



OKUL SOSYAL HİZMETİ

SOSYAL HİZMET LİSANS TAMAMLAMA PROGRAMI

Editör
DR. ÖĞR. ÜYESİ TANER ARTAN

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ
SOSYAL HİZMET LİSANS TAMAMLAMA PROGRAMI



OKUL SOSYAL HİZMETİ

Editör
DR. ÖĞR. ÜYESİ TANER ARTAN

Yazarlar

Prof. Dr. Doęaç Niyazi ÖZÜÇELİK
(13. Bölüm)

Dr. Öğr. Üyesi Emel Yeşilkayalı
(1. ve 2. bölüm)

Araştırma Görevlisi Fatih Altun
(3. ve 6. bölüm)

Araştırma Görevlisi Sena Öksüz
(4. ve 5. bölüm)

Sosyal Hizmet Uzmanı Bekir Cenikli
(7. 8. 9. ve 10. bölüm)

Araştırma Görevlisi Hatice Selin IRMAK
(11. ve 12. bölüm)

Araştırma Görevlisi Aylin ARICI
(14. Bölüm)

ÖNSÖZ

Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul sosyal hizmetine olan gereksinim giderek artmaktadır. Çocukların özellikle kentsel alanlarda, aile içi şiddete maruz kalması, suça yönelme, madde bağımlılığı, akran ve aile içi sorunlardan kaynaklı okul başarısının azalması ve bakım sorunları giderek daha görünür hale gelmektedir.

Genç nüfus oranındaki belirgin artış, okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyan çocuk sayısını da artırmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak çocukların okul ortamlarında ihtiyaç duydukları sosyal hizmete ulaşabilmeleri için hizmet veren kişilerin de uzmanlaşmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde okul sosyal hizmetine yönelik uygulamalarının diğer ülke örnekleri de dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir. Zira ülkemizdeki genç nüfus artış oranı dikkate alındığında mevcut sosyal hizmet politika ve uygulamalarının yetersizliği göze çarpmaktadır. Ayrıca sosyal hizmet mesleğinin en önemli uygulama alanlarından biri olmasına rağmen, sosyal hizmetlerin gelişmesine paralel olarak okul sosyal hizmeti alanında yetişmiş sosyal hizmet uzmanlarının yok denecek kadar az olması da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul ve sosyal hizmet kavramlarını tanıtmayı ve çocuklara yönelik sosyal hizmet müdahalesinin mikro, mezzo ve makro yöntemler kapsamında nasıl yapılması gerektiğini hedefleyen bu kitap 14 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimine yer verilmiştir. Sonraki altı bölümde, sırasıyla Okul Sosyal Hizmeti ve Kapsamı, Okulun Çevresel Kültürü ve İklimi, Çocuklarda Çevresine Dönük Davranışsal Sorunlar, Çocuklarda Kendine Yönelik Davranışsal Sorunlar, Çocukların Karşı Karşıya Kaldığı Sosyal Sorunlar, ve Çocuklara Yönelik Öğrenme Programları, üzerinde durulmuştur.

Sonraki 7 bölümde ise sırasıyla Hassas Öğrenci Grupları Yararına Yapılan Müdahaleler, Krize Müdahale Planının Oluşturulması, Krize Müdahale Yaklaşımının Uygulanması, Okul Sosyal Hizmetinde Aileler ve Toplum İle Çalışma, Engelli Çocuklarla Sosyal Hizmet, Okul Çağı Hastalıkları ve Okul Sağlığı, Sistem ve Ekolojik Yaklaşım Temelinde Bir Vaka Analizi Örneği ana başlıkları üzerinde durulmuştur.

Bu kitap, sosyal hizmet öğrenci ve mezunları için bir başvuru kitabı olarak tasarlanmıştır. Burada elde edilen bilgilerle okul sosyal hizmetine yönelik sosyal hizmet müdahale süreçlerini daha iyi anlamak ve uygulamak mümkün olacaktır.

Dr. Öğr. Üyesi Taner Artan

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
KISALTMALAR	XI
1. OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	1
1.1. Okul Sosyal Hizmetinin ABD’deki Tarihsel Gelişimi	6
1.1.1. Sosyo-Çevresel Bağlamda Yasal Gelişmeler.....	6
1.1.2. Mesleki Gelişim	9
1.2. Okul Sosyal Hizmetinin Dünyadaki Durumu	12
1.3. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti	13
2. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE KAPSAMI	23
2.1. Okul Sosyal Hizmeti	28
2.2. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uzmanının Görevleri.....	31
2.2.1. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini.....	33
3. OKULUN ÇEVRESEL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİ	43
3.1. Kültür Kavramı	49
3.1.1. Kültürün Özellikleri	49
3.1.2. Kültürün Sınıflandırılması	50
3.2. Örgüt Kavramı	50
3.2.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi.....	50
3.3. Okul Kavramı ve Okul Kültürü	51
3.3.1. Güçlü ve Etkili Okul Kültürünün Temel Öğeleri	53
4. ÇOCUKLARDA ÇEVRESİNE DÖNÜK DAVRANIŞSAL PROBLEMLER.....	62
4.1. Sınıf İçi Problemlerin Doğası ve Kapsamı	68
4.1.1. Sınıf İçi Davranışlar	68
4.2. Okulda Zorbalık Davranışı	69
4.3. Okullarda Akran Cinsel Tacizleri	71
4.4. Okuldan Kaçma	72
4.5. Çeteleşme	75
4.6. Çocuklarda Dışa Yönelik Davranışsal Problemlere Odaklanan Müdahale Örnekleri	77
4.6.1. Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitimi	77
4.6.2. Olumlu Ergen Tercihleri Eğitimi	78
4.6.3. Çeteye Karşı Direnç Eğitimi (G.R.E.A.T).....	78

4. 7. Çocuklarda Görülen Dışa Yönelik Davranışsal Problemler için Çözüm Yolları	79
5. ÇOCUKLARDA KENDİNE YÖNELİK DAVRANIŞSAL SORUNLAR	87
5.1. Davranış Bozukluğu.....	93
5.2. Çocuklarda Sıklıkla Görülen Davranış Problemleri	95
5.2.1. Öfke ve Saldırganlık	95
5.2.2. İnatçılık	97
5.2.3. Yalan Söyleme	98
5.2.4. Karşı Gelme	99
5.2.5. Çalma	100
5.3. Çocuklarda Kendine Yönelik Davranış Problemlerine Sebep Olan Etkenler	101
5.4. Çocuklarda Görülen Kendine Yönelik Davranış Problemlerine Çözüm Yolları	102
6. ÇOCUKLARIN KARŞI KARŞIYA KALDIĞI SOSYAL SORUNLAR.....	109
6.1. Okul Devamsızlığı	115
6.2. Okuldan Ayrılma	116
6.3. Sokakta Yaşama ve Çalıştırılma	117
6.4. İhmal ve İstismar.....	118
6.5. Madde Bağımlılığı	119
6.6. Suç ve Suça İtilme	121
7. ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖĞRENME PROGRAMLARI.....	130
7.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı.....	136
7.2. Şiddet Önleme Programları.....	138
7.2.1. Şiddetin Nedenleri	138
7.2.2. Okullarda Şiddet Önleme Programları.....	138
7.2.3. Zorbalığı Önlemek	139
7.3. Çatışmaları Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programı	140
7.4. Aile ve Öğretmenlerin İlgilerini Bağlamak	141
7.5. Metropolitan Alanı Çocuk Çalışması.....	141
7.6. Madde Bağımlılığının Engellenmesi İçin Kullanılan Programlar	142
7.7. Yaşam Becerileri Eğitimi (LST).....	142
7.8. Okul Bakım Topluluk Programı	142
7.9. Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi (PATHS).....	142
7.10. Tetikte Olma Projesi	143
7.11. Okula Devamsızlığın Önlenmesi İçin Programlar	144
7.12. Cinsel İstismarın Engellenmesi İçin Programlar	144

7.13. Kime Söylersiniz? Programı	145
7.14. Genç Kızlarda Hamileliğin ve Cinsel Yollar İle Bulaşan Hastalıkların Önlenmesi İçin Programlar	145
7.15. Cinsel Eğitim Programları	145
7.16. Okulları Dönüştürmek İçin Düzenlenmiş Yenilikçi Programlar	146
7.17. Okul Gelişim Programı	146
7.18. Okul Dönüşümü Çevre Projesi	146
7.19. Seattle Sosyal Gelişim Projesi	146
8. HASSAS ÖĞRENCİ GRUPLARI YARARINA YAPILAN MÜDAHALELER	155
8.1. Suça Sürüklenen Çocukların Okula Tekrar Entegrasyonu (Uyumu).....	162
8.2. Farklı Renkten ve Etnisiteden Çocuklar	165
8.2.1. Okullarda İrkçı Davranışlar Nasıl Değiştirilebilir?.....	168
8.2.2. İrkçılık İle Mücadelede Uluslararası Dayanaklar	169
8.3. Cinsel Eğiliminden Dolayı Zarar Görme	169
8.3.1. Cinsiyet	169
8.3.2. Cinsel Kimlik	169
8.3.3. Toplumsal Cinsiyet	170
8.3.4. Cinsiyet Rolü	170
8.3.5. Cinsiyet Kimliği.....	170
8.3.6. Cinsiyet Geçiş Süreci.....	170
8.3.7. Cinsel Yönelim	170
8.3.8. Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliğine Dayalı Ayrımcılık.....	171
8.4. Okullarda Neler Yaşanıyor?	172
8.4.1. Stratejiler.....	172
8.5. Üstün Zekalı Çocuklar	173
8.5.1. Dünya’da Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	174
8.5.2. Mentörlük.....	176
9. KRİZE MÜDAHALE PLANININ OLUŞTURULMASI	184
9.1. Kriz Planlaması Nedir?	190
9.2. Belirli Bir Krizin Parametrelerinin Anlaşılması	192
9.3. Kriz Planının Özellikleri	192
9.4. Planın Hazırlanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	193
9.5. Okul Düzeyinde Kriz Yönetim Ekibi	194
9.6. Kriz Yönetim Ekibinin Görevleri	196
9.7. Krize Müdahale Takımının Sorumlulukları.....	196
9.7.1. Krize müdahale planının geliştirilmesi ve uygulanması.....	197

9.7.2. Çevre kaynakları ile eşgüdüm.....	197
9.7.3. Eğitim ve yetiştirme.....	197
9.7.4. Programın gözden geçirilmesi (Etkililik değerlendirmesi).....	198
9.8. Ekibi Oluştururken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	198
9.9. Kriz Yönetim Ekibinin Örgüte Sağladığı Yararlar.....	198
9.10. Kriz Yönetim Merkezi.....	199
9.11. Okulda Kriz Planlaması.....	200
9.12. Kriz Planlaması Sürecinde Gerçekleştirilmesi Beklenen Çalışmaların Kontrol Listesi.....	203
10. KRİZE MÜDAHALE YAKLAŞIMININ UYGULANMASI.....	212
10.1. Kriz Nedir?.....	218
10.2. Okulda Kriz.....	220
10.2.1. Gelişimsel Krizler.....	221
10.2.2. Kriz Belirtileri.....	221
10.2.3. Durumsal / Travmatik Krizler.....	221
10.2.4. Krizin Etkileri.....	222
10.2.5. Kimler Krizden Çok Etkilenir?.....	222
10.2.6. Kriz Yaşandığında Verilen Zihinsel Tepkiler.....	222
10.2.7. Kriz Yaşandığında Verilen Fiziksel Tepkiler.....	223
10.2.8. Kriz Yaşandığında Verilen Duygusal ve Davranışsal Tepkiler.....	223
10.3. Kriz Yönetiminde Beş Aşama.....	224
10.3.1. Sinyal Algılama.....	224
10.3.2. Hazırlık ve Önleme.....	224
10.3.3. Hasar Önleme.....	225
10.3.4. Yara Sarma.....	225
10.3.5. Öğrenme.....	225
10.4. Kriz Yönetiminde Üç Yaklaşım.....	226
10.4.1. Denge Yaklaşımı.....	226
10.4.2. Bilişsel Yaklaşım.....	226
10.4.3. Psiko-Sosyal Yaklaşım.....	227
10.5. Krizle Baş Etmede Personele Öneriler.....	227
11. OKUL SOSYAL HİZMETİNDE AİLELER VE TOPLUM İLE ÇALIŞMA.....	233
11.1. Okul-Aile İlişkileri.....	236
11.2. Aile Katılımı ve Önemi.....	237
11.2.1. Ailenin Eğitime Katılımını Engellenen Faktörler.....	239
11.2.2. Aile Katılımını Destekleyen Örnek Programlar.....	241

11.2.3. Sosyal Hizmet Uzmanının Aile Katılımı Üzerindeki Rolü.....	243
11.2.4. Aile Katılımının Artırılmasına Yönelik Öneriler.....	245
11.3. Sosyal Hizmet Uzmanlarının Aile Katılımını Arttıracak Örnek Çalışmalar	246
11.3.1. Okul-Aile Birlikleri.....	246
11.3.2. Ev Ziyaretleri	248
11.3.3. Okul Temelli Aile Danışmanlığı.....	249
11.4. Okul Sosyal Hizmetinde Toplumla Çalışma.....	252
11.4.1. Toplumun Katılımını Destekleyen Örnek Programlar.....	254
12. ENGELLİ ÇOCUKLARLA SOSYAL HİZMET.....	264
12.1. Engellilik.....	267
12.1.1. Engelliğe İlişkin Modeller	267
12.1.2. Engelliliğin Tanımlanması ve Sınıflandırılması	268
12.1.3. Engelliliğin Nedenleri.....	270
12.2. Özel Eğitim	271
12.2.1. Özel Eğitimin Tanımı ve Kapsamı	271
12.2.2. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler.....	273
12.3. Özel Eğitim Yöntemleri.....	274
12.3.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	274
12.3.2. Grup Eğitimi	275
12.3.3. Özel Eğitim Sınıfları.....	275
12.3.4. Destek Eğitim Odası	275
12.3.5. Kaynaştırma Eğitimi	275
12.4. Özel Eğitimde Ekip Çalışması: Sosyal Hizmet Uzmanın Rolü.....	278
12. 5. Engelli Çocukların Eğitimlerinde Ailelerin Katılımı.....	280
13. OKUL ÇAĞI HASTALIKLARI VE OKUL SAĞLIĞI.....	291
13.1. Sağlık ve Hastalık Nedir?	296
13.2. Sağlık Hizmetleri Nelerdir?	297
13.2.1. Koruyucu Sağlık Hizmetleri	297
13.2.2. Tedavi Edici Sağlık Hizmetleri.....	297
13.2.3. Rehabilitasyon Edici Sağlık Hizmetleri	297
13.3. Okul Sağlığı	297
13.3.1. Okul Sağlığı Hizmetleri	297
13.3.2 Okul Sağlığı Eğitimi	298
13.3.3. Okul Sağlığına Etki Eden Faktörler.....	299
13.4. Hastalığa Yol Açan Faktörler	300
13.4.1. Biyolojik Faktörler.....	301

13.4.2. Kimyasal Faktörler.....	302
13.4.3. Sosyal ve Ekonomik Faktörler.....	304
13.4.4. Psikolojik Faktörler.....	304
13.4.5. Fiziksel Faktörler	307
13.5. Dünya Sağlık Örgütü'nün Çocuk Ölüm Ve Yaralanmalarına Bakışı	308
13.6. Türkiye'de Çocuk Ölüm Nedenleri	311
13.7. Sosyoekonomik Faktörlerin Yaralanmalara Katkısı.....	312
13.8. Çocuklardaki Hastalık ve Yaralanmaların Okula Etkisi.....	313
13.9. Çocuk Yaralanmalarını Önleme Prensipleri	314
13.10. Çocuk İhmal ve İstismarı	315
13.10.1. Çocuk İstismarı	315
13.10.2. Çocuk İstismarı Tanısı	317
13.10.3. Hassas Gruplarda Çocuk İstismarı.....	318
13.10.4. Çocuk İstismarında Okul Personelinin Sorumlulukları	318
13.10.5. Çocuk İstismarında Sağlık Personelinin Sorumlulukları.....	318
13.11. Okul Sosyal Hizmetinin Okul Sağlığındaki Rolü.....	319
14. SİSTEM VE EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI TEMELİNDE BİR VAKA ANALİZİ ÖRNEĞİ	327
14.1. Sistem Yaklaşımı Nedir?	330
14.2. Ekolojik Sistem Yaklaşımı Nedir?.....	331
14.3. Vaka Görüşme Süreci:	333
14.3.1. Görüşme Raporları.....	334
14.3.2. Kuramsal Temelde Vaka Analizi.....	348

KISALTMALAR

- SHU: Sosyal Hizmet Uzmanı
- DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü
- ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- OSHU: Okul Sosyal Hizmet Uzmanı

Editör Notu

Konular mümkün olduğu ölçüde ana hatlarıyla sunulmaya çalışılmış, çok fazla ayrıntılara girilmemiştir. Konuların pekiştirilmesi amacıyla kimi konulara bölümle bağlantılı olarak tekrar yer verilmiştir. Ayrıca konuların anlaşılması açısından farklı formatlarda sorular mevcuttur.

Dr. Öğr. Üyesi Taner Artan

1. OKUL SOSYAL HİZMETİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Emel Yeşilkayalı

Bu Bölümde Neler Öğreneceğiz?

Bu bölümde, okul sosyal hizmetinin ilk uygulanmaya başladığı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihsel gelişimini, Dünya'daki durumunu ve Türkiye'deki durumunu inceleyerek; okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıktığını ve nasıl geliştiğini öğreneceğiz.

Bölüm Hakkında İlgi Oluşturan Sorular

- 1) Okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçlardan kaynaklanmış olabileceğini düşününüz.
- 2) Okul sosyal hizmetinin amaçlarının neler olabileceğini düşününüz.
- 3) Ülkemizde okul sosyal hizmetinin gelişiminin okul sorunlarının çözümünde nasıl bir etkisi olabilir? Düşününüz.

Bölümde Hedeflenen Kazanımlar ve Kazanım Yöntemleri

Konu	Kazanım	Öğretim Yöntemi
Okul sosyal hizmetinin ABD'deki tarihsel gelişimi	Okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıktığını açıklayabilme.	Tüm yöntemler (düz anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme)
Okul sosyal hizmetinin Dünya'daki durumu	Okul sosyal hizmetinin kapsamının ve okul sosyal hizmet uzmanının rollerinin ülkelere göre farklılaşma nedenlerini açıklayabilme.	Tüm yöntemler (düz anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme)
Okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki durumu	Okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki durumunu anlatabilme.	Tüm yöntemler (düz anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme)

Anahtar Kavramlar

- Ziyaretçi öğretmen
- Çocuk hakları
- Okul sosyal hizmet uzmanı

Giriş

Çocukların eşit bir şekilde kaliteli eğitime erişimlerinin sağlanması, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan tüm çocuk haklarının uygulanması, yaygınlaştırılması, geliştirilmesi ve korunmasında önemli bir koşuldur. Ancak, çocukların yalnızca okula kayıt olmaları eğitimden eşit bir şekilde yararlanmaları için yeterli olmamaktadır. Eğitim sistemine giriş yapan tüm çocukların aynı zamanda sistemde kalmaları ve tüm potansiyellerinin en üst seviyede geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik, okul sosyal hizmeti uygulamalarının da amacıdır. Okul sosyal hizmetinde eğitimsel düzenlemelerde ayırım gözetmeksizin “tüm öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmaları” (Constable, 2009'dan akt. Richard & Sosa, 2014), amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmanın önündeki her türlü engel okul sosyal hizmetinin konusu ve müdahale alanına girmektedir.

Okul sosyal hizmetinin, tüm çocukların potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarındaki rolü ve önemini anlayabilmek için hangi ihtiyaçtan kaynaklandığını bilmek gerekmektedir. Bu nedenle, bu kitabın ilk bölümünde, okul sosyal hizmetinin tarihsel gelişimi, üç alt başlıkta ele alınmıştır.

İlk alt başlıkta, okul sosyal hizmetinin ilk başladığı ülke olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) tarihsel gelişimi, sosyo-çevresel ve yasal bağlamdaki gelişmeler ve mesleki bağlamdaki gelişmeler olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

İkinci alt başlıkta, okul sosyal hizmeti uygulamalarının Dünya'daki gelişimi, bazı ülke örneklerinden yola çıkılarak incelenmiştir.

Son alt başlıkta ise, okul sosyal hizmeti uygulamalarının ülkemizdeki gelişimi ele alınmıştır.

1.1. Okul Sosyal Hizmetinin ABD'deki Tarihsel Gelişimi

Okul temelli sosyal hizmet uzmanlığının bir meslek olarak kabul edilip edilmeyeceği bir yüzyıl önce Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) (Allen-Meares, 1996) tartışılmaya başlamış ve son 20 yılda uluslararası varlığında önemli bir büyüme gerçekleşmiştir.

Bu nedenle, okul sosyal hizmeti uygulamasının ABD'deki tarihsel gelişimi ele alınırken, öncelikle okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulmasına neden olan sosyo-çevresel bağlam ve bu bağlamla birlikte ortaya çıkan yasal gelişmeler gözden geçirilmiştir.

1.1.1. Sosyo-Çevresel Bağlamda Yasal Gelişmeler

Geçmiş 20. yüzyılın başlarına dayanan okul sosyal hizmet birimlerinin ABD'deki gelişimini üç temel sosyo-çevresel bağlam etkilemiştir. Bunlardan ilki, 1600'lü yılların başında başlayıp 300 yıl süren (Amerikan Tarihinin Ana Hatları, <http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDAAnaHatlar/Tarih.htm>) benzeri görülmemiş göçmen akımının neden olduğu yoksul, eğitimsiz halkın sorunlarının, onları eğitmekle çözülebileceğinin görülmesidir. Bu nedenle Costin (1969'dan akt., Allen-Mears,

1996), bu amaca ulaşmak için 20. Yüzyılın başlarında yapılan, çocukların zorunlu okula kayıt ve devamıyla ilgili yasal düzenlemeleri ilk sosyo-çevresel bağlam olarak ele almaktadır. Okul sosyal hizmetinin gelişimini etkileyen diğer sosyo-çevresel bağlamları ise, çocuğun bireysel farklılıklarının eğitimciler ve diğer hizmet sağlayıcılar tarafından tanınması ve; çocuk ve gençlerin yaşamında okulun stratejik öneminin toplumsal gerçeklik olarak kabulü olarak belirtmektedir.

20. yüzyılın başında ABD’de bulunan devlet okullarındaki binlerce yoksul, işçi sınıfı ve göçmen çocuğun yarattığı benzeri görülmemiş sosyo-ekonomik, kültürel ve dilsel çeşitlilik eğitimciler tarafından karşılanması imkânsız talepler meydana getirmiştir. Kentleşmeye geçiş sürecinin sorunsuz gerçekleşmesinde, çocukların okula kayıt ve devamının sağlanması gerekli görülerek (Broom ve Trowbridge, 1926:655; akt., Phillip ve Blosser, 2013), 1852-1918 yılları arasında zorunlu eğitim yasaları getirilmiştir (Jarolmen, 2014, 17).

Ancak eğitimciler, bu yasalara rağmen, özellikle göçle gelen halkı ve çocuklarını eğitime dâhil etme ve devamını sağlamada başarısız olmuşlardır (Broom ve Trowbridge, 1926:655; akt., Phillip ve Blosser, 2013). Eğitimcilerin bu başarısızlığı, hem yoksul bireyleri hem de tüm toplumu eğitmeyi amaçlayan toplum merkezi (yerleşim evleri) çalışanlarının, okul ile aile arasında bir köprü kurucu gibi çalışmaya başlamasına neden olmuştur. Toplum merkezi çalışanlarının çocuklar ve aileleriyle geliştirdiği ilişkiler, öğretmenlerin desteklenmesine ve bazı çocukların durumunun daha iyi anlaşılmasına neden olmuştur (National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors, 1921’den akt. Stanley, 2011). Toplum merkezi çalışanları, bu çalışmaları sonucunda, “ziyaretçi öğretmen” olarak anılmaya başlamıştır (Levine&Levine, 1992’den akt. Stanley, 2011).

1906’da ilk kez, ABD’nin kuzeyindeki dört kentsel okul bölgesinde ve Chicago’da, okuldan kaçan öğrencilerle ve okul kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilmeyen ebeveynlerle çalışmak üzere, okullardaki ilk sosyal hizmet sağlayıcıları olan “ziyaretçi öğretmen”ler istihdam edilmiştir (Kelly, at all, 2010, 2). Ancak bu öğretmenler, okul sisteminin içine dahil edilmeden, dışarıdaki acentalardan süreli olarak istihdam edilmişlerdir.

1913’de New York Eğitim Kurulu’nun sağladığı fon desteği ile (Levine&Levine, 1992’den akt. Stanley, 2011), okulların kendi bünyesindeki ilk “ziyaretçi öğretmen”ler, Rochester’da istihdam edilmiştir (Dupper, 2003,12; Jarolmen, 2014, 17).

1923 yılında başlatılan Çocuk Suçluluğunu Önleme Genel Refah Programı ile, ABD’nin 30 şehrinde, 3 yıl ziyaretçi öğretmenler finanse edilmiştir. Bu finansman ziyaretçi öğretmenlerin görünürlüğünü ve sayısını arttırmış ve pozisyonlarının eğitim kurumları tarafından uzun vadeli desteklenmesini sağlamıştır. Bu programın değerlendirilmesi çalışmaları, araştırma bulgularını oluştururken aynı zamanda ziyaretçi öğretmenlerin temel görevlerini açığa çıkarmıştır (Phillip ve Blosser, 2013).

Aynı dönemdeki, Ruh Sağlığı Hareketi de, okullardaki sosyal hizmet sağlayıcıları için terapötik rolün başlangıcı olmuştur (Allen-Mears, 1996). Bu rol, ziyaretçi öğretmenlerin vurgusunun, sosyal reformdan, önlemeye ve psikolojik uyumsuzluk tedavisine kaymasına ve okul sosyal hizmetinin, bireyleri tedavi etme üzerine odaklanan meşru bir kimlik edinmesine neden olmuştur.

1930'lardaki "Büyük Buhran" sırasında muhtaç ailelere yiyecek, giysi ve barınak gibi temel ihtiyaçların karşılanması hizmeti sağlanmasında (Allen-Mears, 1996; Jarolmen, 2014, 15) okul sosyal hizmet uzmanlarının kaynak sağlayıcılık ve aracılık rolleri öne çıkmıştır. Böylece, 1918'deki zorunlu eğitim yasaları ile sadece öğrenim çağındaki çocukları eğitime katma ve okul devamını sağlama amacıyla başlayan okul sosyal hizmeti uygulamaları, 1930'larda "öğrencilerin ailelerini de içine alarak" (Richard ve Sosa, 2014) yeni bir yön kazanmıştır. .

Okul sosyal hizmet uzmanları, 1930 ve 40'larda, Sedlak'ın, "orta sınıf banliyö gençliğinin duygusal sorunlarının azaltılmasına adanmışlık" olarak tanımladığı (1997; akt., Phillip ve Blosser, 2013), öğrencilerin intrapsişik ve kişilerarası sorunlarına yönelen (Jarolmen, 2014, 15) klinik rolü benimsemişlerdir.

1950'ler boyunca mahkemeler, eğitimde önemli değişimler meydana getiren pek çok karar vermiştir. Bu kararlardan en önemlisi, 1954'de, ABD Yüksek Mahkemesi'nin, ırk ayrımcılığının Anayasadaki eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesi ile, 1896'daki ayrımcılık yanlısı bir mahkeme kararını bozması olmuştur (Jarolmen, 2014, 18).

1960'lı yıllarda, okul sosyal hizmet uzmanlarının klinik rolüne vurgu, öğrencilerin bireysel ve motivasyonel sorunlarıyla ilgili çalışmalara doğru kayış ile devam etmiştir (Allen-Mears, 1996; Corbin, 2005).

Ancak, 1960 ve 70'lerde ırkçılık, çocuk istismarı ve ihmali, uyuşturucu gibi daha fazla insancıl yaklaşımı gerektiren yeni sorunlar (Jarolmen, 2014, 15), okul sosyal hizmeti uygulamalarına, ebeveynler ve topluluklarla çalışmaların artarak dahil olmasına neden olmuştur (Corbin, 2005). Bu dönemde, okullar ve içinde buldukları topluluklarla ilişkileri birincil endişe kaynağı haline gelmiştir. Okullarda çalışan birçok sosyal çalışmacı, uygulama çerçevesi olarak klinik rolü vurgulayan vaka çalışmalarına devam etmesine rağmen, okullar ve okulların birbirleriyle ilişkilerinin yapılandırılması vurgusu artmıştır. Bu durum, okullarda çalışan sosyal çalışmacıların spesifik rollerinin bulanıklaşmasına neden olmuştur (Peckover, at.all, 2013).

ABD'de okul sosyal hizmetinin gelişiminde önemli rol oynayan ikinci sosyo-çevresel bağlamın, çocukların bireysel farklılıklarının eğitimciler tarafından tanınması olduğu belirtilmişti. Bu tanıma, İnsan hakları hareketi ve hak arama çabaları ile başlamıştır. Bu çabaların ilk sonuçları, 1950'lerdeki çeşitli mahkeme kararlarında görülse de, eğitimde çocukların bireysel farklılıklarının tanınması, 1965 ve 1975'de kabul edilen eğitim yasaları ile gerçekleşmiştir.

1965’de İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası, 1975’de Tüm Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA), çocukların geçmişlerine, sosyal çevrelerine, farklılıklarına bakılmaksızın, her çocuk için eşit eğitimsel fırsatlar yaratmayı amaçlamıştır (Allen-Mears, 1996).

1965’deki İlk ve Ortaöğretim Yasası 2002’de revize edilerek, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” olarak yeniden isimlendirilmiştir. Bu Yasanın ana amacı, zorlu akademik değerlendirme ve başarı kriterleri karşısında tüm çocukların, kaliteli eğitime erişimdeki önemli fırsatlara adil ve eşit şekilde ulaşmasını sağlamak olmuştur. Okul sosyal hizmeti uzmanlarının görevleri arasında bulunan, ebeveynlerin kararlara katılımının sağlanması, okul seçiminde bilgilendirme ve destek sağlanması da bu Yasa’da yer almıştır (Jarolmen, 2014, 18).

1990, 1997 ve 2004’de revize edilen 1975’deki IDEA ise, okul sosyal hizmeti uzmanlarının rollerini, bireysel ve grup danışmanlığı sağlamak, toplum kaynaklarını harekete geçirmek, öğrenci uyumunu sağlamak için ev ve okul bağlantısını kurmak olarak tanımlamıştır. Yasa aynı zamanda, engelli bireyin fonksiyonel değerlendirmesinde okul sosyal hizmet uzmanlarına da görev vermiştir (Humes ve Hohenshil, 1987; Jarolmen, 2014, 19). Bu nedenle 1970’ler, okullarda çalışan sosyal çalışmacıların rol ve sorumluluklarının arttığı ve aynı zamanda açıklık getirildiği yıllar olmuştur (Peckover, at all., 2013)

1970’ler okul sosyal hizmeti uzmanlarının, artık özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında görevli ekibin içinde de yer aldığı; özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ebeveynler için danışmanlık, diğer mesleklerdeki elemanlardan oluşan ekip üyeleri ile birlikte öğrenci değerlendirme ve öğrenci yerleştirmede görüş bildirmeden de sorumlu olduğunun kabul edildiği bir dönem olmuştur. Bu sorumluluklar bugün de devam etmektedir.

1990’lardan bugüne, yoksulluk, cinsiyet, tek ebeveynli aileler, teknolojinin gelişimi, kurumsal bakım hizmetlerindeki değişimler, okul temelli şiddet, içinde bulunduğu topluluk üyelerinin okulları kontrolünü içeren sosyal değişimler, başlıca eğitim sorunlardır (Jarolmen,2014, 324-328).

Okul sosyal hizmetinin ABD’deki tarihsel gelişimi sosyo-çevresel bağlamda ele alınırken, okul ortamlarında görev yapan sosyal çalışmacıların mesleki gelişimlerine de yer verilmiştir. Ancak okul sosyal hizmeti uzmanlarının meslek örgütlerinin ve çekirdek uygulama bilgisinin gelişiminin daha ayrıntılı biçimde ele alınması gerekli görülmüştür.

1.1.2. Mesleki Gelişim

Okul ortamlarında görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının ABD’deki mesleki gelişimi, 1900’lerin başlarında “ziyaretçi öğretmen” olarak isimlendirildikleri günlerden, okul sosyal hizmeti uygulamaları için ulusal standartlar oluşturulduğu günlere doğru evrilmiştir.

İlk yıllarda okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları, okul dışındaki bağımsız acentalardan karşılanmıştır. İlk kez 1913’de, New York, Rochester’da okulların kendi bünyesinde sosyal çalışmacılar istihdam edilmeye başlanmıştır (Dupper, 2003, 17; Jarolmen, 2014, 15). Günümüzde ise, okul ortamlarında görev yapan sosyal hizmet uzmanları, yalnızca orta dereceli okullarda değil, okulöncesi okullarda da hizmet vermektedir (Kelly, at.all., 2010).

“Ziyaretçi öğretmenler” olarak isimlendirilen ilk okul sosyal hizmet uzmanlarının ev ziyaretleri yapması, öğretmen ve okul yöneticilerine danışmanlık vermesi gibi o zamanki çoğu uygulamaları bugün bile hala meslek elemanları tarafından uygulanmaktadır (Kelly, at.all., 2010).

Costin (1978; akt., Corbin, 2005), bu dönemde “ziyaretçi öğretmen”lerin çift yönlü iki rolü olduğunu vurgulamaktadır. Bu roller, çocuklarının okula devamının önemi hakkında aileleri eğitmek ve desteklemek ile, çocukların sınıf içindeki deneyimleri ve koşulları hakkında eğitimcilere bilgi sağlamaktır. Stuart, bu nedenle bu dönemi “karşılıklı uyum” yönelimi olarak isimlendirmiştir (Corbin, 2005). Bu dönem aynı zamanda, çocukların okula devamına ve akademik başarılarına odaklanıldığı dönem olmuştur (Jarolmen, 2014, 15).

Ziyaretçi öğretmenler ilk kez 1921 yılında (Dupper, 2003, 17), sonradan (1955 yılında) Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) ile birleştirilecek olan kendi derneklerini kurmuştur. NASW, Okul Sosyal Hizmeti Uzmanları Derneği’nin (SSWA) kuruluşuna kadar, okul sosyal hizmeti uzmanlarının başlıca sesi olmuştur (Kelly, at. all., 2010).

1923 yılında başlatılan Çocuk Suçluluğunu Önleme Genel Refah Programı, ziyaretçi öğretmenlerin görünürlüğünü ve sayısını arttırmış ve pozisyonlarının eğitim kurumları tarafından uzun vadeli desteklenmesini sağlamıştır. Bu programın sonuçlarının değerlendirilmesi ziyaretçi öğretmenlerin temel görevlerini açığa çıkarmış; okul sosyal hizmetinin yapılması için meslek örgütlerinin gelişimini ve çekirdek uygulama bilgisini biçimlendirerek desteklemiştir (Phillipo ve Blosser, 2013).

1920’li yılların sonlarında, ziyaretçi öğretmenler arasında, sınıf öğretimine ayrılan zaman ve sosyal kişisel çalışma deneyiminin gerekliliği gibi konularda görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Bu dönemde okul sosyal hizmetinin meşruiyet kazanmasında, sosyal çalışma lideri Editt Aboot’ın (1931/1942), ziyaretçi öğretmenlerin mesleki bilgi, anlayış ve deneyime sahip olmalarının zorunlu olduğunu, bunu da sadece iyi donanımlı bir sosyal çalışma meslek okulunun verebileceğini savunması etkili olmuştur (Phillipo ve Blosser, 2013).

1945’de Amerikan Eğitim Bürosu, sosyal çalışmacıların okullarda görev yapabilmesi için sosyal çalışma alanında en az yüksek lisans derecesine sahip olunması önerisinde bulunmuştur (Dupper, 2003).

1955’de NASW, okul sosyal hizmetini uzmanlık alanı olarak tanıyıp, kabul etmiştir. Daha fazla mesleki hakka sahip olan okul sosyal hizmet uzmanları,

geçmişteki ziyaretçi öğretmen etiketinden yavaş yavaş sıyrılmaya başlamıştır (Jarolmen, 2014, 18).

1969'da "Sosyal Değişim ve Okul Sosyal Hizmeti" adlı ulusal çalışma atölyesinde yapılan sunumlar, "Toplumda Okul" (The School in Community-1972) adlı kitapta yayınlanmıştır. 1970-80 li yıllarda, eğitimsel konferanslar, okul sosyal hizmeti ile ilgili yasal düzenlemeler güçlü bir büyüme getirmiştir. NASW, 1973'de Okullarda Sosyal Çalışma Konseyi'ni ilk kez toplamış ve 1975'de de, okul sosyal hizmeti için ilk standartları oluşturmuştur (Allen-Meares, 1996).

1970 ve 1980'ler süresince okul sosyal hizmeti uzmanlarının mesleki gelişimleri, engelli öğrencilerin değerlendirme, danışma ve tedavilerinde yardımcı olma yönünde devam etmiştir. Günümüze kadar geçen yıllar boyunca, okul sosyal hizmeti uzmanlarına duyulan ihtiyaç daha da artmıştır (Jarolmen, 2014, 17).

Bu arada 1978 yılında, eğitim alanındaki sosyal hizmet uygulamalarına rehber olması, bu uygulamaların geliştirilmesi ve uygulamacıların deneyim paylaşımlarını sağlamak üzere, NASW tarafından, "Social Work in Education" adlı süreli dergi, yayınlanmaya başlanmıştır. Bu dergi halen "Children and Schools" adıyla yayınlanmaya devam etmektedir.

1990'larda okul sosyal hizmetini destekleyen ulusal örgütler, eğitimin daha fazla çeşitlilik ve dezavantajlı öğrenci içermesiyle birlikte büyüyerek, uygulama için ulusal standartların ve okul sosyal hizmeti uygulamaları için yeterlilik gereksinimlerinin oluşturulmasını teşvik etmiştir (Richard ve Sossa, 2014).

NASW, 1992'de okul sosyal hizmet uzmanı olma sınavını ilk kez uygulamıştır (Dupper, 2003). İlaveten 1994'de NASW tarafından Ulusal Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'ni (SSWA) kurularak, okul sosyal hizmetine ve okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarına kimlik kazandırılmıştır (Dupper, 2003, 8; Allen-Maers, 2004'den akt. Jarolmen, 2014,19).

SSWA, okul sosyal hizmetini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu çalışmalardan birisi, ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlemektir. Birlik tarafından en son düzenlenen Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Konferansı, 2015 yılında, "Çocuk Dostu Okul" ana teması ile Mongolia da gerçekleştirilmiştir. Konferansta dört alt tema yer almıştır. Bu alt temalar: olumlu ilişkiler yaratmak, çocuk koruma, çocuk katılımı ve işbirliği'dir. Konferansa ev sahibi ülke dışında, 14 ülke katılım sağlamış ve 7. Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Konferansının 2017 ya da 2018 yılında, Çin Beijing'de düzenlenmesi kararı alınmıştır.

SSWA, Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Konferanslarının en sonuncusu olan 19. Konferansı ise 2016 yılında Baltimore'da gerçekleştirmiştir. Bu konferansta okul sosyal hizmeti alanında çeşitli atölyeler yer almıştır.

ABD'de okul sosyal hizmeti alanındaki tüm bu gelişmelere ve 2002 ve 2012 yıllarında NASW tarafından gözden geçirilerek yeniden düzenlenen okul sosyal hizmet servisleri standartlarına rağmen, Richard ve Sossa (2014), okul sosyal hizmeti

alanında, yeterlilik gereksinimleri ve ulusal standartların tutarlılığının halen sağlanmadığı görüşündedir.

1.2. Okul Sosyal Hizmetinin Dünyadaki Durumu

Okul temelli sosyal hizmet, 19. yüzyılın sonları, 20. yüzyılın başlarında ilk uygulanmaya başladığı ABD, Kanada ve İngiltere’de olduğu gibi, çoğu ülkede zorunlu eğitim yasaları ile birlikte başlamıştır (Jarolmen, 2014, 310). Ancak zorunlu eğitim yasalarına ihtiyaç duyulmasının nedeni, yoksulluk ve eğitimsizlik kısır döngüsünü aşma gereksinimi olmuştur.

Okul sosyal hizmetinin uygulandığı ülkelerde okul sosyal hizmet uzmanının rolleri ve görevleri ülkenin ihtiyaçlarına, politikalarına, öğrencilerin çoğunlukla yaşadıkları sorunlara göre farklılaşmaktadır.

Örneğin Kanada’da, çoğu okul sosyal hizmet uzmanının görevi vaka yöneticisi olarak çalışmak olup, temel rolü krize müdahaledir. Kanada’da öğrenci sorunları ve okullarda görevli sosyal hizmet uzmanlarının görevleri ABD ile çok benzerlik göstermektedir (Loughborough, Shera, & Wilhelm, 2002’den akt. Jarolmen, 2014, 312).

Almanya’da, sosyal hizmet toplum temellidir ve okullarda görevli sosyal hizmet uzmanı da, bireysel müracaatçılardan daha çok, bulunduğu yerleşim birimindeki çocuklar, gençler ve aileleri kapsayan tüm nüfusa karşı sorumludur. Bu hizmetleri sağlayabilmek için kent ve ülke refah birimiyle birlikte çalışır. Ayrıca Almanya’da ABD ve Kanada’daki uygulamadan farklı olarak, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için karar vermede, sosyal çalışmacılardan çok psikologlar etkilidir (Pennekamp & Porscke, 2002’den akt. Jarolmen, 2014, 319).

Okul sosyal hizmetinin uygulandığı ülkelere olan Gana’da ise, 1950 yılında “dezavantajlı çocukların kaliteli eğitime erişimini sağlamak misyonuyla” okul sosyal hizmeti başlamış (Government of Ghana, 2012); okullarda gıda dağıtımı, okul sosyal hizmetinin bir parçası olmuş ve çocukların okula devamını arttırmıştır.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi, okul sosyal hizmetinin kapsamı ve okullarda görevli sosyal hizmet uzmanlarının rol ve görevleri, ülkelere göre bazı farklılıklar gösterebilmektedir.

Okul temelli sosyal hizmet, halen 53 ülkede uygulanmaktadır. Bu ülkelere bazıları, ABD, Almanya, Bahamalar, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin, Danimarka, Fransa, Gana, Hollanda, Hindistan, İngiltere, Kanada, Kuzey Afrika, Lüksemburg, Pakistan, Rusya, Sri Lanka, Suudi Arabistan ve Yunanistan’dır (International Network for School Social Work, 2016).

ABD’nin ardından, 1940 ve 1970’li yıllarda okul sosyal hizmetine geçen İskandinav ülkelerine; 1980’lerde Avusturya, Yeni Zelanda, İsviçre, Suudi Arabistan, Sri Lanka, Makedonya, Rusya, Letonya, Macaristan, Estonya; 1990’ların sonunda Japonya katılmıştır (Huxtable & Blyth 2002’den akt. Jarolmen, 2014, 310-311). Son 15 yılda okul sosyal hizmetinin uygulandığı ülke sayısında büyük bir artış olmuş ve 40’a yakın ülkede daha okul sosyal hizmeti uygulanmaya başlamıştır. Bu hızlı

gelişme, aynı zamanda Dünya genelinde okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır.

1.3. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti

Dünya’daki okul sosyal hizmeti uygulamalarına bakıldığında, okul öncesi çağından başlamak üzere lise dengi devlet okullarına devam eden öğrenim çağındaki çocukları kapsadığı görülmektedir. Bununla birlikte Ritter, Vakalahi ve Kiernan Sitem (2009, 62), üniversite kampüslerinde de sosyal hizmet uzmanının görev yapmasını okul bağlantılı/temelli sosyal hizmetler içinde ele almıştır.

Ülkemizde de, Özbesler ve Duyan (2009), okul sosyal hizmeti uygulaması ile ilgili çabaları, 1961’de İstanbul Üniversitesi’nde öğrencilerin sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik vb. sorunları ile ilgilenilmesi amacıyla, mediko-sosyal merkezi kurulmasına ve 1966 yılında, bu merkezde psikiyatri uzmanının, sonraki yıllarda psikolog ve sosyal çalışmacıların da istihdam edilmesine dayandırmaktadır.

Bununla birlikte, ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulaması ile ilgili ilk girişimin, 1968 yılında Ankara’da bulunan Gazi Lisesi Müdürlüğü’nün rehberlik servisinde görevlendirilmek üzere Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi’nden sosyal çalışmacı talep edilmesi olduğu belirtilebilir (Dönümcü, 2004:115-116).

Bu adımdan on beş yıl sonra, 1983 yılında, V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda, öğrenci sorunlarının önlenmesi için öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmesinin önemine dikkat çekilmiş; bu amaçla, Batı’da örnekleri görülen okul sosyal hizmeti ekibinin ülkemizde de kurulması hazırlıklarının başlaması gerektiği öngörüsünde bulunulmuştur (Gökçe, 1984’den akt. Duman, 2001: 14).

Ancak eğitim mevzuatına sosyal hizmetin girmesi için, tekrar on beş yıldan fazla sürenin geçmesi gerekmiştir. 17.04.2001 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde sosyal hizmet birimlerinden söz edilmese de, “sosyal çalışmacı” kavramı tanımlanmış (Madde 4); İl ve İlçelerde kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev alacak uzmanlar arasında, “sosyal çalışmacı” (sosyal hizmet uzmanı) da sayılmıştır (Madde 40). Bununla birlikte; sosyal çalışmacılar halen, eğitim-öğretim kurumlarında (okullarda) kurulan, rehberlik ve psikolojik danışma servisinde görev alacaklar arasında sayılmamaktadır.

Halen, Milli Eğitim Bakanlığı’nda 673 “sosyal çalışmacı” kadrosu bulunmakta olup bu kadroların sadece 3’ü doludur. Bir türlü hayata geçirilemeyen okul sosyal hizmeti alanında, 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikle, var olan mevzuatta da gerileme olmuştur. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, sosyal çalışmacı tanımı yapılırken “üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış” ifadesi bulunmakta iken; 2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği’nde, sosyal çalışmacı olarak atanabilmek için 2 yıllık bölüm mezunu olma ibaresi konulmuş ve 2014 yılında yapılan duyuruyla, 2015 yılında Unvan Değişikliği sınavı yani MEB’in kendi

bünyesinde görev yapıp 2 yıllık sosyal hizmetler bölüm mezunlarının girebileceği 600 kişilik sosyal çalışmacı kadrosu açılmıştır. Ancak Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından yargı yoluna gidilerek Yönetmeliğin ilgili maddesi iptal edilmiş ve ancak 4 yıllık sosyal hizmet bölümü mezunlarının “Sosyal Çalışmacı” olarak atanabilmesi hükmü yönetmeliğe konulmuştur. Bu kapsamda 4 yıllık Sosyal Hizmet Bölümü mezunu olan sadece 5 Milli Eğitim Bakanlığı personeli Sosyal Çalışmacı kadrosuna atanabilmek için başvurabilmiştir (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2016).

2013 yılında okul sosyal hizmeti ile ilgili mevzuattaki gerilemeye rağmen, 2013 yılı sonunda kabulüne karar verilerek Resmi Gazete’de yayınlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”nda 2016 yılında okul sosyal hizmet sisteminin kurulması hedefi yer almıştır. Ancak bu hedefin, “Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek” biçiminde ifadelendirilmesi, okul sosyal hizmetinin daha başlangıcından itibaren önünü kapatacak, sınırlandırarak ve sorunlu başlamasına neden olacaktır. Bunun nedeni, çocuk, aile ve okul arasında gerekli işbirliğinin ne için sağlanacağına belirtilmemesi olduğu kadar; çalışma birim amacının da sadece şiddet öyküsü olan çocukları psiko-sosyal olarak desteklemek ile sınırlandırılmış olmasıdır.

2013 yılında okul sosyal hizmeti alanında meydana gelen bu gelişmeler Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği’ni harekete geçirmiş ve 2014 yılından itibaren, okul sosyal hizmeti alanında çalışma gerçekleştirmek üzere “Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu” kurulmuştur. Komisyon halen çalışmalarına devam etmektedir.

Okul sosyal hizmeti alanı, 2000 yılından itibaren akademik olarak da ilgi çekmeye başlamıştır. Duman’ın (2000), Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan bir grup öğrenciyle sosyal grup çalışması yaparak sonuçlarını değerlendirdiği araştırma ile okul sosyal hizmetinin kapsamını ve sosyal mesleği içindeki yerini ele aldığı çalışması (Duman, 2001); Özbesler ve Duyan’ın (2009), okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini ortaya koydukları makale; Aykara’nın (2010), “kaynaştırma eğitiminde yer alan bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi” amacıyla gerçekleştirdiği araştırma; Karakaya’nın (2012), “ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması” amacıyla gerçekleştirdiği araştırma; Kılıç’ın (2014), aile danışmanlığı hizmetlerinin okul temelli olarak sunulmasını incelediği ve okul sosyal hizmeti için bir model önerisinde bulunduğu araştırması, Yeşilkayalı’nın (2016), okul sosyal hizmeti uygulamalarında benimsenen temel yaklaşım ve bazı model örneklerini incelediği makalesi bu çalışmalardandır.

Ayrıca, Özkan ve Çiftçi, David Dupper’ın “School Social Work, Skills & Interventions for Effective Practice” isimli kitabını Türkçeye çevirerek yayına hazırlamış ve kitap 2013 yılında basılmıştır. 2016 yılında, Yeşilkayalı ve Giray Sözen’in, okul sosyal hizmeti alanındaki pilot bir projeden yola çıkarak yazdığı “Yoksulluk Bağlamında Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modelleri” isimli kitap yayınlanmıştır.

“Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”nda yer alan, okul sosyal hizmetinin 2016 yılında hayata geçirilmesi planı, 2013 yılında Resmi Gazete’de yayınlanarak kabul edilmiştir. Bu kararlar birlikte, meslek örgütünün, akademik camianın ve yerel yönetimlerin okul sosyal hizmetine ilgisi artarak devam etmiştir. Artan ilginin sonucu olarak, Ankara Üniversitesi (2014) ve Hacettepe Üniversitesi’nin (2015) Sosyal Hizmet bölümleri okul sosyal hizmeti alanında çalışmalar yapmak üzere birim ve merkez kurmuştur.

Halen çalışmalarına devam eden bu Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu, çalışmalarının ürünü olarak, Şubat 2016’da “Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı”nı yayınlamıştır.

Aynı yıl, “okul sosyal hizmeti”nin uygulamaya geçirilmesine yönelik, yerel yönetimlerin ana kurum ya da işbirlikçi olarak içinde yer aldıkları bazı projeler hayata geçirilmeye başlanmıştır.

Bu projelerden yerel yönetimin destekleyen/işbirlikçi kurum olarak yer aldığı “Kanarya Hayat Buldu” isimli okul sosyal hizmeti pilot projesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Emel Yeşilkayalı tarafından geliştirilmiş, Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı ortaklığı ile hayata geçirilmiştir. Yoksul, çok göç alan ve terör olaylarının sık yaşandığı bir mahallede bulunan ortaokulda yürütülen bu pilot proje, 2015-2016 eğitim öğretim dönemi boyunca devam etmiş ve projenin içinde yer alan Sosyal Hizmet bölümü son sınıf öğrencileri, okul sosyal hizmet uzmanlarının bağlantı kuruculuk ve kaynak sağlayıcılık rollerini üstlenmişlerdir.

Bu projelerden yerel yönetimlerin ana kurum olarak yer aldığı okul sosyal hizmeti projesi, Ankara İlinde, Keçiören Belediyesi ile Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan protokolle hayata geçirilmiştir. Ancak medya aracılığı ile, kamuoyuna “okul sosyal hizmeti” pilot projesi olarak duyurulan bu çalışmada, sosyal çalışmacıların da yer aldığına dair hiçbir bilgi paylaşımına rastlanmamıştır. Proje bu haliyle, okuldaki rehberlik hizmetlerinin daha işlevsel hale getirilmesi için yapılan bir çalışma olmaya daha uygun görünmektedir.

Türkiye’de okul sosyal hizmetinin başlaması ile ilgili ilk girişim yaklaşık 50 yıl önce gerçekleşmiş, bu alandaki mevzuat düzenlemeleri, akademik çalışmalar ve meslek örgütünün çabaları son yıllarda hız kazanmıştır. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen, ülkemizde okul sosyal hizmeti birimleri ve sistemi halen kurulamamıştır.

Aynı zamanda “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”nda yer alan okul sosyal hizmet birimlerinin kurulma amacının ifadelendirilmesinde, sadece bir sorun alanına (şiddet öyküsü olan çocuklar) vurgu yapılması göz önünde bulundurulduğunda, okul sosyal hizmetinin ne olduğu, kimleri/neyi kapsadığı, kapsamına aldığı konu ve sorunları nasıl ele aldığı ve hangi hizmetlerin verildiğinin halen tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir.

Bu nedenle, bundan sonraki başlık altında okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve okul ortamlarında görev yapan sosyal çalışmacıların rol ve sorumlulukları üzerinde durulacaktır.

Sonuç Olarak:

Bu bölümde, okul sosyal hizmetinin ilk uygulanmaya başladığı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihsel gelişimini, Dünya'daki durumunu ve Türkiye'deki durumunu inceleyerek; okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıktığını ve nasıl geliştiğini ele almaya çalıştık.

Bölüm Soruları

1. Okul sosyal hizmetinin ilk uygulanmaya başladığı ülke aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Hindistan
 - b) Gana
 - c) Kanada
 - d) ABD
 - e) Almanya

2. Aşağıdaki ifadelerden hangisinde, okul sosyal hizmetinin amacı en doğru belirtilmiştir?
 - a) Çocukların yalnızca okula kayıt olmaları
 - b) Çocukların eşit bir şekilde kaliteli eğitime erişimlerinin sağlanması
 - c) Ayrım gözetmeksizin çocukların tümünün eğitimsel potansiyellerinin en üst seviyede geliştirilmesi
 - d) Eğitim sistemine giriş yapan tüm çocukların aynı zamanda sistemde kalmaları
 - e) Tüm çocuk haklarının uygulanması, yaygınlaştırılması, geliştirilmesi ve korunması

3. Okul sosyal hizmet birimlerinin ABD'deki gelişimini etkileyen sosyo-çevresel bağlamlar arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?
 - a) Çocukların zorunlu okula kayıt ve devamıyla ilgili yasal düzenlemeler
 - b) Çocuğun bireysel farklılıklarının eğitimciler ve diğer hizmet sağlayıcılar tarafından tanınması
 - c) Çocuk ve gençlerin yaşamında okulun stratejik öneminin toplumsal gerçeklik olarak kabul edilmesi
 - d) Göçmen akımının neden olduğu yoksul, eğitimsiz halkın sorunlarının eğitimle çözülebileceğinin görülmesi
 - e) Çocuk haklarının kabulü

4. Ziyaretçi öğretmenler hakkında aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
 - a) Toplum merkezi çalışanları olarak da anılmışlardır.
 - b) Okullardaki ilk sosyal hizmet sağlayıcıları olarak istihdam edilmişlerdir.
 - c) Okul sisteminin içine dahil edilmeden önce süreli olarak acentalardan istihdam edilmişlerdir.
 - d) Yalnızca Chicago'da istihdam edilmişlerdir.
 - e) 1913'de New York Eğitim Kurulu'nun sağladığı fon desteği ile ilk kez okullarda istihdam edilmişlerdir.

5. ABD'deki İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a) Çocukların geçmişlerine, sosyal çevrelerine, farklılıklarına bakılmaksızın, her çocuk için eşit eğitimsel fırsatlar yaratılması amaçlanmıştır.

b) 2002'de revize edilerek Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın olarak yeniden isimlendirilmiştir.

c) Bu yasanın ana amacı, zorlu akademik değerlendirme ve başarı kriterleri karşısında tüm çocukların, kaliteli eğitime erişimdeki önemli fırsatlara adil ve eşit şekilde ulaşmasını sağlamak olmuştur.

d) Ebeveynlerin kararlara katılımının sağlanması, okul seçiminde bilgilendirme ve destek sağlanması Yasa'da yer almıştır.

e) Bu yasa, 1970 yılında yürürlüğe girmiştir.

6. IDEA'nın açık ifadesi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Tüm Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası

b) Öğrencilerin Eğitim Hakkı Yasası

c) İlk ve Ortaöğretim Yasası

d) Ulusal Sosyal Çalışmacılar Derneği

e) Özel Eğitim Yasası

7. IDEA ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

a) Çocukların geçmişlerine, sosyal çevrelerine, farklılıklarına bakılmaksızın, her çocuk için eşit eğitimsel fırsatlar yaratılması amaçlanmıştır.

b) 1990, 1997 ve 2004 yıllarında revize edilmiştir.

c) Okul sosyal hizmeti uzmanlarının rolleri tanımlanmıştır.

d) Sadece bireysel danışmanlık ile öğrenci uyumunu sağlamak amaçlanmıştır.

e) Engelli bireyin fonksiyonel değerlendirmesinde okul sosyal hizmet uzmanına görev vermiştir.

8. Ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulaması ile ilgili ilk girişim, 1968 yılında Ankara'da bulunan Gazi Lisesi Müdürlüğü'nün rehberlik servisinde görevlendirilmek üzere.....'den sosyal hizmet uzmanı talep edilmesidir.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümlede belirtilen boşluğu doğru tamamlamaktadır?

a) Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi

b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi

c) Kocaeli Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi

d) Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi

e) Sakarya Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisi

9. Okul sosyal hizmetine meşruiyet kazandıran ve ziyaretçi öğretmenlerin mesleki bilgi, anlayış ve deneyime sahip olmalarının zorunlu olduğunu savunan sosyal hizmet lideri aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Editt Aboot
- b) William Scwartz
- c) Carol Anderson
- d) JoAnn Jarolmen
- e) Joseph Dupper

10. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a) Okul sosyal hizmetinin uygulandığı ülkelerden biri de Gana'dır.
- b) Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda 2016 yılında okul sosyal hizmet sisteminin kurulması hedefi yer almıştır.
- c) Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2014 yılından itibaren "Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu"nu kurmuştur.
- d) Okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi ebeveynlere yardımcı olmaktır.
- e) SSWA'nın sosyal yardımları organize etme görevi vardır.

Cevaplar:

1- d, 2- c, 3- e, 4- d, 5- e, 6- a, 7- d, 8- b, 9- a, 10- e

Kaynakça

Allen-Meares, P. 1996. Social Work Services in Schools: A Look at Yesterday and the Future. *Social Work in Education*, 18 (4), 202-208.

Aykara, A. 2010. *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Corbin, J. N. 2005. Increasing Opportunities for School Social Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. *Children & Schools*, 27 (4), 239-246.

Dönümcü, Şadiye; (2004), *Yaşama Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü, Sema Kut&Sosyal Hizmet- Nehir Söyleşi*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, Ankara.

Duman, N. 2000. *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Duman, N. (2001). “Türkiye için Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri”, Editörler: DUYAN, V., ve A. Mavili Aktaş, *Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan-Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*, Aydınlar Matbaası, s. 91-102.

Dupper, D.R. (2003). *School Social Work, Skills and Interventions for Effective Practice*. USA: John Wiley & Sons.

Government of Ghana. (2012). Ministry of education. Retrieved from <http://www.ghana.gov.gh/index.php/governance/ministries/331-ministry-ofeducation>

Humes, C. W. ve Hohenshil, T. H. 1987. Elementary counselors, school psychologists, school social workers: Who does what? *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, 37-46.

International Network for School Social Work, 2016 <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Index.html> . Erişim Tarihi: 09.07.2016

Jarolmenn, J. (2014). *School social work a direct practice guide*. USA: SAGE,

Karakaya, S. 2012. *İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti*, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Yalova.

Kelly, M., Raines, J.C., Stone, S. & Frey, A. (2010). *School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice*. USA: Oxford Press.

Kılıç, E. 2014. *Aile danışmanlığında yeni bir model: okul temelli aile danışmanlığında sosyal hizmetin rolü ve önemi*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özbesler, C. ve Duyan, V. 2009. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 154.

Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L. , Saunders, J. A. ve Allen, L. 2013. Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers' Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35 (1), 9-17.

Phillippo, K. L. ve Blosser, A. 2013. Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35 (1), 19-31.

Ritter, A.J., Vakalahi, H.F.O. & Kiernan-Stern (2009). *101 Careers in Social Work*. New York: Springer Publishing Company.

17.04.2001 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde

Richard, L. A. ve Sosa, L. V. 2014. School Social Work in Louisiana: A Model of Practice. *Children & Schools*, 36 (4), 211-220.

School Social Work Association of America(SSWA). 2016, <http://www.sswaa.org>.

Stanley, S.G. (2011). Visiting Teachers and Students with Developmental Disabilities. *Children & Schools*, 33 (3), 168-175.

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği. (2016). <http://www.shudernegi.org>.

Teall, B. (2000), Using Solution-Oriented interventions in an ecological Frame: a case illustration. *Social Work in Education*. 22 (1). 54-61

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013- 2017), Resmi Gazete 28851,2013/33,14.12.2013, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15.htm>. (Erişim tarihi: 20.07.2015).

<http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDAAnaHatlar/Tarih.htm>, erişim tarihi: 08.07.2016

Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım Ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.