinin, sosyal hizmetlerin, çocuk koruması birimlerinin ve eğitim kurumlarının bu türden gençlere ve onların ailelerine bütünleşik hizmetler sunmak ve bilgi paylaşımında bulunmak için düzenli olarak bir araya gelmesini önermektedir.

Avrupa’da, gençlerin cezaevlerinden, doğrudan okula geçiş yerine, geçici okulların kullanılması alternatifini de savunulmaktadır. Tablo 1’ de ana hatları verilmiş olan ilave bazı adımlar bu türden bir alternatif okul ortamından daha az sınırlayıcı olan gerçek okul ortamına gençlerin tam olarak geçişini sağlamak için kullanılabilirler.

Tablo 1’ de gösterileceği gibi *öğrenciler okul politikalarından ve prosedürlerinden haberdar edilmelidirler ve özellikle de ihlal etmeleri durumunda uzun süreli uzaklaştırma ya da okuldaki atılma ile sonuçlanacak olan sıfır toleranslı disiplin politikalarından haberdar edilmelidir* ve ayrıca bu gençlerin ebeveynleri ya da velileri sorumluluklarının farkına vardırımalıdır.

**Tablo 1. Daha fazla sınırlayıcı ortamlardan daha az sınırlayıcı olan eğitim ortamlarına gelen bir öğrencinin bu dönüşümü gerçekleştirmesi için atılacak adımlar**

• Öğrenci kabul görüşmesi yürütün.
• Politika ve prosedürleri gözden geçirin.
• Madde kullanımı ve diğer davranışlar için okulun sıfır tolerans politikalarının net bir açıklamasını yapın.
• Şiddeti engelleme anlaşması yapın.
• Ebeveynlere sorumluluklarını hatırlatın.
• Grup ya da aracı temsilcisi(arabulucu) atayın.
• Öğrenci için akademik, davranışsal ve mesleki hedefleri belirleyin.

1996 yılında, Genç Suçluları Islah Etme Eğitim Sistemi, Arizona Bürosu 12 ile 17 yaş arasında yer alan suça sürüklenmiş gençlerin uygun devlet okulu ya da çalışma ortamına uyum sağlanması için etkin ve verimli bir yaklaşım geliştirdi. Buna göre bu yaklaşım tam zamanlı olarak geçişe yardımcı olacak meslek elemanlarının işe alınmasını ve bu meslek elemanlarının bireyselleştirilmiş mesleki eğitim planlarının geliştirilmesi ile sorumlu kılınmasını ve bu kişilerin gençler serbest bırakılmadan en az 30 gün önce işe katılması ve gençler serbest



Suçla ilişkin okul politikalarına ilişkin bilgilerin, gençlere ve onların ebeveyn ya da velilerine aktarılması, öğrenciler ile akademik, davranışsal ve mesleki hedeflerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

birakıldıklarında onlar için uygun eğitimsel ya da mesleki programları hazırlamış olmalarını gerektirmektedir.

Wright (1996) genellikle akademik olarak iki ya da üç yıl geride olan bu türden programlara katılan gençlerin daha öncesine kıyasla hazır bulunuşluk, yazma ve matematik testlerinden ortalama yüzde 40 daha fazla başarı sağladıklarını bildirmiştir.

Almanya’da suça sürüklenmiş ve madde kullanım sorunları olan gençlerin rehabilite edildiği “PARCEVAL” adlı bir kurumda, çocuklar olumsuz yaşam koşulları nedeniyle zorunlu eğitimden uzaklaşmıştır ve bu çocukların tekrar örgün eğitime devam etmesi için kuruma dışarıdan öğretmenler (millî eğitimden aldıkları özel bir sertifika ile eğitmen olmuş sosyal hizmet uzmanları) getirilmek suretiyle şimdiye kadar kaçırılmış oldukları eğitimi tekrar yakalayabilmeleri amacıyla dersler verilmektedir. Bu çocuklar uzunca bir süre eğitim sisteminden ayrı kaldığı için diğer öğrencileri rahatsız edebilmekte veya okul kurallarının dışına çıkabilmektedir. Bu nedenle okula gelen eğitmenler bu çocukları eğitim sistemine tekrar ısındırmaya ve uyum sağlamaları için ön hazırlık yapmaya çalışmaktadırlar. Belirtilen kurumdaki uygulamanın, çocukların tekrar eğitim sistemine dahil olmaları ve eğitim sisteminden uzaklaşmamaları amacıyla oluşturulmuş iyi bir uygulama örneği olduğu düşünülebilir.

Ülkemizde çocukların eğitim tedbiri kapsamında okullar ile bağlantılarının kurulması sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindedir. Mahkeme kararı geldikten sonra bu merkezde çalışan psikolog, öğretmen veya rehber öğretmen çocuğun okul sistemine dahil olması amacıyla danışmanlık hizmeti vermektedir. Ancak bu uygulamayı, üzerinde çalışılmış ve öğrencinin eğitim sistemine adaptasyonu amacıyla ayrıntılı bir şekilde kurgulanmış bir uygulama olarak tanımlamak son derece zordur. Öğrenciye danışmanlık yapan meslek elemanları suça sürüklene çocuklara ilişkin bilgilerini ancak bu çocuklar ile çalışmaya başladıktan sonra edinmektedirler. Bununla birlikte sistemin hassas durumda yer alan çocukları kapsayıcı özelliğinin olmaması da suça sürüklenen çocukların sistemden kopmasına neden olabilmektedir.

## FARKLI RENKTEN, İRKTAN, ETNİKTEN ÇOCUKLAR

Okulların farklı renkten, ırktan veya etnik kökenden olan çocuklar konusundaki politikaları, bu öğrencilerin okul başarılarını etkilemektedir. Okulun bu konudaki politikası, farklılığa karşı genel tavrı ve müfredatın farklı kültürlerin gereksinimlerine ne düzeyde karşılıdığı ile belirlenmektedir (Burnette, 1999). Tüm öğrencilerin kendilerini kabul gören, takdir edilen ve saygı duyulan bireyler olarak gördükleri, tüm öğrencileri hoş karşılayan ve kültürel farklılıkların önemsendiği okullar yaratmak için okul sosyal hizmet uzmanları çok kültürlü eğitmenler rolünü üstlenmeli ve diğer okul çalışanlarının da bu rolü benimsemesine yardımcı olmalıdırlar.

Yapılan bazı çalışmalar çok kültürlü eğitim ile gelişen akademik başarı arasında bağlantılar bulmuşlardır (Webb, 1990).



**Etnisite:** Genel anlamda bir sosyal gurubun ırk, dil veya millî kimliğidir. Kolektif kimliğin dini, millî, kültürel ve alt-kültürel gibi çeşitli formlarını bünyesinde toplayabilir.

Spears, Oliver, ve Maes (1990) farklı köken ve kimliklere sahip öğrenciler için çok kültürlü bir eğitimin, okulu bırakma oranlarında azalmaya yol açtığını belirtmektedir. Oliver ve Howley (1992) de, bu türden bir ortamda ırksal gruplaşmaların oluşmasında azalma ve öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulmasında ise bir artış olduğunu bildirmektedirler. Ayrıca farklı renklerden öğrenciler arasında kültürel bir zemin oluşumunun gerçekleştiği ve aidiyet duygusu da geliştiği ileri sürülmektedir.

Çok kültürlü eğitimler olarak okul hizmet uzmanları tüm öğretmenler ve okul çalışanları için sürekli olarak kültürel farkındalık ve duyarlılık eğitimi sunmaktadırlar.

Örneğin, okul yılının başında, sosyal hizmet uzmanları tüm okul personelinin öğrencilerinin yaşadığı mahalleleri görmeleri için bir otobüs turuna çıkarabilirler.

Okul yılı devam ederken sosyal hizmet uzmanları yapacakları ev ziyaretlerinde kendilerine eşlik etmeleri için öğretmenleri davet edebilirler.

Çok kültürlü eğitimler olarak sosyal hizmet uzmanları sınıflarda ve okul koridorlarında sergilenen resim ve posterlerde, sınıfta kullanılan ders materyallerinde ve sınıflarda öğrencilerin nasıl gruplandırıldıkları bağlamında farklı kültürel grupların ne oranda dâhil edildiklerini sürekli olarak incelemelidirler (Bennett, 1990; First, 1988).

Sosyal hizmet uzmanları ayrıca kültürel köken ile ilgili olarak yapılan bazı genellemeler ve yanlış yorumlamalar temelinde öğretmen ve öğrenciler arasında ortaya çıkacak yanlış algılamaları da takip etmelidirler (Bennett, 1990; First, 1988).

Bu uzmanlar dikkat çekme stratejileri, sorulara yanıt verme biçimleri ve etkileşimde bulunma biçimleri gibi öğrenci davranışlarının genellikle kültürel köken tarafından etkilenen eylem örnekleri olduğunun anlaşılmasında öğretmenlere yardımcı olmalıdırlar. Geleneksel eğitimin yerine tüm öğrencilerin fayda sağlayabileceği farklı türlerden oluşan eğitim yaklaşımı benimsemeleri yönünde cesaretlendirmelidirler. Ayrıca eğitim aldığı okulun resmî dilini kullanma yönünde güçlükler yaşamakta olan ebeveynler için her iki dilde de yazılmış olan yazılı notlar sağlanarak farklı dilsel kökene sahip olan öğrenciler ile olan etkileşimi geliştirme yönünde öğretmenler yardım sağlamalıdırlar (Field & Aeber-sold, 1990).

*Okul kültürüne çok kültürlü eğitimin ilkelerini yerleştiren gelecek vaat eden bir program "Herkes İçin Başarı Programı"dır.*

Herkes İçin Başarı (SFA) dezavantajlı olarak görülen öğrencilere hizmet veren en kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiş, ilköğretim kapsamlı bir reform programıdır. Özünde, SFA müfredatta ve öğretimde araştırma temelli yenilikleri kullanır ve üçüncü sınıfa kadar tüm öğrencilere okumayı öğretmek için öğretimi yeniden organize eder. SFA beş ana bileşenden oluşmaktadır:

1. Hikâye anlatma- yeniden anlatma (StaR) okuma müfredatı: Bunun içinde öğrencilerden anlamayı geliştirmek için hikayeyi yeniden anlatmaları ya da oynamaları istenir.

2. İşbirlikçi bütünleşik okuma ve kompozisyon (CIRC): Bunun içinde öğrenciler, takımlar halinde çalışırlar ve takımlarının başarıları için bireysel olarak takdir edilirler.

3. Öğrencilerin var olan okuma düzeyleri ile daha iyi bir uyum sağlamak için öğrencileri daha üst ya da alt gruplara kaydırmak amacıyla testlerin kullanıldığı okuma eğitimini yeniden yapılandırmak

4. Okuma ile ilgili yapılan değerlendirmelerde iyi performans sergileyemeyen öğrencilere bire bir eğitimin verildiği okuma programı planlamak

5. Gerekli olması durumuna bağlı olarak ailelere hizmet sunan bir okul sosyal hizmet uzmanlarının yer aldığı aile desteği

SFA ile ilgili yapılan değerlendirmeler genellikle SFA'nın dilsel gelişimde ve okuma becerisinde olumlu gelişmelere yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı renklerden gelen çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için okul sosyal hizmet uzmanları ırkçı davranışlar ve okullarda var olan kurumsal ırkçılığında ele almalıdırlar. Pine ve Hilliard (1990) okullarda var olan ırkçı davranışları değiştirmek için bazı adımlar önermişlerdir:

- Kurumsal ırkçılığa karşı çıkmak
- Azınlık öğretmenlerinin sayısını artırmak
- Pedagojik uygulamaları geliştirmek
- Tüm çocukların kendilerine atfetmiş oldukları değeri yükseltmek.
- Kişilik gelişimini öğretmek

Tablo 2 okullarda var olan ırkçı davranışları değiştirmek için dizayn edilmiş olan ilave stratejileri göstermektedir.

**Tablo 2 Okullarda ırkçı davranışlar nasıl değişir?**

• Irkçılık ile ilgili beklentilerin net bir açıklamasını yapın.
• Bu beklentilerin ihlal edilmesi durumunda karşılaşılabilecek bir dizi yaptırım uygulayın.
• Irkçılık olaylarına yeterli kanıtları topladıktan sonra hızlı ve adil bir biçimde müdahale edin. Yapılan müdahaleler iyileştirme amaçlı olmalıdır.
• Öğrencileri okul alanlarında ırklarına göre bir araya gelme eğilimlerinden vazgeçirmeye çalışın.
• Entegrasyonu sağlamaya yönelik oturma düzenleri oluşturun.
• Mümkün olduğunca diğer öğrencilerden yardım talep edin.
• Ebeveynlerin ve öğrenci danışmanlarının yardım ve desteğini isteyin.
• Uygun olduğu zamanlarda toplumda bulunan önde gelen azınlık liderlerini öğretmen çalışma atölyelerine, birliklerine davet edin ve ırkçılık vakalarında onları arabulucu olarak kullanın.
• Okullarında ve sınıflarında ırkçılığı ortadan kaldırmak için çaba sarf edenleri ödüllendirin.



- Rol model olarak davranmaları için ve yeterli düzeyde otoriteyi politikaların ve disiplinin uygulanması için sağlamak amacı ile uygun oranda azınlık gruplarından öğretmenler çalıştırın.



Bireysel Etkinlik

- Yaşadığınız bölgede etnisite nedeniyle okul çağında bulunan çocuklara ilişkin bir gözleminiz var mıdır? Bu konuda bir metin yazınız.

## BİLİLEN YA DA VARSAYILAN GEY VEYA LEZBİYEN CİNSEL EĞİLİMDEN DOLAYI ZARAR GÖRME

Bilinen ya da varsayılan gey ya da lezbiyen cinsel eğilimden dolayı zarar görme günümüzde başta Amerika ve diğer pek çok ülkede (Ülkemiz de bu sıralamaya dâhildir) var olan en yaygın ön yargı temelli şiddettir (Pilkington S-D'Augelli, 1995). Homoseksüellikte nefreti belirten ifadeler oldukça yaygın görülmektedir. Örneğin 1999 yılında yapılan 32 eyaletten 496 lezbiyen, gey, ve biseksüel ve transeksüelin (LGBT) katıldığı bir araştırma LGBT gençlerinin yüzde 91.4 'den daha fazla bir kısmı bazen ya da sık sık aşağılayıcı ifadeleri duymaktadırlar (Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLSEN], 1999).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Duyan, 2004). Diğer bir çalışma devlet liselerinde okuyan öğrencilerin rutin olarak diğer öğrencilerin aşağılayıcı ifadelerle maruz kaldıklarını bulmuştur (Massachusetts Governor's Commission on Gay and Lesbian Youth, 1993). Ne yazık ki bu sataşma sözlü ifadelerin de ötesine geçmektedir. Gey erkeklerin yüzde 22'sinin ve lezbiyenlerinde yüzde 29' unun cinsel yönelimlerinden dolayı başka bir öğrenci tarafından fiziksel olarak incitildiği görülmüştür.

Bu sözlü ve bazen fiziksel zarar verme kurbanların okul performansında ve zihinsel sağlıklarında yıkıcı etkiler yaratırlar. Elia (1993) gey ve lezbiyenlerin yüzde 80'inin düşen okul performansı olduğunu, yüzde 40'ının devamsızlık problemi olduğunu ve yüzde 30'unun okulu bıraktığını bildirmiştir. GLSEN çalışmasına (1999) katılan gençlerin neredeyse yarısı okullarında kendilerini güvenli hissetmediklerini bildirmişlerdir. Aşağıda, homoseksüel eğilimli gençlerin okul ortamında yaşadıkları zorluklara ilişkin bir örnek verilmiştir.



## Örnek

- Tom gey bir lise öğrencisidir ve son dönemlerde biseksüel bayan arkadaşı olan Amy ile bir araya gelmektedirler. Tom cinsel eğilimi hakkında okuldan herhangi bir kişiye bir şey söylemeyi hayal bile edemez. Ancak daha geçen gün duruş biçiminden dolayı bazı öğrencilerin kendisinden “ibne” diye bahsettiklerini işitir. Bazı öğretmenlerinin de homoseksüellik hakkında küçük düşürücü yorumlar yaptıklarını da duymuştur. Amy okul sosyal hizmet uzmanı ile konuşmaları gerektiğini söyler. Kısa bir süre tereddüt ettikten sonra, Tom bunu kabul eder. Sosyal hizmet uzmanı olan Mary ile görüşmeleri esnasında, Tom ve Amy, gey ve lezbiyen öğrenciler için destek grubu kurmanın nasıl olacağını sorarlar. Mary şevkli bir biçimde bu fikri destekler ve bunu araştıracağını söyler. Mary bir okul danışmanının yanına gider ve ona fikirden bahseder. Danışmanın gösterdiği tepki oldukça cesaret kırıcıdır. O okulda böyle bir gruba ihtiyaç duyulduğunu ancak başka bir çalışanın böyle bir grup için birkaç yıl önce bir hareket başlattığını ancak bu kişinin artık okulda çalışmadığını söyler.

Okulda kendisini güvende hissetmeme sorununu daha da ciddi hâle getiren şey okul personelinin de gey ve lezbiyen öğrenciler hakkında olumsuz fikirlere sahip olmasıdır. En rahatsız edeni de örnekte de görüldüğü üzere okul personelinin de olumsuz tavırlar sergilemesidir. Birkaç çalışma bu durumu ortaya koymaktadır. Örneğin bir çalışmada rehberlik danışmanlarının üçte ikisinin gey ve lezbiyenlere karşı olumsuz duygular beslediklerini ortaya koymuştur (Sears, 1992). Diğer bir çalışma da bu tür gençlerin okul çalışanlarından aşağılayıcı ifadeler duyduklarını ortaya koymuştur (Massachusetts Governor's Commission on Gay and Lesbian Youth, 1993).

Sonuç olarak okul çalışanları gey ya da lezbiyen öğrencilerin tacize maruz kaldıklarını gördüklerinde nadiren müdahil olmaktadır. Örneğin GLSEN (1999) çalışmasında, gey ve lezbiyen öğrencilerin üçte biri bu tür durumlar ile karşılaştıklarında hiçbir yetişkinin müdahil olmadığını bildirmiştir. Müdahil olan okul personeli de genellikle bu tür durumlara müdahil olmak için gerekli donanımına sahip değildir. Yapılan bir çalışmada rehberlik servisi personelinin yüzde 20'den daha azının gey ve lezbiyen öğrencilere yardımcı olmak için herhangi bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Sadece meslek elemanlarının yüzde 25'i kendilerini gey ve lezbiyen gençlere yardımcı olmak için “oldukça yeterli” görmektedirler.

Bu bulgulara bakıldığında, gey ve lezbiyen öğrencilerin cinsel eğilimlerini öğretmenlerden ve diğer okul çalışanlarından saklamaları şartırtıcı değildir. Bu öğrenciler kendilerinin önemli bir kısmının diğer öğrenciler ve okul çalışanları tarafından göz ardı edildiğine inanmaktadırlar (Khayatt, 1994).

Yukarıda yazılanlar ağırlıklı olarak gey ve lezbiyen nüfusun kendilerini daha rahat ifade ettiği ülkelerden örneklerdir. Ülkemizde ise durum çok daha vahimdir.

Farklı eğilimleri olan gençler okullarda hiçbir şekilde kendilerini ifade etmemektedirler. Çok azı ancak üniversite yıllarında eğilimlerini ifade edebilmektedir. Bu nedenle okulların sadece “normal” olarak tanımlanan çocuk ve gençlere hizmet ettiğini söyleyebiliriz. Okul sisteminin kabul ettiği çocuk grubu herhangi bir sorunu olmayan, eğilimi olmayan bir grup olarak tanımlanmaktadır. Polat (2011) tarafından yapılan bir çalışmada madde bağımlısı bir gencin okul sisteminden uzaklaşmasına ilişkin söylediği sözler çarpıcıdır: “Ben okulu bırakmadım okul beni bıraktı.” Polat’ın doktora çalışması sırasında madde bağımlısı gençler ile yaptığı derinlemesine görüşmeler sonucunda okul sisteminin sorunsuz bireylere yönelik olduğu görülmüştür.

Ülkemizde okul sistemi içerisinde yer alamayan sosyal hizmet uzmanları okullarda yaşanan adaletsizlikler ile mücadele edememektedir. Eğer ülkemizde önümüzdeki yıllarda okul sosyal hizmet uzmanı istihdamı gerçekleşir ise okullarda incinebilir gruplara yönelik uygulamaların da gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşacağını söyleyebiliriz.



## Özet

- Sosyal hizmet uzmanları, "işledikleri bir suç için tutuklu kaldıktan sonra yeniden okula entegrasyonu yapılan öğrencilerin", "farklı renk, ırk ve etniğe sahip olan öğrencilerin", "bilinen ya da tahmin edilen gey ya da lezbiyen cinsel yönelimleri olan öğrencilerin", içinde yer aldığı hassas durumda olan öğrencilerin gereksinimlerine özel önem atfetmek zorundadırlar. Bu öğrenci gruplarının her biri kırılgan bir durumda bulunmaktadır ve okulda başarısız olma riski taşımaktadırlar. Örneğin, gey ve lezbiyen öğrencilerin sözlü bazen de fiziksel saldırılara maruz kalmaları kurbanların zihinsel sağlıkları ve okul performansları üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Özellikle farklı renk, ırk ve etnik kökene sahip olan çocuklar, okulun bu gruplara yönelik tutumu ile ilişkili olarak akademik başarısızlık yaşayabilmektedirler. Ayrıca eğitim sistemi ile adalet sistemi arasında var olan koordinasyon eksikliğinden dolayı tutukluluk sonrası okul adaptasyon sürecinde bu öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini karşılaması güç olmaktadır.
- Bu hassas öğrenci gruplarından her birini yeterli bir biçimde ele almak için okullarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları birkaç farklı düzeyde çalışmak durumundadırlar. Öğrencilere destek eli sunmalıdırlar, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun tavır ve inanışlarını değiştirmek için çalışmalıdırlar. Bu kırılgan öğrenci grupları içinde yer alan öğrencileri olumsuz bir biçimde etkileyen okul politika ve uygulamalarında değişiklikler yapılmasını desteklemelidirler.
- Sonuç olarak okul sosyal hizmet uzmanları cinsel tercihleri, etnik durumları ve daha önce suça karışma durumları ne olursa olsun tüm öğrencileri sıcak bir biçimde kucaklayacak olan okullar yaratmak için çalışmalıdırlar.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1) Suça sürüklenen çocuklara yönelik 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında çeşitli tedbir kararları alınmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu tedbirlerden değildir?

- A) Danışmanlık tedbiri
- B) Bakım tedbiri
- C) Toplum tedbiri
- D) Sağlık tedbiri
- E) Barınma tedbiri

2)

I. Öğrenci kabul görüşmesi yürütün

II. Politika ve prosedürleri gözden geçirin

III. Şiddeti engelleme anlaşması yapın

IV. Öğrenci için akademik, davranışsal ve mesleki hedefleri belirleyin.

Yukarıdaki maddelerden hangisi ya da hangileri suç işlemiş çocuklar için daha fazla sınırlayıcı ortamlardan daha az sınırlayıcı olan eğitim ortamlarına gelen bir öğrencinin bu dönüşümü gerçekleştirmesi için atılacak adımlar arasındadır?

- A) I ve II
- B) II ve III
- C) I ve IV
- D) I, II ve III
- E) I, II, III ve IV

3) Aşağıdakilerden hangisi Herkes İçin Başarı (SFA) programının bileşenlerinden değildir?

- A) Hikâye anlatma yeniden anlatma (StaR) okuma müfredatı: Bunun içinde öğrencilerden anlamayı geliştirmek için hikayeyi yeniden anlatmaları ya da oynamaları istenir.
- B) İşbirlikçi bütünleşik okuma ve kompozisyon (CIRC): Bunun içinde öğrenciler, takımlar hâlinde çalışırlar ve takımlarının başarıları için bireysel olarak takdir edilirler.
- C) Okuma ile ilgili yapılan değerlendirmelerde iyi performans sergileyemeyen öğrencilere bire bir eğitimin verildiği okuma programı planlamak
- D) Çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesini planlamak
- E) Öğrencilerin var olan okuma düzeyleri ile daha iyi bir uyum sağlamak için öğrencileri daha üst ya da alt gruplara kaydırmak amacıyla testlerin kullanıldığı okuma eğitimini yeniden yapılandırmak

4) Aşağıdakilerden hangisi ırkçı davranışları değiştirmek için dizayn edilmiş olan ilave stratejilerden değildir?

- A) İrkçılık ile ilgili beklentilerin net bir açıklamasını yapın.
- B) İrkçılık olaylarına yeterli kanıtları topladıktan sonra hızlı ve adil bir biçimde müdahale edin.
- C) Öğrencileri okul alanlarında ırklarına göre bir araya gelme eğilimlerinden vazgeçirmeye çalışın.
- D) Okullarında ve sınıflarında ırkçılığı ortadan kaldırmak için çaba sarf edenleri ödüllendirin.
- E) İrkçılık olaylarına liderlik eden öğrencileri tespit edip okuldan uzaklaştırın.

5) Suç işleyip ceza çektikten sonra okullara yeniden yerleştirilen öğrencilere yardımcı olan sosyal hizmet uzmanları için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Suç işlemiş çocukların diğer çocuklara zarar vermesini önlemek
- B) Suç işlemiş çocukların şimdiye kadar kaçırmış oldukları eğitimi tekrar yakalayabilmeleri amacıyla dersler verilmesine yardımcı olmak
- C) Suç işlemiş çocuklar okula uyum sağlayamıyorsa onları okuldan uzaklaştırmak
- D) Çocukların işlemiş olduğu suçlardan dolayı onların diğer öğrencilerden geride durmasını sağlamak
- E) Suç işlemiş çocukların her davranışını yargılamak

6) Bazı okul unsurları farklı renkten, ırktan veya etnikten olan çocukların okul başarılarını etkilemektedir. Aşağıdakilerden hangisi bu unsurlardan değildir?

- A) Okulun farklılığa karşı genel tavrı
- B) Müfredatın farklı kültürlerin gereksinimlerine ne düzeyde karşılık verdiği
- C) Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler
- D) Diğer okul çalışanlarının rolü
- E) Grubun başarısını engellediği düşünülen farklı öğrencileri okuldan uzaklaştırmak

7) Sosyal hizmet uzmanlarının okullarda oluşabilecek kültürel farkındalık ve duyarlılık eğitime sağladıkları katkılar için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Tüm öğretmenler ve okul çalışanları için sürekli olarak kültürel farkındalık ve duyarlılık eğitimi hazırlayabilirler.
- B) Okul yılının başında, sosyal hizmet uzmanları tüm okul personelinin öğrencilerinin yaşadığı mahalleleri görmeleri için bir otobüs turuna çıkarabilirler.
- C) Okul yılı devam ederken sosyal hizmet uzmanları yapacakları ev ziyaretlerinde kendilerine eşlik etmeleri için öğretmenleri davet edebilirler.
- D) Farklı öğrenciler gruba uyum sağlayamadıkları takdirde grubun başarısını düşürmemeleri için onları gruptan uzaklaştırmak gerekir.
- E) Sınıfta kullanılan ders materyallerinde ve sınıflarda öğrencilerin nasıl gruplandırıldıkları bağlamında farklı kültürel grupların ne oranda dâhil edildiklerini sürekli olarak incelemelidirler.

8) I. Kurumsal ırkçılığa karşı çıkmak

II. Pedagojik uygulamaları geliştirmek

III. Tüm çocukların kendilerine atfetmiş oldukları değeri yükseltmek

IV. Kişilik gelişimini öğretmek

Yukarıdakilerden hangileri Pine ve Hilliard (1990) okullarda var olan ırkçı davranışları değiştirmek için önerdiği adımlardandır?

- A) I ve II
- B) II ve III
- C) II ve III
- D) I, II ve III
- E) I, II, III ve IV

9) Bilinen ya da varsayılan gey veya lezbiyen öğrencilerin cinsel eğilimden dolayı zarar görmelerini engellemek için okullarda yapılması gereken davranış aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğretmenler ve diğer okul personelinin bu konuda bilinçlenip öğrencileri kırmadan rencide etmeden sorunlara çözüm bulmak
- B) Okulların düzenini korumak için bu tarz farklı öğrencileri okuldan uzaklaştırmak
- C) Diğer öğrencilerin desteği ile cinsel eğilimi farklı olan öğrencilerin düzelmesini sağlamak
- D) Öğretmenlerin bu tarz farklı öğrencilere psikolojik destek vermesini engellemek
- E) Gey veya lezbiyen cinsel eğilimi olan öğrencilerin toplum dışına itilmesi

10) Aşağıdakilerden hangisi okullarda farklı renkten, ırktan, etnikten olan öğrenciler için sosyal hizmet uzmanlarının desteğinin alınması gereken konulardan değildir?

- A) Okul sosyal hizmet uzmanları çok kültürlü eğitimci rolünü üstlenmeli ve diğer okul çalışanlarının da bu rolü benimsemesine yardımcı olmalıdırlar.
- B) Sosyal hizmet uzmanları ayrıca kültürel köken ile ilgili olarak yapılan bazı genellemeler ve yanlış yorumlamalar temelinde öğretmen ve öğrenciler arasında ortaya çıkacak yanlış algılamaları da takip etmelidirler.
- C) Sosyal hizmet uzmanları dikkat çekme stratejileri, sorulara yanıt verme biçimleri ve etkileşimde bulunma biçimleri gibi öğrenci davranışlarının genellikle kültürel köken tarafından etkilenen eylem örnekleri olduğunun anlaşılmasında öğretmenlere yardımcı olmalıdırlar.
- D) Sosyal hizmet uzmanları geleneksel eğitimin yerine tüm öğrencilerin fayda sağlayabileceği farklı türlerden oluşan eğitim yaklaşımı benimsemeleri yönünde cesaretlendirmelidirler.
- E) Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri sağlamak için ek dersler vermelidirler.

**Cevap Anahtarı:**

1.C, 2.E, 3.D, 4.E, 5.B, 6.E, 7.D, 8.E, 9.A, 10.E



## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Barker, R. L. (1987). *The Social Work Dictionary*. Washington, DC: NASW Press
- Çocuk Koruma Kanunu, 2005.
- Dupper, D. (2012) Okul Sosyal Hizmet: Etkin Uygulamalar için Beeri ve Müdahaleler, Çevirenler: Yasemin Özkan ve Elif Gökçearsan Çifci, Kapital Yayınları, İstanbul.
- Duyan, V. (2004) Lezbiyen ve Geylere Yönelik Tutum (LGYT) Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
- Gökçearsan-Çifci, E., G. Polat-Uluocak. (2010). "Almanya'da Madde Bağımlısı Çocuk ve Gençlere Yönelik Bir Rehabilitasyon Modeli: PARCEVAL" *Kriz Dergisi*, 18(2),11-18.
- Sosyal Hizmet Uzmanları Etik Kodları, 1996.

# OKUL TEMELLİ ÖNLEME PROGRAMLARI



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AIA-AÖF



## İÇİNDEKİLER

- Temel Kavramlar
- Okul-Temelli Önleme Programları
- Şiddetin Önlenmesi için Programlar
- Zorbalığın Önlenmesi Programlar
- Madde Kullanımının Önlenmesi için Programlar
- Okula Devamsızlığın Önlenmesi için Programlar
- Okulları Dönüştürmeye Yarayan Yenilikçi Programlar



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
  - Okullarda istenmeyen davranışların önlenmesi için kullanılan çeşitli programları öğrenebilecek;
  - Okul-temelli önleme programlarının okul sosyal hizmeti uygulamalarında kullanımını kavrayabileceksiniz.

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan

ÜNİTE

11

## GİRİŞ

Okullar genç nüfusa ulaşmada önemli bir kaynak olması nedeniyle, istenmeyen davranışlara yönelik önleme programlarının planlanması, uygulanması ve veri toplanmasına elverişli kurumlardır.

Okul ortamında görülen istenmeyen davranışları önlemeye yönelik okul değiştirme stratejileri oldukça sık kullanılmaktadır. Başarılı okul-temelli değişim programları bireysel değişim ve okul değişim stratejilerinin iyi bir biçimde test edilerek, standart hale getirildiği ders planları ve öğrenci malzemelerini içermektedir. Okul temelli değişim programlarının başarısında önemli bir unsur; bireysel değişim stratejilerinin tek yönlü iletişimlerden ziyade etkileşimsel öğretme tekniklerinin kullanıldığı (örneğin, arkadaşlar ile rol oynama etkinlikleri) öğrencilerin bilgi, beceri, tavır, inanç ya da davranışlarını değiştirme yolu ile sosyal yetilerinin geliştirilmesidir (Dupper, 2013).

Bu bölümde okullarda şiddeti, zorbalığı, madde kullanımını, devamsızlığı, cinsel tacizi, genç kızlarda hamilelik ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları önlemek için tasarlanmış programlar yer almaktadır.

## ŞİDDETİ ÖNLEME PROGRAMLARI

### ÇATIŞMALARI YARATICI BİR BİÇİMDE ÇÖZME PROGRAMI (RCCP)

Çatışmaları Yaraticı Bir Biçimde Çözme Programı (RCCP) en yaygın bir biçimde araştırılmış okul şiddeti önleme programıdır ve kamu sağlığı uzmanları tarafından günümüzde var olan en ümit verici şiddeti önleme programlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Dejong, 1999; akt: Dupper, 2013). Bu program ilk kez New York Devlet Okulları ve Eğitimciler için Sosyal Sorumluluk New York Bölümü (ESR) işbirliği ile 1985 yılında kullanılmaya başlamıştır (Selfridge, 2004). RCCP'nin temel amacı okulda, evde ve toplumda günlük olarak gençlerin yaşamlarını etkileyen yetişkinler aracılığıyla onlara ulaşarak sevecen ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik etmektir (Roerden,2001). Program, şiddetin önlenmesi, sevecen ve barışçıl ortamların yaratılmasına yönelik yıllardır uygulanan kapsamlı bir strateji ile karakterize edilmektedir. Ayrıca, RCCP insanların, şiddet ve önyargılarını azaltması için sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerini, sevecen ilişkiler yoluyla sağlıklı bir yaşam kurmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Selfridge, J. 2004). RCCP'nin yapılan bir değerlendirmesinde öğretmenlerin yaklaşık %71'i öğrencilerin daha az fiziksel şiddet sergilediklerini gözlemlediklerini ortaya çıkarmıştır (Metis Associates, Inc., 1990; akt: Dupper 2013).

İlköğretim öğrencileri arasında yaşanan şiddeti azaltmak ve önlemek amacıyla geliştirilmiş olan "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz" çatışma çözümü eğitim programı; yapıcı çatışma çözümü, empati, öfke kontrolü ve sosyal bilgi işleme



Çatışmaları Yaraticı Bir Biçimde Çözme Programı (RCCP) ilk kez 1985 yılında New York'ta kullanılmaya başlanmıştır.

kuramları üzerine temellendirilmiştir. Eğitim süresince öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler gibi çocukların ilgisini çekebilecek materyaller kullanılmakta, kalem-kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Türkiye’de Akgün ve Araz (2010) tarafından kuramlar ve görgül araştırmalar açısından değerlendirilen bu programın; çatışma çözümü eğitim programlarının etkililiği konusunda yapılan araştırma sonuçları, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceğini göstermektedir.

## **AİLE VE ÖĞRETMENLERİN İLGİLERİNİ BAĞLAMAK**

Aile ve Öğretmenlerin İlgilerini Bağlamak (LIFT) iletişim bozukluklarını azaltmak için bireysel olarak çocukları, okulları, sınıfları, arkadaş gruplarını ve evleri hedef alan çok bileşenli bir programdır (Greenberg vd., 2000; akt: Dupper, 2013). LIFT ebeveynlerin eğitilmesini, sınıf-temelli sosyal beceri programını, oyun alanı davranışı programını ve rutin okul-ebeveyn iletişimini içeren on haftalık bir müdahaledir. Okul bileşeni unsurları şunlardır:

1. Sosyal ve problem çözme becerileri hakkında gelişimsel olarak uygun olan sınıf eğitimi
2. Büyük ve küçük grup ortamlarında sosyal ve problem çözme becerilerini uygulamak için fırsatlar
3. Grup işbirliği gerektiren bir oyun bağlamında serbest oyun
4. Becerilerin tekrarlanması ve ödülleri verilmesi

Okul-ebeveyn iletişimi bileşeni her bir sınıf için telefon ve yanıt verme makinasından oluşmaktadır. Öğretmenler bu makinaya yapılacak sınıf aktiviteleri, ev ödevleri ve özel olaylar ile ilgili günlük mesajlar bırakırlar. Ebeveynler bu mesajları dinlemek için telefon edebilirler.

## **METROPOLİTAN ALANI ÇOCUK ÇALIŞMASI**

Metropolitan Alanı Çocuk Çalışması (MACS) “çocuğun düşünmesini ve davranışını etkilerken aynı zamanda gelişim üzerindeki temel etkileyicileri olanları ( öğretmenler, arkadaşlar ve ebeveynler) da değiştirmeye çalışır” (Amerikan Eğitim ve Adalet Departmanı, 1999; akt: Dupper, 2013). Bu program ilkokullarda uygulanmak için tasarlanmıştır. Bir versiyonu ikinci ve üçüncü sınıflar için, diğer bir versiyonu da beşinci ve altıncı sınıflarda uygulanmak üzere geliştirilmiştir. En temel program iki yıllık süre içinde 20 hafta boyunca uygulanır ve sınıf içinde davranış konusunda öğretmene verilen eğitimi, sınıf temelli sosyal beceriler ile eğitim tekniklerini, sosyal problem çözme müfredatını birleştirir. Saldırganlık gösterme riski yüksek olan çocuklar için 20 seanslık küçük grup bileşeni altı ila sekiz çocuk için haftalık temelde eklenebilir. Bu program çok kültürlü ve ekonomik açıdan

dezavantajlı olan bir evren kullanılarak dikkatli ve kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiştir (Dupper, 2013).

## ZORBALIĞI ÖNLEME PROGRAMI

Zorbalık çocukların maruz şiddetin en yaygın biçimi olarak düşünülmektedir (Haynie vd. 2001). Zorbaliğa karşı programların etkisi üzerindeki araştırmalar ne güçlü ne de kesindir (Howe,E. vd., 2006). Howe vd. Zorbaliğa karşı önleme programların bazı ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Soruna yönelik bütüncül okul yaklaşımı
- Topluluğun geniş katılımı
- Söz konusu durumun müfredata dâhil edilmesi
- Öğrenci davranışlarının izlenmesinde artış
- Yardım arayışına yönelik öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması
- Zorbalık vakalarına yönelik başa çıkma planları yapılması

Zorbaliğı önleme programı temel bileşenleri okul sınıf ve bireysel düzeylerde uygulanmaktadır (Dupper, 2002):

**Okul Düzeyi Bileşenleri** Okullarda zorbalığın doğasını ve yaygınlığını belirlemek üzere isimlerin belirtilmediği öğrenci anketleri kullanılır, zorbalık konularını tartışmak için okul hizmet günü içerir, problemle ilgili farkındalığı ve bilgiyi artırmayı amaçlar, programın planlanmasını ve uygulanmasını, okulun programının tüm yönlerini koordine etmek için bir Zorbalık Önleme Komitesinin oluşturulmasını ve teneffüslerde öğrencilerin gözlemlenmesi için koordine bir sistem geliştirilmesini içermektedir.

**Sınıf Düzeyi Bileşenleri** Zorbaliğa karşı sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanmasını, bilgi ve empatiyi artırmak için öğrencilerle düzenli sınıf toplantıları yapmayı, sosyal norm ve davranışlara uyma konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesini içerir. Ebeveynlerin daha aktif katılımlarını sağlamak için onlarla da toplantılar düzenlenmektedir.

**Bireysel Düzey Bileşenleri** Zorbalık yapan ve zorbaliğa maruz kaldığı tespit edilen öğrenciler ile görüşme yapmayı; zorbalık kurbanlarına destek ve koruma sağlamayı ve ilgili öğrencilerin aileleri ile görüşmeyi içermektedir.

Türkiye’de okullarda şiddet ve zorbalığı önlemeye yönelik birinden bağımsız çeşitli proje ve araştırmalar yapılmakla birlikte, M.E.B. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 21.01.2009 tarihli, 290 sayılı ve 2009/9 numaralı genelgesine istinaden Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması çalışmaları kapsamında Ankara İli Çankaya İlçesinde bulunan okullarda uygulanmak üzere zorbalığı önleme programı hazırlanmış ve program 2012-2013 eğitim-

öğretim yılında benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip çevrede bulunduğu kabul edilen pilot okullarda uygulanmıştır.

Çalışmanın içeriğinde okullarda görevli idareci, öğretmen, diğer personel ile veli eğitimleri, öğrencilere yönelik grup çalışmaları ve okul geneline yayılan farklı etkinlikler yer almıştır. Uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek üzere ön test ve son test uygulama sonuçlarının yanı sıra eğitim-öğretim yılının her iki dönemi sonunda yapılan çalışmaların değerlendirildiği okul raporları ile düzenlenen çalıştay raporları kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çankaya İlçesi'ndeki tüm okullarda uygulamak üzere zorbalığı önleme programı yeniden yapılandırılmıştır.

Bu program yukarıda söz edilen ve Howe vd. (2006) tarafından geliştirilen programla tutarlıdır. Yine bu program hazırlanırken öncelikle ülkemizde ve dünyada uygulanan programlar değerlendirilmiş ve okul temelli bütüncül tüm okul yaklaşımının zorbalığı önlemede diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Uygulanan bu programın da dört temel ayağı vardır. Bunlar:

- A. İdareci, öğretmen, okul personeli ve veli eğitimleri,
- B. Sınıflar düzeyinde hazırlanmış etkinlikler,
- C. Okul geneline yayılmış etkinlikler,
- D. Bireysel görüşmeler olmak üzeredir.

## **MADDE BAĞIMLILIĞININ ENGELLENMESİ İÇİN KULLANILAN PROGRAMLAR**

Okullarda uyuşturucu madde kullanımını önlemeye yönelik pek çok program kullanılmaktadır. Bu programlar aracılığıyla genellikle öğrencilere madde, alkol ve sigara kullanımının yaratabileceği olumsuz etkiler anlatılmaktadır. Bu yaklaşımlar uyuşturucu sorununa mantıklı bir yaklaşım gibi görünüyor olmasına rağmen, çok sayıda çalışma bu tür çalışmaların gençlerin uyuşturucu kullanımını azaltmak ya da önlemeye yönelik değil işe yaramadığını açıkça göstermektedir (Schaps, Bartolo, Moskowitz, Palley, & Churgin, 1981; akt: Botvin, 2000). Aşağıda okullarda madde kullanımını azaltmaya yönelik olumlu etkisi çeşitli değerlendirmelerle ortaya çıkarılmış programlar yer almaktadır.

### **Yaşam Becerileri Eğitimi (LST)**

Yaşam Becerileri Eğitimi (LST) 1970'lerin sonlarında Gilbert Botvin tarafından geliştirilen ve madde bağımlılığını önlemeye yönelik bütüncül bir yaklaşım oluşturan bir programdır (DiGiovanni, 2006:247). Yaşam Becerileri Eğitimi ortaokul öğrencilerine uyuşturucu kullanma yönünde arkadaş ve medyanın baskılarına karşı koymak için gerekli motivasyon ve becerileri kazandırmak için tasarlanmıştır (U.S.

Departments of Education and Justice, 1999:42, akt; Dupper, 2013:111). Bu program öğrencilere genel kendini yönetme becerilerini ve uyuşturucu madde kullanımından kaçınmak için kullanılabilir bazı teknikleri öğretmektedir (Dupper, 2013).

### **Okul Bakım Topluluk Programı**

Okul Bakımı Topluluk Programı madde kullanım riskini azaltmak ve ilkokul çocukları arasında koruyucu faktörleri desteklemek için evrensel bir aile-artı-okul programıdır. Bu program öğrencilerin güçlü yanları, “topluluk hissi” veya okula bağlılık üzerinde durmaktadır. Araştırma, bahsedilen topluluk hissini akademik motivasyon ve başarıyı geliştirirken madde kullanımını, şiddeti, ruhsal sağlık problemlerini azalttığını göstermektedir. Program, sınıf, aile ve okul katılımını karşılıklı güçlendirmeyi içermektedir. Bu, olumlu akran, öğretmen-öğrenci ve ev-okul ilişkileri ve sosyal, duygusal ve karakter ile ilgili becerilerin geliştirilmesini teşvik etmektedir (NIDA, 2003: 26).

### **Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (PATHS)**

PATH ortaöğretim öğrencileri arasında duygusal sağlık, sosyal yeterlilik geliştirilmesine karşılık saldırganlığın ve davranış problemlerinin azaltılmasını sağlamaya çalışan kapsamlı bir programdır.

Program öncelikle okullarda ve sınıflarda kullanılması için tasarlanmışsa da, program dâhilindeki bilgi ve faaliyetler ailelerde de kullanımı içermektedir (NIDA, 2003).

### **Tetikte Olma Projesi**

Ellicson ve Bell (1990)’a göre, Uyanık Olma Projesi alkol, tütün, marihuana ve diğer duman çekilen madde kullanımını önleme ya da azaltmak için tasarlanmış 14 dersten oluşan bir programdır. Bu programda deneyimsel aktiviteler ve videoları uyuşturucunun olmadığı bir yaşam kurma, uyuşturucu kullanmamanın faydalarını anlama, çoğu insanın uyuşturucu kullanmadığını fark etme, madde kullanımının alternatiflerini farkında olma, reklamların çekiciliğine kapılmama, uyuşturucu kullanma yönünde içsel ve sosyal baskılara dayanma ve kullanmama kararlarında diğerlerine destek sağlamak için yardımcı olmak amacı ile kullanılmaktadır (Dupper, 2013).

Türkiye’de “Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği” 2001 yılında itibaren, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle işbirliği içinde madde kullanımı ve bağımlılık konusunda çeşitli eğitim programları yürütmektedir.

2002 yılında okullarda alkol ve madde bağımlılığını önlemek amacıyla eğitim programı geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılmış benzer çalışmalar gözden geçirilerek konu ile ilgili geniş bir materyal taraması yapılmıştır. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler ile odak grup çalışmaları yapılarak beklentileri, ihtiyaçları dikkate alınarak program bu yönde geliştirilmiştir. Madde bağımlılığını önlemek amacıyla anne, baba ve öğretmen eğitimi kitabı hazırlanmıştır.

2002 – 2003 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim’e bağlı görev yapan rehber öğretmenlerden oluşan bir merkezi grup oluşturulmuştur. Merkez grubun eğitimci eğitimleri yapılmıştır. Merkezi grup kendi illerindeki rehber öğretmenleri eğiterek eğitilmiş öğretmen sayısını artırmıştır. Bu proje kapsamında eğitici rehber öğretmenler tarafından 27 bin anne ve babaya, 34440 bin öğretmene eğitim verilerek bilgilendirme yapılmıştır. Eğitimin etkinliği araştırmayla gösterilmiştir.

2003 – 2004 yılları arasında madde bağımlılığına müdahale programı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerde kullanılmak üzere “Ergenlerde Madde Kullanım Bozukluklarına Yaklaşım Kılavuzu” isimli bir kitap hazırlanmıştır. Yaklaşık bir yıl boyunca her ay eğitim toplantılarına katılarak okullarda temel müdahale eğitimlerini almışlardır. Bu çalışmada görev alan rehber öğretmenlere okullarda tespit edilen ve riskli davranış gösteren çocuklar yönlendirilmiştir. Farklı ilçeleri temsil eden rehber öğretmenlerimizle, iki ayda bir süpervizyon çalışmaları yapılmıştır.

2003 yılında madde bağımlılığını önlemek amacıyla çocuk ve ergenlere yönelik olarak bir eğitim filmi oluşturulmuştur. Bunun yanında eğitimlerde kullanılmak amacıyla bir saydam seti ve eğitim kılavuzu olan “Madde Bağımlılığını Önlemede Öğrenci Eğitimi Notları Kitapçığı” hazırlanmıştır. Eğitimler, eğitici olarak yetişen öğretmenler tarafından her yıl yürütülmektedir.

Madde bağımlılığını önlemek amacıyla psikososyal becerileri de geliştirecek kapsamlı bir eğitim programı “Günebakan” oluşturulmuştur. Programın eğitimleri devam etmektedir.

Ayrıca MEB’in uyuşturucu madde kullanımını önleme amacı ile oluşturduğu bir modül programı şu şekildedir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü “Çocuk Ve Ergenlerde Madde Bağımlılığı Kursu Modül Programı” okul/kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri “Çocuk ve Ergenlerde Madde Bağımlılığı” konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.



*Bu programda;* eğitim görevlisi olarak, madde bağımlılığı konusunda uzman akademisyenler, çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanları, bu konuda çalışmaları olan ve eğitimler veren rehber öğretmenler veya Emniyet Müdürlüğü'nde görevli Narkotik Şube çalışanları görevlendirilecektir.

Faaliyet uygulanırken katılımcıları aktif kılan öğretme-öğrenme yöntem, teknik ve stratejiler kullanılacaktır. Ayrıca katılımcı özellikleri, ortam ve çevre etkenleri göz önünde bulundurulacaktır.

Bu faaliyeti başarı ile tamamlayan her kursiyer için;

- Bağımlılığı kavrama
- Madde bağımlılığının oluşma sürecini kavrama
- Risk etmenlerini ortadan kaldırıcı çalışmalar yapma
- Madde bağımlılığı yapan maddelerin zararlarını bilme
- Madde bağımlılığında yasal sürecin nasıl işlediğini bilme ve
- Madde bağımlılığının önlenmesine yönelik yapılacak

çalışmaları bilme hedeflenmektedir.

## Okula Devamsızlığın Önlenmesi için Programlar

Okula devamsızlık sosyal bir problem olup, yalnızca öğrenci ve okulu ilgilendirmemekte, aileler ve toplumu içine alan çok yönlü bir bakışla ele alınmalıdır (Kim ve Streeter, 2006).

Okul ortamı öğrencinin okula devamında ve performansında önemli bir unsurdur. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci devamını artırmaya yönelik okulda çekici bir hava yaratmalıdır. Devamsızlığı önlemek için okul çapında uygulanan bazı programlar geliştirilmiştir. Garry (1996) bu programlardan bazılarını şu şekilde tanımlamaktadır:

*Okulda, Zamanında Çalışmaya Hazır Programı* devamsızlık sorunu olan çocukların evlerinden uzaklaştırılmasının engellenmesi üzerine odaklanmaktadır.

*Yardım Eden El Projesi* erken teşhis ve müdahale programıdır ve ebeveynlere ve devamsızlık sorunu geliştirme riski olan ilkökul öğrencilerine danışmanlık sunmaktadır.

## Cinsel İstismarın Engellenmesi için Programlar

Neredeyse tüm gençler doğrudan ya da dolaylı olarak akranlarının cinsel taciz ya da saldırısına maruz kalmaktadır. Diğer yaş gruplarına kıyasla ergenlerin cinsel saldırı suçlarının mağduru olma olasılığı daha yüksektir (American Academy of Pediatrics [AAP], 2001; akt: Casey ve Nurius, 2006). Bu açıdan, okullarda cinsel istismarın önlenmesine yönelik programların planlanıp uygulanması oldukça önemlidir.



Akranlarının cinsel taciz ya da saldırısı gençler arasında oldukça yaygındır.

## **Kime Söylersiniz? Programı**

Bu program anaokulundan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilere istenmeyen temasları bildirmeleri için bilgilendirme yapmak amacı ile tartışmalardan, resimlerden, kısa videolardan ve gelişimsel olarak uygun olan rol oynamalardan yararlanan bir programdır (Tutty, 1995). Ard arda iki gün içinde 10 ila 20 çocuktan oluşan gruplar iki lider ile 45 ile 60 dakika süren iki senaslık bir çalışma yaparlar. Bu çalışmaların ardından öğrencilere liderler ile özel olarak konuşma yapabilmek için uygun zaman fırsatı verilir. Kime Söylersiniz? Programının bir değerlendirmesinde katılımcıların katılımında bulunmayanlara göre uygun dokunma ile uygun olmayan dokunma arasındaki farkı iyi bildiklerini ortaya koymuştur. (Tutty, 2000; akt; Dupper, 2013).

## **Genç Kızlarda Hamileliğin ve Cinsel Yollar ile Bulaşan Hastalıkların Önlenmesi İçin Programlar**

Birçok ebeveynin korkularının aksine, cinsellik üzerine odaklanan programların hiçbirisi (HIV eğitim programları, okul temelli klinikler) cinsel aktiviteyi hiçbir biçimde artırmamaktadırlar (Kirby, 1997; akt: Dupper, 2013).

Cinsel aktivitelerin başlatılmasının azaltılmasında, istenmeyen hamileliklerin azaltılmasında, hamilelikten korunma önlemlerinin artırılmasında ve cinsel ilişkiden sakınma oranlarının artırılmasında bazı programların başarılı olduğu tespit edilmiştir.

## **Cinsel Eğitim Programı**

Bu program cinsel aktivitede bulunmayı geciktirmek ya da cinsel aktiviteyi azaltmaya odaklanmaktadır. Program 10 saatten az kısa veya 40 saatlik kapsamlı dersleri içermektedir. Önleme üzerindeki cinsel eğitim programlarının odak noktası değişmektedir. Bazıları korunmaya yönelik bilgi ve dağıtımı (örneğin prezervatif ya da doğum kontrol haplarının dağıtılması) kapsarken, bazı programlar bunu içeriğe dâhil etmemektedir (Harris, 2006). Cinsel eğitim programları genellikle aşağıda belirtilen içeriği kapsamaktadır:

1. Kişilerarası karar verme ve kendine güven gibi becerilerin geliştirilmesi,
2. Değerlerin aydınlatılması,
3. İlgili bilginin sağlanması,
4. Gençlerin diğer gençleri eğitebileceği akran eğitimi
5. Dramatik senaryoların katalizör olarak kullanılabileceği gençlik tiyatro projeleri
6. Ebeveynler ve ergenlerin bilgisayar destekli öğretimi
7. Gün boyu konferans ve eğitimler

## OKULLARI DÖNÜŞTÜRMEK İÇİN DÜZENLENMİŞ YENİLİKÇİ PROGRAMLAR

Gençler kendilerini okula ne kadar bağlı hissederse, o kadar az anti-sosyal davranış gerçekleştireceklerdir. Bu nedenle okulları güvenli sığınaklar haline getirmek risk altında olan bir çocuğun olumsuz ev ve toplumsal tecrübelerini azaltmak için bizlere oldukça yardım sağlayacaktır (Garbarino vd., 1992; akt; Dupper, 2013).

### Okul Gelişim Programı

*Okul Gelişim Programı (SDP)* ilkokullarda okul kültürünü değiştirmeyi amaçlayan programlardır. Bu hedefe ulaşmak için okul yöneticilerinden, öğretmenlerinden, destek personelinden ve ebeveynlerden oluşan bir yönetim takımı oluşturulur. Bu okul yönetim takımı okul için hedefler belirler, bu hedeflere ulaşmak için aktiviteler planlar, aktiviteleri gözlemler ve aktivitelerin istenilen hedeflere hizmet etmesini sağlamak için gerektiğinde düzeltici önlemler alırlar (Gottfredson, 2001).

### Okul Dönüşümü Çevre Projesi

*Okul Dönüşümü Çevre Projesi (STEP)* ilkokuldan ortaokula ya da ortaokuldan liseye geçerlerken öğrenciler için daha az tehdit edici okul kültürü oluşturmaya odaklanan bir programdır.

STEP'in ana bileşenleri şunlardır (Greenberg vd. 2000; akt. Dupper, 2013):

1. Temel dersler esnasında bir grup olarak toplanmaya devam eden geçiş aşamasındaki öğrenci grupları yaratmak.
2. Büyük bir okul içinde küçük öğrenme grupları yaratmak için sınıfları yeniden yapılandırmak.
3. Danışman öğretmenlerin rolünü grup içinde öğrenciye danışmanlık yapan ve öğrenci, aile ve okulun geri kalanı arasında ilişkileri düzenleyen şekilde yeniden tanımlamak



Bireysel Etkinlik

- Başarılı okul temelli önleme programlarında hangi temel unsurlar bulunmaktadır)



## Özet

- Okullar genç nüfusa ulaşmada önemli bir kaynak olması nedeniyle, istenmeyen davranışlara yönelik önleme programlarının planlanması, uygulanması ve veri toplanmasına elverişli kurumlardır.
- Okullarda şiddeti, zorbalığı, madde kullanımını, devamsızlığı, cinsel tacizi, genç kızlarda hamilelik ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları önlemek için tasarlanmış pek çok program bulunmaktadır.
- Çatışmaları Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programı (RCCP) en yaygın bir biçimde araştırılmış okul şiddeti önleme programıdır ve kamu sağlığı uzmanları tarafından günümüzde var olan en ümit verici şiddeti önleme programlarından birisi olarak kabul edilmektedir.
- Yaşam Becerileri Eğitimi ortaokul öğrencilerine uyuşturucu kullanma yönünde arkadaş ve medyanın baskılarına karşı koymak için gerekli motivasyon ve becerileri kazandırmak için tasarlanmıştır .
- Zorbalığı önleme programı temel bileşenleri okul sınıf ve bireysel düzeylerde uygulanmaktadır
- Okul Bakımı Topluluk Programı madde kullanım riskini azaltmak ve ilkökul çocukları arasında koruyucu faktörleri desteklemek için evrensel bir aile-artı-okul programıdır. Bu program öğrencilerin güçlü yanları, “topluluk hissi” veya okula bağlılık üzerinde durmaktadır.
- Devamsızlığı önlemek için okul çapında uygulanan bazı programlar geliştirilmiştir. Garry (1996) bu programlardan bazılarını şu şekilde tanımlamaktadır:
  - Okulda, Zamanında Çalışmaya Hazır Programı** devamsızlık sorunu olan çocukların evlerinden uzaklaştırılmasının engellenmesi üzerine odaklanmaktadır.
  - Yardım Eden El Projesi** erken teşhis ve müdahale programıdır ve ebeveynlere ve devamsızlık sorunu geliştirme riski olan ilkökul öğrencilerine danışmanlık sunmaktadır.
  - Kime Söylersiniz? Programı** okullarda cinsel istismarın önlenmesine yönelik kullanılan bir programdır.Bu programda anaokulundan altıncı sınıfa kadar, öğrencilere istenmeyen temasları bildirmeleri için bilgilendirme yapmak amacı ile tartışmalardan, resimlerden, kısa videolardan ve gelişimsel olarak uygun olan rol oynamalardan yararlanmaktadır.
  - Okul Gelişim Programı** ve **Okul Dönüşümü Çevre Projesi** Okulları Dönüştürmek için Düzenlenmiş Programlar arasında yer almaktadır.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Çatışmaları Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programı (RCCP)'na ilişkin aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
  - a) Okullarda şiddeti önlemeye yönelik kullanılan programlardan biridir.
  - b) 1985'li yıllarda kullanılmaya başlanmıştır .
  - c) Sevecen ve barışçıl ortamların yaratılması ile karakterize edilmektedir.
  - d) Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi hedefler arasındadır.
  - e) Akranların birbirini eğitmesi üzerine odaklanmaktadır.
2. Aşağıdaki programlardan hangisi çocukları, okulları, sınıfları, arkadaş gruplarını ve evleri hedef alan çok bileşenli bir program olup, temel hedefi iletişim bozukluklarını azaltmaktır?
  - a) Metropolitan Alanı Çocuk Çalışması
  - b) Yaşam Becerileri Eğitimi (LST)
  - c) Aile ve Öğretmenlerin İlgilerini Bağlamak (LIFT)
  - d) Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (PATHS)
  - e) Okul Gelişim Programı
3. Aşağıdakilerden hangisi Zorbalığa Karşı Önleme Programları'nın ortak özelliklerinden biri değildir?
  - a) Soruna yönelik okul odaklı yaklaşım
  - b) Söz konusu durumun müfredata dâhil edilmesi
  - c) Yardım arayışına yönelik öğrencilerin cesaretlendirilmesi
  - d) Zorbalık vakalarına yönelik başa çıkma planları yapılması
  - e) Öğrenci davranışlarının izlenmesinde artış
4. Aşağıdakilerden hangisi Madde Bağımlılığının Engellenmesi için kullanılan Programlar arasında değildir?
  - a) Yaşam Becerileri Eğitimi (LST)
  - b) Okul Bakım Topluluk Programı
  - c) Tetikte Olma Projesi
  - d) Yardım Eden El Projesi
  - e) Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (PATHS)

5. Cinsel eğitim programlarına ilişkin aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- Karar verme ve kendine güven gibi beceri eğitimlerini içermektedir
  - Değerlerin aydınlatılmasını içermektedir
  - Ebeveynler ve ergenlerin bilgisayar destekli öğretimini içermektedir
  - Gençlerin birbirlerini destekleyebileceği akran eğitimi kullanılabilir
  - Eğitimde korunmaya yönelik araçlar hakkında bilgi verilmesi (prezervatif ya da doğum kontrol hapları) uygun değildir
6. Okul Gelişim Programı (SDP)'na ilişkin aşağıdakilerden hangisi söylenbilir?
- Özellikle liselerde kullanılan bir programdır
  - Öğrenciler, okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin katılımı hedeflenmektedir
  - Ebeveyn katılımının sağlanması hedeflenmez
  - Okul kültürünün değiştirilmesinden çok, okul kültürü oluşturulması hedeflenir
  - Öğrencilerin birbirlerine danışmanlık vermesi sağlanmaya çalışılmaktadır
7. Aşağıdakilerden hangisi/hangileri Okul Dönüşümü Çevre Projesi (STEP)'nin bileşenlerinden biri olamaz?
- Büyük bir okul içinde küçük öğrenme grupları yaratmak
  - Sınıfları yeniden yapılandırmak
  - Anti-sosyal davranışların önlenmesine yönelik büyük gruplarda eğitim
- Yalnız I
  - Yalnız II
  - Yalnız III
  - I ve II
  - II ve III
8. I. Tek yönlü iletişimlerden yerine etkileşimsel öğretim tekniklerinin kullanılması
- II. Öğrencilerin bilgi, beceri, tavır, inanç ya da davranışlarının olduğu gibi kabul edilmesi
- III. Sosyal becerilerin geliştirilmesi
- Okul temelli değişim programlarına yönelik yukarıda sıralananlardan hangisi/hangileri söylenemez?
- Yalnız I
  - Yalnız II
  - I ve II
  - I ve III
  - II ve III

9. Zorbalığı önlemeye yönelik programların okul bileşeninde aşağıdaki araçlardan hangisinin kullanılması en uygundur?

- a) Anketler
- b) Aile görüşmeleri
- c) Bireysel görüşmeler
- d) Sınıf toplantıları
- e) Okul arşiv verileri

10. Cinsel İstismarın Önlenmesine yönelik Kime Söylersiniz? Programı hangi yaş dönemi için en uygundur?

- a) 6-12
- b) 8-12
- c) 10-14
- c) 12-16
- d) 12-18

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.C, 3.A, 4.D, 5.E, 6.B, 7.C, 8.B, 9.A, 10.A



## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Akgün , S. Ve Araz, A.(2010). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: Bir Çatışma Çözümü Eğitim Programı Tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (1): 1-17.
- Botvin, G. J. (2000). Preventing Drug Abuse in Schools: Social and Competence Enhancement Approaches Targeting Individual-Level Etiologic Factors. *Addictive Behaviors*, 25 (6) 887–897.
- Casey, E. A. Nurius, P. S. (2006). Acquaintance Sexual Assault and Sexual Harassment Among Teens School-Based Interventions. . *In The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals*, (pp. 497-503). Ed: Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Mears, P. New York: Oxford University Press.
- concepts. *Social Work Research*, 19, 112-120.
- DiGiovanni, L. (2006). Substance Abuse Prevention: Effective School-Based Programs. *In The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals*, (pp. 245-257). Ed: Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Mears, P. New York: Oxford University Press.
- Dupper, D. R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar için Beceri ve Müdahaleler*. (Ed. Y. Özkan ve E. G. Çifci çev.). İstanbul: Kapital.
- Dupper, R. D. (2002). *Skills and Interventions for Effective Practice. Skills & Interventions for Effective Practice*. Canada: John Wilson.
- Garry, E. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Harris, M. B. (2006). Primary Prevention of Pregnancy Effective School-Based Programs. *In The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals*, (pp. 329-336). Ed: Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Mears, P. New York: Oxford University Press.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Howe, E., Haymes, E., Tenor, T. (2006). Bullying: Best Practices for Prevention and Intervention in Schools. *In The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals*, (pp. 461-467). Ed: Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Mears, P. New York: Oxford University Press.
- Kim, J. S. ve Streeter, J. L. (2006). Increasing School Attendance Effective Strategies and Interventions. *In The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals*, (pp. 397-404). Ed: Franklin, C., Harris, M. B., Allen-Mears, P. New York: Oxford University Press.

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/06/119806/icerikler/akran-zorbalg-onleme-program\\_985873.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/119806/icerikler/akran-zorbalg-onleme-program_985873.html).

NIDA (2003). National Institute on Drug Abuse. Preventing Drug Use Among Children and Adolescents (2nd ed.) U.S. Department of Health and Human Services.

<http://www.yeniden.org.tr/etkinlikler/okulonleme.asp>

Roerden, L. P. (2001). The Resolving Conflict Creatively Program. *Reclaiming Children and Youth*. 10 (1) 24-28.

Selfridge, J. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: How We Know It Works. *Theory into Practice*, 43 (1).

Tutty, L. M. (1995). The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development of a measure of children's understanding of sexual abuse prevention



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ

AİA-AÖF

# DANIŞMANLAR VE TAKIM ÜYELERİ OLARAK OKUL SOSYAL HİZMET UZMANLARI



## İÇİNDEKİLER

- Temel Kavramlar
- Saldırganlık ve şiddet olaylarında öğretmenin rolü
- Öğretmenler için danışmanlık ihtiyacı
- Okul sisteminde danışmanlıkla ilişkili konular



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Saldırganlık ve şiddet gibi olaylar vb konularda öğretmenlere verilebilecek danışmanlık sistemi
- Bu konuda dikkat edilecek noktalar ve danışmanlık örneklerini kavrayabileceksiniz

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan

ÜNİTE

12

## GİRİŞ

"Hafif özürlü", "Öğretmesi Güç", ya da "Risk altında" diye adlandırılan öğrencilerin sayısı son yıllarda önemli bir artış göstermiştir. Nasıl adlandırsak adlandıralım, bu öğrenciler geleneksel öğretim ve davranış yönetimi metotlarına karşı iyi tepki vermemektedirler (Rathvon, 1999). Örneğin, öğretmenlerin didaktik (bilgi verici) öğretim tekniklerini kullanmaları ya da sınıflarındaki öğrencileri kontrol edebilmek için korkutmaları, bağırmaları, alay etmeleri, tehdit etmeleri ve dalga geçmeleri gibi disipline edici yöntemleri artık işe yaramamaktadır. Yetkili kişi konumunda olan diğer yetişkinler gibi öğretmenlerin de kendi beklentilerinin, tavırlarının, öğretim tekniklerinin ve davranışlarının sınıf içinde ve dışında öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamaları için yardıma ihtiyaçları vardır (Short&Short, 1987).

Okul danışmanı olarak sosyal hizmet uzmanlarının rolünü ve geleneksel öğretim ve davranış yönetimi tekniklerine zayıf tepkiler veren öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada sınıf öğretmenlerine yardımcı olmada kullanabilecekleri çeşitli yollar bu ünite de ele alınacaktır. Ayrıca öğretmenlerin danışmanlığa niçin gereksinim duyduklarına ve danışmanlık esnasında oluşan ilişkilerde ortaya çıkabilecek önemli sorunlar ile danışmanın sahip olması gereken özelliklerin neler olduğuna ve sınıf içi davranış problemlerini gidermede kullanılan strateji ve programlara değinilecektir.

## NEDEN DANIŞMANLIK?

Birkaç sebepten dolayı danışmanlık okul sosyal hizmet uzmanları için gittikçe önem kazanan bir rol haline gelmektedir. Sınıf içi pek çok problem öğretmenler farkında olmadan sınıf içi iletişimi kendi hakimiyetleri altına aldıklarında, sürekli aynı türden çalışmalar yaptıklarında ve öğrenciler ile ilgili kendi kişisel inanç ve davranışlarının öğrencilerin akademik performanslarını ve davranışlarını nasıl etkilemekte olduğu ile ilgili herhangi bir seziye sahip olmadıklarında ortaya çıkmaktadır.

Örneğin, öğrencilere karşı sergilenen olumsuz öğretmen tavırlarının genellikle derslerin başladığı ilk birkaç haftada ortaya çıktığı ve öğrenciler davranışlarında tutarlı gelişmeler gösterebilir bile bu tavrın böyle kalmaya devam ettiği bildirilmektedir (Safran&Safran, 1985). Sonuç olarak danışman rolü bağlamında okul sosyal hizmet uzmanları bu zarar verici davranış ve tavırların daha fazla farkına varmaları yönünde öğretmenlere yardımcı olabilirler ve ayrıca öğrencilerin davranışlarını geliştirmek için sergiledikleri çabaların farkına varılmasında öğretmenlere yardımcı olabilirler.

Belki de, danışmanlığın okul sosyal hizmet uzmanlarının üstlenmesi gereken en önemli rol haline gelmesinin en önemli sebebi bire bir ya da küçük gruplar

halinde gerçekleştirilen geleneksel danışmanlığın ekolojik bakış açısını yansıtmıyor olmasıdır. Ekolojik bakış açısına göre, öğrenci problemleri çocukların içsel yapılarından ziyade, öğrenci ile içinde bulunduğu çevre arasında var olan uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Rathvon, 1999). Bu bakış açısı bağlamında, davranışların sergilendiği çevredeki problemlerin ele alınması önemlidir. Öğrencileri diğerlerinden soyutlamak ya da onlara belirli yaftalar yapıştırmak yerine, Amerika da bulunan okul bölgeleri okul-temelli müdahale yardım programları (IAPs) ya da öğretmen yardım timleri uygulanmaktadır (TATs). Bu türden müdahaleler akademik ya da davranışsal problemleri olan öğrencilere yardımcı olmaları için öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunmaktadır (Rathvon, 1999). Okul sosyal hizmet uzmanları bu okul-temelli APs ve TATs'ların temel üyeleridirler.

## ÖĞRETMENLER NEDEN DANIŞMANLIK ARAMAKTADIRLAR ?

Öğretmenler bazı sebeplerden dolayı bir danışman olarak okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının yardımına ihtiyaç duyabilmektedirler. Temel sebep bilgi, beceri eksikliği ya da her ikisinin de eksik olmasıdır (Erçul and Martens, 1997). Örneğin, birçok öğretmen sürekli dikkat gerektiren ya da sürekli olarak verilen ödevleri yapmada başarısız olan öğrenciler ile başa çıkma konusunda kendilerini çaresiz hissetmektedirler.

Öğretmen neden belirli davranış problemlerinin sınıflarında meydana gelmekte olduğunu anlamayabilirler. Danışmanlık rolü bağlamında okul sosyal hizmet uzmanları öğretmenlere öğrencilerin neden yanlış davranışlar sergilemekte oldukları ile ilgili bazı sebepler sunabilirler. Bu sebeplerin içinde öğretmenin uygun davranışları ödüllendirmede başarısız olması, ya da arzu edilmeyen davranışların desteklenmesi de yer almaktadır. Sınıf içi davranış problemleri ile ilgili yardım aramanın yanı sıra, öğretmenler çocuk istismarını bildirme usulleri, kanunlar ya da toplumsal kaynaklar hakkında bilgi edinmek isteyebilirler ve sosyal hizmet uzmanları da öğretmenlere bu konularda sorularının cevaplarını bulmada yardımcı olur. Öğretmenlerin bir danışman aramalarının diğer bir sebebi dikkate, desteğe, onaylanmaya ya da başka bir deyişle "sırtını sıvazlayacak" birisine olan ihtiyaç olabilir. Diğer bir sebep de nesnellik eksikliği olabilir (Erçul&Martens, 1997), bu da kendisini birkaç biçimde ortaya koyabilir. Örneğin, bir öğretmen etkin bir biçimde ele alamayacak kadar bir soruna yakın olabilir, ya da gerekli olandan daha fazlasını öğrenci için yapmaya çalışarak bir öğretmen kurtarıcı rolünü üstlenebilir.

### **Tablo 1.1 Sınıf İçi Davranış Problemleri Neden Olur?**

- Çocuk, aynı sonuca ulaşmasını sağlayacak daha uygun davranış biçimini öğrenmemiştir.
- Daha uygun davranışlar göz ardı edilmektedir.

- Daha uygun davranışlar arzu edilmeyen sonuçlara yol açmaktadır.
- Problemlerli davranış arzu edilen duygusal, yenilebilir, dokunulabilir, sosyal ya da aktivite sonuçları tarafından takip edilir.
- Problem davranış, öğrencinin arzu edilmeyen durumlara son vermesini ya da bu davranıştan kaçınmasını sağlamaktadır.
- Problem davranış muhtemelen teyit edilmesi muhtemel ortamlarda gerçekleşmektedir.
- Problem davranış diğer bireyler tarafından başlatıldığında gerçekleşir.
- Problem davranış gerçekleşir çünkü çocuk bu davranışı başkası yaparken görmüştür.

## **SALDIRGANLIK, ŞİDDET, ÖĞRETMENLERİN ROLÜ VE ÖĞRETMEN DANIŞMANLIĞI**

Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran risk faktörlerinden biri de öğretmen özellikleridir. Öğretmen doğrudan ya da dolaylı olarak saldırgan davranışlara neden olabilir (Finley, 2003) ve saldırganlığın hedefi haline gelebilir. Tutarsız uygulamalara, açık olmayan kurallara ve ceza yaklaşımına sahip öğretmenler saldırgan davranışlarla daha çok kurban olarak karşılaşmaktadırlar. Ülkemizde de zaman zaman öğretmenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarla kurban olarak karşılaştıklarına ilişkin haberlere rastlanmaktadır. Bunlardan biri "Hatay'ın İskenderun ilçesinde okulların açıldığı ilk gün, bir öğretmen disiplin cezası vererek okuldan uzaklaştırdığı iki öğrencisinin silahlı saldırısı sonucu ayağından yaralandı" haberidir (nethaber, 13 Şubat2007). Diğer bir haber de, "İstanbul Maltepe'deki bir lisenin öğretmen odasındaki su sebiline kimyasal madde atıkları ve bir öğretmenin zehirlenmesine neden oldukları öne sürülen 9 öğrenci, savcılıkça serbest bırakıldı" şeklinde medyada yer almıştır(13 Haziran 2007). Genellikle otoriter öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilgisiz ya da saldırgan olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Gander veGardiner, 2001). Ayrıca, Weagraff ve Donaldson (1998) öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sözel şiddeti yaygın olarak kullandıklarını, bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışlarından öğretmenlerin de sorumlu tutulabileceğini belirtmişlerdir (Akt:Yöndem ve Bıçak, 2008).İstanbul'da 13 okulda 799 öğrenciyle yapılan şiddetin okula bağlı nedenleri ve alınabilecek önlemler konulu bir araştırma, okuldaki şiddetle öğretmenin tutumu arasında çok yakın ilişki bulunduğunu göstermektedir. Mertoğlu vd. (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, olumsuz öğretmenlerin görev aldığı okulda, öğrencilerin şiddet algısı artmaktadır. Okul yöneticisinin davranışı, okulun imkanları, öğrencinin okula aidiyet duygusu, şiddeti etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre en önemli faktörün öğretmenin tavrı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, okulun fiziki şartları, araç gereçleri, müfredat programı ne kadar iyi olursa olsun, eğer öğretmen yeteri kadar donanımlı değilse,

iletişim becerilerine sahip değilse, sınıf yönetimini bilmiyorsa, öğrenciyi tanımiyorsa okullarda şiddet olaylarının önlenemediğini belirtmektedirler. Araştırma bulgularından biri de, öğrencilerin olumlu ve olumsuz öğretmenleri tanımlama şekilleridir. Öğrencilere göre olumsuz öğretmen, onlara karşı sabırsız, sınıfta herkese eşit davranmayan, onlarla sık sık alay eden, sınıfta sebepsiz yere azarlayan öğretmendir. Öğrencilere göre olumlu öğretmen ise, okulla ilgili ve okul dışı sorunu olduğunda danışabildiği, anlayamadığı konuyu çekinmeden sorabildiği, başarı için onu cesaretlendiren, fikirlerine saygı duyan, derste onu seven öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenlerin yetersiz alan bilgisi ve iletişim becerileri, saldırgan liderlik tarzları, adaletsiz uygulamaları, öğrenci davranışlarını yönetme yetersizlikleri ve öğrenci gelişimi için düşük destek gibi özelliklere sahip olması okullarda saldırganlık ve şiddet davranışlarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olması yalnızca öğretmen-öğrenci arasındaki değil, aynı zamanda öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin de sağlıklı olmasına katkıda bulunmaktadır. Venter ve Poggenpoel (2006), Güney Afrika Cumhuriyeti'nde öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini ve nedenlerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin saldırganlık davranışlarını eğitim ortamında akranları ile ilişkide öğrendikleri, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları etkili bir iletişimle akran grubu içerisindeki öğrencilerin sosyalleşmelerine ve saldırganlık eğilimlerinin azalmalarına yardımcı olabilecekleri bulgularını elde etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerinin saldırganlık davranışına sık sık başvurduğunu ve istediği sonuca ulaştığını gözlemlemek, sınıf içinde saldırganlığa göz yumduğunu fark etmek öğrencilerin saldırganlık davranışlarını daha kabul edilebilir bulmalarına ve daha kolay ifade edebilmelerine de fırsat vermektedir.

Öğretmenlerin şiddete ve öğrencilerin yıkıcı davranışlarına nasıl tepki verdikleri, bu tür olayları ve davranışları nasıl algıladıkları da saldırganlık ve şiddet üzerinde büyük bir rol oynamaktadır. Öğretmenler saldırganlık davranışlarının artmasına neden olsalar da şiddeti de içeren davranış problemlerinde öğrencilerini etkileyebilecek ya da yönlendirebilecek önemli bir potansiyele sahiplerdir. İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciler ancak fiziksel ve psikolojik tehdit hissetmedikleri ya da güvenli hissettikleri, desteklendikleri ve amaçları ya da günlük aktiviteleri hakkında bazı tercihlere sahip oldukları bir çevrede değişebilirler. Öğretmenler özellikle kendi sınıflarında olumlu bir atmosfer oluşturarak, öğrencilerini başarmaya yönlendirerek ve davranışlarıyla uygun bir model olarak şiddet içermeyen bir okul atmosferi oluşturmaya katkıda bulunabilirler.

Öğretmenler etkin problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine sahip olduklarında sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilmekte ve öğrencilerin kendilerini engellenmeden ifade etmelerine olanak tanımaktadırlar. Böylece öğrenciler de kendilerini fark ettirmek için saldırgan davranışlara ihtiyaç duymamaktadırlar.

Öğretmenler sosyal ve duygusal yeterliliklerini kullandıklarında öğrencilerine model olmakta, öğrencilerine hoşgörülü, kabul edici ve ilgili davrandıklarında da onların okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek okula duygusal bağlarla bağlanmasını sağlamaktadırlar. Okula bağlılığı geliştirmek akademik başarıyı da beraberinde getirmekte ve öğrencilerin topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır (Moeller, 2001).

Bu bağlamda okullarda saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmalarında hem farkındalık hem de bilgi ve sınıf yönetimi, problem çözme ve iletişim gibi becerileri kazanmaları böylece saldırganlığa karşı koruyucu faktörler arasında yer almaları için öğretmenlerin de çalışmalara dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir (Yavuzer vd. 2009).

### Okullarda Danışmanlık Tanımlayıcı Özellikleri

Okul ortamında danışmanlığı tanımlayan bazı özellikler vardır. Friend ve Cook (1992) ve Erchul ve Martens (1997) başarılı danışmanlığın özünü oluşturan bazı özellikleri ortaya koymuşlardır:

1. *Danışmanlık üçlüdür ve indirektir*: Danışman (sosyal hizmet uzmanı ) ve danışan (bireysel öğretmen ya da yönetici) birlikte danışanın müracaatçısına (öğrenci ya da öğrenci grubu) sağlayacağı hizmetleri dizayn ederler. Okuldaki sosyal hizmet uzmanının danışmanlık ilişkisi içinde öğrenci ile olan ilişkisi direkt olmayan bir ilişkidir (indirekt). Burada öğrenciler direk katılımcılar değildirler ancak bu sürecin fayda sağlayanlarıdır.

2. *Danışmanlık süreci gönüllülüktür*. Danışman ile danışan istedikleri her an ilişkiyi başlatmak ya da bitirmekte özgürdür. Danışmanlık süreci sadece danışan ile danışanın katılımları gönüllü olduğu sürece uygulanabilir.

3. *Gizlilik*: Danışman sessiz kalınması durumunda başka birinin zarar göreceğine inanması durumu haricinde danışan ile danışılan arasında var olan tüm etkileşimler gizli tutulmalıdır.

4. *Danışmanlık tipik olarak bir uzman ilişkisi gerektirir*: İlişkileri hiyerarşik olmamasına rağmen, bu ilişkinin var olmasının temel sebebi danışanın danışmanın uzmanlığını gerektiren bir probleminin olmasıdır.

5. *Danışmanlık adımları ya da safhaları olan bir problem çözme sürecidir*: Bu adımlar şunları içermektedir: İşleyen bir ilişki oluşturmak ("Birlikte çalışabilir miyiz?"), problemi tanımlama ("Problem nedir?"), planlama ve müdahale etme ("Problemi ele almak için ne yapabilirsiniz?"), müdahaleyi değerlendirme (yani; "Müdahale işe yaradı mı?) ve danışmanlık ilişkisini sona erdirmeye.

6. *Danışmanlık etkileşimleri içinde yer alan katılımcılar paylaşılan ancak farklılaştırılmış sorumluluk ve hesap verme yükümlülükleri vardır*: Danışmanlar olarak, okul sosyal hizmet uzmanları danışanın gereksinimlerine yanıt verecek yardımı sunmalıdırlar. Buna karşın danışan da sunulan yardım üzerinde dikkatli bir



biçimde düşünmek zorundadır. Ancak, danışan danışmanın önerdiklerini danışan reddetme de serbesttir.

Danışmanlığın ikili amacı vardır: Var olan mesleki problem hakkında danışana yardımcı olmak ve danışanın gelecekte benzer problemler ile daha etkin bir biçimde danışmanın yardımı olmaksızın başa çıkmasını sağlayacak biçimde donanımlı hale gelmesine yardımcı olmak. Danışmanlık süreci vasıtası ile okul sosyal hizmet uzmanları var olan problemlerin yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olası problemleri ele alma da daha iyi problem çözücüler olmaları yönünde güçlendirir.

Öğretmenlerin danışmanlık sürecinden fayda sağlamalarını garantilemek amacı ile, Erchul ve Martens (1997) okullardaki danışmanlık sürecini kolaylaştırma da yardımcı olmak için danışmanlar tarafından gerçekleştirilebilecek bir dizi adım sunmaktadırlar.

### **Tablo 1.2 Danışmanlık sürecini kolaylaştırmak için atılacak adımlar**

- Sınıf problemleri ile ilgili öğretmen sıkıntılarını dikkatli bir biçimde dinleyin.
- Öğretmen fikirleri için "düşünme tahtası" sağlayın.
- Başarılı olduğunda öğretmen davranışlarını övün.
- Öğretmen eylemleri başarılı olmanın gerisinde kaldıklarında cesaretlendirin.
- Anlayışlı bir biçimde sınıf problemlerini nasıl değerlendirecekleri konusunda öğretmenlere eğitim verin.
- İlave kaynakların tanımlanmasında ve gerekli olduğunda ilave kaynakların devreye sokulmasında ya da okulun başka bir tarafında elde edilebilir olan alternatif çözümlerin araştırılmasında yardımcı olun.
- Öğretmenlere birbirlerine nasıl yardımcı olacaklarını öğretin.
- Daha fazla sayıda danışan için ulaşılabilir olan okul temelli danışmanlığı sunun.
- Öğretmenleri en iyi müdahale teknolojileri hakkında bilgilendirin.
- Öğretmenlere danışmanlığın problem çözme süreci vasıtası ile rehberlik edin.
- Öğretmenlere müdahalenin uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yardımcı olun.
- Öğretmenlerin müdahale ile ilgili değerlendirme bilgileri ortaya koymalarında yardımcı olun.

Bu adımların pek çoğu öğretmenlerin "sırtını sıvazlamayı", sınıflarında göstermiş oldukları çabaları takdir etmeyi ve rahatlayıp problem çözmesi gereken öğretmenlere düşüncelerini sesli ifade edebilme imkanı sunmayı içermektedir. Danışmanlar için diğer önemli bir adım bu bölümün daha sonraki bölümlerinde tanımlananlar gibi öğretmenlere kullanılabilir olan en iyi müdahaleleri sunmaktır.

Rathvon (1999) bir danışmanlık süreci başlatmadan önce akılda tutulması gereken iki noktayı ortaya koymuştur. İlk olarak danışma genellikle öğretmenlerin var olan iş güçlerine ilaveten daha fazla sorumluluk almaları ile sonuçlanır. Bu

yüzden, öğretmenler uygulaması nispeten basit olan ve az zaman ile kaynak gerektiren müdahaleleri kullanmayı muhtemelen daha fazla isteyeceklerdir. İkinci olarak hiçbir uygulama; her öğrenci, her öğretmen ya da her durumda aynı biçimde sonuç vermez. Bu yüzden, müdahalelerin seçimi öğretmen ile danışman arasında bir iş birliği uygulaması biçiminde ya da müdahale yardım takımlarının varlığı durumunda, takım üyeleri ve ilgili öğretmenler arasında iş birliği uygulaması biçiminde olmalıdır.

## **DANIŞMANLIK İLİŞKİLERİNDE KAÇINILMASI GEREKEN TUZAKLAR**

Öğretmenler ve yöneticiler ile danışmanlık ilişkilerine girmeden önce okuldaki sosyal hizmet uzmanları bazı tuzakların farkında olmalıdırlar. Öğretmenler, yöneticiler ya da her ikisi de bir danışman ararken gizli gündemlere sahip olabilirler. Erchul ve Martens (1997) kaçınılması gereken bazı tuzaklar ortaya koymuşlardır. Örneğin, problem çözmek için yardım aramaktan daha ziyade bir öğretmen, bir öğrenci, okul yöneticisi ya da diğer bir öğretmen ile arasında var olan bir uzlaşmazlıkta kendi tarafını tutmasını isteyebilir. Ya da bir öğretmen bir danışman arayabilir ancak ilk olarak kendisinin değişmesi konusunda isteksiz olabilir çünkü değişimi başlatması gerekenin öğrenciler olduğunu düşünebilir. Ya da bir öğretmen mesleki sorunlardan daha ziyade kişisel sorunları için yardım isteyebilir. Farkında olunması gereken diğer bir tuzak da danışmanlık maskesi altında sosyal hizmet uzmanının öğretmenler ile ilgili olarak ajanlık yapıp öğrendiklerini kendisine bildirmelerini isteyen bir yönetici olabilir. Eğer bir sosyal hizmet uzmanlarını gizli bir ajandanın olduğundan şüphe duyarsa, görüşmelere başlamadan önce öğretmen ya da yöneticinin danışmanın ne anlama geldiğini anladığından emin olmalıdır. Temelde sosyal hizmet uzmanları sürece dahil olan herkesin danışmanın kişisel sorunlardan daha ziyade işle ilgili sorunlara odaklandığını ve danışmanın danışan ile ilgili hiçbir yönetsel sorumluluğu olmadığını anlamalarını sağlamalıdırlar (Erchul&Martens, 1997).

## **DANIŞMANLIK İLİŞKİLERİNDE VAR OLAN TUZAKLAR: BİR DURUM ÖRNEĞİ**

Örneğin Cengiz Topel İlköğretim Okulu'nda çalışmakta olan bir sosyal hizmet uzmanısınız. Okulun müdürü olan Kazım Bey size yaklaşır ve okulda çalışmakta olan belirli bir öğretmen ile ilgili bazı endişelerinin olduğunu açıklar. Kazım Bey'e bu öğretmenin sınıfında bulunan bazı öğrencilere duygusal olarak rahatsız edici ifadelerde (örneğin, çok aptalsın) bulunduğu bildirilmiştir ancak elde bunu kanıtlayacak somut bir veri yoktur. Kazım Bey sizden bu öğretmenin sınıfına gitmenizi

ve bazı öğrencileri gözleme bahanesi ile asıl onu gözlemlemeni ister. Müdür Bey'e nasıl tepki verirsiniz? Bu durumda hangi ahlaki ikilemler bulunmaktadır? Bu ikilemlerin nasıl ele alırsınız (Uyarlanmıştır Özkan ve Çıfci 2013)?

### **OKUL TAKIMLARI VE ETKİN İŞ BİRLİĞİ**

Bazı okullarda, madde bağımlılığı, okula devamsızlık, ya da okulu bırakma bağlamında risk arz ettiği tespit edilen bir öğrenci bağımsız olarak uygulanan üç farklı müdahaleye maruz kalabilir. Program ve hizmetlerin sunulmasında bu parçalı uygulamaların gerçekleşmesine engel olmak için, okullar gittikçe artan bir biçimde öğrencileri ve ailelerini etkileyen çeşitli problemleri ele almaları için takım olarak çalışan uzmanlar grubunu kullanmaya doğru yönelmektedir.

Uyumlu bir biçimde çalışan okul takımları müdahalelerin etkisini ve sonuçlarını geliştirmede yardımcı olurlar. Daha önce de bahsedildiği gibi, okul sosyal hizmet uzmanları okul temelli müdahale yardım programlarının (IAPs) ve öğretmen yardım takımlarının (TATs) temel üyeleridirler. Bu takımların bir üyesi olarak, sosyal hizmet uzmanları öğrenme problemleri, davranış sorunları ya da her ikisi de olan öğrenciler konusunda yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere danışmanlık hizmeti verirler. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları aynı zamanda okul takımlarının diğer bir biçimi olan çok disiplinli takımların da temel üyeleridirler. Bu takımlar özrü olduğundan şüphelenilen çocuklar için değerlendirme ve yerleştirme programları uygularlar. Bu takımların üyeleri olarak sosyal hizmet uzmanları, sosyal değerlendirmeler yürütürler ve özrü olan öğrencilerin hem okulun içinde hem de dışında bireyselleştirilmiş eğitim program hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak çeşitli hizmetleri harekete geçirirler.

Her türlü okul takımının etkinliği takım üyelerinin (okul sosyal hizmet uzmanları, okul psikologları, okul danışmanları ve diğer uzmanlar) ne düzeyde iş birliği gerçekleştirebildiklerine bağlıdır. Friend ve Cook (1992) etkin iş birliğinin bazı bileşenlerini tanımlamışlardır. Takım üyeleri kendilerini takımın bir üyesi olarak görüp algılamalıdır. Takım üyeleri birbirlerine güvenmeli, gizliliği desteklemeli ve birbirlerine karşılıklı saygı duymalıdır. Her bir takım üyesinin yapmış olduğu katkı takdir edilmeli ve tüm katılımcılar arasında bir karşılıklı bağımlılık hissi olmalıdır. Takım üyeleri kaynaklarını ve elde edilen sonuçlar ile ilgili sorumlulukları paylaşabilmelidirler.

Etkin iş birliğini elde etmesi nispeten kolay gibi gözükebilir ancak gerçek uygulama da ulaşması oldukça güçtür. Herhangi bir okulda etkin iş birliğini elde etmek için aşılması gereken bazı kurumsal, mesleki ve kişiler arası bariyerler vardır. Hooper-Briar ve Lawson (1996) bu bariyerlerden bazılarını ele almışlardır:

- Tüm öğrenci hizmet sunan uzmanlar için okulda fiziksel alan eksikliği.
- Okul sosyal hizmet uzmanlarının ve psikologlarının sabit yerleri olmayan kişiler statüsü.

- İş birlikçi aktiviteleri desteklemeyen meslek görev tanımlamaları.
- Diğer takım arkadaşlarını daha az kalifiye diye algılayan bazı grup üyeleri.
- Güven eksikliği ve kişilerin kendi gerçeklerini savunmaları.
- Farklı meslek grupları arasında farklılık arz eden kavramsal yönelimler, mesleki ve etik değerler.
- Esneklik eksikliği ve değişime karşı direnç.
- Liderlik eksikliği.

Bu bariyerler gerçek anlamda iş birliği sağlamanın gerçekten zor bir iş olduğunu işaret etmekte ve bunun her bir takım üyesinden oldukça fazla zaman, enerji ve sabır gerektirdiğine dikkat çekmektedir. Program için övgüyü kimin alacağına odaklanmaktan ziyade, gerçek iş birliği öğrenme ya da davranış bozukluğu olan öğrenciler için en etkin müdahale ve programların sağlanmasına odaklı kalma yönünde her bir grup üyesinin çaba sarf etmesini gerektirir. İş birliği aynı zamanda okuldaki sosyal hizmet uzmanları ve diğer öğrenci hizmeti sunan çalışanların hizmet öncesi hazırlıklarında, eğitimlerinde ve devam eden mesleki gelişimlerinde değişikliklere gereksinim duymaktadır.

## **SINIF İÇİ DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİ ÖNLEMELİK İÇİN DİZAYN EDİLMİŞ OLAN STRATEJİLER VE PROGRAMLAR**

Bir öğretmen öğrenme ya da davranış problemlerinden dolayı yardım aradığında, genellikle bu söz konusu öğrencinin problemlili davranışının sadece öğrenci ile sınırlı olmadığıdır. Çünkü yanlış davranışın genellikle "sınıf içinde uygulanan organizasyonel, yönetsel, ya da davranışsal stratejiler ile alakalı" olduğu görülmektedir (Rathvon, 1999). Sonuç olarak danışmanlık rolünde okuldaki sosyal hizmet uzmanları sınıf içinde var olan etkin olmayan organizasyonel, yönetsel, davranışsal stratejilerin değiştirilmesi vasıtası ile rahatsız edici davranışların sınıf içinde azaltılması için etkin stratejileri seçip uygulamalarında yardımcı olabilirler. Bu etkin olmayan organizasyonel ve sınıf yönetimi stratejilerini ele alan deneysel olarak desteklenmiş olan bazı çalışmaların sınıf içi davranış problemlerini azaltmada ya da engellemede başarılı oldukları bulunmuştur. Aşağıda bahsedilecek olan programlar danışmanların sürekli desteği ile sınıf öğretmeni tarafından uygulanmak için dizayn edilmişlerdir.

### **İyi Davranış Oyunu (GBG)**

İyi davranış oyunu (GBG) literatürde en iyi bilinen davranışsal müdahale programlarından biridir (Rathvon, 1999). Greenberg vd. (2000) ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim ve Adalet Departmanlarına (1999) göre GBG erken dönemlerde görülen saldırgan davranışları azaltmak için ilk okul birinci sınıf öğrencileri için dizayn edilmiş olan bir sınıf- takım temelli programdır. Oyunun başında, öğretmen

öğrencileri üç farklı gruptan birine atar. Öğrenciler gruptaki her bir bireyin grubun diğer tüm bireylerinden sorumlu olacağı bir biçimde takımlar halinde çalışırlar. GBG uygulaması boyunca, her ne zaman bir takım üyesi sözlü ya da fiziksel rahatsızlık yaratacak bir eylem gerçekleştirirse, izin almadan sırasından kalkarsa, ya da başka herhangi bir uyumsuzluk gösterirse tüm grubun hanesine eksi puan yazılır. Aynı zamanda, uygunsuz davranış sergilemeyen öğrencilerin takımları ödüllendirilir. GBG hafta da üç kez 10 dakikalık süreler ile uygulanır ve maksimum süre olan üç saate ulaşana kadar uzatılır. GBG ile ilgili olarak yapılan bir değerlendirme GBG'nin kullanıldığı sınıflarda yer alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha az saldırgan ve utangaç davranış sergilediklerini oryaya koymuştur (Howard, Flora&Griffen, 1999). Örneğin, ilk sınıflarında saldırgan davranışlar sergilemiş orta öğretim öğrencileri daha sonra GBG'ye katılmışlar ve saldırgan davranışlar sergileme olasılıkları azalmıştır. Uygulamadan dokuz ay sonra öğretmenler katılan öğrencilerin saldırgan davranışlarında yüzde 10'luk bir azalma diğer öğrenciler ise yüzde 19'luk bir azalma bildirmişlerdir. Bu azalmalar ilk sınıflarında saldırgan davranışlar sergilemiş olan erkek çocukların sonraki orta okul yıllarında da devam etmiştir (U.S. Departments of Education and Justice, 1999).

### **İyi Davranış Oyunu (GBG)**

İyi davranış oyununun (GBG) amacı bir takım rekabet stratejisi kullanarak rahatsız edici sınıf davranışlarını azaltmaktır. Oyun şu biçimde oynanır: Öğretmen öğrencilerin özellikle rahatsız edici ve verimsiz oldukları bir dönem seçer. Müdahale öğrencilere herkesin konudan uzaklaşması için bir oyun oynayacakları söylenerek başlanır. Öğretmen ödül kazanılmak isteniyorsa kaç tane yanlış davranışa müsaade edildiğini söyler ve kazanan takım için ödülün ne olduğunu açıklar örneğin, ekstra teneffüs ya da ekstra bilgisayar zamanı gibi. Her iki takımın da kazanması durumunda verilebilecek olası ödüller video seyretmek, 15 dakika serbest zaman almak, ev ödevi vermemek, ya da günün sonunda özel sanat projesi olabilir. Öğretmen öğrencileri iki takım oluşturacak biçimde böler ve rahatsızlık yaratan öğrencilerin iki takıma eşit bir biçimde dağıtılmasını sağlar. Takımlara kendilerine isim koymaları için izin verilir. Öğretmen tüm öğrencilerin görebileceği biçimde tahtanın bir kısmına Takım A ve Takım B ya da takımların isimlerini yazar. Daha sonra öğretmen oyunun başında sınıf kurallarını yeniden belirtir ve bu kuralların bir takım üyesi tarafından bozulması durumunda örneğin, sözlü rahatsızlık verme, fiziksel rahatsızlık verme, izin almadan sırasından ayrılma ya da diğer kural uyumsuzlukları, takım isminin yanına bir eksi koyulacağını söyler. Öğretim zamanının sonunda öğretmen tahtada takımların almış oldukları eksileri sayar ve kazanan takımı ilan eder. Eğer her iki takım da daha önce belirlenmiş olan sınırı geçmez ise her iki takım da kazanan olarak ilan edilir. Öğretmenler kademeli olarak eksi alma ile ilgili sınırı düşürmeli ve oyunun oynanma zamanını uzatmalıdır. Rahatsız edici davranışları azaltma da önemli bileşenler sonuçlara atanan önem

kazanmak için konulan kriterler ve öğrencilerin takımlara ayrılmasıdır. Yalnız başına geri bildirimde bulunmak yani sınıf kurallarını bozma nedeniyle tahtaya konulan eksiler, yalnız başına davranışı etkilemez. Bazen kronik bir biçimde rahatsızlık veren öğrenciler oyun oynamadıklarını ilan edip kuralları kasten ihlal ederler. Eğer bu gerçekleşirse öğretmen bir üyenin kendisini kontrol edememesinden dolayı tüm grubun cezalandırılmasının adil olmadığını açıklamalıdır. Problem öğrencilerden oluşan üçüncü bir grup oluşturun ve bunlara uygulanmak üzere her bir eksi için okuldan sonra beş dakika fazla kalma ya da teneffüsten beş dakika alınması gibi ekstra cezalar uygulanabilir.

### **Tutarlılık Yönetimi ve İş Birlikçi Disiplin**

*Tutarlılık yönetimi ve işbirlikçi disiplin (CMCD) şehir içindeki okullarda disiplini geliştirmek için dizayn edilmiş tüm okulu kapsayan bir programdır.* Colorado Üniversitesi Şiddet Engelleme Çalışma Merkezi 2000 yılında 116 programı değerlendirmiş ve bunların arasında CMCD onların titiz değerlendirme kriterlerini karşılayan dört Amerikan programından biri olmuştur. CMCD'nin temel bir bileşeni sınıf yönetimi için ve öğretmen merkezli sınıfları kişi merkezli sınıflara dönüştürmek için içinde öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa kurallar yarattıkları sınıflar yaratmaktır. Kişi odaklı sınıflarda her bireye sınıfın yönetiminin temel bir parçası olma fırsatı sunulur. Sınıf kuralları öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa geliştirilir ve bu sınıflarda olumsuz davranışlar için cezalardan daha çok olumlu davranışlar için ödüllerin vurgulandıkları yerlerdir. Öğretmenler kadar öğrencilerde sınıf kurallarından sorumludurlar ve onlarında sürece dahil olmasının davranış problemlerini azaltır çünkü öğrencilerin kendi koydukları kurallarını ihlal etme olasılıkları daha azdır . CMCD öncelikli olarak Afrika kökenli Amerikalı ve Latin kökenli öğrenciler ile Houston okullarında denenmiştir. Kontrol okulları ile beş tane CMCD okulunu kıyaslayan beş yıllık bir değerlendirme özellikle altı yıldır programda kalmış olan öğrenciler olmak üzere başarı testlerinde önemli pozitif etkiler ortaya çıkardı (Freiberg, Stein&Huang, 1995).

### **Şiddet/ Vandalizmi Azaltmak İçin Davranış Danışmanlığı**

G. R. Mayer, Butterworth, Nafpaktitus ve Sulzer-Azaroff (1983)'a göre, Şiddet/vandalizmi Azaltmak için Davranış Danışmanlığı yemekhanede, oyun alanında ya da sınıfta var olan problemleri davranışların yoğunluğunu, süresini ya da sıklığını azaltmak amacı ile uygulamalı davranış analizi tekniklerinde okul çalışanlarını eğitme amaçlı 20 saatlik bir atölye çalışmasıdır. Öğretmenler rahatsızlık verici ya da yıkıcı davranışların yerine öğrencilere alternatif davranışlar geliştirmeyi öğretmeyi amaçlayan programların planlanması ve uygulanması için öğrencilere hizmet veren profesyonellerin oluşturduğu bir okul takımına katılırlar. Şiddet/Vandalizm Azaltma Amaçlı Davranış Danışmanlığı programının bir

değerlendirmesi zarar verici davranışlarda ve vandalizmin yol açtığı maliyetlerde önemli azalmalar meydana geldiğini işaret etmiştir (G. R. Mayer vd., 1983).

### **Atkin Sınıf Yönetimi**

Gottfredson (2001)'e göre Etkin Sınıf Yönetimi (ECM) iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini ve geliştirme ve öğrencilerin kendilerine atfetmiş oldukları değeri yükseltme odaklı öğretmenleri hedef alan bir hizmet içi eğitim programıdır.



Bireysel Etkinlik

- Sınıf içinde öğretmenler için ne tür danışmanlıklara ihtiyaç duyulabilir? Bir liste çıkarınız.



## Özet

- Danışmanlık rollerinde, okuldaki sosyal hizmet uzmanları deneysel olarak etkinlikleri kanıtlanmış olan bu programları uygulamada öğretmenlere yardımcı olabilirler, sınıf davranış problemleri bağlamında öğretmenlere yardımcı olmanın yanı sıra öğrencilerin intihar etmesi, bir öğretmenin ölümü ve okulda silah kullanımı gibi tüm okulu ilgilendiren kriz durumları ortaya çıktığında öğretmenlere danışmanlıkta yapabilirler.
- Okuldaki sosyal hizmet uzmanları için danışmanlık gittikçe önemli bir rol haline almaktadır. Danışmanlık rolü içinde, sosyal hizmet uzmanları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenleri destekleyebilir ve geleneksel öğretime ve davranışsal yönetim metotlarına iyi tepki vermeyen çok sayıda öğrencinin gerekliliklerini karşılamada daha etkin ve verimli olma konusunda destek sağlayabilirler. Okuldaki sosyal hizmet uzmanları ya yalnız başlarına ya da okul temelli müdahale yardım programlarının (IAPs) ya da Öğretmen Yardım Takımlarının (TAT) takım üyeleri olarak danışmanlık hizmeti verirler. Var olan bazı tuzaklardan dolayı, okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının "danışmanın ne" olduğu ve "danışmanlık ilişkisinde nelerin olmaması" gerektiğini öğretmen ve yöneticilere anlatmalıdır. Parçalı bir biçimde hizmet vermeyi engellemek için okullar artık içinde çeşitli alanlardan profesyonellerin yer aldığı müdahale takımlarına doğru yönelmeye başladılar.
- Bu okul takımları müdahalelerin etkilerini ve sonuçlarını en iyi duruma getirme de yardımcı olurlarken tam olarak iş birliği takımların bazı kurumsal, mesleki ve kişiler arası engellerin üstesinden gelmeleri gerekir.
- Genellikle öğrencilerin sorunları etkisiz organizasyonel, eğitimsel ya da davranış yönetimi sistemlerinden ayrı düşünülemediği için, okul sosyal hizmet uzmanları danışmanlık rollerinde genellikle öğretmenlere tüm sınıfı etkileyecek olan deneysel olarak geçerliliği desteklenmiş olan strateji ya da programların uygulanmasında yardımcı olmalıdırlar. İyi Davranış Programı gibi bazı programların öğrenci dikkatini ve öğrenmesini artırmada ve rahatsız edici davranışları azaltma da etkili olduğu gösterilmiştir.





Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi “okullarda danışmanlığın tanımlayıcı özellikleri” arasında yer almaz?
  - a) Gönüllük ilkesine dayanır.
  - b) Gizlilik esastır.
  - c) Uzmanlık ilişkisi gerektirmez.
  - d) Basamakları olan bir problem çözme sürecidir.
  - e) Danışmanlık etkileşimlerinde yer alan katılımcıların sorumlulukları vardır.
2. Aşağıdakilerden hangisi okul danışmanlarının öğretmenlere yönelik “danışmanlık sürecini kolaylaştırmak için atabileceği adımlar” arasında yer almaz?
  - a) Sınıf problemleri konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunları dinlemek
  - b) Sınıf problemlerini nasıl değerlendirecekleri konusunda öğretmenlere eğitim düzenlemek
  - c) Öğretmenlerin müdahale ile ilgili değerlendirme bilgilerini dikkate almamak
  - d) Öğretmenlere birbirlerine nasıl yardımcı olacaklarını öğretmek
  - e) Öğretmenleri en iyi müdahale teknolojileri hakkında bilgilendirmek
3. Aşağıdakilerden hangisi okul takımının oluşturmuş olduğu etkin iş birliğinin bileşenlerinden biri değildir?
  - a) Takım üyeleri kendilerini takımın bir üyesi olarak algılamamalıdır.
  - b) Takım üyeleri birbirlerine güvenmelidirler.
  - c) Takım üyeleri birbirlerine saygı duymalıdır.
  - d) Takım üyeleri gizliliği desteklemelidirler.
  - e) Her bir takım üyesinin yapmış olduğu başarı takdir edilmelidir.
4. “Danışman ya da danışan istedikleri her an ilişkiyi başlatmak ya da bitirmekte özgürdür.” Cümlesi “okullarda danışmanlığın hangi tanımlayıcı özelliğini” ifade eder?
  - a) Gönüllük ilkesine dayanır.
  - b) Uzmanlık ilişkisi gerektirir.
  - c) Gizlilik esastır.
  - d) Basamakları olan bir problem çözme sürecidir.
  - e) Danışmanlık etkileşimlerinde yer alan katılımcıların sorumlulukları vardır.

5. Aşağıdakilerden hangisi okul takımlarının etkin iş birliği sağlayamama sebepleri arasında yer almaz?

- a) Liderlik eksikliği
- b) Esneklik eksikliği ve değişime karşı direnç
- c) Güven eksikliği
- d) İş birlikçi aktiviteleri destekleyen mesleki görev tanımlamaları
- e) Tüm öğrencilere hizmet sunan uzmanlar için okulda fiziksel alan eksikliği

6. I. Öğretmenlerin sınıf içi iletişimi hakimiyetleri altına alamamaları

II. Öğretmenlerin sürekli aynı çalışmalarını yapmaları

III. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik ön yargılı tutumları

Yukarıda verilen seçeneklerden hangisi ya da hangileri sınıf içinde yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır?

- a) Yalnız I
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) II ve III
- e) I, II ve III

7. I. Öğretme- öğrenme sürecinde öğretmenleri desteklemek

II. Mevcut eğitim programlarına uyum sağlayamayan çocukların gereksinimlerini belirlemek ve onları desteklemek

III. Okul takımı üyesi olarak görev yapmak

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri okul sosyal hizmet uzmanlarının danışmanlık rolleri içinde yer alır?

- a) Yalnız I
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) II ve III
- e) I, II ve III

8. Aşağıdakilerden hangisi öğrencileri “ilgisiz ve saldırgan” olan bir öğretmenin genel özellikleri arasında yer alır?

- a) Anlayışlı
- b) Hoşgörülü
- c) Otoriter
- d) Sevecen
- e) İlgili

9. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin bakış açısıyla “olumlu öğretmen” özellikleri arasında yer almaz?

- a) Yol gösterici olması
- b) Anlayışlı olması
- c) Başarı için cesaretlendirici olması
- d) Kendi fikirlerini onlara dayatması
- e) Sevecen olması

10. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin bakış açısıyla “olumsuz öğretmen” özellikleri arasında yer almaz?

- a) Herkese eşit davranmaması
- b) Sabırsız olması
- c) Sık sık öğrencileri azarlaması
- d) Öğrencilerle alay etmesi
- e) Cesaretlendirici olması

**Cevap Anahtarı:**

1.C, 2.C, 3.A, 4.A, 5.D, 6.E, 7.E, 8.C, 9.D, 10.E

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul.
- Finley, L. L. (2003). Teachers' perceptions of school violence issues: A case study. *Journal of School Violence*, 2(2), 51–66.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A., & Huang, S. H. (1995). Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. *Educational Research and Evaluation*, 1, 36-66.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). Applications of collaboration in special services (pp. 16-33). White Plains, NY: Longman.
- Gander, M. J. ve Gardiner H. W. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi (çev. B. Onur, 4. bs). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gottfredson, D. C. (2001). Schools and delinquency. Cambridge, MA: Cambridge University Press (Alınmıştır: Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul).
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C, & Bumbarger, B. (2000). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. University Park: Pennsylvania State University, College of Health and Human Development, Prevention Research Center for the Promotion of Human Development.
- Hovvard, K. A., Flora, J., & Griffen, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- Hooper-Briar, K., & Lawson, H. (1996). Expanding partnerships for vulnerable children youth and families. Paper presented at the meeting of the Council on Social Work Education, Alexandria, VA.
- Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments of 1988, Pub. L. No. 100-297 (Alınmıştır: Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul).
- <http://www.memurlar.net/haber/64832/>
- Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktitus, M., & Sulzer-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: A three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (6): 355-369.
- Moeller, T. G. (2001). Youth aggression and violence: A psychological approach. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rathvon, N. (1999). Effective school interventions: Strategies for enhancing academic achievement and social competence. New York: Guilford Press.

- Safran, S., Safran, J. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77, 20-28.
- Short, P. M., & Short, R. J. (1987). Beyond technique: Personal and organizational influences on school discipline. *High School Journal*, 71, 31-36
- U.S. Departments of Education and Justice. (1999). 1999 Annual Report on School Safety. Retrieved June 22, 2001, from <http://www.ed.gov/PDFDocs/InterimAR.pdf> (Alınmıştır: Dupper, D.R., 2013. Okul Sosyal Hizmeti. Etkin Müdahale ve Beceriler. Çeviren ve yayına hazırlayan Özkan, Y. Ve Çifci E. Kapital Yayınları, İstanbul).
- Yavuzer, Y., Gundoğdu, R., Dikici, A.,(2009). Teachers' Perceptions about School Violence in One Turkish City. *Journal of School Violence*, 8(1):29-41.

# OKULLARIN YAPILANDIRILMASINDA EBEVEYNLERİN VE TOPLUMUN DÂHİL EDİLMESİ



## OKUL SOSYAL HİZMETİ

Gözde Buğuş



### İÇİNDEKİLER

- Okulların Yapılandırılmasında Ebeveynlerin Dâhil Edilme Süreci
- Aile İlgisinin Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisi
  - Öğrencilerin Güçlendirilmesi
  - Aileler İçin Öğrenme Merkezleri
  - Aile Katılımı ve Önemi
  - 21. Yüzyılın Okulu
  - Comer-Zigler Girişimi
  - 21. Yüzyılın Okulu
  - Aileler ve Okullar Birlikte (FAST)
  - Proje FAST (Aileler, Öğrenciler ve Öğretmenler)
  - Çocuklara Yardım Toplum Okulu
  - Okullarda Topluluklar
- Toplum ve Okul
  - Foshay Öğrenme Merkezi ve Elizabeth Öğrenme Merkezi
  - Etkin okul-toplum iş birliği



### HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
  - Okulların yapılanmasında ve eğitim sürecinde ailenin rolü ve önemi öğrenilecek;
  - Eğitime toplumun dahil edilme süreçleri kavranacaktır.

ÜNİTE

13

## GİRİŞ

Okulların yapılandırılmasında ailenin ve toplumun dâhil edilmesi önemlidir. Okullar, çocukların ailelerinden ve toplumdan ayrılmış olarak hizmet veremez. Eğitimin toplum ve aile ile iş birliği içinde yapılması eğitimin verimliliği ve sürekliliği açısından gereklidir.

Okul yapılanmasına aile ve toplumun dâhil edilmesi sürecinde birtakım formülleştirmeler ve modellerin izlenmesi eğitimde kalite standartlarını sağlamak adına izlenmesi gereken yollardandır.

## OKULLARIN YAPILANDIRILMASINDA EBEVEYNLERİN DÂHİL EDİLME SÜRECİ

Okullar, çocukların eğitiminde aile katılımının sağladığı katkılardan yararlanmak durumundadır. Çocuklarının okuldaki eğitimlerine katılan ebeveynler aynı zamanda, çocuklarının eğitiminde önemli derecede söz hakkına sahip olan ebeveynlerdir. Çocuklarının okuldaki okuryazarlık ve genel eğitim yaşantısına katılan ebeveynler, okul yaşantısını ve çocuklarının eğitimine gösterdikleri katılımla sağladıkları etkiyi anlayabilmekte; öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda daha atılgan olmakta; ebeveyn olarak taşıdıkları role ilişkin daha olumlu duygular geliştirmekte; okuldaki etkinliklere gönüllü olarak katılımında daha istekli olmakta; çocuklarıyla, öğretmenlerle ve diğer okul personeli ile daha fazla etkileşime girmektedirler (Gül, 2007).

Tschannen-Moran ailelerin okula katılımının beş türünü tanımlamıştır. Bu beş tür ailelerin okulla ilgili görevlerinin ana çerçevesini oluşturmaktadır (Çalık, 2007):

- 1. Okul hazırlığı:** Çocuklarının genel refahını ve okul hazırlığını sağlama ailelerin temel yükümlülüğüdür.
- 2. Okulla iletişim:** Öğrencinin bireysel gelişimi ile ilgili bilginin yanı sıra okul aktiviteleri ve gereksinimlerine ilişkin aile ile iletişim kurmak okulun temel yükümlülükleridir.
- 3. Okuldaki etkinliklere katılım:** Okul tarafından velilere gönüllü olarak okuldaki etkinliklere katılma olanakları sağlanmalıdır.
- 4. Evdeki öğrenme çalışmaları:** Ailelerin evdeki öğrenme aktivitelerini kapsar.
- 5. Karar alımı:** Okulun yönetiminde karar alımın rolüne velilerin dâhil edilmesini kapsar.

Velilere okullar ve toplumun çocukların öğrenmesine yardım etmesi için yapabilecekleri bir dizi eylem önerilmektedir. Çocuğun ilk öğretmeni olarak veliler ve aileler şunları yapabilir (Çalık, 2007):

1. Ev ödevi zamanını günlük olarak planlama.
2. Birlikte okuma.



Tschannen-Moran ailelerin okula katılımının beş türünü okul hazırlığı, okulla iletişim, okuldaki etkinliklere katılım, evdeki öğrenme çalışmaları ve karar alımı olarak tanımlamıştır.

3. TV'yi akıllıca kullanma.
4. Okul ile temas halinde kalma.
5. Övgü ve teşviklerini sunma.
6. Özellikle onlu yaşlardaki çocuklarıyla konuşma.

Henderson ve Berla velileri katmaya yönelik etkili okul çabalarının aşağıdaki nitelikleri taşıması gerektiğini kaydetmektedir (Çalık, 2007):

- **Çok yönlü:** Sadece en kolay ulaşılabilir olanlarla değil tüm ailelerle temasa geçmek ve onları özel öğretmenlikten yönetime kadar önemli rollere dâhil etmek.
- **İyi-planlanmış:** Hem öğretmenler hem de velilerin eğitiminden ve tüm katılımcılardan ne beklendiğine ilişkin belirli hedefler oluşturma ve açık iletişim.
- **Uzun süreli:** Sadece anlık bir projeden, çok uzun dönemli bir çalışmaya adanmak.

Aile katılımı, öğrencilerin okul başarısına etki eden en önemli etmenlerden biridir. Öğrencilerin okul başarısı sadece okulda öğretmen öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşmemektedir. Ebeveynler de çocuklarına okuldaki etkinlikleri tamamlayıcı nitelikte çok önemli katkılar sunmaktadırlar. Okul-aile iş birliğinin sağlanması ve aile katılımının artırılabilmesi için aşağıdaki çalışmalar yararlı olmaktadır (Aslanargun, 2007);

- Okulda yapılacak toplantı ve etkinlikler ailelere duyurulmadan önce onların katılım için gerekli hazırlık ve düzenleme yapmalı, zamanı hesaplamalıdır.
- Ailelere, okulu istedikleri zaman ziyaret edebilmeleri, kütüphaneden yararlanmaları, öğretmen ve yöneticilerle görüşmeleri ve sınıf ziyaretleri için izin verilmelidir.
- Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar, ailelerin okul için düzenleyecekleri etkinliklerde kullanılmalıdır.
- Okulda ailelerin düzenleyecekleri toplantılar için olanak sağlanmalıdır.
- Çalışan ailelerin katılabilmeleri için akşam toplantıları düzenlenmelidir.
- Ailelerin yararlı katkıları ve çalışmaları ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.
- Ailelere, çocuklarının evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.
- Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir.

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen, okul içi ve okul dışı birçok etkenden söz etmek mümkündür. Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisidir. Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına etki edebilir. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri iş birliğinin düzeyi ile aileler, çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir. Aileler,



#### Ailelerin yapabilecekleri:

1. Ev ödevi zamanını günlük olarak planlama.
2. Birlikte okuma.
3. TV'yi akıllıca kullanma.
4. Okul ile temas halinde kalma.
5. Övgü ve teşviklerini sunma.
6. Özellikle onlu yaşlardaki çocuklarıyla konuşma.



çocuklarının okul başarısına katkıda bulunabilmek ve daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamında hayata hazırlanmalarını sağlayabilmek için öncelikle kendi çocuklarını iyi tanımak durumundadır. Çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun olumlu ve olumsuz davranışları hakkında bilgi sahibi olmayan, bulunduğu yaş grubundaki çocukların ilgi ve eğilimlerinden habersiz anne-babaların, okul-aile ilişkilerini geliştirme ve çocuğunu hayata hazırlama noktasında yeterli destekte bulunabileceğinden söz etmek mümkün değildir. Sağlıklı bir okul-aile iş birliğinin yolu, aile ve okul arasında öğrenciye ilişkin sağlıklı bilgi akışının sağlanmasından geçmektedir. Bu sebeple ailelerin kendi çocuklarını tanımalarının, onların ilgi, eğitim ve davranışları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmalarının önemi büyüktür. Okul-aile işbirliğinin önemi üzerinde durmadan önce, aile-çocuk iletişiminin önemi üzerinde yoğunlaşmak daha yerinde olacaktır (Arslanargun, 2007).

## **AİLE İLGİSİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARISINA ETKİSİ**

Ailelerin okuryazarlık sürecine katılımları dört farklı şekilde olabilir; (1) Çocuklarının öğretmenleri olarak, (2) Çocuklarının okulunda yer alan organizasyonların bir üyesi olarak, (3) Çocuklarının bulunduğu okul ile iletişim ve iş birliğini artırarak, (4) Çocukları için etkili bir ev desteği sağlayarak. Ayrıca ailelerin öğretmen rolü, destekçilik rolü, savunuculuk rolü ve karar verici rolü olmak üzere dört rolü üstlendikleri durumlarda, çocukların okulda özellikle okuryazarlık alanında daha başarılı oldukları öne sürülmektedir. Bu yaklaşıma göre ailenin öğretmen rolünü üstlenmesi; ebeveynlerin çocukların öğrenme yaşantılarını aktif olarak değerlendirmeleri anlamına gelmektedir. Ailenin destekçilik rolü, ailenin çocuğun öğrenmesini teşvik edici bir ev yaşantısı oluşturabilmesi, çocuğun başarısı ve gelecekteki performansı hakkında daha yüksek, ancak makul beklentiler oluşturması ve çocuğun evdeki, okuldaki ve toplumsal yaşamdaki eğitimine katılması anlamına gelmektedir. Ailenin savunuculuk rolü, müfredatta çeşitli değişiklikler yapılması için ebeveynlerin katkı sağlaması ve araç özelliği taşıması anlamına gelmektedir. Ailenin savunuculuk rolü, öğretme, öğrenme ve akademik başarı için standartların yükselmesine önayak olur. Aileler, beklentilerin başarıya dönüşmesi için önemli araçlardır. Ebeveynler toplumun üyeleri olduğundan, katılımları ve müdahaleleri değişimlere neden olabilir ve öğrenciler ile öğretmenler için daha iyi eğitsel fırsatlar sunulmasını sağlayabilir (Gül, 2007).

## **Öğrencilerin Güçlendirilmesi**

Ailelerin okul öncesi dönemde, bilinçli anne-baba davranışı sergileyerek çocuklarıyla oyunlar oynaması ve bu şekilde sağlıklı bir iletişim kurabilmesi; erken dönemde sağlanan okumaya yönelik teşvik edici yaklaşım, okul döneminde ise sorumlu bir veli olarak çocuklarının gelişim özellikleri ve başarı düzeyi konusunda

okul tarafından bilgilendirilmesi, veli katılımının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin anlaşılması üzerine daha fazla önemsenir olmuştur (Aslanargun, 2007). Aile katılımının öğrenci başarısı üzerinde oynadığı başat rolün bilincinde olan gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerinde aile katılımına daha fazla önem verme yönünde adımlar atmaktadır. Mevcut merkezi eğitim politikalarıyla yönetilen okulların sıradanlaştığını ve bu durağan sistemin oldukça riskli bir durum olduğunu savunan Jaekel, böyle bir okul yapılanmasında tembel öğretmenlerin ve sıradanlaşan ailelerin bulunmasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürmektedir. Sıradanlaşmış, güven vermeyen ve farklı toplumsal istemleri karşılamayan okul yapılanmasının bir ifadesi olarak Amerikan toplumunda yaygın olan “homeschooling” uygulamasının, yani evde ailelerin gözetiminde yapılan eğitimin oldukça yaygın bir durum olduğu belirtilmektedir. Günümüzde 6-18 yaş arası 58 milyon öğrencinin özel veya devlet okullarında eğitim gördüğü Amerikan toplumunda, yaklaşık bir milyon insanın “homeschooling” uygulamasıyla evde eğitim öğretime devam ettiği belirtilmektedir (Aslanargun, 2007).

### **Aileler İçin Öğrenme Merkezleri**

Ailelerin, çocuklarının eğitiminde daha fazla söz sahibi olması ve sorumluluk üstlenmesi, eğitim konusunda yeterli ve sağlıklı bilgilenmeleri ile mümkündür. Eğitim ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan hızlı değişim, geçmiş ve bugün arasında anlayış farklılıklarının oluşmasını ve dolayısıyla sürekli yeni bilgilerle yenilenmeyi beraberinde getirmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde benimsenen yeni yöntemlerin ve eğitim kurumlarında öğrenciler için geçerli olan yeni koşulların aileler tarafından bilinmesi, ailelerin çocuklarıyla okul dışında destekleyici bir iletişim kurabilmesinin de yolunu açabilir. Böylece, aileler çocuklarının eğitiminde doğrudan sorumluluk üstlenebilir ve eğitim eksikliklerini giderebilirler (Aslanargun, 2007).

Eğitim örgütleriyle aileler arasında yapılan iş birliğinin, okulların amaçlarını gerçekleştirmede sağlıklı adımlar attığının bir göstergesi olduğunu belirten Martin, Tett ve Kay, etkili okul-aile iş birliğinin gerçekleştirildiği toplumlarda ulaşılabilecek hedefleri şöyle sıralamaktadır (Aslanargun, 2007):

- Okul ve toplum öğelerinin birbirlerini tamamladığı ve birbirleri için vazgeçilmez oldukları anlaşılır.
- Okulların, yeni bilgiler öğrenmeyi sağladığı gibi insanların hayata hazırlanmasında ve sosyalleşmesinde oldukça önemli olduğu inancı yerleşir.
- Okulda gerçekleştirilen başarılar sonucu öğrencilerin hayattan beklentileri yükselir ve yeni fırsatlar için çabaları artar.
- Eğitim yoluyla yerel bölge insanların ülkedeki karar sürecine katılmalarının ve kendi yaşamlarını şekillendirmelerinin önü açılır.
- Bilgi ve beceri düzeyi ne olursa olsun, eğitim aracılığıyla öğrencilerde ve ailelerde demokratik katılım ve etkin vatandaşlık bilinci gelişir.

## Aile Katılımı ve Önemi

Öğrencilerin okul başarısında ailelerin oynadığı rol oldukça önemlidir. Hatta bazı düşünürlere göre bu rol, diğer bütün etkenlerden daha belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Belfield ve Levin' in belirttiğine göre 1964 yılında Amerika' da eğitim alanında, sosyolog James Coleman, sonuçları oldukça tartışılan Coleman Raporunu kongreye sundu. Burada Coleman, okul başarısını açıklamakta öğrencinin yetiştiği aile ortamından kaynaklanan özelliklerin, okulun kendi durumundan ve özelliklerinden daha çok belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Bu durum, aile faktörünün, okul başarısında temel değişken olarak dikkate alınmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin okul başarısızlığının ifade edilmesinde ev ve aile ortamı ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla bireysel özellikler, arkadaş grubu ve okul ve öğretmen izlemektedir (Aslanargun, 2007)

Çocukların evlerinde gerçekleşen öğrenme yaşantıları ve bu yaşantıların okul yaşantıları ile ilişkisini ortaya koyan "Plowden Bildirisi", eğitim yaşantısında aile katılımının önemine yönelik farkındalığın artmasındaki etkenlerden biridir. Bu rapor, daha çok okul ve ev arasındaki ortaklığı tartışarak, ebeveynleri içeren ve ebeveynler ile iletişim kurmaya yönelik programlara olan ilginin artmasına neden olmuştur. 1970'lerde ve 1980'lerde ebeveynlerin ortaklığını ve katılımını içeren başarılı programlar başlatılmıştır. Programların bazıları ebeveynlerin çocuklarının okuldaki öğrenme deneyimlerine, özellikle çocuklarının okuma problemlerine yönelik destek sağlamalarına yardımcı olan programlardır. Bu programlardan en çok bilineni konuyla ilgili diğer çalışmaların ortaya çıkmasına da öncü olan "Haringey Okuma Projesi" dir. Yapılan bu proje, eğitim programlarına ailelerinin de katıldığı çocukların okuma becerileri hangi düzeyde olursa olsun, okuma başarılarına yönelik önemli kazanımları olduğunu ortaya koymuştur (Gül, 2007). Saracho'ya göre aile katılımı;

- Çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyici ev koşulları yaratma konusunda ailelere yardımcı olmalı,
- Okul-ev iletişimini sağlayabilmek için çeşitli yollar tasarlamayı,
- Okulda aile katılımını artırmalı,
- Ailelere müfredata bağlı etkinlikleri evde nasıl geliştirebilecekleri konusunda yardımcı olmayı sağlamalı,
- Okul kararlarına ebeveynleri de katmalı,
- Toplumdaki kaynaklar ve hizmetleri belirlemeli ve bütünleştirmelidir (Gül, 2007).

Aile katılımının etkili olabilmesi için okulların, her akademik yıl, her sınıf için tutarlı ve sistematik bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir. Aileleri, çocuklarının öğrenme sürecine dâhil etmeye başlamadan önce, okul personelinin aile katılımının potansiyel kazanımları, görünmeyen riskleri, sağlayabileceği destek ve kaynaklar üzerinde düşünmesi önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşım, belirlenen amaçlara ulaşmak ve sürekliliği sağlamak açısından gereklidir. Ayrıca,

katılım planını oluşturmadan önce, okul personeli tarafından aynı şekilde anlaşılan tutarlı bir dil oluşturulması, aileler tarafından gelebilecek sorulara personel tarafından ortak yanıtlar verilmesini de sağlayacaktır. Öğretmenlerin ortaklık-katılım ilişkisinde ailelere yönelik beklentilerinin açıklığa kavuşturulması aile katılım planının başarılı bir şekilde işlerlik kazanmasına olanak tanıyacaktır. Öğretmen tarafından oluşturulan plan, aile katılımının amaçlarını içermelidir. Böyle bir çerçeve oluşturulduğunda, katılımcı ailelerin okulda yapılan etkinliklere sağladıkları katkılar hakkında daha gerçekçi kararlar vermek mümkün olacaktır.

- Öğretmenler, ailelerin çocukları hakkında sahip oldukları genel okuryazarlık düzeyini anlayabilirler,
- Çocukların okul dışındaki okuryazarlık deneyimleri hakkında öğretmen bilgilendirilir,
- Okul ve ev arasında yumuşak bir geçiş sağlanır,
- Karşılıklı saygı güçlenir, öğretmenler ve okul arasında açıklığa dayalı ve anlayışlı bir ilişki kurulabilir,
- Çocukların okuldaki öğrenme deneyimleri hakkında aile bilgilendirilir,
- Okulda yapılan çalışmaların evde ve okulda aileler tarafından desteklenmesi için aileler teşvik edilir,
- Çocukların okuldan elde ettiği kazanımları okul dışında, günlük yaşamda uygulayabilmeleri sağlanır,
- Müfredatın, ailelerden ve toplumun diğer üyelerinden sağlanan katkıları içerecek şekilde genişletilmesi söz konusu olabilir,
- Çocukların okulda gösterdikleri gelişme konusunda ailelerin bilgilendirilmesi ve konuyla ilgili ailelere öneriler verilmesi mümkün olabilir (Gül, 2007).

Neredeyse bütün çocuklar –onlara bakan kişi etkin rol oynasın ya da oynamasın- okulda var olan aile katılım planından yarar sağlamaktadırlar. Bazı ailelerin sınıfa gönüllü olarak katılımlarının sağlanması ve evde daha fazla desteğe gereksinimi olan çocukların bilinmesi, öğretmenin zamanını organize etmesini veya ailelerin gönüllü katılımları yoluyla evde yeterince destek alamayan çocukların gönüllü aileler ile desteklenmesini kolaylaştırabilir.

Sistematik ve iyi planlanmış aile katılımı planları, okul tarafından sunulan fırsatlarla ebeveynlik becerilerini güçlendirmeyi, aile bağına geliştirmeyi ve ebeveynlik stresini en aza indirmeyi olanaklı hale getirmektedir.

21. Yüzyılın Okulu (School of the 21st Century- 21C), Comer-Zingler Girişimi (Comer-Zigler Initiative- CoZi), Aileler ve Okullar Birlikte (Families and Schools Together- FAST) ve FAST Projesi (Project FAST) anlamlı bir biçimde aileleri işe katan ve destekleyen dört örnek programdır (Dupper, 2003).



Anlamlı bir biçimde aileleri işe katan ve destekleyen örnek programlar:

- 21. Yüzyılın Okulu (School of the 21st Century 21C)
- Comer-Zigler (CoZi) Girişimi
- 21. Yüzyılın Okulu (21C)
- Aileler ve Okullar Birlikte (FAST)
- Proje FAST (Aileler, Öğrenciler ve Öğretmenler)
- Çocuklara Yardım Toplum Okulu
- Okullarda Topluluklar (CIS)

## COMER-ZIGLER (COZI) GİRİŞİMİ

CoZi Dr. Zigler'in 21C modeli ile Dr. Comer'in Okul Gelişim Programı'nın CoZi modeli çocuk-merkezli, işbirlikçi karar alma yapısı vasıtası ile okulla bağlantılandırılan kapsamlı bir aile destek hizmetleri dizisi sunmaktadır. Okulda aktif katılımcılar olarak ailelerin önemi vurgulanmakta ve bu teşvik edilmektedir. CoZi modeli güçlü bir okul topluluğu yaratma ve okul programının her parçasına aileleri dâhil etme yönündeki SDP hedefleri ile çocuklar ve onların aileleri ile birlikte çalışmaya erkenden başlama yönündeki 21C hedeflerini birleştirerek çocukların gelişiminin her türlü planlama ve karar almanın temelinde yer aldığı okullar yaratır. CoZi programının Norfolk, Virginia ve Bridgenort, Connecticut okullarında yapılan değerlendirmesi olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Dupper, 2003).

## 21. YÜZYILIN OKULU (21C)

Dr. Edward Zigler tarafından Yale Üniversitesi'nde 1987 yılında kurulmuş olan 21C modeli okulu sabahın ilk saatlerinden akşamın son saatlerine kadar tüm yıl boyunca çok sayıda hizmeti sunan bir kuruma dönüştürür. 21C modelinin en güçlü yönlerinden birisi, gelir düzeyleri ve yaşam şartları ne olursa olsun hizmetlerinin toplumda bulunan tüm ailelere açık olmasıdır. 21C okullarının ana bileşenleri, söz konusu bir toplumun kaynaklarına ve gereksinimlerine uyarlanabilir olacak biçimde dizayn edilmektedir. Bu temel bileşenlerin içinde, tüm yıl boyunca tüm gün okul öncesi dönemde yer alan çocuklar için çocuk bakım hizmetleri, okul yaşındaki çocuklar için okul sonrası ve tatil zamanı bakım hizmetleri, aileler için bilgi ve danışmanlık hizmetleri, toplumda çocuk bakımı sunanların eğitilmesi ve sağlık eğitimi ve hizmetleri mevcuttur. 21C modelinin 1988 yılında Missouri'de pilot uygulaması gerçekleştirildiğinden bu yana 17 eyalette 1200'den fazla okulda uygulanmıştır. Hem Connecticut hem de Kentucky bu model temelinde eyalet çapında uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Yale Üniversitesi'nde yer alan Çocuk Gelişimi ve Sosyal Politika merkezi 21C okullarına yönlendirme ve teknik yardım sağlamaktadır. 21C modeli hem şehirde hem de kırsal alanlardaki okullarda, hem zengin hem de fakir ailelerin çocukları için faydalar sağlamıştır (Dupper, 2003).

## AİLELER VE OKULLAR BİRLİKTE (FAST)

Aileler ve Okullar Birlikte (FAST) Programı "sistemik bir biçimde tüm ailelere ulaşır ve risk altında olan gençler için ailelerin katılımlarını artırmak için aile grupları organize eder. FAST özellikle düşük gelirli izole edilmiş olan aileleri dâhil etmede başarılı olmaktadır. FAST programının genel amacı " risk altında bulunan gençlerin toplumda, evde ve okulda başarılı olmalarına erkenden yardımcı olmak

ve böylece gençler arasında başıboşluğu, şiddeti, bağımlılığı ve okulu bırakmayı içeren problemlerden kaçınmaktır. FAST süreci ailelerin, okulların ve toplumların var olan kaynaklarını yaratıcı ortaklık sürecinde kullanmaktır. Sosyal hizmet uzmanı Lynn McDonald tarafından geliştirildiği 1988 yılından beri, FAST beş ülkede 31 eyalette 450'den fazla okulda uygulanmış ve araştırma-temelli, aile güçlendiren, işbirlikçi, önlem ve erken müdahale etme programı olarak birçok ulusal ödül kazanmıştır. FAST Amerikan Araştırma Enstitüsü tarafından kültürel olarak etkin altı programdan bir tanesi olarak tanımlanmıştır. FAST sürekli olarak FAST Süreç ve Sonuç Değerlendirme Paketi ile her uygulandığı yerde sürekli olarak değerlendirilmekte ve sertifikalı FAST takım eğitmenleri tarafından sistematik olarak yemlenmektedir. FAST programının Wisconsin aileleri arasında yapılan bir değerlendirmesi, çocukların sınıf içi ve ev içi davranışlarında, aile yakınlaşmasında ve okula ailelerin dâhil olmasında ve sosyal dışlanmanın azalmasında önemli gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur (Dupper, 2003).

## PROJE FAST (AİLELER, ÖĞRENCİLER VE ÖĞRETMENLER)

*Proje FAST Okulu* öğrenciler ve aileleri için genişletilmiş aile olarak yeniden tanımlanmaktadır (Hampton vd., 1998). Hampton ve diğerlerine göre, Proje FAST'te anaokulundan başlayarak ikinci sınıfa kadar öğretmenler ile ebeveynler tüm yıl boyunca devam eden sürekli bir temas içinde bulunmaktadır.

Yani, anaokuluna giden çocuklar ikinci sınıfın sonuna kadar birlikte ve aynı öğretmen ile devam ederler. Bu biçimde, öğrenciler beklentilerinin ne olduğunu bildikleri öğretmenin sınıfına dönerler ve öğretmen de çocuklar hakkında onların yetileri ve kişilikleri hakkında bilgili olarak öğretime başlayabilir. Bu uzun süreli üç yıllık birliktelik ailelerin okuldaki başarıyı geliştirecek biçimde öğretmenler ile iş birliği yapmasını mümkün kılar.

Bu ilişkiler aylık olarak gerçekleştirilen ebeveyn atölye çalışmaları ile üç yıllık dönem boyunca daha da güçlendirilmiştir. Bu atölye çalışmaları ebeveynler için uygun olan mesai bitimi saatlerine konulmuştur. Proje FAST öğretmenleri ebeveyn atölyelerinin planlanıp yürütülmesinde dört alanı vurgulamaktadır:

1. Eğitimi pekiştirmek için ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgi ve araçlar.
2. Başarıya katkısı olacak ev ortamını yaratmak için ebeveynlerin ihtiyaç duydukları beceriler.
3. Çocuğunun kendisini tanımaya yardımcı olmak
4. Anne baba olmanın gerektirdiği temel beceriler tartışmak.

Proje FAST öğretmenleri gittikçe artan bir biçimde ailenin bir parçası gibi görülmeye başlandıkça, ebeveynler, etkin anne ve baba olma ile ilgili bilgi ve tartışmalara karşı daha fazla kabullenici yaklaşmaya başladılar. Öğrenciler ayrıca, her yıl yapılan yaz gelişim kamplarına katıldılar. Proje FAST'tan elde edilen ilk sonuçlar oldukça etkileyici olmuştur. Doğu Cleveland, Ohio'da beş anaokul sınıfını

içeren bir çalışma (yüzde 99 Afrika kökenli Amerikalılardan oluşan bir topluluk ve öğrencilerin yüzde 69' u tek ebeveynli ailelerden gelmekte ve yüzde 49'u da fakirlik çizgisinde ya da onun da altında yaşamakta olan ailelerin bireyleri) şu sonuca varmıştır. Ebeveynler sürece dâhil olduklarında, öğrencilerin başarıları ve ebeveynlerin kendi çocuklarının eğitime gösterdikleri ilgi, daha geleneksel bir okul ortamında bulunan aile ve öğrencilere göre çok daha ileri gitmiştir. Çoğu okul-toplum iş birliği okul içinde ya da yakınlarında destek verici hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetlerin içinde sağlık, diş tedavisi, göz tedavisi hizmetleri, zihin sağlığı hizmetleri, kariyer danışmanlığı, özel eğitim verme, organize edilmiş rekreasyon ve sanat aktiviteleri, çocuk bakımı ve anne baba eğitimi sınıfları ve gençler için programlar yer almaktadır. Bu yapılan işbirliklerinin amacı okula öğrencilerin ihtiyaç duymuş oldukları hizmetleri getirmektir. Böylece tüm çocukların duygusal, sosyal ve fiziksel olarak öğrenme ve başarıya için hazır olması sağlanmakta ve öğretmenler de öğretmekte özgür olmaktadır. Tam hizmet okul modeli, ayrıca okul bağlantılı hizmetler, koordine edilmiş hizmetler, bir adımda alışveriş ve toplum okulları diye de adlandırılmakta ve okulları sadece akademik bilgilerin aktarıldığı yerler olmaktan daha ziyade toplumsal hizmetlerin, aktivitelerin ve desteklerin de sunulduğu yerler haline getirmektedir. Tam hizmet okul modeli, sunulan hizmetlerin öğrencilerin ve ailelerin gereksinimlerini en iyi bir biçimde karşılamalarını ve hizmetlerin akademik programın içine tam olarak entegre edilmelerini sağlamak için, topluluğun ve ailelerin kapsamlı bir biçimde katılımlarını gerektirmektedir. Çocuklara Yardım Toplum Okulu ve Okullardaki Toplumlar (CIS) tam hizmet sunan iki örnek okul modelidir (Dupper, 2003).

## ÇOCUKLARA YARDIM TOPLUM OKULU

New York şehrinde bulunan Çocuklara Yardım Toplum Okulu akademik eğitimi her türlü çocuk ve ebeveyn hizmetleri ile birleştiren tam hizmet veren bir toplum okuludur. James'e göre , öğrenciler okula girerken bir bölüm seçerler ve genellikle ortaöğrenimleri boyunca (beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar) aynı grup öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanları ile birlikte olurlar (Dupper, 2003).

Öğrenciler şu dört bölümden birisine katılırlar:

1. *İfade edici sanatlar*; burada öğrenciler mevsimlik performanslar ve tüm yıl boyunca özel kültürel olaylar sergilerler.
2. *Matematik, Fen ve Teknoloji*; burada öğrenciler yaratıcılıklarını geliştirmeleri için fen ve teknolojiyi kullanmaları yönünde diğer öğrencileri cesaretlendirirler.
3. *Toplumsal Hizmet*; burada öğrenciler daha genç öğrencilere ders vermek ve yıllık okul kitap fuarı ve toplum bahçesi organize etme gibi toplumsal projeleri gerçekleştirirler.

4. *İşletme çalışmaları*; burada öğrenciler okul mağazası ve yıllık kariyer günlerinin sponsorluğu gibi girişimcilik gerektiren aktiviteler ile uğraşırlar. Çocuklara Yardım Toplum Okulu'nun üç yıllık resmi bir değerlendirmesi şunları ortaya koymuştur: öğrencilerin derslere iştirak etme oranları iyileşmiş, ebeveynlerin katılım oranları artmış, öğrenciler daha fazla sağlık hizmeti almaya başlamışlar ve okul ortamı daha pozitif bir ortam olmaya başlamıştır. Ayrıca ortaya konulmuştur ki benzer öğrenci grupları ile kıyaslandığında bu öğrencilerin matematik başarı oranları iki kat, okuma başarı durumları ise üç kat artmıştır (Dupper, 2003).

## OKULLARDA TOPLULUKLAR (CIS)

*Okullarda Topluluklar* (CIS) toplumlarda yer alan işletmeleri ve kamusal ya da özel kurumları bir araya getirir (örneğin, refah ve sağlık uzmanları, istihdam danışmanları, sosyal hizmet uzmanları, rekreasyon liderleri, din adamları ve toplumsal grupların üyeleri) ve onları okulların içine yerleştirir. Cantelon ve LeBoeuf'a göre, CIS programları risk altında bulunan gençlere her çocuğun ihtiyacı olan ve hak ettiği temel gereksinimleri karşılamak amacı ile dizayn edilmiştir. Burada bir yetişkin ile birebir kişisel ilişkiler, öğrenmek ve gelişmek için güvenli ortamlar, mezun olduktan sonra iş bulmayı sağlayacak becerilerin kazandırılması ve topluma daha sonra katkıda bulunabilme olanakları yer almaktadır. 659 öğrencinin yer aldığı bir çalışma, CIS katılım öncesinde yüksek devamsızlık gösteren öğrencilerin yüzde 70'inin ders devamlarını artırdıklarını ve başlangıçta düşük notları olan öğrencilerin yüzde 40'ünün notlarını geliştirdiklerini bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğu bu program ile ilgili büyük bir memnuniyet ifade etmişlerdir. Güçlü bir CIS toplum programının nitelikleri tablo 10.2'de listelenmiştir (Dupper, 2003).



Kaynak koordinasyon takımlarının üyeleri: okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal psikolog, okul danışmanları, hemşireler, okul bırakma danışmanları, sağlık eğitim personeli, okul sonrası program personeli, güvenli ve uyuşturucudan kurtarma okul çalışanları, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, diğer çalışanlar ve ebeveynlerdir.

### Güçlü Bir CIS Programının Nitelikleri

On tane CIS programı ile ilgili olarak yapılan durum çalışmaları işbirliği ortaklığın örneklerini, stratejik planlamayı, etkin yönetim uygulamalarını, durum yönetimini, istihdam etme çalışmalarını, madde bağımlılığının önlenmesi, zihinsel sağlık hizmetleri, suç ve şiddet önleme, ebeveynlerin katılımının örneklerini tanımlamaktadır. Bu programların incelenmesinden elde edilen dersler şunlardır:

- Toplumsal programların başarısı için toplumsal destek ve çok sayıda fon kaynağı önemlidir.
- Süreklilik arz eden destek ve farkındalığı yaratmak için CIS program çalışanlarının toplumsal çabalara aktif katılımlarının sürekli olarak güçlü özel sektör desteği ile desteklenmesi.
- İlgili ve eğitilmiş bir yönetici grubunun varlığı programa destek olmak için kaynak elde etmede önemlidir.



- Programın genişleme stratejisini, odaklanmasını ve hem yer seçimi hem de öğrencilerin dâhil edilmesi gibi şeylerin belirlenmesini içeren güçlü, periyodik, planlama süreci ihtiyaç duyulan hizmetler ile yakından alakalı olan program stratejilerini destekler.

- Okulun bulunduğu bölge, eğitim yönetimi ve/veya okul yöneticisinden gelecek olan yukarıdan aşağıya doğru gelen destek CIS'in daha etkili bir sosyal program olmasını okul çapında reformların gerçekleştirilmesini mümkün kılar.

- Çalışanların fikirlerini öğrenerek, okul yönetim takımlarında hizmet vererek, CIS ile çalışmak için görevlendirilmiş olan öğretmenlere eğitim sağlayarak okullar ile oluşturulacak olan iyi çalışma ilişkileri, programın iyi bir biçimde çalışmasını sağlar.

- Roller, sorumlulukları ve çalışma şartlarını belirleyen resmi uzlaşmalar vasıtasıyla hizmetlerin bütünleştirilmesi programın başarısı için çok önemlidir.

- Programda var olan ortaklıkları güçlendirmek için, okul ve hizmet sunan kurumlar tarafından gerçekleştirilen uzlaşmalar vasıtası ile CIS'a atanmış olan personelin ortaklaşa seçimi ve değerlendirilmesi gereklidir.

- Kapsamlı kayıt ve raporlama sistemi vasıtası ile sağlanabilen hesap verebilirlik, yöneticilerin program ile ilgili yeniliklerin uygulanmasını olanaklı kılar ve katılımında bulunan kişilerin daha etkin çalışmalarını sağlar.

- Sürekli bir biçimde gerçekleştirilen durum yönetimi, özellikle üst düzeyde toplum ve/veya aile organizasyon bozukluklarının var olduğu yerlerde başarılı hizmet koordinasyonu için önemlidir.

## TOPLUM VE OKUL

Okuryazarlık, toplum tarafından şekillendiği gibi toplumu da şekillendirmektedir. Okulların karşı karşıya buldukları karmaşık endişe kaynakları ile başa çıkmak için gerekli entegre ve kapsamlı yaklaşımların sunulması için, okul sosyal hizmet uzmanları ve diğer öğrenci hizmeti sunan profesyoneller okul-toplum ortak girişimlerinin geliştirilip uygulanmasını desteklemelidirler. Okullarda ve toplumlarda, kaynakların bir araya getirilmesini kolaylaştırmak ve geliştirmek için okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerinin kapsamının geliştirilmesi için bir mekanizma, kaynak koordinasyon takımıdır. Kaynak koordinasyon takımlarının üyeleri okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal psikolog, okul danışmanları, hemşireler, okul bırakma danışmanları, sağlık eğitim personeli, okul sonrası program personeli, güvenli ve uyuşturucudan kurtarma okul çalışanları, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, diğer çalışanlar ve ebeveynlerdir. Müdahale yardım programları (IAPs) ve öğretmen yardım takımları (TATs) özel olaylara odaklanırlarken, kaynak koordinasyon takımları hizmetlerin sunulması ile ilgili sistematik konulardan sorumludurlar. Örneğin, bu takımlar programların etkin bir biçimde yönetilmesi için hizmet sistemlerinin ve prosedürlerinin sunulmasının

geliştirilmesinden ve okul bölgesinde ve okulun bulunduğu toplumda kaynakların organize edilmesinin ve dağıtılmasının yollarının keşfedilmesinden sorumludurlar (Dupper, 2003).

Özellikle ebeveynlerinki olmak üzere toplumun katılımının akademik başarısı, derse devam oranı ve okulun yaptıklarını açıklayabilmesi ile pozitif ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Okul sosyal hizmet uzmanları okul-toplum iş birliğinin oluşturulmasında, toplumun sahip olduğu kaynakların geleneksel olarak okulun işleyiş sürecine dâhil edilen tarafların sahip olduklarından çok daha fazla olduğunun farkında olmalıdırlar. Toplumda bulunan en önemli kaynağı ailelerdir ancak onların yanında işletmeler, kütüphaneler, parklar, gençler, dinsel ve sivil toplum kuruluşları ve rekreasyon, öğrenmeyi zenginleştirme ve destek için kullanılabilen tesisler de kaynakların içinde yer almaktadır (Dupper, 2003).

Okullar toplumsal açık sistemlerdir. Okulun girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdaki alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunması ona açık sistem özelliği kazandırır. Bu anlamda okulları toplumla birlikte düşünmek ve ele almak daha doğru bir yaklaşımdır.

Okulların karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesi, toplum ve okulların ortak çalıştığı işbirlikçi çözümler ile mümkün olabilir. Bu anlamda, eğitimin okullarda daha kaliteli sunulması için öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve toplumun, birlikte çalışmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ancak, yapılan araştırmaların sonuçları, doğru destek ve ortaklıklar için bir yapıya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Çalık, 2007).

Okul-toplum iş birliğinin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. U.S. GAO'ya göre, bunun başarılabilmesi bazı yollar vardır ve bunların içinde öğrencilerin iyi notları devam ettirmeleri, daha da geliştirmeleri ya da olumlu davranışlar sergilemeleri durumunda onlara özel fırsatlar sunma; okulun akademik programlarını geliştirmek için yükseköğrenim veren üniversite ve benzeri kurumlar ile iş birliği yapma, meslek yaşantısına hazırlamak için özgeçmiş yazma, görüşme yapma gibi becerileri kazandırma ve meslek yönelimli çalışma ve tecrübe sağlamaya yönelik daha küçük ve daha kişiselleştirilmiş programlar sunma yer almaktadır. Okul toplum iş birliğinin diğer önemli bir amacı dezavantajlı konumda olan öğrencilerin coğrafi olarak kendi mahallerinin ötesinde bağlantılar kurmalarını sağlamaktır. Foshay Learning Center ve Elizabeth Learning Center kariyer ve akademik modelini uygulayan iki örnek programdır (Dupper, 2003).

## **Foshay Öğrenme Merkezi ve Elizabeth Öğrenme Merkezi**

*The Foshay Öğrenme Merkezi ve Elizabeth Öğrenme Merkezi* her ikisi de Los Angeles'ta bulunmaktadır ve kariyer akademik modelini kullanmaktadırlar. U.S. GAO'ya göre, 10'uncu sınıftan 12'nci sınıfa kadar tüm öğrenciler akademik

programlarının bir parçası olarak kariyer akademisine katılırlar, yerel işletmeler ve kurumlar onlara stajyerlik biçiminde iş tecrübesi sağlarlar. Foshay Öğrenme Merkezi sağlık, finans ve bilgi teknolojileri programları sunmaktadır ve Elizabeth Öğrenme Merkezi sağlık ve bilgi teknolojileri programlarına sahiptir. Her iki program da mezunlarını aşağıdaki üç alternatiften birisine hazırlamak için gerekli bilgi ve becerileri sağlamayı çabalamaktadır:

1. Bir üniversiteye girip seçilen akademik konuda bir kariyer takip etmek.
2. Bir teknik ya da mesleki okula kayıt olup seçilmiş olan alanda bir kariyer takip etmek.
3. Seçilmiş olan akademik alanda bir işe giriş imkânı elde etmek.

Öğrencileri bir kariyere hazırlayan bu iki akademi de, derslere katılım ve mezuniyet oranlarını artırmada başarılı olmuşlardır. Örneğin, Foshay Öğrenme Merkezi 1990 yılında yüzde 80 olan derslere katılım oranının yüzde 90 ila 94 arasına yükseldiğini bildirmiştir. Elizabeth Öğrenme Merkezi'nde, altıncı sınıfa kayıt olan öğrenciler için mezuniyet oranı yüzde 98 ve dokuzuncu sınıfa kayıt yaptıran öğrenciler için bu oran yüzde 100 olmuştur. Buna karşın, yakın çevrelerde bulunan ve toplum okul iş birliğinin olmadığı okullarda mezuniyet oranı yaklaşık yüzde 50 civarındadır. Etkin bir okul toplum iş birliği oluşturmada ve devam ettirmede bazı temel ilkeler önemlidir. Bu önemli ilkeler başarılı toplum okul iş birliğini oluşturma yönünde okul sosyal hizmet uzmanlarının eylemlerine rehberlik etmelidir. Örneğin, okul sosyal hizmet uzmanları, çoğu okul çalışanının bir dönüşüm için hazırlıklı olmadığını farkında olmalı ve dönüşümü başlatmadan önce hem okul çalışanlarının hem de ailelerin yeterince hazır hale getirilmeleri gerektiği gerçeğini göz önünde bulundurmalarıdır. Ayrıca, gücün paylaşılma düzeyleri tartışılmalı ve planlama sürecinin başında roller ve sorumluluklar netleştirilmelidir. Bir diğer önemli ilke de şudur: program ve müdahaleler topluluğun gereksinim ve kaynaklarına göre ayarlanmalı ve toplumun şartları değiştikçe bunlar da yeniden düzenlenmelidir. Belki de en önemlisi, kurumsal değişimlerin yavaş ve kademeli gerçekleşmesinden dolayı sabırlı olmalıdırlar (Dupper, 2003).

Şehir içinde sorunlu ve ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan, risk altındaki çocukların eğitsel başarılarını geliştirecek "sihirli bir değnek" yoktur. Bu yüzden okullar aile ve diğer kaynaklar ile iş birliği arayışına yönelmektedirler. Okul toplum iş birliği ile sistematik okul reformu gerçekleştirmek için, sosyal hizmet uzmanlarının rolü ile ilgili yeni bakış açılarına gereksinim duyulmaktadır. Okul-toplum iş birliğinin oluşturulmasında sosyal hizmet uzmanlarını önemli güçlükler beklemektedir ve bunların başında göçmen ailelerin dil engelleri gelmektedir.

## **ETKİN OKUL-TOPLUM İŞ BİRLİĞİ**

- İşbirliği modelinin yeni bir şey olduğunun ve çoğu okul çalışanının bu dönüşüm için hazırlıklı olmadığını farkında olmak önemlidir.

• Okulda toplumun üyelerinin kabul görmesi için okul çalışanlarına zaman ve eğitim verilmelidir. Yeterli hazırlık olmaksızın toplumun üyeleri kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmeyecekler ve kendi pozisyonlarının yine önemsiz olduğunu düşünmeye devam edeceklerdir, bu durum özellikle düşük gelirli ve/veya etnik azınlıktan olan aileler için doğrudur.

• Ebeveynlerin katılımına değer verilmeli ve ebeveynler bu yönde cesaretlendirilmelidirler.

• Ebeveynler, öğrenciler, toplumun üyeleri ve diğer katılımında bulunan kişiler tavsiye komisyonları ve yönetim konseyleri gibi oluşumlar vasıtası ile politikaların ve uygulamaların belirlenmesinde aktif bir rol oynarlar.

• İşbirliğini gerçekleştirmenin güçlüklerinin farkında olunmalıdır. Katılımcılar toplumun üyelerini devlet okullarına yabancılaştıran kültürel ve sınıfsal eşitsizliklerin derinliğini anlamalı ve kabul etmelidirler. Bu anlayış iş birliği için gerekli olan karşılıklı fedakârlıkta bulunma ve kabullenmenin iş birliği sürecinin başından itibaren gerçekleşmesini sağlar.

• Liderlik ve güç paylaşımı temel mücadele alanları olduğu için, güç paylaşımının sınırları ele alınmalı ve iki grup arasında gerçekleştirilen toplantılarda planlama sürecinin başında rollerin ve sorumlulukların nasıl dağıtılacağı tartışılmalıdır.

• Okuldaki çalışanlar, kötü okul başarısı nedeni ile birbirlerini suçlamak yerine, okulun kurallarının başarının önündeki engeller olabileceğini görebilmelidirler. Düşük gelirli topluluklarda var olan devlet okullarının, genellikle daha geniş toplumda görülen sınıf, ırk ve cinsiyet eşitsizliklerini yansıtmakta olduğunun farkında olmalıdırlar.

• Belirli ve mantıklı hedefler konulmalıdır. Belirli hedefleri olan tam- hizmet okul anlayışı hem okul çalışanlarının hem de toplumun üyelerinin birlikte yapılan çalışmalarda ve planlama sürecinin içinde doğru bir biçimde çalışmalarını sağlar.

• Sunulan hizmetler ve aktiviteler toplumun gerekliliklerine ve kaynaklarına göre ayarlanmalı ve toplumun gereksinimleri değiştikçe onlara uyum sağlayabilecek biçimde değişme esnekliğine sahip olmalıdır.

Adams ise okul toplum ilişkilerinin hangi boyutlarda olabileceği ve yararlarını üç grupta ele almıştır: (1) öğretim programı desteği, (2) okul kaynaklarının tedarik edilmesi ve (3) okulların yönetimi (Bkz. Tablo 1) (Adams, 2002:53).

Tablo 1. Toplumun Okul Faaliyetlerine Katılım Alanları

Eğitim Alanı	Toplum İlgisinin Türü
Öğretim Programı için destek sağlamak	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okul programını destekleyici bir ortam geliştirmek</li><li>• Okula kayıt olma, devam ve katılımı artırmak</li><li>• Öğrencilerin evde gözlenmesi</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tüm öğrencilere yeterli çalışma yerinin sağlanması</li><li>• Sorunlu öğrencileri belirlemek ve onlara yardım etmek</li><li>• Ailelerinin acil durumlarında öğrencilere yardım etmek</li><li>• Okul personelinin moralini yükseltmek</li><li>• Yardımcı ve düzenli öğretmenler sağlamak</li><li>• Belirli alanlarda (öğretmenlerin uzmanlık eksikliği olan) öğretim sağlamak.</li><li>• Çıkraklık/iş olanağı sağlamak</li></ul>
Okul kaynaklarının tedarik edilmesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okula arazi bağışı</li><li>• Okul binalarının inşaatlarının yapılmasına iş/malzeme bağışlamak</li><li>• Tamir/koruma hizmetleri sağlamak</li><li>• Öğrenme, donatım yardımı sağlamak (kitap, teknik malzeme)</li><li>• Okullara verilen parayı artırmak</li></ul>
Okul yönetimi için destek sağlanması	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okul programlarının daha başarılı bir şekilde uygulanmasını olası kılmak</li><li>• Çocukların öğrenmelerinde ailelerin sorumluluğunu desteklemek</li><li>• Daha fazla malzeme desteği sağlamak</li><li>• Personeli üzerindeki ağır yükün düşürülmesi için insan gücü sağlamak</li><li>• Uzman desteği</li><li>• Yeni fikirler sunmak, aksaklıkları giderici hizmet etmek</li><li>• Danışma/yönetim kurullarına yardım etmek</li><li>• Yerel okul programlarının planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi için katılma sorumluluğu almak</li><li>• Bir süre sonra hükümet desteği ve teknik yardımla, formal ve informal yerel eğitimin ana sorumluluğu alacağını kabul etmek.</li><li>• En az hükümet yardımıyla okul yönetim işlevlerinin çoğunu devralmak.</li></ul>

Kaynak: Adams, (2002:54).

Kurumsal değişiklikler yapma yönünde gerçekleştirilen çalışmalar genellikle yavaş ve kademeli bir süreçtir, bu süreçte zamana ve sabra gereksinim vardır.



Bireysel Etkinlik

- Kendi eğitiminize ailenizin ve çevrenizin katkıları nelerdir, belirleyiniz.



## Özet

- Okulların yapılanmasında ailelerin ve toplumun katılımı önemlidir ve gereklidir.
- Aileler :Ev ödevi zamanını günlük olarak planlama, birlikte okuma, TV'yi akıllıca kullanma, Okul ile temas halinde kalma, Övgü ve teşviklerini sunma, Özellikle onlu yaşlardaki çocuklarıyla konuşma gibi yollarla eğitime destek verirler.
- Anlamlı bir biçimde aileleri işe katan ve destekleyen örnek programlar:
  - 21. Yüzyılın Okulu (School of the 21st Century 21C)
  - Comer-Zigler (CoZi) Girişimi
  - 21. Yüzyılın Okulu (21C)
  - Aileler ve Okullar Birlikte (FAST)
  - Proje FAST (Aileler, Öğrenciler ve Öğretmenler)
  - Çocuklara Yardım Toplum Okulu
  - Okullarda Topluluklar (CIS)
- Okullarda ve toplumlarda kaynakların bir araya getirilmesini kolaylaştırmak ve geliştirmek için okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerinin kapsamının geliştirilmesi için bir mekanizma, kaynak koordinasyon takımıdır. Kaynak koordinasyon takımlarının üyeleri okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal psikolog, okul danışmanları, hemşireler, okul bırakma danışmanları, sağlık eğitim personeli, okul sonrası program personeli, güvenli ve uyuşturucudan kurtarma okul çalışanları, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, diğer çalışanlar ve ebeveynlerdir.
- Etkin okul-toplum iş birliğinin önemi kavranmalı ve mevcut durumun geliştirilmesi için çalışmalar yapılandırılmalıdır.



Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Tschannen-Moran'ın ailelerin okula katılımının beş türü tanımlamıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu görevlerden biri değildir?
  - a) Karar alımı
  - b) Okulda etkinliklere katılım
  - c) Okulla iletişim
  - d) Evde öğrenme çalışmaları
  - e) Uzun süreli projeler yürütme
2. Çocuklara Yardım Toplum Okulu nedir?
  - a) Bir aile eğitim merkezidir.
  - b) New York'ta bulunan akademik eğitimi çocuk ve ebeveyn hizmetleri ile birleştirerek hizmet veren bir toplum okuludur.
  - c) Dr. Edward Zigler tarafından Yale Üniversitesi'nde 1987 yılında kurulmuş olan bir okuldur.
  - d) Özel bir okul adıdır.
  - e) Toplumsal programların başarısı için toplumsal destek ve çok sayıda fon kaynağı yaratan programın adıdır.
3. Çocuğun ilk öğretmeni olarak veliler ve ailelerin yapabilecekleri görevler vardır. Aşağıdakilerden hangisi bu görevlerden biri değildir?
  - a) Ev ödevi zamanını günlük olarak planlama.
  - b) TV'yi akıllıca kullanma
  - c) Toplum temelli projeler yürütme
  - d) Birlikte okuma
  - e) Övgü ve teşviklerini sunma
4. Aşağıdakilerden hangisi Aileler ve Okullar Birlikte (FAST) Programının tanımındır?
  - a) Ailelerin katılımlarını artırmak için aile grupları organize eden bir programdır.
  - b) Üniversiteye girip seçilen akademik bir konuda kariyeri takip eden programdır.
  - c) İlgili ve eğitilmiş bir yönetici grubunun varlığı adına programa destek olmak için kaynak elde eden bir programdır.
  - d) Çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyici ev koşulları yaratmayı amaçlayan programdır.
  - e) Yapılandırılmış uzman desteğidir.



5. Aşağıdakilerden hangisi anlamlı bir biçimde aileleri işe katan ve destekleyen örnek programlardan biri değildir?
- Aileler ve Okullar Birlikte (FAST)
  21. Yüzyılın Okulu (School of the 21st Century 21C)
  - Elizabeth Öğrenme Merkezi
  - Comer-Zigler (CoZi) Girişimi
  - FAST Projesi (Project FAST)
6. Aşağıdakilerden hangisi öğrenmeyi zenginleştirme ve destek için kullanılabilen tesislerde yer alan kaynaklardan biri değildir?
- Kütüphaneler
  - Sivil toplum kuruluşları
  - Rekreasyon alanları
  - Dini kuruluşlar
  - Alışveriş merkezleri
- 7.
- Okul fonları toplumsal destek kaynağı değildir.
  - Okul aile ne toplumsal koşullar çocuklar için öğrenmeyi etkiler.
  - Sosyal faaliyet alanları eğitim kaynakları içerisinde yer almaz.
  - Co-Zi Girişimi 21. Yüzyıl Okulunun bir alt girişimidir.
  - Aile ve toplumun okulların yapılandırılmasına dahil edilme sürecinin okullardaki şiddeti önlemeye bir katkısı yoktur.
- Yukarıdakilerden hangisi doğrudur?
- I ve II
  - Yalnız II
  - III ve V
  - I, III ve IV
  - Yalnız V
8. Aşağıdakilerden hangisi Foshay Öğrenme Merkezi ve Elizabeth Öğrenme Merkezi'nin özelliklerinden biri değildir?
- Çocuğunun kendisini tanımasına yardımcı olurlar.
  - Bir üniversiteye girip seçilen akademik konuda bir kariyer takip etmek.
  - Bir teknik ya da mesleki okula kayıt olup seçilmiş olan alanda bir kariyer takip etmek.
  - Seçilmiş olan akademik alanda bir işe giriş imkânı elde etmek.
  - Her ikisi de Los Angeles'ta bulunmaktadır ve kariyer akademik modelini kullanmaktadır.

9. Etkin okul toplum iş birliği için aşağıdakilerden hangisine ihtiyaç vardır?
- Toplumdaki bireylerin yüksek öğretim standartlarında olmalarına.
  - Okur yazarlık oranlarının %50'den fazla olmasına.
  - Ebeveynler, öğrenciler ve toplumun üyeleri tavsiye komisyonları ve yönetim konseyleri vasıtası ile politikaların belirlenmesinde aktif rol oynamalıdır.
  - Ailelerin sosyo-ekonomik olarak çocuklarına gerekli standartları sağlamalarına.
  - Toplumsal liderliğe ve toplumda güç dengelerine.
10. Adams okul toplum ilişkilerinin hangi boyutlarda olabileceği ve yararlarını üç grupta ele alınmıştır, aşağıdakilerden hangisi bu gruplardan biri değildir?
- Okul kaynaklarının tedarik edilmesi
  - Öğretim Programı için destek sağlamak
  - Okul yönetimi için destek sağlamak
  - Toplumsal dinamikleri sağlamak
  - Okul programına ve yönetimine destek sağlamak

**Cevap Anahtarı:**

1.E, 2.B, 3.C, 4.A, 5.C, 6.E, 7.B, 8.A, 9.C, 10.D

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Adams, D. (2002). *Education and National Development: Priorities, Policies, and Planning*. Asian Development Bank Comparative Research Centre, The University of Hong Kong.
- Aslanargun, E. (2007). *Okul - Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma*, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 18
- Çalık, C. (2007). *Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme*, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3, 123-139
- Dupper, D. R. (2013). Okul Sosyal Sosyal Hizmeti. Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Y.Özkan,E.G.Çiftçi (Çev.). İstanbul: Kapital.
- Gül, G. (2007). *Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1) 17-30

# ÖĞRENCİ VE SİSTEM ODAKLI MÜDAHALELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ



ATATÜRK  
ÜNİVERSİTESİ  
AİA-AÖF

OKUL SOSYAL HİZMETİ

Prof. Dr. Yasemin Özkan



## İÇİNDEKİLER

- Temel Kavramlar
- Öğrenci Odaklı Müdahaleleri Değerlendirmede Kullanılan Ölçümler
- Tek-sistem dizaynı
- A-B Dizaynı
- Sistem Odaklı Müdahaleleri Değerlendirmede Kullanılan Ölçümler
- Kapsamlı Kaliteli Programlama (CQP)



## HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
- Süreç değerlendirmesine karşın sonuç değerlendirmesinin önemini kavrayarak, okul sosyal hizmeti alanında öğrenci odaklı ve sistem odaklı müdahalelerin hangi yöntemlerle değerlendirilebileceğini öğreneceksiniz.

ÜNİTE

14

## GİRİŞ

Okul sosyal hizmet alanı hem öğrenci odaklı hem de sistem odaklı müdahale ya da programların planlanıp, uygulanabileceği bir alandır. Hiç kuşkusuz bir müdahalenin uygulanması kadar, daha sonraki çalışmalara dayanak olabilmesi için, müdahalenin değerlendirilip etkilerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu bölümde öğrenci odaklı ve sistem odaklı müdahalelerin hangi yöntemlerle değerlendirilebileceği ele alınmaktadır.

## TEMEL KAVRAMLAR

Değerlendirme herhangi bir müdahalenin veya programın etkinliğini belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Barker (1999) değerlendirme araştırmasını bir programın başarısını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen sistemli bir araştırma şeklinde tanımlamaktadır. Değerlendirmede süreç değerlendirmesi ile sonuç değerlendirmesi sıklıkla karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmeler sosyal hizmet uzmanının ne yaptığına odaklanırken, sonuç odaklı değerlendirmeler müdahalenin somut pozitif değişiklikler ile sonuçlanıp sonuçlanmadığına odaklanmaktadır (Dupper, 2013). Örneğin; okul sosyal hizmet uzmanının bir ayda yaptığı görüşme sayısı süreç odaklı bir değerlendirme iken, uzmanın uyguladığı müdahalenin öğrencilerin problemleri davranışlarını ne kadar azalttığı sonuç odaklı bir değerlendirme değildir.

Okul sosyal hizmet uygulamasında değerlendirme hem öğrenci odaklı müdahaleler hem de sistem odaklı müdahaleler ekseninde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde çeşitli yöntem ve ölçümler kullanılarak, okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdikleri öğrenci-temelli müdahalelerden elde edilen sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Bu değerlendirmede, uzman tarafından uygulanan müdahalenin öğrencilerin gelişimine katkısı bilimsel prosedürler yoluyla analiz edilmektedir (Dupper, 2013).

Okul sosyal hizmet uzmanları uyguladıkları müdahalelerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını göstermede istekli ve beceri sahibi olmalıdırlar (Allen-Meares vd. 2000). Bu açıdan, meslek elemanları uyguladıkları program ya da müdahalelerin işlerliğini değerlendirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır.

## ÖĞRENCİ ODAKLI MÜDAHALELERDE KULLANILABİLECEK YÖNTEMLER

Sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerini değerlendirmede kullanabilecekleri pek çok değerlendirme tasarımı bulunmaktadır. Corcoran ve Fisher (2000) bu değerlendirme tasarımlarını deneysel tasarımlar, alan çalışmaları



Süreç odaklı değerlendirmelerde ne yapıldığına, Sonuç odaklı değerlendirmelerde ise müdahalenin çıktılarına odaklanılmaktadır.

ve araştırmacının büyük gruplardan veri toplamasını sağlayan anketler şeklinde sınıflamaktadır. Dupper (2013) ise değerlendirme tasarımlarını dört başlıkta ele almaktadır. Bunlar:

1. Standart hale getirilmiş anketler
2. Okul arşivleri
3. Bireyselleştirilmiş derecelendirme ölçekleri
4. Davranışsal ölçümler

1. *Standart Hale Getirilmiş Anketler* Hedef grupların tekrar tekrar ölçülmesini mümkün kılan güvenilir ve geçerli araçlardır. Okul sosyal hizmet uygulamalarında standart hale getirilmiş anketler saldırganlıkta, kendini kontrolde, depresyonda, kendini algılamada, kaygıda, hiperaktivite bağlantılı dikkat bozukluğunda, ısrarcılıkta ve yalnızlık hissinde meydana gelen değişimlerin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Dupper, 2013).

2. *Okul Arşiv Verileri* Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde hazır bir biçimde kullanılabilen ölçümlerdir. Bu önemli bir ölçüm kategorisidir. Çünkü okul yönetim kurulunun, yöneticilerin ve halkın en fazla ilgilendikleri durumları içermektedir (akademik başarı, derslere deva, öğrenci davranışları vb.). Öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesi için kullanılacak okul arşiv bilgileri; devamsızlık, kötü davranışlardan dolayı alınan yazılı uyarılar, sınıf içi ilişki değerlendirmesi, sınıf içi çalışma alışkanlıkları, okuldan uzaklaştırma, standart test sonuçları, okulda kalma cezası şeklinde sıralanabilir (Dupper, 2013).

3. *Bireyselleştirilmiş Derecelendirme Ölçekleri (IRS)* Bir sorunu ölçmek üzere tasarlanan ölçeklerdir (Corcoran ve Fisher 2000). Bu ölçek türü müracaatçının içsel düşünce ve duygularının yoğunluğunu ölçmede kullanılmaktadır (Bloom vd. 1999). IRS'nin öz değerlendirme, derecelendirme ölçekleri ve hedef şikayet ölçeği olmak üzere üç temel türü bulunmaktadır.

3.1. *Öz değerlendirme ölçeği*: Çok esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle pek çok problem üzerinde kullanılabilir. Bu yönüyle "çok amaçlı ölçüm işlemi" olarak adlandırılmaktadır (Bloom, 1975). Müracaatçı ve uzman probleme yönelik öz değerlendirme ölçeği oluşturabilir. Bu ölçeği uygularken tüm yapılması gereken, müracaatçı tarafından algılanan problemin ortaya çıkardığı hisler, düşünceler ve koşulların yani problemin yoğunluğunun belirlenmesidir. Herhangi bir sayıda problem bu yöntemle ölçülebilir: Düşünceler ve hisler, acının yoğunluğu, korku, cinsel heyecan vb. Bu yöntem bir ölçek geliştirme sürecine göre nispeten basittir. Sorun alanı tanımlandıktan sonra, müracaatçıya sosyal ya da psikolojik derecelendirme resim ya da şekilsel ifadelerle sunulmaktadır. Bunun bir ucu probleme ilişkin en yüksek yoğunluğu göstermekte, diğer ucu ise en

düşük yoğunluğu göstermektedir. Daha sonra, ölçeğin puanlama numarası belirlenmektedir. Bu ölçüm şeklinde genellikle, 0-10 veya 1-9 şeklinde puanlama önerilmektedir. Ancak, müracaatçının bu kadar fazla nokta arasında seçim yapması güç görülüyorsa, 1-5 veya 1-7 şeklindeki puanlamalar da kullanılabilir. Örneğin probleme ilişkin en yoğun duygu 9 olarak belirlenmiş ve müracaatçı bu seçeneği işaretlemişse, müracaatçıya bu aşamadaki deneyimlerini açıklaması yönünde yardım edilmelidir.

Üzüntünün algılanmasına ilişkin öz değerlendirme (öze ulaşma-demirleme) ölçeği aşağıdaki gibi düzenlenebilir:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_ 9  
Üzüntü algısı yok Orta derecede Yoğun üzüntü hissi

**3.2. Derecelendirme Ölçekleri, öz değerlendirme ölçeğine çok benzemektedir.** Aralarındaki fark bu ölçekte müracaatçının kendini değerlendirmemesidir. Bunun yerine başka biri ölçeği kullanarak müracaatçıyı derecelendirmektedir. Müracaatçının kendini değerlendiremediği veya probleme ilişkin başka bir perspektif gerektiğinde bu ölçek kullanılabilir (Corcoran ve Fisher, 2000).

**3.3. Şikayet hedef ölçeği (TCS)** Bu ölçek müracaatçının probleme ilişkin ilk ifadesi üzerine temellenmektedir. Müracaatçı ve uygulayıcı müdahalenin odak noktası olan problemi belirledikten sonra, uygulayıcı periyodik olarak müracaatçıya bunun şiddeti veya iyileşme oranını sormaktadır. Bu oranlama “çok daha kötü, kötü, ufak değişim, daha iyi ve çok daha iyi” şeklinde olabilir (Corcoran ve Fisher, 2000).

4. **Davranışsal Ölçümler** Okul sosyal hizmet uygulamasında öğrencinin var olan fonksiyonunun gözlemlenmesine dayanmaktadır. Bu değerlendirme yöntemi genellikle kullanışlıdır. Çünkü problemin mümkün olan en doğrudan ifadesini içermektedir. Bu yüzden de geçerliliği yüksektir. Bu şekildeki ölçümle davranışın ne kadar sıklıkta görüldüğü belirlenebilir ve davranışın özel bir tanımı yapılabilir. Davranışsal ölçümler hem açık hem de örtülü davranışları dikkate almaktadır. Bir çocuğun açık davranışları doğrudan gözlemlenebilir ve okul sosyal hizmet uzmanı, ebeveynler/veliler ve öğretmenler tarafından kayıt edilebilir. Öğrencinin örtülü davranışları da kişisel gözlem adı verilen bir süreç vasıtasıyla öğrencinin kendi davranışlarını gözlemleyip kayıt etmesi ile kayıt altına alınabilir. (Bloom vd., 1999).



Bireyselleştirilmiş  
Derecelendirme  
Ölçekleri müracaatçının  
içsel düşünce ve  
duygularının  
yoğunluğunu ölçmede  
kullanılmaktadır.

## TEK-SİSTEM TASARIMI

Değerlendirme tasarımlarının ikinci kısmını tek-sistem tasarımı oluşturmaktadır. Tek-sistem tasarımı uygulayıcılara her vakayı izleyebilme ve değerlendirebilme imkânı sunmaktadır. Bu yöntem uygulayıcının vakayı değerlendirmesi ve izlemesine olanak sağlayarak, müdahalenin işe yaramadığının belirlenmesi durumunda, müdahale şeklinin değiştirilmesine fırsat sağlamaktadır (Corcoran ve Fisher, 2000: 5).

Tek-sistem tasarımı “zaman içinde tekrarlı bir biçimde ölçülen tanımlanmış bir hedefte (ya da problemde) meydana gelen değişiklikleri gözlemek için kullanılan deneysel prosedürler dizisini” ifade etmektedir (Bloom vd., 1999).

Tek-sistem tasarımının ilk bileşeni müracaatçının ve uygulayıcının üzerinde çalışma ihtiyacı olduğu konusunda fikir birliğine vardıkları problemin belirlenmesidir. Bu problem, insanın fonksiyonel, davranışsal, bilişsel veya duyuşsal alanları ile ilgili yahut birey ve grup aktiviteleri ile ilgili olabilir. İkinci bileşen, problemin çözümünde tercih edilecek yolun belirlenmesidir. Üçüncü bileşen ise hedeflere yönelik belirlenen tasarımın uygulanmasıdır. Tek-sistem tasarımlarının esası, yoğunluk, seviye, büyüklük, frekans ya da sürecin farklı aşamalarında sorunun süresinin karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırmalar genellikle grafik üzerinde gösterilmektedir. (Corcoran ve Fisher 2000: 5). Tek-sistem tasarımları iki farklı tür üzerine inşa edilir. Bunlar: Başlangıç aşaması ve tedavi aşamasıdır. (Barlow & Hersen, 1984; Bloom, Fischer, & Orme, 2008; Kazdin, 1982; akt: Nugent, 2010).

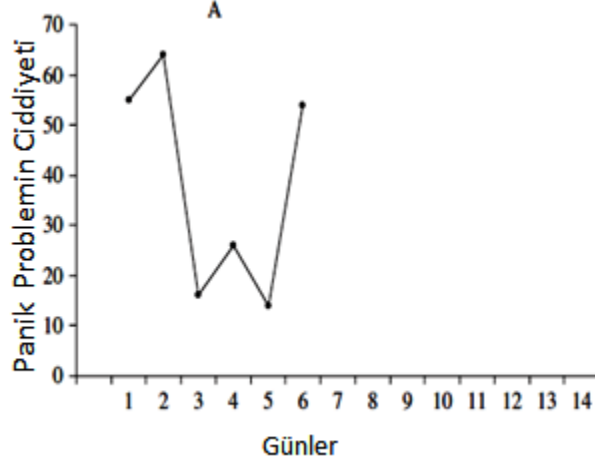
### Başlangıç Aşaması

Tek-sistem tasarımında değişim yaratmaya yönelik müdahale veya programa başlamadan önce, bir süre boyunca bağımlı değişkenle tekrarlı ölçümler yapılır. Gözlemin müdahale öncesi bu dönemi başlangıç aşaması olarak adlandırılır ve genellikle büyük A harfi ile gösterilir. *Başlangıç aşamasının amacı herhangi bir müdahale veya tedavi yokluğunda bağımlı değişkenin boylamsal profilini elde etmektir* (Barlow & Hersen, 1984; Bloom et al., 2008; Kazdin 1982 akt: Nugent, 2010). Böyle bir tedavi öncesi zaman serisi, araştırmacı veya değerlendiriciye eğilimleri –zaman serisi içinde sistematik değişim kalıplarını– belirlemesine olanak sağlar. Bu eğilimler sürece dayalı olgunlaşma faktörleri olabileceği gibi, regresyonu düşündüren ortalama etkiler de olabilir (Nugent, 2010:4).

Grafik 1, Nugent (1993) tarafından rapor edilen panik atak bozukluğu bulunan bir müracaatçının tek-sistem araştırma tasarımı içinde altı günlük başlangıç aşaması değerlendirmesini göstermektedir. Grafikte günler yatay ekseninde, paniğe ilişkin müracaatçı probleminin ciddiyeti dikey ekseninde gösterilmiştir.



**Grafik 1:** Panik Atak Problemi Olan Müracaatçıya Yönelik Başlangıç Aşaması Örneği

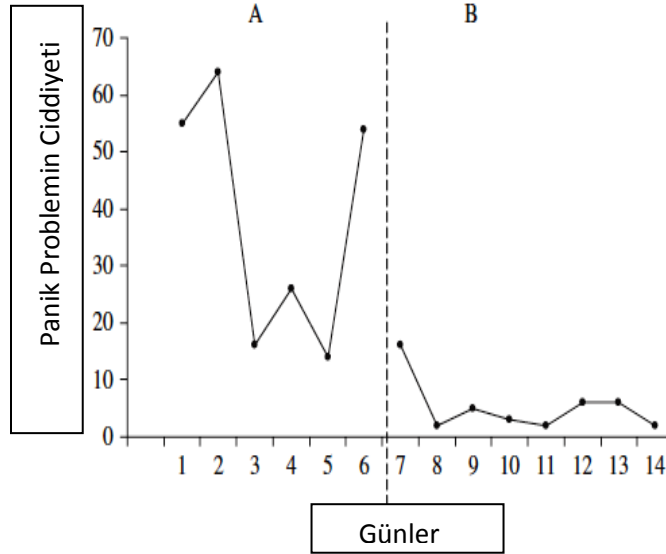


Kaynak: Nugent, W. (1993).

Grafik 1 problemlili davranışa müdahale edilmediğinde başlangıç aşamasının nasıl bir profil sağladığını göstermektedir.

### Tedavi Aşaması

Tekrarlanan ölçümler bir müdahale veya programın uygulanması sırasında devam etmektedir. Tekrarlanan ölçümler, tedavinin uygulanması veya tedavi programı aşamasında uygulanır ve genellikle büyük B harfi ile gösterilir. *Tedavi aşamasının amacı; bağımlı değişkeni etkileme amacıyla bir takım müdahale ve programların uygulanması sırasında bağımlı değişkene ilişkin boylamsal bir profil oluşturmaktır* (Nugent, 2010). Tedavi aşamasının bir örneği Grafik 2’de sunulmaktadır. Bu aşama B ile gösterilmekte ve başlangıç aşamasına bitişik sunulmaktadır.

**Grafik 2:** Tedavi Aşaması Örneği

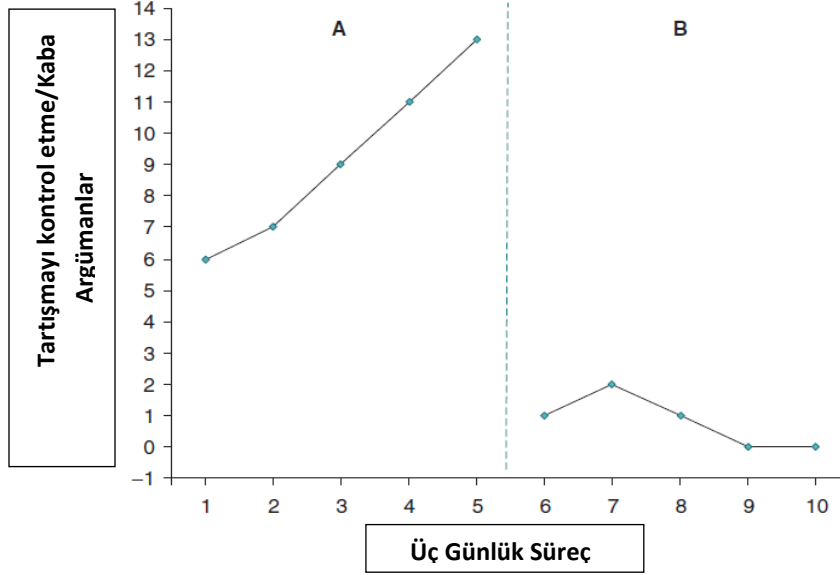
Kaynak: Nugent, W. (1993)

## A-B TASARIMI

A-B tasarımı temel tek-sistem tasarımıdır. Tekrarlanan ölçümlerle temel aşamayı ve aynı ölçümlere devam edilen müdahale aşamasını içermektedir. Örneğin, bir süredir çocuklarından biriyle problemler yaşayan anne ve baba bir sosyal hizmet uzmanı ile görüşmeye karar verirler. Görüşmede anne-baba, geçen ay boyunca 16 yaşındaki kızlarının erkek kardeşi ile sürekli çatıştığını ve evde kaba davranışlar sergileyerek ev içerisinde alaycı davranışlarda bulunduğu bahsetmişlerdir. Sosyal hizmet uzmanı aileye puanlama sistemi kullanmalarını önermiştir. Puanlar kötü davranışa yönelik verilerek, çocuk belli bir puana ulaştığı zaman bazı ayrıcalıklarını kaybedecektir. Bu müdahaleyi test etmek için, aileden 15 günlük bir süreçte, her 3 günde bir kaba ve alaycı yorumlar ile çatışmaları sayıp kaydetmeleri istenmiştir. Müdahalenin 16. gününde ebeveynlerden çocuğun aldığı negatif puanları ve buna bağlı sonuçları açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları Grafik 3'de görülmektedir. Ebeveynlerin müdahalesi sonucunda önemli bir gelişme yaşanmıştır. Burada sorgulanması gereken, iyileşmenin yalnızca müdahaleden mi kaynaklandığı yoksa iyileşmeye etki eden başka faktörlerin de olup olmadığıdır. Ebeveynler yalnızca müdahalenin etkili olduğunu düşünmektedir fakat sosyal hizmet uzmanıyla görüştüğünden sonra başka faktörlerin de etkili olabileceği kanaatine varmışlardır. Örneğin, ilk hafta boyunca her gün, çocuk anne-babasına davranışıyla övünüp övünmediklerini sormuştur. Olumsuz sonuçlar ile

ilgili tehdite karşı ebeveynler tarafından sağlanmaya çalışılan olumlu güçlendirme çocukta şaşkınlık yaratmış olabilir. Ayrıca hemen hemen müdahalenin başladığı güne denk olarak, çocuk onu kızdırmaya başlayan iki arkadaşı ile takılmayı bırakmıştır. Çocuğun negatif akran grubundan kendini çıkarması olumlu bir değişiklik yaratmış olabilir.

**Grafik 3:** Davranışa İlişkin A-B Tasarımı



**Kaynak:** Engel, R.J. ve Schutt, R. K. (2010).

## SİSTEM ODAKLI DEĞERLENDİRME

Okullar, istenmeyen davranışlara ilişkin koruyucu, önleyici ve müdahaleye yönelik programlar oluşturmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun nedeni, yalnızca çocuk ve ergenlerin okullarda uzun zaman geçirmeleri değil, aynı zamanda okulların davranış, roller ve gelişimsel görevlere ilişkin sosyalizasyon sürecini etkileyen temel kurum olmasıdır (Gottfredson vd., 2000). Sosyal hizmette birçok problemin çözümünde kişileri değerlendirmenin yanı sıra, sistemlerde değişiklik yapılması gerekebilir. Sosyal Hizmet Okulları Birliği araştırma ve değerlendirmenin sosyal hizmet mesleğinde önemli yönleri olduğunu belirterek aşağıdaki ifadeyi kullanmaktadır (CSWE, 2008):

Sosyal hizmet mesleğinin hedefi insanın ve toplumun iyilik halini yükseltmektir. Bu hedefe, çevre yapısı ile birlikte kişi, evrensel bir yaklaşım, insan çeşitliliğine saygı, bilimsel araştırmaya dayanan bilgi, sosyal ve ekonomik adalet arayışı, insan haklarının kullanımını sınırlayan koşulların önlenmesi, yoksulluğun

ortadan kaldırılması ve tüm insanlar için yaşam kalitesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar rehberlik etmektedir.

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal hizmetin çalışma alanı bireyin ötesine geçerek bireyin etkileşimde bulunduğu sistemleri de kapsamaktadır. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanı bireyi etkileyen bu sistemlere yönelik müdahale ve programlar geliştirmede ve bunların işlevselliğini değerlendirmede bilgi ve beceri sahibi olmalıdır.

Sistem odaklı müdahaleleri değerlendirmek için kullanılan ölçümlerin bazıları öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerle benzerlik göstermektedir. Öğrenci odaklı değerlendirmelerde kullanılan standartlaştırılmış anketler sistem odaklı değerlendirmelerde de bir ölçüm yöntemi olarak kullanılabilir. Programların etkinliğinin geliştirilmesi ve uygulamaya yönelik değişikliklerin bildirilmesi değerlendirme verilerinin kullanımına dayanmaktadır (Wandersman, 1998).

Dupper (2013)'nin belirttiği ailelerde, okullarda, sınıflarda, mahallelerde ve toplumlarda meydana gelen değişimleri belirleyebilmek üzere kullanılacak sistem odaklı değerlendirme ölçeklerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

- Ailevi uyumu değerlendirmek üzere kullanılan CYDS Aile Değerlendirme Ölçeği,
- Aile bağı ve iletişimi değerlendirmek üzere Bireysel Koruyucu Faktör Endeksi,
- Okulun örgütsel sağlığını değerlendirmede Örgüt Sağlığı Envanteri,
- Sınıfların sosyal atmosferini değerlendirmede Sınıf Çevre Ölçeği,
- Evde ve mahallede çocukların şiddete maruz kalmalarını değerlendirmek üzere Çocukların Toplumsal Şiddete Maruz Kalma Anketi,
- Vatandaşların mahallelerine aidiyet duyguları ve komşuları ile aynı değerleri paylaşma Mahalle Uyumu,
- Yaşayanların komşularına karşı tavırları (Komşuluk Tatmini)

Okul düzeyinde programların/müdahalelerin etkisini değerlendirmek için arşiv verileri de kullanılabilir.

Aşağıda okul düzeyinde gerçekleştirilen müdahalelerin ya da programların etkisinin değerlendirilmesinde kullanılacak arşiv verileri yer almaktadır:

- Okul genelinde derslere girme oranları
- Dersleri asma ya da geç kalma oranları
- Okula kayıt
- Notlar ve not ortalamaları
- Standart test puanları
- Öğrencilerin rapor kartlarında davranış değerlendirmeleri
- Kötü davranış ve öğrenme programlarından dolayı yardım programlarına yönlendirilme
- Uzaklaştırılma

- Okuldan uzaklaştırılan öğrenci sayısı
- Okuldan atılma oranları
- Risk altında olduğu düşünülen öğrenci sayısı
- Mezun olma oranları
- Bırakma oranları
- Kolej giriş sınavlarına katılan öğrenci sayısı
- Orta öğretim sonrası eğitime devam eden öğrenci sayısı
- Ödül alan öğrenci sayısı
- Silahlı şiddet
- Yaralanma nedeni ile tedavi olma sayısı
- Vandallığın ve mala zarar vermenin yol açtığı maliyetler
- Öğrenci ve öğretmen tavır anketlerinin sonuçları
- İstismar vakaları
- Okul yaşında ebeveyn olanlar
- Kanun mercilerine bildirilen olaylar
- Özel eğitim için yönlendirilenler
- Konferans ya da toplantılara katılan ebeveynler
- Bedava öğle yemeği alan öğrenciler
- Müfredat dışı aktivitelerde ihlaller
- Müfredat dışı aktivitelere katılan öğrenciler

Okul sosyal hizmet uzmanı belirli bir program ya da müdahalenin etkilerini değerlendirmede toplumsal düzeydeki arşiv verilerine de başvurabilir. Aşağıda toplumsal düzeyde programların ya da müdahalelerin etkisini ölçmek için kullanılan arşiv verilerine yer verilmiştir:

- Tutuklanma ve göz hapsi ihlali
- Belirli bir okuldan öğrencilerin polis ile gerçekleştirdikleri temasların tipi ve doğası
- Tüm toplumda genç yaşta hamile kalma oranları
- Cinsel yolla bulaşan hastalıkların oranı
- Çocuk tacizi ve istismarının toplumdaki oranı
- Genç yaşta intihar etme oranı
- Toplumda gençlerin işsizlik oranları ve yetişkinlerin çalışması gereken işlerde çalışmaya hazır olma oranı
- Tüm toplumdaki genç yaşta madde bağımlılığının oranı
- Çocuklar ve gençler arasında evsizlik oranı
- Aileden koruma ve bakıcı ailelere verilme oranları
- Çocuk programları için sağlanan fon oranları

## KAPSAMLI KALİTELİ PROGRAMLAMA (CQP)

Kapsamlı Kaliteli Programlama (CQP) değerlendirme sürecini açıklığa kavuşturan ve uygulayıcılara kaliteli önleme programlarının uygulanmasında değerlendirmenin değerini gösteren açık bir yaklaşımdır. Bu uygulama sekiz temel plan ve değerlendirme adımı ile sekiz adımın her birinden gelen bilgileri kullanma taahhüdünden oluşmaktadır (Wandersman vd. 1998). CQP değerlendirme süreci aşağıdaki sekiz adımdan oluşmaktadır (Dupper, 2013)

1. Neden bir müdahale ya da programa ihtiyaç duyulmaktadır?

Genellikle söz konusu bir okul ya da toplumda uygulanması düşünülen program için bir gereksinimin ne düzeyde var olduğunun tespit edilmesi için ihtiyaç analizi yürütülür. İhtiyaç analizi toplumun ve okulun güçlü yönlerinin, varlıklarının ve kaynaklarının tanımlanmasını ve toplumun ve okulun üyelerinden mümkün olan en fazla girdiyi almayı gerektirir. Anketler, nüfus sayım verileri ve odak grupları ihtiyaç analizi yürütmenin metotlarıdır.

2. Programınız bilimsel bilgiyi nasıl kullanmakta ve “en iyi uygulamayı” nasıl belirlemektedir?

Bir program ya da müdahaleyi seçerken, okul sosyal hizmet uzmanları belirli bir hedef kitle için söz konusu olan belirli bir problemin çözümünde en fazla işe yaradığı ortaya koyulmuş olan program ya da müdahaleler üzerine odaklanmalıdır. Deneysel olarak destekleniyor olmanın yanı sıra, müdahaleler ve programlar gelişimsel ve kültürel olarak alakalı olmalıdır.

3. Bu yeni program önerilmiş olan diğer programlarla nasıl bir uyum gösterecektir?

Önerilecek olan program var olan programları daha fazla geliştirecek mi, onları sekteye mi uğratacak yoksa onlar ile alakası yok mu? Başka bir programın aynısı mı olacak? Okul sosyal hizmet uzmanlarının belirli bir okulda ya da okul bölgesinde hangi program ya da müdahalelerin hali hazırda var olduğunu incelemesi ve bu sorulara belirli cevaplar vermesi önemlidir.

4. Bu program ya da müdahale nasıl gerçekleştirilecek?

Bir program uygulama planı geliştirilmelidir. Bu programın nasıl uygulanacağını ana hatlarını ortaya koymak şunları gerektirir a) programı gerçekleştirmek için belirli adımların tespit edilmesi b) öğretmenlerin, diğer okul çalışanlarının, uygulanacak programla alakası olan diğer kişilerin, değerlendiricilerin ve bu adımların gerçekleştirilmesinden sorumlu olan diğer her türlü çalışanın rol ve sorumluluklarını tanımlamalı c) programın hangi aşamalarının hangi zamanda uygulanacağını içeren bir zaman çizelgesi ortaya konulmalıdır.

5. Program ya da müdahale ne kadar iyi uygulandı?

Bu adım programın dizayn edildiği gibi uygulanıp uygulanmadığını belirleyen süreç değerlendirmesine odaklanır. Süreç değerlendirmesi neyin gerçekten yapılıp yapılmadığını ve programın uygulanmasından nelerin öğrenildiğini, planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını, programın tüm bileşenlerinin sunulup sunulmadığını, neyin doğru neyin yanlış gittiğini ortaya koyar. Programın nasıl uygulandığını anlamak programın sonuçlarını bilmek kadar önemlidir .

6. Program ya da müdahale ne kadar iyi çalıştı?

Sonuç ölçümü bir programın kısa süreli etkilerinin yanı sıra uzun süreli etkilerini de ölçmeyi amaçlar. Hedeflerine ve arzu edilen sonuçlara ulaştı mı? Beklenmedik sonuçlar ortaya çıktı mı? Bu adım okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirmiş oldukları çabaların pozitif değişikliklere yol açıp açmadığını tespit etmeleri için deneysel veriler sağlar ve fon sağlayanlara sağlamış oldukları fonların gerçekten işe yarayıp yaramadığını tespit etmelerini mümkün kılar. Programın çıktılarını ölçmek için kapsamlı ve iddialı program hedeflerinin somut ve ölçülebilir çıktılar biçiminde ifade edilmesi gerekir .

7. Bir sonraki sefer uygulandığında program ya da müdahaleyi geliştirmek için ne yapılabilir?

Program değerlendirmesi gelecekteki planlama ve uygulamalar geliştirme fırsatları sunan bir geri bildirim mekanizmasıdır. Örneğin, iyi çalışmış olan program bileşenleri gelecekteki programlara dahil edilmeli, çalışmamış olanlar ise edilmemelidir.

8. Eğer programın etkin olduğu tespit edilmişse bu programı ya da müdahaleyi devam ettirmek ya da kurumsallaştırmak için neler yapılabilir? Bu genellikle göz ardı edilen bir sorudur. Programlar başarılı olsa bile, genellikle fon, personel ya ad hız kaybı nedeni ile devam ettiremezler. Okul sosyal hizmet uzmanları yeni programların uygulanıp değerlendirilmesine ilaveten başarılı okul programı ya da müdahalelerinin devam ettirilmemelerini sağlamanın yollarını da aramalıdır. Bu adım uzun süreli planlama gerektirir.



## Özet

- Değerlendirme süreç odaklı ve sonuç odaklı değerlendirmeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmeler sosyal hizmet uzmanının ne yaptığına odaklanırken, sonuç odaklı değerlendirmeler müdahalenin somut pozitif değişiklikler ile sonuçlanıp sonuçlanmadığına odaklanmaktadır.
- Öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde çeşitli yöntem ve ölçümler kullanılarak, okul sosyal hizmet uzmanlarının gerçekleştirdikleri öğrenci-temelli müdahalelerden elde edilen sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Bu değerlendirmede, uzman tarafından uygulanan müdahalenin öğrencilerin gelişimine katkısı bilimsel prosedürler yoluyla analiz edilmektedir.
- Dupper (2013) değerlendirme tasarımlarını dört başlıkta ele almaktadır. Bunlar: (1) Standart hale getirilmiş anketler (2) Okul arşivleri (3) Bireyselleştirilmiş derecelendirme ölçekleri (4) Davranışsal ölçümler'dir.
- Tek-sistem tasarımı "zaman içinde tekrarlı bir biçimde ölçülen tanımlanmış bir hedefte (ya da problemde) meydana gelen değişiklikleri gözlemlemek için kullanılan deneysel prosedürler dizisini" ifade etmektedir.
- A-B tasarımı temel tek-sistem tasarımıdır. Tekrarlanan ölçümlerle temel aşamayı ve aynı ölçümlere devam edilen müdahale aşamasını içermektedir.
- Sistem odaklı müdahaleleri değerlendirmek için kullanılan ölçümlerin bazıları öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerle benzerlik göstermektedir. Öğrenci odaklı değerlendirmelerde kullanılan standartlaştırılmış anketler sistem odaklı değerlendirmelerde de bir ölçüm yöntemi olarak kullanılabilir.
- Kapsamlı Kaliteli Programlama (CQP) değerlendirme sürecini açıklığa kavuşturan ve uygulayıcılara kaliteli önleme programlarının uygulanmasında değerlendirmenin değerini gösteren açık bir yaklaşımdır. Bu uygulama sekiz temel plan ve değerlendirme adımı ile sekiz adımın her birinden gelen bilgileri kullanma taahhüdünden oluşmaktadır (Wandersman vd. 1998). Bunlar:
  - (1) Neden bir müdahale ya da programa ihtiyaç duyulmaktadır?
  - (2) Programınız bilimsel bilgiyi nasıl kullanmakta ve "en iyi uygulamayı" nasıl belirlemektedir?
  - (3) Bu yeni program önerilmiş olan diğer programlarla nasıl bir uyum gösterecektir?
  - (4) Bu program ya da müdahale nasıl gerçekleştirilecek?
  - (5) Program ya da müdahale ne kadar iyi uygulandı?
  - (6) Program ya da müdahale ne kadar iyi çalıştı?
  - (7) Bir sonraki sefer uygulandığında program ya da müdahaleyi geliştirmek için ne yapılabilir?
  - (8) Eğer programın etkin olduğu tespit edilmişse bu programı ya da müdahaleyi devam ettirmek ya da kurumsallaştırmak için neler yapılabilir?





Değerlendirme sorularını sistemde ilgili ünite başlığı altında yer alan “bölüm sonu testi” bölümünde etkileşimli olarak cevaplayabilirsiniz.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi süreç odaklı bir değerlendirme değildir?
  - a) Sosyal hizmet uzmanının bir ayda yazdığı rapor sayısı
  - b) Sosyal hizmet uzmanının müdahalelerini gerçekleştirirken ne kadar çok çaba sarf ettiği
  - c) Okuldan kaçma davranışını azaltmaya yönelik müdahale planlaması
  - d) Sosyal hizmet uzmanının gerçekleştirdiği müdahalenin öğrencinin problemlili davranışını azaltıp azaltmadığı
  - e) Sosyal hizmet uzmanının bir haftada yaptığı aile görüşmesi sayısı
2. Aşağıdakilerden hangisi geçerli ve güvenilir olup hedef grupların tekrar tekrar ölçülmesini mümkün kılan en uygun değerlendirme aracıdır?
  - a) Standart hale getirilmiş anketler
  - b) Okul arşivleri
  - c) Bireyselleştirilmiş derecelendirme ölçekleri
  - d) Davranışsal ölçümleri
  - e) Alan çalışmaları
3. Hem açık hem de örtülü davranışları dikkate alarak, davranışın ne sıklıkta görüldüğünün belirlenmesinde kullanılan yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
  - a) Derecelendirme Ölçekleri
  - b) Bireyselleştirilmiş derecelendirme ölçekleri
  - c) Davranışsal Ölçümler
  - d) Öz değerlendirme ölçekleri
  - e) Şikayet hedef ölçekleri
4. Aşağıdakilerden hangisi zaman içinde tekrarlı bir biçimde ölçülen tanımlanmış bir hedefte ya da problemde meydana gelen değişiklikleri gözlemlemek için kullanılan deneysel prosedürler dizisini ifade etmektedir?
  - a) A-B tasarımı
  - b) Tek-sistem tasarımı
  - c) Başlangıç aşaması
  - d) Tedavi aşaması
  - e) Kapsamlı Kaliteli Programlama

5. Aşağıdakilerden hangisi A-B tasarımına ilişkin doğru değildir?
- Temel tek-sistem tasarımıdır
  - Tekrarlanan ölçümler kullanılır
  - Temel aşamayı ve müdahale tedavi aşamasını içerir
  - Yalnızca temel aşamayı içerir
  - Genellikle grafik üzerinde gösterilir
6. Aşağıdakilerden hangisi Kapsamlı Kaliteli Programlama (CQP)'yı açıklamaktadır?
- Değerlendirme sürecini açıklığa kavuşturan ve uygulayıcılara kaliteli önleme programlarının uygulanmasında değerlendirmenin değerini gösteren bir yaklaşımdır.
  - Toplumsal düzeyde programların ya da müdahalelerin etkisini ölçmek için kullanılan arşiv verilerinden oluşan bir bütündür.
  - Tekrarlanan ölçümlerle temel aşamayı ve aynı ölçümlere devam edilen müdahale aşamasını içeren bir yaklaşımdır.
  - Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde hazır bir biçimde kullanılabilen ölçümlerdir.
  - Hedef grupların tekrar tekrar ölçülmesini mümkün kılan güvenilir ve geçerli araçlardır.
7. Aşağıdakilerden hangisi Kapsamlı Kaliteli Programlama (CQP)'nın son adımıdır?
- Neden bir müdahale ya da programa ihtiyaç duyulmaktadır?
  - Program ya da müdahale ne kadar iyi çalıştı?
  - Eğer programın etkin olduğu tespit edilmişse bu programı ya da müdahaleyi devam ettirmek için neler yapılabilir?
  - Bu program ya da müdahale nasıl gerçekleştirilecek?
  - Bu yeni program önerilmiş olan diğer programlarla nasıl bir uyum gösterecektir?
8. Aşağıda üzüntünün algılanmasına ilişkin hazırlanmış ölçek seçeneklerde sunulan ölçek türlerinden hangisi içine girmektedir?
- 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
- Üzüntü algısı yok*                      *Orta derecede*                      *Yoğun üzüntü hissi*
- Davranışsal Ölçümler
  - Hedef ölçekleri
  - Derecelendirme ölçekleri
  - Standart hale getirilmiş anket
  - Öz değerlendirme ölçeği

9. Tek-sistem yaklaşımının üç bileşeni sıraya uygun olarak aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- a) Problemin Belirlenmesi—Yolun Belirlenmesi —Uygulama
- b) Uygulama—Sonuçların Değerlendirilmesi—Karar
- c) Kaynakların Taranması—Problemin Belirlenmesi—Uygulama
- d) Kaynakların Taranması—Çalışma Tasarımı—Müdahale
- e) Çalışma Tasarımı—Kaynakların Taranması—Müdahale

10. Aşağıdakilerden hangisi sistem odaklı değerlendirmeye ilişkin yanlıştır?

- a) Sistem odaklı değerlendirme yöntemi ile meydana gelen değişimler belirlenebilir.
- b) Yaşayanların Komşularına Karşı Tavırları (Komşuluk Tatmini) Ölçeği sistem odaklı değerlendirmede kullanılabilir.
- c) Sistem odaklı değerlendirmede kullanılan ölçütler öğrenci odaklı müdahalelerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerle benzerlik göstermektedir.
- d) Saldırganlık Ölçeği sistem odaklı değerlendirme ölçütlerinden biridir.
- e) Ailevi uyumu değerlendirmek üzere kullanılan CYDS Aile Değerlendirme Ölçeği sistem odaklı değerlendirme ölçütlerinden biridir.

**Cevap Anahtarı:**

1.D, 2.A, 3.C, 4.B, 5.D, 6.A, 7.C, 8.E, 9.A, 10.D

## YARARLANILAN VE BAŞVURULABİLECEK KAYNAKLAR

- Allen-Meares, P., Washington, R.O., & Welsh, B.L. (2000). *Social work services in schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barker, R. L. (1999). *The Social Work Dictionary (4th ed.)* NASW Press.
- Bloom, M., Fischer, J., & Orme, J. G. (1999). *Evaluating practice: Guidelines for the accountable professional* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Corcoran, K. ve Fischer, J. (2000). *Measures for Clinical Practice: A Sourcebook*(Vol. 1. *Couples, Families, and Children*). New York: The Free Press.
- Council of Social Work Education (CSWE) (2008). *Educational Policy and Accreditation Standards*. <http://www.cswe.org/File.aspx?id=41861> sitesinden Aralık 2013'te indirilmiştir.
- Dupper, R. D. (2002). *Skills and Interventions for Effective Practice. Skills & Interventions for Effective Practice*. Canada: John Wilson.
- Dupper, D. R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar için Beceri ve Müdahaleler*. (Y. Özkan ve E. G. Çifci çev.). İstanbul: Kapital.
- Engel, R.J. ve Schutt, R. K. (2010). *Fundamentals of Social Work Research. California: Sage Publications*.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S., ve Hantman, I. (2000). *The National Study of Delinquency Prevention in Schools: Final report*. Ellicott City, MD: Gottfredson Associates.
- Nugent, W. (1993). A Series of Single Case Design Clinical Evaluations of an Ericksonian Hypnotic Intervention Used with Clinical Anxiety. *Journal of Social Service Research*, 17(3/4), 41–69.
- Nugent, W. R. (2010). *Analyzing Single System Design Data*. United States of America: Oxford University Press.
- Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Nation, M., Goodman, R., Imm, P. (1998). *Comprehensive Quality Programming and Accountability: Eight Essential Strategies for Implementing Successful Prevention Programs. The Journal of Primary Prevention*, 19 – 1.