

Makale Türü: Derleme

## SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNİN ETİK YÖNLERİ<sup>1</sup>

Doç. Dr. Tarık Tuncay

Hacettepe Üniversitesi, İİBF, Sosyal Hizmet Bölümü, 06800, Beytepe-Ankara,  
[ttuncay@hacettepe.edu.tr](mailto:ttuncay@hacettepe.edu.tr)

■ **Özet** Sosyal hizmet etiğinin odağında kimler yer alır? Akademisyenlerin de içinde yer aldığı sosyal hizmet uzmanlarının tümü sosyal hizmet mesleğinin etik kurallarını izlemekle yükümlü olsa da, yükseköğretim sisteminde, sosyal hizmet akademisyenleri ile öğrencileri arasındaki *güç farklılıklarının etik yönleri* üzerinde yeterince inceleme yapılmamıştır. Buna karşın etikle ilgili inceleme ve araştırmalar çoğunlukla sahada çalışan sosyal hizmet uzmanının hizmet alanla mesleki ilişkisinden doğan konular veya sorunlara odaklanmıştır. Bu makalenin amacı, sosyal hizmet akademisyenleri ve öğrencileri arasındaki çok boyutlu profesyonel ilişkinin etik yönlerini tartışarak daha çok görünür hale getirmektir.

**Anahtar Sözcükler:** sosyal hizmet eğitimi, sosyal hizmet eğitimcisi, sosyal hizmet etiği, ilişki etiği, güç farklılıkları

### Ethical Aspects of Social Work Education

■ **Abstract** Who is at the center of social work ethics? All social workers, including academics, are obliged to monitor the ethics of the social worker. However, in the higher education system, the ethical aspects of the power disparities between social work academics and students have not been adequately examined. Ethical reviews and research are mostly focused on topics or issues arising from the professional relevance of the social worker with their clients. This article aims to discuss the ethical aspects of the multidimensional professional relationship between social work academics and students.

**Key Words:** social work education, social work educator, social work ethics, relationship ethics, power differences

### GİRİŞ

Sosyal hizmet disiplinde akademik kariyer yapmış olan eğitimcilerin, mesleğin toplumsallaşması, korunması, geliştirilmesi ve uzman adaylarına öğretilmesi gibi geniş bir alanda sorumlulukları vardır. Ne var ki bu sorumlulukların hoca – öğrenci ilişkisine etik yansımaları inceleme gerektiren bazı sorunlu yönler içerebilmektedir ve bunların yükseköğretim sisteminin doğası ile yakından bağlantısı vardır. Bu sistem, öğrenci ve hoca arasında belirli konularda kesin sınırlar oluşturmayı vurgulayan, öğrenciyi “not” ile disipline eden hiyerarşik

<sup>1</sup> Bu derlemenin bir kısmı, 26-28 Kasım 2015 tarihleri arasında Manisa’da düzenlenen Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015’te sözel bildiri olarak sunulmuştur.

bir güç ilişkisi önermektedir. İlâveten, akademinin sosyal hiyerarşisinde en alt sırada yer alan öğrencinin istismara maruz kalma riski de en yüksektir. Bu açık güç farklılığı istismar edici davranışların tümünün ortak zeminidir. Buna karşın meslek ve mesleğin etik kuralları sürekli bireyin saygınlığına, içtenliğe, eşitliğe, güçlendirmeye ve rol model olmaya vurgu yapmaktadır. Ayrıca, sosyal psikologlara göre insanlar, çevreyle etkileşimlerinde, saldırgan ve zarar verici oldukları kadar destekleyici ve sevgi dolu da olabilirler. Dolayısıyla etik hassasiyetler göz ardı edilmez ise sosyal hizmet eğitimcilerinin kendi aralarında ve kendileriyle öğrencileri arasında istismar edici etkileşimler oluşmayacaktır.

Sosyal hizmet mesleğinin gücün yarattığı istismara ve baskıya meydan okumaya ilişkin tarihsel yatırımı ile eğitim sürecindeki –potansiyel olarak risk oluşturan– güç ilişkilerinin daha hassas bir gözle incelenmesine ihtiyaç vardır. Şu nokta dikkat çekicidir: Sosyal hizmet mesleği planlı değişim sürecinde her zaman ilişkilerin önemine vurgu yapar. Buna karşın, hocaların öğrencilerin mesleki sosyalizasyonu üzerindeki kritik etkisiyle ilgili çok az sayıda ampirik sorgulama yapılmıştır (Baretti, 2004). Eğitimcinin eğitim sistemine giren öğrencisine sosyal hizmet uzmanı kimliği kazandıran temel model olduğunu fark edersek eğitimcilerin ilişkilerinin ve sorumluluklarının daha dikkatli bir gözle incelenmesi gerekecektir.

### MESLEĞİN ALTI TEMEL DEĞERİ

Sosyal hizmet mesleğinin tarihsel ve tanımlayıcı bir özelliği, hem *sosyal bağlam içindeki bireyin iyilik haline* hem de *toplumun genelinin iyilik haline* odaklanmasıdır. Burada mesleğin altı temel değeri ortaya çıkmaktadır:

1. **hizmet,**
2. **sosyal adalet,**
3. **saygınlık ve kişinin değeri,**
4. **insan ilişkilerinin önemi,**
5. **bütünlük ve**
6. **yetkinlik.**

Bunların tümü birlikte sosyal hizmetin misyonunu inşa etmektedir. Bu misyon ve etik kurallara yalnızca sahadaki sosyal hizmet uzmanlarının değil aynı zamanda akademiye eğitimcilerin de dikkat etmesi gerektiği açıktır. Nitekim Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından yayınlanan Etik kurallar belgesi şöyle bir açıklama içermektedir: “*Sosyal hizmet uzmanları sosyal adaleti ve sosyal değişimi... ..doğrudan müdahale, toplum örgütlenmesi, süpervizyon (eğitimci rolü), danışmanlık, yönetim, savunuculuk, sosyal ve politik eylem, politika geliştirme ve uygulama, eğitim (eğitimci rolü) ve araştırma yoluyla geliştirir.*” Görüldüğü gibi süpervizyon ve eğitim vurgusu, sosyal hizmet akademisyeninin de profesyonel davranışını etik kurallara göre şekillendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Mesleğin altı temel değeri arasında yer alan **hizmet**, öğrencilere verilen eğitimle karşılanmaktadır.

İkinci değer olan **sosyal adalet** de eğitimcinin amacıdır ve mikrodan makroya her sistemik sosyal düzeyde karşılanmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler genelde adil olmayan bir sosyal dünya ile başetmeye eğitimcilerin yardımıyla hazırlanmaktadır. sosyal hizmet eğitimcisi olan öğretim elemanları ayrıca yürüttükleri bilimsel araştırmalar yoluyla adil olmayan sosyal yapıları görünür kılarak sosyal adalet değerine hizmet ederler.

Üçüncü olarak, öğrencilerin, ister çabuk kavrayan başarılı öğrenciler olsunlar isterse daha az dikkatli veya düşük motivasyonlu olsunlar, tümünün eğitimcinin gözünde bir **saygınlık ve değeri** vardır. Burada öğretim elemanı öğrencileri için bir rol model olarak onların kendilik değerlerinin yükselmesine ve mesleki kimliklerinin şekillenmesine yardımcı olur.

Dördüncü sırada yer alan **insan ilişkilerinin önemi** değeri de diğer değerler kadar temel bir eğitimci rolüne dönüşmektedir. Eğitimci yalnızca bilimsel bilgi repertuarının genişliği ile değil öğrencileri ile kurduğu içten ve destekleyici ilişki yoluyla da temel misyonuna ulaşabilir. Her meslek bilgisini anımsayan çok başarılı öğrenciden daha değerli olan, hiç şüphesiz hizmet edeceği bireyin veya aile sisteminin duyuşsal sürecini fark edebilen ve bunu yansıtabilen öğrencidir. Ancak bu sayede hizmet alanların yaşam yolculuğuna dâhil olunup katkı verilebilir.

Beşinci değer olan **bütünlük**, eğitimcinin öğrencinin mesleki sosyalizasyonuna ve gelişmesine model olarak yardım sağlamasına işaret eder. Eğer eğitimci, güvenilir değilse, başkalarının ihtiyaçlarından önce kendi kişisel kariyerini önceliyorsa verdiği eğitimin kalitesi hissedilir düzeyde düşecektir.

Altıncı ve son olarak, sosyal hizmet eğitimcileri **yetkin** olmalıdır. Bu da belirli sosyal hizmet alanlarına odaklanıp bilgi ve beceri repertuarında derinleşme ve uzmanlaşma ile olanaklıdır.

### ÖĞRENCİNİN KONUMU VE SORUMLULUĞU

Mesleğin temel değerleri tüm taraflar üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olsa da öğrencinin konumu üzerinde daha çok durmak gerekiyor. Mesleğin misyonuna ve beynelmilel eğitimine bakılarak değerlendirildiğinde, *sosyal hizmet, özne yetiştirir*. Ne var ki akademinin sosyal hiyerarşisinin en altında yer alan öğrenciler için –lisans veya lisans üstü– eğitimde olmak, paradoksal olarak, geliştirici olduğu kadar özne olmayı sağlayan özerkliği ve bireysel kimlik inşasını engelleyici olabilmektedir. Eğitim sisteminin makbul öğrenci ve makbul sosyal hizmet uzmanı profiline öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak benzemesini sağlamaya dönük bir paradigma olduğu açıktır. Öğrencilerimizin belirli sosyal sorunlar hakkında hangi zihinsel malzeme ile ne düşünmesi, nasıl duyumsaması ve hangi tip davranışları sergilemesi gerektiğini belirleyen bir sistem vardır. Öğrenci, görünümüyle, bilgisi, becerisi, duyuşsal süreçleriyle makbul olan profilden farklılaştıkça eğitimciye göre başarısız kendisine göre de öteki olabilir. Güçler perspektifi ile bakarak, bu durumun öğrenciyi olması gereken *özne* konumundan uzaklaştırıp nesneleştirdiğinin farkında olmamız gerekmektedir.

Öğrencilerimizi siyasi, dini veya etnik yönleriyle ayırmadığımız gibi onların farklılıklarını zenginliğe ve özgünlüğe dönüştürmek elimizdedir. Aksinin etik bir eğitimci tutumuyla ilgisi yoktur. İlâveten, lisansüstü programlara öğrenci alırken özellikle öğrencinin toplumsal cinsiyeti, engel durumunun varlığı, sosyo-ekonomik statüsü ve akademik ortalaması gibi verilerden ziyade sosyal hizmet mesleğinin bilgi, beceri ve değerleri ile uyumunu incelemek gereklidir.

Toplumun orta sınıfının beklentilerine yanıt veren sosyal hizmet eğitiminin diğer sınıfların beklentilerini karşılayamaması olasılığı da vardır. Örneğin, orta sınıf ailelerin çocukları genelde yalnızca öğrenci rolü üstlenirken orta alt sınıftaki ailelerin çocukları üniversite öğrenimlerini aynı zamanda bir işte çalışarak sürdürürler. Bu çalışan öğrenciler hiç şüphesiz, çalışmayan ve yalnızca öğrenim gören akranları kadar akademik yük taşıırken, onların aldığından daha az maddi aile desteği almakta ve bakış açılarında ve yaşam deneyimlerinde önemli değişimler geçirmektedirler.

Öğrenci çeşitliliğinin eğitimci tarafından fark edilmesi ilişkinin etik bir çerçeveye yerleşmesinin ön koşuludur. Öğrencinin konumuna göre akademik beklentileri şekillendirmek, sosyal hizmet uygulamasında olduğu gibi eğitiminde de müdahalenin sosyal bağlam içinde gerçekleşmesini mümkün kılacaktır.

Öğrenci – eğitimci etkileşimiyle şekillenen eğitim sürecinin öğrenci boyutuna da girmekte yarar vardır. Öğrencilerin lisans ve üstü aşamalarda sosyal hizmet eğitimine girdiklerinde öncelikli olarak mesleğin etik belgesini okumaları ve onaylamaları sağlanmalıdır. Örneğin, belirli hizmet alan grubu ile ilkesel olarak çalışmama gibi bir kişisel tutum sergilenmesi söz konusu olabilir mi? Örneğin bir öğrenci LGBT bireylerle veya yaşlılarla “ilkesel olarak” çalışmak istemediğini hangi saiklerle öne sürebilir? Bu noktada kişisel değerlerle meslek değerleri arasındaki belirgin fark bir meslek kimliği oluşmasına izin verecek midir? Bununla birlikte, eğitimin başından sonuna değin öğrenciler; intihal, yanıltma, hatalı veri sunma, kendisine ait olmayan bir ödevi sunma, sınavda kopya girişiminde bulunma gibi akademik etik ihlalleri yapmanın aynı zamanda mesleğin etik ilkeleri ile bağdaşmadığını bilmelidir.

### **SINIRLAR NASIL OLMALI?**

Sosyal hizmet eğitiminde, etik ihlallerin ya da ikilemlerin sıklığını, içeriğini raporlayan veya tartışan çalışmalardan ziyade sorunlarla karşılaşmayı önlemek için gerekli olan ilkeler üzerinde tartışma yapan yazılar yer almaktadır. Bu yazılarda, mesleki sınırlar ve ikili roller, gizlilik, adil değerlendirmeye dayalı uygulamalar, mesleki yetkinlik ve süpervizyon gibi alanlarda etik tartışması yürütülmektedir (Strom-Gottfried, 2000).

Akademide, belki de, en çok incelenen etik konuların başında ikili roller ve ilişkiler geliyor. Bu alandaki literatür, öğrencilerle hocalar arasında uygun sınırların geliştirilmesi ve korunması ile ilgili noktalara temas etmektedir (Reamer, 2013; Congress, 1996). Araştırmalar bu alanda hoca - öğrenci arasında en çok

duygusal ve cinsel ilişkiyle ilgili etik ihlallerin saptandığını göstermiştir. Şüphesiz, iki taraf arasındaki içkin güç farklılığı nedeniyle mesleğin etik kuralları ve üniversitelerin diğer düzenlemeleri hoca - öğrenci arasında profesyonel ilişkiye paralel yakın herhangi bir ilişkinin varlığını kesinlikle reddeder. Bunun dışında diğer ikili ilişkiler olan, sosyal ilişkiler ya da öğrencinin terapistliğini veya danışmanlığını yapma dahi tartışmalı olabilir. Bunlar da ek ilişkiler olarak birincil ilişki olan hoca - öğrenci ilişkisine etkileri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Örneğin, ders almakta olan bir öğrencinin travmatik bir yaşam deneyimine maruz kalması sonrasında ders başarısı da düşebileceği için terapötik yönelimli bir danışmanlık yapmak hocalık rolüne ek olarak üstlenilebiliyor. Ne var ki, eğitmen ve danışmanlık rolleri eş zamanlı olarak üstlenilirken eğitmen rolünün nesnellığı tehlikeye düşebilir. Benzer biçimde, eğitmenin cinsel veya duygusal bağlantılar içermeyen sosyal ilişkileri dahi, öğrenciyle mesleki sınırlar özenle korunmaz ise nesnellığı, diğer öğrencilerin eğitime ilişkin “adillik” algısını olumsuz etkiler.

Her ne kadar ikili ilişkilerin etik hassasiyetler oluşturduğunu bilsek de madalyonun öbür yüzüne de bakmalıyız. Eğitmen - öğrenci ilişkisinin ikili ilişkiler nedeniyle zarar göreceğini düşünen kimi eğitmenler kesin sınırlar belirleme ve öğrenciyle hocalık rolünün dışında herhangi bir bağlantı kurmaktan kaçınarak adeta “mekanik” bir ilişki kurma eğilimi gösterebilmektedir. İkili ilişkilere ilişkin kaygılar yüzünden sosyal hizmet mesleğinin temel varsayımları olan, hizmet alan bireyin bulunduğu yerden başlama, onun özgünlüğünü ve biricikliğini fark etme ve bunu ona yansıtma vb. vazgeçilmez davranışlar öğrenciye sergilenememektedir. Bu da rol model olması beklenen eğitmenin öğrencilerin gözünde “söylemi ve eylemi tutarlı olmayan hoca” algısı yaratabilir. Dolayısıyla ikili ilişkiler etik kırılma noktaları göz ardı edilmeden eğitmen - öğrenci ilişkisine yansıtılmalıdır.

### **EĞİTİMCİNİN KORUMA SORUMLULUĞU**

Eğitmenlerin, mesleğin korunmasına ilişkin açık bir sorumluluğu vardır ve bu aynı zamanda eğitimin kalitesinin de korunmasını sağlar. Koruma temelde, toplumu korumak için alınan birçok önlem kapsayan şemsiye bir kavramdır. Örneğin sosyal koruma enstrümanları ile çalışan nüfusun aile sisteminin işlevliliği geliştirilmekte (çocuk, eş, barınma yardımları vb.) ve özellikle çalışamayan incinebilir grupların –aynı/nakdi sosyal yardımlarla– yaşam idamesi sağlanmaktadır.

Koruma sorumluluğu öğrenciler için de geçerlidir. Eğitim sürecinde zorlanma ve uyum sorunları yaşayan öğrencilerin –güçlü yönlerini görünür kılan ve harekete geçiren– çözüm-odaklı girişimler ile eğitmen tarafından desteklenmesi ve yönlendirilmesi gereklidir. Sosyal hizmet eğitiminin üç temel bileşeni olan bilgi, beceri ve değerden en az biri ile bağlantılı, örneğin bilgiyi kavrama, değeri benimseme veya beceriyi uygulama gücüyle yaşayan öğrenci için sosyal hizmet eğitmeninin sorumluluğunun sınırları nerededir? Bazı hocalar öğrenciye sürekli “şans verir” ve yüksek bir hoşgörü ile öğrenme sürecinin başarılı olacağını

varsayar. Bazıları ise öğrencinin hemen kavramasını, yanıt vermesini, verilen bilgi-beceri-değer öğretiminin profesyonel davranışa dönüşmesini bekler. Aksi durumla karşılaştığında ise eleştirel bir tutum sergiler. Bu durum ilişkinin istismar edici bir hâl almasına zemin hazırlar. Öğrenciye eğitimci tarafından aktarılan olumsuz duygular veya yargılar çoğunlukla zarar vericidir.

Son tahlilde, öğrenciye gösterilen ne çok hoşgörölü ne de çok yargılayıcı tutumun her ikisi de etik değildir. Öğrencinin başarısızlığını görmeme öğrenciyi zorlamak kadar etik bir ihlaldir. Her iki durumda da öğrencinin kendisi için yeni olan karmaşık bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme süreçlerine açıkça ket vurulmaktadır. Hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin kişilik ve eğitim tarzına ilişkin farklılıklar göz önüne alındığında öğrencilere dersleri kadar eğitimcilerini de seçme şansı verilmesi uyumlu bir öğrenme sürecine katkı verebilir.

### **Öğrencinin Duyuşsal Gelişimi**

Öğrencinin duyuşsal gelişimi de eğitimcinin koruma sorumluluğunun önemli bir alanıdır. Eğitime yeni başlayan sosyal hizmet öğrencisi görece yüksek bir anksiyete yaşayabilir. Çünkü öğrenci hem sınıfta hem de sahada kendisinden – birçok beceri içeren ve içinde hem bilişsel hem de duyuşsal unsurlar barındıran– profesyonel davranış sergilemesini bekleyen bir eğitim sistemi ve meslek ile karşılaşmıştır. Öğrenci meslek değerlerini bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak öğrenir (Otters, 2003). Bunlar içinde kendinin veya başkasının duyuşsal olarak anlaşılmasını temel alan duyuşsal öğrenme, öğrenmenin en karmaşık olanıdır (Allen ve Friedman, 2010). Özellikle uygulama yapan öğrenci için duyuşsal öğrenme, çatışmaların mesleki değerlerle ele alınması sürecini gerektirir. Burada çatışma ile kastettiğimiz, “mesleki çelişki veya uyumsuzluk”dur. Bu kavramı, “*kişinin bireysel değerleri ya da inanışları ile kendisinden beklenen davranışlar arasındaki boşluk olarak tanımlayabiliriz (Taylor, 2007)*”. Bu tip çatışmalı durumlarla karşılaştığında öğrencinin konuyu tartışacağı ve destek alacağı bir süpervizyon ortamı zorunludur. Bu ortamda öğrenci ile hangi tip hizmet alan grubuna kabul etme davranışının sergilenmesinde zorluk yaşandığının çalışılması gerekecektir.

Örneğin, olası bir istismarcı ebeveyn ile mesleki görüşme yapmanın önündeki duyuşsal engellerin ortadan kaldırılması için o vaka hakkında duyumsanan ve geçmişte benzer biçimde deneyimlenmiş olan *olumsuz* bireysel süreçlerin profesyonel davranış üzerindeki etkileri öğrenci ile çalışılmalıdır. Burada –içgörüyü vurgu yaparak– aktarımların ve karşı-aktarımların farkında olunması sağlanmalıdır.

### **SINIF, SAHA VE SÜPERVİZYON**

Sosyal hizmet eğitimi hem sınıf içi teorik çalışmalar hem de sahada süpervizyon altında yürütülen uygulamalarla gerçekleşir. Saha eğitimi ikâmesi olmayan kritik bir aşama olarak görülür (Miller & Koerin, 2001). Sosyal hizmet

mesleğinin eğitimcileri hem sınıf içinde hem de sahada aktif olarak öğretim ve danışmanlık yaparlar.

Etik duyarlılığı yüksek bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için eğitmen:

- Sınıfta öğrencinin bulunduğu yerden başlayarak en etkili öğretim stillerine başvurmalıdır.
- Sahada ise güncel ve gerçekçi uygulama modelleri ve teorik yaklaşımların önerilmesine özen göstermelidir.

Öğrencinin uygulama yaptığı alanla ilgili yetkinliğinin yanı sıra alana olan ilgisi de eğitmen tarafından izlenmelidir. Öğrenciler her zaman bireysel yeteneklerine ve yönelimlerine uygun olan alanlara yönlendirilmelidir. Her öğrencinin standart olarak her sosyal hizmet alanında veya her müdahale ölçeğinde yetkin düzeyde uygulama yapabilmesini beklemek doğru mudur? Bireysel yaşam deneyimleri belirli kırılma noktaları ile karşılaşmasını kolaylaştıracağı gibi zorlaştırabilir de. Profesyonelin karşı-aktarım riskinin psikososyal müdahale içeren mesleklerin tümünde var olduğunu akılda tutmalıyız.

Öğrencinin saha eğitimine ilişkin önemli bir memnuniyet göstergesi, aldığı eğitimsel ve destekleyici süpervizyonun kalitesidir. Mesleki kimliğin inşası süpervizyon ile tamamlanır. Süpervizyon, öğrencinin bireysel yaşantıları ile profesyonel karşılaşmaları arasındaki gerilimi azaltmada en etkili eğitim aracıdır. Ne var ki eğitmen için birden çok işlevi içeren süpervizyonun *denetleme* işlevi destekleme, danışmanlık ve yönlendirme işlevlerinin önüne geçebilmektedir. Eğitimcilerin saha çalışmalarına ilişkin sorumluluklarını, yalnızca yazılı raporlarla öğrencilerin kuruluş devamlarını ve rutin çalışmalarını denetim altında tuttukları sınırlı bir süpervizyona indirgemekten kaçınmaları gerekir.

Öğrencinin saha eğitimindeki esas sorumlu kuruluş danışmanıdır. Bu danışman öğrenci tarafından model alınmakta, resmi yükümlülüklerini yerine getirirken öğrencinin sürece gözlemciden uygulayıcıya doğru katılımını aşamalı olarak sağlamaktadır. Ne var ki, eğitim sisteminde kritik bir görev üstlenmiş olan kuruluş danışmanı eğitim sisteminin profesyonel – ücretli çalışanı olmadığı gibi aslında gönüllü bir katılımcısı olarak işlev görmektedir (Sowbel, 2011). Bu kişinin, öğrencinin gelişimi için ayırabileceği yeterli düzeyde zamanı, enerjisi veya bir eğitimi de olmayabilir. Özellikle güncel sosyal hizmet kuramsal yaklaşımları hakkında bilgi ve becerisi olmayabilir. Şu halde, kuruluş danışmanlarının eğitim sistemine aktif katılımlarının sağlanması için bazı tedbirlerin alınması gereklidir. Uygulama danışmanlığı seminerleri veya daha ileri düzeyde uygulama danışmanlığı sertifikasyonu, güncel eğitim yöntemleri, müdahale kuramları ve modelleri ile ilgili sürekli eğitimler geliştirilmelidir.

Saha eğitimi notlarında yüksek bir enflasyon var mıdır? Birçok sosyal hizmet programında öğrencilerin uygulama derslerinden çok yüksek notlar aldığı görülmektedir (Regehr, Bogo, Regehr ve Power, 2007). Notu veren öğretim üyesinin dikotomik düşünerek başarılı veya başarısız kategorileri üzerinden bir değerlendirme yapması mı söz konusudur? İyi veya kötü şeklindeki bir kategori

üzerinden öğrencinin uygulamasını değerlendirmek bir tür kolaycılık veya daha vahimi bir etik sorun değil midir? Öğrenciler arasındaki mesleki sosyalizasyon farklarını gördüğünü notla kanıtlamayan bir değerlendirme öğrenci için ne kadar yararlı olabilir? Eğer not enflasyonu varsa bu durum sosyal hizmet lisansüstü programlarına giren öğrencilerin görece daha kolay ve hızlı biçimde mezun olmasını da kolaylaştırabilir. Türkiye’de sosyal hizmet lisansüstü programlarına başvuruda bulunan sosyal hizmet lisans mezunu dışındaki öğrenciler de (sosyoloji, psikoloji, psikolojik danışma, felsefe, hukuk vd.) dahil olmak üzere öğrencilerin sayısal çoğunluğu “uygun görülerek” alınmakta mıdır? Programa kayıtlı öğrencilerin de sayısal olarak büyük çoğunluğu tanımlanmış zaman diliminde “başarılı” görülerek mezun olmakta mıdır? Bu “çoğunluğun” kabul edilebilir bir oranı yansıtıp yansıtmadığı incelenmelidir.

Öğrencinin saha performansını değerlendirmek hiç şüphesiz teorik bir derste yapılan değerlendirmeden daha güç olabilir. Öğrencinin uygulama dersinden başarısız olması durumunda eğitim süresinin en az bir yarıyı uzaması, süpervizyon sürecinin denetleyici işlevle sınırlı yapılması, kuruluşların çeşitliliği nedeniyle ölçülebilir - standart başarı kriterleri geliştirme gibi sorunlar not enflasyonunun sebepleri arasında yer alabilir.

Öğrencilerin eğitimlerinin saha çalışması kısmının değerlendirmesinde niteliksel yöntemlere –alternatif değil– paralel olarak kanıta dayalı modellere dayalı nicel ölçme araçlarına da başvurulmalıdır. Uygulamanın amaçlarına göre tasarlanmış ölçme araçları geliştirilebilir.

*Örneğin, yaşlı refahı ve sağlığı alanında sosyal hizmet uygulaması yapmış bir öğrenci, Tuncay ve Duyan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan 40 maddelik “Geriatrik Sosyal Hizmet Yetkinlik” ölçeğini uygulamanın önünde ve sonunda doldurarak gelişim alanlarını saptayabilmektedir.*

Nitel değerlendirme öznellik riskini artırabilir ve kimi zamanlarda öğrenciler arasında adil olmayan bir not dağılımı yapıldığı kanısı uyandıran bir etik sorun ortaya çıkartabilir. Öğrencinin tanımlanmış mesleki becerileri ne ölçüde kazandığının incelenmesi saha eğitimi değerlendirme temel ölçütleri arasında yer alabilir.

Saha eğitimine eğitsel yöneticilik yapan öğretim üyesinin uygulama deneyimi diğer önemli bir meseledir. Birçok öğretim üyesi aktif bir uygulama içinde yer almamaktadır. Yükseköğretim sistemi öğretim üyesinden eğitim vermesini ve araştırma yapmasını beklediği için öğretim üyesinin mesai saatlerinin büyük çoğunluğu eğitimci ve araştırmacı rolü için harcanmaktadır. Dolayısıyla felsefede ve düşünce tarihinde de kadim bir sorun olan teori ve pratik arasındaki boşluk ve uyum sağlama güçlüğü daha çok artış göstermektedir. Öğrenciye anlatılan teorik yaklaşım ile bunun sahadaki yansımalarının nasıl olması gerektiği, eğitimci tarafından –teori-pratik boşluğu uygulama deneyimi ile doldurularak– gösterilmelidir. Bu noktada anahtar bir kavram olan *eleştirel düşünme becerisi* öğrenciye kazandırılmış ise öğrenci kuramsal yaklaşımları uygulamayla



bütünleştirebilecektir (Baretti, 2004). Bunun için de eğitimcinin sıklıkla sahadan güncel vaka örnekleriyle süpervizyon sürecini pekiştirmesi zorunludur.

### SONUÇ

Son tablilde, sosyal hizmet mesleğinin değer yelpazesinde ve onun uzantısı olan etik kurallarında sosyal hizmet eğitimcilerini, en az sahadada çalışan sosyal hizmet uzmanları kadar bağlayan bir profesyonel davranış çerçevesi mevcuttur. Bu çerçevenin pratikteki yansımalarının bilimsel olarak incelenmesine ve tartışılmasına açık bir gereksinim vardır. Makalede sosyal hizmet eğitiminin ayırt edici özelliği olan teorik sınıf eğitimi ve pratik saha eğitim boyutları dikkate alınarak eğitim sürecinin öncelikli etik meseleleri üzerinde durulmuştur. İster sınıfta isterse sahadada olsun eğitimcinin öğrenci ile profesyonel etkileşiminde güç farklılıklarının öğrenci üzerinde yaratabileceği baskının farkında olması gereklidir. Etik kurallar belgesinin ışığında bir sosyal hizmet eğitimi verilmelidir. Sosyal hizmet eğitiminin her alanda nitelikli verilmesine de özen gösterilmelidir.

### KAYNAKLAR

- Allen, K.N. ve Friedman, B.D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2).
- Barretti, M. (2004). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education*, 40(2), 255- 283.
- Congress, E. P. (1996). Dual relationships in academia: Dilemmas for social work educators. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 329-338.
- Miller, J. ve Koerin, B. (2001). Gatekeeping in the practicum: What field instructors need to know. *The Clinical Supervisor*, 20, 1–18.
- Otters, R. V. (2013). Social Work Education: Systemic Ethical Implications, *Journal of Social Work Values & Ethics*, 10(2), 58-69.
- Reamer, F. G. (2013). Social work values and ethics. Columbia University Press.
- Regehr, G., Bogo, M., Regehr, C. ve Power, R. (2007). Can we build a better mousetrap? *Journal of Social Work Education*, 43, 327–344.
- Sowbel, L.R. (2011). Gatekeeping in field performance: Is grade inflation a given?, *Journal of Social Work Education*, 47(2), 367-377.
- Taylor, M.F. (2007). Professional dissonance: A promising concept for clinical social work. *Smith College Studies in Social Work*, 77(1), 89-99.
- Tuncay, T. ve Duyan, V. (2015). “Turkish adaptation of the geriatric social work competency scale in a group of social work bachelor students”, *Turkish Journal of Geriatrics*, 18(1), 60-67.