

Kuli, G. ve Yıldırım, Ş. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duydukları Sorun Alanlarının Belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 555-582.

Araştırma

Makale Geliş Tarihi: 30.10.2018

Makale Kabul Tarihi: 19.03.2019

REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN OKUL SOSYAL HİZMETİNE İHTİYAÇ DUYDUKLARI SORUN ALANLARININ BELİRLENMESİ ¹

Identifying The Problem Areas in which School Guidance Teachers Need School Social Work

Güliz KULİ*

Şeyda YILDIRIM**

* Bilim Uzmanı. Sosyal Hizmet Uzmanı. İzmir Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi. ORCID ID: 0000-0002-4237-1307

** Dr. Öğr. Üyesi Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü. ORCID ID: 0000-0003-3178-1068

ÖZET

Bu araştırma ile rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmetine ihtiyaç duydukları sorun alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir'in yoğun nüfuslu beş bölgesinden (Bornova, Karabağlar, Konak, Karşıyaka, Buca) seçilen 100 rehberlik öğretmeni ile gerçekleştirilen nicel bir çalışmadır. Katılımcıların temel sosyo-demografik bilgilerinin yanı sıra, okulda karşılaştıkları sorunlarla ve okul sosyal hizmetine yönelik düşünce ve ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik sorulara yer verilen anket formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilmiş, veri işleme ve çözümlenme aşamasında SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre rehberlik öğretmenlerinin çoğunlukla sosyal hizmet mesleği hakkında bilgi sahibi olduğu ve okul sorunlarının çözümüne sosyal hizmet uzmanlarının katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik öğretmenlerin çoğunluğunun okul ortamlarında başarısızlık, saldırganlık, ihmal ve istismar, ev içi şiddet, madde bağımlılığı ve suça sürüklenme gibi pek çok sorunla karşılaştığı ve bu sorunların çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bundan dolayı okul sosyal hizmeti uygulamasının hayata geçirilmesi

¹ Çalışma, birinci yazarca tamamlanmış Yüksek Lisans Tezi kapsamında elde edilen bilgi ve sonuçları içeren orijinal araştırma makalesidir; daha önce başka bir yayın organında yayınlanmamıştır veya yayınlanmak üzere başka bir yayın organına gönderilmemiştir.

ve okul sosyal hizmeti alanının tanıtılmasına yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Uzmanı, Rehberlik Öğretmeni, Rehberlik Servisi

ABSTRACT

The purpose of the research is to identify the problem areas in which school guidance teachers need school social work. The study is a quantitative study conducted with 100 guidance teachers selected from five densely populated regions of İzmir (Bornova, Karabağlar, Konak, Karşıyaka, Buca). In addition to the basic socio-demographic information of the participants, data were collected through a questionnaire form which included questions about the problems they encountered at school and their thoughts and needs for school social work. Data of the study were gathered through face to face interviews. SPSS version 15.0 was used to interpret the data. According to the findings of the study, it can be concluded that guidance teachers mostly have knowledge about social work profession and think that social workers will contribute to the solution of school problems. It has been found out that most guidance teachers face problems such as failure, aggression, neglect, abuse in school environments, domestic violence, drug addiction and drift, and they need social workers to solve these problems. Therefore, the implementation of the school social work practice and the introduction of the school social service area are considered to be very important.

Keywords: School Social Work, Social Work, School Social Worker, Counselor, Counseling Service

GİRİŞ

Bireyin doğumu ile başlayan ve ölümüne kadar devam eden eğitim süreci; bireye her açıdan gelişim göstermesini, yetiştirilmesini, nitelikli insan gücü olarak toplumda yer edinmesini sağlayarak toplumsallaşma sürecine önemli katkıda bulunmaktadır. Eğitim ile birlikte çocuğun; yaşamını uygun olan kalitede devam ettirebilmesi, davranışlarında olumlu değişikliklerin oluşturulması ve içinde yaşadığı toplumun gerekliliklerine ayak uydurabilecek bir düzeye gelebilmesi amaçlanmaktadır. Okul ortamları aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okullar çocukların sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişmesine katkı sağlayan ortamlar olmakla birlikte bu özelliğinden dolayı toplumsal değişimlerin yansımalarını gözlemleyebileceğimiz ve bu değişimlerin çocuklarda yarattığı farkları da gözleme fırsatı sunan toplumsal kurumlardan biridir. Okullar, çocukların

gelişimlerini takip edebilmek ya da bu gelişimleri etkileyen sorunları tespit edebilmek için çocuklara ulaşılabilecek önemli kuruluşlardan biridir. Okullar, öğrencinin yaşamda ihtiyaç duyduğu bilgileri elde etmesini sağlamanın dışında öğrenciyi hayata hazırlama, sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olma ve topluma sağlıklı bir birey yetiştirme sorumluluğuna da sahip olan toplumun en önemli kurumlarıdır. Bundan dolayı okulun öğretim faaliyetlerinin dışında da pek çok alanda faaliyet göstermesi gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin akademik başarılarının yanında, kişilik gelişimine yardımcı olacak çalışmalar rehberlik servisleri tarafından yürütülmektedir (Yeşilyaprak 2000).

Okul Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik servisi, 10.10.2017 tarih 30236 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütüldüğü birim olarak tanımlanır. 24376 tarih ve 17.04.2001 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri eski Yönetmeliğine göre Rehber Öğretmenler aynı zamanda “psikolojik danışman” olarak da tanımlanmakta ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik veya Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanında lisans eğitimi almış olmaları gerekmekte iken, 10.10.2017 tarihinde çıkarılan yeni yönetmelikte Rehberlik Öğretmeni eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personel olarak tanımlanmaktadır. Okullarda rehberlik öğretmeni olarak görevlendirilen kişiler ve onların sorumluluğu altında öğretmenlerin katılımı ile psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) çalışmaları yürütülmektedir.

En genel tanımı ile rehberlik; “Bireyin kendini anlayarak çevredeki olanakları tanıması ve bu doğrultuda doğru kararlar almasının sağlanması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini tanımasında bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde, kapasitelerini geliştirmesinde, kendini gerçekleştirmesinde çevresinde kendisine sunulan olanakların farkında olmasında yardım sağlamaktadır. Bireye sunulan seçenekler içerisinde kendine en uygun olanını seçebilmesi, içinde yaşadığı toplumda mutlu, uyumlu ve üretken bir birey olarak yer edinmesi kısacası kendini gerçekleştirebilmesi için bireye sunulan sistemli ve profesyonel psikolojik yardımdır” olarak tanımlanmaktadır (Pişkin 2006). Psikolojik danışma ise bireysel ve duygusal boyutlara ağırlık veren; farklı nitelik ve boyutlara sahip olsa da rehberlik hizmetleri içinde ve her aşamasında yer alan bir hizmettir (Özguven 2007). Psikolojik danışmanlık ise, karar verme ve davranış

değiştirme sürecinde bireylere yardımcı olma faaliyetleridir (Campbell ve Dahir 1997).

PDR hizmetlerinin eğitim süreci içinde amacı; öğrencinin gelişimine ve uyumuna katkı vermek, kendini gerçekleştirmesini sağlamak ve bunu yaparken de var olan tüm gizil güçlerinin, yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir. (ASCA 2000)

Okullar, okul öncesi dönemlerinden başlayarak çocuğun her açıdan gelişim göstermesi, yetiştirilmesi, nitelikli insan gücü olarak toplumda yer edinmesini sağlayarak toplumsallaşma sürecine önemli katkıda bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009:2). Ancak toplumsal değişme hızının gittikçe artması ile birlikte bireylerin, eğitim ile birlikte salt bilgili ve sorgulamadan topluma uyum sağlayan bireyler olarak değil, toplumda meydana gelen sorunlarla baş etme kapasitesine sahip ve sürekli değişen çevre şartlarına adapte olabilecek şartlarda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, artık okullarda çocuklara verilen öğretim bilgilerinin yanı sıra ezberlenmiş çözümleri aktarmak yerine daha da önemlisi, onların sorun çözme kapasitesini arttırmak amacına da yer verilmeye başlanmıştır (Kuzgun, 2008:3). Sorun çözme kapasitesinin artırımı, çocukların ve içinde bulunduğu sistemlerin karşılaştığı sorunların çözülmesi ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple zamanlarının önemli bir bölümünü okul ortamlarında geçiren çocukların normal gelişim dönemlerine ek olarak yaşadıkları çevresel sorunlar, çocuğun ve ailenin profesyonel desteğe ihtiyacının artmasına sebep olmuştur. Bu noktada rehberlik servislerinin çalışmalarına destek olarak okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Okul Sosyal Hizmeti

Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) 2014 yılında sosyal hizmeti " Sosyal değişimi ve gelişmeyi, toplumsal bütünleşmeyi ve insanların güçlenmesini ve özgürlüğünü teşvik eden akademik bir disiplin olarak tanımlamıştır. Sosyal adaletin, insan haklarının, toplumsal sorumluluğun ilkeleri ve farklılığa saygı; sosyal hizmetin merkez noktalarıdır. Sosyal bilimlerin, beşerî ve yerel bilimlerin teorileri ile desteklenen sosyal hizmet, yaşam zorluklarını gidermek ve refahı artırmak için insanları ve sistemleri bir araya getirir" şeklinde tanımlamıştır (IASSW, 2016).

Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW) bireyi çevresi içerisinde değerlendiren sosyal hizmetin amacını, sorunlara çözüm üretmenin yanı sıra aynı zamanda bireylerin, grupların ve toplumların sorununa dair endişelerini

tanımlayabilecekleri ve onlara sorun çözme becerisi kazanabilecekleri bir alan sağlayarak bireylerin ve toplumların refahını geliştirmek şeklinde belirtmiş ve sosyal hizmetin, müracaatçıların ihtiyaç duydukları yardımı sağlayacak hizmetler ve kaynaklar arasında köprü kurduğuna dikkat çekmiştir (NASW, 1999). Sosyal hizmet; bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde belirli uzmanlığı temsil eden bir meslektir (Hawkins, 1982: 41).

Sosyal hizmet; ortaya çıkış sebebi olan geleneksel sorunların yanı sıra sanayileşme ile birlikte meydana gelen yeni ve güncel sosyal sorunlara çözüm üretmek amacıyla mesleki ve bilimsel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve gelişerek günümüzde kendi içinde uzmanlaşmış birçok alt alana ayrılmıştır (Şeker ve Tomanbay, 2012: 15). Okul sosyal hizmeti ise; sağlık, adalet, psikiyatri, suçluluk, tıp, yaşlılık, çocuk refahı, engellilik, kadın, gibi birçok farklı alanda hizmet üreten sosyal hizmet disiplininin özel alanlarından birisidir (Duman, 2000: 25).

Ekosistem perspektifinden olayları inceleyen ve çocuğun davranışında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları, çocuğun ilişkili olduğu tüm sistemleri inceleyerek anlamaya çalışan okul sosyal hizmeti, okul sistemine ve sosyal servis ekibine eşsiz bilgi ve beceriler getiren, okulun amacını tamamlayan, öğrenci başarısını tamamlayıcı unsur olan ev, okul ve toplum iş birliğini gerçekleştiren sosyal hizmet mesleğinin geniş alanı içerisinde uzmanlaşmış bir uygulama alanıdır (Duman, 2000: 30). Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin buldukları gelişim dönemi ve aile şartlarını değerlendirerek, çocukların o dönem içinde yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlere ulaşmaları ve böylece eğitim hayatlarına aktif ve sağlıklı bir şekilde katılmalarını sağlamak amacı ile okuldaki diğer eğitim ekibi ile ortaklaşa çalışmalar ışığında planlanan psiko-sosyal müdahalelerdir (Duman, 2000: 30; Özbesler ve Duyan 2009: 7).

İnsani gelişme, terapötik müdahale, sistem teorisi ve güç perspektifi ilkelerini benimseyen okul sosyal hizmeti ile öğrencilerin, ailelerin, okulların ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları (OSHU), öğrencilerin eğitim hayatını engelleyen sorunlara müdahale etmek için gelişimsel ve ekolojik bir yaklaşımın yöntemlerini kullanır. Çocuklarla, gençlerle, okul ve aile ortamlarıyla çalışarak onlara öğrenme ve gelişme süreçlerinde üzerine düşen görevler ile ilgili yardımcı olur ve eğitim sürecini etkin hale getirmek için onların karşı karşıya kaldığı sorunlar ile ortaya çıkan başarısızlık hakkında eğitim sürecindeki boşluklar ve eğitimin bozulması ile ilgili uygulama

yapar. Bahsi geçen bu uygulamaların odak noktası karmaşık bir okul ve ev ortamı olan öğrenci ve aileleri ile ortaklaşa bir çalışma yürütür (Constable, 2009:3; Fisher ve Diğ., 2007:56).

Belirtildiği gibi bu özel sosyal hizmet alanı; zihinsel sağlık müdahalesi ile ilgili kriz yönetimi ve müdahale ile çocukların topluma katılımını kolaylaştırmak gibi doğrudan hizmetlerin yanı sıra uzmanlaşmış hizmetler de sağlamaktadır. Disiplinlerarası bir ekip üyesi olarak çalışan okul sosyal hizmet uzmanları, yalnızca okul çocuklarına ve ailelerine müdahale etmez, çocuğun içinde bulunduğu sistemi, okul bölgesi, idare, öğretmenler, diğer çocuklar ve aileleri kapsayan müdahale planını değerlendirmeye ve izlemeye devam eder ve sonuç olarak aile ve çocukları sorun çözme sürecine dâhil eder (Allen-Meares, 2013; Austin, 1972).

Bu açıklamalar doğrultusunda okul sosyal hizmetinin kapsamı; çocuğun yüksek yararını gözeterek çocukların ve ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütmeyi amaçlayan ve bunu yaparken de okulda, toplumda bulunan çeşitli kaynaklara ulaşım konusunda arabuluculuk yapan ve hizmetlerle kaynaklar arasında köprü oluşturarak etkili bir işbirliği ve koordinasyon sağlayan, bir sosyal hizmet uzmanının (SHU) sorumluluğunda olan “ekip çalışması”dır. Okul sosyal hizmeti, çoğunlukla ilk ve orta dereceli okullarda uygulamalarda bulunmakla birlikte aynı zamanda çocuk ve gençlerin eğitim faaliyetlerine yönelik olarak yükseköğretim kurumları, rehberlik ve araştırma merkezleri gibi eğitim ile ilgili farklı kurumlarda da psiko-sosyal odaklı çalışmalar yürüten sosyal hizmet mesleğinin bir alanıdır (Duman 2014: 7).

Okul Sorunlarında Okul Sosyal Hizmetinin Yeri

Okullarda yaşanan sorunların günden güne artan bir oranla çoğalması yapılan pek çok araştırmaya yansımıştır. Bu araştırma sonuçları ülkemizde pek çok okulda bu sorunların yaşandığını, sorunların çözülemediğini ve çocukların okul ortamlarından uzaklaşmak zorunda kaldıklarını göstermektedir (Ögel ve Diğ., 2004:112; OJJDP 2016; Kepenekçi ve Çinkır, 2006:193; Uludağlı ve Uçanok, 2005: 77; Rutkowski, 2015: 683). Okulu bırakmak dışında okul çağı çocuklarının karşılaştığı diğer sorunlar aile içi anlaşmazlıklar (Guez ve Allen, 2000; Yavuzer, 1993; Yılmaz, 2000; Türkoğlu, 2008; Çalış, 2019), aile içinde ya da çevrede yaşanan çocuk ihmal ve istismarı (<http://www.cocukhaklariizleme.com>; Ovayolu ve diğ., 2007; Güler ve diğ., 2002; Springer ve diğ., 2007; Çalış, 2019), madde bağımlılığı (www.tuik.com.tr; Ögel

ve diğ.,2004), sosyal uyum sorunları (Uluocak, 2010), suça sürüklenen çocuk (www.tuik.com.tr; Gökçe, 2012) ve akran zorbalığı (Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Uludağlı ve Oçanok, 2005; Rutkowski, 2015) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu sorunlarla okul rehberlik servisleri ilgilenirken konuların kapsamı düşünüldüğünde bu sorunların sosyal sorunların okula bir yansıması ve çevresel etkenlerden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Bu çerçevede okul rehberlik servislerinin müdahale alanını aşan geniş bir çerçeve karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı mikrodan makroya sosyal hizmetin çok boyutlu müdahalesini gerektiren bir uygulama alanı ile karşı karşıya olduğumuzu söylemek mümkündür. Ülkemizde rehberlik hizmetlerinin içinde sosyal hizmetin yerine baktığımızda her ne kadar sosyal hizmet mesleğine yer verilmiş olsa da bu yerin çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde Sosyal Çalışmacı “Üniversitelerin sosyal hizmet alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre aslında eğitim ortamında karşılaşılan sorunlara yönelik bir sosyal hizmet müdahalesinin gerekliliği yasal düzlemde ele alınmış olmaktadır. Ancak bu yönetmeliğin 25. Maddesinde sosyal çalışmacı zorunlu personel olarak değil gerektiğinde görevlendirilecek personel arasında yer almaktadır. Ayrıca sosyal çalışmacı okullarda değil Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev alabilir. Bunun yanında sosyal çalışmacının görev tanımının içinde de koruyucu ve önleyici sosyal hizmet müdahalelerine yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Okul çağında görülen sorunlar sadece öğrenciye odaklanarak çözülememektedir. Bu sorunların çoğunluğunda aileye odaklanmak gerekmektedir. Hartman’a (1981) göre aileler, üyelerin sosyal, eğitimsel ve sağlık bakım ihtiyaçlarını karşılamada birincil "sosyal hizmet ajansı" olarak tanımlanmaktadır (akt. Eraly ve Glanmayle 2000). Çocuğun psiko-sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı aile ortamları; toplumsal değişmeye koşut olarak ortaya çıkan psikolojik, ekonomik, sosyolojik, kültürel, biyolojik, çevresel etkenler açısından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir (Kargı ve Akman 2007). Ailenin yapı ve işlevlerinde meydana gelen bu değişimler aile ilişkilerini ve çocuğu da etkilemiştir (Aslan 2003; Özdemir 2007). Bu değişimlere ek olarak ailenin, birey sayısına, bireylerin rollerine (anaerkil ya da ataerkil), aile içi ilişkilerin niteliğine (otoriter ya da demokratik), aile içi iletişime ve

bölünmüş olmasına göre farklı özelliklere sahip olması da çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Avcı 2006). Aile odaklı çalışmalar aile içi şiddet ve çocuk ihmal ve istismarı, madde kullanımı ve çocuğun suça sürüklenmesi gibi konularda oldukça önemlidir. Bu sorunlar daha çok çocuğun korunamadığı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuk koruma, sosyal hizmetin en kritik müdahalelerinden biridir. SHU'lar diğer profesyonellere çocuk istismarını önleme ve özellikle çocuk koruması konusunda yönlendirme yapmaktadırlar (Sherraden ve Diğ. 2014). Ülkemizde çocuk koruma müdahalelerinin yasal dayanağı ise 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'dur. Bu Kanun kapsamında verilebilecek koruyucu ve destekleyici tedbirler danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma tedbirleri olarak sıralanmaktadır. Bu tedbirlerin uygulanması pek çok farklı kurumun sorumluluğunda iken Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin 13. Maddesine göre "danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik servisi tarafından yerine getirilir. Eğitim kurumlarında rehberlik öğretmeni bulunmadığı veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişkisi bulunmadığı durumlarda ise danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik ve araştırma merkezleri veya il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği çocuğun ikamet adresine en yakın okulun rehberlik öğretmeni tarafından yerine getirilir." denilmektedir. Bu noktada yönetmeliğe göre çocuk koruma hizmetlerinde SHU'dan kurumlar arası eşgüdüm sağlanması dışında önemli bir görev beklenmemektedir. Yukarıda bahsedilen sorunların çözümü ve önlenmesi için çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına ihtiyaç vardır. Ancak ne yazık ki bahsedilen sorunlar ile ilgili olarak Türkiye'deki okullarda multidisipliner çalışmaya olanak sağlayacak sosyal servisler olmaması sebebi ile çözüm yeri okul rehberlik servisleridir. Bu sebeple de rehberlik öğretmenleri kendi mesleki alanı dışında sosyal hizmet mesleğini ilgilendiren konularla da karşı karşıya kalırlar. Ancak bu konularda yaptıkları müdahalelerin bir kısmının kendi mesleki alanları dışında olması, sorunların çözümü için bir ekip işbirliğinin gerekli olması ve sorunların günden güne artması sebeplerinden ötürü rehberlik öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda öğretmenler kendilerini yetersiz ve etkisiz hissettiklerini ifade etmişlerdir (Allen ve Diğ., 2002:96; Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999: 39; Furey, 2015:5; Nazlı, 2007:155). Yapılan bazı çalışmalarda da (Barbee, Scherer ve Combs, 2003: 108; Arman ve Scherer, 2002: 69; Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz, 2015: 789; Yüksel ve Diğ., 2012: 137) rehberlik öğretmenlerinin yetersizlik hissetmeleri konusunda hizmet içi eğitim almayı talep ettikleri ya da çalışma sonucunda bu eğitimin önerildiğini görülmektedir. Bu sebeple mevcut çalışmada rehberlik

öğretmenlerinin hangi sorun alanlarında çalışmakta zorlandıkları ve bu konularla bağlantılı olarak sosyal hizmet uygulamasına ihtiyaç duyup duymadıkları araştırılmıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı, okul rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmeti alanı hakkında bilgi sahibi olma durumlarının ve okul sosyal hizmetine ve sosyal hizmet uzmanıyla birlikte çalışmaya ihtiyaç duydukları sorunların belirlenmesidir.

Bu temel amaçla bağlantılı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet mesleği hakkında bilgileri var mıdır?
- Rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmeti hakkında bilgileri var mıdır?
- Rehberlik öğretmenlerinin karşılaştıkları okul sorunları nelerdir?
- Rehberlik öğretmenlerinin çözümünde zorluk yaşadıkları okul sorunları hangileridir?
- Rehberlik öğretmenleri öğrencilerin sorunlarının çözümü için sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyuyorlar mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın modeli var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma ve evren hakkında genel bir yargıya varma amacı ile yapılan genel tarama modelidir. Genel tarama modeli; geçmişte ya da mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2012). Değişkenlerin niteliğine göre hem tekil, hem de ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Sosyo-demografik değişkenler yaş ve cinsiyet, mesleki faaliyetlerle ilgili değişkenler, eğitim görülen okul ve mesleki tecrübe süresi olarak belirlenmiş ve sosyal hizmet uzmanını ve okul sosyal hizmetini hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik değişkenler ile okulda yaşanan sorunlar yukarıda ifade edilen sorunlar arasından seçilip sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İzmir ilinin tüm ilçelerinde ilköğretim-ortaöğretim ve lise düzeyinde görev yapmakta olan rehberlik öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın

İzmir genelinde 1526 rehber öğretmen bulunmakta ve bu öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem belirlemede bu konuda daha önce çalışma bulunmadığından en yüksek beyan edilme sıklığı olan %50 dikkate alındığında %95 güvenilirlikte ($\alpha = 0.05$ yanılma düzeyi) %10 mutlak sapma ile en küçük örneklem büyüklüğü 91 olarak bulunmuştur. Araştırma esnasında örneklem kaybı göze alınarak %10 yedek seçimi yapılmış ve toplam örneklem büyüklüğü 100 olarak belirlenmiştir. Araştırma öznelerine ulaşabilmek için İzmir'in en yoğun nüfuslu ilçeleri seçilmiştir. Bunlar Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak ve Karabağlar ilçeleridir. Araştırma öznelerinin belirlenmesinde basit rastgele sayılar tablosu kullanılarak rehberlik öğretmenleri numaralandırılmış ve seçim yapılmıştır. Uygulama yapılan okullar 'Kartopu Örneklem Seçim Tekniği' ile seçilmiş ve görüşme yapılan okul bir diğer okula yönlendirmiştir. Bu yolla her ilçeden 20 olmak üzere toplamda 100 rehberlik öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma için etik kurul onayı ve katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmıştır. Veri toplamak için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi onay alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada rehber öğretmenlerin düşüncelerinin araştırılmasına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Anket araştırmaya katılanların sosyo-demografik özelliklerini ve sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti ve okullardaki sorun alanları hakkındaki düşüncelerini içeren iki bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin işlenmesi ve analizi SPSS 15.0 aracılığıyla yapılmıştır. İstatistik olarak frekans dağılımı ve karşılaştırmalı bulguların değerlendirilmesinde Ki-Kare (χ^2) analizi uygulanmış ve uygulanan Ki-Kare (χ^2) testleri için sayı, yüzde, p değeri ve Ki-Kare (χ^2) değeri sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle çalışmaya katılanların cinsiyeti, yaş aralığı, mezun oldukları bölüm açısından sosyo-demografik özellikleri ve meslek yaşamına dair bilgileri yorumlanmıştır. Daha sonra rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti, okullarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşünceleri ve okul ortamlarında SHU'nun gerekliliğine dair düşünceleri değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Rehberlik Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik ve Mesleki Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Erkek	38	38,0
Kadın	62	62,0
Toplam	100	100
Yaş	Sayı	Yüzde
22-29	21	21,0
30-39	38	38,0
40+	41	41,0
Toplam	100	100
Mezun Olunan Bölüm	Sayı	Yüzde
PDR /EPH	66	66,0
Psikoloji	25	25,0
EPÖ	6	6,0
Diğer	3	3,0
Toplam	100	100,0
Toplam Çalışan Yıl	Sayı	Yüzde
1-10	41	41,00
11-20	47	47,0
21+	12	12,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan toplam 100 rehberlik öğretmenin %62'si kadın, %38'i erkektir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda seçilen örneklem içerisinde rehberlik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin ülkemizdeki cinsiyet dağılımlarını net olarak açıklayan ulusal istatistiklere rastlanmasa da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim öğretim dönemi sonunda resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı 989 bin 231 olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlerin yüzde 43,11'i erkek, yüzde 56,89'unun da kadınlardan oluştuğu görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarının gelişimiyle doğrudan bağlantılı olan toplumsal cinsiyet rollerine dayalı mesleki seçim konusunun bu tercih üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların en küçüğü 22 yaşında olup, en büyüğü 55 yaşındadır ve katılanların çoğunluğu 30 yaş ve üzerindedir. Rehberlik öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme bakıldığında 100 rehberlik öğretmeninden yarısından fazlasının (%64) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümü mezunu olduğu saptanmıştır. Türkiye'deki rehber öğretmenlerin tamamı PDR ya da Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH) mezunu değildir. Servislerde psikoloji, eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, sosyoloji ve felsefe grubu öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar da bulunmaktadır. Sosyal hizmet alanında olduğu gibi PDR alanında da alan dışı

atamalara yer verildiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların da yaklaşık üçte biri alan dışı mezunlardan oluşmaktadır.

Mesleki tecrübesi 10 yılın üzerinde olan deneyimli öğretmenler örneklem grubunun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tablo 2. Rehberlik Öğretmenlerinin Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları

Sosyal Hizmet Mesleği Hakkında Bilgi Sahibiyim	n	%
Evet	87	87,0
Hayır	13	13,0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87) sosyal hizmet mesleğini bildiğini ifade etmiştir.

Tablo 3. Rehberlik Öğretmelerinin Sosyal Hizmetin Çalışma Alanları Hakkındaki Bilgi Durumları

Alanlar	n:100*	%
Çocuk	63	63,0
Kadın	62	62,0
Engelli	58	58,0
Yoksulluk	58	58,0
Yaşlı	54	54,0
Genç	54	54,0
Sağlık	31	31,0
Çevre	28	28,0
Adalet	27	27,0
İletişim	18	18,0
Diğer	1	1,00

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların sosyal hizmetin çalışma alanlarına dair bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Çocuk alanının %63 ile en çok çalışıldığı düşünülen alan olduğu, ikinci olarak %62 ile kadın alanının geldiği görülmektedir. Bu veriler dışında araştırmaya katılanların yarısından fazlası engelli, yaşlı, genç, yoksulluk alanlarının sosyal hizmet çalışma alanlarına girdiğini ifade etmişlerdir. Çalışma alanı olarak sosyal hizmetin geleneksel odaklarının (Çocuk, Kadın, Engellilik, Yaşlı vb..) daha fazla bilindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmacılar tarafından seçenekler arasında doğrudan müdahale alanında olmayan iletişim ve çevre seçenekleri de sunulmuştur. Katılımcıların %28'i çevre

alanında, %18'i de iletişim alanında SHU'nun çalıştığını ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet disiplinini çoğunlukla bilen bir örneklemin olmasının bu sonucu da etkilediği düşünülmektedir. Katılımcıların sadece doğrudan sosyal hizmet müdahale alanları hakkında değil aynı zamanda dolaylı yoldan sosyal hizmet müdahalelerinde bulunulan alanlar hakkında da fikir sahibi olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Rehberlik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Okul Sorunları

Karşılaşılan Sorunlar	n:100*	%
Ders Başarısızlığı	78	78,0
Uyum Sorunları	76	76,0
Akran Zorbalığı	63	63,0
Devamsızlık	56	56,0
Ev İçi Şiddet	55	55,0
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	43	43,0
Madde Bağımlılığı	27	27,0
Suçta Sürüklenen Çocuklar	21	21,0
Öğretmene Şiddet	4	4,0
Çocuk Yaşta Gebelik	2	2,0
Diğer	2	2,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırmada rehberlik öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları sorunları öğrenmek amacıyla bazı sorun alanları sunulmuş ve birden fazla işaretleme yapabilecekleri katılımcılara açıklanmıştır. Buna göre rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%78) okul ortamlarında ders başarısızlığı sorunu ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uyum sorunları ile karşılaşma oranı da (%76) ikinci sıradadır. Akran zorbalığı, ev içi şiddet, devamsızlık sorunları da rehberlik öğretmenlerinin yarısından fazlasının karşılaştığı diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğa yönelik ihmal istismar, madde bağımlılığı ve suça sürüklenme de sorunların ciddiyeti açısından düşünüldüğünde azımsanmayacak oranlarda karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5. Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sosyal Hizmeti Hakkındaki Bilgi Durumları

Okul Sosyal Hizmeti Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	%
Evet	56	56,0
Hayır	44	44,0
Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olma durumuna bakıldığında bilgi sahibi olma ve olmama oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sorunlarına Yönelik Müdahalelerinde Zorlanma Durumları

Zorlanma Durumu	n	%
Evet	61	61,0
Hayır	39	39,0
Toplam	100	100,0
Zorlandığını Düşündüğü Sorunlar	n:61*	%
Çocuğa Yönelik İhmal ve İstismar	46	75,4
Suçta Sürüklenen Çocuklar	41	67,2
Ev İçi Şiddet	34	55,7
Madde Bağımlılığı	28	45,9
Çocuk Yaşta Gebelik	19	31,1
Okul Çevresi ile Olan İlişkiler	9	14,7
Devamsızlık	7	11,4
Uyum Sorunları	6	9,8
Ders Başarısızlığı	3	4,9
Akran Zorbalığı	3	4,9
Öğretmene Şiddet	2	3,2

* Bu bölümü yanıtlayan katılımcılar birden fazla seçenek belirtebilmişlerdir.

Araştırmaya katılan ve okul sorunlarının çözümü konusunda zorlandıklarını ifade eden rehberlik öğretmenlerinin oranı %61 iken öğretmenlerin %39'u ise zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Karşılaşılan sorunlara yönelik müdahalelerde zorlandığını ifade eden rehberlik öğretmenlerinin (61 kişi) çoğunluğu (%75) çocuk ihmali ve istismarı konusunda zorlanmaktadır. Bunu suçta sürüklenen çocuklarla çalışmak, ev içi şiddetle çalışmak, madde bağımlılığı konusunda çalışmak ve çocuk yaşta gebelikler sorunları takip etmektedir.

Tablo 7. Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Sosyal Hizmet Uzmanına İhtiyaç Duyulan Aşamalar

Aşamalar	n:100*	%
Çevresel Kaynaklara Erişim Aşaması	54	54,0
Diğer Kuruluşlara Havale Aşaması	54	54,0
Vakayı Takibi Aşaması	48	48,0
Müdahale Aşaması	46	46,0
İlgili Kurumlara Havale Aşaması	37	37,0
Vaka Planlaması	23	23,0
Vaka Tespiti	16	16,0

*Soruyu cevaplayan katılımcı sayısı 100 olup, katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin %54'ü SHU'ya diğer kuruluşlara havale aşaması ve çevresel kaynaklara erişim aşamasında ihtiyaç duymaktadır. SHU'nun profesyonel meslekler arasında kendisini farklı kılan özelliklerinden biri de müracaatçıları toplum kaynakları ile buluşturarak, kaynaklar ve insanlar arasında arabuluculuk rolünü aktif olarak kullanmasıdır. Arabuluculuk rolü sosyal hizmetin kritik rollerinden biridir (Sheafor ve Horejsi, 2014: 20 ; Craig ve Muskat, 2013: 7). Bu durumla bağlantılı olarak rehberlik öğretmenlerinin de en çok bu aşamada SHU' ya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Tablo 8. Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sorunlarına Yönelik Müdahalelerinde Zorlanma Durumu ile Sosyal Hizmete Gerek Duyulması Arasındaki İlişkisi

	Sosyal Hizmeti Gerekli Görme				X²	P
	Evet		Hayır			
	n	%	n	%		
Zorlanma durumu					3,701	0,045
Zorlanıyor	47	67,1	14	46,7		
Zorlanmıyor	23	32,9	16	53,3		
Toplam	70	100	30	100		

Rehberlik öğretmenlerinin %70'i okul ortamlarında kendi meslek alanı dışında sosyal hizmet uygulamalarının da gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca rehberlik öğretmenlerinin sorunlar karşısında zorlanma durumları ile okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarını gerekli görmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 9. Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sorunlarına Yönelik Müdahalelerinde Zorlanma Durumu ile Sorunların Çözümünde SHU'ya İhtiyaç Duyulan Durumlar Arasındaki İlişki

Durumlar	Zorlanma durumu				χ^2	P
	Evet		Hayır			
	n	%	n	%		
Bireysel Sorunların Çözümünde					7,307	0,005
İhtiyaç Duyuyorum	23	37,7	5	12,8		
İhtiyaç Duymuyorum	38	62,3	34	87,2		
Toplam	61	100	39	100		
Çevresel Sorunların Çözümünde					5,450	0,017
İhtiyaç Duyuyorum	41	67,2	17	43,6		
İhtiyaç Duymuyorum	20	32,8	22	56,4		
Toplam	61	100	39	100		
Ailesel Sorunların Çözümünde					16,153	0,000
İhtiyaç Duyuyorum	49	80,3	16	41,0		
İhtiyaç Duymuyorum	12	19,7	23	59,0		
Toplam	61	100	39	100		
Okul İçi Sorunların Çözümünde					8,973	0,002
İhtiyaç Duyuyorum	27	44,3	6	15,4		
İhtiyaç Duymuyorum	32	55,7	33	84,6		
Toplam	61	100	39	100		

Okul sorunları karşısında zorlandıklarını ifade eden rehberlik öğretmenlerinin bireysel sorunların çözümünde SHU'ya ihtiyaç duyma oranının %37,7 ile zorlanmayanların oranından çok daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre sorunlar karşısında zorlanan rehberlik öğretmenleri bireysel sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanına daha az ihtiyaç duymaktadır. Karşılaşılan sorunlar konusunda zorlanmadığını düşünen rehberlik öğretmenlerinden sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayanların oranı; sorunlar karşısında zorlandığını ifade eden rehberlik öğretmenlerine göre daha yüksektir. Yapılan ki-kare analizine göre de bu sebeple rehberlik öğretmenlerinin zorlanmadıklarını ifade edenlerinin bireysel sorunlar karşısında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymadıkları noktasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Okul içinde yaşanan sorunların çözümünde ise sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayan rehberlik öğretmenlerinin sayısı ihtiyaç duyan rehberlik öğretmenlerinin iki katıdır. Okul sorunları ile ilgili yapılan analiz sonucunda; sorunlar karşısında zorlandığını ifade eden rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma ya da duymama oranlarının birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Aynı

zamanda sorunlar karşısında zorlanmadığını ifade eden rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma oranının (%15,4) sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymayanlara göre (%84, 6) yaklaşık 6 kat az olduğunu görmekteyiz. Yapılan ki-kare analizine göre de rehberlik öğretmenlerinin sorunlar karşısında zorlanmama durumlarına bağlı olarak okul içi sorunlar karşısında sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duymadıkları noktasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Rehberlik öğretmenleri bireysel ve okul içinde yaşanan sorunlar karşısında çoğunlukla zorlanmamalarından kaynaklı olarak sosyal hizmet uzmanına da bu alanlarda daha az ihtiyaç duymaktadırlar.

Çevresel ve ailesel kaynaklı sorunlar ile ilgili yapılan ki-kare analizi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin okul ortamlarında karşılaşılan sorunlar karşısında zorlanma durumları ile ailesel ve çevresel kaynaklı sorunların çözümünde sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

TARTIŞMA

Okullarda çalışan rehberlik öğretmenlerinin sosyal hizmet mesleğini ve okul sosyal hizmetini bilme ve sosyal hizmet mesleğinin okul ortamlarında ihtiyaç duyulan bir meslek olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmada okullarda rehberlik öğretmenlerinin bazı sorun alanlarında sosyal hizmet uzmanıyla çalışmaya ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğunun sosyal hizmet mesleğini bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Manisa'da 500 katılımcı ile gerçekleşen başka bir araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan neredeyse her iki kişiden birinin sosyal hizmet mesleğini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Bolgün ve diğ., 2017). Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeninin bir şekilde meslek yaşantılarının bir döneminde SHU ile tanışan ya da çalışan rehberlik öğretmenlerinin, sosyal hizmet mesleği hakkında toplumun genel kesimine göre daha fazla karşılaşması ve çalışma ortamlarında sosyal hizmet mesleğinin faaliyet alanlarına giren konularda profesyonel uygulamaların içinde bulunmaları olabileceği düşünülmektedir.

Rehberlik öğretmenlerinin genel olarak sosyal hizmetin çalışma alanlarını bildiği ancak bu durumun ağırlıklı olarak geleneksel sosyal hizmet odakları (çocuk, kadın, engelli) üzerinde kabul gördüğü anlaşılmıştır. Zugazaga ve arkadaşlarının (2006) kamuoyunun sosyal hizmet mesleğini nasıl gördüklerini araştırdığı çalışmada

SHU'larla bir şekilde deneyimi olan katılımcıların sosyal hizmetin çalışma alanlarını daha çok çocuk alanı ve yoksulluk ile bağdaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Zugazaga ve Diğ., 2006: 621). Yine konu ile ilgili yapılan diğer bir çalışmaya baktığımızda Condie ve arkadaşları (1978) SHU rollerini araştırdığı çalışmada çocuk alanında çalışmak en fazla ifade edilen sonuç olmuştur (Condie ve Diğ., 1978: 47). Hobbs ve Evans'ın yaptığı çalışmada da halk arasında çocuk ve kadın alanın SHU'nun en çok çalıştığı alanlar olarak belirtildiği sonucuna ulaşılmaktadır (Hobbs ve Evans, 2017: 19). Ankara'da yapılan başka bir çalışmada da rehberlik öğretmenleri ve okul yöneticilerinin çoğunun en öne çıkan sosyal hizmet çalışma alanının çocuk alanı olarak belirttikleri görülmüştür (Çalış, 2019). Araştırma sonuçlarında da toplum genelinde kabul gören geleneksel sosyal hizmet alanları ile diğer çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Her ne kadar sosyal hizmetin çalışma alanları küreselleşen ve karmaşıklaşan sorunlar karşısında çeşitlense ve değişse de geleneksel odak noktasına yerleşmiş çocuk, kadın, engelli, yoksulluk alanlarına ait sorunlar halen günümüzde ön planda olmaya devam etmektedir. Sosyal hizmeti bilme ve tanıma dezavantajlı gruplarla daha çok ilişkilendirilmekte olup, sosyal hizmetin koruyucu ve önleyici çalışmalarının rehberlik öğretmenleri tarafından yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğunun çeşitli okul sorunları ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların en başında başarısızlık gelmekte olup, daha sonra bu durumu devamsızlık, uyum sorunları, akran zorbalığı, ev içi şiddet, ihmal istismar, suça sürüklenme ve madde bağımlılığı seçenekleri takip etmektedir. Yapılan araştırmalar okullarda başarısızlık, disiplin problemleri, saldırganlık, akran zorbalığı, suça sürüklenme (okul eşya ve araç-gereçlerine zarar verilmesi, hırsızlık, okula suç aleti getirilmesi) devamsızlık gibi pek çok sorun yaşandığını göstermektedir (Semerci ve Çelik, 2002: 205; Türkmen, 2004; Güven ve Dönmez, 2002: 59; Çinkır ve Kepenekçi, 2003: 236; Kapçı, 2004:1; Özer, 2006: 315; Akyüz, 2018).

Türkiye genelinde yapılan geniş çaplı bir araştırma olan Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılı İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre okullarda en çok akran zorbalığı, madde kullanımı, okul terki ve uyum sorunlarının yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları da Türkiye genelinde çıkan sonuçlar ile paralellik göstermektedir

Araştırmanın sonuçlarına göre rehberlik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak çocuğun ailesi ve çevresi kaynaklı olarak ortaya çıkan ve çözümünde SHU'ya ihtiyaç duyduklarını belirttikleri ihmal istismar, ev içi şiddet, suça sürüklenme, madde bağımlılığı konularında zorlandıkları sonucuna ulaşmaktadır. Bununla bağlantılı olarak Türkiye'deki duruma baktığımızda; 2013 yılında 244 rehberlik öğretmeni ile yürütülen bir çalışmada rehberlik öğretmenlerinin en çok cinsel istismar ve aile içi yaşanan sorunlar açısından kendilerini yetersiz hissettiği görülmüştür (Aktaş ve Zorbaz, 2013). Çokamay'ın 2017 yılında rehberlik öğretmenleriyle yaptığı çalışmada; rehberlik öğretmenlerinin aileden kaynaklı sorunların çözümünde kendilerini yetersiz hissettikleri, bu sorunların çözümü noktasında farklı kuruluşlarda çalışan SHU'lardan destek aldıkları sonucuna ulaşıldığı ve okul ortamlarında SHU'nun da bulunduğu bir ekibin acil olarak kurulması gerektiği önerisinde bulunulduğu görülmüştür. Rehberlik öğretmenlerinin kendilerini aile ve çevresel kaynaklı öğrenci problemlerinde yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri benzer pek çok araştırma mevcuttur (Çokamay ve Diğ., 2017: 20; Aktaş ve Zorbaz, 2018: 245; Kaya ve Yıldırım, 2017: 60, Uzbaş, 2009: 90, Güven ve Diğ., 2017: 308; Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz, 2015: 789). Rehberlik öğretmenlerinin dışında ebeveynlerin de çocuklarıyla yaşadıkları sorunlarda rehberlik servislerinin kendilerine yarar sağlamadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kılıç Ceyhan, 2018). Başka bir çalışmada da okul personeli açısından zor konular olarak nitelendirilen ailelere ulaşma, aile sorunlarını çözme, aileyi toplumsal kaynaklarla buluşturma gibi konularda SHU'nun alan deneyiminden yararlanmak önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Çalış, 2019).

Araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğu (%67) okul sorunlarının çözümünde SHU'nun katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Anderson ve Bronstein 2012 yılında sosyal hizmet uzmanları, rehber öğretmenler, hemşireler ile yerel bir üniversite ortaklığında kentsel bölgede bulunan üç ilkokulda okul ruh sağlığı çerçevesi içinde disiplinlerarası işbirliği üzerine bir pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Projenin uygulanmasında doğrudan yer alan disiplinlerarası ekibin deneyimleri araştırılmış ve araştırma sonucunda çocukların eğitimlerinin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların çözümü açısından disiplinlerarası işbirliğinin oldukça önemli olduğu, meslek elemanları tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca bahsedilen çalışmaya katılan rehberlik öğretmenleri de rollerinin ne olduğunun tam olarak anlaşıldığını ve bu işbirliğinin sorunların çözümüne oldukça katkı sağladığını belirtmişlerdir (Anderson ve Bronstein, 2012:1).

Disiplinlerarası ekip çalışması ve verilen hizmetlerde işbirliği, sosyal ve ekonomik koşullar, demografik özellikler ve çocuklardaki değişikliklerin bütün yönleri ile değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Yurtdışında da yapılan çalışmalarda okul servisleri hizmetleri ekibinde yer alan profesyonellerin işbirliği ile okul içerisinde yer alması gerektiği, sorunların çözüm noktaları açısından gerek görülen her disipline ihtiyaç duyulduğu ve bu disiplinlerin de psikolojik danışmanlık, sosyal hizmet, psikoloji gibi ruh sağlığı çalışanlarının olduğu vurgulanmıştır (Abramson ve Mizrahi, 1996: 270; Mellin ve Diğ., 2011: 51; Acosta-Price ve Graham-Lier, 2008; Anderson ve Bronstein, 2012:3). Ülkemizde ilköğretim öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin okulda oluşturulacak bir sosyal hizmet birimine yönelik olumlu görüşleri olduğu ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğunun okul sosyal hizmet biriminin faydalı olacağı görüşünde olduğu ortaya konmuştur (Akyüz, 2018). Araştırmanın bu sonucu da rehberlik öğretmenlerinin literatürde vurgulanan ekip çalışmasının gerekliliğine uygun bir anlayış geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen dikkat çekici bulgularından birisi de rehberlik öğretmenlerinin çevresel kaynaklara erişim aşamasında SHU'ya ihtiyaç duyduğunu belirtmesidir. Şahin (1999) sosyal hizmeti; sosyal refah sistemlerinin kaynaklarını kullanması ile tanınmış bir meslek ve disiplin olarak tanımlamıştır. Çevresel kaynaklara erişim noktasında arabuluculuk rolü Şahin'in (1999) de belirttiği gibi sosyal hizmeti diğer disiplinlerden ayıran en önemli noktalarından biridir. Bu sebeple rehberlik öğretmenleri de bu kaynaklara erişim noktasında SHU'ya ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü mevcut okul sorunlarının çözümü için çocukların ve ailelerin ulaşamadıkları kaynaklara ulaşabilmesi adına da desteklenmesi oldukça önemlidir. Flaherty ve arkadaşları okul sosyal servislerinde yer alan profesyonellerin rollerini açıkladığı makalesinde SHU'ları öğrencilere, ailelere ve okul personeline doğrudan ve dolaylı hizmet sağlamada ev, okul ve toplum arasındaki bağlantıyı sağladıklarını ve çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yerel eğitim kurumunun ve topluluğun kaynaklarını aktif olarak kullandıkları konusuna dikkat çekmişlerdir (Flaherty ve Diğ.,1998: 420). Rehberlik öğretmenleri SHU'ya ihtiyaç duyduğu noktalarda çalışırken zorlanabilmekte ve çocukla çalışma yaptıklarını ifade etseler de çocuğu ve aileyi sosyal hizmet müdahalelerinin gerçekleştiği kuruluşlara yönlendirebilmektedirler. Okul içerisinde uygulanmasa da sosyal hizmet müdahalesi dolaylı yoldan farklı kuruluşlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.

Karşılaştırmalı tabloların analizine baktığımızda; Tablo 8 ve Tablo 9'da yapılan karşılaştırmalı analizlerde araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin zorlandıkları noktalarda SHU'ya ihtiyaç duyması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rehberlik öğretmenlerinin zorlanma durumu ve okul ortamında kendi meslekleri dışında sosyal hizmet mesleğine de gerek duyulması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Rehberlik öğretmenlerinin hangi konuda yetersiz hissettikleri ile ilgili diğer çalışmalara baktığımızda; çocuk istismarı, şiddet, davranışsal ve psikolojik sorunları olan öğrencilere ve ailelerine yardım etme, intihar girişimi konuları diğer çalışmalarda ön plana çıkmaktadır (Allen ve Diğ., 2002: 96; Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999: 39; Furey, 2015; Nazlı, 2007: 155). Karmaşıklaşan sorun öbeklerine sadece tedavi edici değil de önleyici hizmetler de geliştirilmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkarak rehberlik öğretmenlerinin uygulamada zorlanma durumlarına bağlı olarak bu hizmetlerin geliştirilmesi noktasında sosyal hizmet mesleğinin müdahalesine ihtiyaç duydukları öngörülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda (Dinçel ve Demirtaş, 2015: 789; Barbee Scherer ve Combs. 2003: 108; Arman ve Scherer, 2002: 69; Yüksel ve Diğ., 2012: 137) rehberlik öğretmenlerinin yetersizlik hissetmeleri konusunda hizmet içi eğitim almayı talep ettikleri ya da çalışma sonucunda bu eğitimin önerildiğini görmekteyiz. Bu araştırmaların sonuçlarına baktığımızda katılımcıların çoğunluğu sorunlar karşısında kendisini yetersiz hissettiğini belirtmesine rağmen bu sorunların çözümünü için multidisipliner bir çalışma ortamına ihtiyaç olduğunun henüz farkında olmadıklarından hizmet içi eğitim şeklinde bir çözüm önerdikleri düşünülmektedir. Ancak sosyal hizmet disiplininin gereklilikleri, müdahale yöntemleri, kaynaklarla buluşturma ve savunuculuk gibi öne çıkan hizmet ihtiyaçları hizmet içi eğitim ile sağlanamayacaktır.

SONUÇ

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin çocuklarla ilgili ağırlıklı olarak bireysel çalışmalar gerçekleştirdikleri, sorunun kaynağının aile, çocuğun içinde bulunduğu ya da okul-çevre etkileşimden kaynaklı ortamlardan kaynaklandığını bilseler de aileleri sürece dâhil edemediklerinden ya da çevreyi değiştiremediklerinden problemlerin üstesinden gelmekte zorlandıkları ve bu sebeple bu konularda yalnız kalabildikleri görülmüştür. Okul çağı sorunlarının çözümünde çocukların yüksek yararını gözetecek ve daha çabuk ve sistemli müdahalelerde bulunmayı sağlayacak okul sosyal hizmetinin biran evvel faaliyete geçmesinin gerekliliği de bu vasıta ile ortaya çıkmaktadır. Sosyal değişim ancak ilgili tarafların birlikte hareket etmesi halinde mümkündür. Bu

sebeplerden okul sosyal hizmet uzmanlarının ve rehberlik öğretmenlerinin görev tanımlamaları iyi bir şekilde yapılarak okullarda sosyal hizmet uygulamasının da bulunduğu multidisipliner bir ortam yaratılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul sosyal hizmetinin sosyal hizmet disiplini içerisinde de tanıtımının yapılması son derece elzemdir. Okul sosyal hizmeti bu sebeple birçok üniversitenin müfredatına ders olarak girmiş bulunmaktadır. Buna ek olarak uygulama derslerinin okul ortamlarında arttırılabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması halinde hem SHU adaylarının bu konudaki deneyimi artacak hem de süpervizyon eşliğinde yapılacak bu çalışmalar sayesinde okul ekibine alanın tanıtımı yapılabilecektir.

Okullarda SHU çalışması halinde çocuğun ve ailenin en çok ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşma konusunda da daha etkili çalışmaların yapılabilmesi söz konusu olabilir. Araştırmada saptandığı üzere sorunlar karşısında yaşanan yetersizlik hangi kaynaklara nereden ulaşılması gerektiği noktasında rehberlik öğretmenlerinin yaşadığı bilgi eksikliğinden de kaynaklanabilmektedir.

Okul sosyal hizmetinin başlamasının sağlayacağı en büyük yarar ulusal ve uluslararası mevzuatta çocuklar için en temel kıstas olan “çocuğun yüksek yararı” açısından da oldukça önemlidir. Çünkü çok küçük yaşlardan itibaren içinde buldukları ortam sebebi ile örselenen çocuk bu durumun sonuçlarını bütün yaşamı boyunca taşımaktadır. Hem yetişkinlik hayatında kendisi ile ilgili sorunlar yaşayabilmekte hem de etkileşimde olduğu aile, toplum gibi sosyal kurumların da bu durumdan olumsuz yönde etkilenebileceği davranışlarda bulunabilmektedir. Sorunlar hakkında tümevarım yaptığımızda okul hayatı sekteye uğrayan bir çocuğa doğru müdahale edilmediği takdirde içinde bulunduğu topluma zarar veren bireyler olarak büyümeleri ve okuldan uzaklaşmaları riski artmaktadır.

KAYNAKÇA

Abramson, JS., Mizrahi, T. (1996). When social workers and physicians collaborate: Positive and negative interdisciplinary experiences. *Social Work*, 1;41(3):270-81.

Acosta-Price, O., Graham-Lier, J. (2008). School mental health services for the 21th century: *Lessons from the district of Columbia school mental health program*.

Aktas EF, Demirtas-Zorbaz S. (2018) School Counselor's Opinions About Their Competence of Child Counseling. *Journal of the Faculty of Education*. 245-56.

- Akyüz, E. (2018) İlköğretim öğretmenlerinde sosyal hizmet algısı ve okul sosyal hizmeti. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., Durkan, L., (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 96-102.
- Allen-Meaures, P. (2013). School social work. *Encyclopedia of Social Work*.
- Anderson, E. & Bronstein, L. R. (2012). Examining interdisciplinary collaboration within an expanded school mental health framework: A community-university initiative. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1-15.
- Arman, JF., Scherer, D. (2002). Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *The Journal of Humanistic Counseling*, 69-86.
- ASCA (American School Counselor Association) (2000) Position statements of the American School Counselor Association. Alexandria, VA: Author. 1990, Revised 2000
- Aslan S. (2003) Ankara ili ortaöğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Avcı M. (2006) Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7: 39-64.
- Austin, M.J. (1972). Continuing Education in Social Welfare: School Social Work and the Effective Use of Manpower. *System of Florida*, Tallahassee.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Barbee, P., Scherer, D., & Combs, D. (2003). Pre-practicum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 108-119.
- Bolgün C., Şahin F., Baydur H. (2017). Manisa'da toplumun sosyal hizmet mesleğine ilişkin farkındalığı ve tutumu: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 28(2), 27-49.
- Campbell CA, Dahir CA. (1997) The national standards for school counseling programs. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Condie, CD., Hanson, JA., Lang, NE., Moss, DK., Kane, RA. (1978). How the public views social work. *Social Work*, 1;23(1):47-53.

- Constable, R. (2009). The role of the school social worker. *School Social Work: Practice, Policy, and Research*, 3-29.
- Craig, SL. Muskat, B. (2013). Bouncers, brokers, and glue: The self-described roles of social workers in urban hospitals. *Health & Social Work*, 1;38(1):7-16.
- Çalış, N. (2019) Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve oku sosyal hizmeti, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çinkır, Ş., Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası akran zorbalığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34: 236-253.
- Çokamay, G., Kapçı, EG., Sever, M. (2017). Okul Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar: Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *İlköğretim Online*.
- Dincel, E., Demirtas-Zorbaz, S. (2015). Problem Fields that Psychological Counselors Experience while Working with Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 789-816
- Duman, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Duman, N. (2014). Okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri. *Journal of Social Work*, 1-7.
- Early TJ, GlenMaye LF. (2000) Valuing families: social work practice with families from a strengths perspective. *Social work*. 45: 118-30.
- Fisher, R., Martin, S., Park, F., Dillard, S., Yeck, S., Morrison, V., Raines, J., Sebian, C., Morton, P., Massat, C., Thomas, G. (2007). Student Services Providers Recommended Practices & Procedures Manual. *School Social Work Illinois State Board of Education*. America
- Flaherty, LT., Garrison, EG., Waxman, R., Uris, PF., Keys, SG., Siegel, MG., Weist, MD. (1998). Optimizing the roles of school mental health professionals. *Journal of School Health*, 1;68(10):420-4.
- Furey, AW. (2015). *Adolescent mental health: exploring the school counselor experience*. Northeastern University.
- Gökçe S. (2012) Erken uyarı sistemi'nin millî eğitim bakanlığındaki uygulamaları. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Uluslararası Çocuklar için Adalet Sempozyumu. Türkiye Adalet Akademisi. Ankara, 29: 2-8.
- Guez, W., Allen, J.(2000) .*Module 3: Social Work Social Work*, Unesco..

- Güler N, Uzun S, Boztaş Z, Aydođan S. (2002) Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*. 24: 128-34.
- Güven, M., Dönmez, B.(2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4):59-68.
- Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y., Büyüksevindik, B. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4:308-15
- Hawkins, MT. (1982), State certification standards for school social work practice. *Children & Schools*, 3: 41-52.
- Hobbs, E., Evans, N. (2017). Social work perceptions and identity: How social workers perceive public and professional attitudes towards their vocation and discipline. *Aotearoa New Zealand Social Work*,. 29(4):19.
- IASSW (2016) <http://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/> Erişim tarihi: 09.01.2016.
- Kargı E, Akman B. (2007) Üniversiteli gençlerin bakış açısıyla aile içi sorunları. *Journal of Society & Social Work*. 18: 31-38
- Kapçı, EG. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1):1-3.
- Karasar N.(2012) Bilimsel Araştırma Yöntemi. 24. baskı, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ticaret Ltd. Şti., Ankara.
- Kaya, M., Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*.
- Kepenekçi, K., ve Çinkır Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse&Neglect* , 193–204
- Kılıç Ceyhan, E. (2018) Anne-baba ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. Geliştirilmiş 9. Baskı. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Mellin, E., Anderson-Butcher, D., Bronstein, L.R. (2011). Strengthening interprofessional team collaboration: Potential roles for school mental health professionals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 51-61.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf

NASW, (National Association of Social Workers) (1999); *Nasw Standarts For School Social Work Services*, Washington.

Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları*, 155-166.

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

Övayolu N, Uçan Ö, Serindağ S. (2007)Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2(4):13-22.

Ögel, K., Çorapçioğlu, 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., Duyan, V. (2009.) Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 154: 18-25.

Özdemir MÇ. (2007) Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Journal of Turkish Educational Sciences*. 5: 185-198

Özer, EJ. (2006). Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. *Journal of Primary Prevention*, 1;27(3):315-40.

Özgüven, İ. E. (2007) Bireyi tanıma teknikleri. (7. Baskı). Ankara: PDREM.

Pişkin, M. (2006) *Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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.

Sherraden M, Stuart P, Barth RP, Kemp S, Lubben J, Hawkins JD, Coulton C, McRoy R, Walters K, Healy L, Angell B. (2014) Grand accomplishments in social work., *American Academy of Social Work and Social Welfare*.

Semerci, N., Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30):205-18.

Sheafor, B.W., Horejsi, C.J. (2014). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice* Çeviri. Ankara: Nika Yayınları

Springer KW, Sheridan J, Kuo D, Carnes M. (2007) Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child abuse & neglect*. 3: 517-530.

Şahin, F. (1999). Sosyal hizmetin doğası ve paradigmaları Prof. Dr. Sema Kut'a armağan: *Yaşam boyu sosyal hizmet. HÜ Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını*, Ankara; 1999.

Şeker, A., Tomanbay, İ. (2012). *Sosyal Hizmete Giriş*. Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Yayını.

Türkmen, M. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği İle İlgili Yaşanan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkoğlu, Ö. (2008). Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Uluocak GP. (2010) İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21.

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.

Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18):90-110.

Yavuzer, H. (1993). Anne, baba ve çocuk. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yeşilyaprak B. (2000) Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Yüksel, K., Diken, İH., Aksoy, V., Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 137-48.

Zugazaga, CB., Surette, RB., Mendez, M., Otto, CW. (2006). Social worker perceptions of the portrayal of the profession in the news and entertainment media: An exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 42(3): 621-636.

<http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-content/uploads/evicisiddet-arastirma.pdf>. Erişim 12.12.2017

www.tuik.com.tr. Erişim tarihi: 14.03.2018

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu.

24376 sayı ve 17.04.2001 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri eski Yönetmeliği.

30236 sayılı ve 10.10.2017 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği