



ISSN 1304-8120 | e-ISSN 2149-2786

Araştırma Makalesi * Research Article

Okul Sosyal Hizmetinin Gerekliliği ve Önemi Adıyaman İli Çalışması Necessity and Importance of School Social Work Adıyaman Province Study*

Perihan ŞİMŞEK

Doktora Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

phsimsek@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-7224-0474

Murat Şakir CEYHAN

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü

mceyhan@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-3535-5931

Öz: Okullar çocukların büyüme ve gelişmelerini destekleyen kurumlar olmakla birlikte, çocuklarda yaşanan değişimleri gözlemlediğimiz ve bu değişimlerin çocuklarda yarattığı bütün farklılıkları görebildiğimiz önemli sosyal ortamlardır. Günümüzde aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri sadece akademik başarı odaklı bir izlenim sunmaktalar ve öğrencilerin okul ortamında karşılaştığı sorunları genelde göz ardı etmekte. Genelde bu sorunlar gelişim çağındaki çocukların akranları veya arkadaşları ile yaşadığı sorunlardır ayrıca akademik, aile veya çeşitli çevresel konuları da kapsayabilmektedir. Çocuklar akademik başarıya odaklanırken bazen akran zorbalığı, yoksulluk, ihmal, ekonomik kaygılar, istismar, madde bağımlılığı gibi çeşitli zorlukla da karşılaşabilmektedir. Çocuklar çözmekte zorlandıkları sosyal problemlerle karşılaştıklarında ve gerekli desteği ya da çözüm sunabilecek birini bulamadıklarında bu sorunların sonuçları nedeniyle akademik başarısızlık yaşayabilmekte, sosyal çevrelerinden uzaklaşmakta, içine kapanıp duygusal boşluklar yaşayabilmekte ve bazen bu sorunlar okul terkiyle sonuçlanabilmektedir. Öğrenciler bu sorunlarını çözmede yakın çevresinden, arkadaşlarından ya da ailesinden destek almaya çalışırlar. Bunların yetersiz kaldığı durumlarda okullardaki rehber öğretmenlerden yardım alabilmekte. Çalışmamızın odağında aile, arkadaş ya da rehberlik servislerinin yetmediği durumlarda problemlerle karşılaşan öğrenciler için okul sosyal hizmetinin gerekliliği ve önemi yer almaktadır. Bu çalışma Adıyaman ilinde okuyan ortaokul öğrencilerinin sosyal problemlerini belirleme ve problemlerin çözümünde başvurdukları destek birimlerini ortaya çıkarma amacıyla tasarlanmıştır ve problemlerin çözümünde okul sosyal hizmetinin gerekliliği ve önemi tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Problemleri, Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Destek

Abstract: Schools are institutions that support children's growth and development, and they are important social environments where we observe the changes in children and see all the differences these changes create in children. Today, families, teachers and school administrators present an impression focused only on academic success and generally ignore the problems that students encounter in the school environment. These problems are generally the problems that children in the developmental age experience with their peers or friends, and can also include academic, family or various environmental issues. While children focus on academic success, they can sometimes encounter various difficulties such as peer bullying, poverty, neglect, economic concerns, abuse and substance addiction. When children encounter social problems that they have difficulty solving and cannot find the necessary support or someone who can provide a solution, they can experience academic failure due to the results of these problems, move away from their social environment,

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

withdraw into themselves and experience emotional voids, and sometimes these problems can result in school dropout. Students try to get support from their close circle, friends or family to solve these problems. In cases where these are insufficient, they can get help from guidance counselors in schools. The focus of our study is the necessity and importance of school social services for students who encounter problems when family, friends or guidance services are not sufficient. This study was designed to determine the social problems of secondary school students studying in Adıyaman province and to reveal the support units they apply to solve the problems, and the necessity and importance of school social services in solving the problems was discussed.

Keywords: School Problem, School Social Work, Social Support

GİRİŞ

Araştırmalara göre aile yapısındaki çeşitli sorunlar çocuklarda sosyo-bilişsel yetersizlikler, davranış bozuklukları, akademik başarısızlık, okul terki, madde kullanımı ve suçluluk gibi pek çok soruna neden olmakta ve bu konuda çocukları tehdit etmektedir (Baykara ve Gökçearslan, 2011: 51; Çamur Duyan, 2011: 19-24). Ayrıca bazı çalışmalar şunu da gösteriyor; Aileler bazen sorunların kaynağı olsalar da ortaya çıkan sorunların çözüm kaynağı da olabilirler (Gökçearslan ve Uluocak, 2011: 97). Bu aşamada sadece çocuklarla çalışmak çocuğun karşılaştığı sorunun çözümünü imkânsız hale getirebilir. Ailenin de çözüm sürecine dahil edilmesi ve bütünsel bir sistem içerisinde çalışılmasıyla çözüme ulaşacaktır. Bu durum sosyal hizmetin odak noktası olan çevresi içinde birey kavramıyla doğrudan ilgilidir. Çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir. Bu nedenle okul sosyal hizmetleri çerçevesinde sorunlu çocuklara ve çevrelerine yönelik müdahaleler, mevcut sorunların çözümü, bu sorunlara yönelik önleyici tedbirlerin yürütülmesi ve gerekli politikaların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Günümüz bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır ve bilginin en önemli güç olarak nitelendirildiği bu dönemde eğitim gelişimin ve küresel düzeyde kalkınmanın en önemli araçlarından biridir. Eğitimde birey ve çevresi birlikte ele alınması gereken ayrılmaz parçalardır. Günümüz eğitim anlayışı bireyi, sosyal ve kültürel açılarından değerlendirir ve bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi öngörür. Çocuklara eğitim ve öğretim sağlamak amacıyla oluşturulan okullar aynı zamanda çocukların günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü denetleyen, hatta yaşamlarının şekillenmesinde önemli rol oynayan kuruluşlardır. Okullar; yönetici, öğretmen, öğrenci gibi birden fazla grubu bünyesinde barındıracak şekilde yapılanmakta ve bu gruplar arasındaki ilişki dinamikleri aracılığıyla varlığını sürdürmektedir. Öğrenciler fiziksel olarak okul sistemi içerisinde yer almasalar da yaşadıkları çevre ve aileleri de aktif olarak sisteme dahil edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda ve ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik müdahalelerde bu ilişkisel dinamiklerin de yer alması gerekmektedir.

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

Sosyal hizmet, bireyin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla verilen hizmetlerin tümü olarak kabul edilmektedir. Sosyal hizmet kapsamında bireylerin maddi yoksunluklarının giderilmesi için yapılan faaliyetlerinin yanında özellikle psikolojik ve sosyal vb. gibi alanlarda ortaya çıkan manevi yoksunluklarının da giderilmesi için faaliyetler yapılmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca gerek kendinden gerekse kendi dışından kaynaklanan maddi manevi sorunlarla tek başına baş etmede birtakım zorluklar yaşamaktadır. Devlet kurumları, özel ya da gönüllü sivil toplum kuruluşları aracılığıyla verilen sosyal hizmet faaliyetlerinden yararlanan bireyler sorunlarıyla baş edebilmeyi ve baş etme yollarını öğrenmektedir.

Sosyal hizmet öncelikli olarak dezavantajlı gruplarla ilgilenmektedir. Fakat sosyal hizmete tüm insanların ihtiyacı bulunmaktadır. Özellikle bazı ailelerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, nasıl davranacaklarını bilmemeleri, çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmamaları, kurallara önem

vermemeleri, çocuk yetiştirmede tutarlı davranmamaları, ailevi sorunlar ve bunların çocuklara yansıtılmasına bağlı olarak gelişen çocuk davranış sorunları gibi sebeplerden dolayı çocukların akademik başarılarında düşme, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumsuzluklar ve benzeri problemler görülmektedir. Zaman zaman bu gibi sorunlar öğrencilerin okul terkine kadar gidebilmektedir (Ögel vd., 2005; 49-50).

Günümüzde öğrencilerin gerek okul ortamlarında gerekse yaşamlarının diğer alanlarında pek çok sorunla karşılaştıkları bir gerçektir. Bu durum öğrencilerin nitelikli bir eğitim yaşamı sürdürmesini engelleyebilmektedir. Düşük akademik başarı, okula uyum sorunları ve okul terkleri, çocuk ihmali ve istismarı, yoksulluk, çalışan çocuklar, akran zorbalığı, ergenlik sorunları ve madde kullanımı ele alınan sorunlardan bazılarıdır. Bu sorunların çözümü ve önlenmesi için çocuklara psikososyal destek sağlayacak profesyonel meslek elemanlarına, psikolojik danışmanlara ve rehberlere, sosyal hizmet uzmanlarına ve psikologlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ne yazık ki okullarımızda bu sorunların çözümüne yönelik kapsamlı bir hizmet oluşturulamamıştır. Bu çalışmanın amacı, katılımcıların sosyal problem çözmede yeterli olup olmadıklarını belirleyerek bu problemlerin çözümünde aldıkları mevcut sosyal destekleri belirlemek ve sorunlarının çözümüne sosyal hizmet bakış açısıyla yaklaşarak okul sosyal hizmetine olan gereksinimi vurgulamaktır.

Okul Sosyal Hizmeti Kavramı

Sosyal hizmet mesleğinin bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmetine geniş bir anlamda bakılacak olursak; okul içerisindeki sorunların tespit edilerek bu sorunların çözümü için birey, grup ve toplum müdahalelerinin gerçekleştirilmesi esasına dayanır (Özbesler ve Duyan, 2009). Temelinde öğrencilerin eğitim hakkından eşit olarak yararlanmaları ve eğitime erişimlerinin önüne çıkacak tüm engellerin kaldırılmasını hedeflemektedir. Ülkemizde sadece pilot uygulama olarak kalan ve genişletilemeyen bu alan, dünyanın birçok ülkesinde yaygınlaşmıştır (Şimşek, 2020). Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının görev yaptığı sorun alanları incelendiğinde, sosyal hizmet uzmanının bir köprü görevi üstlenerek okul, ev ve toplum arasında bağ kurduğu görülmektedir (Yeşilkayalı, 2016). Müdahale alanları genel olarak; şiddet mağduru çocuklar, akran zorbalığına maruz kalma, ekonomik yetersizlik, suça sürüklenme, okuldan kaçma, bağımlılık, ihmal ve istismar gibi sorunlardır (Duman, 2014). Bu ve benzeri sorunlar çocuğun okul hayatından uzaklaşmasına neden olmakta ve en temel haklarından biri olan eğitim hakkından yararlanmasını engellemektedir. Bütüncül bir bakış açısı olmadan bu sorunların çözülmesinin mümkün olmayacağına inanılmakta ve bu aşamada okul sosyal hizmetinin işlevsel sonuçlar üreteceği düşünülmektedir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017).

Okul sosyal hizmeti, eğitim ortamlarında doğrudan hizmet, koordinasyon ve savunuculuk faaliyetleri yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecini ve duygusal/sosyal uyumunu desteklemeye hizmet eden sosyal hizmet disiplininin özel bir alanıdır (Franklin vd., 2008, s. 205). Duman (2000)'a göre ise okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini etkileyen gelişim dönemi ve aile kaynaklı yaşadıkları psikososyal sorunların çözümü, bu sorunların çözümünde öğrencilerin gereksinim duyduğu hizmetlere erişiminin sağlanması ve böylece eğitim faaliyetlerini başarılı biçimde sürdürebilecekleri bir noktaya ulaşabilmelerini sağlama gibi hizmetleri okullarda yürüten sosyal hizmet mesleğinin temel uygulama alanlarından biridir.

Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği (NASW), okul sosyal hizmetini, öğrenciyi kendi ortamında ele alan, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için çalışan ve öğrencilerin okulda bütünsel varlığını sağlamaya çalışan ve eğitim politikalarına uygun olarak sürekli değişen karmaşık ve uzmanlaşmış bir alan olarak tanımlamaktadır (NASW, 2012). Okul ortamında gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamaları aracılığıyla, okul sosyal hizmet uzmanları yalnızca öğrencinin akademik başarısını desteklemekle kalmaz; ayrıca verilen eğitimden tam olarak yararlanabilmeleri için fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ihtiyacına da odaklanmaktadır (Franklin vd., 2008: 205). Bu aşamada okul sosyal hizmet uzmanları, okulların öğrenciler için hem eğitimsel hem de akademik hedeflerine ulaşabilmesi için öğrencilerin ve ailelerin güçlü yönlerini desteklemeye yönelik bir yaklaşım benimser. Okula gelen öğrenciler aile ve toplum yaşamlarıyla ilgili çok çeşitli sorun ve ihtiyaçları okula da taşıyabildikleri için okullar toplumun aynası olması nedeniyle sosyal hizmet uygulamaları için uygun ortamlardır (Franklin vd., 2008: 205).

Dünyada ve Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti

Dünya çapında okul sosyal hizmetinin gelişimine baktığımızda, ilk olarak 1900'lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde Dost Ziyaretçiler kavramıyla başladığını görüyoruz. Bu ihtiyacın ortaya çıkışında etkili olan nedeneler arasında göç dalgasının oluşması, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve eğitimin zorunlu olması gibi nedenler sıralanabilir (Jarolmen, 2017). Bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla Toplum Merkezi düzeyinde çalışan gönüllü sivil toplum kuruluşları okullarla iş birliği yaparak öğrencileri evlerinde ziyaret etmişlerdir. Bu çalışmalar genelde göçmenlere yönelik hijyen eğitimi, dil eğitimi ve meslek edindirme kurslarını kapsamaktadır (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). 1945 yılında Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (NAVt) adıyla faaliyetlerine başlayan bu kurum Amerikan Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (SSWAA) adıyla faaliyetlerine devam etmiştir (Babahanoğlu ve Başer, 2017).

1960'lı yıllarda profesyonelleşmeyle birlikte ziyaretçi öğretmen kavramı yerine okul sosyal hizmet uzmanı unvanı tercih edilmeye başlanmıştır (Jarolmen, 2017). Ayrıca mesleki uygulamalar dönüştürülmüş ve uygulama kapsamı genişletilmiştir. Bu tarihlerden itibaren okul içindeki sorunlara odaklanmak yerine öğrencinin çevresel ve sosyal süreçlerine yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Cenikli, 2019). Ülkeler okul sosyal hizmetlerinin yapılandırılması sürecinde yerel önceliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak yollar geliştirmeyi ihmal etmemişler ve okul sosyal hizmet uygulamalarını kendilerine göre avantajları olan farklı modeller çerçevesinde şekillendirmişlerdir. Okul sosyal hizmet uzmanları Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve İsveç'te çok disiplinli ekiplerin bir parçası olarak çalışmaktadır. Hong Kong'da sivil toplum kuruluşları okul ortamındaki sosyal hizmetleri sağlarken, Almanya'da okul sosyal hizmetleri gençlik yardım kuruluşları ile okul sistemi arasındaki iş birliği yoluyla sağlanmaktadır (Huxtable, 2013: 4-5). Almanya'da okul sosyal hizmetinin kuruluşu 1970'li yıllara kadar gitmektedir.

Okul sosyal hizmeti Avrupa'nın birçok ülkesinde ve dünyada köklü bir meslek olan sosyal pedagojinin bir uzantısı olarak doğmuştur (Huxtable, 2022: 10). Tüm Alman federal eyaletlerinde farklı kurumsal yapılar altında faaliyet gösteren okul sosyal hizmeti hem eğitim hem de sosyal politikanın bir unsuru haline gelmiş ve devlet tarafından tanınmıştır. Okul sosyal hizmetinin 1940 yılında tanınmaya başladığı Kanada'da, okul sosyal hizmeti uygulaması okula devam danışmanlarının çalışmaları sayesinde gelişmiştir. Ancak okula devam konusu Kanada'da okul sosyal hizmetinin ana odağı olmaya devam etmektedir (Huxtable, 2022: 8). Yeni Zelanda'da okul sosyal hizmeti sunan ajanslarla bu servisin sağlandığı görülmektedir (International Network for School Social Work, 2016: 45).

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının kısa geçmişi olan ülkelerden biri olan Japonya'da bu servis 2008 yılında başlamıştır. Japonya'da, eyalet hükümetleri tarafından işe alınan okul sosyal hizmet uzmanları, okullar hizmet talep ettiğinde okulları ziyaret ederken, belediyeler tarafından işe alınan okul sosyal hizmet uzmanları da okullara atanmaktadır. Japonya'da okul sosyal hizmet uzmanlarının sorunlu öğrencilerle çalışmak, okul personeli ile iş birliği yapmak, öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarındaki çevresel faktörleri anlamalarına yardımcı olmak ve aileler ve toplumla çalışmak gibi rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uygulamaların aksine, Japonya'da çocuk merkezli danışmanlık ve terapi genellikle okul danışmanının sorumluluğu olarak görülmektedir (Sosa vd., 2017: 25-26).

Dünyanın birçok ülkesinde sosyal hizmet okullarda uygulanmakta ve okul sosyal hizmet uzmanları işe alınmaktadır. Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulaması resmi düzeyde uygulanmamaktadır. Ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulaması kurumsal düzeyde bu alana yansıtılmadığından okul sosyal hizmet birimleri oluşturulmamış olup, okul sosyal hizmet birimlerinin okulun görev yaptığı alanlarda psikolog-danışman/öğretmen-rehber çalışması yapması beklenmektedir. Sosyal hizmet uzmanları hizmet yönlendirme ve psikolojik danışmanlık kapsamında yetkindir (Sağlık, 2021: 41).

Okul sosyal hizmeti uygulamasının Türkiye'deki tarihine bakacak olursak, okul sosyal hizmetinin 1961 yılında İstanbul Üniversitesi mediko-sosyal merkezinde yapılan araştırmalarla başladığını söyleyebiliriz. Bu merkeze bir psikiyatrist görevlendirilerek öğrencilerin ruh sağlığıyla ilgilenmeye başladılar. Daha sonra öğrencilere yönelik yardımın kapsamı psikologları ve sosyal hizmet uzmanlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Çay, 2018). Daha sonra 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi uygulamalı ders kapsamında Gazi Ankara Lisesi'nde okul sosyal hizmetine başlamıştır (Duman, 2014).

Daha sonra devamı sağlanamayan uygulamaya ara verilmiş ve okullarda çete oluşumunun arttığı 1996-1997 yılları arasında uygulama kapsamında yeniden başlamıştır ancak bu çalışmalar üniversiteler ve öğrenciler aracılığıyla devam etmiştir (Duman, 2014). 2013 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayınlanan Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi Eylem Planı, okul sosyal hizmetlerinin 2016 yılına kadar hayata geçirilmesi hedefini belirlemiştir, ancak o tarihten bu yana okul sosyal hizmetlerinin başlatılmasına yönelik hiçbir somut adım atılmadığı görülmüştür.

Günümüzde okul sosyal hizmetleri uygulamalarının pilot projeler olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu projelerden ilki 2015 yılında Ankara'da Keçiören Belediyesi ile Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan protokolle hayata geçirilmiştir. Okul sosyal hizmet uygulaması, proje için pilot okul olarak seçilen Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Konya'da uygulanan okul sosyal hizmet projesi, Konya Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu toplantısında alınan karar doğrultusunda, Konya Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü öncülüğünde geliştirilmiştir. Bu proje daha önceki projelerden farklı olarak Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölge Müdürlüğü tarafından uygulanmıştır (Alptekin vd., 2019:17). Bir diğer okul sosyal hizmet projesi de Rize ilinde yürütülmüştür, İMKB Anadolu Meslek Lisesi'nde "Okul Sosyal Hizmet Birimleri" kurulmasına karar verilmiştir.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin okulda karşılaştıkları sosyal problemlerini çözmede okul sosyal hizmetinin gerekliliği üzerine tasarlanan bu çalışma katılımcıların görüşünü ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeline kullanılmıştır. Bu çalışma nicel bir araştırma olarak kurgulanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Öğrenciler okul yaşamlarını etkileyen birçok sorunla karşı karşıya kalmakta ve gelişimsel faktörler, okul ortamının özellikleri, öğrencinin sosyokültürel ortamı, eğitim sistemi gibi birçok faktör bu sorunların kökeninde etkili olabilmektedir (Erdener vd., 2017: 164). Detaylı olarak inceleme yapıldığında öğrenci, aile, akran grubu, okul ortamı, okul personeli, okulun fiziki yapısı, okul ortamı, sosyal özellikler, eğitim politikaları, kanun ve yönetmelikler gibi birçok alanda ortak olan konular öğrencilerin öğrenme sürecini, akademik başarılarını ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu olumsuz sonuçlar devamsızlık, okuldan ayrılma, suça karışma, genç yaşta istihdam ve okul performansının düşük olması gibi eğitim öğretim açısından istenmeyen durumlarına dönüşebilmektedir (Cebeci, 2023:1). Okulu bırakma veya okulda başarısız olma riski taşıyan öğrencilere risk altında öğrenciler olarak nitelendirilebilir. Bu öğrenciler düşük akademik performansa ve düşük öz saygıya sahiptirler ve düşük sosyoekonomik özelliklere sahip ailelerden gelebilirler. Risk altındaki öğrenciler okul faaliyetlerine çok az katılırlar, disiplin ve akran sorunları yaşarlar ve okuldan kaçarlar (Donnelly, 1987). Ayrıca risk altındaki öğrenciler madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar, suç işleme, şiddete başvurma, akran zorbalığı ve intihar gibi problem davranışlarda bulunabilmektedir (McWhirter, 2017: 125).

Öğrenciler arasında gözlemlenen bu zorluklar nedeniyle, risk altındaki öğrencileri belirlemek, risk altındaki öğrencilerin olumlu deneyimler yaşaması için destek mekanizmalarını harekete geçirmek ve ebeveynlerin risk altındaki çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini anlamalarına yardımcı olacak programlar geliştirmek okulların bir önceliğidir. Bu nedenle okullarda görev yapan öğretmenlerin, danışman psikologların ve okul yöneticilerinin risk altındaki çocuk kavramı ve yasal çerçeveye ilişkin bilgi ve becerileri ile risk altındaki öğrencileri tespit etme ve onlara müdahale etme yaklaşımları önemlidir. Risk altındaki öğrenciler tanınmadığından, bu öğrencilere yönelik koruyucu önlemler yeterince uygulanamamakta ve risk altındaki öğrencilerle çalışırken yasal normlara, kanunlara ve yönetmeliklere yeterince hâkim olunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin sorunlarının kronikleşmesine, okul performanslarının düşmesine, madde kullanımı, akran zorbalığı gibi birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlarının çözülmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması, risk altındaki çocuklar ve aileleriyle mesleki çalışmalar yapılması ve olumlu bir okul iklimi yaratılması için gerekli önlemlerin alınması ekolojik bir yaklaşıma dayalı okul sosyal hizmeti ile mümkündür. Okul sosyal hizmeti, öğrenciyi kendi ortamında ele alan, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için çalışan,

öğrencilerin bütünsel olarak sınıfta olması için çabalayan ve sürekli olarak eğitim politikalarına göre değişen karmaşık ve uzmanlaşmış bir alan olarak ifade edilmektedir (National Association of Social Workers NASW, 2012).

Okul sosyal hizmeti dünyanın birçok ülkesinde uygulanmasına rağmen ülkemizde henüz uygulanmamakta ve mevcut yapı öğrencilerin sorunlarının giderilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması konusunda eksik kalmaktadır. Özellikle öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesinde ya da risk altındaki öğrencilerin sosyal sorunlarının belirlenip çözümüne yönelik destek alınırken aile ve sosyal boyutlar geri planda kalmaktadır. Bu çalışmada Adıyaman ili özelinde ortaokul öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede etkinlikleri belirlenmiş ve problem çözümünde başvurdukları sosyal destekler araştırılmıştır. Problemlerinin çözümlerinde mevcut destek sistemlerinin yeterli olup olmadığı ortaya konarak okul sosyal hizmetinin bu problemleri çözmedeki etkinliğine değinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye'deki okullarda Okul Sosyal Hizmetinin başlatılması ve eğitim sistemi içindeki çocukların farklı açılardan desteklenmesi, geliştirilmesi, korunması, iyileştirilmesi ve güvenli ortamlarda eğitilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Adıyaman ili özelinde ortaokul öğrencilerinin sosyal problemlerini belirleme ve bu problemlerin çözümünde ihtiyaç duydukları destekleri belirleyerek okul sosyal hizmetinin gerekliliğini vurgulama amacıyla tasarlanmıştır. Öğrencilerin sosyodemografik ve sosyoekonomik değişkenleri ile sosyal problemler ile karşılaşma ve bunların çözümündeki destek algıları arasındaki farklara da çalışmada yer verilmiştir. Çalışmada katılımcıların sosyal problem çözme ve algılanan sosyal destekleri okullardaki mevcut destek sistemleri bağlamında değerlendirilerek eksik kalan noktalarda okul sosyal hizmetinin gerekliliği konusu da tartışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilindeki ortaokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları sosyal problemleri ve bu problemlerin çözümü için destek algılarını belirlemeye yönelik kurgulanan bu çalışmada amaçsal örneklem seçim tekniği yoluyla 384 öğrenciye ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik çeşitli formüllerin çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Sencer'in (1989) örnekleme formülüne göre ana kitleden %95 güvenilirlik düzeyinde ve %5'lik hata payı göz önünde bulundurularak en uygun örneklem büyüklüğü 384 kişi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Form

Çalışmada katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kullanılan bu form ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form katılımcıların yaş, cinsiyet, okuduğu sınıf, okul türü, aile birey sayısı, ebeveyn medeni durumu, gelir ve eğitim düzeyleri ve öğrencilerin boş zamanlarında ücretli bir işte çalışıp çalışmadığına dair sorular içermektedir.

Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form (SPÇE-KF)

Sosyal Problem Çözme Envanteri sosyal problem çözme becerileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla (D' Zurilla vd., 2002) tarafından geliştirilen 25 maddelik bir ankettir. Bu çalışma için kullanılan anket problem yönelimi ve problem çözme tarzları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Problem yönelimi boyutunda, probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. Problem çözme tarzı boyutu ise, rasyonel problem çözme dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarz olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracı toplamda 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçme aracında tersten puanlanan maddeler yoktur. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde etmek için o alt boyuta giren maddelere ait puanların toplanması yeterlidir. Yüksek puan sosyal problem çözme becerisinin "iyi düzeyde olduğunu" gösterirken düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğunu gösterir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Her biri 4 maddeden oluşan desteğin kaynağına ilişkin 3 grubu içerir. Bunlar; aile, arkadaş ve özel bir insandır. Her madde 7-aralıklı bir ölçek kullanılarak derecelendirilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren, kullanımı kolay, kısa bir ölçektir (Zimet vd., 1988). Önerilen alt ölçek yapısı; aile, arkadaş ve özel bir insandan alınan desteği içermektedir

BULGULAR

Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde anket uygulamalarına katılan Adıyaman ilindeki ortaokul öğrencilerine yönelik tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir ve demografik analizleri içermektedir. Frekans analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Yaş	n	(%)
12	129	33,6
13	181	47,1
14	74	19,3
Toplam	384	100
Cinsiyet		
Kız	224	58,3
Erkek	160	41,7
Toplam	384	100
Okul Türü		
Devlet Okulu	220	57,3
Özel Okul	164	42,7
Toplam	384	100
Sınıf		
5. Sınıf	12	3,1
6. Sınıf	40	10,4
7. Sınıf	196	51,1
8. Sınıf	136	35,4
Toplam	384	100
Aile Gelir Düzeyi		
Düşük	19	4,9
Orta	293	76,3
Yüksek	72	18,8
Total	384	100
Veli Eğitim Durumu		
İlkokul Mezunu	144	37,5
Ortaokul Mezunu	40	10,4
Lise Mezunu	82	21,4
Üniversite Mezunu	118	30,7
Total	384	100
Boş Zamanlarda Çalışma Durumu		
Hayır	369	96,1
Evet	15	3,9
Total	384	100

Tablo 3.1. Katılımcıların sosyo - demografik özelliklerine göre dağılımı

Katılımcıların yaşa göre dağılımına bakıldığında 13 yaşındaki katılımcıların aralığındaki katılımcıların % 47,1 oranla en geniş kitleyi, 12 yaş aralığı grubunun % 33,6 ile orta grubu ve 14 yaş aralığındaki katılımcıların ise %19,3 oran ile en küçük grubu oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kız öğrenciler toplam evrenin %58,3'ünü oluştururken; erkekler %41,7'sini oluşturmaktadır.

Katılımcıların okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okulunda öğrenim görenlerin oranı %57,3 iken özel okulda öğrenim gören öğrencilerin oranı %42,7'dir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduklarına göre dağılıma bakıldığında en yüksek orana %51,1 ile 7. sınıf öğrencileri sahiptir. %35,4 ile 8. sınıf öğrencileri ikinci sırada yer alırken %10,4 ile 6. sınıf öğrencileri üçüncü sırada ve %3,1 ile 5. sınıf öğrencileri en az katılıma sahiptir. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre dağılımına bakıldığında orta gelirli ailelerin %76,3 ile ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Ailelerin %18,8'i yüksek gelire sahipken, %4,9'u düşük gelirli olduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin eğitim durumuna göre dağılıma bakıldığında ilköğretim mezunu velilerin %37,5 ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Üniversite mezunu veliler %30,7 ile ikinci sırada yer alırken lise mezunu velilerin oranı %21,4 ve ortaokul mezunu velilerin oranı %10,4 olarak görülmektedir. Öğrencilerin boş zamanlarında veya tatillerde ücretli bir işte çalışmalarına göre dağılıma bakıldığında ise öğrencilerin büyük çoğunlukla %96,1 oranında çalışmadığı ve sadece % 3,9 oranında öğrencinin ücretli bir işte çalışmak zorunda kaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Değerlendirmesi

Bu bölümde yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Ölçekler	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
*Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Form	384	12,00	92,00	44,56	10,80
Probleme Olumlu Yaklaşım	384	1,00	20,00	12,57	4,87
Probleme Olumsuz Yaklaşım	384	,00	20,00	8,21	4,99
Rasyonel Problem Çözme	384	,00	20,00	13,71	4,58
Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz	384	,00	20,00	4,53	4,52
Kaçınan Tarz	384	,00	20,00	5,52	4,52
*Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	384	12,00	84,00	62,73	15,15
Aile Desteği	384	4,00	28,00	22,52	5,82
Arkadaş Desteği	384	4,00	28,00	20,83	6,18
Özel Biri Desteği	384	4,00	28,00	19,37	7,12

Çalışmamızda Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) Kısa Formu ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek (ÇBASD) Anketleri kullanılmış ve öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlar tabloda verilmiştir. Tablo 3.2. incelendiğinde ilk anketimiz olan Sosyal Problem Çözme Envanterinden en düşük 12 ve en yüksek 92 puan alındığı görülmüştür; ortalamasına bakıldığında ise 44,56 puan görülmektedir. Bu anketten alınabilecek en yüksek puan 100 olup alınacak yüksek puanlar katılımcıların sosyal problemlerini çözmede daha başarılı olduğunu düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerilerinde aksamalar olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların puan ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin sosyal problem çözme düzeylerinin ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Bu durum sosyal problemlerini çözmede çok zayıf olmadıkları ancak yeterli de olmadıkları olarak yorumlanabilir.

Anketin alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin rasyonel problem çözme ortalamaları 13,71 ile ilk sırada gelirken, probleme olumlu yaklaşım ortalamaları 12,57, probleme olumsuz yaklaşım 8,21, kaçınan tarz 5,52 ve dikkatsiz/dürtüsel tarz oranı da 4,53 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamaları yorumlamak gerekirse öğrencilerin sosyal bir problemle karşılaştıklarında probleme mantıksal ve olumlu olarak yaklaşma bakımından yeterli beceriye sahip oldukları ancak problem karşısında olumsuzluğa düşme, probleme odaklanmama ya da problemlerden kaçınma bakımından daha düşük beceriye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmamızda kullanılan ikinci anket olan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 7’li likert tarzında tasarlanmıştır. Anketten alınacak en yüksek puan 84 olup yüksek puanlar katılımcıların problemler karşısında kendilerine yardım edecek sosyal desteğe sahip olduklarını belirtir. Düşük puanlar sosyal destek eksikliği olarak yorumlanabilir. Bahsedilen sosyal destek aile, arkadaş ve bunların dışında özel biri olarak gruplandırılmıştır bunlar aynı zamanda anketin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Katılımcılarımızın anket ortalaması 62,73 olarak belirlenmiştir ve çok yüksek sosyal desteğe sahip olmasalar da ihtiyaç duydukları sosyal desteğe kısmen sahip oldukları söylenebilir. Anketin alt boyutları incelendiğinde; katılımcıların en yüksek oranda sosyal desteği 22,52 ortalama ile aileden aldıkları sonra ise 20,83 ortalama ile arkadaşlarından ve son sırada ise 19,37 ile özel birinden aldıkları söylenebilir.

Demografik Değişkenlere Göre SPÇE Bulguları ve Değerlendirmesi

Katılımcıların sosyal problem çözme envanterinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilip Tablo 3.3.’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo. 3.3. Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların SPÇE Ortalamaları

Yaş	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
12	129	43,62	9,97	,794	,453
13	181	45,18	11,69		
14	74	44,71	9,92		
Cinsiyet	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
Kız	224	45,23	11,34	1,309	,253
Erkek	160	43,63	9,97		
Okul Türü	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
Devlet Okulu	220	44,67	10,16	,599	,439
Özel Okul	164	44,42	11,64		
Sınıf Düzeyi	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
5. Sınıf	12	38,91	10,00	1,640	,180
6. Sınıf	40	43,10	10,14		
7. Sınıf	196	45,28	11,56		
8. Sınıf	136	44,46	9,80		
Gelir Düzeyi	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
Düşük	19	49,05	12,89	2,246	,107
Orta	293	44,61	10,32		
Yüksek	72	43,18	11,92		
Ailedeki Kişi Sayısı	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
1 – 4	142	44,53	11,44	,749	,474
5 – 6	135	43,82	10,48		
7 ve üzeri	107	45,54	10,36		
Veli Eğitim Durumu	n	Sosyal Problem Çözme Ort.	Ss	F	p
İlkokul	144	45,34	10,97	1,029	,380
Ortaokul	40	43,10	10,27		
Lise	82	45,41	13,64		
Üniversite	118	43,52	8,25		

Katılımcıların yaş değişkeni ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında istatistiki olarak bir farklılık bulunamamıştır ($p = ,453 > 0,05$). Bu sonuçlar katılımcıların yaş farklılıklarının sosyal problemlerini çözmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek Independent Samples T-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucuna göre katılımcıların cinsiyeti ile sosyal problem çözme skorları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p = ,253 > 0,05$) tespit edilmiştir. Anket ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin 45,23 ortalaması ile sosyal problemlerini çözmede erkeklerin 43,63 olan ortalamalarından göreceli olarak daha iyi oldukları söylenebilir. Bu bulgular ilköğretim öğrencileriyle yapılan birkaç araştırmayla benzerlik göstermektedir (Kasap, 1997; Taylan, 1990; Terzi, 2001). Serin ve Derin, 2008 ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algılarını inceleyen çalışmalarında kızların erkek öğrencilere göre, genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Katılımcıların okul türü değişkeni ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek Independent Samples T-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucuna göre katılımcıların okul türleri ile sosyal problem çözme skorları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p = ,439 > 0,05$) tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyi ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında istatistiki olarak bir farklılık bulunamamıştır ($p = ,180 > 0,05$). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme envanterinden aldıkları puanlar artmış olsa da bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Benzer sonuçlar Melikoğlu ve Bedel'in (2020) çalışmalarında da değinilmiş ve bizim çalışmamızlar benzer şekilde en yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisi 7. sınıflarda tespit edilmiştir. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında istatistiki olarak bir farklılık bulunamamıştır ($p = ,107 > 0,05$).

Çalışmamızda gelir düzeyi ile sosyal problem çözme arasında ters orantı olduğu gözlenmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerdeki çocukların problem çözme skorları daha düşükken, aile geliri düşük olan çocukların problem çözme düzeyleri daha yüksek olarak görülmektedir. Katılımcıların ailedeki kişi sayısı değişkeni ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında istatistiki olarak bir farklılık bulunamamıştır ($p = ,474 > 0,05$). Katılımcıların velilerinin eğitim seviyesi ile sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p = ,380 > 0,05$). Benzer şekilde Hatay- Polat (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre "problem çözme becerileri" arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Araştırmamızda demografik değişkenlerin hiçbirinin öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı anlaşılmıştır.

Demografik Değişkenlere Göre ÇBASD Ölçeği Bulguları ve Değerlendirmesi

Katılımcıların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek (ÇBASD) ölçeğinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilip Tablo 3.4.'de detaylı olarak verilmiştir. Katılımcıların sosyal bir problemle karşılaştığında kimden destek aldığını ölçmek için tasarlanan bu anket alt boyutlarıyla analiz edilmiştir. Alt boyutlarında aile, arkadaş ve diğer ya da özel ifadesi kullanılmıştır. Diğer ya da özel biri alt ölçeğini genişletmek gerekirse aile ve arkadaş dışında kalan, katılımcıların sosyal çevresinde yer alan, yardımına ya da desteğine başvurduğu doktor, öğretmen, okul yöneticisi, rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni yer almaktadır.

Tablo. 3.4. Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların ÇBASD Ölçeği Ortalamaları

Değişken	n	ÇBASD Ölçeği Ortalamaları				Ss		F		p			
Yaş		Aile	Arkadaş	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel
		Ş											

12	129	23,3 7	20,43	20,0 3	5,4 0	6,38	7,01	2,248	,649	1,141	,10 7	,52 3	,320
13	181	22,2 3	20,86	19,2 5	5,7 8	6,23	7,18						
14	74	21,7 5	21,45	18,5 0	6,5 1	5,72	7,16						
Cinsiyet				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
Kız	224	22,6 7	20,95	19,8 0	5,9 8	6,47	7,25	,599	1,708	,325	,43 9	,19 2	,569
Erkek	160	22,3 1	20,67	18,7 7	5,6 0	5,78	6,92						
Okul Türü				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
Devlet	220	23,0 2	21,14	18,6 6	5,6 9	5,80	6,99,	4,887	3,253	,197	0,2 8	0,7 2	,657
Özel	164	21,8 5	20,42	20,3 2	5,9 5	6,65	7,21						
Sınıfı				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
5. Sınıf	12	25,4 1	22,33	21,7 5	2,9 3	6,19	6,45	2,094	,789	1,660	,10 1	,50 0	,175
6. Sınıf	40	22,5 2	21,40	21,2 7	5,7 6	6,41	6,18						
7. Sınıf	196	22,8 9	20,40	19,1 7	5,6 0	6,32	7,32						
8. Sınıf	136	21,7 3	21,16	18,8 8	6,2 5	5,92	7,09						
Aile Gelir Düzeyi				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
Düşük	19	21,8 4	17,89	17,3 6	5,3 6	7,02	8,48	,298	4,688	2,295	,74 3	,01 0	,102
Orta	293	22,6 4	20,64	19,1 6	5,6 5	6,15	7,26						
Yüksek	72	22,2 0	22,40	20,7 7	6,6 3	5,77	5,95						
Aile Kişi Sayısı				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
1 – 4	142	23,2 0	20,88	19,9 9	5,2 4	6,35	7,05	1,546	,033	,947	,21 5	,96 8	,389
5 – 6	135	22,1 5	20,72	18,8 2	5,5 7	5,54	6,68						
7 ve üzeri	107	22,0 8	20,90	19,2 4	6,7 7	6,75	7,73						
Veli Eğitim Durumu				Ss			F			p			
				Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	Aile	Ark	Özel	
İlkokul	144	22,3 2	22,32	17,8 5	6,1 6	6,16	7,57	,578	,304	3,747	,63 0	,82 3	,011
Ortaokul	40	21,6 5	21,65	20,0 7	5,6 2	5,62	6,50						
Lise	82	22,6 9	22,69	19,9 1	5,5 5	5,55	5,85						

Üniversite	118	22,94	22,94	20,61	5,68	5,68	7,32
		4		1	8		

Katılımcıların yaş değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında ÇBASD ölçeğinin tüm alt boyutları da dahil olmak üzere istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Aile alt ölçeği için $p = ,107 > 0,05$; Arkadaş alt ölçeği için $p = ,523 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,320 > 0,05$). Katılımcıların ölçekten aldığı puanlar incelendiğinde yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşma istatistiki olarak tespit edilemese de tüm yaş gruplarında sosyal problemle karşılaşma durumunda öğrencilerin başvurdukları ilk sosyal destek aile olurken sonra arkadaşlar ve en sonda da özel biri ya da diğer olarak sınıflandırdığımız doktor, öğretmen, okul yöneticisi, rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni yer almaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek Independent Samples T-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucuna göre katılımcıların cinsiyeti ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği skorları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Aile alt ölçeği için $p = ,439 > 0,05$; Arkadaş alt ölçeği için $p = ,192 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,569 > 0,05$). Cinsiyet değişkeni ile ÇBASD ölçeği skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak anket ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de ilk olarak aile sonra arkadaş ve sonra da diğer kişilerden sosyal destek alma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin okul türü değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek Independent Samples T-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucuna göre katılımcıların okul türü ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin arkadaş ve özel biri alt ölçeği değerleri (Arkadaş alt ölçeği için $p = ,072 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,657 > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, aile alt ölçeği ile okul türü değişkeni anlamlı olarak farklılaşmıştır $p = ,028 < 0,05$. Bu değerlere göre devlet okulunda okuyan öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede ailelerinden aldıkları desteğin özel okullarda okuyan öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir ancak arkadaş ve özel biri alt ölçeklerinin ortalamalarına göre okul türü değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya koyamamaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir nokta özel okullardaki özel biri alt ölçeği ortalamasının devlet okullarındaki özel biri alt ölçeği ortalamasından göreceli olarak yüksek olmasıdır. Bu durum özel okullardaki rehberlik servislerinin ya da görevli eğitim kadrosunun sosyal problemle karşılaşan öğrencilere destek olma konusunda daha duyarlı davrandıkları olarak yorumlanabilir.

Katılımcıların okudukları sınıf değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında ÇBASD ölçeğinin tüm alt boyutları da dahil olmak üzere istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Aile alt ölçeği için $p = ,101 > 0,05$; Arkadaş alt ölçeği için $p = ,500 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,175 > 0,05$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıfları baz alınarak yapılan ölçümlerde de problemler karşısında sosyal destek alma bakımından tüm sınıflarda aile desteği ilk sırayı alırken sonra arkadaş ve en son da özel ya da diğer destek alınan eğitim kadrosu yer almaktadır.

Katılımcıların aile gelir düzeyi değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre katılımcıların aile gelir düzeyi ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin aile ve özel biri alt ölçeği değerleri (Aile alt ölçeği için $p = ,743 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,102 > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, arkadaş alt ölçeği ile aile gelir düzeyi değişkeni anlamlı olarak farklılaşmıştır $p = ,010 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu teste göre aile geliri düşük olan katılımcıların arkadaş alt ölçeği puan ortalamaları 17,89 iken aile geliri yüksek olan katılımcıların arkadaş alt ölçeği skorları 22,40 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin sosyal problemleri çözmede daha çok arkadaş desteğine başvurdukları söylenebilir.

Katılımcıların ailelerindeki kişi sayısı değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test

sonuçlarında ÇBASD ölçeğinin tüm alt boyutları da dahil olmak üzere istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Aile alt ölçeği için $p = ,215 > 0,05$; Arkadaş alt ölçeği için $p = ,968 > 0,05$ ve Özel biri alt ölçeği için $p = ,389 > 0,05$). Bu sonuçlara göre ailedeki kişi sayısının sosyal problemle karşılaşan öğrencilerin başvurdukları sosyal destek üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların velilerinin eğitim düzeyi değişkeni ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek One-WAY Anova Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre katılımcıların velilerinin eğitim düzeyi ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin aile ve arkadaş alt ölçeği değerleri (Aile alt ölçeği için $p = ,630 > 0,05$ ve Arkadaş alt ölçeği için $p = ,823 > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, özel biri alt ölçeği ile veli eğitim düzeyi değişkeni anlamlı olarak farklılaşmıştır $p = ,011 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu teste göre veli eğitim durumu üniversite olan katılımcıların özel biri ya da diğer alt ölçeği puan ortalamalarının diğer gruplardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üniversite mezunu velilerin sosyal problemle karşılaşan çocuklarını daha profesyonel destek almaları için doktor ya da okullardaki eğitim kadrolarına yönlendirmesi ya da bilgilendirmesi olarak yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Adıyaman ilinde ikamet eden, yaşları 12 ila 14 arasında değişen, devlet okulu ve özel okulda okuyan 384 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların çeşitli sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özellikleri Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin alt boyutları arasındaki farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Anket tekniğiyle yürütülen çalışmada tüm istatistiki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlar çıkmaktadır:

Yaş değişkeni ile öğrencilerin sosyal problem çözme envanterinden aldıkları ortalama puanlar ele alındığında en yüksek problem çözme becerisine 13 yaş grubunun sahip olduğu görülürken, 14 yaş grubu ikinci sırada ve 12 yaş grubunun ise en düşük problem çözme ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Sosyal problemler karşısında başvurdukları destek açısından incelendiğinde ise 12 yaş grubunun ÇBASD ölçeğinin aile ve özel biri ya da diğer alt ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Arkadaş alt ölçeğinin en yüksek ortalamasına ise 13 yaş grubu öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 13 yaş grubunun en yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunu ve problemle karşılaştıklarında öncelikli sosyal destek olarak arkadaşlarını gördükleri şeklinde yorumlanabilir. 12 ve 14 yaş grubunda ise problemler karşısında aile desteğinin ilk sırada geldiği sonra arkadaş ve en sonda da özel biri ya da diğer kişilerin sosyal destek olarak görüldüğü tespit edilmiştir. İnsanlar deneyim kazandıkça ve başkaları ve kendileri tarafından kullanılan farklı problem çözme stratejilerini gözlemledikçe, problem çözme becerilerini daha olumlu algılamaları beklenebilir, ancak şaşırtıcı bir şekilde, bu her birey için geçerlidir. Bu anlamda, bu bulgu D'Zurilla, Maydeu ve Kant'ın (1998) problem çözme becerilerinin yaşla birlikte geliştiği bulgularıyla çelişmektedir. Ancak, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Pakaslahti ve ark. (2002) tarafından yapılan bir çalışma, daha genç öğrencilerin bazı problem çözme becerilerini daha yaşlı öğrencilerden daha etkili bir şekilde kullandığını bulmuştur. Bu sonuç, daha genç öğrencilerin problem çözme becerilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmedikleri, bu nedenle sosyal problem çözme becerilerini gerçekte olduğundan daha iyi algıladıkları ve ölçeği buna göre doldurdıkları anlamına geldiği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin sosyal problemlerini çözmede erkeklerden daha yüksek anket ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiş ancak bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Sosyal destek alma açısından bakıldığında ise sonuçların neredeyse eşit olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin bir problemle karşılaştığında ilk olarak aile ve arkadaşlarından destek bulduğu, en son aşamada ise bu kişilerin dışında kalan diğer destek birimlerine başvurduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç; Dora (2003), D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant'ın (1998), Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D'Zurilla (2000), Çam ve Tümkeya (2006), Jerath, Hasus Malhotra (1993) ve Düzakın, 2004'nın yaptıkları araştırmalarda, problem çözme durumunda kalan kızların erkeklere oranla daha yüksek kaygı yasadıkları yönündeki bulgu ile de desteklenmektedir.

Öğrencilerin okuduğu sınıf ve okul türü açısından anket sonuçlarına bakıldığında ortaokul kademesindeki en yüksek sosyal problem çözme ortalamasına 7. sınıf öğrencilerinin, en düşük problem çözme becerisine ise 5. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul türü açısından ise sosyal problem çözme ortalamaları neredeyse eşit çıkmıştır (Devlet okulu için Ort.=44,67 ve Özel okul için Ort.=44,42). Problemle karşılaşma durumunda başvurulacak destek bakımından sonuçlar incelendiğinde yine tüm sınıflarda aile alt ölçeği ortalaması ilk sırada yer alırken bunu arkadaş ve daha sonra da özel biri ya da diğer alt ölçeği ortalama puanları takip etmiştir yani öğrencilerin sosyal destek algısı yine aile, arkadaş ve en son aşamada diğer birimler olarak tespit edilmiştir. Okul türü açısından sosyal destek algısı incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okula göre aile desteğini daha fazla aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan literatür taramasında okul türüne (özel okul, devlet okulu) göre yapılan bir çalışma sonucuna ulaşamamıştır ancak Kahriman (2002) tarafından yapılan çalışmada normal liseye devam eden ergenlerin algılanan sosyal destek puan ortalamasının daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Korkut (2002) tarafından yapılan benzer çalışmada ise lise öğrencilerinin problem çözme becerileri incelenmiş ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur; bu sonuç bizim çalışmamızın sonucuyla örtüşmemektedir.

Ailedeki birey sayısının sosyal problem çözme üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı da bulgularımızda belirlenmiştir. Benzer şekilde problem karşısında destek alma açısından da ailedeki kişi sayısının etkili olmadığı tespit edilmiştir. Anket ortalama puanına bakıldığında yine ilk desteğin aileden sonra arkadaşlardan en son da diğer birimlerden alındığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların aile gelir düzeyine göre sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde en yüksek problem çözme becerisine düşük gelirli ailelerde yetişen öğrencilerin sahip olduğu gelir düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu durum düşük gelirli ailelerdeki öğrencilerin daha fazla ekonomik problem yaşaması nedeniyle sosyal açıdan problemlere daha hazırlıklı olduğu ve bu sayede kendi başlarına çözüm bulma konusunda daha yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gelir düzeyine göre algılanan destek algısı da araştırmanın genelinden farklı sonuçlar vermiştir. Yüksek gelirli aile mensubu öğrencilerde problemler karşısında arkadaşlardan destek alma ortalamaları aile ve özel alt ölçeğinden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu durumda yüksek gelirli öğrencilerin sosyal problemlerini çözerken destek aradığı ilk grubun arkadaşları olduğu söylenebilir. Kardeş sayısı ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda (Elbir, 2000; Kahriman ve Polat, 2003), bu araştırmanın bulgularının aksine, kardeş sayısı fazla olan çocukların sosyal destek düzeyi algısında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. (Palabıyıkoglu vd., 1989) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, çocuk sayısı fazla olan ailelerin evlilik çatışması yaşadığı ve bu durumun çocukların sosyal destek almalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Velilerin eğitim durumunun öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinde etkili olmadığı araştırma sonuçlarında tespit edilmiştir. Lise ve ilköğretim düzeyinde eğitim almış velilerin öğrencileri daha yüksek problem çözme becerisine sahipken, üniversite ve ortaokul mezunu velilerin öğrencilerinin daha düşük problem çözme becerisi ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Algılanan sosyal destek açısından incelendiğinde ise üniversite mezunu velileri olan öğrencilerin problem karşısında destek aldığı özel biri ya da diğer diye belirttiğimiz destek birimlerinden, diğer eğitim düzeyindeki velilere oranla daha fazla yararlandığı tespit edilmiştir. Bu durum eğitim seviyesi yüksek velilerin sosyal problemler karşısında öğrencilerini destek birimlerine, okuldaki eğitim kadrosuna ya da alandaki diğer profesyonellere yönlendirmesinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Saygılı (2000) tarafından yapılan çalışmada, anne babanın eğitim düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların problem çözme becerilerinin de arttığı bulunmuştur. Terzi (2000) tarafından yapılan çalışmada, babanın eğitim düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan sosyal problem çözme envanterinin ortalamaları göz önüne alındığında örneklemimizde ele aldığımız okullarda ortaokul düzeyi öğrencilerde sosyal problem çözme becerilerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Problemler karşısında algıladıkları ya da başvurdukları sosyal destek açısından incelendiğinde de anketimizin büyük çoğunluğunda ilk sırada aile sonra arkadaş en sonda da diğer birimlere başvurdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar okullardaki destek birimlerinin ya da eğitim kadrosu ve diğer görevli profesyonellerin problemle karşılaşan öğrenciler tarafından tercih edilmediği ya da en son sırada tercih edildiğini göstermektedir. Bu durum

mevcut sistemlerin, servislerin ya da kişilerin sorun çözmede yeterli olmadığına açık göstergesidir. Öğrenciler sorunlar karşısında desteği çoğunlukla ailede ya da arkadaşlarında ararken sorunun büyümesi ya da derinleşmesi muhtemeldir çünkü öğrenciler sorunlarını aileyle paylaşırlarken kızacakları korkusu yaşamaktadır. Sorunlar karşısında arkadaş desteğine başvurma durumunda ise yanlış yönlendirme ya da öğrencinin mevcut durumunu daha da kötüye götürebilecek, zararlı olabilecek yanlış akran gruplarıyla karşılaşma tehlikesi mevcuttur. Okul sosyal hizmeti biriminin devreye girmesi gereken nokta tam da burasıdır.

Çocukların refahını sağlamak ve desteklemek için çocuklara ulaşmada önemli etkisi olan okul sosyal hizmet uygulamalarına okulların bir an önce başlaması gerekmektedir. İlk olarak rehberlik servislerinden farklarını ortaya koyacak bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Daha sonra sosyal hizmetin ne olduğuna dair bilgilendirmenin öğrenciden veliye, eğitim kadrosundan yöneticilere kadar her aşamada yapılması gerekir çünkü sosyal hizmetin sadece sosyal ve ekonomik yardım yapıyor olması gibi bir yanlış toplumun her kademesinde hâkim. Ekolojik bakış açısına dayalı okul sosyal hizmetlerine başlamadan önce yerel ihtiyaçların nitelik ve nicelik açısından doğru analiz edilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verecek modellerin geliştirilmesi sunulan hizmetlerin kalitesini artıracaktır. Buna dayanarak okullarda; sorunlar nelerdir, bu sorunlara ne sıklıkta rastlanıyor, sorunlara ne ölçüde müdahale edilip edilmiyor, sorunların çözümünde hangi yöntemler kullanılıyor, öğretmenlerin sorunlara bakış açısı, veli görüşleri, veli değerlendirmeleri mevcut psikolojik durum, sosyal destek ve sosyal adaleti sağlayan sosyal hizmetler bir bütün olarak ele alınmalı ve çocukların sorunlarının çözümü açısından değerlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin okuldaki sorunlara ilişkin algı, görüş ve önerilerinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Türkiye'de çocuk ve gençlerin şiddet, zorbalık, istismar ve madde bağımlılığı gibi birçok sorunla karşı karşıya olduğu biliniyor. Özellikle ülkemizde sunulan hizmetler öğrencilerin risk faktörleriyle karşılaşmasını engelleyememekte ve sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Türkiye'de çocuk ve aileye yönelik araştırmalar yakından takip edilmeli, çocukların ve ailelerin gelişimini destekleyecek programlar bu doğrultuda planlanmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alptekin, K. ve diğerleri, 2019, *Okul sosyal hizmeti uygulaması*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babahanoğlu, R. & Başer, D., 2017, Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), ss. 650-655.
- Baykara Acar, Y. and Gökçearslan, Çifci, E. (2011). Çocuk Suçluluğunda Aileyle İlgili Risk Faktörleri ve Ailenin Güçlenmesinin Önemi. Y. Özkan (Der.), Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı. Ankara: Maya Akademi, 51-69. (In Turkish)
- Cebeci, F (2023). Türkiye İçin Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi. [Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Cenikli, B. (2019). Okul Sosyal Hizmeti Kapsamında Sosyal Desteğin Akademik Motivasyona Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/1565>
- Çam, S. ve Tümkeya, S. (2006). "Kişilerarası problem çözme envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6, (2), 37-42.
- Çay, M. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Gelişimi Ve Türkiye, <http://idealsosyalhizmet.com>, Erişim Tarihi: 12.05.2023.
- Çinkır, Ş., ve Karaman-Kepenekci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9(34), 236-253.
- Duman, N., 2000, *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*, [Doktora tezi], Hacette Üniversitesi.
- Duman N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi. G. Polat, (Ed.) Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı içinde (s. 29-37). Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.

Düzakın, S. (2004). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Donnelly, M., 1987, "At-risk students", *Service Learning, General*, Issue 305.

Dora, S. (2003). Sosyal Problem Çözme Envanterinin (Revize Edilmiş Formu) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

D'Zurilla T.J., Maydeu O.A., & Kant G.L. (1998). "Age and gender differences in social problem solving ability." *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 241-252.

D'Zurilla, T. J. Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2002). Manual for the social problem solving Inventory - revised (SPSI-R). North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Elbir, N. (2000). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Erdener, M. A., Sezer, F. & Tezci, E., 2017, Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri, *Turkish Studies*, 12(14), pp. 151-166, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11517>

Franklin, C., Gerlach, B. & Chanmugam, A., 2008, *School social work*, Comprehensive handbook of social work and social welfare: The profession of social work, In: Sowers, K. M., Dulmus, C. N. (Eds.), John Wiley & Sons, Inc, New Jersey, pp. 205-225.

Gökçearsan Çıfci, E. ve Polat Uluocak, G. (2011).(In Turkish) Alkol ve Madde Bağımlısı Ergenler ve Aileleri: Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi. Y. Özkan (Der.), Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı, Ankara: Maya, 89-106. (In Turkish)

Hatay-Polat, R. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyodemografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi.

Huxtable, M., 2013. *A global picture of school social work in 2013*, [Çevrimiçi], <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604915.pdf>, [Erişildi: 5 Şubat 2024].

Huxtable, M., 2022, A global picture of school social work 2021, *International Journal of School Social Work*, 7(1), pp. 1-25.

International Network for School Social Work, 2016, *2016 International survey of school social work*, <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/>

Jarolmen, J., 2017, *Okul sosyal hizmeti: Doğrudan uygulama kılavuzu* (Y. Özkan, Çev. Ed.), Nika Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-938-6-22-7, (Orjinal eserin yayın tarihi 2014).

Jerath, J. M., Hasiya, S., & Malhotra, D. (1993). "A study of state anxiety score in aproblem solving situation". *Studia Psychological*, 35(2), 143-150.

Kahriman, İ. (2002). Adolesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo- ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 177-184

Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., & D'Zurilla, T.J. (2000). "Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)". *Personality and Individual Differences*, (29), 699-708.

McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H. & McWhirter, A. C., 2017, *At-risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists and human service professionals*, 8nd ed., Cengage Learning, Boston.

Melikoglu, M. & Bedel, A. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Uyum ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(36), 38-54. doi: 10.29329/mjer.2020.367.3

National Association of Social Workers, 2012, *NASW standart for school social work services*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=5qpx4B6Csr0%3d&portalid=0>, [Erişildi: 07 Mart 2024].

OJJDP (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention) (2016) FY Assessing the Impact of Juvenile Justice Reforms Program.

Ögel, K., Çorapçıoğlu, A., Sır, A., Tamar, M., Tot, S., Doğan, O., Uğuz, S., Yenilmez, C., Bilici, M., Tamar, D., Liman, O. (2004). Türkiye’de dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15: 112-118.

Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154): 17-25. (In Turkish)

Pakaslahti L., Karjalainen A., & Keltikongas I.L. (2002). Relationships between adoslescent prosocial problem solying strategies, prosocial behavior and social acceptance, *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144.

Palabıyıkoglu R., Evrengöl A., & Atakurt Y. (1989). “Nörotik Belirtileri Olan Ergenlerin Kendini Kabul Düzeyi ile Ana-baba tutumlarının ilişkisi”. XXV.Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları Türkiye Ruh Sağlığı ve Tedavi Vakfı Yayınları, 306-312. 15- 21 Ekim 1989, Ankara.

Rutkowski, D. (2015), The OECD and the local: PISA-based Test for Schools in the USA. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 36 :683-99.

Sağlık, S., 2021, *Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi: Karma desen araştırması*, Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.

Sencer, M. (1989). Toplum bilimlerinde yöntem. Beta Basım.

Serin, N.B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18.

Sosa, L. V., Bamba, S., Ismayilova, G. & Tan-Wu, M. L., 2017, *School social work in a global context*, School social work: National perspectives on practices in schools, In: Sosa, L. V., Cox, T. & Alvarez, M. (Eds.), Oxford University Press, New York, pp. 221-238.

Şimşek, R. (2020). Nitelikli Okullar İçin Bir Uygulama: Okul Sosyal Hizmeti, *Kadim Akademi SBD*, 4 (1) s. 97-100.

Taylan, S., (1990). Heppner’in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Ankara Üniversitesi.

Terzi, S.İ. (2000). İlköğretim Okulu 6.Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Uludağlı, N., Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/ kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56: 77-92.

Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmetinde Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135-152. DOI: 10.5578/jss.10228

Yeşilkayalı, E. Meydan, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(53), 206-221.

Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG ve ark. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *J Pers Assess*, 52:30-41.