



## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları<sup>1</sup>

Ali Fuat ERSOY  
Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye,  
[alifuatersoy@karabuk.edu.tr](mailto:alifuatersoy@karabuk.edu.tr)

Orcid: 0000-0001-7665-6741

Fatma KOCAMAN  
Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye,  
[FKocaman691@gmail.com](mailto:FKocaman691@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-3316-424X

### Öz

Bu makale, okul sosyal hizmet uzmanlarının ve öğretmenlerin İsveç okullarındaki öğrencilerin refahı konusunda birbirleriyle olan iş birliğini nasıl algıladıklarını açıklamaktadır. Öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanlarından oluşan örnekleme toplam 23 kişi alınarak nitel görüşme yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi, Andrew Abbott'un meslekler sistemi teorisine dayanmaktadır. Çalışmada iki meslek grubunun iş birliği ve sınırlarıyla ilgili çalışmalar ve yetki alanındaki çatışmalar "kültürel sistemler" açısından tartışılmıştır. Analiz, genel düzeyde hem okul sosyal hizmet uzmanlarının hem de öğretmenlerin okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç konusunda hemfikir olduklarını, ancak günlük işlerindeki kültürel sistemi araştırırken gerginliklerin ve farklı görüşlerin ortaya çıktığını göstermiştir. Bu çalışma, bu meslek gruplarının her ikisinin de kendi yetki alanlarının sınırlarını nasıl koruduğunu, aynı zamanda sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenlerin birlikte günlük sorunları çözmeye çalıştıklarında bu sınırların nasıl gevşetildiğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kültürel sistem, okul sosyal hizmeti, işyeri asimilasyonu, öğrenci sağlığı hizmetleri.

## Jurisdiction in School Social Workers and Teachers Work For Pupils Well-Being

### Abstract

This article describes how school social workers and teachers perceive their cooperation with each other with regard to pupils' well-being in Swedish schools. A total of 23 qualitative interviews were conducted with a strategic sample of teachers and school social workers. The analysis of the interview data was based on Andrew Abbott's theory of the system of professions, and the cooperation and boundary work of the two professional

<sup>1</sup> Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları (Çeviri bir araştırmadır)

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

groups are discussed in terms of jurisdictional conflicts and “cultural machinery”. The analysis shows that on a general level both school social workers and teachers seem to agree about the need for school social work, but tensions and diverging views were uncovered when investigating the cultural machinery in their daily work. This study shows how both of these professional groups protect the boundaries of their own jurisdictions, but also how these boundaries are relaxed when social workers and teachers jointly try to solve everyday problems.

**Key Words:** Cultural machinery; school social work; workplace assimilation; pupil health care

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

### Giriş

Toplumların ekonomik, sosyal ve siyasi açıdan güçlenmesinde, varlıklarını sürdürebilmelerinde ya da kalkınmalarında önemli bir rol oynayan etkenlerden biri de eğitimidir. Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, nitelikli insan gücünün yetiştirilip bu değişim ve yeniliklere uyum sağlanmasını zorunlu kılmıştır. Her devletin farklı eğitim sistemi ve farklı eğitim politikaları bulunabilmektedir. Bu politikalar neticesinde ulusların geleceği, refahı, gelişmişliği şekillenmektedir. Ülkeler eğitim sistemlerini sürekli geliştirme çabası içindedirler. Bunun için karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yürütülerek eğitim de ileri olan ülkelerin eğitim sistemleri diğer ülkeler tarafından incelenmektedir (Ada ve Üstün, 2008). Ülkelere örnek teşkil edebilecek eğitim sistemine sahip İsveç eğitim sistemi, Türkiye’deki araştırmacılar tarafından da çok kez incelenmiştir. Merkezi ve yerel yönetimler tarafından yönetimi sağlanan İsveç eğitim sisteminde; eşit, tarafsız, ücretsiz, hedeflere açık bir eğitim verilmesi ve hayat boyu öğrenme amaçlanmaktadır (Polatcan, 2014) İsveç’teki okul yapılanmasına bakılacak olursa; 0-6 yaş arasındaki çocuklar için “okul öncesi eğitim”, ilköğretim ve alt ortaöğretimi kapsayan “zorunlu eğitim”(9 yıl), bir sonraki basamak olan 3 yıl süren “üst ortaöğretim(Lise)” ve ortaöğretimi başarıyla tamamlayan öğrenciler için sınav ve iş tecrübesine bağlı olarak giriş hakkı elde edilen, 2 ve 3 yıllık olmak üzere iki farklı lisans programı bulunan “yüksek öğretim” olmak üzere 4 kademededen oluşmaktadır. Ayrıca engelli bireyler için özel eğitim kurumları olarak; görme engelliler okulları, öğrenebilir olanlar için zihinsel engelliler öğretim okulları, tam zihinsel engelliler eğitim okulları, tam ortopedik engelliler eğitim-öğretim okulları bulunmaktadır (Ada ve Baysal, 2012; Polatcan, 2014; Erdoğan, 2015; Tümerkan Albayrak ve Birinci, 2017).

İsveç özellikle beden eğitimi (jimnastik) konusunda dünya ülkelerine örnek olmuştur. İsveç’li Peter Henrik Ling (1776-1839) fizyoloji esaslarına uygun pedagojik bir usul ile İsveç jimnastiklerini meydana getirmiş, diğer bir ifadeyle; Jimnastiği bilimsel bir şekle kavuşturmuştur. Jimnastikte esas amaç olarak bedensel sağlığın yanında ruh sağlığını korumak olmuştur. Bu ilkeden hareketle 1820’lerden sonra bilimsel jimnastik dersleri İsveç’in bütün okul programlarının içinde yer almıştır. İsveç’te 1921 tarihinde Rektör Svidelius tarafından düzenlenen “Şimal Memleketleri Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Hıfzıssıhhası Kongresi” nde psikososyal sağlığın gelişiminde jimnastiğin gereği ve önemi üzerinde durulmuştur (Karagöz, 2019). İsveç Jimnastik eğitiminde ünlü olmasının yanında Slöjd (el işi ve oyunlar üzerine) uluslararası öğretmen yetiştirme yönüyle de ün yapmıştır. Slöjd öğretiminin amacı sadece öğrencileri bir zanaat sahibi olarak yetiştirmek değil, onların fiziksel, manevi ve ahlaki kuvvetlerini geliştirmek olmuştur (Karagöz, 2014). İsveç eğitim sistemini inceleyen Vildan Aşır, Niyazi Asım ve Selim Sırrı Tarcan gerek raporlar hazırlayarak gerekse beden terbiyesi ve el işleri kitaplarını tercüme ederek Türkiye’de beden eğitimi ve el işleri derslerinin gereği ve önemini kavratmaya çalışmışlardır. 1924 ve 1926 eğitim programlarında bu derslere gerekli önemin verildiği görülmüştür (Karagöz, 2018). İsveç’te jimnastik, el işleri oyun derslerinin yanısıra günümüz okullarında uygulanan kaynaştırma uygulamalarının tarihi derinliğini görebiliriz. Aşağıda çevirisi verilecek olan metinle alakalı olarak psikososyal sağlamlığın eğitim öğretim ortamlarında uygulanmasına örnek olarak 1901 yılında İsveç’te özel eğitime gereksinim duyan bireylerle yönelik 9 okulda, 124 öğretmen görev almış ve 726 öğrenciye eğitim verilmiştir (Karagöz, 2020).

İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesinden bu yana, Batı dünyasında okullardaki çocukların refahına yönelik ilgi giderek artmaktadır (Andresen, Gardarsdóttir, Janfelt, Lindgren, Markkola, & Söderlind, 2011). Batıda refah devletleri geliştikçe okullar sadece öğrencilerin fiziksel sağlıklarıyla değil, aynı zamanda psikososyal sağlıklarıyla da ilgilenmeye başlamışlardır. (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011; Weare, 2010). Psiko-sosyal sağlıkla ilgili bu endişenin bir göstergesi olarak, öğretmenlere öğrencilerin refahı için daha fazla sorumluluk verilmiş olmasıdır. Öğretmenin rolü, sadece bilgi iletmekten çok daha geniş kapsamlı hale gelmiştir

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

ve şimdi artık öğrencilerin refahını arttırmayı ve önemsemeyi de içermektedir (Franklin, Kim, Ryan, Kelly & Montgomery, 2012; Ekornes, Hauge & Lund, 2012; Stormont, Reinke & Herman, 2010). Bu endişenin bir başka göstergesi de okulların artık okul sosyal hizmet uzmanlarını istihdam ediyor olması ve okul doktorları, hemşireleri, psikologları ve özel gereksinim öğretmenleri gibi diğer meslek gruplarıyla birlikte okul sosyal hizmet uzmanlarının da artık öğrenci sağlığı organizasyonlarına dahil edilmesidir.

İsveç'te, okullardaki öğrenci sağlığı organizasyonu tıbbi, psikolojik, psikososyal ve özel gereksinim öğretmenlerini içermektedir. Bu personelin amacı, içeride birbirleriyle ve diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak; dışarıda ise ebeveynlerle kamusal, sosyal ve tıbbi hizmetlerle iş birliğinde bulunarak öğrenci sağlığını desteklemektir (Thornberg, 2008; Prop. 2009/10:165, s. 276). Öğrenci sağlığı girişimleri yerel koşullara ve her bir belediyenin ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bu nedenle ülke çapında oldukça merkezileştirilmiş kuruluşlar ve tamamen merkezi olmayan kuruluşlar arasında değişen önemli farklılıklar vardır (Höög, 2013; Socialstyrelsen, 2014). Sağlığın teşviki, önlenmesi ve tedavisindeki genel ve bireysel olarak hedeflenen çabalarda, öğrencilerin öğrenmesini, gelişimini ve sağlığını teşvik eden ortamlar yaratmak amacıyla salutojenik (Antonovsky, 1996) ve ekolojik bir bakış açısı yerini almıştır (Bronfenbrenner, 1996). Örneğin, öğrenci zorbalığına ve diğer kötü muamelelere karşı çalışmalar yürüterek sağlığı geliştirmek; bireysel, grup ve örgütsel düzeylerde ortaya çıkan sorunları önlemek ve bu sorunları kontrol altında almak temel amaçtır (Gutkin, 2012; Guvş& Hylander, 2012). Okul hemşiresi, okul psikoloğu ve okul sosyal hizmet uzmanı da akut krizlerle çalışabilir, farklı problem çözüm yöntemlerini uygulayabilir ve bireysel olarak öğrencilerle destekleyici görüşmeler yapabilir (Höög, 2013). İsveç'te, okul sosyal hizmeti sektörü 1940'lardan bu yana önemli ölçüde büyümüştür ve bugün Meslek Eğitim Yasası'nda zorunlu kılınmıştır (SFS 2010: 800, Chap. 2 § 25). Her 800 öğrenci için bir okul sosyal hizmet uzmanı denk gelmektedir ve yaklaşık 1.700 okul sosyal hizmet uzmanı vardır (Isaksson & Larsson, 2012; SKL, 2015). Diğer ülkelerde de benzer bir eğilim vardır ve 50 farklı ülkede yaklaşık 50.000 okul sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır (Huxtable & Blyth, 2002).

İsveçli öğrencilerin refahı için mesleki sorumluluklar okuldaki çeşitli meslek grupları tarafından paylaşılmaktadır. Ancak araştırmalar, farklı meslek gruplarının sorumluluk alanları arasında sabit bir sınır olmadığını göstermiştir. Aynı zamanda araştırmalar yetki alanı çatışmaları ve sınırların belirlenmesiyle ilgili sorunların yaygın olduğuna işaret etmiştir (SOU 2000:19, s. 47, Backlund, 2007, s. 290; Hylander, 2011). Öğrencilerin refahına ilişkin sorumluluklarla ilgili Eğitim Yasasında verilen kılavuz genel terimlerle formüle edilmiştir ve okullarda çalışan tüm personel için geçerlidir (SFS 2010:800,5§). Okullarda çalışan farklı meslek gruplarının mesleki becerilerini nasıl kullandıklarını veya kullanmadıklarını araştırmak için önemli bir çaba gösterilmiştir. Öğrenci refahı konularını ele almaya gelince, eleştiriler hem öğretmenlere (Ahlstrand, 1995; Thornberg, 2008, 2014) hem de öğrenci refahı ekiplerine yöneltilmiştir (Guvå, 2009; Hjörne & Säljö, 2013; Höög, 2013; Koskela, Määttä & Uusiautti, 2013). Farklı normatif başlangıç noktaları kullanılarak, bir okul sosyal hizmet uzmanının öğrencilerle etkileşimde bulunurken özel becerilerini kullanabileceği uygulamalara ihtiyaç duyduğuna dair tartışmalar yapılmıştır. Dahası, profesyonel bir alan olarak okul; örneğin "profesyonellik" (Krantz, 2009; Gewirtz, 2009), "iş ahlakı" (Fjellström, 2006; Carr, 2000), ve "profesyonelleşme" (Stenlås, 2009) terimleri kullanılarak bir dizi farklı bakış açısından daha genel olarak tartışılmıştır. Okulla ilgili öğretmen tarafından yapılan iş, çoğu İsveç çalışmasının başlangıç noktasını veya odak noktasını oluşturmaktadır. Ancak profesyonel bir grup olarak okul sosyal hizmet uzmanları hakkında çok az araştırma tabanlı bilgi bulunmaktadır.

Genel olarak konuşursak İsveç'teki okul sosyal hizmeti, okul içindeki ve dışındaki farklı düzeylerdeki öğrencilerle iş birliğine dayalı çalışma olarak tanımlanabilir. Okul sosyal hizmet uzmanları için ortak çalışma görevleri; bireysel olarak öğrenci ve öğrenci grupları ile danışmanlık, farklı yaş gruplarına müdahale etmek, örneğin zorbalığa veya uyuşturucu kullanımına karşı müdahaleler, öğrencilerin denetimini yapmak ve öğretmenlerle istişareleri içerir (Sveriges skolkuratorers förening, 2012). Bir öğrenci vakası farklı şekillerde başlatılabilir. Bir raporda okul sosyal hizmet uzmanının, öğrencilerin kendileri ile iletişime geçmesi ve öğretmenler veya diğer personeller tarafından iletişim kurulmasının eşit derecede yaygın olduğunu belirtmektedir (Skolkuratorsenheten, 2004, s. 8-12). Okul sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerini gerçekleştirmesi için bulunan en yaygın nedenler; öğrenci sorunları, devamsızlık, akran zorbalığı, okulda aşırı yorgunluk ve yıkıcı davranışlardır. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca öğrencilerin okul dışındaki ilişkileriyle ilgili sorunları ele almış; öğrencilerin mutsuzluğu/depresyonu, anksiyete/endişe, kimlik krizi, intihar/intihara teşebbüs riski ve madde bağımlılığı ile ilgili sorunlarla da ilgilenmişlerdir.

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

Backlund'un (2007) tezinde, İsveç belediyelerinde öğrenci refahı çalışmalarının nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığı konusunda okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışmaları incelenmiştir. Örneğin, Backlund (2007, s. 241-242) okul psikologlarının aksine, okul sosyal hizmet uzmanlarının onlara profesyonel bir temel ve meşruiyet kazandıran özel teknik müdahalelere veya yöntemlere sahip olmadığını belirtmektedir. Backlund, bunun okul sosyal hizmet uzmanlarının okul hayatının sosyal yönlerine otomatik olarak neden "sahip olmadıklarını" açıkladığını ve bunun da psikologlar, okul hemşireleri ve öğretmenlerle ilgili olarak belirsiz bir iş dağılımına yol açtığını iddia etmektedir. Backlund (2007, s. 67), okul sosyal hizmet uzmanlarının "öğretmenlerin mevcut düzeni bozan sorunları tespit edebildiği ve böylece geçerli prosedürlerin korunabilmesi için sapkın vakaları ele almasına yardımcı olan kaygı azaltıcı uzmanlara benzetilebileceğini öne sürmüştür." (Çapraz başvuru Lipsky, 1980). Spratt, Shucksmith, Philip ve Watson (2006) tarafından benzer modeller gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, uluslararası araştırmalar, okul sosyal hizmet uzmanlarının okulda genellikle net bir rolden yoksun olduğunu göstermiştir (Altshuler & Webb, 2009; Anand, 2010; Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders & Allen, 2012).

Önceki araştırmalardan da anlaşıldığı üzere (Isaksson & Larsson, 2012; Hjörne & Säljö, 2013) okul sosyal hizmet uzmanlarının ve öğretmenlerin mesleki sorumluluk alanlarının en azından kısmen örtüştüğünü ancak öğrencilerin ihtiyaçları, uygun müdahalelerin tanımlanması ve beklenen sonuçlarla ilgili çelişkili görüşler bulunmaktadır (Isaksson, 2014). Bu konuda önemli yetki sorunlarının ortaya çıkması beklenebilir, ancak İsveç okullarındaki öğretmenlerin ve sosyal hizmet uzmanlarının günlük mesleki uygulamalarında bu tür konuları nasıl ele alacakları konusunda hiçbir araştırma yoktur. Bu makale, bu konuların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

### Amaç

Bu makalenin amacı, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasındaki karmaşık ve dinamik ilişkiyi öğrencilerin refahı ile ilgili çalışmalarda analiz etmektir. Analiz, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları ile mesleki çalışmaları ve meslekler arası iş birliği hakkında yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Bu çalışma, hem profesyonel bir alan olarak okul hakkında bilgi birikimine hem de okul sosyal hizmet uzmanının bu alanda sahip olduğu özel role katkıda bulunmaktadır. Amaç, aşağıdaki araştırma sorularında somutlaştırılmıştır:

Öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları, okul sosyal hizmet uzmanlarına olan ihtiyacı ve sahip oldukları özel becerileri nasıl tanımlar?

Öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları, okullarındaki kültürel sistemi yani mesleki uygulamayı nasıl tanımlar?

İki meslek arasındaki bu ilişki yetki alanı açısından nasıl anlaşılmalıdır?

### Teori

Andrew Abbott'ın (1988) "Meslekler Sosyolojisinde" mesleki uygulamada yetki sınırının "kültürel sistemi" olduğuna ve bunu işaret ettiği tartışılmıştır. Abbott'ın teorisinden yola çıkarak, burada okulu meslekler sistemi için bir arena olarak göreceğiz. Meslek çalışmaları geleneksel olarak meslek sistemine ilişkin statik bir bakış açısına sahiptir ve esas olarak meslekleri diğer meslek gruplarından ayıran özellikleri ve bu özelliklerin profesyonel grupların ekonomik ve sosyal gücü ile nasıl ilişkili olduğunu belirlemeye odaklanmıştır. Abbott, çeşitli meslek gruplarının geçmişlerine ilişkin kültürler arası bilgilere dayanarak, profesyonel meslekler ve bu ilişkileri zaman içinde şekillendiren güçler arasındaki ilişkilerin daha karmaşık bir analizini sunar. Buna ek olarak, Abbott'un yaklaşımı, mesleklerdeki görevlerin veya çalışma faaliyetlerinin analizinin, profesyonelleşmedeki değişiklikleri anlamının anahtarı olduğunu varsayar (Tolbert, 1990).

Teorisi küreselliği aşırı vurguladığı için eleştirilse de, teorisinin birçok akademik alanda büyük bir bilimsel etkisi olmuştur (Brante, 2014). Abbott, "Meslekler Sistemi" adlı kitabında teorisini "yetki sınırı" terimine dayanarak sunmuştur. Yetki sınırını, bir mesleğin bir çalışma alanıyla ilgili kararlar alma hakkına sahip olduğunun, toplum tarafından kabul edilmesi olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bu işin nasıl ve ne zaman yapılması gerektiği gibi. Abbott, meslekleri, çalışma alanlarının yetki sınırı için yarıştığı nispeten özerk bir sistemin parçası olarak görmüştür ve Abbott'ın ana noktalarından biri de iş alanları söz konusu olduğunda birbirine yakın olan mesleklerin aslında birbirleriyle rekabet etmesidir. Bu nedenle yetki sınırı, bir mesleğin iş içeriğinin nasıl

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

yorumlanacağına ve işin nasıl yapılacağına karar verme iddiası için meşruiyet anlamına gelir. Abbott'a göre, meslekler elde ettikleri hakları sürekli olarak savunmalıdırlar ve aynı zamanda komşu bölgelere hak iddia ederek genişlemeye de çalışmalıdırlar. Farklı meslekler arasında yetki sınırı ile ilgili çalışma üç farklı alanda gerçekleşir bunlar: yasal alan, kamusal alan ve işyeri alanıdır. Abbott, yetki sınırı söz konusu olduğunda bu üç alan arasında her zaman net sınırlar olmadığını iddia eder ve bunun yerine genellikle işyeri asimilasyonunun gerçekleştiğini savunmaktadır. İşyeri asimilasyonu, profesyonellerin yetki sınırları ile arasındaki hukuki veya kamusal açıdan sınırların her işyerinin pratik ve örgütsel koşullarıyla yeniden tanımlanması anlamına gelmektedir. Resmi yetki sınırı, işyerinin somut ihtiyaçlarına, kaynaklarına ve diğer bağlamsal koşullarına dayanan örgütsel mantığa dayalı bir iş bölümüyle değiştirilir.

Abbott (1988), her biri belirli bir bilgi ve faaliyet alanı üzerinde farklı derecelerde kontrol anlamına gelen altı farklı yetki alanını açıklar. Tam yetki sınırları, bir mesleğin yukarıda açıklanan üç alanda da kendi alanı üzerinde kontrol kurduğu anlamına gelmektedir. Ancak, bir meslek resmen başka bir mesleğe (örneğin doktorlar-hemşireler) tabi olabilir, bu da ikinci tür bir yetki sınırınıdır. Üçüncü tür yetki sınırı ise iş bölümüdür, bu da bir mesleğin genel sorumluluğu olsa bile (örneğin bir inşaat projesine liderlik eden mimarlar) farklı meslekler arasında sorumluluk alanlarının net bir şekilde bölünmesi gerektiği anlamına gelir. Entelektüel yargı, bir mesleğin bir bilgi alanının bilişsel kısmı üzerinde kontrole sahip olduğu ve diğer mesleklerin bu bilgiyi pratikte uygulayabildiği dördüncü türdür. Beşinci tür, bir mesleğin başka bir meslek grubunun işlerini yorumlama, değiştirme ve yönlendirme hakkına sahip olduğu danışmanlık yetkisidir. Abbott'ın belirlediği altıncı tür yetki sınırı danışan farklılaşmasıdır, bu da farklı danışan gruplarının meslekler arasında veya meslekler içerisinde bölündüğü anlamına gelir. Bu tür bir yetki sınırı normalde işyeri içinde bulunur ve genellikle resmi olarak oluşturulan yetki sınırlarıyla çelişmektedir (Abbott 1988, s. 77).

Abbott'a (1988) göre, mesleki uygulama mantığı üç temelde somutlaşmıştır tanı, çıkarım ve tedavi. Bu üç temel, yetki sınırının kültürel sistemini oluşturur ve bu kültürel sistemler sayesinde, profesyonel bir grubun mesleki sınırı diğer meslekler tarafından sorgulanabilmekte ve rekabete tabi tutulabilmektedir. Abbott (1988), genellikle belirlenmemiş ve belirsiz bir şekilde formüle edilmiş çevresel sorunların, birincil olarak rekabete maruz kalma riski taşıyan sorunlar olduğunu iddia etmektedir. Tanı eylemi iki süreci gerektirir. Bunlardan ilki, danışanın probleminin genel bir tanımını oluşturmak ve bunun için meşru bir problemi olup olmadığını belirlemektir (sınıflandırma). Tedavi söz konusu olduğunda, tedavi kararları üzerinde kontrol sahibi olmak yetki alanının merkezi bir parçasıdır ve tedavinin beklenen sonuçlarının değerlendirilmesi genellikle ölçüm sorunları ve belirsizlik ile ilişkilidir. Tanıdan tedaviye giden yol her zaman tek yönlü değildir ve bazı bağlamlarda tanıdan önce tedavi gelebilir. Çıkarım, tanıyı tedaviye bağlayan profesyonel bir değerlendirmedir. Tanı ve tedavi arasındaki bağlantı net olmadığına ve sorunun değerlendirilmesi zor olduğunda bu büyük önem taşımaktadır.

İsveç okullarındaki sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenlerinin öğrencilerin refahını arttırmak için yaptıkları bu çalışmada, okuldaki çalışma alanları üzerinde yetki sınırı için profesyonel bir rekabet alanı oluşturmuştur. Yetki sınırının kültürel sistemleri analiz edilir, yani okul sosyal hizmet uzmanlarının ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları tanı, çıkarım ve tedavi açısından yorumlanır. Esas olarak teşhis ve tedaviye odaklanılmaktadır çünkü bunlar, deneysel materyallerde en açık şekilde ortaya konan süreçlerdir.

### Yöntem

Bu nitel araştırma, İsveç'te farklı büyüklükteki okullardan ve farklı sosyo-ekonomik alanlarda 12 okul sosyal hizmet uzmanı ve 11 öğretmen ile yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Görüşülen kişiler, deneyimlerde ve uygulama bağlamlarında çeşitlilik elde edebilmek için stratejik olarak seçilmiştir (cf. Creswell, 2009). Profesyonel bilgi ağları ve okul müdürleri, görüşme yapılacak kişilerle iletişim kurma ve kişileri seçme konusunda yardımcı olmuşlardır. Okul sosyal hizmet uzmanları 2011 sonbaharında mülakata alınmış ve 1,5 ile 4 saat arasında görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilebilmek için, mülakat sırasında sosyal hizmet diplomasına sahip olan okul sosyal hizmet uzmanlarının, okul sosyal hizmet alanında en az 6 aylık deneyime sahip olması ve belediye tarafından işletilen zorunlu bir okulda (7-15 yaş) bir okul sosyal hizmet uzmanı olarak istihdam ediliyor olması gerekmektedir. Görüşülen kişiler 31 ila 55 yaşları arasındadır (ortalama: 43 yıl), okul sosyal hizmeti alanında 2,5 ila 30 yıl arasında deneyime sahiptirler (ortalama: 11 yıl) ve görüşülen 5 kişinin okul ortamları dışında sosyal hizmet deneyimi yoktur.

Öğretmen görüşmeleri 2014 baharında yapılmış ve 30-60 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin 12-15 yaş arası öğrencilere ders vermeleri ve meslek içinde en az birkaç yıllık deneyime sahip olmaları gerekiyordu.



## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

Araştırmaya yalnızca “sıradan” sınıf öğretmenleri dahil edildi, özel gereksinim öğretmenleri olarak çalışanlar dahil edilmemiştir. Çünkü bu tür öğretmenlerin zaten öğrenci refahı ile ilgili özel bir rolü vardır. Görüşülen öğretmenlerin ortalama yaşı 47’dir, en büyüğü ise 64 iken en küçüğü 36’dır. Görüşülen kişilerin kapsamlı şekilde mesleki deneyimleri vardır. Ortalama olarak 22 yıl boyunca çalışan öğretmenler, 8 ila 40 yıl arasında öğretmen olarak çalışmışlar. Hepsini nitelikli öğretmenlerdir ve dil, matematik, fen, beden eğitimi ve el sanatları gibi farklı konularda dersler vermişlerdir.

Materyal biraz farklı yöntemlerle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış okul sosyal hizmet uzmanı görüşmeleri, Abbott’ın (1988) teorisindeki kavramlar tarafından bilgilendirilen çeşitli soru alanlarına sahip tematik bir mülakat kılavuzuna dayanmaktadır. Bu sorular günlük uygulamalar, görevler, yöntemler, mesleki yeterlilik ve diğer profesyonellerle ilişkiler hakkındadır. Öğretmenlerle yapılan telefon görüşmelerinde, görüşme rehberi mesleki sınırlar, mesleki çalışma ve mesleki beceriler alanlarıyla sınırlandırılmıştır. Böylece, öğretmen görüşmesinin tasarımı kısmen daha önceki çalışmaların sonuçlarına göre ek bilgi edinmek ve daha önceki bulguları tamamlamak için belirlenmiştir (Isaksson & Larsson, 2012; Isaksson, 2014; Isaksson & Sjöström, 2016).

Tüm görüşmeler kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Abbott’un teorisine dayanan tümdengelimli bir yaklaşımla yönlendirilmiş nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir (cf. Miles & Huberman, 1994; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Her iki grup görüşmesinden elde edilen materyaller ilk olarak görüşme sorularına göre sıralanmıştır. Her iki görüşme anketinde sorulan ortak sorulara verilen yanıtlar daha sonra kültürel sistem merceğinden geçirilerek ve yetki sınırı kavramıyla ilişkili olarak karşılaştırılıp analiz edilmiştir.

Görüşmelerin temel yönlerini örneklemek için alıntılar seçilmiştir. Alıntılar, okumayı kolaylaştırmak için yazılı dil standartlarına göre biraz değiştirilmiş ve bu makale için İngilizceye çevrilmiştir. Çalışma profesyonel faaliyetlere odaklandığı için, görüşülen kişilere karşı kişisel meseleleriyle ilgili yargılamaya yapılmamıştır, ancak yine de etik standartlar takip edilmiştir (Vetenskapsrådet, 2011). Mülakata katılanlara katılımlarının gönüllü olduğu ve her an geri çekilebileceği ve sağladıkları bilgilerin gizli olarak ele alınacağı, böylece katılımcıların veya ilgili okulların ve öğrencilerin çalışmanın sonuçları yayınlanıp yayıldığında tespit edilme riskinin bulunmadığı bilgilendirilmiştir.

Aşağıda sunulan analiz, araştırma soruları ile yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı nasıl değerlendirdiklerinin bir tanımından sonra, mesleki uygulamaları hakkındaki görüşleri kültürel sistemler ışığında analiz edilir. Bunu, yetki sınırlarının farklı yönleriyle ilişkili olarak verilerin tartışılması izlemektedir.

### Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarına Duyulan İhtiyaç ve Onların Özel Becerileri

Okul sosyal hizmet uzmanlarına meslek olarak neden ihtiyaç duyuldukları sorulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen soru biraz farklı bir şekilde formüle edilmiştir: “Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından yapılan iş sizce okulda gerekli mi? Sosyal hizmet uzmanları okulda neden olmalı ya da neden olmamalı? Mülakata katılanlar, okulda bir meslek olarak okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç olduğunu söylemişlerdir. Tüm öğretmenler yanıtlarında bunu vurgulayarak ifade etmişlerdir: “Evet, her okulda veya birimde kesinlikle bir okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç vardır.” demiştir (Öğretmen 5). Birkaç öğretmen oldukça basit bir şekilde “Kesinlikle!” dedi. Bazıları yanıtlarına ekstra vurgu yaparak örneğin, “Evet, çok fazla. Çok çok fazla. Evet kesinlikle. Kesinlikle gerekli olduklarını düşünüyorum. Çok, çok önemli” şeklinde belirtmişlerdir (Öğretmen 4).

Verilen nedenler biraz farklıydı, ancak genel olarak öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında oldukça benzerlik vardır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının birçoğu, genel ve bütünsel bir görüşe sahip olduklarını ve bunun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Okul sosyal hizmet uzmanı, “Çocuklar sadece öğrenci değil, onlar tam bir bireydir.” demiştir. Öğretmenler 'bütünsel' terimini kullanmamışlardır, ancak okul sosyal hizmet uzmanlarının ihtiyacına şöyle cevap verdiklerinde: “Bir öğrencinin hayatı bizim öğrettiğimiz derslerden çok daha fazlasıdır.” benzer bir anlama gelmekteydi.” (Öğretmen 2).

Hem okul sosyal hizmet uzmanları hem de öğretmenler, “Öğrenciler farklıdır ve farklı ihtiyaçları vardır aynı zamanda bu çok çok önemlidir. İsterlerse, tavsiye almak ya da konuşmak için gidebilecekleri bir okul sosyal hizmet uzmanı var.” diyerek öğrencilerin dönüp konuşabilecekleri bir kişinin yani okul sosyal hizmet uzmanının olmasının olumlu yönüne işaret etmişlerdir (Öğretmen 10). Görüşülen pek çok kişi, o kişinin “başka bir yetişkin”

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

veya "bağımsız bir yetişkin", "tarafsız bölge" (Öğretmen 9, Okul sosyal hizmet uzmanı 1) veya "gidebilecekleri farklı bir kişi olarak bulunmasının" önemine dikkat çekmişlerdir. (Okul sosyal hizmet uzmanı 11) Bazı öğretmenler bunun özellikle önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Çünkü öğretmenler hem otoriteyi hem de gücü temsil etmektedir. Öğretmenler "Notları, onlar için bu bakış açısından özel bir kişiyi temsil edecek şekilde belirliyoruz; bu bizim rolümüz." diyerek önemini belirtmişlerdir. (Öğretmen 9) Öğretmenler genellikle Okul sosyal hizmet uzmanının öğrencilerin öğretmenle konuşamayacağı şeyler hakkında konuşabilecekleri kişi olarak tasvir ederken, Okul sosyal hizmet uzmanı genellikle rollerini öğretmenlerden değil, ebeveynlerden kopmuş bir yetişkin olarak görmektedirler.

Birçok katılımcı, okul sosyal hizmet uzmanının özellikle farklı kriz durumlarında ya da çocuğun kendini kötü hissettiği durumlarda önemli olduğunu söylemiştir. Öğretmenler ayrıca, okul sosyal hizmet uzmanının rolünün, öğretmenleri hem pratik anlamda -böylece öğretmenler kendi öğretimlerine odaklanabilmeleri için- hem de öğrenci için endişelendiklerinde onları duygusal anlamda desteklemek olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca hem okul sosyal hizmet uzmanları hem de öğretmenler, okulda okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmasının bir başka nedeni olarak günümüz toplumunda çocukların ve gençlerin sahip olduğu zorlu durumlardan bahsetmişlerdir.

Buna göre, bu genel düzeyde hem sosyal hizmet uzmanları hem de öğretmenler, meslekler sistemindeki rollerinden memnun oldukları görülmüştür ve verilerde yetki alanında doğrudan bir çatışma olmadığı ortaya konulmuştur. Ancak kültürel sistemlere, yani uygulamada profesyonel iş birliğinin gerçekleştiği düzeyde ve mesleki uygulamaya daha yakından bakıldığında farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Şimdi öğretmenlerin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışmalarını ve "öğrencilerle ilgili" sorunları (okuldaki çocuklarla ilgili her türden sorunlar) nasıl tanımladıkları, kimin neyden sorumlu olduğu konusunda nasıl yorum yaptıkları, müdahaleler ve sonuçlar tartışılmıştır. Daha sonra, yetki meselesinin öğretmenlerin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının genel ifadelerinin ima ettiğinden çok daha karmaşık olduğu ortaya çıkmıştır.

### Kültürel Sistemler

Öğretmenlerin çoğu, bir öğrencinin sosyal nitelikteki sorunlar nedeniyle kendini iyi hissetmediğini veya öğrenemediğini algıladıklarında, bunun öğrencinin çevresiyle bağlantılı problemlerle ev ve aile koşulları veya okul dışındaki diğer olgularla ilgili olduğunu düşünerek okul sosyal hizmet uzmanıyla iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Bu aynı zamanda psikoterapötik müdahaleler gerektirdiği düşünülen bireysel veya kişisel durumlarla ilgili meselelerde olabilir, öyle ki "birisini bu kadar derin düşünceler üzerinde çalışmalıdır" (Öğretmen 8). "Ancak, okul sosyal hizmet uzmanı sınıfta "öğretim" "öğrenme" veya "tıbbi sorunlar (Öğretmen 3, 10 ve 7) ile ilgili sorunlarla ilgilenmemektedir." Eğer sınıfta sorunlar varsa, öğretmenlerin çoğu okul sosyal hizmet uzmanıyla temasa geçmediğini; bunun yerine, meslektaşları ve okul müdürleri ile sorunu tartıştığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu tür sorunları "genellikle okul yönetimi için bir mesele, biraz azarlanması gereken bir öğrenci" (Öğretmen 5) olarak tanımlarken, bir diğeri de "İlk etapta okul müdürüne gittim ve genel olarak, öğrenme hedefleriyle ve bu tür şeylerle ilgisi var" demiştir ve sorunu bu şekilde nitelendirmişlerdir. (Öğretmen 1) Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sorunları, öğretmenler tarafından okul sosyal hizmet uzmanının bir sorunu olarak görülmemiştir. Bunun yerine, görüşülen tüm öğretmenler böyle durumlarda önce okul müdürüne, meslektaşlarına veya çalışma ekibine yöneldiklerini söylemişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıftaki sorunların veya öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim sorunlarının okul sosyal hizmet uzmanının değil öğretmenin yetki alanına girdiğini düşündükleri görülmektedir.

"Okul sosyal hizmet uzmanımızın üstlendiği çok sayıda öğrenci vakamız var ve bunlar gerçekten ciddi şeyler ve öğrencilerimiz bunu biliyor. Onu başka bir faaliyet alanıyla bağlantı olarak görüyorlar. Bununla birlikte, sınıftaki öğrenmeyle ilgili kişi okul sosyal hizmet uzmanı değil okul müdürüdür." (Öğretmen 1)

Bir okul sosyal hizmet uzmanı tarafından yapılan aşağıdaki ifadeden yola çıkarak, farklı öğretmenler okul sosyal hizmet uzmanlarının farklı derecelerde sınıf içi uygulama yapmalarına izin verdiği görülmektedir.

"Ancak bazen öğretmenler sınıfın kendilerine ait olduğu görüşünü benimsiyor. Burası onların alanı ve orada ne istediğimi söyleme iznim yok. Sanırım çok bağımsız çalışıyorlar, benimle iletişime geçmiyorlar. Sadece o sınıflara asla girmeyeceğimi biliyorum. Ve bunun nedeni her zaman ideal öğrencilere sahip olmaları mı yoksa ne olduğunu bilmiyorum, ama diğer bazı sınıflarda çok daha fazla zaman geçiriyorum." (Okul sosyal hizmet uzmanı 9)

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

Burada öğretmenlerin sorunları kendileri, diğer pedagojik personel veya okul sosyal hizmet uzmanı için tanı sürecinde bir sorun olarak nasıl sınıflandırdığını görebiliriz. Bu sınıflandırmalar bazı kolligasyon(dilbilimsel yapıların sözdizimsel yapıları ile ilişkisi) temelinde yapılır, yani daha sonra bir sorunun genel bir resmi elde edilmiş olunur. Yukarıdaki ikinci alıntı, okul sosyal hizmet uzmanlarının sorunları farklı şekilde harmanlayıp sınıflandırabilecekleri anlamına gelmektedir ve görüşme yapılan bazı öğretmenlerin okul sosyal hizmet uzmanını sınıftan nasıl çıkarttığını açıklamıştır.

Bir öğrenci vakasına ilişkin olarak öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında sınırların belirlenmesi ve iş birliği derecesi elbette farklılık gösterebilir. İş birliği, genellikle öğretmenlerin kendilerinin oldukça fazla katılımları ve önlemlerinden önce gelir. Örneğin, tüm öğretmenler bir sorun ortaya çıktığında önce söz konusu öğrenci ve ebeveynleriyle konuştuklarını söylemişlerdir. Bazıları meslektaşlarıyla da konuşurken bazıları da okulun sosyal hizmet uzmanıyla iletişime geçmeden önce okul hemşiresi ile konuşabileceklerini söylemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, okul sosyal hizmet uzmanıyla iletişime geçenin öğretmenler olduğunu ve bunun nadiren tersi olduğunu ortaya koymuştur. Görüşülen öğretmenler, okul sosyal hizmet uzmanının erişilebilir olduğunu hissetmiş ve takdir etmişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı, “zor ebeveynler” (Öğretmen 1), “kendi fikirlerine meydan okuma” için (Öğretmen 7) veya “bir öğrenciyle biraz ilerleme kaydetmeye çalışma” “daha kolay iletişim kurabilme” konularında okul sosyal hizmet uzmanlarından düzenli olarak yardım istediklerini söylemişlerdir. (Öğretmen 10) Birkaç öğretmen “tavsiye veya destekle uğraşmadıklarını” ya da “buna hiç ihtiyaç duymadıklarını” söylemişlerdir. (Öğretmen 5 ve 9) Görüşülen öğretmenlerin çoğu verilen tavsiye ve danışmanlıkları resmi bir okul sosyal hizmet görevi olarak algılamıyor gibi görünüyordu; daha çok günlük ve aşikâr bir şey olarak görmekteydiler. Sosyal hizmet uzmanlarıyla yapılan görüşmeler, şartırcı bir şekilde, onların da verdikleri tavsiye veya danışmanlıkları resmi bir iş görevi olarak algılamadıklarını ortaya çıkarmıştır; bunun yerine buna "yansıma fikirler" adını vermişlerdir. Örneğin, Okul sosyal hizmet uzmanı, “Evet, koridorda birbirimizi göreceğiz ve sonra aramızda bazı fikir alışverişlerinde bulunacağız.” demiştir. Bununla birlikte, bu tür bir danışma, kabul görmüş bir sosyal hizmeti yöntemidir (Sabatino, 2006) ve Abbott'ın terminolojisini kullanarak bir danışma yetkisi olarak kabul edilebilir, ancak bu durumda iletişimin olağan yapısının arkasına gizlenmiş gibi görünmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenler, öğretmenlerin farklı şekilde çalıştıklarının, sosyal nitelikte olduğunu düşündükleri sorunlara karşı farklı yaklaşımlara sahip olduklarının ve bu konularda okul sosyal hizmet uzmanlarıyla ne ölçüde iş birliği yaptıklarının farkındaydı. Bazı okul sosyal hizmet uzmanları, bazı öğretmenlerin hiçbir vakayı aktarmayacağı yorumunu yapmıştır; bunun yerine, “Öğrencinin tüm yaşamına sahip olduklarını düşünürler /... / ve her şeyle, gerçekten yapma yeterliliğine sahip olamayacakları şeylerle uğraşırlar.” (Okul sosyal hizmet uzmanı 11) Okul sosyal hizmet uzmanına göre, “Öğretmenler okuldaki sosyal hizmet uzmanları gibi biraz fazla çalışıyorlar.” bu fikirlere göre öğretmenler bir öğrenci vakasını teslim etmezlerse öğrencinin ihtiyaç duyduğu yardımı zamanında alamaması gibi ciddi olumsuz sonuçlara yol açabilir örneğin, bir öğrenci intihara meyilliyse burada okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğretmenlerin okul sosyal hizmet alanı içinde faaliyet gösterdiğini düşünmeleri dikkat çekicidir.

Diğer yanıtlar, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilgili örneklerinin öğrencilerin yaşamlarının sosyal yönlerini yeterince önemsemediğini göstermiştir. Bir öğretmene göre, bazı öğretmenler öğrencilerin okuldan kaçmasına, iyi uyuyup uyumamalarına, kendilerini yaralamalarına kayıtsız kalması durumunda “Ben öğretmenim ben bir okul sosyal hizmet uzmanı ya da bir hemşire değilim.” diyerek önemsemediklerini belirtmişlerdir (Öğretmen 4). Öğretmenlerden bazıları, öğretmen meslektaşlarının okul sosyal hizmet uzmanıyla iş birliğine karşı direnişinin “Okul sosyal hizmet uzmanına karşı küçümseyici bir tavırları var... ve iş birliği yapmayı reddediyorlar” diyerek okul sosyal hizmet uzmanının işini engelleyebileceğini düşünmekteydiler (Öğretmen 7). Öğretmen 8 öğretmenlerin tutumlarını “Kapım açık, içeri gelin ve nasıl çalıştığımızı ve iyileştirme için herhangi bir fırsat bulup bulamayacağımızı görün.” Yoksa sessiz olun, kapınızı kapatın ve okul sosyal hizmet uzmanıyla temastan kaçın.” şeklinde tanımlamıştır. Bu nedenle, bazı öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarının belirli sosyal yönleriyle ilgilenmekten kaçınmak istediği ve okul sosyal hizmet uzmanıyla iş birliği yapmak istemediği görülmektedir. Okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaçla ilgili olarak yukarıda açıklanan fikir birliği dikkate alındığında paradoksal bir durum görünmektedir.

Öğretmenler, kapsamı değişebilen bir süreç olan sorunun ne olduğunu teşhis ettikten sonra, öğrenci vakasını okul sosyal hizmet uzmanına teslim edebilmektedir. Bir öğrenci vakasını okul sosyal hizmet uzmanına teslim etmek, görüşülen tüm öğretmenlerin deneyimlediği bir şeydir. Öğretmenlerden biri bunu basitçe teslim ettiklerini söylemiştir, "Okul sosyal hizmet uzmanıyla iletişime geçtikten sonra onu teslim et, çünkü bu tavsiye ve destek



## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

şeylerine inanmıyorum, zaten bunu yapmam." (Öğretmen 5). "Başa çıkamadığım yetkin olmadığım vakaları teslim ediyorum, biliyorsunuz, duygusal sorunlar ve bireysel psikoloji benim alanım değil." (Öğretmen 10). Bir diğeri: " Pekala, teslim et, bu her zaman olan ortak bir durum, ama hissettiğin noktaya gel, bu benim alanım değil, benim bu alanda bilgi birikimim yok." (Öğretmen 8). Şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu örneklerde, öğretmenler, çalışma yaptıktan sonra, problemi kendilerinin yerine okul sosyal hizmet uzmanının yeterlilik alanına ait olarak sınıflandırmışlardır.

Görüşmelerde vakaların devri genellikle ayrıntılı olarak yorumlanmıştır: "Öğretmenler belirli bir problemin sorumluluğunu verir, ancak bu öğretim için değildir." (Öğretmen 1) veya "Çocuğun refahını arttırmanın bazı yönlerinin sorumluluğunu devrederler." (Öğretmen 8) veya 1. Öğretmenin dediği gibi:

"Sorumluluğu bir şekilde devrediyordum gibi hissediyorum, kendimi bundan kurtarıyorum. Sanki şimdi elimden gelen her şeyi yapmışım gibi hissediyorum ve bunun halledileceğini biliyorum. Bir vakayı teslim ettiğimde böyle hissediyorum; belgeleri verdim ve okul sosyal hizmet uzmanıyla oturup sorunları tartıştım ve o da "Şimdi bununla ilgileneceğim" dedi. Vakayı onun devraldığını ve bunu sözlü olarak belirttiğini biliyorum. Ancak yazılı bir şekilde vakayı devraldığını belirtmedi (Öğretmen 1).

Bir öğrenci vakasının okul sosyal hizmet uzmanına teslim edilmesiyle bağlantılı olarak rahatlama duyguları öğretmenler arasında yaygın olarak görülmüştür ve bunu "rahatlama" olarak tanımlamışlardır, bu da onların "daha sakin" ve "daha az suçluluk" hissetmelerini sağlamıştır. Kendilerini öğretimlerine adayabileceklerinden emin hissetmişlerdir. Bir öğretmen şöyle dedi: "Aman Tanrım, şimdi nasıl yapacağımı bildiğim şeyleri yapabilirim, iyi olduğum şeyi yapabilirim." (Öğretmen 8).

Bununla birlikte, vakaların teslim edilmesiyle ilgili önemli bir sorun okul sosyal hizmet uzmanı 1 tarafından sorunsallaştırılmıştır:

"Her şey sınıf durumuyla bağlantılıdır çünkü onlar (öğrenciler) benimle birlikteyken hiçbir zaman sorun yaşamazlar. İnsanların anlamadığı tam olarak budur; Ben öğretmen değilim, sınıfta olacak olan da ben değilim, bu öğrenci ile benim aramda işleyen bir şey değil; öğretmen ve öğrenci arasında görüşülmek zorundadır." (Okul sosyal hizmet uzmanı 1)

Okul sosyal hizmet uzmanı, öğretmenlerin sınıfta olup bitenlerde kendi rollerini görmelerini ve öğrencilerle kendi ilişkilerinin önemini anlamalarını sağlamanın gerekli olduğunu düşünmektedir. Böylelikle, belirli bir sıralama ve sınıflandırma teşhis sürecinin öğretmeni ilgilendirdiği ve bunun onları rahatlattığı görülebilir, ancak okul sosyal hizmet uzmanının gözünde böyle bir çözüm, asıl sorunun çözülemediği bir durum yaratması olarak görülür. Başka bir deyişle, bu kültür sistemlerindeki bir çatışmayı göstermektedir.

Görüşme verilerinde kültür sistemlerindeki bu tür diğer çatışmaların çok sayıda örneği vardır. Bazı okul sosyal hizmet uzmanları, öğretmenlerin bazen öğrenciyi bir problemin taşıyıcısı ve teşhise muhtaç biri olarak gördüklerini düşünmüşler ve öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanlarının da problemi aynı şekilde algılamasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bazı okul sosyal hizmet uzmanları sorunları "sınıftaki" veya "öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimden kaynaklanan sorunlar" olarak tanımladıkları, ancak öğretmenlerin bunları bireysel bir öğrenci sorunu olarak tanımlamadıklarını söylemişlerdir. Pek çok öğretmen, öğrencilerle ilgili sorunları fark ettiklerinde, okul sosyal hizmet uzmanından bunları teşhis etmesini ve düzeltmesini istediklerini söylemiştir. Bazı okul sosyal hizmet uzmanları bu teşhise odaklanmayı eleştirmiştir. Bir okul sosyal hizmet uzmanının dediği gibi: "İster dikkat eksikliği ister Asperger sendromu (aşırı içe kapanıklık) veya sosyal nitelikte bir sorun olsun, çocuğa bu durumda yardım etmeliyiz." Okul sosyal hizmet uzmanı 6, "İlk müdahalede çocuğu araştırmamız gerektiği" yerine diğer önlemlerin ilk önce düşünülmesi gerektiğini söyledi. Dolayısıyla, iki meslek arasındaki tutarsızlık, tedaviye ilişkin görüşlerle de ilgilidir.

Bir başka çelişkili görüş alanı, problemleri durumlarda öğrencilerden ne beklmeleri gerektiği ile ilgiliydi. Okul sosyal hizmet uzmanı 4, belirli bir öğrencinin sadece okula gelmesinden memnun olma ve herhangi bir öğrenme sonucu beklememesi durumunun öğretmenler tarafından onaylanmadığını belirtmiştir:

"Bazı öğrencilerin içinde buldukları durumun, hemen mükemmel şekilde okul ödevleri yapacakları anlamına gelmediğini görebiliriz; biliyorsunuz, onlardan en iyi notları almayı bekleyemezsiniz; belki de okula gelmek onlar için büyük bir başarıdır. Okul onlar için güvenli bir yer ve bu yüzden burada olmalılar. Bu beklentiler

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

çatışmasının bazen çok zor olduğunu düşünüyorum! Öğretmenler çok öfkeli, özellikle not vermeleri gerektiği zaman çok stresli /... / Çocuğun burada olmasına izin vermeleri ve onu her zaman burada gördüğünde biraz daha cesaretlendirmelidirler. Evet, öğretmenlere bunu önerebilirim ve sonra hayır diyebilirler, onlar bunu öğrenmeli ve bir teste girmelidirler vb.” (Okul sosyal hizmet uzmanı 4)

Öğretmenlerden biri diğer taleplerin de neden gündeme getirilmesi gerektiğini açıklamıştır:

“Örneğin, bir öğrenci evde zor bir durumdaysa veya okuldan çok uzaktaysa, sorun öğrencinin okula nasıl geleceği ve burada olacağıdır. Basitçe "Belirli konuları yapmak zorunda değiller" demek kadar kolay değil. Buna karar verecek okul sosyal hizmet uzmanı değildir; Eğitim Yasası kapsamında çalışan kişi üzerinden geçmesi gerekir. Onlar Sosyal Hizmetler Yasası kapsamında çalışırlar; bizler Eğitim Yasası kapsamında çalışıyoruz.” (Öğretmen 1)

Dolayısıyla, mesleki uygulamada hem teşhis hem de tedavi ile ilgili çelişkili alanlara ilişkin verilerde, örnekler bulunmaktadır. Çıkarımlar, yani öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları tarafından alınan kararlar, diğer meslek elemanları tarafından genellikle önyargılı veya yetersiz olarak görülmektedir ve belirli ihtiyaçlar için yeterince dikkate alınmamaktadır. Bu fenomen, "profesyonel etnosantrizm" (Blomqvist, 2004, s. 9) veya "profesyonel benmerkezcilik" (Thornberg, 2008, s. 14) olarak adlandırılmıştır. Ancak birçok öğretmen, onlarla okul sosyal hizmet uzmanları arasındaki iş birliğinin nasıl iyi işlediğini de anlatmıştır. Kendileriyle okul sosyal hizmet uzmanları arasında rekabet veya rekabet edilecek durum olmadığını söylemişlerdir. Öğretmen 6 “Hiç rekabet etmiyoruz, birbirimize yardım ediyoruz”, Öğretmen 8 “İhtiyacımız olan yardımı alıyoruz ve iyi iş birliği yaptığımızı düşünüyorum”, Öğretmen 10 ise “Bir olay hakkında farklı görüşler olduğunu hiç düşünmemiştim.” demiştir.

### Okuldaki Meslekler Sisteminde Yetki Sınırları

İlk iki araştırma sorusunu ele aldıktan sonra, şimdi kültürel sistemin bulgularının ve analizinin yetki sınırları açısından tartışılacağı üçüncü soruya dönüyoruz. Gördüğümüz gibi, okul sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenler arasındaki iş birliği sorunsuz bir şekilde işleyebilir, ancak aynı zamanda sorunlu da olabilir. Genel düzeyde, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında okulda okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulduğu, böylece okul sosyal hizmetinin meşruiyeti olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Ancak, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları mesleki uygulamalarını anlattıklarında, öğrencilerle ilgili sorunların nasıl ele alınması gerektiği konusunda çelişkili görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler bir öğrenci vakasını okul sosyal hizmet uzmanına devretmek ve öğrencinin mümkün olan en kısa sürede “öğretilen bir durumda” geri dönmesini istemişlerdir. Bu arzu, okul sosyal hizmet uzmanı tarafından alınan tedbirler kapsamında kaynaklar üzerinde ekstra bir talep olarak görülebilir (cf. Hjelte, 2005). Backlund (2007, s. 67) tarafından okul sosyal hizmet uzmanlarının "anksiyete azaltıcı uzmanlar" olarak tasvir edilmesi de bu çalışmada ortaya çıkmaktadır. Ancak bazı okul sosyal hizmet uzmanları, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de pek çok sorunda önemli bir role sahip olduğunu iddia ettikleri için bu role karşı çıkmışlardır.

Kültürel sistemlerde çatışmalar olmasına rağmen, genellikle öğretmenlerin veya okul sosyal hizmet uzmanlarının diğerinin lehine olarak yetki alanlarını genişletmeye çalıştıkları görülmemiştir. Ancak, her iki grubun da kendi çalışma alanları arasındaki sınırları savunduğunu örneklerle gördük. Bu nedenle, her iki grup da diğer grubun çalışmalarını denetlemeye çalışma eğilimlerinin bazı örneklerini sergilemektedir. Bu durum özellikle öğretmenlerin öğrenciyle ilgili sorunları okul sosyal hizmet uzmanlarına devretmesi ve okul sosyal hizmet uzmanının da öğretmeni ve sınıf durumunu öğrenciyle ilgili probleme sorunun çözüm sürecine dahil etmesiyle belirginleşmiştir.

Çatışmaları ele almak ve sorunları çözmek için, işyerinde öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanı arasında örtülü veya açık görüşmeler yapılmıştır. Bu da farklı yetki sınırlılıklarının olduğu görüşünün oluşmasına yol açmıştır. Öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında yasal ve kamusal alanlarda düzenlenmiş bir üstünlük ve bağlılık olmasa bile, örneğin doktorlar ve hemşireler arasında olduğu gibi, bu çalışmada incelenen vakalarda öğretmenler işyeri alanında öğrenci ile ilgili sorunların niteliğine karar verme konusunda önceliğe sahiptir. Bu, okul sosyal hizmet uzmanlarının yetki alanının öğretmenlere bağlı olduğu bir işyeri asimilasyonunu göstermektedir. Bir dereceye kadar bu apaçık ortadadır, çünkü problemler öğretmenlerin bulunduğu öğretme-öğrenme durumunda ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin, işlerini yapabilmek için okul sosyal hizmet uzmanının müdahalelerine bir dereceye kadar bağımlı olmalarına rağmen okulun temel faaliyetlerini temsil

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

etmeleri gerçeğiyle de bağlantılı olabilir, ki bu da bir iş bölümü anlamına gelir.

Ayrıca, danışmanlık yetkisine benzeyen, yani bir mesleğin başka bir mesleğin çalışmalarını yönlendirme ve denetim yoluyla yorumlamasına, değiştirmesine ve denetlemesine izin verilen anlaşma örnekleri de vardır. Bu tür yetki sınırları, yasal ve kamusal alanlarda, öncelikli olarak mevzuat değişiklikleri için hazırlık belgelerinde ve okul sosyal hizmet uzmanlarının çıkar gruplarının politika programlarında düzenlenir. Ancak, işyeri düzeyinde, bu tür etkinlikler organize edilmiş görünmüyor; bunun yerine, daha az zorlayıcı olan ve muhtemelen daha az çatışma yaratan "ipuçları ve tavsiyeler" ve "fikirlerin hatırlanması" şeklinde ortaya çıkar. Bu aynı zamanda işyeri asimilasyonunu da gösterir ve her iki grubun da birbirlerinin bilgi ve deneyimlerine bağlı olduğu bir iş birliğinin ifadesi olarak görülebilir.

Bir öğrenci vakasının öğretmenden bir okul sosyal hizmet uzmanına devredildiği durumlar, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları dolaylı olarak farklı öğrenci türlerini aralarında bölüştüğü sürece, bir tür müracaatçı farklılaşması sergiliyor olarak görülebilir. Sosyal sorunları olan öğrenciler okul sosyal hizmet uzmanı tarafından ele alınırken, diğer öğrenciler öğretmenin sorumluluğu altındadır. Eğer okul sosyal hizmet uzmanlarının günlük çalışmaları tüm öğrencilere yönelik önleyici ve sağlıklı geliştirici müdahalelere daha fazla odaklanmış olsaydı, bu daha az bir ölçüde gerçekleşebilirdi.

Burada sunulan analiz, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında farklı yetki sınırları ile ilgili olabilecek işyerinde asimile edilmiş anlaşmalar olduğunu göstermektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğretmenlere bağlılığı, ev sahibi kuruluşa bir asimilasyon olarak görülebilir. "Fikirlerin hatırlanması" olarak belirtilen danışma yetkisi yoluyla, okul sosyal hizmet uzmanı yine de etki kazanabilir ve kendi görüşünü uygulama ve öğrenci ile ilgili sorunlara çözümler önerme fırsatına sahip olabilmektedirler.

### Tartışma ve Sonuç

Genel olarak araştırmacılar arasında (Guvå, 2009 ; Hjörne ve Säljö, 2013 ; Klingner ve Harry, 2006 ) öğrenci ile ilgili problemlere ve bunların nasıl çözüleceğine ilişkin profesyonel bakış açılarındaki farklılıkların daha geneli bir konuma sahip öğretmenler ve diğer profesyoneller arasındaki işbirliğinde gerilimlere neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum, bu çalışmadaki sonuçlarla uyumludur. Son araştırmalara göre, öğrencilerle ilgili sorunlara karşı bireyci bir bakış açısı okullarda yaygınlaşmış ve derinden pekiştirilmiştir, ancak bu çalışmada görüldüğü gibi bu tüm öğretmenler tarafından benimsenmemiştir. Bu bireysel bakış açısının aksine, okul sosyal hizmet uzmanlarının daha bütünsel bir bakış açısını temsil ettiği varsayılmaktadır (Thornberg, 2014).

Çalışmamız, genel düzeyde öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasında okul sosyal hizmetinin gerekliliği konusunda fikir birliği olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mesleki uygulama söz konusu olduğunda yetki konusu çok daha karmaşık görünmektedir (Guvå & Hylander, 2012 ). Örneğin, sadece bakış açılarındaki farklılıklar değil, aynı zamanda okul sosyal hizmet uzmanının rolüyle ilgili farklı beklentiler de iş birliğini zorlaştırıyor gibi görünmektedir (Altshuler & Webb, 2009; Anand, 2010; Backlund, 2007; Peckover, Vasquez, Van Housen, Saunders & Allen, 2012). Çoğu insani hizmet kuruluşunda, temel faaliyetlerin kesintiye uğramadan ilerlemesine izin vermek için "atipik" vakalarla ilgilenen bir işleve ihtiyaç vardır (Hasenfeld, 1983 ; Lipsky, 1980 ). Okullarda, öğrenci sağlık kuruluşu öğrencilerin öğrenme, gelişim ve sağlık hizmetlerini teşvik eden bir ortam yaratmak amacıyla bu işlevi görmektedir (Socialstyrelsen, 2014). Bununla birlikte, bu çalışma, öğretmenlerin sorunları devredebilme beklentileri ve okul sosyal hizmet uzmanından duygusal destek alma beklentileri ile okul sosyal hizmet uzmanlarının öncelikle çocuğu temsil etme ve destekleme arzusu arasında gerilimlerin ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Hjelte, 2005 ; Spratt, Shucksmith, Philip ve Watson, 2006). Genel bir örüntü; öğretmenlerin okul sosyal hizmet uzmanlarının örgütsel ihtiyaçları yeterince hesaba katmadığını düşünürken okul sosyal hizmet uzmanları öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince dikkat etmediklerini düşünmeleridir. Okulu desteklemek ve ev sahibi organizasyondaki hiyerarşiye meydan okumaktan kaçınmak için okul sosyal hizmet uzmanının danışma yaklaşımını kullandığı görülmektedir (Sabatino, 2006 ), bu da okul sosyal hizmet uzmanının tamamlayıcı becerilere sahip olduğu ve duygusal destek sunduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışma, engelleri aşmak, işbirlikçi uygulamayı geliştirmek ve ortak bir zemin oluşturmak için (Bolin, 2011 ), hem okul sosyal hizmet uzmanlarının hem de öğretmenlerin "bulaşıcı fikirler" (Isaksson, 2014 ) uygulamasına katıldığını göstermektedir. İki mesleğin aralarındaki arayüz tanımlarını analiz ederek çatışmalar görünür hale gelmiştir ve okulda profesyonel bir arena olarak var olan yetki sınırları ile ilişkili kültürel sistemlerde üstü kapalı anlaşmalar yapılabilir. Sonuç olarak, pratikte sorunları çözmek

## Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları

Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

için mesleki sınırlar korunur ve aşılar. Bu çalışmanın sonuçları, Abbott'un teorisindeki mesleklerin görece özerk bir sistemde yetki alanlarını çalışma alanlarına genişletmek için birbirleriyle rekabet ettiği varsayımını bir dereceye kadar karmaşıklaştırıyor görünmektedir. Bu çalışmada gösterildiği gibi, yakından bağlantılı meslekler ille de yetki alanlarını artırmaya çalışmazlar; bunun yerine, çalışma alanlarının mevcut sınırlarını korumakla yetinebilirler ve hatta aktif olarak kendilerini belirli iş görevlerinden çıkarmaya çalışabilirler (Abbott, 1981).

Bu çalışma, öğretmenler ve okul sosyal hizmet uzmanları arasındaki meslekler arası çalışmanın zorluklarını ve farklı profesyonel varsayımların ve beklentilerin öğrencilerin refahı ile işi nasıl hem engelleyebileceğini hem de zenginleştirebileceğini vurgulamaktadır. Burada sunulan bulgular, her iki tarafın da öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin farklı bakış açılarını tartışmayı ve bu profesyonel bakış açılarını değerli katkılar olarak görmeyi sıradan işlerinin bir parçası haline getirme ihtiyacını vurgulamaktadır (Blomqvist, 2004 ; Thornberg, 2014 ). Böyle bir durum, meslekler arası çalışmanın yetki alanındaki çatışmalarda sıkışıp kalma riskini ortadan kaldırmasını ve bunun yerine öğrencilerin refahını artırmaya odaklanmasını sağlamak için en iyi yol olarak görülecektir.

### Kaynaklar

- Abbott, A. (1981). Status and Status Strain in the Professions. *American Journal of Sociology*, 86 (4), 819–835.
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ada, S., ve Baysal, N. (2012). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi
- Ada, Ş., Üstün, A. (2008). İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (17).
- Ahlstrand, E. (1995). Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor: Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium. Linköping: Linköpings universitet.
- Altshuler, S. J. & Webb, J. (2009). School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & Schools*, 31(4), 207–218.
- Anand, M. (2010). Practicing Social Work in Schools: Reflections from Delhi. *Practice*, 22(4), 233–244.
- Andresen, A., Gardarsdóttir, O., Janfelt, M., Lindgren, C., Markkola, P. & Söderlind, I. (2011). *Barnen och välfärdspolitiken. Nordiska barndomar 1900–2000*. Stockholm: Dialogos Förlag.
- Antonovsky, A. (1996). The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan -Resurser, organisering och praktik*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Blomqvist, S. (2004). ”Ju mer vi är tillsammans?” Mångprofessionellt teamarbete i vården. (FOGreport no 50). Linköping: Linköpings universitet.
- Bolin, A. (2011). *Shifting Subordination: Co-located Interprofessional Collaboration between Teachers and Social Workers*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsamhället*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ekornes, S., Hauge, T. & Lund, I. (2012). Teachers as Mental Health Promoters: A Study of Teachers' Understanding of the Concept of Mental Health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289–310.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitapevi.
- Fjellström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Franklin, C. G. S., Kim, J. S., Ryan, T. N., Kelly, M. S. & Montgomery, K. L. (2012). Teacher Involvement in School Mental Health Interventions: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, 34(5),

**Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları**  
Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

973–982.

- Gewirtz, S. (red.) (2009). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges, and Ways Forward*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 479–496.
- Gutkin, T. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1–2), 1–20.
- Guvå, G. (2009). Och de tre skola bliva två. Om elevhälsans tre spår. Linköping: Linköpings universitet.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2012). Diverse Perspectives on Pupil Health Among Professionals in School-Based Multi-Professional Teams. *School Psychology International*, 33(2), 315–150.
- Hasenfeld, Y. (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). Att platsa i en skola för alla - Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan (4., ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Höög, J. (2013). *Elevhälsan i skolan - teman med variationer*. Stockholm: Skolverket.
- Hsieh, H. & Shannon S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Huxtable, M. & Blyth, E. (Eds.). (2002). *School Social Work Worldwide*. Washington, D.C.: NASW Press.
- Hylander, I. (2011). *Samverkan: Professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*. Linköping: Linköping University.
- Isaksson, C. (2014). Skolkuratorers handlingsutrymme – gränser, legitimitet och jurisdiktion. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 1, 47 –66. (in Swedish)
- Isaksson, C. & Larsson, A. (2012). Skolkuratorerens framväxt och utveckling i Sverige. *Sociomomens forskningsupplägg*, 32(6), 24–33. (in Swedish)
- Isaksson, C. & Sjöström, S. (2016). Looking for 'social work' in school social work. *European Journal of Social Work*, 1–12.260
- Karagöz, S. (2014). İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına Kadar Süreli Yayınlarında Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908-1928) (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi).
- Karagöz, S. (2019). Cumhuriyet Dönemi Eğitime Yön Veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911-1927). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagöz, S. (2018a). İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına Süreli Yayınlarında Eğitim (1908-1928). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karagöz, S. (2020). Tarihsel Süreç İçinde Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler Açısından Çocuk Üniversitelerinin Düşünsel Temelleri ve Bazı Uygulamalar. *Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri* (Ed: M. Kılıç ve İ. Kösterelioğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Klingner, J.K. & Harry, B. (2006). The Special Education Referral and Decision-Making Process for English Language Learners: Child Study Team Meetings and Placement Conferences. *Teachers College Record*, 108(11), 2247–2281.
- Koskela, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Pupil Welfare in Finnish Schools - Communal or Falling Apart? *Early Child Development and Care*, 183(9), 1311–1323.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening: anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö University.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Polatcan, M. (2014). İsveç Eğitim Sistemi Amaç Yapı ve Süreç Açısından Türkiye İle Karşılaştırılması . 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi (576-582). Edirne, Turkey
- Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L., Saunders, J. A. & Allen L. (2012). Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers' Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35(1), 9–17.



**Öğrenci Refahına Yönelik Çalışmalarda Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Öğretmenlerin Yetki Sınırları**  
Ali Fuat ERSOY, Fatma KOCAMAN

- Prop. 2009/10:165. Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Stockholm: Regeringen.
- Sabatino, C. A. (2006). Collaboration and Consultation: Professional Alliances for Children, Families and School. In R. T. Constable, (red.). School Social Work: Practice, Policy, and Research. (6. ed.) Chicago: Lyceum Books.
- SFS 2010:800. Ny skollag.
- SKL (Sveriges kommuner och landsting) (2015). Personalstatistik. <http://www.psynk.se/skolresultatochpsykiskhalsa/elevhalsa>
- Skolkuratorsheten (2004). Kuratorers arbete med elever läsåret 2003/2004. Utbildningsförvaltningens rapportserie. Stockholm: Stockholms stad.
- Socialstyrelsen (2014). Vägledning för elevhälsan. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2000:19. Elevvårdsutredningen: Från dubbla spår till elevhälsa.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006). Inter Professional Support of Mental Well-being in Schools: A Bourdieuan Perspective. Journal of Inter Professional Care, 20, 391–402.
- Stenlås, N. (2009). En kår i kläm: läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier. Stockholm: Finansdepartementet.
- Stormont, M., Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2010). Introduction to the Special Issue: Using Prevention Science to Address Mental Health Issues in Schools. Psychology in the Schools, 47 (1), 1–4.
- Sveriges skolkuratorers förening (2012). “Yrkesbeskrivning: En vägledning för skolkuratorn”. [www.skolkuratorn.nu](http://www.skolkuratorn.nu) (8/10 2014).
- Thornberg, R. (2008). Multi-professional Prereferral and School-Based Health- Care Teams: A research Review. Linköping: Linköpings universitet.
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation 24(3), 183–210.
- Tolbert, P. S. (1990) A review of “The system of professions: an essay on the division of expert labor,” by Andrew Abbott. Administrative Science Quarterly, 35, 410–413.
- Tümerkan Albayrak, E., ve Birinci, M. (2017). Sosyal Devlet Modelleri: Sosyal Demokrat Model, İsveç Norveç Örneği. Journal of Social Work.1(1).
- Vetenskapsrådet (2011). Good research practice. Stockholm: The Swedish Research Council.
- Weare, K. (2010). Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances. Advances in School Mental Health Promotion, 3(1), 5–17.