

TOPLUM ve SOSYAL HİZMET

Society and Social Work

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Çiğdem ARIKAN (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. IŐıl BULUT (BaŐkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal ÇAKMAKLI (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Muammer ETİNGÖK (Tennessee Üniversitesi)
Prof. Dr. Veli DUYAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Gönül ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ronald FELDMAN (Columbia University)
Prof. Dr. Vedat IŞIKHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk KOCACIK (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Aliye MAVİLİ AKTAŐ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Jürgen NOWAK
Prof. Dr. Remzi OTO (Dicle Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Beril TUFAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Erden ÜNLÜ (Süleyman Demirel Üniversitesi)

BU SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF THIS ISSUE

- Prof. Dr. Sevil ATAÜZ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gönül ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Veli DUYAN (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sunay İL (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Belma TUĞRUL (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel BAYKARA ACAR (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim CILGA (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail DEMİRDÖVEN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Özlem CANKURTARAN ÖNTAŐ (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Nurdan DUMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ŞİMŞEK (Harran Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Seval GÜVEN (Hacettepe Üniversitesi)

Dergimiz, EBSCO ve INDEX COPERNICUS uluslararası bilimsel veri tabanları içerisinde yer almaktadır.

The journal is indexed in the international scientific databases of both EBSCO and INDEX COPERNICUS.



TOPLUM VE SOSYAL HİZMET



Society and Social Work

Hacettepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi

Publication of Social Work Department
Faculty of Economics and Administrative Sciences, Hacettepe University

Hakemli Dergidir.
Blind Peer Reviewed Journal

H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Adına
On Behalf of H.U.
Faculty of Economics and Administrative Sciences

SAHİBİ/PUBLISHER

Prof. Dr. Mehmet TOKAT

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/EDITING AUTHORITY

Prof. Dr. Mehmet TOKAT

YAYIN KURULU BAŞKANI/CHIEF EDITOR

Prof. Dr. Mehmet TOKAT

YAYIN KURULU BŞK. YRD./ASSOCIATE EDITOR

Prof. Dr. Sevil ATAÜZ

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. İlhan TOMANBAY
Doç. Dr. Nilgün KÜÇÜKKARACA
Yrd. Doç. Dr. Özlen ÇELEBİ

YAYIN SEKRETERİ

Dr. Tarık TUNCAY

İNGİLİZCE EDITÖR/ENGLISH EDITOR

Yrd. Doç. Dr. Aytül ÖZÜM

CİLT/Volume:21

SAYI/Number: 1

AY/Month: NİSAN

YIL/Year: 2010

ISSN 1302-7867

YAYIN TÜRÜ/TYPE OF PUBLICATION

YEREL/SÜRELİ YAYIN

YAYIN DİLİ

TÜRKÇE

YAYINLANMA BİCİMİ

Altı Ayda Bir

BASIM TARİHİ/PUBLICATION DATE

15.04.2010

BASIMCININ TİCARİ ÜNVANI/TRADE TITLE OF PUBLISHER

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HASTANELERİ BASİMEVİ
06100, SİHHİYE-ANKARA
Tel: 0312 310 97 90

YAYIN YÖNETİM YERİ/ADMINISTRATION OFFICE OF PUBLICATION

Hacettepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Beytepe/Ankara
Tel: (0312) 297 68 30

İLETİŞİM ADRESİ/CONTACT ADDRESS

Dr. Tarık TUNCAY

Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü
Fatih Cad. 195, Çiftasfalt-Keçiören
06290 ANKARA TÜRKİYE
Tel: +90 312 355 21 30/132
Faks: +90 312 355 57 71
<http://www.tsh.hacettepe.edu.tr>
E-Posta: tsh@hacettepe.edu.tr

İÇİNDEKİLER

- 7-23 **İşitme Engelli ve İşitme Engeli Olmayan
9-17 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal
Uyumlarının Karşılaştırılması** Hatice Yavuz
Gülen Baran
Müdüriye Yıldız Bıçakçı
*Comparison of Social Adjustment of Children
with and, without Hearing Impairment in 9-17 Age Groups*
- 25-44 **İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Sorun Çözme
Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Çalışma** Zeynep AYYAZ TUNCEL
Melek DEMİREL
*A Study on Development of Elementary Education
Students' Social Problem Solving Skills*
- 45-57 **Social Skill Levels of Students of Social Work:
Do Outside Activities Make a Difference?** Uğur ÖZDEMİR
Yüksel BAYKARA ACAR
Hakan ACAR
Veli DUYAN
*Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Beceri
Düzeyleri Ders Dışı Etkinlikler
Bir Fark Yaratıyor mu?*
- 59-71 **Kanserle Başetmede Destek Grupları** Tarık TUNCAY
Support Groups in Coping with Cancer
- 73-83 **Çocukların İhmal-İstismara Uğramasında Aile ve
Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri ve Sosyal
Hizmet Müdahalesi** İsmet Galip YOLCUOĞLU
*The Risk Factors for Child Neglect and
Child Abuse, and Social Work Intervention*
- 85-97 **Sosyal Hizmet Etiğinin Felsefi Temelleri** Özge Sanem ÖZATEŞ
Philosophical Basis of Social Work Ethics
- 99-109 **Sosyal Hizmet Uzmanlarının Çalışma Hayatında
Karşılaştıkları Mesleki Sorunlar: Bursa Örneği** Sanem BERKÜN
*Professional Challenges Social Workers Exposed in
Their Work Life: The Example of Bursa*

Araştırma

İŞİTME ENGELLİ VE İŞİTME ENGELİ OLMAYAN 9-17 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Comparison of Social Adjustment of Children with and without Hearing Impairment in 9-17 Age Groups

Hatice YAVUZ
Gülen BARAN*
Müdüriye YILDIZ BIÇAKÇI**

*Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi
Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi
Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

ÖZET

Bu araştırma işitme engelli ve işitme engeli olmayan dokuz-on yedi yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarını karşılaştırmak ve etkili olabilecek etmenleri belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 75. Yıl Özel Eğitim ve Rehabilitasyon

Merkezinin devam eden kırk işitme engelli çocuk ile Sevgi Durağı Etüt Eğitim Merkezi'ne devam eden işitme engeli olmayan kırk çocuk olmak üzere toplam seksen çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu" ile "Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Çift Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi, T-testi ve Scheefe Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; işitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların sosyal uyum puanları arasında işitme engeli olmayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuğun yaşı, işitme engeli olma durumu x anne öğrenim düzeyi interaksyonunu ve işitme engeli olma durumu x baba öğrenim düzeyi interaksyonunun sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca işitme engeli olan çocukların cihaz kullanma durumunun ve eğitime başlama yaşının sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engeli, işitme engelli çocuk, sosyal uyum

ABSTRACT

This study has been planned to compare the social adjustment of children with and without hearing impairment in the nine-seventeen age group and to identify the factors that may be effective. A total of eighty children, consisting of forty children with hearing impairment attending 75. Yıl Special Education and Rehabilitation Center and forty children without hearing impairment attending Sevgi Durağı Study and Education Center, were included into the study. "General Information Form" and "Hacettepe Personality Inventory-Social Adjustment Subscale" were used in the study. Two Way Variance Analysis, One Way Variance Analysis, T-Test and Scheefe Test were used in data assessment.

It has been concluded in the study that there is meaningful difference in favor of children without hearing impairment in social adjustment scores between children with hearing impairment and without hearing impairment. It has been determined that age of the child, condition of hearing impairment x mother's education level interaction and condition of hearing impairment x father's education level interaction resulted in a meaningful difference in mean scores related with social adjustment in children with hearing impairment and with hearing. Moreover, it has been determined also that hearing aid utilization and age of starting education resulted in a meaningful difference in terms of social adjustment scores.

Key Words: *Hearing impairment, hearing impaired child, social adjustment*

1.GİRİŞ

Birey, kendi gereksinimleri ile dış çevre koşulları arasında ilişki kurabilmeyi duyuları ile sağlar. Bu duyular; işitme, görme, koklama, dokunma ve tatmadır. Bunlar arasında işitme, bireyin çevresi ile ilişki kurmasında yararlandığı duyuların başında gelmektedir. İletişimin iki temel ögesi, konuşma ve işitme olarak kabul edilmektedir. Konuşma, işitme yolu ile kazanılan bir özelliktir. İşitme ve anlama, bireyin diğer insanlarla ilişki kurma yoludur. Doğal olarak bu da dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu özellik bireyin sosyalleşmesini destekleyerek, düşünmesini, konuşmasını, kendini ve düşüncelerini ortaya koymasını sağlar (Atay, 1999).

Sosyal uyum, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış uyumunu kapsayan, aynı zamanda toplumsal

beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak ifade edilebilmektedir. Başka bir ifadeyle, sosyal uyum bireyde sosyal uyarıcılara, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmek, başkalarıyla geçinebilmek, onlar gibi davranabilmek, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmek olarak da tanımlanabilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005:4). Sosyal uyum, yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamını ilişkiler ağı içerisinde sürdüren bireyin, uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin etkisi büyüktür (Grusec ve Lytton, 1998:1).

Sosyal uyum üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında akademik başarı (Akay, 1990; Balabanlı, 1990; Nowicki, 2003), cinsiyet (Akay, 1990; Aslan, 1991; Pulkinen ve Tremblay, 1992), anne baba öğrenim düzeyi (Yılmaz, 1990), anne baba ve arkadaş ilişkisi (Alperden-Tanyıldız,1993; Taylor, 1993; Öğüt, 2002; Chen ve diğ., 2004:5), anne baba tutumu (Boston, 1990), annenin kişiliği (Kochanska et al., 1997), ekonomik durum, yer değişikliği (Stroh,1990; Aonghas, 2002:1), okulun yatılı olma durumu (Balabanlı, 1990), davranış problemleri (van Nieuwenhuijzen, 2004:1) ve engelli olma durumu (Redmond ve Rice, 1998) bulunmaktadır. Birey, bu faktörler veya farklı faktörler ile yaşamı boyunca farklı uyum deneyimleri yaşamak zorunda kalmaktadır (Alpan, 1992:14; Akt: Erdoğan ve diğ., 2005:2). Bu farklı deneyimlerden birisi de, bireyin veya çocuğun işitme engelli olması olmasıdır.

İşitme engeli, çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen işitme yetersizliği durumudur. Başka bir ifadeyle işitme engeli, bireyin işitme

duyarlılığının bireyin gelişim, uyum, özellikle de iletişimdeki görevlerini yeterince yerine getirememesi hali olarak ifade edilmektedir (Girgin; 2003; Engin, 2005).

İşitme engelli çocuklar, işiten çocuklar gibi aynı dil gelişim aşamalarını izlemektedir. Ancak zaman içinde işitme engeli olan çocukların sesleri işitememesi nedeniyle dil gelişimlerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Deretarla, 2000). Bu farklılık sonucu işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin işitme engeli olmayanlara göre geri olduğu ve normal işitenlerle iletişimde zorlandıkları görülmektedir (Ekşioğlu, 1997). Ayrıca işitme engelli çocuklar dil gelişimlerinin zayıf olması nedeniyle, davranışlarını yönetmede zorluk çekmekte, dolayısıyla sosyal gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Aral ve Gürsoy 2007:95; Marschark, 1993:65-66). Yapılan bir çok çalışmada işitme engelli çocukların sosyal uyum düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Tanskley (1993), Göktepe (1997) ve Şipal (2002) işitme engelli olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal gelişim ve sosyal uyumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında işitme engeli olan çocukların sosyal gelişimlerinin daha olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Pavri ve Hegwer-DiVita (2006) engelli çocuklar ile yaptıkları çalışma sonucunda engelli çocukların sosyal gelişim açısından desteğe ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır.

İşitme engelli çocuklar, işitme kaybının derecesine bağlı olarak konuşulanları anlama ve düşündüklerini ifade edebilme becerilerinden belirli ölçüde yoksun kalmaktadır. Bu durumdan gelişimsel olarak olumsuz yönde etkilenen çocuk, ayrıca aile ve toplumun yanlış

davranışları nedeniyle sosyal açıdan dışarıya kapanabilmektedir. Bazı aileler ve toplum, işitme engelli çocuğa farklı bir bireymiş gibi davranmakta ve çocuğun toplum içine girmesini engelleyebilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007:95). Haddadian ve Rose (1993), ebeveynlerin işitme engelli çocuklarına karşı davranışlarını ve iletişim becerilerini inceledikleri çalışmada, işitme engelli olan çocukların, işitme engeli olmayan çocuklara göre olgunlaşmamış kişisel-sosyal davranış sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca Çelik (2004)'in işitme engelli çocuğa sahip aileler ile normal çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada işitme engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerine ait puanlarının, normal çocuğa sahip ailelerin puanlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda ailede işitme engelli bir çocuğun olmasının ailenin işlevlerini ve bireyler arasındaki ilişkileri; dolayısıyla işitme engelli çocuğun sosyal gelişiminin desteklenmesinde yaşanabilecek sorunları ortaya koymaktadır. Bu nedenle ailelerin ve toplumun işitme engeli çocukların sosyal gelişimlerinde etkili olan faktörleri bilmeleri ve bu doğrultuda neler yapabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada; işitme engelli 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarını işitme engeli olmayan akranları ile karşılaştırarak incelemek ve çeşitli faktörlerin sosyal uyumda farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma işitme engelli ve işitme engeli olmayan dokuz-on yedi yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarını karşılaştırmak, işitme engelli ve işitme

engeli olmayan çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim düzeyi, işitme engelli çocuklarda engelin derecesi, cihaz kullanma durumu, eğitime başlama yaşı gibi değişkenlerin sosyal uyum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacı ile planlanmıştır.

2.1 Araştırmanın Nüfusu

Ankara ilinde Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, dokuz-on yedi yaş grubundaki işitme engelli çocuklar ile Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel etüt merkezlerine devam eden aynı yaş grubundaki işitme engeli olmayan üçüncü-on birinci sınıfa devam eden çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında ilk olarak Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayısı araştırılmış ve bu ilçede toplam 22 özel özel eğitim merkezinin olduğu belirlenmiştir. Sonraki aşamada, bu merkezlerde dokuz ile on yedi yaş aralığında bulunan, parçalanmamış, tam aileye sahip olan, ikinci bir engeli olmayan ve en az altı aydır eğitim alan işitme engelli çocukların sayıları saptanmıştır. Son olarak, belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda en fazla işitme engelli çocuğa sahip olan özel özel eğitim merkezleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun işitme engelli çocuklar bölümünü 75. Yıl Özel Eğitim Merkezine devam eden çocuklar oluşturmuştur. 75. Yıl Özel Eğitim Merkezine devam eden 49 işitme engelli çocuk bulunmasına rağmen çalışmanın sınırlılıklarına uygun ve araştırmaya gönüllü olarak katılan kırk işitme engelli çocuk çalışmaya dahil

edilmiştir. Karşılaştırma grubunu oluşturan çocukların seçimi aşamasında, çalışılacak yaş aralığının, hem ilköğretim birinci ve ikinci kademe hem de liseleri kapsamı nedeniyle etüt merkezleri ile çalışmanın verilerinin toplanmasının kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, işitme engelli çocukların alındığı özel özel eğitim merkezi ile aynı çevrede bulunan Sevgi Durağı Etüt Eğitim Merkezi'nden çocukların alınmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın örnekleme, 75. Yıl Özel Eğitim Merkezine devam eden dokuz-on yedi yaş grubunda bulunana kırk işitme engelli çocuk ile Sevgi Durağı Etüt Eğitim Merkezi'ne devam eden aynı yaş grubundaki kırk işitme engeli olmayan çocuk olmak üzere toplam seksen çocuktan oluşmuştur.

Araştırmada; işitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuklar sayı olarak eşitlenmiş, yaş ve cinsiyet olarak da eşitlenmeye çalışılmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile sosyal uyumu değerlendirmek amacıyla "Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği" kullanılmıştır.

2.2.1 Genel Bilgi Formu

Çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu'nda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne-babanın öğrenim düzeyi, işitme engeli olan çocuklarda işitme engelinin derecesi, cihaz kullanma durumu ve eğitime başlama yaşına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.2.2 Hacettepe Kişilik Envanteri

Hacettepe Kişilik Envanteri ülkemizin psikolojik hizmetlerdeki gereksinimi düşünülerek, bireylerin kişisel ve sosyal niteliklerini birlikte verecek şekilde Özgüven (1992) tarafından geliştirilmiş bir envanterdir. Bireyin kişisel yönü; bireyin davranış kalıpları, davranış biçimi, gerçekten ne yaptığı, tepki örüntüsü, sosyal yönü ise; bireyin uyarıcı bir sistem olarak başkaları üzerinde bıraktığı etki ya da izlenimler olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede içinde, bireyin "kişisel" ve "sosyal" yaşantısı ile ilgili nitelikler "Hacettepe Kişilik Envanteri"nin iki temel bölümünü oluşturmuştur.

"Kişisel uyum" için beş, "sosyal uyum" için de beş alt ölçek olmak üzere on altı ölçek seçilmiş, 1976 yılında ilk deneme formu hazırlanmıştır. İlk deneme uygulamalarından sonra elde edilen puanlar üzerinde, sistematik ve ampirik bir test geliştirme süreci içinde gerekli olan tüm psikometrik analizler, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, elde edilen verilere göre deneme formu revizyondan geçirilerek, 1978 yılında Hacettepe Kişilik Envanteri kullanıma sunulmuştur. İlk revizyon sırasında alt ölçeklerden ikisi elemine edilerek, Hacettepe Kişilik Envanteri'nin halen kullanılan sekiz alt ölçeği belirlenmiştir.

Soru formunun başında açıklayıcı bir yönerge vardır. Bu yönergeyi ve ölçek maddelerini en az üçüncü sınıf seviyesinde, okuma yazma bilen her birey kolayca anlayabilir. Uygulama her cümle için "evet" ya da "hayır" yanıtlarının birini içermektedir. Geçerlik puanı için sekiz madde kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı yüz altmış sekiz sorudan oluşmaktadır. Puanlardaki artış sosyal uyumdaki artışa işaret etmektedir. Sosyal uyum alt

boyutu seksen dört sorudan oluşmaktadır (Özgüven 1992).

Hacettepe Kişilik Envanteri üzerinde, Özgüven tarafından 1982 yılında, çeşitli gruplarla envanterin aralıklı tekrarı yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmalarının genel sonuçları olarak, alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları "Standart Normlar"alt ölçeğinde en düşük .58, "Genel Uyum" puanında en yüksek .92 olmak üzere, ortalama güvenilirlik .82, sosyal uyum alt ölçeklerinin ortalaması .80 olarak bulunmuştur.

Kızıltan (1984) tarafından, üniversite öğrencilerinden oluşan elli altı kişilik bir grup üzerinde, iki hafta ara ile envanterin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir. Alt ölçeklerin güvenilirlikleri bağımsız birer ölçek olarak kullanılabilir düzeyde yüksek bulunmuştur. Kişisel uyum alt ölçeklerinin ortalaması .85, sosyal uyum alt ölçeklerinin ortalaması .80'dir.

Hacettepe Kişilik Envanteri toplam ve alt ölçeklerine ilişkin ara korelasyonlar incelendiğinde; kişisel uyumla ilgili alt ölçeklerin ara korelasyonları yaklaşık .70' tir. Alt ölçeklerin kişisel uyum puanı ile olan korelasyonu ortalama .64 olup, genel uyum puanı ile kişisel uyum alt ölçekleri arasında .86 civarında bir korelasyon bulunmaktadır. Sosyal uyum alt ölçeklerinin ara korelasyonları ortalaması .48'dir. Alt ölçeklerin sosyal uyum toplam puanı ile olan korelasyonları ortalaması .75 ve genel uyum puanı ise .76'dır. Genel uyumun kişisel uyumla olan korelasyonu .83, sosyal uyumla olan korelasyonu ise .93'dür.

Alt ölçeklere ilişkin ara korelasyonları itibarıyla, her puanın ölçeğe özgü nitelikleri koruyacak düzeyde düşük, toplam puana katkı getirecek ölçüde de yüksek

olduğu, bir ölçme aracı olarak Hacettepe Kişilik Envanteri'nin "homojen" bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum toplam ve alt ölçeklerin bağımsız birer ölçek olarak da kullanılabilceği sonucunu vermektedir (Özgüven 1992).

2.3 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin değerlendirilmesi iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak "Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği" cevap anahtarı kullanılarak bireylerin sosyal uyum puanları elde edilmiş, daha sonra Genel Bilgi Formu'ndaki bilgiler ile elde edilen puanlar SPSS programı ile bilgisayara kaydedilmiştir.

Örnekleme seçilen işitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuklarda yaşın, cinsiyetin ve anne-baba öğrenim düzeyinin sosyal uyum puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Çift Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İşitme engelli çocuklarda engelin derecesinin bireylerin sosyal uyum puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Gruplar arasında farkın anlamlı çıkması durumunda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheefe Testi kullanılmıştır. İşitme engelli çocuğun cihaz kullanma durumu ve eğitime başlama yaşının sosyal uyum puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise T-Testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmada işitme engelli ve işitme engeli olmayan dokuz-on yedi yaş grubundaki çocukların sosyal uyum düzeylerini belirlemek, etkili olabilecek

etmenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek analiz edilmiş ve bulgular çizelgeler halinde verilmiştir:

Çizelge 1 incelendiğinde; işitme engelli çocukların sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarının (\bar{X} =59.22), işitme engeli olmayan işiten akranlarına göre (\bar{X} =68.97) belirgin biçimde düşük olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda da, çocuğun işitme engeli olma durumunun sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır [$F_{(1-74)}=59.82$, $p<.01$]. İşitme engelli çocuklarda, çocuğun kişiler arası etkileşimi zayıflayarak çocuk aileye daha fazla bağlanabilmektedir. Bu durum işitme engelli çocuğun sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karababa 1995). Şipal (2002) yaptığı çalışmada, işitme engelli çocukların aktivite ve sosyal yeterlilik düzeylerinin işitme engeli olmayan çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuştur.

Yaşa ilişkin bulgular incelendiğinde; sosyal uyum açısından farklı yaşlardaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-74)}=4.17$, $p<.05$]. Puan ortalamaları artan yaşla birlikte çocukların sosyal uyumlarının artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheefe Testi sonucunda sosyal uyum puanı açısından 9-11 yaş grubu ile 15-17 yaş grubundaki çocukların puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yaşın artmasıyla birlikte konuşma ve soyut kavramları anlayabilme, zihinsel olgunluğun göstergesidir. Bu gelişmeler ile çocuk dürtü ve eğilimlerini dizginleyerek çevreye uyumlu davranabilmekte ve sosyal uyumu olumlu

Çizelge 1: İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların yaşlarına göre sosyal uyum puan ortalamaları, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

İŞİTME ENGELLİ OLMA DURUMU		SOSYAL UYUM			
	YAŞ	N	\bar{X}	S	
İŞİTME ENGELLİ	9-11 yaş	23	57.52	6.50	
	12-14 yaş	10	61.70	5.65	
	15-17 yaş	7	61.28	6.07	
	Toplam	40	59.22	6.07	
İŞİTME ENGELİ OLMAYAN	9-11 yaş	21	68.00	3.97	
	12-14 yaş	12	68.91	3.77	
	15-17 yaş	7	72.00	2.16	
	Toplam	40	68.97	3.87	
GENEL	9-11 yaş	44	62.52	7.55	
	12-14 yaş	22	65.63	5.89	
	15-17 yaş	14	66.64	6.14	
	Toplam	80	64.10	7.04	
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		SD	WO	F	p
İşitme Engelli Olma Durumu		1	1440.84	59.82**	.000
Yaş		2	100.49	4.17*	.019
İşitme Engelli Olma Durumu*Yaş		2	21.89	.90	.407
Hata		74			
Toplam		80			

*p<.05, **p<.01

yönde değişebilmektedir. Ayrıca işitme engelli çocuğun yaş artışıyla birlikte arkadaş ilişkilerinde kalıcılık ve güven sağlanması da sosyal uyumuna olumlu yansiyabilir. Yapılan çalışmalarda arkadaş ilişkileriyle sosyal uyum ara-

sında ilişki olduğu belirlenmiştir (Chen ve diğ., 2004; Nowicki, 2003). Howley and Howe (2004) yaptıkları çalışma sonucunda işitme engelli ve olmayan çocukların sosyal uyumlarının yaş ile bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca işitme engelli olma durumu ile yaş etkileşiminin sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Çizelge 2'de de görüldüğü gibi; çocuğun işitme engelinin olma durumu sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır [$F_{(1-76)}=70.72$, $p<.01$]. Cinsiyete ilişkin

bulgular incelendiğinde; sosyal uyum açısından farklı cinsiyetlerdeki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Araştırmaya alınan kız çocuklar, ($\bar{X}=64.63$) ile erkek çocukların sosyal uyum puan ortalamaları ($\bar{X}=63.53$) birbirine yakındır. Bu sonuç çocukların sosyal uyumlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak başka faktörlerden etkilendiğini ortaya

Çizelge 2: İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların cinsiyetlerine göre sosyal uyum puan ortalamaları, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

İŞİTME ENGELLİ OLMA DURUMU		N	SOSYAL UYUM		
CİNSİYET			\bar{X}	S	
İŞİTME ENGELLİ	Kız	19	59.05	5.32	
	Erkek	21	59.38	6.80	
	Toplam	40	59.22	6.07	
İŞİTME ENGELİ OLMAYAN	Kız	22	69.65	4.18	
	Erkek	18	68.38	3.48	
	Toplam	40	68.97	3.87	
GENEL	Kız	41	64.63	7.03	
	Erkek	39	63.53	7.10	
	Toplam	80	64.10	7.04	
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		SD	KO	F	p
İşitme Engelli Olma Durumu		1	1871.91	70.72**	.000
Cinsiyet		1	2.70	.10	.750
İşitme Engelli Olma Durumu*Cinsiyet		1	9.65	.36	.548
Hata		76			
Toplam		80			

** $p<.01$

koymaktadır. Karababa (1995) kekeme ve işitme kaybı olan bireylerle normal bireylerin sosyal uyum düzeylerini karşılaştırdığı çalışma sonucunda cinsiyetin bireylerin sosyal uyum düzeylerinde farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Araştırmada ayrıca işitme engeli olma durumu x cinsiyet interaksyonunun sosyal uyuma ilişkin puanlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Anne öğrenim düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde; artan anne öğrenim düzeyi ile birlikte çocukların sosyal uyumlarının da artma eğiliminde olduğu dikkati çekmektedir (ortaokul $\bar{X}=60.44$, lise $\bar{X}=66.04$, üniversite $\bar{X}=67.75$). Bununla birlikte anne öğrenim düzeyine göre gözlemlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı yapılan varyans analizi sonucunda saptanmıştır ($p>.05$).

Çizelge 3: İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların anne öğrenim düzeyine göre sosyal uyum puan ortalamaları, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

İŞİTME ENGELLİ OLMA DURUMU		N	SOSYAL UYUM		
ANNE ÖĞR. DÜZ.			\bar{X}	S	
İŞİTME ENGELLİ	Ortaokul	21	57.33	6.68	
	Lise	18	60.72	3.95	
	Üniversite	1	72.00	0.00	
	Toplam	40	59.22	6.07	
İŞİTME ENGELİ OLMAYAN	Ortaokul	8	68.62	3.81	
	Lise	29	69.34	4.02	
	Üniversite	3	66.33	1.52	
	Toplam	40	68.97	3.87	
GENEL	Ortaokul	29	60.44	7.87	
	Lise	47	66.04	5.79	
	Üniversite	4	67.75	3.09	
	Toplam	80	64.10	7.04	
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		SD	KO	F	p
İşitme Engelli Olma Durumu		1	127.19	5.47*	.022
Anne Öğr. Düz.		2	65.74	2.83	.065
İşitme Engelli Olma Durumu*A.Ö.D.		2	96.56	4.15*	.019
Hata		74			
Toplam		80			

* $p<.05$

İşitme engelli olma durumu x anne öğrenim düzeyi interaksyonunun ise çocukların sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır [$F_{(2-74)}=4.15, p<.05$]. İşitme engeli olmayan çocuklarda annesi lise mezunu olanların sosyal uyumları en yüksek ($\bar{X}=69.34$) iken, işitme engelli çocuklarda annenin öğrenim düzeyindeki artışa paralel olarak sosyal uyumun da artış gösterdiği saptanmıştır. İşitme engeli olan çocuklara sahip annelerin öğrenim düzeyinin yükselmesiyle birlikte sosyal uyumlarında olumlu yönde gelişimin olması, annelerin çocukların eğitim düzeylerine paralel olarak çocuklarının eğitimlerine destek olmalarıyla açıklanabilir.

Musselman ve arkadaşları (1992) işitme engelli çocuk ve annesi arasındaki etkileşimi inceledikleri çalışma sonucunda; çocuğun işitme kaybından etkilenme derecesinin, aile bireylerinin çocukla olan iletişimine bağlı olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4'de de görüldüğü gibi babanın öğrenim düzeyindeki artışla birlikte, çocukların sosyal uyum puanlarında da artış görülme eğilimine rağmen (ortakul $\bar{X}=60.13$, lise $\bar{X}=64.18$, üniversite $\bar{X}=66.63$), yapılan varyans analizi sonucunda baba öğrenim düzeyinin sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

İşitme engeli olma durumu x baba öğrenim düzeyi interaksyonunun ise çocukların sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır [$F_{(2-74)}=4.07, p<.05$]. İşitme engelli çocuklarda baba öğrenim düzeyindeki artışla birlikte çocukların sosyal uyumlarının da arttığı, işitme engeli olmayan çocuklarda ise tersine sosyal uyum ortalamasının baba öğrenim düzeyi ile birlikte düştüğü görülmektedir.

Çocuk var olan bir aile düzeni içinde dünyaya gelir ve ilk kaynaşma aile bireylerinden oluşan bir çevrede başlar. İşitme engelli çocuğa sahip olan aileler, çocuklarının problemleri olduklarını öğrendiklerinde çocuklarına karşı nasıl davranacaklarını bilemeyebilirler. Anne babasının öğrenim düzeyi yüksek olan işitme engelli çocuk, anne babasının öğrenim düzeyi düşük olan çocuktan daha şanslıdır denilebilir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin yükselmesiyle birlikte ebeveynler daha bilinçli olmakta ve daha üst düzeyde ekonomik olanaklara sahip olabilmektedirler. Böylece öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlere göre işitme engelli çocuğa nasıl davranacakları konusunda daha bilgili olabilmekte ve çocuklarına daha iyi eğitimsel olanaklar sağlayabilmektedirler. Bu da işitme engelli çocuğun her türlü gelişimini ve çevresiyle olan etkileşimini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Çizelge 5'de işitme engelli çocukların işitme engelinin derecesine göre sosyal uyumlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; hafif derecede işitme engelli çocukların sosyal uyum puanlarının ($\bar{X}=65.25$) en yüksek düzeyde olduğu, ancak orta ve ileri düzeyde işitme engelli çocukların puanlarının ise birbirine yakın olduğu ($\bar{X}=58.81$, ileri $\bar{X}=58.35$) görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda; çocukların sosyal uyumları açısından işitme engelinin derecesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Araştırmada elde edilen bu sonuç işitme engelli çocukların sosyal uyumlarının engelin derecesinden bağımsız olarak gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. İşitme engelinin varlığı, düzeyi ne olursa olsun çocukların iletişim

Çizelge 4: İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların baba öğrenim düzeyine göre sosyal uyum puan ortalamaları, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

İŞİTME ENGELLİ OLMA DURUMU BABA ÖĞR. DÜZ.		SOSYAL UYUM			
		N	\bar{X}	S	
İŞİTME ENGELLİ	Ortaokul	11	56.54	7.81	
	Lise	23	59.30	4.65	
	Üniversite	6	63.83	5.38	
	Toplam	40	59.22	6.07	
İŞİTME ENGELLİ OLMAYAN	Ortaokul	4	70.00	4.32	
	Lise	20	69.80	3.34	
	Üniversite	16	67.68	4.25	
	Toplam	40	68.97	3.87	
GENEL	Ortaokul	15	60.13	9.24	
	Lise	43	64.18	6.67	
	Üniversite	22	66.63	4.78	
	Toplam	80	64.10	7.04	
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		SD	KO	F	p
İşitme Engelli Olma Durumu		1	1165.06	48.62**	.000
Baba Öğr. Düz.		2	22.08	.92	.405
İşitme Engelli Olma Durumu*B.Ö.D.		2	97.62	4.07*	.021
Hata		74			
Toplam		80			

*p>.05, **p>.01

becerilerini sınırlandıran, dolayısıyla uyumunda etkili olabilecek bir durumdur. İnsanın düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği, toplumsal yaşamın temelini oluşturur. İnsan davranışı ile ses arasındaki ilişki

ele alındığında; insanın devamlı etkinliği ile doğanın etkinliğini birleştirme ve bağdaştırmada en önemli olan mekanizma işitmedir. Bu mekanizmadaki herhangi bir bozukluk dilin, konuşmanın doğal yollarla öğrenilmesini engellemekte ve

Çizelge 5: İşitme engelli çocukların işitme engelinin derecesine göre sosyal uyum puan ortalamaları, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

İŞİTME ENGELİNİN DERECESESİ	SOSYAL UYUM			
	N	\bar{X}	S	
Hafif (26 – 40 dB)	4	65.25	4.42	
Orta (41 – 55 dB)	16	58.83	3.35	
İleri (71 – 90 dB)	20	58.35	7.42	
Toplam	40	59.22	6.07	
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	SD	KO	F	p
Gruplararası	2	81.61	2.36	.108
Grup içi	37	34.47		
Toplam	39			

iletişim becerilerinin kazanılmasını güçleştirmektedir. Çok hafif derecede bir işitme kaybı bile dil, zihinsel ve sosyal gelişim üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Fakat işitme engelli çocuğun engel derecesinin hafif olması işitme engelli çocuğun kendi yaşlılarıyla kaynaştırma eğitimi almasını sağlayabilmekte, dolayısıyla işitme engelli çocuğun sosyal uyumunda artış olabilmektedir. Kendi yaşlılarıyla uygun kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli çocukların sosyal uyum düzeylerinde artış olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ridsdale ve Thompson, 2002).

Ancak araştırmaya alınan çocukların sadece dört tanesinin hafif derecede işitme engelli olduğu, çoğunluğunun orta ve ileri düzeyde işitme engeli gösterdiği de dikkati çekmektedir.

Çizelge 6'da işitme engelli çocukların cihaz kullanma durumuna göre sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(38)}=3.18$, $p<.01$). Puan ortalamaları

incelendiğinde; işitme cihazı kullanan çocukların sosyal uyum puanlarının ($\bar{X}=60.38$), kullanmayanlarınkinden ($\bar{X}=52.66$) belirgin biçimde yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

İşitme engelini erken yaşta saptanması, işitme engelli çocuk için uygun işitme cihazlarının takılması çocuğun ana dilini ve onun konuşma boyutunu edinmesini kolaylaştıracaktır. İşitme cihazlarının çocuk uyanık olduğu süre içinde kullanılıyor olması gerekmektedir. Böylece işitme engelli çocuklar uyanık oldukları süre içinde devamlı bir aktivite içinde bulunacaklar ve çevresindeki kişilerle iletişime gireceklerdir. İşitme cihazıyla işitme kaybına bağlı olarak farklı derecelerde duyan çocuk, kendine sosyal hayatın içinde bir yer bulacaktır (Girgin, 2003).

Çizelge 7'de de görüldüğü gibi, işitme engeli olan çocukların eğitime başlama yaşına göre sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t_{(38)}=2.61$, $p<.05$). Puan

Çizelge 6: İşitme engelli çocukların cihaz kullanma durumuna göre sosyal uyum puanlarına ait t-testi sonuçları

CİHAZ KULLANMA DURUMU	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kullanıyor	34	60.38	5.23	38	3.18**	.003
Kullanmıyor	6	52.66	6.80			

**p<.01

ortalamaları incelendiğinde; 1-6 yaş aralığında eğitime başlayan işitme engelli çocukların sosyal uyum puanlarının (\bar{X} =60.30), 7-12 yaş aralığında eğitime başlayan çocuklarından (\bar{X} =50.14) belirgin biçimde yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

İşitme engelli olup, erken yaşlarda uygun eğitimi alan bir çok işitme engelli birey, eğitim ve meslek edinmede çok iyi düzeylere gelebilmektedir. Ancak bunun için işitme kaybının oluşumundan hemen sonra başlayan, bu çocukların özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanan ve çok iyi yürütülen eğitim hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Bütün bunların sağlanması ile birlikte işitme engelli çocuğun kişisel ve sosyal uyumu da olumlu yönde etkilenecektir (Engin 2005). İşitme engelinin erken fark edilmesi ve

tanılanmasının çocuğun ruhsal sağlığı ve uyumu açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Sunal ve Çam, 2005:15). Erken fark edilme ve erken tanı erken yaşta eğitimin başlanmasında etkili olabilmektedir. Avcıoğlu (2007) da çalışmasında işitme engelli çocuklara uygulanan eğitimin çocukların sosyal becerilerini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca erken eğitim çocuğun akademik başarısının artmasında etken olabilir. Nowicki (2003) öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, akademik başarının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal uyumunu etkilediğini belirtmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada işitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyum

Çizelge 7: İşitme engelli çocukların eğitime başlama yaşına göre sosyal uyum puanlarına ait t-testi sonuçları

EĞİTİME BAŞLAMA YAŞI	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1-6 yaş	33	60.30	5.27	38	2.61	.013*
7-12 yaş	7	50.14	7.42			

*p<.05

düzeylerini belirlemek, her iki gruptaki çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim düzeyi ile işitme engelli çocuklarda işitme engelin derecesi, cihaz kullanma durumu, eğitime başlama yaşı gibi değişkenlerin sosyal uyum düzeyinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak amacıyla yürütülmüştür.

İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuklarda çocuğun yaşı, işitme engeli olma durumu x anne öğrenim düzeyi interaksyonu ve işitme engeli olma durumu x baba öğrenim düzeyi interaksyonunun sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca işitme engelli çocukların cihaz kullanma durumu ve eğitime başlama yaşının sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda anne babalara şu öneriler sunulabilir.

- İşitme engelli çocuğa sahip anne babalar çocuklarındaki problemin nasıl ve ne şekilde çözüm bulacağı konusunda araştırmacı ve bilgilene-meye istekli olmalı, bu doğrultuda tanılama sürecini hızlandırarak eğitime erken başlamalıdır.
- Eğitime başladığı süre içerisinde eğer çocuk gelişimsel açıdan uygun ise özel eğitim yanında kaynaştırma eğitimine de gerekli özeni göstermelidirler.
- Eğer gerekli ise işitme engelli çocuğun işitme cihazı kullanılması konusunda çocuklarına destek olmak ve cihaz kullanımına özendirmek amacıyla yapabilecekleri konusunda uzmanlardan destek almalıdırlar.
- İşitme engelli çocuğun eğitiminin ve gelişiminin desteklemesi konusunda

öncelikle çocukları ile iyi iletişim kurmalıdırlar. Ancak iletişimin başarılı olabilmesi için çocuklarının bu durumunu zaman kaybetmeksizin kabullenmeli ve bu durum ile yaşamayı öğrenmelidirler.

Eğitimcilere ve bu konuda çalışan araştırmacılara şunlar önerilebilir.

- Eğitimciler erken teşhis ve eğitimin önemine inanarak aile ve toplumu bu konuda bilinçlendirmelidirler.
- Eğer gerekli ve işitme engelli çocuk cihaz kullanmak istemiyor ise çocuğun cihazı kullanmasını sağlamaya yönelik etkinler gerçekleştirmelidirler.
- İşitme engelli çocuğun yaşı ile birlikte sosyal uyumunun da arttığı göz önünde bulundurularak çocuğun, ailenin ve toplumun bu durumu daha çabuk kabullenmeleri için eğitim, bilgilendirme ve kaynaştırma programları düzenlemelidirler.
- Bu çalışma farklı engel gruplarıyla tekrarlanmalı ve sonuçlar anne babalar ve eğitimciler ile paylaşılarak çeşitli öneriler getirilmelidir.

Kamu ve sivil toplum örgütlerine şunlar önerilebilir.

- Araştırmada işitme engelli bazı çocukların, işitme cihazı kullanmaları gerektiği halde, bazı nedenlerle kullanmak istemedikleri ve sosyal uyumlarının da bu durumdan olumsuz etkilendiği dikkati çekmektedir. İşitme cihazı kullanılması, çocuğun engelini kabul edebilmesi, engelinin yarattığı sorunlarla baş edebilmesini

sağlamada dolayısıyla sosyal uyumda önemlidir. Bu nedenle gerek işitme engelli çocukları, işitme cihazı kullanmaya özendirmek amacıyla daha az dikkat çekici ya da tasarım olarak daha cazip hale getirmek konusunda gerekli düzenlemeler yapılabilir, gerek ergenlerin ve ailelerin bu konuda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

- İşitme engelli çocuklarda erken tanılama, erken eğitime başlanması açısından önemlidir. Araştırmada da erken eğitime başlamanın, çocukların sosyal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle ailelerin çocuk gelişimi, çocuk hastalıkları ve engelli çocuğa sahip olmada erken tanılanmanın eğitimdeki önemi konusunda bilgilendirilmeleri ve çocuğun eğitim aldığı sürece bu bilgilendirmenin devam etmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akay, N. (1990) *Lise Öğrencilerine İlişkin Bazı Niteliklerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alpan, A. (1992) Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinde Çevreye ve Üniversiteye Uyum Sorunları, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

Alpertan-Tanyıldız, İ. N. (1993) *ODTÜ Öğrencilerinin Uyum Düzeylerini Etkileyen Bireysel, Sosyal ve Ailesel Bazı Etmenler*, Doktora Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aonghas, St-H. (2002) "The Social Adaptation of Children of Mexican Immigrants: Educational Aspirations Beyond Junior High School" *Social Science Quarterly* 83(4)1026-1043.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007) *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Aslan, A. (1991) *Farklı Cinsiyet Rollerinin Uyum Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Atay, M. (1999) *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*, İstanbul, Özgür Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2007) "Examining the Effectiveness of a Program Developed for Teaching Social Skills to Hearing Impaired Students Based On Cooperative Learning" *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1) 340-347.

Balabanlı, F. (1990) *Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bostan, S. (1993) *14-15 Yaş Ergenlerinin Uyum Düzeylerinin Ve Ana-Baba Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi (basılmamış). Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Chen, X., Yunfeng H., De Oliveira, A. M.; Coco, A. L., Zappulla, C., Kaspar, V., Schneider, B., Valdivia, I. A., Chi-Hang T. H., DeSouza, A. (2004) "Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study" *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(8)1373-1384.

Çelik, D. (2004) *İşitme Engelli Çocuğa Sahip Olmanın Aile İşlevlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ekşioğlu, N. (1997) *Okul Öncesi 5-6 Yaş ve Okul Dönemi 10-11 Yaş Normal İşiten Çocukların İşitme Engelli Çocuklar ve İşitme Cihazları Hakkındaki Düşünceleri ve Entegrasyonun Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Engin, N. (2005) *İşitme Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., Şanlı, H. S. (2005) "Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ekonomik, Sosyal, Kültürel Uyum Sorunlarını Etkileyen Bazı Etmenler" *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*,16,1-13._
- Girgin, M.C. (2003) *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1531, Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları No:6, Eskişehir.
- Göktepe, D. (1997) *7-11 Yaş Grubu İleri Derecede İşitme Engelli Çocuklarda İşitme Engelinin Psiko-Sosyal Gelişime Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Grusec, J.E. ve Lytton, H. (1998) *Social Development: History, Theory and Research*, New York, Springer-Verlag.
- Haddadian, A. ve Rose, S. (1993) "An Inversion on Parent's Attitudes and the Communication Skills of their Deaf Children" *American Annals of the Deaf*, 136,273-277.
- Howley, M. ve Howe, C. (2004) "Social interaction and cognitive growth: An examination through the role-taking skills of deaf and hearing children" *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2) 219-243.
- Karababa, A. (1995) *Kekeme ve İşitme Kayıplı Bireylerde Sosyal Uyumun Normaller İle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kochanska, G., Clark, A.L. and Goldman, S.M. (1997). "Implications of Mothers' Personality for their Parenting and their Young Children's Developmental Outcomes" *Journal of Personality*, 2(65) 387-420.
- Marschark, M. (2005) *Psychological perspectives on deafness*, Philadelphia, Lawrence Erlbaum Associates.
- Musselman, C. C. (1992) "Conversational Control in Mother-Child Dyads" *American Annals of the Deaf*, 136,5-15.
- Nowicki, E. A.(2003) "A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement" *Learning Disability Quarterly*, 26(3) 171-188.
- Öğüt, F. (2000) *Sosyal Uyum İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özğüven, İ. E. (1992) *Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*, Ankara, Odak Ofset Matbaası.
- Pavri, S., Hegwer-DiVita, M. (2006) "Meeting the Social and Emotional Needs of Students with Disabilities: The Special Educators' Perspective", *Reading and Writing Quarterly*, 22(2),139-153.
- Pulkkinen, L. ve Tremblay, R.E.(1992) "Patterns of Boys Social Adjustment in Two Cultures and at Different Ages : A Longitudinal Perspective" *International Journal of Behavioral Development*,15(4)527-553.
- Redmond; S. M. and Rice, M. L. (1998) "The Socioemotional Behaviors of Children With SLI Social Adaptation or Social Deviance?", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688-700.
- Ridsdale, J. ve Thompson, D. (2002) "Perceptions of Social Adjustment of Hearing-Impaired Pupils in an Integrated Secondary School Unit" *Educational Psychology in Practice*, 18(1),21-34.
- Stroh, L. K. (1990) "Corgarate Mobility; Factors Distiguishing Beter Adjusted From Lees Well-Adjusted" *Children and Adolescent Child Study Journal*, 20(1)19-33.
- Sunal, Ş. ve Çam, O. (2005) "Okul Öncesi Dönemi İşitme Engelli Çocukların Ruhsal

Uyum Düzeylerinin İncelenmesi”, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 12(1)11-18.

Şipal, R. F. (2002) 7-11 Yaş Arası İşitme Engelli ve İŞİTME ENGELİ OLMAYANIN Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tanskley, C. K. (1993) “Interactions Between Mothers and Normal Hearing or Hearing-Impaired Children” The Volta Review, 95, 33-47.

Taylor,R.D (1993) Influence of kinship social support on the parenting experiences and psychosocial adjustment of African-American adolescent.

van Nieuwenhuijzen, M., de Castro, B. O., Wijnroks, L., Vermeer, A., Matthys, W. (2004) The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behaviour problems. European Journal of Developmental Psychology, 1(3) 215-229.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara, Anı Yayıncılık.

Yılmaz, F. (1990) Lise ve Dengi Okullara Devam Eden Öğrencilerin Uyum Düzeylerini Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Araştırma

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA¹

A Study on Development of Elementary Education Students' Social Problem Solving Skills

Zeynep AYVAZ TUNCEL*
Melek DEMİREL**

*Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
** Yrd.Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Sosyal sorun çözme becerileri, öğrencilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal gelişim alanlarından biridir. İlköğretim programlarında

da yer alan sosyal sorun çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra, duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu çalışmada, bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sosyal sorun çözme becerileri, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersleri ile “Bağlı Model” kullanılarak bütünleştirilmiştir. Araştırmada “karma yöntem” kullanılmış ve veriler problem senaryoları, görüşme ve gözlemlerle toplanmıştır. Problem senaryoları ve gözlemler yoluyla elde edilen nicel veriler üzerinde istatistiksel analiz; görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde sosyal sorun çözme becerilerinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen, uygulama sonrasında sosyal sorun çözme becerilerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler, bütünleştirilmiş program yoluyla sosyal sorun çözme basamaklarını öğrenme ve uygulama fırsatına sahip olmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler arasında yaşanan sorunlar en çok iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal sorun çözme, bütünleştirilmiş program, ilköğretim

ABSTRACT

Social problem solving skill is one of the areas of social development which is required for students to establish social relations and to solve problems they encounter in a more effective way. Problem solving, which is also included in primary curricula, is a very complex process which involves behavioural and affective features in addition to cognitive skills. This study aims at discovering the effects of integrated curriculum application on 4th graders' social problem solving

¹ Bu makale “Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Gelişim Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

skills. Social problem solving skills were integrated with primary education 4th grade courses of Turkish, Mathematics, Science and Technology, Social Studies, Traffic Security, and Visual Arts by using the "Threaded Model". "Mixed Method" was implemented in the research and the data were collected via problem scenarios, and interview and observation forms. Statistical analysis was conducted on quantitative data collected through problem scenarios and observation forms whereas descriptive analysis was performed on qualitative data collected through interviews. In consequence of the research it was found that experimental group students displayed features similar to those of control group prior to the application; yet it was discovered that the skills of social problem solving improved more after the application. Besides, students had the opportunity to learn and apply the stages of social problem solving through integrated curriculum. The findings obtained revealed that problems occurring between students stemmed most from lack of communication.

Key Words: *Social problem solving skills, integrated curriculum, primary education*

GİRİŞ

İlköğretim programları incelendiğinde, öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik becerilerin yer aldığı görülmektedir. Sosyal sorun çözme becerileri de öğretim programlarında vurgulanan beceriler arasında bulunmaktadır. Demirel'e (2004: 45) göre birey bir toplum içinde doğup yaşayacağı, insanlarla ilişkiler kuracağı, bir meslek sahibi olup bir grubun içinde yaşayacağı, iş başarma zorunda olacağı ve benzeri sosyal zorunluluklarla karşı karşıya kalacağı için, okulda bireyin

bunları yapabilecek, başarabilecek temelleri alması gerekir. Bu da programların buna göre düzenlenmesiyle olası görülmektedir.

Çağdaş eğitim, bireyin ruhsal ve toplumsal bakımdan gelişmesi, kendisinin ve toplumun yararına beceriler kazanmasını, bu dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Okul, bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri yolunda gereksinme duydukları konuları öğrenmelerini sağladığı oranda başarılı sayılır (Yavuzer, 2005: 145-147). Okullar, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını mutlaka dikkate almalıdır. Çünkü çocukluk döneminde gelişen davranışlar gençlik ve hatta yetişkinlik döneminde kişiyi büyük ölçüde etkileyebilir. Okullar öğrencileri bütün yönleri ile geliştirmeye ilköğretimin ilk yıllarında başlamalıdır (Dref, 2002).

Öğrencilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal gelişim alanlarından biri de sosyal sorun çözme becerileridir. Bu araştırmada bireyin günlük yaşantısında ve genellikle diğer bireylerle iletişiminde karşılaştığı sosyal sorun çözme becerileri ele alınmıştır.

Sosyal sorun çözme becerileri, alan yazında kişilerarası sorun çözme becerileri ya da sosyal problem çözme becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada sosyal sorun çözme becerileri, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları, sorun çözme basamaklarını kullanarak çözmeye çalışması bağlamında ele alınmıştır. Öğülmüş'e (2006: 9) göre, toplumsal bir varlık oluşumuzun, yalnız olmak yerine başkalarıyla birlikte olmayı tercih edişimizin, başkaları ile birlikte olunca da

etkileşimde bulunmamızın kaçınılmaz bir sonucu olarak, kişilerarası sorunların ortaya çıkması da son derece doğal bir olgudur.

D'Zurilla ve Nezu (1990) sosyal sorun çözme, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır. Ülgen'e (1997: 137-138) göre birey problemle karşılaştığı zaman, ilk iş problemle ilgili bellekteki şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemleri yapar. Eğer birey tecrübeliyse, problemi anlamak ve tanımlamak için hatırladığı bilgileri kullanır. Bu durum bellekteki bilgileri incelemekle ilgilidir.

Kişilerarası sorun çözme süreci, sorunlara yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla sorunlarına çözümler bulmalarıdır (Terzi, 2003). Türk milli eğitim sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözüme kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullardaki sorunların büyük çoğunluğu ise kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen, güç kullanılarak sorun çözme yöntemi ile çözülmektedir (Kenç, 2004).

Sistematik problem çözme çocuk tarafından kolayca öğrenilmez. Bu konuda çocuğa kendi başına problemlerini çözebileceği bir ortam düzenleyerek, fırsatlar yaratarak ve etkili problem çözme yöntemlerini destekleyici deneyimler planlayarak yardımcı olunabilir (Kişisel

ve Yıldırım,1983, Akt. Arı ve Şahin Seçer, 2003). Erwin (1994) de çocukların sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeleri için yardım etmenin, onların sosyal uyum düzeylerini, sosyometrik statülerini ve bilişsel sorun çözme yeteneklerini artırdığını vurgulamaktadır.

Yapılan açıklamalar incelendiğinde sosyal sorun çözme, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşantısında karşılaştığı sosyal sorunlarını etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve sorun çözme basamaklarını kullanmanın önemini fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle sosyal sorun çözme becerilerinin gelişiminin bireye sağladığı yarara ilişkin farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada, yapılandırılmış rasyonel sorun çözme yönteminin Gordon (1993) tarafından kişilerarası sorunların çözümüne uyarlanmış hali olan "Kaybeden Yok Yöntemi" nin sorun çözme basamakları dikkate alınmıştır (Öğülmüş, 2006:49).

Öğrenciler günlük yaşantılarında pek çok alanda sosyal sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların üstesinden gelmek için sıklıkla uygun olmayan çözüm yollarını tercih etmektedir. Oysa öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, hem sosyal sorunların uygun yollarla çözümünün kolaylaştırılacak hem de kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Elias ve Tobias'a (1996: 107) göre öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerini

geliştirmek için öğretim programları ile bu becerileri geliştirecek etkinlikler bütünleştirilebilir. Fogarty'e (1991, 2002) göre, programların birden fazla disiplin arasında bütünleştirilebileceği yollarından biri "Bağlı Model"dir. Bağlı Model (Threaded Model); düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini vb. bütün disiplinlerde birbirine bağlamakta ve mevcut içeriğin içine belirlenen özellikleri yerleştirmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin sosyal sorun çöme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde bütünleştirilmiş program uygulamasının etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı "karma yöntem" işe koşulmuştur. Çalışmada, deneysel desenlerden "öntest-sontest kontrol gruplu model" ile nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak karma yapı oluşturulmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde, çoğunlukla orta sosyo-kültürel yapıya sahip ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir devlet okulunun 4-B ve 4-C şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Grupların denkleğini belirlemek amacıyla 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde şubeler, öğrencilerin sahip oldukları sosyal sorun çözme becerilerinin ortaya koymak amacıyla gözlenmiştir. Şubelerdeki gözlem puanlarının ortalamasının, dörtlü likert tipi gözlem formunun "Hiç Gözlemedi" aralığına girdiği belirlenmiştir. Ayrıca 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında her iki

şubede, sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin hazırlanmış problem senaryosu uygulanmıştır. Şubelerin problem senaryosu ön uygulama puanları arasındaki anlamlılık test edilmiş ve şubeler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 374$; $p=0,60>0,05$).

4-B ve 4-C şubelerinin uygulama öncesi gözlem puanları ve problem senaryosu ön uygulama puanlarının birbirine denk olduğu belirlenerek, seçkisiz yolla 4-B sınıfı ($n=29$) deney ve 4-C sınıfı ($n=28$) kontrol grubu olarak atanmıştır. Ayrıca bütünleştirilmiş program uygulamasına ilişkin görüşlerin ayrıntılı bir biçimde tanımlanabilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun öğretmenleri ve bu gruplardan seçkisiz yolla belirlenen 10'ar öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "problem senaryosu", "gözlem formu" ve "görüşme formu" kullanılmıştır.

Problem senaryosu, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri türden bir problem durumu içeren öykü ile bu öyküye bağlı açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracıdır. Problem senaryolarına ilişkin hazırlanan taslak, program geliştirme, psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme değerlendirme ve Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, problem senaryolarının amaca yönelik veri toplamaya hizmet etmesi, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmasına olanak vermesi, soruların öğrenci düzeyine uygunluğu ve soruların açık uçlu soruların yeterliği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer almayan 4. sınıf öğrencileri ile bire

bir yapılan uygulamalar yoluyla senaryoya ilişkin görüş alınmıştır. Hazırlanan taslak problem senaryosu, uzman görüşleri ve deneme uygulamasında elde edilen veriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Son hali verilen problem senaryosu uygulama öncesinde ve sonrasında öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Problem senaryosuna verilen yanıtlar, bütüncül (holistik) puanlama yönergesi kullanılarak araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik Spearman'ın sıra farkı korelasyonu (Rho) ile belirlenmiş ve 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin davranışları sınıf içinde gösterme durumlarını belirlemek amacıyla gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunda "Sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlama", "Sorunlarını çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet vb.) başvurma" ya da "Sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama" gibi sosyal sorun çözmeye yönelik davranışlar yer almaktadır. Sistematik olarak gözlem verilerinin kaydedildiği gözlem formu dörtlü likert tipinde hazırlanmış ve "Her Zaman Gözlendi → 4", "Çoğu Zaman Gözlendi → 3", "Ara Sıra Gözlendi → 2" ve "Hiç Gözlenmedi → 1" biçiminde derecelendirilmiştir. Hazırlanan taslak gözlem formuna, uzman görüşleri ve deneme uygulaması sonucunda son hali verilmiştir. Sınıf içi gözlemler iki ayrı gözlemci tarafından gerçekleştirilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik Spearman'ın sıra farkı korelasyonu (Rho) ile 0,98 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanabilmesi için görüşme formu hazırlanmıştır. Sosyal

sorun çözme becerilerine ilişkin açık uçlu sorular ve sordalardan oluşan görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Belirlenen sorular, aynı türden verileri sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik ifadelendirilmiş, benzer soruların dil ve anlatım bakımından paralelliği sağlanarak iki ayrı görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda "Öğrencileriniz en çok ne tür sorunlar (sosyal problemler) yaşıyorlar? Neden?", "Öğrencileriniz karşılaştıkları sosyal problemleri çözmek için neler yapıyorlar?" ya da "Arkadaşlarıyla bir sorunun olduğunda neler yaparsın?" gibi sorulara yer verilmiştir. Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme yapılan öğretmen ve öğrenci isimleri kullanılmamış ve araştırma raporlaştırılırken deney grubu öğretmeni için "DÖ", öğrencileri için "D1, D2,...,D10" ve kontrol grubu öğretmeni için "KÖ", öğrencileri için "K1, K2,...,K10" kodları kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bağlı (Threaded) model kullanılarak düzenlenen denel işlem materyalinin hazırlanmasında öncelikle alanyazın incelenmiş ve çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf düzeyi (4. sınıf, 10 yaş) dikkate alınarak sosyal sorun çözme becerilerine yönelik etkinlikler sınırlandırılmıştır. Ayrıca 4. sınıf öğretim programları incelenmiş ve belirlenen etkinliklerin bütünleştirileceği kazanımlara karar verilmiştir. Sonuç olarak sosyal sorun çözme becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarında yer alan uygun kazanımlarla bütünleştirilerek geliştirilmiştir. Taslak programa ilişkin alınan

uzman görüşlerinin ardından düzeltme ve düzenlemeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir.

Sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler uygulanırken, ders programında yer alan kazanımdan ve içerikten bağımsız hareket edilmemiştir. Hazırlanan etkinlikler ile ders programının öğretme-öğrenme sürecinde bütünleştirilmesi, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere ders programının gereği olarak yansıtılmasını sağlamıştır. Örneğin; Trafik Güvenliği dersinde "Gelin Bir Problem Çözelim" etkinliği uygulanırken, hem öğretim programı çerçevesinde ele alınan "Evokul arasındaki ve çevresindeki güvenli yolları tercih eder" kazanımı gerçekleştirilmeye çalışılmış hem de öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen bütünleştirilmiş program uygulaması 21 Eylül 2007 – 17 Ocak 2008 tarihleri arasında 17 haftayı kapsayacak biçimde hazırlanmış ve uygulanmıştır. 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarında problem senaryosu uygulanmıştır. 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi başında ve sonunda deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ve 10'ar öğrencisi ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri yaklaşık 45'er dakika ve öğrenci görüşmeleri 15 – 20 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybının engellenmesi amacıyla görüşmeler, izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Uygulama öncesi gözlemler 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, uygulama süreci gözlemler 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde ve uygulama sonrası

gözlemler 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde hem deney hem de kontrol grubunda 48'er ders saati süresince yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Problem senaryolarının uygulanması ile elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön uygulama ve son uygulama puanlarının grup içi karşılaştırmalarını yapmak amacıyla "İlişkili Ölçümlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ve gruplar arası karşılaştırmalar için de "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi" kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Sorular hazırlamadan önce sosyal sorun çözme becerileri ile ilgili kavramsal çerçeve, ilgili alanyazına dayalı olarak açık bir biçimde tanımlanmıştır. Strauss ve Corbin' e (1990: 73) göre betimsel analiz, görüşme, alan notu ya da dokümanlarda yer alan verilerin yansıttığı temel düşünceyi belirlemeye yöneliktir ve özellikle önceden kategorilerin tanımlandığı ya da kavramsal yapının açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda daha kullanışlıdır. Bu nedenle öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

3. BULGULAR VE YORUM

Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik veriler problem senaryoları, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.1. Sosyal Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Problem Senaryolarından Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan problem senaryoları, deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından uygulama öncesinde ve sonrasında yanıtlanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bütüncül puanlama yönergesi kullanarak puanlanmıştır. Problem senaryolarının puanlanması, iki ayrı puanlayıcı tarafından gerçekleştirildiğinden çözümlenmeler ortalama puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin problem senaryolarından elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri çizelge 3.1'de verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerileri problem senaryosu ön uygulamasından elde ettikleri ortalama puan 2,50 ve son uygulamadan elde

ettikleri ortalama puan 4,40'dır. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 1,90 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön uygulamada elde ettikleri puan ortalaması 2,71 ve son uygulama puan ortalaması 3,39'dur. Ön uygulama ve son uygulama puan ortalamalarındaki fark ise 0,68 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerileri problem senaryosunun ön uygulama ve son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -4,64$; $p = 0,00 < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin de sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin problem senaryosunun ön uygulaması ve son uygulamasından elde

Çizelge 3.1: Sosyal Sorun Çözme Becerileri Problem Senaryosuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	\bar{X}	\bar{X} Fark	Standart Sapma
Deney Grubu	Ön Uygulama	29	1	4,5	2,50	1,90	1,10
	Son Uygulama	29	1	5	4,40		1,11
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	28	1	5	2,71	0,68	1,27
	Son Uygulama	28	1	5	3,39		1,31

Çizelge 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Sorun Çözme Becerileri Problem Senaryosu Ön Uygulama – Son Uygulama Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılması

Gruplar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0	0	-4,64	0,00
	Pozitif Sıra	28	14,5	406		
	Eşit	1				
	Toplam	29				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	3,50	15,5	-2,80	0,01
	Pozitif Sıra	11	6,77	194,5		
	Eşit	16				
	Toplam	28				

ettikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -2,80$; $p = 0,01 < 0,05$). Her iki grubun kendi içinde ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasının, ilköğretim 4. sınıf öğretim programlarının öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Erden ve Akman'a (2006: 214) göre, okulda problem çözme becerisini geliştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Gömleksiz ve Kan (2007) tarafından yapılan araştırmada da yeni ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada öğrenciler tarafından etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Grup içi karşılaştırmalarda ön uygulama ve son uygulamadan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmasına rağmen, çizelge 3.1'de öğrencilerin problem senaryosundan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubunda 1,90 ve kontrol grubunda 0,68 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ortalamalar arasındaki fark kontrol grubuna göre daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişimini daha fazla desteklediği biçiminde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerileri problem senaryosunun son uygulamasında elde ettikleri puanları arasındaki farkın

Çizelge 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Sorun Çözme Becerileri Problem Senaryosu Son Uygulama Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	29	35,93	1042	205	0,00
Kontrol Grubu	28	21,82	611		

gruplar arası karşılaştırmalarına ilişkin bilgiler Çizelge 3.3'de verilmiştir.

Çizelge 3.3'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerileri problem senaryosu son uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=205,5$; $p=0,00<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, denel işlem materyali uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal sorun çözme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında, sosyal sorun çözme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilerilebilir olduğu üzerinde durulmaktadır. Korkut (2007: 161), etkili olan ve olmayan problem çözme yollarının yaşantılar sonucu öğrenildiği için etkili olan yolları öğrenmenin ve öğretmenin olası olduğunu belirtmektedir. Turan, Bayhan ve Yükselen (2004) tarafından, 6 – 12 yaş grubu çocuklarına problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek eğitim programının olumlu etkileri olacağı düşünülmekte ve çocuklar halihazırda yoğun bir öğrenme sürecinde iken onlara problem çözme becerisi kazandırmada daha kolay yardımcı olunabileceği vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar da sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine

yönelik hazırlanan programların öğrenciler üzerinde etkilerini ortaya koymaktadır. Weissberg ve diğerleri (1981) tarafından yapılan araştırmada sosyal sorun çözme becerileri eğitiminin verildiği 3. sınıf öğrencilerinin kişilerarası sorun çözme yeteneklerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Programın kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin sorunu tanımlama, alternatif çözümler düşünme ve sorun çözme davranışlarına bağlı düşüncelerini içeren pek çok bilişsel beceriyi geliştirdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olması, uygulanan bütünleştirilmiş programın öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

3.2. Sosyal Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde durumu belirlemek, uygulama sürecindeki gözlemlerde

gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ise davranışlardaki devamlılığı izlemek amaçlanmıştır. Gözlemler, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapıldığından her bir davranışa yönelik ayrı ayrı yapılan ölçümlerin ortalaması alınmıştır. Sosyal sorunlar ile ilgili öğretmen davranışının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.4'de ve öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler çizelge 3.5'de verilmiştir.

Çizelge 3.4 incelendiğinde deney grubu öğretmeninin sınıf içinde sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlama sıklığı uygulama öncesinde 1,54, uygulama sürecinde 2,69 ve uygulama sonrasında 3,00 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmeninin sınıf içinde sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlama sıklığı ise uygulama öncesinde 1,52, uygulama sürecinde 1,89 ve uygulama sonrasında 2,13'dür. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama öncesinde sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlamadığı görülmektedir. Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin sosyal sorunların paylaşması için çoğu zaman ortam

hazırladığı gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmenin öğrencilerin sosyal sorunların paylaşmaları için uygulama süreci ve uygulama sonrasında ara sıra ortam hazırladığı görülmektedir.

Sosyal sorun çözme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir olması öğretmenlerin bu konuya duyarlı olmasını ve bu becerilerin geliştirilmesinde ortam hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Karl Popper (1972), sorun çözme becerisinin, sorunun ancak bizzat yaşanarak ve çözmek için çaba harcanarak ve belki de onu çözmeye başarısız olunarak kazanılacağını ifade etmektedir (Akt. Dinçer, 1995). Kişilerarası sorun çözme becerisi, erken yaşlarda temelleri atılan bir beceridir. Çocuklara kendi sorunlarını çözmek için fırsatlar verildiğinde, çocukların gözleme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme gibi bilişsel yetenekleri geliştiği gibi demokratik tutum ve tavırları da gelişir (Goffin ve Tull, 1985, Akt. Terzi, 2003).

Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecinde denel işlem materyalinde bulunan etkinlikler nedeniyle sosyal sorunların çözümüne yönelik ortam hazırlaması beklenen bir durumdur. Ancak

Çizelge 3.4: Sosyal Sorun Çözme İle İlgili Öğretmen Davranışının Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlama	1,54	1,52	2,69	1,89	3,00	2,13

uygulama sonrasında yapılan gözlemlerde de deney grubu öğretmeninin öğrencilerin sosyal sorunlarını paylaşmaları ve çözmeleri için ortam hazırlamaya devam etmesi, öğretmenin de denel işlem materyalinden etkilendiği biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 3.5' de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sorunlarını çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 2,43, uygulama sürecinde 1,76 ve uygulama sonrasında 1,56' dır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorunlarını çözmek için

uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışı sıklığı uygulama öncesinde 2,47, uygulama sürecinde 2,35 ve uygulama sonrasında 2,22'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi ve uygulama sürecinde sosyal sorunlarını çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma davranışını ara sıra göstermişlerdir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinde bu davranış gözlenmezken kontrol grubunda ara sıra gözlenmeye devam etmiştir.

Stevahn ve diğerleri (2000), okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilmiş

Çizelge 3.5: Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Maddelere Göre Gözlenme Sıklığı

Maddeler	Uygulama Öncesi		Uygulama Süreci		Uygulama Sonrası	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Sorunlarını çözmek için uygun olmayan yollara (kavga, şikayet) başvurma	2,43	2,47	1,76	2,35	1,56	2,22
Sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama	1,68	1,63	2,67	1,40	3,17	1,81
Birden fazla çözüm yolu belirleme	1,01	1,01	2,54	1,22	3,13	1,51
Çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme	1,01	1,01	2,53	1,20	3,11	1,50
Çözüme karar verme	1,00	1,00	2,52	1,20	3,11	1,49
Kararı uygulama	1,00	1,00	2,52	1,20	3,00	1,45

çatışma çözme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki anlamlı fark öğrencilerin çatışma çözme sürecini bilme ve hatırlama, çatışma durumlarında süreci kullanma becerisi ve istekliliği ve arkadaşlık kavramının anlaşılması konularında meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Heppner, Baumgardner ve Jakson, (1985) tarafından problemlerini etkili çözmeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Akt. Çam ve Tümkaya, 2006). Ellias ve Clabby (1992) Sosyal Farkındalık Gelişimi ve Sosyal Problem Çözme Projesi kapsamında ön ergenlik dönemindeki öğrencilere karar verme, kendilik kontrolü, grup katılımı ve sosyal farkındalık becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Deney grubunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerine iki yıl boyunca ders programıyla birlikte program uygulamaları yapılmıştır. 6 yıl sonra yapılan izleme çalışmasında programa katılan öğrencilerin uyum düzeylerinde artış olduğu, vandalizm, başkalarına saldırmaya, kendine zarar verme gibi olumsuz davranışlarda azalma olduğu görülmüştür (Akt. Eraslan Çapan, 2006). Yukarıdaki araştırma sonuçlarının ulaşılan bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin bütünleştirilmiş programın uygulanmasından sonra sorunlarını çözmek için uygun olmayan davranışları gösterme sıklıklarındaki azalma, karşılaştıkları sorunları çözmek için uygun yolları öğrendikleri ve uyguladıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Deney grubu öğrencilerinin sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışının gözlenme sıklığı

uygulama öncesinde 1,68, uygulama sürecinde 2,67 ve uygulama sonrasında 3,17'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,63, uygulama sürecinde 1,40 ve uygulama sonrasında 1,81'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını hiç göstermedikleri gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ve uygulama sonrasında bu davranışı çoğu zaman gösterdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise uygulama sürecinde bu davranış hiç gözlenmezken, uygulama sonrasında öğrencilerin ara sıra sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını göstermeye başlamışlardır.

Çizelge 3.4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğretmenin uygulama öncesinde sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlamadığı görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını göstermiyor olmalarının, sınıf içinde sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlanmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer biçimde uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını gösterme sıklığının öğretmenlerin sosyal sorunların paylaşılması için ortam hazırlama davranışını gösterme sıklığı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Problem çözmeye bireyin en önemli sorunu, problemin ne olduğunu ve problemin çözümüyle nereye ulaşacağını anlamaya çalışmaktır. Problem çözmeye özünde sorgulama ve araştırma

süreçleri yatar (Kızılhan, 2003: 14). Kuzgun (2000: 156) bu karmaşık süreçte kişinin önündeki seçenekleri ve problemi iyi tanımasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmek için öncelikle sorunun kime ait olduğunu belirlemeleri ve tanımlamaları gerekmektedir. Sorunun kime ait olduğunun belirlenmesi ve tanımlanması için ortam hazırlanmasının ötesinde öğrencilerin bu tür davranışları deneyimlemelerinin de önemli olduğu söylenebilir. Ülgen'e (1997: 137-138) göre birey problemle karşılaştığı zaman, ilk iş problemle ilgili bellekteki şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemleri yapar. Eğer birey tecrübeliyse, problemi anlamak ve tanımlamak için görevle ilgili hazırladığı bilgilerini kullanır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ve sonrasında sorunun kime ait olduğunu belirleme ve tanımlama davranışını daha sık göstermelerinin uygulanan denel işlem materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin karşılaştıkları sosyal sorunlara birden fazla çözüm yolu belirleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 2,54 ve uygulama sonrasında 3,13'dür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin karşılaştıkları sosyal sorunlara birden fazla çözüm yolu belirleme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 1,22 ve uygulama sonrasında 1,51'dir. Deney grubu öğrencilerinin belirlediği çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 2,53 ve uygulama sonrasında 3,11'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin belirlediği çözüm yollarının olası sonuçlarının belirleme davranışı sıklığı uygulama

öncesinde 1,01, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,50'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sorunlara birden fazla çözüm yolu belirleme yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışlarını hiç göstermedikleri gözlenmiştir. Uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubu öğrencileri bu iki davranışı da çoğu zaman gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise bu davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

Sosyal sorunlar genellikle yapılandırılmamış problemlerdir ve birden fazla çözümlü olabilir. Özden (2003: 201) hiçbir problemin tek bir çözümünün olmadığını öğrencilere öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, uygulama öncesinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin birden fazla çözüm yolu belirleme ve çözüm yollarının olası sonuçlarını belirleme davranışını göstermiyor olmalarına karşın, uygulama sürecinde ve sonrasında çoğu zaman gösteriyor olmaları denel işlem materyalinin etkisi biçiminde yorumlanabilir. Allen ve arkadaşları (1976) tarafından, 9 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan programda, eğitim alan çocukların daha çok alternatif çözümler ürettikleri görülmüştür (Akt. Meijers, 1978).

Deney grubu öğrencilerinin sorunun çözüm yoluna karar verme davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 2,52 ve uygulama sonrasında 3,11'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sorunun çözüm yoluna karar verme davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,49'dur. Deney grubu öğrencilerinin verdiği kararı uygulama davranışının gözlenme sıklığı uygulama öncesinde

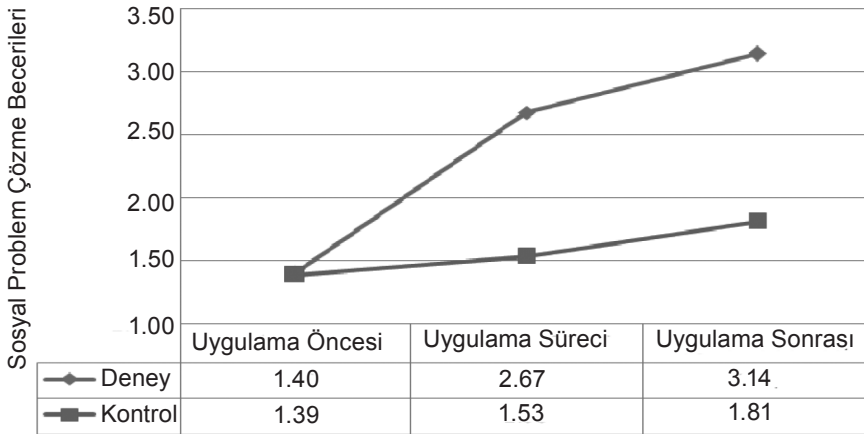
1,00, uygulama sürecinde 2,52 ve uygulama sonrasında 3,00'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin verdiği kararı uygulama davranışı sıklığı uygulama öncesinde 1,00, uygulama sürecinde 1,20 ve uygulama sonrasında 1,45'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sorunun çözüm yoluna karar verme ve verdiği kararı uygulama davranışlarını hiç göstermedikleri gözlenmiştir. Uygulama sürecinde ve sonrasında deney grubu öğrencileri bu iki davranışı da çoğu zaman gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise bu davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

Sorunları çözmek için uygun kararın verilmesi ve uygulama sonrasında verilen karara ilişkin değerlendirme yapılması önemlidir. Deney grubunda sosyal sorun çözmeye becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin sorun çözmeye sürecine ilişkin bilgi edinmeleri ve uygulama yapma fırsatı bulmaları, çözüm yoluna karar verme ve kararı uygulama

davranışlarının görülme sıklığını artırdığı söylenebilir.

Gözlem formunda yer alan maddelerin her birine yönelik hesaplanan ortalama puanlardan yola çıkılarak maddelerin toplam ortalamalarına ulaşılmıştır. Grafik 3.1'de sosyal sorun çözmeye ilişkin davranışların sınıf içinde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gösterilme sıklığına ilişkin ortalama puanlar ve puanların grafiksel gösterimi bulunmaktadır.

Grafik 3.1'de görüldüğü gibi bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözmeye becerilerini gösterme sıklığına ilişkin ortalama puan uygulama öncesinde 1,40, uygulama sürecinde 2,67 ve uygulama sonrasında 3,14'dür. Kontrol grubunda ise ortalama puanlar uygulama öncesinde 1,39, uygulama sürecinde 1,53 ve uygulama sonrasında 1,81'dir. Uygulama öncesinde her iki grupta da sosyal sorun çözmeye becerileri gözlenmemiştir. Deney grubunda,



Grafik 3.1: Sınıf İçi Gözlemlerde Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Görülme Sıklığı

sosyal sorun çözme becerileri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında çoğu zaman gözlenmeye başlanmıştır. Kontrol grubunda ise sosyal sorun çözme becerileri uygulama sürecinde hiç gözlenmezken, uygulama sonrasında ara sıra gözlenmeye başlamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesinde sosyal sorun çözme becerilerini göstermezken, uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin davranışları çoğu zaman göstermeye başlamaları denel işlem materyalinin etkililiği biçiminde yorumlanabilir. Uygulama sonrasında da deney grubu öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin davranışları çoğu zaman gösterdiklerinin gözlenmesi, öğrencilerin edinmiş oldukları becerileri kullanmaya devam ettiklerinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

3.3. Sosyal Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve öğrencilerinin düşüncelerini ayrıntılı olarak tanımlayabilmek ve elde edilen verilerin teyit edilebilirliğini artırılabilen amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, karşılaştıkları sosyal sorunları çözmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Uygulama öncesindeki durumu belirlemek ve uygulama sonrasında değişimi ortaya koymak amacıyla yapılan iki ayrı görüşmede elde edilen verilerin bir arada verilmesinin karşılaştırma yapmak açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yaşadıkları

sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Öğretmene söylüyorum. Öğretmenimiz kavga ettilerse barışmalarını söyler, barıştırtır öğretmenimiz...”
(Ön Görüşme Kaydı: D2)

“... İlk önce sorunu anlamaya çalışıyorum sonra problem benim mi yoksa arkadaşımın mı anlamaya çalışıyorum. Yani ben bir şey yaptığım için mi bana böyle davrandı onu düşünüyorum. Sonra kendim mi problemi çözeceğim yoksa başkasından yardım alacak mıyım onu düşünüyorum. Sonra uygulamak için çözüm yolları arıyorum. Çözümleri uygulamak için sonuçlarını düşünüyorum. En iyi sonucu olabilecek çözümü seçiyorum ve onu uyguluyorum.Evet eskiden bazen birbirimizi yanlış anlıyorduk artık düşündüğüm için daha kolay çözüyorum...” (Son Görüşme Kaydı: D2)

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin sorunlarını çözmek için genellikle öğretmene şikayet etme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin sorunlarını kendilerinin çözmeye çalıştıkları ve sorun çözme basamaklarını uyguladıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sorun çözme basamaklarını uygulamalarının yaşantılarında neleri değiştirdiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Eskiden ben problemin kime ait olduğunu çok düşünmezdim bir arkadaşım bana kızdığına ya da

küstüğünde özür dilerdim. Ama şimdi önce düşünüyorum. Her zaman ben özür dilemiyorum. Eskiden bazen küserdik arkadaşlarımızla ama şimdi daha kısa küs kalıyoruz ya da hiç küsmeden konuşuyoruz...” (Son Görüşme Kaydı: D8)

“...Kardeşimle küsmüştük. Sorun bana ait mi diye düşündüm. Bana aitti ben de çözüm yolu bulup barıştık. Eskiden küsünce barışamazdık annemler bize kızar barıştırdı...” (Son Görüşme Kaydı: D9)

Öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar incelendiğinde öğrencilerin sorun çözme basamaklarını kullanmalarının sorunlarını çözmek için uygun olmayan yollara başvurmalarını engellediği ve sorunlarını daha kolay çözmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin sorunlarını nasıl çözdüklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

“... Öğrencilerin arasında bir sorun olduğunda çoğunlukla bana şikayete geliyorlar. Kendileri çözmeye çalışmıyorlar, benim çözmeme bekliyorlar. Hiç düşünmüyorlar. Bazı olaylarda ailelerde müdahale ediyorlar. Geçen yıl gelen bir öğrencim vardı. Arkadaşının çantasına tekme ile vurmuş ve aile gelip müdahale etmiş. Bir daha yapmayın vs. diye. Kızım böyle bir şey yaparlarsa sen de onlara yap demişler. Ben de kızımdan böyle olmaz, müdahale etmeyin öğrencilere diye. Kendi sorunlarını kendileri çözsünler dedim...” (Ön Görüşme Kaydı: DÖ)

“... Geçen gün bir sorun yaşadık diğer sınıfla ve sorunu ortaya koyabildiler.

Sorunumuz bu. Nasıl çözebiliriz dediğimde, çözüm yolları ürettiler. Şu şekilde çözersek kazancımı şu olur ya da şunu kaybederiz diye. Yaklaşımını farklılaştı. Sorunları belirleyebilme, sorunu farklı yollarda çözebilme. Çok hoşuma gidiyor tabii bu. Bu arada gelip bana şikayetleri çok azaldı, neredeyse yok denebilecek düzeyde. Özellikle çok sorunlu bir öğrencimiz vardı devamlı şikayet ederdi. Arkadaşım bana şunu dedi, benimle alay etti. Onlar çok azaldı hatta yok gibi...” (Son Görüşme Kaydı: DÖ)

Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde de uygulama öncesinde öğrencilerin sorunlarını çözmek için kendilerinin çaba harcamadığı ve genellikle ailelerine ya da öğretmene şikayet etme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmede ise öğrencilerin sorun çözme basamaklarını kullanarak karşılaştıkları sorunları çözmeye yoluna gittikleri öğretmen tarafından vurgulanmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin görüşme verilerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“... Önce kendimi düzeltmeye çalışırım yoksa öğretmene söylerim. Öğretmen bize hep kendiniz çözün der. Ama biz çoğu zaman çözemiyoruz. Eğer çözersem yeniden arkadaş oluruz...” (Ön Görüşme Kaydı: K2)

“...Onunla konuşurum eğer yine de itiraz ederse o zaman onun dediğini kabul ederim. Haklıysam itiraz ederim ama belki o da haklıdır derim...” (Son Görüşme Kaydı: K2)

Kontrol grubu öğrencileri ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan

görüşmelerde karşılaşılan sorunları çözmek için öğretmenden yardım istedikleri ya da arkadaşlarıyla konuşarak özür dileme yolunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşme verilerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

"... Ben öğrencilerimin birbirlerini şikayet etmelerine çok kızıyorum. En başından beri bu konuda uyarıyorum onları. Kendiniz çözün diyorum. Bazen yardım ettiğim de oluyor..." (Ön Görüşme Kaydı: KÖ)

"... Öğrenciler kendileri sorguluyorlar nedenlerini. O yüzden bana çok sorun gelmiyor kendileri çözmüş oluyorlar. Çok büyük bir şey varsa o zaman geliyorlar bana, başka bir zamanda gelmiyorlar. Zaten büyük bir sorun da olmadı..." (Son Görüşme Kaydı: KÖ)

Kontrol grubu öğretmenin öğrencileri karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde de öğretmenin öğrencileri sorunlarını kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirdiği belirlenmiştir. Ancak öğrenciler karşılaştıkları sorunları kendi kendilerine çözme konusunda zorlandıklarını da belirtmektedirler.

Deney ve kontrol grubunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerinin uygulama öncesinde sorunlarını çözmek için uygun yollar kullanmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin sorun çözme basamaklarını kullanarak karşılaştıkları sorunları çözmeye çalıştıkları ancak kontrol grubu öğrencilerinde uygulama öncesine göre bir farklılık görülmediği

ve sorun çözerken zorlandıkları söylenebilir. Kontrol grubu öğretmenin öğrencileri sorunlarını kendilerinin çözmesi konusunda yönlendirmesinin yeterli olmadığı, öğrencilerin etkili sorun çözme konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Larkin ve diğerlerine (1980) göre öğrenciler sorun çözmeyi öğrenebilirler, bu nedenle de sorun çözmenin okul eğitim programlarının bir parçası olması gerekmektedir. Bu bağlamda, deney grubunda uygulanan denel işlem materyalinin öğrencilerin sorun çözme basamaklarını öğrenmesinde ve karşılaştıkları sosyal sorunların çözümünde bu basamakları kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal sorun çözme becerileri, kişilerin topluma uyumu için kritik öneme sahip yaşam becerilerdendir. Sosyal problem çözme "bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlanması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler" olarak tanımlanmaktadır. D'Zurilla ve Nezu (2001), sosyal sorun çözmeyi ardışık ve birbiri ile etkileşimli beş basamaktan oluşan bir işlem olarak kavramsallaştırmaktadır: (Akt. Duyan ve Gelbal, 2008).

1. Sorun yönelimi (günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara uyum sağlayıcı, tutumsal, güdüsel ve duyuşsal yaklaşım sürdürme)
2. Sorun tanımı ve formülasyonu (bir sorunun koşullarını ve sınırlamalarını tanımlama ve gerçekçi amaçlar oluşturma)

3. Seçenekler oluşturma (olası çözümler için beyin fırtınası yapma)
4. Karar verme (seçeneklerin olası sonuçlarını inceleme ve bir sorunun koşulları ve sınırlamaları bağlamında en yararlı olanı seçme)
5. Çözümü uygulama ve izleme (çözümleri gerçekleştirme, etkililiğini izleme ve gerekli ise düzeltmeler yapma).

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından geliştirilen sorun çözme modeli bir sorun çözme betimlemesi açısından önemlidir ve günümüz sorun çözme terapisi uygulamasını şekillendiren bir yaklaşımdır. Söz konusu model, insanın gündelik yaşamda karşılaştığı sorunları nasıl çözdüğü ve bu süreçte hangi etmenlerin rol oynadığı konularında ayrıntılı bir şablon sunmaktadır. Bu modele göre, kişinin ilk aşamada sorun durumuyla karşılaşması ve bireyde oluşan tepkiler önemlidir. Sosyal problem çözme süreç modeli, insanların bir problemle karşılaştıklarında gösterdikleri duyuşsal tepkileri sorun yönelimi olarak adlandırmaktadır. Buna göre, insanlar bir sorunla karşılaştıklarında genel olarak iki şekilde tepkide bulunabilirler. Bir sorunla karşılaştığında yapıcı bir tavır içinde olması, kişinin soruna olumlu yaklaştığını gösterir. Yazarlar, soruna karşı yapıcı bir tarzda yaklaşmayı "olumlu sorun yönelimi" olarak adlandırmaktadırlar. Bazı kimseler ise herhangi bir sorunla karşılaştıklarında işlevsel olmayan bir tarz içine girebilmektedirler. Yapıcı olmayan bu tarzı yazarlar "olumsuz sorun yönelimi" olarak adlandırmaktadır (Eskin, 2009).

Türkiye'de bireylerin sosyal sorun çözme becerilerini geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile değerlendirme gereksinimini

karşılama üzere, D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Duyan ve Gelbal(2008) tarafından yapılmıştır. 353 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha değeri sorun yönelim ölçeği için 0.93, sorun çözme becerileri ölçeği için 0.93 ve sosyal sorun çözme envanterinin tamamı için 0.95 olarak bulunmuştur. Geçerlik için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, envanterin iki boyutu olduğu; birinci faktöre ait toplam değişkenliği açıklama oranı % 24.597, ikinci boyutun da % 9.178 ve toplamda % 33.775 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmanın sonucunda Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bireylerin sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu tarihten itibaren yapılan çalışmalarda, bireylere problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik değişik müdahale programlarının uygulandığı görülmektedir. Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalarda, bireylerin problem çözme becerisine yönelik algıları üzerinde, problem çözme eğitiminin (Heppner & Peterson, 1982; Özkök, 2005; Tallent, 1985), kişilerarası problem çözme programının (Ridley & Vaughn, 1982; Vaughn, Ridley & Bullock, 1984), grup rehberliği programının (Söylemez, 2002), akılcı duygusal davranışçı terapiye dayalı grupla danışmanın (Çapri & Gökçakan, 2008), iletişim becerisi eğitim programlarının (Çam, 1999), problem çözme terapilerinin (Arean, Peri, Nezu, Schein, Christopher & Joseph, 1993) ve yaratıcı dramının (Dikici, Gündoğdu & Koç, 2003)

etkililiğinin incelendiği görülmektedir (Akt. Hamamcı ve Çoban, 2009). Bu çalışmada sosyal sorun çözme becerileri, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları, sorun çözme basamaklarını kullanarak çözmeye çalışması bağlamında ele alınmış ve öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde bütünleştirilmiş program uygulamasının etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda;

- Uygulama öncesinde sosyal sorun çözme becerilerinde kontrol grubu öğrencileri ile benzer özellikler göstermelerine rağmen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sosyal sorun çözme becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Deney grubu öğretmenin öğrencilerin sosyal sorunlarını paylaşmaları için daha fazla ortam hazırlamasının öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu,
- Öğrenciler arasında yaşanan sosyal sorunların en çok iletişim eksikliğinden kaynaklandığı,
- Deney grubu öğrencilerinin bütünleştirilmiş program yoluyla sosyal sorun çözme basamaklarını öğrenme ve uygulama fırsatına sahip oldukları
- Öğretmenin de bütünleştirilmiş program uygulamasından etkilenerek uygulama sonrasında da öğrencilerin sosyal sorunlarını paylaşmaları ve çözmeleri için ortam hazırlamaya devam ettiği,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin farklı derslerdeki kazanımlarla bütünleştirilmesi, öğrencilerin sosyal sorun çözme basamaklarını farklı durumlarda uygulamasına fırsat vermekte ve sosyal sorun çözme becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle farklı derslerle bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla öğrencilerin sorun çözme basamaklarını uygulanabilmesine olanak sağlanması ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencileri sosyal sorunların çözümünü gerektiren çalışmalara daha fazla yönlendirmesi önerilebilir.

Sağlıklı sosyal gelişimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin okulda edindikleri becerileri günlük yaşantılarında da uygulanmasına fırsat verilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ailelerle işbirliğine gidilmeli ve çocukların karşılaştıkları sorunlar karşısında sosyal sorun çözme basamaklarını kullanmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Arı, R ve Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-463.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119-132.

D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin*

- kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dref, Michelle. (2002). Assessing the Needs of Young Children. *Guidance & Counseling*, 17 (3), 60-67.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19 (1), 7-28.
- Elias, M. J. ve Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving*. London: The Guilford Press.
- Eraslan Çapan, B. (2006). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children. A meta-analytic study. *Counseling Psychology Quarterly*, 7 (3), 305-310.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.
- Fogarty, R. (2002). *How to integrated curricula*. Illinois: SkyLight Professional Development.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 51-63.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A.E. (2009). Psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Kenç, M. F. (2004). Kişilerarası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Kızıllıhan, P. (2003). Öğretimde sorun çözme yöntemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 12-19.
- Korkut, F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P. Ve Simon, H. A. (1980). Models of competence in solving physics problems. *Cognitive science*, 4, 317-345.
- Meijers, J. J. (1978). *Problem solving therapy with socially anxious children*. Amsterdam: Swets&Zeitlinger
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. ve Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child development*, 71 (3), 772-784.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231
- Turan, F., Bayhan, P. ve Yükselen, A. (2004). 6-12 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 10,11, 71-85.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R. ve McKim, B. J. (1981). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49 (2), 251-261.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Araştırma

SOCIAL SKILL LEVELS OF STUDENTS OF SOCIAL WORK: DO OUTSIDE ACTIVITIES MAKE A DIFFERENCE?

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri: Ders Dışı Etkinlikler Bir Fark Yaratıyor mu?

Uğur ÖZDEMİR*
Yüksel BAYKARA ACAR**
Hakan ACAR**
Veli DUYAN***

* Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü

ABSTRACT

The aim of this study is to discover whether participation in activities outside the classroom has an effect on the social skill level.

The study tries to compare the social skill levels of 97 students in the Department of Social Work Faculty of Economic and Administrative Sciences, Hacettepe University, who participate and those who do not participate in activities outside classroom. The data obtained through the research shows that there is a meaningful relationship, statistically, between certain demographic characteristics of the students and their scores on social skill inventory sub-scales; and proving that the total social skill scores of those who participate in artistic, sports and any other social activities are considerably higher than those who do not participate in such activities.

Key Words: *Social work students, social skill, outside activities*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ders dışı etkinliklere katılımın sosyal beceri düzeyi üzerinde bir etkisi olup olmadığının anlaşılmasıdır. Araştırmada, Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılmasına çalışılmıştır. Araştırmaya 97 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile sosyal beceri envanteri alt ölçekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin varlığı gösterirken; sanatsal, sportif ve sosyal herhangi bir faaliyete katılan öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarının, katılmayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Sosyal hizmet öğrencileri, sosyal beceri, ders dışı etkinlikler*

INTRODUCTION

There are ongoing discussions about the education and training of social

work practitioners. The complex and difficult nature of social work places a serious pressure on social service education. Today, efforts are still being made to find the tools and methods required to educate and train social work practitioners to enable them to respond to changing social needs and can enhance problem-solving capacities of individuals. Petrovich (2004: 429) states that social work education involves a unique difficulty, in that it is not sufficient for social work students to be competent in different theories and skills. The students are also expected to elevate social justice, to empower the oppressed and to preserve the differences in the framework of the experiences they have accumulated.

How to ensure the unity of knowledge, skills and values that social work practitioners are expected to possess is one of the basic questions. The fundamental problem here is observed in terms of developing the skills of social work practitioners which they need during the problem-solving process. Social work education reflects the effort of the students to integrate their knowledge, values and skills into practical application. Therefore, social work education differs from other social science disciplines and involves more than solely an information accumulation process.

The Basic Characteristics of Social Work

Social work aims to empower those who are vulnerable and living under oppression and/or poverty, to increase social welfare by taking human needs as the basis, and to meet the needs of all people (Haynes 1998: 501). The

comprehensive focus of the discipline is one of the difficulties, which has direct impact on social work education and educators. This difficulty stems from the fact that the discipline of social work aims to intervene in any problem at any level which appears or is likely to appear in the social structure. Indeed, those working in the field of social work are expected to possess the information and skills necessary for the discipline to achieve these objectives. Social work is defined also as an art besides being defined as an academic discipline and a profession. It is, therefore, very important that social work education is designed to cover all these scores.

So how can the qualities that a social worker must possess be defined? Johnson (1995: 41) provides an answer to this question. Johnson defines social work as a creative mixture of knowledge, values and skills; therefore, only having one part of this mix is not sufficient to perform social work. Johnson (1995: 57) argues that integrating the knowledge, values and skills required in helping situations in a relevant and creative manner is an important characteristic of the social worker. This situation is important for it both reflects the differentiation of social work and is also the basic difficulty in social work education. Providing students with a theoretical background is a process about which academicians have much experience. However, what should be done in order to develop the skills necessary during the problem-solving process? The concept and process of developing the social skill level of students has become one of the fundamental concepts of current research.

Social Work Education and the Importance of Social Skill Development

Combs & Slabe (1977; cited in: Graves, Openshaw and Adams 1992: 141) defined social skill as the socially acceptable talent to interact with others in a mutually beneficial way. Sorias (1986) emphasizes that social skills are learned behaviors. Social workers are integral parts of the social structure and their professional life is shaped on the basis of the relationships they will establish with individuals and groups. Therefore, it is the basic objective that those who intend to work in the field of social work to become people whose social skills are well-developed. Kut (1988: 90) explains this situation as follows: "One characteristic of vocational education is that it is not limited only to a transfer of information. Vocational education must be effective for the individual to shape his/her own personality, to gain insight regarding his/her own self and to develop vocational skills and behaviors. Vocational education equips the individual with an insight into life in general and ensures that he/she be integrated with his/her job". Johnson (1995: 100) argues that the most important tool of the social worker is again actually his/her own 'self'.

Indeed, all basic qualifications that a social worker must possess as a helping professional are linked to the development of a personality with a high level of social skill. In order for social workers to establish satisfactory helping relations, they must have effective inter-personal communication skills, and the basic ability to analyze the social setting around them, to comprehend, and sustain the relationships that

have been established. The question that arises here is what tools must be available so as to develop these skills in social work schools. This leads to a further question about the role of activities outside the classroom on the development of social skills.

The Role of Activities Outside of the Classroom on Development of Social Skill Level

The basic approach in the field of development of social skills and of social skill education is the direct pedagogical model. This is based on Bandura's social learning model. Since the Direct pedagogical model requires special equipment to be used in classes, there are often difficulties in implementation. In the direct pedagogical model, students are informed about the ideal skills, and the aim is that students acquire these skills in time through use of techniques, such as role playing and model playing. Classical studies about the development of social skills prove that role modeling, role playing, social reinforcements and improving feedback have an important place in social skill education.

Studies, which argue that the pedagogical approach has certain deficiencies, advocate that social skill education be provided in settings outside the classroom. For example, Weiner, Fritsch and Rosen (2002) argue that innovative models be implemented in order to develop the social skills of today's young people. Scholars contend that the new models must be developed in a way that will also include the positive aspects of the direct pedagogical approach.

In the recent studies on the development of social skills, it is observed that

discussions on different alternatives are frequently debated. For example, Bloom and Smith (1996; cited in: Nucci and Shim 2005) socialization can take place through participation in sport since they provide learning environments where participants have the opportunity to acquire an understanding of competition, cooperation, role-playing and discipline in relation to rules, regulations, and goals. In this sense, sport can be seen as a laboratory of human experience. The structure of social relations in organized sports can give participants experience in acting out various roles and group interaction, and can contribute to the development of social characteristics that integrate them into existing larger social structures. Weiner, Fritsch and Rosen (2002) emphasize that group play and sports activities have a considerable role in the development of social skills and propose a new approach for the development of social skills. Researchers argue that cartoons, pop music, cooperative games and sports, and small economic initiatives initiated and managed by students are innovative and effective ways of developing social skills.

Ever increasing number of studies on development of social skills refer to activities outside the class. Nucci and Shim (2005) suggest that competitive sports are an educational vehicle for young athletes, and positive behavior changes in children are assured when children changes are positively reinforced and exposed to quality role models.

Dutton (2001) says that arts programs have long been used to help people communicate, share beliefs, learn skills and transfer information. This new goal of youth development aims to help

build competencies, increase feelings of self-worth, and encourage the recognition of strengths and assets, thus the use of arts is a natural vehicle.

Forgan and Jones (2002) focus on a project called *Adventure*, which utilizes a combination of activities inside and outside the classroom. The curriculum of the Project *Adventure* consists of experiential adventure games, problem-solving initiatives, and trust-building activities that teachers and other professionals can use with students.

METHOD

The study aims to discover whether participation in activities outside the classroom has an effect on the social skill level and has been conducted as descriptive research which based on single measurement.

Participants

Within the scope of the research, the number of students that take part in any activity in the department is 43 (44.3%) and for those that do not it is 54 (55.7%) (SD= 0, 49). 70 (72.2%) students have stated that they have talent in social activities, 57 (58.8%) of them have stated that they have talent in sportive activities, and 42 (43.3%) of them have talent in artistic activities. 13 of the students (13.4%) stated that they do not have a talent for social activities, 15 (15.5%) in sport, and 38 (39.2%) in arts activities. 14 of the students (14.4%) stated that they were not interested in participating social activities, 25 (25.8%) in sports, and 17 (17.5%) were not interested in arts activities.

The study was conducted on group of students from the Department of Social

Work, Faculty of Economic and Administrative Sciences in Hacettepe University in the academic years of 2005-2007. All the students that participated in activities outside the classes (arts, sports, social, cultural) were included and a similar number that did not participate in such activities were also included. A total of 97 students participated in the study in total between the ages of 18-29 ($M= 22, 04, SD= 1, 94$). 38 of the students (39.2%) were in their second year; and 23 (23.7%) were in their first year. The number of those in their third and fourth years were the same ($n= 18, 18.6\%$). 47 of the students (48.5%) were male and 50 (51.5%) were female.

Almost all of the students stated that they spent a large part of their lives in a city ($n= 83, 85.6\%$). Students who had spent a large part of their lives in rural area were in the minority ($n= 14, 14.4\%$). 76 of the students (78.4%) stated that they had participated in social, sports and arts activities at high school, while 21 (21.6%) stated that they had not participated in such activities at high school.

Instruments

Questionnaires and a Social Skill Inventory were used in the study as data collecting instruments.

(1) Demographic Data, was included in the questionnaire which contained questions about gender, age, education, where they lived most, student's participation activities in high school and the kind of activities in which the students participate in university.

(2) The Social Skill Inventory (SSI) was developed in 1986 by Riggio and is

used for those of age 14 and above, the inventory was revised and finalized in 1989. The SSI is an instrument of self-report with 90 items which measure social skills in six fields. The inventory can calculate the total global social skill level which includes all of the social skills. The sub-scales are as follows:

1. Perceptive expressionism (measures the non-verbal communication skills of individuals, especially their skills in sending perceptive messages)
2. Perceptive sensitivity (measures the skills to receive and analyze non-verbal messages of others)
3. Perceptive control (measures the skills of individuals to arrange and control their perceptive and non-verbal reactions)
4. Social expressionism (measures verbal expressionism and the skills of individuals to establish inter-personal social communication and to participate in communication)
5. Social sensitivity (measures the skills to analyze verbal messages of others).
6. Social control (measures the skills of individuals in social role playing and to assert themselves socially).

Each of these sub-scales includes 15 items. A Likert-type 5-point answer sheet was prepared for the items. The lowest score on the sheet is 1, and the highest score is 5. The lowest score that can be obtained in the overall inventory is 90, and the highest score is 450. With regard to the sub-scales, the lowest score that can be obtained is 15, and the highest score is 75. Out of the 90 items

in the SSI, 32 are graded reversely (from 1 to 5 points). The items graded normally and reversely in each of the sub-scales are added together and written in the space opposite to that reading "base point as the score of the relevant sub-scale on the SSI answer sheet. This procedure is repeated for the other six sub-scales, the scores of the six sub-scales are added and thus, the total social skill score of the individual is obtained. Interpreting the scores obtained in the SSI, if the scores obtained in the total and in the sub-scales are high in all sub-scales the means that "social skill is high", and if these scores are low, it means that "social skill is low" (Yüksel, 2000).

The reliability co-efficient in this study has been calculated as ($\alpha = .7957$).

Procedure

The administration of the questionnaire and the Social Skill Inventory lasted 30 minutes on average. The student participants were told that the purpose of the study was to obtain information about their social skills, and told not to put their name on the questionnaire to ensure the anonymity of the study. During the data collecting process, the students were gathered in particular classes, informed about the study, told about the importance of true and

Table 1: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Perceptive Expressions

Student Characteristics	Perceptive Expression			Statistics
	n	M	SD	
Gender				t = 2,94**
Male	47	49,93	4,80	
Female	50	46,76	5,75	
Age	97	48,29	5,52	r=-0,094
Place the Student Lived in				t= -0,45
the longest	83	48,19	5,42	
City	14	48,92	6,26	
Rural				
Participation in Activities at				t=1,17
High School	76	48,64	5,40	
Participated	21	47,04	5,89	
Not Participated				
Participation in Activities at				t=0,41
University	43	48,55	5,36	
Participated	54	48,09	5,68	
Not Participated				

* p< 0.05 ** p< 0.01

sincere answers; questionnaires were handed to those who had volunteered to be included in the study, and taken back when completed.

FINDINGS

Research findings were presented as social skill total scores and sub-scale scores according to certain characteristics of the students.

As can be observed in Table 1, the perceptive expression scores of males were found higher than those of females; the difference between the two

groups was found to be meaningful statistically ($t= 2,94$; $p< 0.01$). However, no relationship was found between the perceptive expression scores of students and their age, the place the student lived longest, and their participation in arts, sports and social-cultural activities at high school and university ($p > 0.05$).

As can be seen in Table 2, there is a meaningful relationship between the perceptive sensitivity of the students and the place they lived longest. The perceptive sensitivity of the students

Table 2: The Relation between Specific Characteristics of the Students and Their Perceptive Sensitivity

Student Characteristics	Perceptive Sensitivity			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	54,57	4,98	t=0,80
Female	50	53,62	6,56	
Age	97	54,08	5,83	r= 0,018
Place the Student Lived				
Longest	83	54,62	5,73	t= 2,28*
City	14	50,85	5,60	
Rural				
Participation in Activities at				
High School	76	55,01	5,68	t=3,11**
Participated	21	50,71	5,23	
Not Participated				
Participation in Activities at				
University	43	55,74	5,72	t=2,57*
Participated	54	52,75	5,63	
Not Participated				

* $p< 0.05$ ** $p< 0.01$

that lived in city the longest were statistically and meaningfully found to be higher ($t= 2, 28$; $p< 0.05$). It is also observed that there is a statistically meaningful relationship between the perceptive sensitivity of the students and their participation in an activity at high school. Accordingly, it is observed that the perceptive sensitivity scores of students that participated in an activity at high school are higher than those who did not participate in any activity ($t=3, 11$; $p< 0.01$). Similarly, it can also be seen that the perceptive sensitivity scores of students who participate

in an arts, sports or social activity at university are statistically meaningfully higher than those who do not participate in any activity ($t=2,57$; $p< 0.05$).

As can be seen in Table 3, there is a statistically meaningful relationship between the perceptive control of the students and their gender ($t=2,65$; $p<0,01$). It is observed that the perceptive control of female students is meaningfully higher than that of male students. Furthermore, the perceptive control of students who participated in arts, sports or social activity at high school is higher than those who did not participate in any

Table 3: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Perceptive Control

Student Characteristics	Perceptive Control			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	40,97	6,76	t= 2,65**
Female	50	44,88	7,65	
Age	97	42,98	7,46	r=0,04
Place the Student Lived				
Longest	83	43,15	7,48	t=0,53
City	14	42,00	7,52	
Rural				
Participation in Activities at High School				
Participated	76	43,82	7,79	t=2,14*
Not Participated	21	39,95	5,21	
Participation in Activities at University				
Participated	43	45,20	7,92	t= 2,69**
Not Participated	54	41,22	6,62	

$p< 0,05$ ** $p< 0,01$

activity ($t=2,14$; $p<0,05$). The perceptive control of students who participated in arts, sports or social activity at university is statistically meaningfully higher than those who did not participate in any activity ($t=2,69$; $p<0,01$). There is a statistically meaningful relationship between the place where students lived longest and their ages and their perceptive control.

As can be observed in Table 4, there is a meaningful relationship between the social expression of students and their participation in arts, sports or social activities at high school and university.

Accordingly, the social expression of students who participated in activities at high school is meaningfully higher than those who did not participate ($t=4,37$; $p< 0,01$) and of those who participate in activities at university is meaningfully higher than those who do not ($t=2,55$; $p<0,05$). No meaningful relationship was found between social expression of the students and their other characteristics.

Table 5 shows the statistically meaningful and negative correlation between the ages of the students and their social sensitivity ($r= -0,234$; $p < 0.05$). Thus,

Table 4: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Social Expressions

Student Characteristics	Social Expression			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	51,31	6,73	t= 0,02
Female	50	51,28	7,00	
Age	97	51,29	6,84	r=-0,02
Place the Student Lived				
Longest	83	51,46	6,46	t=0,59
City	14	50,28	8,98	
Rural				
Participation in Activities at				
High School	76	52,76	5,89	t=4,37**
Participated	21	46,00	7,51	
Not Participated				
Participation in Activities at				
University	43	53,23	5,75	t= 2,55*
Participated	54	49,75	7,28	
Not Participated				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

the older the students, the lower their social sensitivity gets.

In Table 6, the relationship between the place where the students lived in the most and their social control is shown to be statistically meaningful ($t=2,30$; $p<0.05$), meaning that the students who lived in city longest have more social control than those who lived longest in rural areas. Nevertheless, the social control scores of the students who participated in arts, sports or social activities at high school ($t=3,90$; $p<0,01$) and those who participate in such activities at university are statistically higher than

those who did and do not participate in such activities ($t=3,53$; $p<0,01$). That means that those students who participated in any activity at high school or participate any activity at university have more social control.

As can be seen in Table 7, the social skill total scores of the students who participated in arts, sports or social activities at only high school ($t=4,52$; $p<0,01$) and those who participate in these activities at university ($t=3,56$; $p<0,01$) are statistically meaningfully higher than those who did and do not. This finding is important since it reflects the impact

Table 5: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Social Sensitivity

Student Characteristics	Social Sensitivity			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	48,36	6,92	t= 0,047
Female	50	48,30	6,11	
Age	97	48,32	6,48	r=-0,234*
Place the Student Lived				
Longest	83	47,97	6,03	t=1,31
City	14	50,42	8,69	
Rural				
Participation in Activities at				
High School	76	48,10	6,43	t=-0,64
Participated	21	49,14	6,79	
Not Participated				
Participation in Activities at				
University	43	47,76	6,46	t=-0,76
Participated	54	48,77	6,53	
Not Participated				

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Table 6: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Social Control

Student Characteristics	Social Control			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	52,06	7,13	t=1,37
Female	50	49,86	8,58	
Age	97	50,92	7,95	r=0,10
Place the Student Lived				
Longest	83	51,67	7,59	t= 2,30*
City	14	46,50	8,86	
Rural				
Participation in Activities at High School	76	52,47	7,36	t=3,90**
Participated	21	45,33	7,63	
Not Participated				
Participation in Activities at University	43	53,95	7,32	t= 3,53**
Participated	54	48,51	7,66	
Not Participated				

* p< 0.05 ** p< 0.01

of participating in arts, sports or social activities on social skills.

CONCLUSION

This study has focused on the relationship between the social skills of social work students their age, places they lived longest, participation in arts, sports or social activities at high school and university. The data highlights a statistically meaningful difference between some variables and social skill sub-scale scores and social skill scores.

A statistically meaningful relationship has been found between the perceptive control of social work students and their age. The perceptive expression of male students is statistically higher than that of female students and the perceptive control of female students is meaningfully higher than that of male students. Perceptive expression measures the non-verbal communication skills of the individual, especially his/her ability to send perceptive messages. Males are observed to have more of these skills a higher ability in this area. Perceptive

Table 7: The Relationship between Specific Characteristics of the Students and Their Total Scores in Social Skill

Student Characteristics	Social Control			Statistics
	n	M	SD	
Gender				
Male	47	297,23	20,48	t= 0,55
Female	50	294,70	23,98	
Age	97	295,92	22,27	r=0,043
Place the Student Lived				
Longest	83	297,09	21,69	t= 1,26
City	14	289,00	25,23	
Rural				
Participation in Activities at				
High School	76	300,00	19,72	t=4,52**
Participated	21	278,19	22,39	
Not Participated				
Participation in Activities at				
University	43	304,46	20,25	=3,56**
Participated	54	289,12	21,62	
Not Participated				

* p< 0.05 ** p< 0.01

sensitivity measures skills to receive and analyze non-verbal messages of other person.

The social skill level of students who participate in activities outside the class are meaningfully different. This situation not only shows that in social work education participation in activities outside the classroom is important, but also it is evident that such activities must be incorporated into the education process. It is obvious that activities outside the class are important variables in the students developing basic personal, social and vocational skills and

ensuring the attainment of the socialization objective during the process of social work education.

It is consider to be necessary that activities outside the classroom become one of the basic components of the education for social work students to achieve the desired outcomes from their education. From this perspective, it can be seen that discussions in the field of education continue in a parallel direction. The concept of life-long learning has been intensively emphasized by the European Council in recent years. Many countries are offering academic credit

for activities outside the formal teaching environment are good examples of the development of the practice of life-long learning. Furthermore, the combination of classical classroom based education with approaches which incorporate activities external to the classroom can facilitate the achievement of the desired outcomes of social work education.

REFERENCES

- BLOOM, G. A. & M. D. Smith (1996) Hockey Violence: A Test of Cultural Spill-Over Theory. *Sociology of Sport Journal*, 13, 65-77. Cited in: Nucci, C. ve Shim, K. Y. (2005) "Improving Socialization through Sport: An Analytic Review of Literature on Aggression and Sportsmanship". *The Physical Educator*, 62, No: 3, 123-9.
- COMBS, M. & D. SLABE. (1977) "Social Skills Training with Children" in B. LEHEY and KAZDIN (Eds.), *Advances in Clinical Psychology* (161-197). New York. Cited in GRAVES, R. , D. K. OPENSHAW & G. R. ADAMS. (1992). "Adolescent Sex Offenders and Social Skills Training". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, XXXVI, 2, 139-153.
- DUTTON, S. E. (2001) "Urban Youth Development--Broadway Style: Using Theatre and Group Work as Vehicles for Positive Youth Development". *Social Work with Groups*, Vol: 23, Issue: 4, 39-58.
- FORGAN, J. W., C.D. JONES (2002) "How Experiential Adventure Activities Can Improve Students' Social Skills" *Teaching Exceptional Children* 34, No: 3, 52-60
- HAYNES, K. (1998) "The One Hundred-Year Debate: Social Reform versus Individual Treatment". *Social Work*, Vol. 43, s: 501-512.
- JOHNSON, L. (1995) *Social Work Practice: A Generalist Approach*. Fifth Edition. Massachusetts: Allyn and Bacon Company.
- KUT, S. (1988) *Social Work Profession: Qualifications, Basic Elements and Intervention Methods* (in Turkish), Ankara.
- NUCCI, C. Young-Shim, K. (2005) Improving Socialization through Sport: An Analytic Review of Literature on Aggression And Sportsmanship. *Physical Educator*. Vol 62; No: 3, 123-129.
- PETROVICH, A. (2004) "Using Self-Efficacy Theory in Social Work Teaching" *Journal of Social Work Education*. Vol. 40, No. 3. s: 429-443.
- RIGGIO, R.E. (1986). "Assessment of Basic Social Skills". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- SORIAS O. (1986) "Social Skills and Evaluation Methods" (in Turkish), *Psikoloji Dergisi*, Sayı 20, Cilt 5, 25-26.
- WEINER, I., R.E. FRITSCH, B. ROSEN, (2002) "Social Skills Training for the 21st Century". *Academic Exchange Quarterly*, 6.2, 96-102.
- YÜKSEL, G. (2000). *Social Skills Inventory Handbook* (in Turkish), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Derleme

KANSERLE BAŞETMEDE DESTEK GRUPLARI

Support Groups in Coping with Cancer

Tarık TUNCAI*

* Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Bu makalede, kanser destek gruplarının özelliklerinin yanı sıra, hastalar açısından hem yararlı olan hem de potansiyel riskler taşıyan yönleri tartışılmaktadır. Kanser tedavisinin temel amaçlarından birisi hastaların bilişsel, psikolojik ve duygusal esenliklerinin korunmasıdır. Kanser hastaları hastalığa uyum sağlayabilmek için etkili psiko-sosyal müdahalelere gereksinim duyarlar. Destek grupları hastalar için bu müdahale araçlarından birisidir ve destek grupları sayesinde psiko-sosyal esenlik bakımından yararlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. İnsanlar genelde, doğal sosyal destek ağları yetersiz olduğunda ya da psiko-sosyal gereksinimleri karşılanamadığında destek gruplarına katılmaktadırlar. Kanser hastalarının destek gruplarına katılması azalan düzeylerde depresyon ve anksiyetenin yanı sıra artan yaşam kalitesi, sorun odaklı başetme stratejileri ve hastalık uyumuna işaret etmektedir. Öte yandan, kanser destek gruplarının birçok yararı olsa da, hastaların karşılaşması olası bazı

riskler potansiyel olarak mevcuttur. Grupta üyelerin tümüne eşit davranılması güç olabilir ve bazı hastalar ihmal edilebilir. Ayrıca, kendileri hakkında bilgi paylaşan hastalar grup liderinden ve diğer üyelerden uygun desteği alamadığında grup deneyiminden zarar görebilirler.

Anahtar Sözcükler: Kanser, destek grubu, psiko-onkoloji, onkolojik sosyal hizmet, gruplarla sosyal hizmet

ABSTRACT

The article discusses characteristics and the helpful and potentially risky aspects of cancer support groups. One of the primary objectives of cancer treatment is enhancement of patients' cognitive, psychological and emotional well-being. Patients with cancer need effective psychosocial interventions to improve their illness adjustment. Support groups are one type of intervention instruments for patients and have been shown to have beneficial outcomes on psychosocial well-being. In general, people join support groups when their natural social support network is inadequate, or unable to meet their psychosocial needs. Participation in support groups by patients with cancer is associated with reduced levels of depression and anxiety, and with improvement in quality of life, problem focused coping strategies and illness adaptation. On the other hand, many benefits can be derived from cancer support groups, but there are also potentially some of the challenges patients may encounter. It may be difficult to consider the needs of the members in a group, and some patients may be neglected. In addition, patients who disclose information about themselves without getting appropriate support from the group leader and other members may be harmed by the group experience.

Key Words: Cancer, support group, psycho-oncology, oncology social work, social work with groups

GİRİŞ

Kanserin, tanıyı alan bireylerin ve yakınlarının, bilişsel, psikolojik, duygusal, tinsel ve sosyal alanlarında derin etkiler yarattığına kuşku yoktur. Gerek hastalık tanısı gerekse tedavi süreci hastanın ben imgesinde, bedenine ilişkin algısında, gündelik hayatının işleyişinde, ilişkilerinde, kişisel ve sosyal rollerinde tanıyla başlayan değişimler yaratarak destek gereksinimini artırır. Tanıyla, tedaviyle ilgili endişeler, geleceğe ilişkin belirsizlik, kemoterapinin ya da radyoterapinin belirgin fiziksel yan etkileri ve ölüm düşüncesi bir yandan psiko-sosyal esenliği tehdit ederken öte yandan kanser hastası bu süreçte uyum sağlama çabasına girmektedir.

Kanserle başeden bir hasta için iyileşmeye giden yolda, ne kadar etkili olursa olsun, yalnızca tıbbi tedavi protokolleri (kemoterapi, radyoterapi, cerrahi müdahale gibi) yeterli değildir. Tedavi süresince ve sonrasında hastanın psiko-sosyal esenliğini temin etmesi ve bunu sürdürebilmesi de temel tedavi ölçütleri arasındadır. Bunu sağlayan çok önemli bir araç sosyal destektir. Kanser sağaltım alanında sosyal desteğin kapsamını genelde, aile üyeleri, yakın çevre (akrabalar, arkadaşlar) ve sağlık bakım ekibi (hekim, hemşire, sosyal hizmet uzmanı, psikolog vd.) oluşturur. Hastanın aile üyelerinden, yakınlarından, diğer hastalardan ve sağlık bakım ekibinden aldığı destek arttıkça, diğer ifadeyle, kanser hastası sosyal desteği bir başat stratejisi olarak kullandıkça onun kanser gerçeğine uyumu kolaylaşacaktır. Bu desteğin sıklığı ve yoğunluğuna paralel olarak hastalığa daha olumlu anlamlar yükleneyecek, hatta sağkalım oranında olumlu yönde artışlar olacaktır.

Kanser hastasının sosyal destek gereksinimini karşılayan bir diğer önemli araç kanser destek gruplarıdır. Bir kanser destek grubunda sosyal destek unsurlarının birden çoğu hali hazırda mevcuttur. Grupta hem yakın çevre unsurları içindeki arkadaşlar olarak görülebilen diğer kanser hastaları yer alırken, hem de lider olarak sağlık bakım ekibinden sosyal hizmet uzmanı, psikolog veya konuyla ilgili diğer sağlık profesyonellerinden birisi yer alır. Bu yönüyle bir kanser destek grubunun çok boyutlu etkileşimlerle psiko-sosyal uyum vaat eden bir güçlenme aracı olduğu açıktır.

Bu makalenin amacı, kanser destek gruplarının hem kuramsal temelde hem de çeşitli hasta grupları örneğinde farklılaşan yönleriyle irdelenmesidir. Kanser destek gruplarının kanserin doğasına göre aldığı görünümü, grubun amaçlarını, yapısal özelliklerini, hangi koşullarda grubun hastalar için bir güçlenme aracı olduğunu ve hangi değişkenlerin potansiyel olarak hastaların grup sürecinden yararlanmasına engel oluşturduğunu çeşitli araştırmalara referansla açığa kavuşturmakta yarar olduğu düşünülmektedir.

Makalenin odağı,

(1) liderlik ve kolaylaştırıcılık rolleri üstelenen bir profesyonelin içinde yer aldığı ve

(2) üyelerin deneyim paylaşımının ve karşılıklı desteğin planlı bir eylemler zinciri olarak tanımlandığı tipteki destek gruplarıdır.

Destek grubu adı altında internet grupları, kendine yardım grupları gibi günlük bazı grup tipleri de yaygındır, fakat bunlar yazının kapsamı dışındadır.

Destek Grubuna Duyulan Gereksinim

Genel anlamda, destek grupları yaşadığımız çağda ve yalnızca bugün ele alınan bir konu değildir. Destek grupları üzerine yapılan çalışmalara sağlık ve sosyal bilim literatüründe 30 yılı aşkın bir zaman diliminde rastlanabilir. (Blandford, 1968; Johnson ve Stark, 1980; Jacobs ve diğ., 1983, s. vd.). Sosyal destek kavramsallaştırması içinde yer alan destek grupları, nüfus grubu ya da hasta özellikleri gözetilmeksizin her uygulama alanında kriz yaratan duruma başetmede kullanılan psiko-sosyal bir müdahale aracı olarak görülmüştür. Nitekim destek grupları, sosyal hizmet disiplininin ve mesleğinin de müdahale odakları arasındadır ve grupta çalışma kavramsallaştırmasıyla son derece önemli bir yere sahiptir. Sosyal hizmet uygulamasında, gerek mikro düzeyde bilişsel, psikolojik ve duygusal, gerekse makro düzeyde kültürel, ekonomik ve sosyo-politik uzantıları olan çeşitli sosyal sorunların çözümünde grup dinamiklerinden yararlanılmaktadır.

Kanser hastasının ailesi, akrabaları ve arkadaşlarından oluşan doğal destek sistemleri hastalık tanısının ardından zarar görebilir veya yeterli işlev göstermeyebilir. Ayrıca sağlık bakım profesyonelleri hastanın gereksinimlerini karşılayamayabilir. Işıkhan'ın vurguladığı gibi, genelde sosyal destek, zihinsel ve fiziksel sağlığın temel göstergelerindedir (2007, s. 27). Böylesi durumlarda tedavi olumlu yönde seyrediyor olsa da hastanın sağlığı risk altına girmekte, kanser destek gruplarının hasta için hem gereği hem de potansiyel yararları daha çok artış göstermektedir. Nitekim insanların genelde, sosyal destek ağının yetersiz olması ya da psiko-sosyal

gereksinimlerini karşılayamaması durumlarında destek gruplarına daha istekli olarak katıldıkları görülmektedir (Taylor ve diğ., 1986). Nihayetinde destek grupları katılımcılarına, iç dünyalarını rahatça paylaştıkları ve başkaları tarafından kabul edildikleri bir etkileşim ortamı sunmaktadır.

Bir destek grubunun kanserden etkilenen insanlara yarar sağlaması için kuşkusuz bazı psiko-sosyal gereksinimleri karşılaması gerekir. Bu gereksinimler, tanı sürecinde, tedavi boyunca ve tedavi sonrasında farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Temel psiko-sosyal gereksinimleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Cope, 1995; Turner ve diğ., 2005): kanser hastası olmaktan kaynaklanan damgalanma sorunundan kurtulma; yakınlarla ve tedavi ekibiyle sağlıklı iletişim becerileri geliştirme; kanser ve tedavi yöntemleri konusunda bilgi edinme; yaşam planını ve önceliklerini yeniden oluşturma; başetme becerilerini geliştirme; aileden ve arkadaşlardan destek alma ve onlara destek verme yeteneğini artırma; ölüm düşüncesi ve hissinden uzaklaşma; stresi, depresyonu ve anksiyeteyi azaltma ya da ortadan kaldırma ve kontrol kaybı ile çaresizlik hissini azaltma. Destek gruplarında bu sorunların belirli bir planlama dâhilinde liderin kolaylaştırıcı rolü ve üye etkileşimleriyle çözüme kavuşturulması beklenecektir. Avustralya'da yapılan bir araştırmada (Butow ve diğ., 2007), bireylerin gereksinimleri referans alınarak, kanser hastaları için ideal bir destek grubunun hangi özellikler taşıması gerektiği sorusu sorulmuştur. Bu çerçevede kanser hastaları ve/veya yakınlarının yer aldığı işlevsel 184 kanser destek grubu belirlenmiştir. Bunların içinden; üyeleri heterojen yerine

homojen olan, kır yerine kent kökenli olan, grubun oluşumu hastane ortamı yerine toplum tabanlı olan ve liderinin konuyla ilgili bir profesyonel olduğu 50 destek grubu seçilmiştir. 417 kişinin soru kâğıdına yanıt verdiği çalışmanın sonucunda, katılımcıların (1) yalnız olmadıklarını fark etmeleri, (2) mevcut tıbbi gelişmeler, kanserin tedavi yöntemleri ve yan etkiler hakkında haberdar olmaları ve (3) diğer insanların kanserle nasıl başettiklerini görmeleri ve kendi yöntemleriyle karşılaştırma olanağı bulmaları onlar için bir destek grubunu ideal kılan nedenler olarak bulunmuştur.

Grubun Amacı, Yapısı ve İşleyişi

Bir grubun işleyebilmesi için, hiç şüphesiz üyelere kendilerini açık ve rahat bir biçimde ifade edebilecekleri güvenli bir ortamın sağlanması gerekir. Fobair (1997b, s. 124), bir kanser destek grubunun nihai amacının katılımcılara sosyal ve duygusal destek sağlamak olduğunu vurgulayarak genel bir grup yapısı tanımlamıştır. Üyelerin kendilerini, özgün kanser yaşantıları içinde anlamalarına yardımcı olan, zor kararları tartışabildikleri ve birbirleriyle benzer yaşam deneyimlerini paylaştıkları, güvenli ve gizliliğe özen gösterilen bir atmosferde stresi azaltan etkileşimleri içeren bir yapı kanser bağlamında idealize edilen grubu yansıtmaktadır.

Destek grubunun temel yapısına bağlı olarak biçimlenen ve daha somut görevler belirleyen amaçlar üzerinde de durmak gerekir. Johnson ve Lane (1993) destek grubunun dört temel amacını şöyle ifade eder: Birincisi, kanserle yaşama ve kanserin riskleri hakkındaki deneyimlerin ve hislerin ifade edilmesi

sağlanır. Burada grubun tüm üyelerinin olabildiğince eşit katkı ve katılımının sağlanması hayati önem taşır. İkincisi, deneyimlerin ve benzer sorunların üyeler arasında paylaşılmasıyla karşılıklı destek gerçekleşir. Üçüncüsü, hastalık ve tedavi seçenekleri konusunda bilgi aktarımı yapılır. Dördüncüsü ise, grup üyelerinin başatma stratejilerini ve sorun çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmasıdır.

Kanser destek grupları önceden belirlenmiş amaçlara bağlı olarak çeşitli yoğunlukta duygular ve çeşitli meselelerle başederler. Gruplarda yaygın olarak üzerinde durulan konular şöyle sıralanmaktadır (Krupnick ve diğ., 1993):

1. duyguların grup üyeleri arasında paylaşılması,
2. kanserle bağlantılı sorunların tartışılması,
3. kanser tanısıyla oluşan kayıplarla başedilmesi (bedensel değişimler, sosyal çevreyle etkileşimdeki değişimler vb.)
4. umudu korurken hastalığı kabullenmenin öğrenilmesi,
5. tedavi süreçlerinde duygusal baskının azaltılması,
6. karşılanmamış psiko-sosyal gereksinimlerin tanımlanması,
7. kişisel hayatın kontrolüne etkin olarak sahip olmayı öğrenme,
8. ben imgesini güçlendirme ve
9. sağlık koşulları gerektirdiğinde ölüm üzerine konuşmada üyelerin birbirine destek olması.

Bunlara ilave olarak, kanser hastalarının birçoğunun destek grubunda

karşılanmayı bekleyen temel gereksinimi mevcut durumlarıyla ilgili belirsizliğin azaltılmasıdır. Başarıyla sonuçlanan bir tedavi sonrasında dahi süren belirsizlik hissi hastalar için zorlu bir psikolojik durumdur. Burada destek grubunun işlevi, üyelerin daha az baskı hissederek belirsizlikle yaşamayı öğrenmelerini sağlamak olmalıdır. Fobair'e (1997a) göre kanser hastaları grup etkileşimi sayesinde duyguları hakkında konuşarak geleceğe ilişkin belirsizlikle daha kolay yüzleşebilirler. Ayrıca hastaların destek gruplarında belirsizliğin yarattığı baskıdan korunmalarının yollarından biri de kişisel hikâyelerin anlatımıdır. Bireyin kendi yaşantılarını betimleyen anlatılarla sağlanan açıklık ve bağlılık, kanser hastalarına grubun sağladığı olanaklardandır.

Destek grupları oluşturulurken bazı konuların da netleştirilmesi gerekir. Haftalık oturumların sayısı ve süresi, grubun kaç hafta süreceği ve üyelerin sayısı önceden belirlenir. Grup oturumları, tanı sürecinde, tedavide, iyileşme sonrasında ya da palyatif bakım boyunca gerçekleştirilebilir. Her grup oturumu yaklaşık bir, bir buçuk saat sürerken, ortalama 6 ila 20 arasında üyenin katılımıyla işleyebilmektedir. Bununla birlikte, grubun yapısı "açık" ya da "kapalı" olabilir. Açık grupta üye profili süreç içinde gruptan ayrılan ve gruba yeni katılan üyelerle değişim gösterebilmekte ama tutarlı bir sayı korunmaktadır. Açık gruplar bu özelliğiyle dinamik ve değişkendir. Sürece yeni katılan üyeler grubun diğer üyelerine farklı bakış açıları sunarlar. Kapalı gruplar, zaman açısından süreli ya da sürekli işleyen bir yapıda olabilirler. Bu tip gruplar üyelerinin grup içi etkileşimlerini artırdıkça, "kansere deneyimlerini normalleştirme,

kendini daha az izole hissetme, değişen ben imgesine uyum sağlama, duygularını ifade etme yeteneğini artırma, başatma becerilerini geliştirme, sosyal ve aile desteğini artırma (Fobair, 1997b, s. 130)" olanakları sunar. Krupnick ve diğ. (1993) kapalı tipte grup oluşturma'nın yararlarını şöyle vurgular: "Bu tip grupta, haftalık oturumlara düzenli katılım her ne kadar üyelerin sağlık durumlarına bağlı ve kimi zaman zorlayıcı olsa da, grup içinde esaslı bir güven ve uyum ancak kapalı tipte grup ile elde edilebilir (s. 288)."

Hastane ortamında destek grubu oluşturulacaksa açık grup olarak kurulmasında yarar vardır. Zira hastane uygulamalarında sıklıkla açık grup tercih edilmektedir. Belirli bir tanısı olan ve/veya yine belirli bir yaş grubunda bulunan tüm hastalar potansiyel grup üyesi olarak değerlendirilebilir. Bazı hastalar, hastanede bulunma sürelerine bağlı olarak yalnızca bir oturuma katılabilirler. Diğer hastalar açık grubun tüm süreçlerine dâhil olabilirler. Hastalık türü, aşaması ve yaş gibi değişkenlerin dışında grup üyeliğinin temel ilkesi hastanın grup yaşantısına katılmada istekli olmasıdır.

Destek gruplarına sosyo-demografik ve sosyo-kültürel bakımdan daha çok kimlerin katılma eğiliminde olduğunu bilmekte yarar vardır. "Yüksek eğitim düzeyindekileri, genç yaşta kileri, duygusal aktarım motivasyonu olanları, bekârları, atılgan özellikli ya da daha fazla bilgi elde etmek için yardım arayışında olan bireyleri ve erkeklerden ziyade kadınları (Fobair, 1997b, s. 124), destek grupları içinde görme olasılığı daha yüksektir. Gruba katılmada söz konusu değişkenler içinde cinsiyet farklılığı olası bir sorun alanıdır. Kadın

hastaların konuşma motivasyonu ve aile üyelerini, arkadaşlarını içeren iletişim çevresi erkeklere göre daha yoğundur. Dolayısıyla kadınların destek gruplarına katılımında daha istekli olduğu düşünülmektedir. Kadınlara göre daha düşük oranda temsil ediliyor olsalar da, erkekleri bilgi gereksinimleri olduğunda, evde anlaşılmadıklarını hissettiklerinde ya da kontrol kaybı yaşadıkları durumlarda destek gruplarında görmek söz konusudur.

Kanser Destek Gruplarında Lider

Destek gruplarının işlerliğini sağlayan en önemli unsur kuşkusuz liderdir. Grup liderinin üyelerin özelliklerini ve gereksinimlerini doğru biçimde fark edebilmesi için duyarlı, esnek ve doğal olması önemlidir. Ayrıca liderin, grup uyumunu sağlamada, doğru ve tutarlı bilgi aktarımı yapmada, grubun gizliliğini temin etmede, üyeler arasında doğal ve açık iletişimin yanı sıra içtenliği kurmada etkili olması temel beklentilerdir. Bununla birlikte, genelde kanserin, özelde destek gruplarının çalışma alanı çok disiplinlidir. Destek gruplarının uygulamasında başta sosyal hizmet olmak üzere, psikoloji, ruh sağlığı uzmanlığı, onkoloji hemşireliği vb. rol almaktadır. Dolayısıyla kanser destek gruplarında sağlık ve/veya sosyal bilimler alanında üniversite düzeyinde eğitim almış profesyoneller lider olarak yer almaktadır. Grup liderleri olarak sosyal hizmet uzmanlarının yanı sıra hekimleri, hemşireleri, psikologları ve diğer ruhsal sağlığı uzmanlarını görmek olanaklıdır.

Grupta profesyonelin konumu her ne kadar lider olarak tanımlansa da bu liderlik üyeler üzerinde baskın bir nitelikte değildir. Lider grupta kolaylaştırıcı olarak rol alır, üyeleri ve onların belirli

gereksinimlerini değerlendirerek grubun amaçlarını oluşturur. "Hastaların yaşamsal tehditle yüz yüze oldukları bir çevrede lider, grup üyelerinin değerlerini ve kişisel hedeflerini gözden geçirmelerini sağlar. Mevcut durumlarına uyumlu öncelikler belirlemelerine yardımcı olur (Fobair, 1997b, s. 124)." Lider, grup sürecinde üyelerin duygularına ve güncel sorunlarına odaklanır, üyelerin duygu odaklı başatmeden ziyade sorun odaklı başatme stratejileri kullanması yönünde onları yüreklendirir. Hiç şüphesiz liderin grup deneyimi arttıkça daha derin duygulara odaklanabilecek ve ölüm gibi güç konular üzerinde çalışabilecektir.

Destek gruplarında liderin konuyla ilgili profesyonel bilgi ve becerisi olmayan üyeler arasından belirlendiği yapılara da rastlamak olanaklıdır. Fakat profesyonel görüşten yoksun bu yapıların işlerliğinde bazı potansiyel sorunlar vardır. Bu sorunlar, kanser destek gruplarında profesyonellerin lider olarak yer almasının yaratacağı farklar belirtilerek açıklığa kavuşturulabilir. Birincisi, kanser hastaları hastalıkları, tedavi süreçleri ve toplumsal kaynaklar hakkında güvenilir ve nesnel bilgi gereksinimi duyarlar. Grup üyelerini kanserin nedenleri, tedavi yöntemleri ve iyileşme süreci konularında ancak konuyla ilgili ve doğru bilgileri nasıl ve nereden temin edeceğini bilen bir profesyonel aydınlatabilir. Ayrıca bu profesyonel, grubunun üyesi hastadan sorumlu olan tedavi ekibiyle de gerektiğinde iletişim kuran kişidir. İkinci neden, profesyonel grup liderlerinin, grupta gizlilik ve güven sorunları ortaya çıktığında ve risk yönetimi üzerinde durmak gerektiğinde grubu korumak için etkili müdahalelerde bulunabilmesidir (Gottlieb ve Wachala, 2007). Üçüncüsü (Price ve

diğ., 2006), ancak profesyonel bir grup lideriyle grubun nihai amaçları oluşturulmakta, olumlu grup kültürü geliştirilmekte, üyelerin etkileşimleri ve grubun odağı “hem içeriden hem de dışarıdan bir gözle” izlenmekte ve yönetilmektedir.

Kanser Destek Grubu Modelleri ve Dinamikleri

Hepsi için geçerli olmamakla birlikte, kanser destek grupları belirli uygulama modellerine göre şekillenir. Spiegel, Bloom ve Yalom'un (1981) “destekleyici grup terapisi” olarak adlandırılan modeli, duyguların aktarılması ve varoluşsal meydan okumalarla yüzleşilmesi için üyelere karşılıklı destek sağlar. Bu da hastaların başatma becerilerini artırır. İkincisi “bilişsel davranışsal” model olup, belirli başatma becerilerini kazanmaları için üyelerin davranışlarını ve/veya algılarını yeniden düzenleyen uygulamalar içerir. Üçüncüsü ise, “hasta eğitimi” ya da “psiko-eğitim” olarak adlandırılan model olup, tıbbi ve diğer sağlık sorumlulukları ve davranışlarıyla ilgili bilgilerin sağlanmasını içermektedir. Cunningham (1995) burada söz edilen üç grup modelini, üyelerin esenliklerine aktif katkıları yönünden çoktan aza doğru sıralayarak birinci sıraya destekleyici grup terapisini son sıraya ise psiko-eğitim gruplarını koymaktadır.

Destek gruplarında seçilen uygulama modellerinin yanı sıra, Gottlieb ve Wachala'ya (2007) göre ayrıca iki kuramsal perspektif destek gruplarında ortaya çıkan dinamiklerle ilgilidir. Birincisi sosyal karşılaştırma kuramıdır. Kuramda, insanların tehdit durumlarında düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını karşılaştırmak için

başkalarının desteğini arama motivasyonu içinde olduğu varsayılmaktadır. İnsanlar kendilerini özellikle aynı ya da benzer baskılara maruz kalmış kişilerle karşılaştırma eğilimi sergilerler. Diğer ifadeyle, insanlar kendi sorunlarını yaşayan bir paydaş bulma arayışındadırlar. Eğer paydaş olan kişi endişeli ise bu endişe diğer kişiye de yansıtacaktır. Tam da bu nedenle grup sürecinde profesyonel bir liderin kolaylaştırıcılığına gereksinim vardır. Üyeler arasında olumsuz düşünce ve duyguların hızla yayılması olasılığı dikkate alındığında grubun sakinleşmesinde lider hayati bir rol üstlenmektedir. Öte yandan, sosyal karşılaştırma süreci normalleştirici bir etki de yapar. Grup üyeleri kendileriyle benzer durumdaki diğer insanların duyguları ve düşünceleri hakkında bilgi edindiğinde kendileri için daha sakin ve tutarlı bir psikolojik ortam kurabilirler. Sosyal karşılaştırmaların yönü de grup üyeleri için önem taşır. İnsanlar mevcut durumlarına kıyasla, kendilerinden daha yukarıya, daha iyisine ya da daha aşağıya, daha kötüsüne bakarak çeşitli sonuçlar elde ederler. Örneğin bir grup üyesi, yukarıya bakarak kanserle kendisinden daha iyi başeden bir üyeden destek alabilir. Aynı grup üyesi, aşağıya bakarak kanser tanısı ya da hastalığının evresi kendisinden daha kötü durumda olan bir üyeyi gördüğünde mevcut durumundan daha az şikâyet edebilir. Böylesi sosyal karşılaştırmalar doğası itibarıyla kişiye özeldir ve gündelik hayatın birçok alanında bireylerin sıklıkla başvurduğu bir araçtır (Buunk ve diğ., 2006a; Buunk ve diğ., 2006b). Bu nedenle, planlama ve oluşturma aşamasında grup kompozisyonunun dikkatle ele alınması gerekmektedir. Üyelerin sosyo-demografik ve tıbbi bakımdan birbirine benzer özellikler

taşınması ve sosyal karşılaştırmaların üyelerin daha çok yararına gerçekleşmesi hayati öneme sahiptir.

Destek gruplarındaki dinamiklerle bağlantılı ikinci kuramsal perspektif Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başetme kuramının temeli üzerine kuruludur. Bu kuramda başetme kaynaklarının potansiyel olarak var olduğuna ilişkin bilginin strese karşı tampon işlevi gördüğü savunulmaktadır. Yüz yüze oldukları sorunla ilgili destek alabileceklerini düşünen insanlar herhangi bir desteğe sahip olmadığını düşünenlere göre çok daha iyi bir psikolojik durumdadırlar. Bu çerçevede destek grupları, üyelerin karşılaşmaları olası streslere karşı tampon rolü üstlenmektedir. Şu halde, destek grubunun tampon etkisi gösterebilmesi için üyelerin gruptan gerektiğinde yardım alabileceklerine inanmalarını sağlayacak düzeyde olumlu etkileşimin kurulması temel koşuldur (Gottlieb ve Wachala, 2007). Son tahlilde, gerek sosyal karşılaştırmalarla, gerekse grup kaynaklarının var olduğuna ilişkin artan inanışlarla birlikte destek grupları nihai amaçlarına erişebilmektedir.

Kanser Destek Gruplarının Psiko-sosyal Esenliğe Katkısı

Destek gruplarına aktif ve düzenli olarak katılan kanser hastalarının büyük çoğunluğunda olumlu psikolojik değişimlerin yaşandığı genel bir kabuldür (Targ ve Levine, 2002). 10 yıllık izleme çalışması içeren bir araştırmada (Spiegel ve diğ., 1989), destek gruplarına katılan 50 meme kanserli kadınla, kontrol grubu olup destek grubuna katılmayan 36 meme kanserli kadın psiko-sosyal esenlik yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda destek grubuna

katılanların uyum düzeylerinin kontrol grubuna göre her yıl daha çok artış gösterdiği, ağrı ve acı gibi hastalık belirtilerinin daha az ortaya çıktığı görülmüştür. Kanser destek grupları konusunda temel sayılan bu çalışma ve sonrasında yapılan birçok diğer araştırma destek gruplarının kanser hastalarında uyumu ve yaşam kalitesini açıkça artırdığını göstermiştir. Bu çerçevede, konuyla ilgili literatür kontrol gruplu çalışmalar özelinde incelendiğinde (Edelman ve diğ., 1999; Bultz ve diğ., 2000; Fukui ve diğ., 2001; Classen ve diğ., 2008) kanser destek gruplarına katılan hastaların, katılmayan hastalara oranla, depresyon belirtilerinin ve anksiyete düzeylerinin anlamlı düzeyde düştüğü, yaşam kalitelerinin yükseldiği ve hastalığa uyumlarının arttığı görülmektedir. Bu uygulama ve araştırmalar içinde, Bultz ve diğ. (2000) 15 meme kanserli hastada (kontrol grubu 19 kişi) altı hafta süren, her hafta bir buçuk iki saatlik oturumlarda bilişsel davranışsal oryantasyonlu, eğitim, bilgilendirme ve duygusal destek içeren gruplar yapmıştır. Edelman ve diğ. (1999), metastatik meme kanserli 62 kadınla ayrı gruplarda (kontrol grubu 62 hasta) sekiz hafta boyunca, her hafta iki saat süren, rahatlama, sorun çözme ve iletişim becerilerin kullanıldığı davranışsal tekniklerin yanı sıra duygusal destek içeren oturumlar gerçekleştirmiştir. Fukui ve diğ. (2001) ise, 65 yaşından küçük, meme kanserli 25 kadınla (kontrol grubu 25 hasta) altı hafta boyunca, her hafta bir buçuk saat süren, sağlık eğitimi, başetme becerileri öğretimi, stres yönetimi ve psikolojik destek içeren oturumlar gerçekleştirmiştir. Araştırmaların tümünde ortak olarak hastalarda genel anlamda psikolojik ve duygusal esenliğin anlamlı düzeyde

artış gösterdiği belirlenmiştir. Destek gruplarının katkısıyla psikolojik baskı ve klinik ziyaretler azalmakta, hastanın stres yönetimi kabiliyeti gelişmekte ve olumlu davranış değişimi artmaktadır. Öte yandan destek grupları araştırma literatürü ayrıntılı olarak incelendiğinde kontrol gruplu çalışmaların ağırlıklı olarak meme kanserli kadınlar üzerinde yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu gruba, sayıca daha az olmakla birlikte prostat kanserli erkekler izlemektedir (örn. Voerman ve diğ., 2007; Zhang ve diğ., 2008; Oliffe ve diğ., 2009). Bu çalışmalarda grup sürecine katılan erkek hastaların özellikle kontrol hissi kazandıkları için destek gruplarını yararlı gördükleri bildirilmiştir.

Bu yazıda sözü edilenlerin yanı sıra diğer birçok çalışmada psiko-sosyal esenliğin arttığı açıkça saptanmış olsa da destek gruplarının kanser hastalarında sağkalım oranını artırdığını gösteren çalışmalar sayıca oldukça sınırlıdır (Spiegel ve diğ., 1989; Goodwin ve diğ., 2001 vd.). Cwikel ve Behar'ın da (1999) vurguladığı gibi, tanıda belirlenen hastalık evresi, tümörün yeri, büyüklüğü gibi biyolojik kriterler, iyileşmede psiko-sosyal faktörler ve müdahalelerden daha fazla belirleyici unsurlardır. Fakat yine de, hastanın sağlık sigortasının olması ve etkili bir sosyal etkileşim ağının varlığı gibi sosyo-demografik değişkenler de iyileşmeyle doğru orantılıdır. Son tahlilde, yüksek düzeyde psikolojik ve duygusal belirtiler gösteren hastaların gerek tanıya gerekse tedaviye uyumu daha zor olmaktadır.

Kanser hastalarının psiko-sosyal esenliğine etki eden çeşitli uygulamaların incelendiği başka çalışmalar da yapılmaktadır. Örneğin, Meyer ve Mark (1995), kanser hastalarına yönelik farklı

psiko-sosyal müdahaleleri (gevşeme, meditasyon, hipnoterapi, davranışsal düzenleme) içeren rassal-deneyssel çalışmaların meta analizini yapmıştır. Çalışma, kanser hastalarının hastalığa uyumunda, belirtilerin kontrolünde ve sorun odaklı başetme stratejilerinin artmasında psiko-sosyal müdahalelerin etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, müdahalelerin hastaların tıbbi durumlarında anlamlı bir gelişme yaratıp yaratmadığı kanıtlanmamıştır.

Roberts ve diğ. (1997) kanser destek grubu üyelerine grup sürecinin katkılarını sormuştur. Üyeler grup sürecinin kendilerine yardımcı dört temel alanını şöyle tanımlamıştır: paylaşılan deneyimlerin ortaklığı, hastaların kendi yaş gruplarında bir araya gelmiş olmaları, terapötik grup atmosferi ve grup oturumlarında bilgi edinme. Hastalar tedavi sürecinde yalnız olmadıklarını, yalnızca yardım almadıklarını aynı zamanda başkalarına da yardım ederek güçlendiklerini belirtmişlerdir. Şu halde, hastanın etkin katkı ve katılım olanağına kavuşması, diğer ifadeyle, yardım alırken bir yandan da yardım ederek kontrol hissini artırması sayesinde kanser destek grupları daha çok değer kazanmaktadır. Öte yandan, hastaların kişisel gibi görünen sorunları grupta oluşan ortak paydayla genelleşerek daha az rahatsız edici hale dönüşmektedir. Zira, grup üyelerinin grup sürecinden temel beklentisi ortalama yaşam beklentisinin uzamasından ziyade rahatlatıcı bir etkileşim kurabilmektir. Bu da grup sürecinde karşılanmaktadır. Benzer biçimde, Hitch ve diğ. (1994) konuyla ilgili araştırmaların sonuçlarına referansla kanser destek gruplarının yedi yararı üzerinde durur. Birincisi, gruplar bilgi alışverişi yapma

olanağı sunar. İkincisi, gruplarda üyelerin yoğun etkileşimi ile anlamlı bir uyum oluşur. Üçüncüsü, üyelerin sorunlarıyla hem yüzleşmesine hem de nasıl başedeceğine ilişkin yanıtların arandığı bir ortam sağlar. Dördüncüsü, üyelerin duygularını ifade etme motivasyonu artar. Beşincisi, üyelerin aileleriyle daha etkili iletişim kurmasına yardımcı olur. Altıncısı, hastaların kendilerine ve başkalarına yardım etme kabiliyetini artırır. Yedincisi, grupta ölümden çok yaşama odaklanılır. Hiç şüphesiz hastalar artan etkileşimlerle grup sürecinden daha çok yararlanmakta ve psikolojik esenliklerini korumaktadır. Ne var ki, grupların meydan okuyucu yönleri de vardır.

Grupların Potansiyel Olumsuz Etkileri

Kanser destek grupları bir yandan, hastaların, grup içi etkileşim sayesinde yalnız olmadıkları ve gruptan aldıkları yardım üzerindeki kontrol hislerini pekiştirmektedir. Öte yandan, bir grupta üyelerin geniş yelpazedeki gereksinimlerini eşit ölçüde karşılamak son derece zordur ve bazı üyeler grupta ihmal edilebilmekte hatta süreçten zarar dahi görebilmektedirler (Hitch ve diğ., 1994). Destek grubu araştırmalarından elde edilen bulgular incelendiğinde, kanser destek grubuna katılan hastaların belirli bir oranında grup sürecindeki etkileşimden olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir (Cordova ve diğ., 2003).

Bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Bazı üyeler grubun kendilerine yararlı olmadığını düşünürler ve bazı üyelerin varlığını, gruba katkısını rahatsız edici bulabilirler. Grup içi konuşmalara katılımı düşük olan üyeler kendilerini edilgen hissederek, kişisel yaşantılarını

paylaşamamanın yarattığı baskıyla grup sürecinden ayrılmak isteyebilirler. Ayrıca grup sürecine katılan hastalar tipik bir biçimde, hastalıklarının seyrini grubun diğer üyelerininkiyle karşılaştırmaktadırlar. Bu durum önceden belirtilmediği gibi hasta için yararlı olduğu ölçüde zararlı ve riskli de olabilir. Grupta ifade edilen olumsuz bir deneyim, diğer üyeler için korkutucu ya da endişe yaratıcı olabilir.

Şu halde, destek gruplarının yararları göz ardı edilmeyecek kadar çok olsa da, hasta açısından bir kanser destek grubuna katılmanın belirli riskleri her zaman mevcuttur. Bunlar; içinde bulunduğu durumdan utanç duyma, zayıf ya da yetersiz bir kişi gibi görünme korkusu, gruba aşırı bağımlı olma, gruba katılma konusundaki yükümlülüğün baskı yaratması ve grup üyeleri tarafından potansiyel olarak reddedilme kaygısı olabilir. Ayrıca, kendileri hakkında öznel, hatta mahrem bilgileri grupta açığa çıkaran üyeler bunun karşılığında yeterli desteği ve rahatlamayı temin edemediklerinde de mağdur olabilirler.

Kanser destek gruplarının hastaları olumsuz yönde etkilemesini önlemek için başvurulacak önemli bir yol, grup sürecinin çıktılarını önceden belirlemektir. Üye kendisini öncelikle bir kanser hastası olarak tanımlayabilmeli ve başka insanlarla konuşmaya istekli olmalıdır. Kanser nüks edebileceğine ya da ölüme ilişkin korkular grubun bir diğer üyesinde hastalık nüks ettiğinde ya da bir üye kaybedildiğinde artabilir. Grup üyelerinin olası korku ve endişelerini hafifletmede ise grup lideri hayati önem taşımaktadır. Her koşulda grup üyelerinin hayata ve iyileşmeye olan inançlarının pekiştirilmesi olumlu örneklerin sıklıkla öne çıkarılmasıyla

sağlanabilir. Liderin grup sürecinde eşit katılıma özen göstermesi, üyeleri, korkuları, endişeleri ve kuşkuları hakkında açıkça iletişim kurmaları yönünde yönlendirmesi hastalığın ve tedavi sürecinin yarattığı psikolojik ve duygusal baskıları azaltmada etkilidir.

SONUÇ

Kanser destek grupları sayesinde karşılıklı bir sosyal destek işleyişi ortaya çıkmakta, birey diğer kanser hastalarından destek alırken onlara destek de olmaktadır. Kuşkusuz bu etkileşim hastanın öz-yeterlilik ve kontrol hissini pekiştirmektedir. Dolayısıyla, kanser destek grupları doğası itibarıyla hastalar için ortak bir paydadır. Tüm üyeler için yaşamsal tehdit yaratan kanser karşısında profesyonel bir liderin yardımıyla gelişen bu yapı, hastaların bir araya gelmesine, bilişsel, duygusal ve psikolojik boyutlarda yakın bir bağlantı tesis etmesine, güvenli bir çevre kurmasına hizmet etmektedir. Bu etkileşim ise hastanın gerek tedavi sürecinde gerekse sonrasında, özelde hastalığa uyumuna, genelde psiko-sosyal esenliğine açıkça katkı sağlamaktadır.

Son tahlilde, destek grupları, kanser hastalarının tedavi ve iyileşme süreçlerinin etkin katılımcıları olmasına olanak tanır. Hastalar, ortak paydaları olan kanser tanısı ve iyileşme çabası ile bir araya gelerek sosyal karşılaştırmalar içeren bir etkileşim kurarlar. Bu sayede, umudun var olduğunu, çaresiz olmadıklarını fark ederler. Destek gruplarına katılan hastalar daha iyimser olmakta, potansiyel yeteneklerini daha çok kullanmaktadırlar.

Destek grupları adıyla da teklif ettiği gibi, üyelerinin, çeşitli potansiyel destekme kaynaklarını ortaya çıkartırken

psikolojik anlamda bir birliktelik ve güven hissi oluşturmaktadır. Destek gruplarından yarar sağlayan kanser hastaları, kendilerini sorunlarıyla ilgili daha az yalnız hissettiklerini, mevcut durumlarıyla ve duygularıyla başederken farklı yollar keşfettiklerini ve nihayetinde grup deneyiminden hayata ilişkin yeni anlamlar elde ederek yararlandıklarını ifade etmektedirler. Konuyla ilgili birçok araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, destek gruplarının kanser tedavi protokollerinin içinde yer alması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Onkoloji alanında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının temel rollerinden birisi, kanser hastalarına duygusal destek sağlamak ve destek grupları gibi psiko-sosyal müdahalelerle hastaların uyumunu kolaylaştırmaktır. Sosyal hizmet disiplininin kavramsal çatısı altında "grupla çalışma" veya "grupla sosyal hizmet" olarak da adlandırılan destek gruplarını yönetebilmek için, sosyal hizmet uzmanlarının etkili grup liderliği becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra kanserin tanısı ve tedavisi konularında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları zorunludur.

KAYNAKÇA

Blandford, B. R. (1968) "Peer Group Membership of Young Women with Cancer". *J Chronic Dis*, 21(5), 315-322.

Bultz, B. D., Speca, M., Brasher, P. M., Geggie, P. H. ve Page, S. A. (2000) "A Randomized Controlled Trial of a Brief Psycho-educational Support Group for Partners of Early Stage Breast Cancer Patients". *Psychooncology*, 9(4), 303-313.

Butow, P. N., Kirsten, L. T., Ussher, J. M., Wain, G. V., Sandoval, M., Hobbs, K. M. ve Diğ. . (2007) "What Is the Ideal Support Group? Views of Australian People with Cancer and Their Carers". *Psycho-Oncology*, 16(11), 1039-1045.

- Buunk, A. P., Zurriaga, R. ve Gonzalez, P. (2006a) "Social Comparison, Coping and Depression in People with Spinal Cord Injury". *Psychology & Health*, 21(6), 791-807.
- Buunk, A. P., Zurriaga, R., Gonzalez, P., Terol, C. ve Roig, S. L. (2006b) "Targets and Dimensions of Social Comparison among People with Spinal Cord Injury and Other Health Problems". *British Journal of Health Psychology*, 11, 677-693.
- Classen, C. C., Kraemer, H. C., Blasey, C., Giese-Davis, J., Koopman, C., Palesh, O. G.ve Diğ. . (2008) "Supportive-Expressive Group Therapy for Primary Breast Cancer Patients: A Randomized Prospective Multi-center Trial". *Psycho-Oncology*, 17(5), 438-447.
- Cope, D. G. (1995) "Functions of a Breast Cancer Support Group as Perceived by the Participants: An Ethnographic Study". *Cancer Nurs*, 18(6), 472-478.
- Cordova, M. J., Giese-Davis, J., Golant, M., Kronnenwetter, C., Chang, V., McFarlin, S.ve Diğ. . (2003) "Mood Disturbance in Community Cancer Support Groups - the Role of Emotional Suppression and Fighting Spirit". *Journal of Psychosomatic Research*, 55(5), 461-467.
- Cunningham, A. J. (1995) "Group Psychological Therapy for Cancer Patients.". *Support Care Cancer*, 3, 244-247.
- Cwikel, J. G. ve Behar, L. C. (1999) "Social Work with Adult Cancer Patients: A Vote-Count Review of Intervention Research". *Soc Work Health Care*, 29(2), 39-67.
- Edelman, S., Belli, D., R ve Kidman, A., D. (1999) "A Group Cognitive Behaviour Therapy Programme with Metastatic Breast Cancer Patients. ". *Psycho-Oncology*, 8, 295-305.
- Fobair, P. (1997a) "Cancer Support Groups and Group Therapies 1. Historical and Theoretical Background and Research on Effectiveness". *Journal of Psychosocial Oncology*, 15(1), 63-81.
- Fobair, P. (1997b) "Cancer Support Groups and Group Therapies: Part II. Process, Organizational, Leadership, and Patient Issues". *Journal of Psychosocial Oncology*, 15(3-4), 123-147.
- Fukui, S., Kugaya, A., Kamiya, M., Koike, M., Okamura, H., Nakanishi, T.ve Diğ. . (2001) "Participation in Psychosocial Group Intervention among Japanese Women with Primary Breast Cancer and Its Associated Factors". *Psychooncology*, 10(5), 419-427.
- Goodwin, P. J., Leszcz, M., Ennis, M., Koopmans, J., Vincent, L., Guthrie, H.ve Diğ. . (2001) "The Effect of Group Psychosocial Support on Survival in Metastatic Breast Cancer". *N Engl J Med*, 345(24), 1719-1726.
- Gottlieb, B. H. ve Wachala, E. D. (2007) "Cancer Support Groups: A Critical Review of Empirical Studies". *Psycho-Oncology*, 16(5), 379-400.
- Hitch, P. J., Fielding, R. G. ve Llewelyn, S. P. (1994) "Effectiveness of Self-Help and Support Groups for Cancer-Patients - a Review". *Psychology & Health*, 9(6), 437-448.
- Işıkhan, V. (2007) "Kanser Ve Sosyal Destek". *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 15-29.
- Jacobs, C., Ross, R. D., Walker, I. M. ve Stockdale, F. E. (1983) "Behavior of Cancer-Patients - a Randomized Study of the Effects of Education and Peer Support Groups". *American Journal of Clinical Oncology-Cancer Clinical Trials*, 6(3), 347-350.
- Johnson, E. M. ve Stark, D. E. (1980) "A Group Program for Cancer Patients and Their Family Members in an Acute Care Teaching Hospital". *Soc Work Health Care*, 5(4), 335-349.
- Johnson, J. ve Lane, C. (1993) "Role of Support Groups in Cancer Care". *Supportive Care in Cancer*, 1(1), 52-56.
- Krupnick, J. L., Rowland, J. H., Goldberg, R. L. ve Daniel, U. V. (1993) "Professionally-Led Support Groups for Cancer-Patients - an Intervention in Search of a Model". *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 23(3), 275-294.

- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Meyer, T. J. ve Mark, M. M. (1995) "Effects of Psychosocial Interventions with Adult Cancer Patients: A Meta-Analysis of Randomized Experiments". *Health Psychol*, 14(2), 101-108.
- Oliffe, J. L., Ogradniczuk, J., Bottorff, J. L., Hislop, T. G. ve Halpin, M. (2009) "Connecting Humor, Health, and Masculinities at Prostate Cancer Support Groups". *Psycho-Oncology*, 18(9), 916-926.
- Price, M., Butow, P. ve Kirsten, L. (2006) "Support and Training Needs of Cancer Support Group Leaders: A Review". *Psycho-Oncology*, 15(8), 651-663.
- Roberts, C. S., Piper, L., Denny, J. ve Cuddeback, G. (1997) "A Support Group Intervention to Facilitate Young Adults' Adjustment to Cancer". *Health Soc Work*, 22(2), 133-141.
- Spiegel, D., Bloom, J. ve Yalom, I. (1981) "Group Support for Patients with Metastatic Breast Cancer: A Randomized Outcome Study". *Arch Gen Psychiatry*, 38, 527-533.
- Spiegel, D., Bloom, J. R., Kraemer, H. C. ve Gottheil, E. (1989) "Effect of Psychosocial Treatment on Survival of Patients with Metastatic Breast Cancer". *Lancet*, 2(8668), 888-891.
- Targ, E. F. ve Levine, E. G. (2002) "The Efficacy of a Mind-Body-Spirit Group for Women with Breast Cancer: A Randomized Controlled Trial". *General Hospital Psychiatry*, 24(4), 238-248.
- Taylor, S. E., Falke, R. L., Shoptaw, S. J. ve Lichtman, R. R. (1986) "Social Support, Support Groups, and the Cancer Patient". *J Consult Clin Psychol*, 54(5), 608-615.
- Turner, J., Zapart, S., Pedersen, K., Rankin, N., Luxford, K. ve Fletcher, J. (2005) "Clinical Practice Guidelines for the Psychosocial Care of Adults with Cancer". *Psychooncology*, 14(3), 159-173.
- Voerman, B., Visser, A., Fischer, M., Garsen, B., van Anel, G. ve Bensing, J. (2007) "Determinants of Participation in Social Support Groups for Prostate Cancer Patients". *Psycho-Oncology*, 16(12), 1092-1099.
- Zhang, A., Galanek, J., Strauss, G. ve Siminoff, L. (2008) "What Would Take Men to Attend Support Groups after Prostatectomy for Prostate Cancer?". *Psycho-Oncology*, 17, S277-S277.

Derleme

ÇOCUKLARIN İHMAL-İSTİSMARA UĞRAMASINDA AİLE VE ÇOCUKLARA YÖNELİK RİSK FAKTÖRLERİ VE SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ

The Risk Factors for Child Neglect and Child Abuse and Social Work Intervention

İsmet Galip YOLCUOĞLU*

*Dr., SHÇEK İstanbul Atatürk Kız Yetiştirme Yurdu Müdürü

ÖZET

Çocuk ihmali ve çocuk istismarı, tüm çocukların iyilik halini tehdit eden önemli bir olgudur. Derleme niteliğindeki bu çalışmada, çocuğun iyilik halini tehdit eden ve ihmal-istismara uğramasına neden olan risk faktörleri incelenmektedir. Çocukların ihmal ve istismara uğramasına etki eden faktörler arasında ebeveynlerin, bireysel özellikleri, depresyon-anksiyete, düşük tolerans, kendine

güven zayıflığı, kendi ana-babasıyla güvensiz bağlanma, aile içi anlaşmazlıklar ve sosyal destek zayıflığı öne çıkmaktadır. Bu açıdan çalışmada, sosyal hizmet müdahalesi açısından çocuğun karşı karşıya kaldığı risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu mekanizmaların kurulabilmesi için farklı düzeylerdeki sistemlerle çalışmanın önemine vurgu yapılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Risk faktörleri, Çocuk ihmali ve istismarı, Çocuğun iyilik hali, sosyal hizmet müdahalesi

ABSTRACT

Child neglect and child abuse are the fact that threat child well-being. The aim of this study based on review is to evaluate the effect of risk factors on the child neglect and abuse and the factors associated with threat their well-being. The most significant variables associated with child neglect and abuse are defined as parental personality factors, depression/anxiety, low tolerance for frustration, lack of trust, insecure attachment with own parents, high parental conflict and lack of support. From the perspective, the study emphasizes the importance of dealing with multi-level systems of the child, which affects child's well-being along with the protective factors associated with the social work intervention process.

Key Words: Risk factors, Child neglect and abuse, Child well-being, social work intervention.

GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle tüm dünyada sosyal refah açısından büyük bir zenginlik dönemi yaşanırken, eş zamanlı olarak yoksulluk açısından da benzer bir görüntü sergilenmektedir (Şenses,

2001: 13). Bu hızlı değişim sürecinde, ülkelerin birbirine olan karşılıklı bağımlılıkları giderek artmakta, ancak bu süreçten bütün ülkeler aynı oranda kazançlı çıkamamaktadırlar. Dünyadaki zenginliğin %85'i, dünya nüfusunun %20'si tarafından kullanılırken, en yoksul %20'lik kesim ise % .5'lik payla yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır (Şenkal, 2005: 85). Bu eşitsiz gelir dağılımı, yoksul ve az gelişmiş ülkelerde varolan sosyal sorunların daha da artmasına neden olabilmektedir.

Dünya ölçeğinde, özellikle yoksul ülkelerde var olan sosyoekonomik sorunlardan en çok çocukların olumsuz etkilendiği düşünölmekte, bazı ailelerde çocukların temel gereksinimleri karşılanamamakta ve çocukların korunma ihtiyacı söz konusu olabilmektedir. Korunması gereken çocuklar olgusu, her toplumun içinde bulunduğu kendine özgü sosyoekonomik koşulların ve özellikle ekonomi politikalarının bir ürünü, en önemli sosyal sorunlardan biri olarak kendini göstermektedir. Bu sorundan etkilenen çocukların profili, sayı ve nitelik bakımından zaman içerisinde değişimlere uğramakta, sorunu ortaya çıkaran etkiler bağlamında anlamı ve yoğunluğu zaman içerisinde ve ülkedeki konjonktüre göre farklılaşabilmektedir.

Ölkemizde yaşanan hızlı toplumsal değişmeler, küreselleşen dünyada teknolojik, bilimsel gelişmelerden etkilenerek toplumumuzdaki üretim-tüketim ve mülkiyet ilişkilerinin anlamını, ekonomik yapıyı, sosyokültürel yapıyı, toplumsal değerleri, kuralları ve insanlar arasındaki ilişkileri, bir başka ifadeyle toplumun yapısını tamamen değiştirmektedir. Toplumsal yapıda meydana gelen bu değişmeler karşısında toplum yeni bir denge durumunu bulabilmeye

yönelik bir süreç içerisinde yol almaktadır. Bu hızlı değişimlerin de risk altındaki bireyler üzerinde çeşitli olumsuzluklar yaratması bazı sosyal sorunlara neden olması, kaçınılmaz bir toplumsal gerçeklik olarak mevcut sosyal sorunların temelini oluşturmaktadır.

Zeytinoğlu (1991)'na göre, ebeveynin çocuklarına yönelik hangi eylemlerinin çocuk ihmali ve istismarı olduğu; o toplumda çocuğa verilen değere, toplumun değerleri ve inançlarına, ceza ve disiplin yöntemlerine, çocuğa yönelik kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların neler olduğuna bağlı olarak şekillenmektedir.

Korbin (1991), "sosyokültürel hareketliliğe sahip ülkelerde çocuk istismar ve ihmali prevalansının artışının dikkat çekici olduğunu" vurgulamıştır. Türkiye'nin sosyoekonomik hareketlilik içinde genç nüfusa sahip bir ülke olduğu bilinmektedir. Doğan (2001)'ın, kültürel değerler bağlamında çocuk olgusu ve çocuk haklarını değerlendirdiği araştırmasında, toplumumuzda çocuğa verilen değerin yüksek olduğu bulunmakla beraber, fiziksel ceza uygulanmasının yaygınlığına dikkat çekilmiştir. Türk ailesinin çocuk yetiştirme biçimi genellikle ataerki otoriteye dayanan, kısıtlayıcı ve aşırı koruyucu ana-baba tutumları içermekte ve çocuktan beklenti olarak da saygılı olma, boyuneğicilik, uysallık ve kurallara uygun hareket etme davranışları talep edilmektedir (Fişek, 1982; Erkman, 1991).

Atamer (2005)'e göre, Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali ilişkin çalışmalar, prevalans saptama, betimleme ve patolojik özelliklerle ilişkilendirme yönündedir. Erkman (1991), duygusal istismarın Türk aile ve eğitim pratikleri ile ilişkisini yorumladığı çalışmasında, ailenin

çocuğa ve ergene yönelttiği duygusal şiddetin yanında, okul/eğitim sisteminin de çocuğa yönelttiği şiddet üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye'deki çocukların ihmal istismara uğramasına çocuk hakları perspektifinden yaklaşan Doğan (2001), "güç koşullar altındaki çocuklar" başlığı altında; çalışan çocuklar, sokak çocukları, göç ve doğal afet mağduru çocuklar ve yerel koşullardan dolayı mağdur olan çocuklara dikkat çekmektedir.

Sağlık ve sosyal hizmetler, hukuk ve eğitim alanlarında çalışan profesyonellerin, Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada (Zeytinoğlu, 1991), çocuk istismarı ve ihmalinin tanımı; "18 yaş altında bulunan çocuklara karşı, aktif olarak girilen ve onların fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini zedeleyen her türde eylemler, 'çocuk istismarı' olarak; onların beslenme, bakım, gözetim, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanması durumları da 'çocuk ihmali' olarak ele alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün tanımına göre, "çocuk ihmali, çocuğa bakmakla yükümlü kimsenin çocuğun gelişimi için gerekli her türlü gereksinimini karşılamaması veya dikkate almamasıdır". Bu gereksinimler, sağlık, eğitim, duygusal gelişim, beslenme, barınma ve güvenli yaşam koşulları alanlarında ortaya çıkabilir. Gereksinimlerin karşılanması, ebeveynin sahip olduğu kaynaklarla orantılı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Atamer, 2005). Çocuk istismarı ise (WHO); çocuğun sağlığını, fiziksel gelişimini, psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen bir yetişkin, toplumu veya ülkesi tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar"dır.

Çocuk ihmali-istismarının sıklığı Dünya'da %1-10, ülkemizde %10-53 olarak belirlenmiş olduğunu ifade eden Aral

(1997), yaptığı çalışmada; Türkiye'de çocukların %65.72'sinin anne ya da babası tarafından fiziksel istismara uğradıklarını saptanmıştır.

RİSK ALTINDA YAŞAYAN ÇOCUKLAR

'Çocuk refahı alanı', korunması gereken çocuklar sorununa çözüm bulabilmek amacıyla, hızlı gelişmelerin etkisiyle tarihsel süreçte güçlenmiş olan sosyal hizmet disiplininin en temel alanlarından biridir. Çocuk refahı hizmetleri; kamusal çocuk koruma kurumlarınınca ihmal, istismar ve kötü muameleye uğradığı rapor edilen çocukların, sorunlarına çözüm bulmayı hedefleyen hizmetleri içermektedir. Sosyal hizmet disiplininin bu alanı, çocuk koruma sistemi (ÇKS) aracılığıyla çocukların gereksinimlerinin aile ve diğer sosyal kurumlar tarafından karşılanması, sağlıklı yetişmeleri önündeki engellerin kaldırılması konularında mesleki müdahaleleri içermektedir.

Türkiye'deki toplumsal yapı açısından bakıldığında, binlerce yıllık tarıma dayalı ekonomik üretim tarzından, endüstriyel toplum olabilme hedefine doğru hızlı bir değişim süreç yaşanmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda başlayan sanayi yolunda ilerleme ve sanayi toplumu haline gelme hedefiyle, 1980 sonrası uygulamaya konulan liberal politikalar, aslında yapısal değişim açısından piyasa ekonomisine geçiş dönemi olarak kendini göstermektedir. Gelişmekte olan ülke statüsündeki Türkiye'de, yetersiz sosyal politikalar var olan olumsuzlukların ve yoksulluğu daha da derinleştirdiği, gelir dağılımının da bozuk olması yoksulluğun yaygınlaşması sorununu da beraberinde getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu olumsuz durumun bir sonucu olarak 1994 ve arkasından 1999, 2001 yıllarında yaşanan ekonomik krizler sosyal sorunların artmasına, daha fazla olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Küresel krizlerin ekonomiye yansımalarının bir sonucu olarak işsizlik oranı, %10'lara ve hatta İstanbul'da % 14'lere kadar yükselmiş, sosyal güvenlik ve sosyal yardım sistemi, yoksul kesimleri korumakta yetersiz kalmaktadır (DPT, 2001).

EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI VE ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI

Ekolojik sistem yaklaşımı, insan davranışına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durarak, bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlayarak, çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde meydana getirdikleri etkileri açıklamaktadır (O'Melia, Miley ve Dubois 1998: 31-32). Eklektik bir yaklaşım olan ekolojik sistem yaklaşımı, çeşitli insan davranış teorilerinin güçlü yanlarını özellikle de ekolojik teori ve genel sistem teorisine temel oluşturan kavramları bütünleştirerek (Grief 1986: 225, akt. O'Melia, Miley ve Dubois, 1998: 31), bireyin iç dinamikleri kadar onun yaşamını etkileyecek dış dinamikler üzerinde de durmaktadır (Ashman ve Zastrow, 1990: 10).

İnsan gelişimi ekolojisinde, gelişen insan organizmasıyla, yaşayıp büyüdüğü çevre arasındaki etkileşim, aile, okul, akranlar, akrabaları içeren 'mikrosistem'; çocuğun aktif rol oynamadığı ancak onun yaşantısını ve gelişimini etkileyen kitle iletişim araçları, komşular, sosyal hizmet kurumları ve bütün bu sistemlerin kendi içindeki bağlantılarını sağlayan 'mezosistem'; inanç, değer ve ideoloji-

leri içeren 'makrosistem' içerisinde çocukların gelişimi olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir. Merkezde yer alan çocuk açısından, ekosistemin bu farklı yüzleriyle, aile-akrabalarıyla birlikte uyum içerisinde çalıştığında sistemin dengede olduğu, çocuğun normal gelişimini sürdürdüğü söylenebilir. Çocukla ekosistem arasında uyumun olmaması halinde ise çocuğun gelişimsel dönemleri ve sağlıklı gelişimi açısından çeşitli riskler söz konusu olabilmektedir.

Ekolojik sistem kuramının sunduğu yaklaşım açısından, 'korunması gereken çocuklar' sorununu açıklayabilecek bir çerçeve şu şekilde oluşturulabilir; ülkemizde var olan korunması gereken çocuklar sorunu, toplumsal değişme, sosyoekonomik değişmeler, göç, kentleşme, işsizlik ve yoksulluk gibi toplumsal değişmeye yol açan yapısal etmenlerle ailelerin durumu ve özelliklerinin (aile yapısı ve işlevleri vb.) etkileşiminin bir ürünüdür. Toplumsal değişme, göç, kentleşme, işsizlik, ve yoksulluk gibi faktörler hem aileleri etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Ailelerin özelliklerinden bir bölümü göç etme, işsiz ya da yoksul olma, bir bölümü de ailenin işlevselliğini kaybetmesi, geniş aile desteği ve sosyal destekten yoksul kalması gibi değişkenlerdir (Yolcuoğlu, 2009).

ÇOCUKLARIN İHMAL-İSTİSMARA UĞRAMASINDA AİLELER VE ÇOCUKLARA YÖNELİK RISK FAKTÖRLERİ

Sosyal hizmet disiplininin temel fonksiyonu olan "önleyici" mesleki uygulama çalışmaları, son yıllarda "risk temelli" stratejiler kullanılması yoluyla çocukların problemlerini önlemede ön plana alınmaya başlamıştır (Fraser, 2006). Risk, koruma ve direnç kavramları çocukların

sorunları için politikalar geliştirmede anahtar kavramlardır. Türkiye’de, çocuklar ve ailelerinin neden psikososyal ve ruhsal açılardan problemler yaşadığı, düşük gelirli ailelerin dezavantajlı yaşamlarının, özellikle çocukların sağlıklı gelişimlerine nasıl olumsuz etkiler yaptığı yanıtlanması gereken sorular olarak toplum gündeminde yerini almaktadır. Ülkemizde, düşük gelir grubu, alt sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerin dezavantajlı yaşamlarının, özellikle çocukların yaşamlarına nasıl olumsuz etkiler yaptığı, çocuklar ve ailelerinin psikososyal, ruhsal açılardan ne tür problemler yaşadığı ana hatlarıyla bilinmektedir.

Aşağıda, ekolojik sistem yaklaşımı açısından, çocuğun ihmal ve istismara uğraması açısından ailelere ilişkin “risk faktörleri”ne ilişkin bir sınıflandırmaya yer verilmiştir (Coll ve Magnuson 2000; Garbarino ve Ganzel 2000; Osofsky ve Thompson 2000; akt. Fraser ve Jenson, 2006: 31-32):

- Ebeveynlerin dışsal denetim odağına sahip olması (kendini yönetebilme becerisi zayıflığı),
- Ebeveynlerde dürtü kontrolü zayıflığı,
- Depresyon/kaygı,
- Engellenmeye karşı düşük tolerans,
- Mekânsal olarak kendini güvensiz hissetme,
- Kendine güvende zayıflık,
- Kendi ebeveynlerine güvensiz bağlanma,
- Çocuklukta istismar geçmişi,
- Aile içi şiddet de içeren ebeveynler arasında yüksek seviyede ihtilaf,

- Aile yapısı (zayıf destekli tek ebeveyn, evde çocuk sayısının fazlalığı),
- Sosyal destek zayıflığı ve sosyal izolasyon,
- Ebeveynlerde psikopatoloji,
- Madde bağımlılığı,
- İhtilafli boşanma,
- Ailede genel stres düzeyinin yüksek olması,
- Ebeveyn-çocuk etkileşiminin yetersizliği (ebeveynlerin, çocukların davranışları hakkında negatif tutum),
- Çocuk gelişimiyle ilgili yanlış beklentiler,
- Ruh sağlığı problemleri (annelik depresyonu vb.),
- Kültürel açıdan uyumsuzluk,
- Düşük sosyoekonomik statü ve yetersiz komşuluk ilişkileri,
- Stres yaratıcı yaşam olayları,
- Sağlık, bakım ve sosyal hizmet olanaklarına yeterince ulaşamama,
- Ebeveynlerin işsizliği, evsizliği,
- Ayrımcılık.

Ekolojik sistem yaklaşımı açısından çocukların ihmal ve istismara uğramasına neden olan, “çocuklara yönelik risk faktörleri”ne ilişkin bir sınıflandırmaya yer verilmiştir (Coll ve Magnuson 2000; Garbarino ve Ganzel 2000; Osofsky ve Thompson 2000; akt. Fraser ve Jenson, 2006: 31-32):

- Erken doğum, doğumsal anomaliler, düşük kilolu doğum,
- Mizaç açısından olumsuzluklar,
- Fiziksel/ bilişsel/duygusal açıdan engelli olma,

- Kronik hastalık ve ciddi hastalıklar,
- Çocukluk travmaları,
- Antisosyal arkadaş grubu,
- Çocukluk öfke nöbetleri, agresyon vb. davranış bozuklukları.

Yolcuoğlu (2009)'nun "Çocuk Koruma Sisteminde Aileyle Çalışmanın Esasları: İstanbul Örneğinde Çocuklar ve Ailelerinin Gereksinimler, Güçlülük ve Risk Faktörleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu 2006-2007 yılları arasında yaptığı karşılaştırmalı araştırmasında; çalışma grubunu, İstanbul İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'ne bağlı yuva ve yurtlarda çocukları, korunma altına alınmış aileler ve karşılaştırma grubunu ise çocukları sisteme giren ailelerle aynı sosyal çevrede ikamet etmekte olan, sosyokültürel ve ekonomik özellikleri birinci gruba paralel olduğu düşünülen ve çocuğu bulunan ailelerin tümü oluşturmuştur. Karşılaştırma grubu aileler, çalışma grubu ailelerin adreslerine yapılan ev ziyaretleri sırasında, çocukları sisteme girmiş olana ailelerin komşularından gelişigüzel seçilerek, bunlardan görüşmeyi kabul eden anneler üzerinden, veriler toplanmıştır. Çalışma grubu ve karşılaştırma grubundan 80'er olmak üzere toplam 160 anneye "Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanmış ve "risk faktörlerine" ilişkin aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

"Korunması gereken çocukların annelerinden "eğitim düzeyi" bakımından, okur yazar olmayanların oranı", %33.8 iken karşılaştırma grubunda bu oran %12.5 ve ortaokul mezunu olanların oranı çocuğu kurum bakımına alınmış annelerde sadece %5 iken, karşılaştırma grubunda bu oran %28.8'e yükselmektedir. "İşsizlik" bakımından, çocuğu kurum bakımına alınmış babalardan

%91.3'ünün, karşılaştırma grubundan ise %17.5'inin iş bulmada sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Hiçbir "sosyal güvenlik kuruluşuna" kayıtlı bulunmayan karşılaştırma grubu aile oranı sadece %6.3 iken, çocuğu kurum bakımında olan ailelerin %53.8'inin hiçbir sosyal güvenlik kuruluşuna kayıtlı olmadığı bulunmuştur. "Aylık gelir" bakımından, çocuğu kurum bakımına alınmış ailelerin gelir ortalamasının 654 TL, karşılaştırma grubunun ortalamasının ise 1.103 TL olduğu belirlenmiştir. Ailenin "beslenme" gereksinimlerini karşılayabildiğini söyleyenlerin oranı, çocuğu kurum bakımına alınmış olan ailelerde %3.8'de kalırken, karşılaştırma grubu ailelerden %45'i beslenme gereksinimlerini karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir. "Barınma" gereksinimlerini karşılayabildiğini söyleyen çalışma grubu aile oranı %13.8'de kalırken, karşılaştırma grubu ailelerden %53.8'i barınma gereksinimlerini karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir. "Sağlık" gereksinimlerini tamamen karşılayabildiğini söyleyen çalışma grubu aile oranı sadece %10'da kalırken, karşılaştırma grubu ailelerden %57.5'i sağlık gereksinimlerini karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Yani karşılaştırma grubundaki annelerin sağladığı "sosyal destek", çalışma grubundaki annelere göre daha yüksek olup, aralarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(158)} = 15.65, p < .05$). Çalışma grubu ailelerin %40'ı bir sorun yaşadığında "yardım alabileceği tanıdık ve akrabaları" olduğunu ifade ederken; bu oran karşılaştırma grubu ailelerde %82.5'e yükselmektedir. Benzer şekilde çalışma grubu ailelerin %10'u bir sorun yaşadığında yardım alabileceği komşuları olduğunu ifade ederken, bu oran karşılaştırma grubu ailelerde

%71.3'e yükselmektedir. Çocuğu kurum bakımına alınmış çalışma grubu annelerden sadece %10'u bir sorun yaşadığında eşinin ailesinin destek olduğunu ifade ederken, bu oran karşılaştırma grubu ailelerde %52.5'e yükselmektedir. Araştırmaya katılan karşılaştırma grubu annelerden sadece %6.3'ü bir sorun yaşadığında kendisine hiç kimsenin yardım ve destek sağlamadığını ifade ederken, bu oran çalışma grubu ailelerde %40'a yükselmektedir.

Çalışma grubu annelerin "evlendiği yaş" ortalaması 18.07 yıl, karşılaştırma grubu annelerin ise 20.46 yıl olarak aralarında fark bulunmuştur ($t_{(158)} = 3.54$, $p < .001$). Çalışma grubu annelerin ilk çocuğunu doğurma yaş ortalaması 20.10 yıl; karşılaştırma grubun annelerin ilk çocuğunu doğurma yaş ortalaması ise 22.03 yıldır. Çalışma grubu annelerin %31.3'ünün, karşılaştırma grubu annelerin %5'inin yakın akrabalarıyla evlilik yaptığı bulunmuştur. Çalışma grubu annelerin %12.5'i eşiyile arkadaşlık ederek evlenmiş olup bu oran karşılaştırma grubu annelerde %30'a yükselmektedir. Çalışma grubu annelerin %72.5'i, karşılaştırma grubu annelerin %57.5'i görücü usulüyle evlenmiştir. İlk çocukları doğduğunda çalışma grubu annelerin sadece %28.8'inin resmi nikâhı var iken, bu oranın karşılaştırma grubu annelerde %93.8'e yükseldiği bulunmuştur. Çalışma grubundan eşiyile ilişkisinin çok iyi olduğunu ifade eden anne bulunmaz iken karşılaştırma grubunda eşiyile ilişkilerinin çok iyi olduğunu söyleyenlerin oranı %58.8'e yükselmektedir. Çalışma grubu annelerin sahip olduğu çocuk sayısı ortalaması 3.58; karşılaştırma grubu annelerin ise 2.38'dir. Karşılaştırma grubu annelerden %100'ü isteyerek çocuk sahibi

olduklarını ifade ederken; çalışma grubu annelerden sadece %52' si isteyerek çocuk doğurduğunu ifade etmiştir.

Çalışma grubu ailelerin %58.8'inde ailede bir engeli /kronik hastalığı olan birey var iken; karşılaştırma grubu ailelerde bu oran %10'a düşmektedir. Çalışma grubu annelerin %42.5'i eşinden her zaman ve %27.5'i genellikle şiddet gördüğünü ifade ederken, karşılaştırma grubu ailelerden sadece %1.3'ünde genellikle eşinden şiddet gördüğü belirtilmiştir. Çalışma grubu annelerin %28.8'i eşinden çocuklara karşı her zaman ve %42.5'i genellikle şiddet uygulandığını ifade ederken; karşılaştırma grubu ailelerde anne-babadan çocuklara karşı her zaman ya da genellikle kategorisinde şiddet yaşanmadığı görülmüştür. Çalışma grubu annelerin %85'i ailede psikolojik sorun yaşayan biri olduğunu ifade ederken, karşılaştırma grubu ailelerde bu oranın %7.5'e düştüğü görülmektedir.

Çalışma grubu 16 ailede (%20) madde bağımlılığı olan biri var iken, karşılaştırma grubu ailelerden hiçbirinde madde bağımlılığı olan biri bulunmadığı görülmektedir. Çalışma grubu 46 ailede (%57.5), aile bireylerinden birinde alkol bağımlılığı olan biri var iken; karşılaştırma grubu ailelerden sadece 2 (%2.5) sinde alkol-kumar bağımlılığı olan biri bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubu 47 ailede (%58.8), karşılaştırma grubu ailelerden 2 ailede (%2) aile bireylerinden birinin cezaevine girmiş olduğu görülmüştür. Çalışma grubu ailelerin 39'unda (%48.8), okul çağında olmasına rağmen okula gitmeyen çocuk bulunmuş; karşılaştırma grubu ailelerin hiçbirinde okul çağına gelmesine rağmen okula gitmeyen çocuk olmadığı görülmüştür. Çalışma grubu ailelerin %23.8'inde çalışan çocuk var iken karşılaştırma grubu

ailelerde bu oran %6.3'tür. Çalışma grubu ailelerin %5'i çocuklarına zaman ayırıp her zaman ilgilendiğini ifade ederken bu oran karşılaştırma grubu ailelerde %88.8'e yükselmektedir. Çalışma grubu annelerden sadece % 8.8'i, karşılaştırma grubundan ise %83.8'i çocuklarının gereksinimlerini tamamen karşılayabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışma grubu annelerin %47.5'i evliliği boyunca çocuklarını yanına almadan evi terk ettiğini ifade ederken, karşılaştırma grubu ailelerde bu oran %2.5'e düşmektedir."

Daha önce belirtildiği gibi çocuğun ihmal ve istismara uğraması açısından ailelere ilişkin "risk faktörleri"ne ilişkin bir sınıflandırmada yer alan (Coll ve Magnuson 2000; Garbarino ve Ganzel 2000; Osofsky ve Thompson 2000; akt. Fraser ve Jenson, 2006: 31-32): ebeveynlerde dürtü kontrolü zayıflığı, depresyon/kaygı, mekânsal olarak kendini güvensiz hissetme, aile içi şiddeti de içeren ebeveynler arasında yüksek seviyede ihtilaf, aile yapısı (zayıf destekli tek ebeveyn, evde çocuk sayısının fazlalığı), sosyal destek zayıflığı ve sosyal izolasyon, ebeveynlerde psikopatoloji, madde bağımlılığı, ihtilafli boşanma, ebeveyn-çocuk etkileşiminin yetersizliği (ebeveynlerin, çocukların davranışları hakkında negatif tutum), ruh sağlığı problemleri (annelik depresyonu vb.), kültürel açıdan uyumsuzluk, düşük sosyoekonomik statü ve yetersiz komşuluk ilişkileri, stres yaratıcı yaşam olayları, sağlık, bakım ve sosyal hizmet olanaklarına yeterince ulaşamama, ebeveynlerin işsizliği, evsizliği gibi birçok risk faktörüyle karşı karşıya geldikleri görülmekte olup, bu açıdan alanyazınla paralel yönde bulgular elde edilmiştir.

Yine aynı şekilde, "çocuklara yönelik risk faktörleri"ne ilişkin sınıflandırmada

yer alan (Coll ve Magnuson 2000; Garbarino ve Ganzel 2000; Osofsky ve Thompson 2000; akt. Fraser ve Jenson, 2006: 31-32), erken doğum, doğumsal anomaliler, düşük kilolu doğum, mizaç açısından olumsuzluklar, fiziksel/ bilişsel/duygusal açıdan engelli olma, kronik hastalık ve ciddi hastalıklar, çocukluk travmaları, antisosyal arkadaş grubu, çocukluk öfke nöbetleri, agresyon vb. davranış bozuklukları gibi risk faktörlerinden birçoğu Yolcuoğlu (2009)'nun yaptığı araştırmada da belirlenmiş olup yukarıda belirtilen alan yazınla paralel yönde bulgular elde edildiği görülmektedir.

ÇOCUĞUN İYİLİK HALİNİ TEHDİT EDEN RİSK FAKTÖRLERİNE KARŞI SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ

Türkiye'de son yıllarda kamu sağlığı, sosyal hizmet, eğitim alanında bir takım olumlu gelişmeler yaşanmasına karşın; ülkemizin sosyal göstergeleri, çocukların yaşam kalitesi bakımından ne yazık ki halen olumsuz bir seyir izlemektedir. Çocuk yoksulluğu ve kentsel yoksulluk önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmekte, milyonlarca çocuk nüfusunun, aileleriyle birlikte yoksulluk yükü altında ezildiği gözlenmektedir.

Genelci sosyal hizmet yaklaşımı, sorunu bütüncül bir bakış açısı içinde ele almaktadır. Bunun anlamı, sadece o sorun üzerinde odaklanmak değil, sorunun etkileşim içinde olduğu tüm sistemleri ele almak, bu sistemler arasındaki ilişkileri anlamak demektir. Bu nedenle, sadece bir olgunun kendisine bakmak yeterli değildir. Örneğin, mikro düzeyde korunması gereken çocuklar sorunu, sadece aile bireylerinin işsiz ve yoksul olmalarıyla açıklanamaz. Bu önemli sorun, makro

düzyeyde aileleri yoksullaştıran politikaları, yerel ve küresel bakış açılarını, toplum yapısını, toplumsal değışmeyi ve bütün bunlar arasındaki etkileşimleri ve sosyal çevrenin özelliklerini bilmeyi ve anlamayı da gerektirir.

Genelci sosyal hizmet, bireylerin ve do layısıyla ailelerin sosyal işlevselliği üzerine odaklanarak, birey-çevre açısından daha etkili bir iletişimin gerçekleşmesi, karşılıklı etkileşiminin daha işlevsel bir noktaya getirilebilmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Çevresi içinde birey bakış açısına sahip olan genelci sosyal hizmet uygulamalarının odak noktalarından biri de bireyin yakın çevresini oluşturan aile kurumudur. Bu açıdan sosyal hizmet mesleğinin amacı, yaşamları boyunca ciddi sorunlarla karşılaşan bireylere ve ailelere sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için profesyonel anlamda bakım, koruma ve danışmanlık hizmetleri vermek ve onlara 'sosyal işlevsellik' kazandırmaktır (Pierson ve Thomas, 1999: 357).

Sosyal hizmet uygulamalarında, ailelerin gereksinimlerinin karşılanması ve güçlendirilmesi, aile ve çocukların aile bütünlüğünü sürdürebilmeleri ve özellikle çocuğun iyilik halinin desteklenmesi, en üst seviyede gelişim olanaklarının sağlanması çok önemlidir. Bu uygulamalarda kullanılan ekolojik sistem yaklaşımına göre, göçle kırsal kesimden İstanbul'a gelen ailelerin, yeni geldikleri kentsel ortama uyum sağlayabilmeleri ve yeni dengeye ulaşabilmeleri için temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Gereksinimler karşılanmadığında, birey ve çevrenin karşılıklı etkileşiminde önemli sorunlar çıkmakta ve aileler risk altında yaşamaya adeta mahkum edilmektedirler. Toplumsal sistem tarafından yeterli derecede

desteklenemeyen, iş vb. olanaklarla kendine çıkış noktası bulamayan ve sosyal destek sağlayamayan ailelerin, işlevselliklerinde bozulmalar meydana gelebilmektedir. Bunun sonucunda artan riskler karşısında devletin aile ve çocuk politikaları ve sosyal hizmet uygulamaları yetersiz kaldığında, korunması gereken çocuklar sorunu, diğer birçok sosyal sorunla bağlantılı olarak gündeme gelmektedir.

Genelci sosyal hizmet uygulamasının temel ilkesi, aile-merkezli ve çocuk odaklı bir yönelime sahip olup çocuklar ve ailelerinin iyilik halini sürdürmelerini desteklemektir. Çocukların en üst düzeyde gelişimleri için gereksinimlerini belirlemek; ailenin gereksinimlerini karşılayabilmesi ve fonksiyonlarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için gereksinim duyduğu kaynakları saptamak ve bu yönde politika eksikliklerinin tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapmak, uygulamada bunların yerine getirilmesine uğraşmak sosyal hizmet uzmanlarının öncelikli görevleri arasındadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocukların ihmal ve istismardan korunması kapsamında öncelikle, tüm çocuklara yönelik erken müdahale ilkesini temel alan koruma programlarının geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bu programlar, tüm çocukların ve ailelerinin içinde buldukları koşulları iyileştirme, yaşam niteliğini artırma, çocuklarda gelişimsel başarısızlığın önlenmesi, çocuk ihmal, ve istismarına neden olabilecek risklerin oluşmasını önleme amacını taşımalıdır. Bu amaca ulaşmak için gelişmiş ülkelerde uygulanmakta olan çocuk koruma politikalarının oluşturulması, çocuk koruma sisteminin

güçlendirilmesi, eğitim düzeyinin yükseltilmesi, üreme sağlığı çalışmalarının niteliğinin ve niceliğinin artırılması, kamu sağlığı programlarının geliştirilmesi, işsizlik oranının düşürülmesi ve ulusal gelirin artırılması gereklidir.

Önceki yıllarda sosyal koruma harcamalarının GSMH içindeki payı %17 seviyesinde olan Yunanistan'da bu oran 1998 yılında %24'e yükselmiştir (Buğra ve Keyder, 2006). Diğer taraftan, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal yardım, konut alanındaki sosyal harcamaların GSMH içindeki payı Türkiye'de %19 iken; Yunanistan'da bu oran %35, İsveç'te %53.2 ve A.B.D'de ise %53.8'dir (Dünya Bankası, 2000). Bu oranlar, sosyal alanda incinebilir nüfus gruplarının ne kadar önemli gereksinimlerinin karşılanmadığını ve ne derece büyük risklerin oluştuğunu gözler önüne sermektedir. Sosyal hizmet açısından, Türkiye'de de gelişmiş ülkelerde örnekleri olan, çocukların ailelerinde büyüyebilmelerine, aile birliğini sürdürebilmelerine olanak sağlayan ve tüm çocukların iyilik halinin desteklenmesi için gereksinim duydukları kaynaklar konusunda, toplumsal bir anlayış ve politika çerçevesi geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal hizmet uygulamalarında etkin bir biçimde kullanılan ekolojik sistem yaklaşımına göre ve erken müdahale ilkesi temelinde, koruyucu mekanizmaların desteklenerek ailelerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Risk yaratan etmenleri ortadan kaldırarak, ailedeki direnci ve güçlü yönleri teşvik etmek bu soruna bir çözüm getirebilecektir. Böylesi bir çocuk politikası uygulamaya girildiğinde, artık çocukların yararına bir uygulama olmadığı anlaşılan kurum bakımı hizmetleri yerine, ülkemizde de risk altında

yaşayan tüm çocukların korunması açısından gelişmiş ülkelerde var olan toplum temelli, risk temelli, koruma temelli stratejilerin geliştirilmesi olanaklı hale gelebilecektir. Bu stratejiler, çocukların ihmal ve istismara uğramasına zemin hazırlayan risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu yolla toplumsal işbirliğine dayalı bir müdahaleyle çocukların iyi olma halinin desteklenmesi ve sürdürülmesi anlamı taşımaktadır. Bu strateji, etkili bir şekilde aile sisteminin çocuklar yararına desteklenmesi, çocukların öz ailesinden kopartılmadan, optimal düzeyde desteklenmesi ve kurum bakımındaki çocukların toplumsal koruma çerçevesinde koruyucu aileler yanına yerleştirilmesini içermektedir. Bir ülkedeki çocuk koruma sistemi, örgütlenme ve hizmet verme anlayışı ile uygulamalarında ÇHS temelinde, toplumdaki değişmelerin, göçün, işsizliğin ve yoksulluğun etkilerinin, bunların sonucunda ailelerde ortaya çıkan gereksinimlerin ve risk faktörlerinin farkında olabilmelidir.

İşte bu çalışmada, ekosistem yaklaşımının birer kavramı olan ailelerin gereksinimleri, güçlü yönleri ve aileye ilişkin risk faktörleri, Türkiye'de toplumsal değişmeye neden olan yapısal etmenler ve makro değişkenler olan göç, işsizlik ve yoksulluk bağlamında ele alınmıştır. Yapısal etmenlerin olumsuz etkileriyle bazı aileler, çocuklarının gelişimsel dönemlerine ait gereksinimlerini karşılayamamakta ve bu durum da çocuğun sağlıklı gelişiminin önünde bir risk oluşturmaktadır. Çünkü çocuk gelişiminde, her dönemin kendine özgü gereksinimleri vardır. Çocuğun normal kişilik gelişiminin sağlanabilmesi için, bulunduğu gelişim dönemine özgü gereksinimlerinin ortalama seviyede dahi olsa karşılanması büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Acar, B. Yüksel ve Acar H. (2002). "Sistem Kuramı- Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar". *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, H.Ü. SHYO Yayını, Cilt:13, Sayı 1, 29-35.

Aral, Neriman (1997). *Fiziksel İstismar ve Çocuk*, Ankara, Tekişik Veb Ofset Tesisleri.

Ashman, Kirst K. ve Hull, G. H (1999). *Understanding Generalist Practice*. Chicago: Nelson Hall Publisher.

Ashman ve Zastrow, (1990). *Understanding Human Behaviour and the Social Environment*. Chicago: Nelson Hall Publisher.

Bertalanffy, V. L. *Ecologica Systems Approach*. (Internet Adresi; www.Users.Globalnet.Co.Uk/-Ebstudy/Strategy/Ecosys.Htm).

Buğra, A., Keyder, Ç. (Derleyenler). (2006). *Sosyal Politika Yazıları*. İletişim Yayınları, Yayın No: 9.

Coll, C.G., ve Magnuson, K. (2000). *Cultural Differences as Sources of Developmental Vulnerabilities and Resources*. in J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.,ss 94-114). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS). (1997). T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayını, Ankara.

DPT (2001). Aile ve Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.

Doğan, İ. (2001). "Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu". *Milli Eğitim Dergisi*, 151

Duyan, V. (2003). "Aileye Yönelik Planlı Müdahale Sürecinin Aşamaları". *Toplum ve Sosyal Hizmet*, H.Ü. SHYO Yayını Cilt 14.

Erkman, F. (1991). "Çocukların Duygusal Ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali", *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*. Gözde Repro Ofset: Ankara, 163-170.

Fişek, G. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A Family systems teory analysis, Kağıtçıbaşı, Ç. (Ed.). *Sex Roles, Family*

and Community in Turkey (s. 295-321). Indiana University, Turkish Studies, 3.

Fraser ve Jenson, (2006). *Social Policy for Children ve Families: A Risk And Resilience Perspective*, Sage Publications, California.

Garbarino ve Ganzel (2000). *The Human Ecology of Early Risk*. In J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., ss. 76-93), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Korbin, J.E.(1991). Cross-cultural perspectives and research directions fort he 21 st Century. *Child Abuse and Neglect*. 15 (1), 67-77.

O'Melia, Miley ve Dubois (1998). *Generalist Social Work Practice- An Empowering Approach*. UK, Allyn and Bacon.

Osofsky ve Thompson (2000). *Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors*. In J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.,ss 54-75). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pierson ve Thomas, (1999). *Dictionary of Social Work*. London: Collins Education.

Polat, O. (2000). *Çocuk İstismarı*, İstanbul, Adli Tıp Dergisi Yayınevi. Yayın No: 290,.

Şenkal, A. (2005). *Küreselleşme Sürecinde Sosyal Politika*. İstanbul, Alfa Yayınları No: 1628, 1. Basım.

Şenses, F. (2001). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü: Yoksulluk*. İstanbul, İletişim Yayınları.

Yolcuoğlu (2009). "Çocuk Koruma Sisteminde Aileyle Çalışmanın Esasları: İstanbul Örneğinde Çocuklar ve Ailelerinin Gereksinimler, Güçlülük ve Risk Faktörleri Açısından Değerlendirilmesi". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Zeytinoğlu, S. (1991). *Sağlık, sosyal hizmet ve hukuk alanlarında çalışanların Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri*. Çocuk İstismarı ve İhmali. Gözde Repro Ofset: Ankara, 147-161.

Derleme

SOSYAL HİZMET ETİĞİNİN FELSEFİ TEMELLERİ

Philosophical Basis of Social Work Ethics

Özge Sanem ÖZATEŞ*

*Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve
İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Kişilerin eylemlerinde ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde doğru ve iyi olana ilişkin yol gösterici olan etik, öznesi 'insan' olan sosyal hizmet mesleğinin merkezinde yer alır. Sosyal hizmet etiği -en yalın ifadeyle-, mesleki uygulamalarda uzmanların hangi uygun yapıp etmelerinin doğru eylemi ortaya çıkarabileceğini tartışır. Bu nedenle, sosyal hizmet etiğine kaynaklık eden temel felsefi etik yaklaşımların bilinmesi önemlidir. Böylelikle sosyal hizmetin benimsediği değerlerin ve uygulamalara rehberlik eden etik ilkelerin tanımlanabilmesi mümkün olacaktır. Bu nedenlerden dolayı makalede, etik nedir sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış ve sosyal hizmet etiğinin oluşturulmasında temel alınan felsefi etik yaklaşımlar ile sosyal hizmet etiği ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etik, sosyal hizmet etiği, felsefi etik yaklaşımlar, sosyal hizmetin değerleri, etik ilkeler

ABSTRACT

The ethics, which is the guide of being right and good in the act of people and relations with other people, is center of social work profession of which subject is 'human'. Social work ethics argues whichever appropriate activity of social workers makes right conduct at the professional practices. For this reason, it is important to know the main philosophical ethical approaches, which are, provide a basis for the social work ethics. Thus, it can be possible to describe the values that are adopted by social work and ethical principles, which guide to practice. For these reasons in this article it has been tried to answer the question of 'what ethics is' and handled the main philosophical ethical approaches, which are provide a basis for the social work ethics, and social work ethics.

Key Words: Ethics, social work ethics, philosophical ethical approaches, social work values, ethical principles

GİRİŞ

Sosyal hizmetin meslekleşme sürecinin en önemli dinamiklerinden biri 'etik'tir ve etik eylemde bulunma, gerek kişi olarak, gerekse meslek elemanı olarak sosyal hizmet uzmanının birincil sorumlulukları arasındadır. Bu nedenle, temel etik yaklaşımların bilinmesi, kişi olarak sosyal hizmet uzmanının istemelerinde ve eylemlerinde neyin belirleyici olduğuna ve bu belirlemenin ardında yatan düşünsel süreçlere ilişkin soruların yanıtlanmasında olduğu kadar; meslek elemanı olarak, sosyal hizmet uzmanının mesleki müdahalelerinde

mümkün eylemler arasında nasıl seçim yapabileceğine ve eylemde bulunmak için nasıl karar alacağına ilişkin soruların yanıtlanmasında da yol gösterici olacaktır.

Sosyal hizmet müdahalesinin temelinde, uzman ve müracaatçı sisteminin değerlerinin yer aldığı ve bu nedenle, söz konusu müdahalenin, değerlerle iç içe geçmiş bir etkinlik olduğunu düşündüğünde, sosyal hizmetin mesleki değerlerinin, sosyal hizmet uzmanı ile müracaatçı arasındaki mesleki ilişkinin niteliğinin ve sosyal hizmet uzmanının etik eyleminin tanımlanmasına rehberlik ettiğini söylemek olanaklı olacaktır.

1. ETİK'İN NİTELİĞİ

Doğru, uygun, iyi, adil, zorunlu ve ödev olanın neliğini sorgulayarak, yapıp-etmelerin, moral eylem olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini araştıran 'etik'in filolojik kökeni alışkanlık, gelenek, görenek anlamına gelen, eski yunanca 'ethos' kelimesine dayanır.

Etik meseleler, kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde eyleme getirdikleri tavır ve tutumlarında ortaya çıkan değer sorunlarının varlığına ilişkin meselelerdir. Bu nedendir ki; etik bir eylemin olanağının koşulları, ancak etik değerlerin varlığının söz konusu olduğu, kişilerin birbirleriyle kurdukları etik ilişkilerde bulunur. Öyleyse 'etik'in konu edinildiği bir çalışmanın etik ilişki, etik eylem ve etik değerlerin neliğinin belirlenmesiyle başlatılması oldukça yerinde olacaktır.

Etik ilişki, belirli bir bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle eylemde bulunarak yaşadığı ve değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişki türüdür. Etik eylem, kişi-kişi ilişkisinde

etik değerlerin yaşandığı ve insanın etik olanaklarının gerçekleşmesini sağlayan değerli eylemlerdir. Etik değerler ise kişinin etik ilişkilerinde edindiği, değer korumaya yönelik eylemleriyle kazandığı belirli özellikler ile söz konusu etik ilişkilerinde belirli bir içeriği olan değerlilik yaşantılarıdır. Bu nedenle denilebilir ki, etik değerler; insan olmanın değerinin bilgisine sahip olan ve her eylem ve tutumunda bunu göz önünde bulunduran kişinin dürüst, saygılı, güvenilir olma gibi kişi özellikleri olan etik kişi değerlerinden ve sevgi, saygı, güven gibi değerlilik yaşantıları olan etik ilişki değerlerinden oluşur. Bu bağlamda etik değerler, kişiler için insanlarla ilişkilerinde gerçekleştirebilecekleri eylem ve yaşantı olanakları olarak tanımlanabilir (Kuçuradi, 1999).

1.1. Sosyal Hizmet Bağlamında Felsefi Etik Yaklaşımlar

Felsefenin bir dalı olan etiğin tarihine bakıldığında, filozofların kendi etik sistemlerini oluşturmak için ortaya koydukları, birbirleriyle benzeşen veya birbirlerinden bütünüyle ayrışan çok çeşitli etik yaklaşımların olduğu görülecektir. Ancak bu yaklaşımların benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya koyularak, sınıflandırılması son derece güçtür. Filozofların etik görüşleri kimi zaman normatif etik, anlatsal etik, metaetik, determinist etik, duygucu etik, formel etik, metafizik etik, söylem etiği, ontolojik etik, çevre etiği olarak ayrılırken; kimi zamansa niyet etiği, ödev etiği, teleolojik etik, feminist etik, erdem etiği, toplumcu etik, haklar etiği, deontolojik etik, faydacı etik olarak sınıflandırılabilir; ancak hatırdan tutulmalıdır ki; yapılan bu sınıflandırmalar arasındaki ayrımlar net değildir; örneğin faydacı etik aynı zamanda teleolojik etik yaklaşım

kapsamında; ödev etiği ise deontolojik etik kapsamında değerlendirilebilir.

Etik yaklaşımlar, filozofların mümkün eylemler arasında nasıl seçim yapabileceğine ilişkin felsefi düşüncelerinin ürünüdür. Bu yaklaşımlar, kişinin istemelerinde neyin belirleyici olduğunu, doğrunun, iyinin ve olması gerekenin neliğini, nasıl eylemde bulunulacağına ya da bir eylemde bulunmak için nasıl karar alınacağına ilişkin sorulara yanıt aramışlardır.

Sosyal hizmet bağlamında bakıldığında belirli bir felsefi etik yaklaşım, belirli moral ilkeleri meydana getirir. Bu ilkeler, sosyal hizmet uzmanları tarafından kullanılan değer sistemlerinin, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin düşünceleri kapsayan ve bir eylem rehberi olarak kullanılan ilkeler sisteminin bir bölümü olarak kabul edilir (Wilks, 2004: 79). Bu nedenle, sosyal hizmet etiğinin temelinde yatan felsefi yaklaşımların bilinmesi oldukça önemlidir. Ancak bütün felsefi etik yaklaşımların ele alınması mümkün olmadığından, bu çalışmada yalnızca sosyal hizmet disipliniinde önde gelen ve uygulamalarda gerçekleştirilecek etik eylemin dayandırılması olanaklı olan temel etik yaklaşımlar üzerinde durulmuştur.

1.1.1. Erdem Etiği

Erdem etiği, eski çağ filozoflarından Platon ve Aristoteles ile modern çağ filozoflarından MacIntyre tarafından biçimlendirilmiştir. Tüm bu filozoflar, eylemin amacını, 'erdem'le belirlenen 'insanın üstünlüğü' olarak tanımlarlar. Erdem etiğinin kökeni, Yunan şehir-devletinde yurttaşların nasıl davranacağıyla ilgili kurallara dayanır (McBeath ve Webb, 2002: 1017; Manning, 1990: 107).

Erdem kültürel bir üründür ve erdem temelli etik, iyi bir yaşam üzerine deneyim, düşünme, anlama ve açıklamayla ortaya çıkar ve bu nedenle kişilerin eylem niteliklerinin kalitesine ilişkin bir temel belirleme çabasıdır. Erdem etiğine göre etik, insan eylemleriyle ilgilidir ve eylemler yalnızca bedensel hareketler değildir (McBeath ve Webb, 2002: 1018; MacIntyre, 2001: 98; Clark, 2006: 76).

Platon'un etik anlayışında moral eylemlerimizin son ereği, en yüksek iyi yani mutluluktur; iyinin tek kişide gerçekleşmesi, erdem; iyinin topluluk yaşamında gerçekleşmesi ise devlettir. Platon'a göre erdem, insanı mutlu kıldığı için en yüksek iyinin tek mümkün yoludur (Akarsu, 1998: 103-106). Aristoteles'in etik anlayışında ise; iyi, her şeyin yöneldiği, eğilim duyduğu erektir. Her eylem, kendisinden başka bir şeye yönelir ve eylem, bu şeyi yaratma eğiliminden değerini alır. Her varlığın, kendine özgü bir en yüksek iyisi vardır. Bunun insan için ne olduğunu belirlemek etiğin ödevidir. Etik bir eylemde bulunmak isteyen kişi, yalnızca doğruyu yapmakla kalmamalı, aynı zamanda doğru düşünüş içinde hareket etmelidir, sadece bu düşünüş eyleme moral bir değer verir. Etik eylem, ruhun akla uygun belirlenimleri alabilen bölümünün yani isteklerin, akla itaat etmesinde, akla uymasında ortaya çıkar (Akarsu, 1998: 120-133). Aristoteles, etik erdemleri (*karakter erdemleri*) yapa yapa, alışkanlıkla edinilen, yatkınlık ve doğru görüş gerektiren erdemler olarak tanımlar. İnsanda erdem sahibi olmak için bir yatkınlık vardır ancak erdemli olmak için bu olanağın eyleme geçmesi gerekir (Aristoteles, 1998: 30).

Erdem etiği, bireyi belirli bir eyleme yönelten karaktere bağlı motifleri, ilkelerin

önüne koyar. Belirli bir eylemi yalnızca bir ilkeye uygun davranmak için yapan kişi moral bir eylemde bulunmuş olmak bir başka deyişle, bir eylem uygun motiflerden kaynaklanmıyorsa, doğru olsa bile ne eylem, ne de onu gerçekleştiren kişi erdemli sayılamaz (Oğuz, 2001: 18).

Erdem etiği, moral otoritenin tüm kaynaklarının belirli bir toplumda ve belirli bir zamanda temellerini bulan ilkeler sağlayabileceği görüşünü kabul eder (Butler, 2002: 242). Erdem cömertlik, doğruluk, merhamet gibi karakter nitelikleri olarak tanımlanır, bunlar eylemin doğal ve mantıklı yönleridir ve bir insanı iyi yapan niteliklerden olduğundan kendinde iyidir. İyiyi gerçekleştirme ödevi, profesyonel olmakla ilgilidir ve sosyal hizmet bağlamında mesleği icra etmek, toplum için iyi şeyler yapmak imasını taşır (Manning, 1990: 107).

McBeath ve Webb, Aristoteles'in erdem etiğini, yıllarca etkili olan Kantçı ve faydacı etik anlayışları yerine sosyal hizmet uygulamasının temeli olması konusunu tartışmışlardır. Erdem etiği; dışsal olarak empoze edilen davranış kuralları yerine sağduyu, deneyim, anlama, derin düşünme ve arzu gibi bireysel özelliklere vurgu yapar. Erdem etikçileri etik bir eylemin, bireysel yapıp-etmelerin niteliğinden kaynaklandığını savunurlar (Llyod, 2006: 1173). Sosyal hizmette erdem etiği, kişi olarak sosyal hizmet uzmanının önemi tartışmasını merkeze alır. Bunu yaparken uzmanı rolü açısından değil, yalnızca insan olarak, akıl sahibi kişi olarak değerlendirir (Clark, 2006: 77).

Özetlemek gerekirse, sosyal hizmet bağlamında erdem etiği, sosyal hizmet uzmanını öncelikle bir kişi olarak ele alır. Çünkü sosyal hizmet uzmanının etik eylemde bulunabilmesinin koşulu,

onun bir meslek elemanı olarak değil, kişi olarak sahip olduğu nitelikleridir. Sosyal hizmet uzmanı, -örneğin- işken- ce karşısında, bunu uygulayan kişi ya da gruba karşı çıkarken, söz konusu karşı çıkışı, yalnızca etik bir ilkeye bağlı kalmak ve onu yerine getirmek için değil, erdem sahibi bir kişi olabilmek için, kendinde bulunan yatkınlığı eyleme geçirebilmiş ve bu deneyim sayesinde edindiği sağduyu, derin düşünme ve anlama gibi karakter erdemleriyle doğru düşünüş içinde hareket edebilen kişi ve aynı zamanda meslek elemanı olarak gerçekleştirmelidir. Ancak bu şekilde, kişi olarak sosyal hizmet uzmanı, moral eylemde bulunmuş olacaktır.

1.1.2. Deontolojik Etik

Deontolojik etik, değişmez moral kuralların son derece önemli olduğunu vurgular çünkü bir eylem, bağlama ya da ortaya çıkabilecek sonuçlara bakılmaksızın, doğası gereği doğru ya da yanlıştır ve bu nedenle etik kurallar evrenseldir (Healy, 2007: 12; Kinderknecht, 1995: 20). Deontolojik etikte, doğru veya iyi davranışlar, eylemi harekete geçiren 'ödev' tarafından değerlendirilir, bir başka deyişle eylemden kaynaklanan sonuçlar eylemi belirlemez. Eylem, başkalarıyla olan ilişkilere bağlı bulunan ödev ve zorunluluklardan kaynaklanır (Ain, 2001: 38-39).

Immanuel Kant, deontolojik kavramları etik yaklaşımına yerleştiren ilk modern çağ filozofudur. Kant, '*Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*'nde insanın, bireysel akıl kapasitesi nedeniyle moral bir yetkinliğe sahip olduğunu tartışır. Bu kapasite onu yalnızca bir birey olarak belirlemekle kalmaz, aynı zamanda onu diğerleriyle eşit kılar. Bu eşitliğin özü, her bir insanın kendi özgürlüğünü gerçekleştirmeyi ve başka insanlardan

saygı görmeyi hak ettiğine işaret eder. Kant, tüm koşullarda moral olarak gerekli ve zorunlu olan koşulsuz istemeler olan 'kesin buruk'u geliştirmiştir ve bu, etik eylemler için bir yorum ve kural sağlar. Evrenselleştirilebilirlik ilkesi, 'yalnızca aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin ilkeye göre eylemde bulun' der. Bu noktada kurallar şunları içerir:

- Bir kişi gönüllü olarak eylemde bulunduğunda her zaman biçimlendirilebilir bir maksim ya da kurala göre eylemde bulunur,
- Kişi yalnızca maksimi evrenselleştirmek istediğinde, moral bir noktadan hareketle seçimde bulunmuş ve karar vermiş olur,
- Eğer kişi benzer koşullardaki herkesin böyle davranması istemiyle hareket ederse bir eylem doğru ve zorunlu olur, tersi durumda ise eylem moral açıdan yanlıştır (Webb ve McBeath, 1989: 493; Manning, 1990: 103-104).

"Kesin buyruk bir tek tanedir, hem de şudur: ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun" (Kant, 1995: 38).

Kant'a göre, bir şeyin değeri kendi içindedir, bir başka deyişle bir şey kendi başına değerlidir, kendi başına iyidir, kendinde iyidir. Kant, eylemleri; ödevle aykırı olanlar ve ödevle uygun olanlar olarak ikiye ayırır. Ödevle uygun olan eylemler ise eğilimden çıkanlar ve ödevden çıkanlar olarak ikiye ayrılır. Ödevle aykırı olanlar, belirli bir amaçla yapılıp, yararlı olsalar bile, ödevle çeliştiğinden bunların ödevden gelip gelmedikleri söz konusu edilemez. Eğilimden kaynaklanan ödevle uygun eylemler; ödevden çıkan, ödevle

olan saygıdan kaynaklanan eylemler değildir. Bunlar eğilimlerden doğarlar ve ödevle uygun olabilirler. Ödevden çıkan ödevle uygun eylemler ise içinde hiçbir eğilim olmadan, hatta eğilime karşı bile gerçekleştirilen, ödevle ilişkin saygıdan kaynaklanan eylemlerdir. Bir eylemi 'ödev' olduğu için yapıyorsak yani kişiyi bu eylemi yapmaya sürükleyen neden eğilim değil de, ödevse söz konusu eylemin moral açıdan bir değeri vardır (Akar-su, 1999: 92-93). Kant'a göre iyi iradenin dışında koşulsuz bir iyi yoktur. İyi iradenin tek motifi, ödevini yapmak adına ödevini yapmaktır. İyi irade, ne yapmaya niyetlenirse niyetlensin, ödevi olduğu için niyetlenir (MacIntyre, 2001: 219).

Deontolojik etik, bir eylemin ancak moral kurallara uygun olması durumunda doğru olacağını vurgular. Moral kurallar, bir son ya da amaç belirtmeyen 'ödev'in temel ilkelerine dayanır. Böylece bir eylemi doğru ya da yanlış yapan sonuçların iyiliği ya da kötülüğü değil, yapılan eylemin türüdür. Eylemler sonuçlarından bağımsız olarak, doğası gereği doğru ya da yanlıştır. Böylece önemli olan, bir durumun ödevi ya da anlamı ile karar vericinin niyetidir.

Sosyal hizmetin bazı teorisyenleri, sosyal hizmet uzmanı ve müracaatçı olarak nasıl eylemde bulunulması gerektiği üzerinde duran Kantçı sosyal hizmet etiğini geliştirmişlerdir. Buna göre Kantçı sosyal hizmet etiğinin anlaşma, dayanışma ve müzakere dili, müracaatçı ve sosyal hizmet uzmanının gerçekliğe sahip olduğu, birbirleriyle eşit olduğu ve birbirlerine saygı göstermek zorunda olduğu ilkesine dayanmaktadır. Kantçı sosyal hizmet etiği, sosyal hizmet etiği olarak görülür ve ihtiyaca cevap olarak politik uygulamalar biçiminde ortaya çıktığı savını reddeder (Webb ve McBeath, 1989: 493-497).

Deontolojik etik bağlamında sosyal hizmet uzmanının, -örneğin- müracaatçının mahremiyet ve gizlilik hakkını ihlal etmesinin, bu eyleminin sonuçlarının yarar getirmesi halinde dahi, etik olup olmadığı tartışılmaz. Çünkü bu eylem, deontolojik etik kapsamında ele alındığında, ödeve aykırı bir eylemdir ve eylemden kaynaklanan sonuçlar eylemi belirlemez. Sosyal hizmet uzmanının, kariyerinin zarar görebileceği endişesiyle müracaatçının mahremiyet ve gizlilik hakkına saygı duyup, koruması durumunda da onun, etik bir eylemde bulunduğunu söylemek mümkün olmayacaktır. Çünkü böyle bir eylem içinde sosyal hizmet uzmanı, sonucu itibariyle ödeve uygun bir eylemde bulunmuş olmakla birlikte, söz konusu eylem, ödeve olan saygıdan değil, bir eğilimden kaynaklanmış olduğundan, etik bir eylem olarak değerlendirilemez. O halde sosyal hizmet uzmanı, müracaatçının mahremiyet ve gizlilik hakkını -ancak ve ancak-, ödev olduğu için saygı duyup, koruması halinde, ödevden çıkan, ödeve uygun ve dolayısıyla etik bir eylemde bulunmuş olacaktır.

1.1.3. Teleolojik Etik

Teleolojik etik, etik seçimlere, sonuçların değerlendirilmesi yoluyla rehberlik edilmesi gerektiğini ve bir eylemin doğruluğunun o eylemin sonuçları tarafından belirlendiğini vurgularlar (Reamer ve Abramson, 1982: 29). Teleolojik etik yaklaşım, bir eylemi; ya eğer bir kişi o eylemi yapması iyi sonuçlar getiriyorsa, ya da eğer bir eylem herkesin öyle eylemesi durumunda iyi sonuçlar getirecekse moral açıdan doğru olarak kabul eder. Bir eylemin sonuçlarının iyiliği ya da kötülüğü onu doğru ya da yanlış yapar. Böylece teleolojistler, 'son' sonucun

en önemli faktör olduğunu iddia ederler. Bir eylem doğası gereği iyi olduğu için değil, istenen sonuçlara ulaştırdığı için istenmelidir (Manning, 1990: 102).

1.1.3.1. Faydacı Etik

Jeremy Bentham ve John Stuart Mill tarafından biçimlendirilen faydacı etik, teleolojik etik yaklaşım kapsamında değerlendirilir. Faydacı etikte, düşünceye rehberlik eden 'iyi'ye, moral kural ve ilkeler öncülük eder. Bu nedenle 'eylem' söz konusu olduğunda, eylemlerimizin sonuçlarının faydalılığı; 'kural' söz konusu olduğunda ise moral kuralın takibi ön plana çıkar. Faydacılık, uygulanmak zorunda olan bir eylemin sonuçlarının moral muhakemesine dayanır, bir eylem eğer faydalıysa doğrudur (Ain, 2001: 39).

Faydacı etik yaklaşıma göre eylemler, kötü ile iyi arasında en büyük dengeyi yarattıkları koşullarda değerlendirilmelidirler. Bentham bu noktada eylemlerin sonuçlarının; kesinlik, süreç, yoğunluk, benzerlik, verimlilik, saflık ve genişlik boyutlarının düşünülmesiyle değerlendirilmesi gerekliliğini vurgular (Reamer ve Abramson, 1982: 30).

Bentham'a göre etik, tümüyle haz ve acı duyularına dayanmasına karşın kesin bir rasyonel bilimdir. İnsan her eyleminde olabildiğince çok sayıda insanın olabildiğince çok mutluluğunu göz önünde tutarsa, kendi iyiliği de bu eylemle en iyi şekilde sağlanabilir. Bir başka deyişle, insan kendi iyiliği için herkesin iyiliğini göz önünde tutmak zorundadır. Etik bir kişi kendi mutluluğunu isteyecektir ancak bunu çok sayıda insanın çok sayıda mutluluğunu istemeden gerçekleştiremeyeceğini bilmelidir (Akarsu: 1998: 169-171).

Bentham, kamusal çıkara hizmet etmesi için kişisel çıkarın güdümlenmesi gerektiğini savunur. İyi ve doğru en fazla mutluluk kavramı çerçevesinde tanımlanmadıkça anlamsız olacaktır. Yalnızca fayda ilkesi, yani yalnızca en fazla mutluluk ilkesi insanlara bir eylem ölçütü vermektedir. Bentham, insanın azami mutluluğunun, azami sayıda insanın azami mutluluğu peşinde koşmada bulunabileceği için toplumsal hayat için zorunlu kurallara itaat etmenin tek motifinin, itaatle bulunacak haz ya da kurallara itaat etmemekten çıkan acı olduğunu düşünür (MacIntyre, 2001: 263-265).

Mill, bir eylemin değerlendirilmesinde, daha yüksek ve daha aşağı hazlar ile daha çok önemli ve daha az önemli ödevler arasında ayırım yapılmasının niteliksel değerlendirme kadar önemli olduğunu vurgular (Reamer ve Abramson, 1982: 30). Mill'e göre bütün insanların eylemlerinin son ereği, hem niceliksel hem de niteliksel bakımdan en yüksek iyidir, yani mümkün olduğu ölçüde acıdan kurtulmak ve mutluluk duymaktır. Her eylemin bu son ereği zorunlu olarak aynı zamanda etiğin ölçütüdür (Akarsu: 1998: 172). Mill, tüm insanların hazzı arzuladığını ve bu nedenle hazzın evrensel olarak arzulanan olduğunu, kamusal iyinin özel iyilerin toplamı olduğunu savunur (MacIntyre, 2001: 270-276)

Faydacı etik yaklaşım ile yürütülen sosyal hizmet uygulanmasında karar verme prosedürü şu basamakları içerir: İlk olarak, seçime açık eylemlerin olası yönlerinden oluşan bir alternatifler listesi geliştirilmelidir. İkinci olarak, her alternatif için olası sonuçlar hesaplanmalıdır. Son olarak ise en çok zevk ve en az acıyı ortaya çıkartmak için tüm alternatiflerin sonuçları karşılaştırılmalıdır. Bu yöntemle gerçek değer maksimize, gerçek

değersizlik ise minimize edilerek, sosyal hizmet uzmanının moral açıdan yerine getirmekle yükümlü olduğu eyleme ulaşılabilecektir (Manning, 1990: 102).

Faydacı etik bağlamında sosyal hizmet uzmanının, -örneğin- müracaatçının kendi kaderini belirleme hakkına saygı duyup, bunun gerçekleştirilebilmesi için çalışması, yalnızca sosyal hizmet uzmanının bu eyleminin sonuçlarının değerlendirilmesi yoluyla anlamlı olacaktır. Bir başka deyişle, sosyal hizmet uzmanının, müracaatçının kendi kaderini belirleme hakkı için çalışması, ya iyi sonuçlar ortaya çıkartıyorsa, ya da tüm sosyal hizmet uzmanlarının bunu gerçekleştirilmesi durumunda iyi sonuçlar ortaya çıkacaksa doğru ve dolayısıyla etik olarak değerlendirilir. Çünkü sosyal hizmet uzmanının böyle eylemesi durumunda istenen sonuç; olabildiğince çok sayıda insanın kazanacağı, olabildiğince fazla yarardır. Bunun koşulu ise söz konusu eylemin sonuçlarının değerlendirilmesidir, çünkü eylemin doğruluğu ancak, o eylemin sonuçları tarafından belirlenebilir.

2. SOSYAL HİZMET ETİĞİ

Meslek etiği, felsefi temellerinden kopartılmaksızın toplumsal ve bireysel değerlerle uyumlu olan mesleki değerlerden çıkarılır. Öznesi insan olan her meslek, kendi amaç ve odağından hareketle mesleki değerlerini ortaya koyar. Bu değerler uzmanların, müracaatçılarla kurmaları gereken ilişkilerinde moral davranış normları olarak hizmet eder. Bu normlar, uzmanların eylemlerine moral niteliğini kazandırarak, toplumun mesleğe ilişkin güveninin sağlanmasında yardımcı olur.

Meslek etiği, bir mesleğin moral sorumlulukları veya özel zorunluluklarının

kodlanmasıdır. Pope ve Vasquez, uygulayıcılar için meslek etiğinin üç temel görevi içerdiğini savunur. Bunlardan ilki, bir kişinin mesleki eylemlerinden, yaşamı etkilenen bireylerin gerçekliğinin ve öneminin anlaşılması; ikincisi, mesleki ilişkilerin ve mesleki müdahalelerin doğasının anlaşılması; son olarak ise uygulayıcının davranışlarının hesap verilebilirliğinin doğrulanmasıdır (Kinderknecht, 1995: 11-12).

Meslek etiği söz konusu olduğunda etik temelli mesleki uygulama, mesleki değerlerin gerçekleştirilmesi olanağının biricik mümkün yolu olarak karşımıza çıkar. Bir mesleğin meslekleşme sürecinde temel rol oynayan değerlerin, mesleki uygulamalarla uyum içinde olması, söz konusu uygulamanın etik temele sahip olması bakımından kaçınılmazdır.

Levine'e göre etik temelli mesleki eylem, uygulamada yaşanan bir kriz durumunda verilen doğru ya da yanlış bir karar değildir, daha çok mesleki bir uygulamada her zaman söz konusu olması gereken ve süregelen bir eylem düşüncesidir (Kinderknecht, 1995: 22).

İnsanın değeri bağlamında bilimsel temelini oluşturan sosyal hizmet; meslek etiğini, felsefi etik yaklaşımların kavramlarını kullanarak biçimlendirmiştir. Sosyal hizmet etiği, mesleki uygulamalarda doğru eylemi belirlemeye çalışan bireysel ve toplumsal bir fenomendir.

Sosyal hizmet etiği, sosyal değişimi vurgulayan ve sosyal adalet ile eşitliğin başarılması olan temel sosyal hizmet değerlerine uygun, mesleki eylemlere rehberlik eden düzenleyici ilkelerdir. Bu düzenleyici ilke olma niteliğiyle sosyal hizmet etiği, mesleki etkinlikleri hesap verilebilir kılmaktadır (Dominelli ve Holloway, 2008: 1016-1017).

Sosyal hizmet etiğinin gelişimi incelendiğinde, sosyal hizmetin değerlerinde ve dolayısıyla uygulamalarında meydana gelen değişimlerin, sosyal hizmet etiği alanına da yansıdığı görülmektedir. Böylelikle alan, eleştirel moral düşünüşün tüm mesleki eylemlere yöneltilmesini destekler nitelikte genişlemiştir.

Sosyal hizmet etiğinin kronolojisi, Reamer tarafından yazılmıştır. Reamer sosyal hizmet etiğinin gelişimini dört dönemde inceler. Her dönem, bir önceki dönemden bu yana mesleğin gelişimini yansıtır. İlk dönem, müracaatçının moralitesine odaklanan 1950'li yıllardır. İkinci dönemde ise odak, mesleğin ve uygulayıcının moralitesi, etiği ve değerleridir. 1980'li yıllarda sosyal hizmet etiği, uygulayıcıların karşılaştığı acil ve pratik etik problemlerle baş edilebilmesi için etik ilke ve yaklaşımlara başvurulması çabalarından etkilenmiştir. Sosyal hizmet etiğindeki en güncel değişim, meslekte etik konulara ilişkin anlayıştan gelişmiştir. Meslek etiği, müracaatçının moral kurallarına ilişkin meselelerin hakim olduğu periyottan etik ikilemlerin tanımlanması ve analizi, etik açıdan riskli durumların yönetimi, uygulayıcılar arasında etik olmayan eylemlerle yüzleşilmesine doğru gelişir (Reamer, 1998; Akt: Boland, 2002: 18). Sosyal hizmet etiği, bazı küresel değişimlerden de etkilenmektedir. Çevresel, medikal, bilimsel ve sosyo-politik konular (iklim değişikliği, genetik teknolojideki gelişmeler, küresel terör vs.) insanın sorumluluğu, insan yaşamı ve değerleri, sınırlı kaynakların dağıtılmasında ve farklılıkların tanınmasında sosyal adalete ilişkin etik sorunların ön plana çıkmasına yol açar (Banks, 2008: 1239).

Özetle sosyal hizmet etiği; mesleki uygulamalarda doğru eylemin ne

olduğunun belirlenmesi çabalarını sorun edinen, modern yaşamın insan ilişkilerinde yarattığı değişimlerden etkilenerek gelişen, karar verme sürecinde etik kaygıları ön plana alan etik ilke ve değerler temelinde kurulu bir alandır.

2.1. Sosyal Hizmetin Değerleri

Sosyal hizmet uygulaması, değerlerden bağımsız bir etkinlik olarak görülemez, çünkü uygulamanın temelinde öncelikle toplumun, daha özeldede ise müracaatçı ve uzmanın değerleri yer alır.

Sosyal hizmet uzmanının, meslek elemanı olma niteliğinin dışında, kişi olarak sahip olduğu değerler, müracaatçıyla kuracağı ilişkide değer sorunlarının varlığını ve dolayısıyla sosyal hizmet uzmanı ile müracaatçı arasında kurulacak ilişkiyi belirleyen temel etkenlerden birisidir. Söz konusu değer sorunları, kişilerin etik olanaklarına ilişkindir. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanının kişi olarak, değer korumaya yönelik eylemleri aracılığıyla sahip olduğu nitelikleri, kurulan mesleki ilişkinin niteliğini de bütünüyle etkilemektedir. Zira sosyal hizmet uzmanının etik dışı bir olayla karşılaşması, etik ikilemede kalması ya da kendi değer yargılarıyla çatışan durumların ortaya çıkması durumunda nasıl eyleyeceği, onun kişi olarak sahip olduğu niteliklerle yakından ilgilidir.

Sosyal hizmetin mesleki değerleri, sosyal hizmet uzmanı ile müracaatçı arasındaki mesleki ilişkinin niteliğinin tanımlanmasını ve moral eylemin neliğine ilişkin uzmanı bilgilendirerek mesleki eylemlerine rehberlik edilmesini sağlar. Sosyal hizmetin meslekleşme sürecinde mesleki değerler, mesleğin tamamlayıcısı olarak rol oynar. Bu değerler, toplumsal ve bireysel değerlerden ayrışık olarak

varolmadığı için söz konusu değerlerde meydana gelen değişikliklerden etkilenir. Dolayısıyla sosyal hizmetin değerleri, tarihsel ve toplumsal bir bağlam içinde değerlendirilmelidir.

Erken dönemde sosyal hizmet ve dinsel değerler birbirinden ayrılmaz nitelikteydi. Zaman içinde sosyal hizmet bilim temelli, teknoloji yönelimli bir mesleğe dönüşmüş ve bu durum sosyal hizmetin temel varsayımlarından dini ön yargıların elimine edilmesini sağlamıştır (Manning, 1990: 113).

Sosyal hizmetin değerlerinin niteliğine ilişkin yapılan tartışmalar, bu değerlerin genel geçer olup olmadığına, sosyal hizmetin tüm değerlerinin mi, yoksa yalnızca bazı belirli değerlerinin mi evrensel ve değişmez olarak kabul edilebileceğine ve bu değerlerin felsefi kökenine odaklanır.

Sosyal hizmetin evrensel olarak uygulanabilir bir takım değerlerinin olup olmadığını araştıran yaklaşımlar, evrenselci ve deontolojik yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların ışığında sosyal hizmetin evrenselleştirilebilecek temel değerleri; o toplumun standartlarında olağan yaşam koşullarını ve becerilerini kazandırmak ile sosyal hizmetin politik ve uygulamalı bir bilim olduğu kabulüyle, bilinen spesifik zararları önlemek ya da en aza indirmek olarak belirlenmiştir (Healy, 2007: 13; Clark, 2006: 78).

Clark ve Asquith (1985), ve Rojek (1988) sosyal hizmetin değerlerinin kökeninin hümanist felsefede bulunduğunu iddia ederler. Hümanizm bütün insanların akıl, sağduyu sahibi ve özgür oldukları düşüncesi üzerine kuruludur. Sosyal hizmet için önemli olan, hümanist değerlere dayalı bir uygulama alanı oluşturmaktır (Biehal ve Sainsbury, 1991: 249-250).

Sosyal hizmetin ortaya çıkışında temel rol oynayan, başkalarına karşı duyulan şefkat ve yardım sağlamak için duyulan samimi istek olan hayırseverliğin temelli hümanist değerlere dayanır (Lovat ve Gray, 2008: 1110). Buna ek olarak, hümanist değerlerden olan diğerkamalık (özgecilik) -çıkarcı gözetmeksizin başkalarının iyilik ve yararını gözetme-, sosyal hizmetin temel motivasyonu olarak görülebilir. Sosyal hizmet tarihi boyunca insanlara yardım etmek ve daha iyi bir toplum yaratma çabaları bu amacın nasıl başarılacağına ilişkin farklılıklar olsa da mesleğin mihenk taşı olmuştur. Sosyal hizmet mesleğinin birincil misyonunu, insanlığın iyilik halini arttırmak, her bir insanın temel ihtiyaçlarının karşılamasına yardımcı olmaktır (Brill, 2001: 224-228). Tüm sosyal hizmet uzmanları, müracaatçının otonomisi, insan ilişkilerine saygı, müracaatçının onur ve değerini korumak, sosyal adaletsizlikle mücadele, incinebilir, baskılanmış ve yoksul birey ve gruplara hizmetleri ulaştırmak ve görevlerini yerine getireceğini garantilemeyi içeren hümanist yaklaşım temelli meslek değerlerini kullanır (Ain, 2001: 37-38).

Sosyal hizmetin değerlerinin kökeninin ve niteliğinin yanı sıra, bu değerlerin neliğini belirleme çabaları da sosyal hizmet literatüründe geniş yer almıştır. Bazı sosyal hizmet teorisyenleri, sosyal hizmetin temel değerlerini; 'birey olarak insan varlığı, farklılığı ve toplumla karşılıklı dayanışması, bireyin potansiyelini gerçekleştirilmesinde temel ihtiyaçlarının karşılanması, sosyal çevrenin idaresi ile bilimsel ve rasyonel yaklaşımlarla istenen ve başarılabilen değişim yönergesi' olarak belirlemişlerdir (Mc Leod ve Meyer, 1967; Akt: Wesley, 1997: 20-21). Bazı diğer teorisyenler ise temel mesleki değerleri; 'insanların yaşam sorunları ve zorluklarının üstesinden gelebilmek

için ihtiyaç duydukları kaynaklara ve yaşamları boyunca kendi potansiyellerinin farkındalığını sağlayan fırsatlara ulaşmaları, her bir bireyin biricik olduğu ve doğal bir değere sahip olduğu, insanların başkalarının haklarını ihlal etmeden özgür olma hakkına sahip olduğu, tüm bu değerlerin farkındalığının, bireysel yurttaşlığın ve toplumun karşılıklı sorumluluğunda gerçekleşmesi gerekliliği' olarak belirlemişlerdir (Hepworth ve Larsen, 1986; Akt: Kinderknecht, 1995: 95).

Sosyal hizmetin temel değerlerine ilişkin yapılan belirlemelerin ortak noktası; insan varlığının niteliğinin odak alınarak, buradan hareketle insanın sahip olduğu ve olması gereken olanaklar ile bu olanakların gerçekleştirilebilmesi için belirli koşulların sağlanması gerekliliğidir. Sosyal hizmetin temelinde, her bir bireyin yalnızca insan olmaktan kaynaklanan değere sahip olduğu ve bu değere saygı duyulması gerektiği anlayışı bulunur. Bu anlayış, sosyal hizmet uygulamalarına insanların kendi tercihlerini ve kararlarını belirleme yeteneğine, farklılıklarına, mahremiyetine saygı duymak, ihtiyaçlarının karşılanmasında sosyal değişimin, sosyal adaletin gerçekleştirilmesinde yardımcı olmak ve bunu kolaylaştırmak olarak yansır.

2.2. Sosyal Hizmetin Etik İlkeleri

Sosyal hizmetin temel değerlerinden, uygulamalara rehberlik edecek bazı temel ilkeler çıkarılabilir. Bu ilkeler evrensel nitelikte olabileceği gibi, kültürel görecelik anlayışıyla, her toplumun kendi kültürel yapısına uygun olarak hazırlanan ilkeler de olabilir. Sosyal hizmet uygulamalarında etik ilkelerin önde gelen işlevi, müracaatçının otonomisine saygı duyulmasına, adil ve doğru eylemde bulunulmasına rehberlik ederek, müracaatçının

uygulamanın olası sonuçlarından zarar görmesinin önüne geçilmesidir.

Müracaatçılar, uzmanın hem yapabileceğini varsaydığı uygulamaları yerine getirebilecek, hem de hizmetleri kötüye kullanmayacak yeterliliğe sahip olduğuna inanmaya gereksinim duyarlar. Etik ilkeler, uzmanın ilgili becerileri, müracaatçıya karşı ayrımcılık yapmayacağı ve mesleki bilgisini insancıl olmayan amaçlar doğrultusunda kullanmayacağı gibi bildirimleri içeren bir kamu açıklamasıdır. Etik ilkelerin temel amacı, sosyal hizmet uzmanlarına rehberlik etmek ve müracaatçıyı korumaktır, bununla birlikte mesleki statünün kurulması gibi işlevleri yerine getirmek de etik ilkelerin hedefleri arasındadır (Banks, 1998: 217-218).

Tarihsel açıdan bakıldığında sosyal hizmetin etik ilkelerinin oluşturulması gereksiniminin, sosyal hizmetin meslekleşme süreciyle aynı paralelde geliştiği görülecektir. Literatür incelendiğinde ilk açık etik vurgunun, Mayıs 1922 tarihli 'Annals of the American Academy of Political and Social Science' isimli yayında yapıldığı dikkate çarpar. Bu yayında AASW üyelerinden Mary Van Kleeck ve Graham R. Taylor, mesleğin belirli ve kabul edilmiş etik ilkelerinin olması gerekliliğine dikkati çekmişler ve etik ilkelere biçimlendirilmesi için uygun genel ilkeleri; 'sonuçlarıyla test edilebilen pratik etkinlik ve yöntemler, uzmanların etkililiği için uygun standartlar, mesleki gelişim için uzmanların ilgisi ve işlevleri, kişisel ilgiyi toplumun refahına yönlendirmek ve topluma sosyal hizmetin standartlarına uygun hizmetler sunmak' olarak belirlemişlerdir. Etik ilkelerin geliştirilmesine yönelik öncü diğer bir çalışma ise Mary Richmond'a aittir. Richmond'un 'Sosyal Hizmet Uzmanları için Etik İlkelerin

Oluşturulmasına Yönelik Deneysel Bir Çalışma' adlı yazısı 1923 yılında 'Ulusal Sosyal Refah Konferansı'nda tartışılmıştır (Kinderknecht, 1995: 114-115).

Günümüzün etik ilkeleri, sosyal hizmet uzmanlarının eylemlerine rehberlik etmesi, görevi kötüye kullanmalarını, olası riskleri azaltmak ve etik içerikli davalarda karar verilmesine bir temel sağlamak için üretilmiş etik ilkelere dayanan mesleğin ideolojisini ve mesleki otoriteyi içerir (Ain, 2001: 53).

IFSW tarafından 1994 yılında geliştirilen 'Sosyal Hizmet Mesleğinin Etik İlke ve Kuralları', geniş etik ilkeleri, etik açıdan problemli konuları, etik problemlerin çözümü için yöntemleri ve eylem standartlarını konu edinmektedir. Böylece, IFSW'nin Etik İlkeleri, burada ve şimdi sosyal hizmete ve sosyal eyleme rehberlik etmesi gereken değerlerin anlatımını içerir. Bu ilkelerin ilk amacı, sosyal hizmet için kültürel ve sosyal durumlara uygulanabilecek bir takım temel ilkeler şekillendirmektir (Healy, 2007: 13; Congress ve McAuliffe, 2006: 151; Gottfried ve D'Aprix, 2006: 228; Banks, 1998: 215).

Sosyal hizmet, değer temelli bir disiplin olduğu için sosyal hizmet uygulamasının temelinde uzmanın mesleki sorumluluklarını tanımlayan etik ilkeler yer almaktadır. Etik ilkeler, sosyal hizmet uzmanlarının her durumda nasıl eylemde bulunması gerektiğini tanımlayan ya da etik meseleleri nasıl önceliklendireceğini belirleyen kurallar değil; mesleki uygulamalarında sosyal hizmet uzmanını yönlendiren, bilgilendiren ve eylemlerine rehberlik eden değerler ve standartlar bileşenidir. Etik ilkeler, sosyal hizmet uygulamalarında müracaatçıların korunması temel amacının yanında, sosyal

hizmetin mesleki statüsünün tanınması gibi çok önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle her ülkede sosyal hizmet uzmanları birlikleri mesleğe karşı, uluslararası alanda tanımlanan ilkelerle çatışmayan ancak kendi kültürel değerlerine ve toplum yapılarına uygun olarak oluşturdukları etik ilkeleri ortaya koyma sorumluluğunu taşırlar.

SONUÇ

Sosyal hizmet etiğine temel oluşturan felsefi etik yaklaşımlar, sosyal hizmet uzmanının eylemlerinde neyin belirleyici olduğu ile doğrunun, iyinin ve olması gerekenin neliği sorularına yanıt aranmasına rehberlik eder. Bu nedenle temel felsefi etik yaklaşımlar ile bu yaklaşımların etiğe ilişkin varsayımlarının neler olduğunun ve sosyal hizmet uzmanının mesleki eylemini hangi anlamda etkileyebileceğinin bilinmesi oldukça önemlidir.

Sosyal hizmet, değerlerden bağımsız bir etkinlik değildir, ancak sosyal hizmet uygulamalarının, etik temelli mesleki uygulama olarak değerlendirilebilmesi için söz konusu uygulamalarda mesleki etik değerlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu değerler sayesinde uygulamada doğru eylemin ne olduğunun belirlenmesi ve karar verme sürecinde etik kaygıların ön plana alınması mümkün olur. Sosyal hizmet uygulamalarına rehberlik edecek değerlerin görünür kılınmasına olanak tanıyan etik ilkeler, sosyal hizmet uzmanını yönlendiren ve bilgilendiren değerler bütünüdür. Dolayısıyla denilebilir ki; sosyal hizmet uzmanının mesleki eyleminin niteliğini belirleyen değerler ile etik ilkelere uygunluk sorunu, sosyal hizmet etiğinin temel konuları arasındadır.

KAYNAKÇA

- Ain, E. J. (2001). *Ethical Dilemmas of New York City Social Workers* (A Thesis of Doctor Degree), New York: Yeshiva University.
- Aristoteles. (1998). *Nikomakhos'a Etik*. çev: Saffet Babür, Ayraç Yayınları, Ankara.
- Akarsu, B. (1999). *Ahlak Felsefesi (Ahlak Öğretileri-2)*. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı (Ahlak Öğretileri-1)*. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Banks, S. (2008). Critical Commentary: Social Work Ethics. *British Journal of Social Work*. 38, 1238-1249.
- Banks, S. (1998). Professional Ethics in Social Work-What Future?. *British Journal of Social Work*. 28, 213-231.
- Biehal, N. ve Sainsbury, E. (1991). From Values of Rights in Social Work. *British Journal of Social Work*. 21, 245-257.
- Boland, K. (2002). *Ethical Decision-Making Among Hospital Social Workers* (A Thesis of Doctor Degree), Pennsylvania: Marywood University.
- Brill, C. K. (2001). Looking at the Social Work Profession Through the Eye of the NASW Code of Ethics. *Research on Social Work Practice*. 11, 223-234.
- Butler, I. (2002). A Code of Ethics for Social Work and Social Care Research. *British Journal of Social Work*. 32, 239-248.
- Clark, C. (2006). Moral Character in Social Work. *British Journal of Social Work*. 36, 75-89.
- Congress, E. ve McAuliffe, D. (2006). Social Work Ethics. *International Social Work*. 49, 151-164.
- Dominelli, L. ve Hollaway, M. (2008). Ethics and Governance in Social Work Research in the UK. *British Journal of Social Work*. 38, 1009-1024.
- Gottfried, K. S. ve D'Aprix, A. (2006). Ethics for Academics. *Social Work Education*. Vol: 25, No: 3, 225-244.

- Healy, L. M. (2007). Universalism and Cultural Relativism in Social Work Ethics. *International Social Work*. 50, 11-26.
- Kant, I. (1995). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*. çev: İoanna Kuçuradi, Türkiye Felsefe Kurumu, Çeviri Dizisi: 4, Ankara.
- Kinderknecht, C. H. (1995). *Social Work Ethical Violations: The Experience of One State Regulatory Board* (A Thesis of Doctor Degree), Kansas: University of Kansas.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu, Simurg Dizisi: 5, Ankara.
- Llyod, L. (2006). A Caring Profession? The Ethics of Care and Social Work with Older People. *British Journal of Social Work*. 36, 1171-1185.
- Lovat, T. ve Gray, M. (2008). Towards a Proportionist Social Work Ethics: A Habermasian Perspective. *British Journal of Social Work*. 38, 1100-1114.
- Manning, S. S. (1990). *Ethical Decisions: A Grounded Theory Approach to the Experience of Social Work Administrators* (A Thesis of Doctor Degree), Denver: The Faculty of the Graduate School of Social Work University of Denver.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi, Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. 22. Paradigma Kitabı, Felsefe Dizisi 14. Kitap, Engin Yayıncılık, İstanbul.
- McBeath, G. ve Webb, S. A. (2002). Virtue Ethics and Social Work: Being Lucky, Realistic, and not Doing ones Duty. *British Journal of Social Work*. 32, 1015-1036.
- Oğuz, Y. (2001). Felsefi Yaklaşımların Işığında Klinik Etiğe Giriş. *Klinik Etik*. Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.
- Reamer, F. G. ve Abramson, M. (1982). *The Teaching of Social Work Ethics*. The Hastings Center Institute of Society, Ethics and the Life Sciences, New York.
- Webb, S. A. ve McBeath, G. B. (1989). A Political Critique of Kantian Ethics in Social Work. *British Journal of Social Work*. 19, 491-506.
- Wesley, S. C. (1997). *Values and Ethics in Undergraduate Social Work Education Administrators* (A Thesis of Doctor Degree), Ohio: Case Western Reserve University.
- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values. *Qualitative Social Work*. 3, 1, 78-87.

Araştırma

SOSYAL HİZMET UZMANLARININ ÇALIŞMA HAYATINDA KARŞILAŞTIKLARI MESLEKİ SORUNLAR: BURSA ÖRNEĞİ

Professional Challenges Social Workers Exposed in Their Work Life: The Example of Bursa

Sanem BERKÜN*

*Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu
Yönetimi Bölümü

ÖZET

Bu araştırma ile sosyal hizmet uzmanlarının çalışma hayatında karşılaştıkları mesleki sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal hizmet uzmanları yanında, yöneticiler ile yapılan görüşmelerden de yararlanarak, ülkemizde benzer kuruluşların ve özellikle bu kuruluşlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının, daha kaliteli hizmet sunabilmeleri için, nelere ihtiyaç duydukları sorusuna önemli bazı cevaplar bulunmuştur. Araştırmanın

temel bulguları, kuruluşlarda sosyal hizmet uzmanı ve yardımcı personelin sayıca çok yetersiz, çalışma ortamının fiziksel donanım, araç ve gereç yönünden çok eksik olduğu yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal hizmet, Sosyal hizmet uzmanı, çalışma koşulları

ABSTRACT

With this research the occupational challenges of social workers has been examined in their working life. Some significant answers have been found to the question what might be needed by the social services institutions and in particular by the social workers who work for these institutions in order to serve in a more qualified way by the help of the interviews with the social services experts and their administrators. The fundamental findings of the research is the inadequate of numbers of deputy staff and social worker in institutions, working environment is deficient in terms of physical equipment, tool and instrument.

Key Words: Social work, social worker, working conditions

GİRİŞ

Tarihsel gelişime baktığımızda insanlığın varoluşundan itibaren sosyal hizmetlerle ilgili çalışmalara başlandığını görebiliriz (Çavuşoğlu ve diğ., 1997: 7). İlk insandan bu güne asırlar aşılmış, bu uzun zaman diliminde değişimler, dönüşümler, başkalaşımalar kadar sürekliliklerde yaşanmıştır. Bu süreklilik ve süreksizlikleri temellendiren ise her çağda, koşulda insanın kendisini gerçekleştirme çabası içerisinde olmasıdır. Mağara devrinin insanının mağara duvarına tırnaklarını kullanarak yaptığı resimlerinde amaçladığıyla, bilgi toplumunda

yaşamlarını sürdüren bizlerin bilgisayar ekranında tuşlara dokunarak gerçekleştirdikleri ile hedeflediği hep aynıdır. Yaşamın sahteliğine karşı yaşamın gerçekliğini hissettiğimize dair gelecek nesillere mükemmel bir iz bırakmak... Bırakılacak bu izin kusursuz olmasını hedefleyen insan; öncelikle örgütlenmiş ve bunun sonucunda her alanda büyük değişimler ve gelişmelere imza atmış, aklıyla sürekli bir yarış içerisine girmiştir. Aklıyla sürekli bir yarış içerisinde yaşamını devam ettiren insan; "insan" olmasından dolayı, kalbinin sesini dinlemekten kendini alamamış ve tarih süreci içerisinde sistemli veya dağınık ve fakat sürekli olarak birbirine yardım etmiştir. Bu yardımlaşma bazen kişilerin sosyal hayata uyum güçlüklerinden (özürlülük, yaşlılık ve kimsesizlik gibi) bazen dinsel yaklaşımlardan, bazen de hümanist (insancıl) duygularla karşılıklı veya karşılıksız sosyal yardımlar şeklinde olmuştur. Geçmişten günümüze kişilerin çeşitli yaklaşımlarla yaptığı bu yardımlar günümüzde sistemli yardımlara, geçiş sürecinde birer basamak ve kilometre taşıdır (Kocaman, 1999: 27).

"Sosyal hizmetler" insanların sağlık ve iyilik hallerinin geliştirilmesinde, insanların başkalarına bağımlı olma hallerinin önlenmesinde ve kendilerine daha yeterli hale gelmelerinde aile bağlarının güçlendirilmesinde, bireylerin, ailelerin, grupların veya toplulukların sosyal işlevlerini başarıyla yerine getirebilmesinde yardımcı olmak amacıyla sosyal hizmet uzmanları ve diğer profesyoneller tarafından gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür (Barker, 1999: 453). Bununla birlikte sosyal hizmetler kavramı, her ülkenin sosyal ve ekonomik özellikleri ve gelişmişlik derecesiyle bağlantılı bir çerçeve içinde farklı anlamlar

taşımakta ve farklı bir kapsama sahip olmaktadır. Sosyal hizmetler kavramının anlam ve kapsamı ülkeden ülkeye farklılık gösterse de farklılık göstermeyen sosyal hizmet uygulamalarında, en önemli kaynaklardan birinin bizatihi sosyal hizmet uzmanının kendisi olmasıdır (Şahin, 2001: 69).

Sosyal hizmetler alanında istenilen hedeflere ulaşılmasında sosyal hizmet uzmanlarının performansı ve üstlendiği rol büyük önem taşımaktadır. Sosyal hizmet uzmanları; mesleki eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve hizmet sundukları kitlelerin ihtiyaç duyduğu hassasiyetten dolayı, daha fazla özveri ile işlerini sürdürmektedirler. Sosyal hizmet uzmanları, güçlerini yasalardan almakta ve mesleki uygulamalarını resmi politikalar çerçevesinde gerçekleştirmektedirler. Eğitim sürecinde elde ettikleri mesleki bilgi ve becerilerini yasal düzenlemeler ve çalıştıkları sosyal hizmet kurumunun çalışmalarına bağlı kalarak yürütmektedirler (Danış, 2007: 52).

Sosyal hizmet uzmanları, devletin içinde profesyonel bir yapı olarak sosyal refahın üretim ve dağıtım mekanizmalarında rol alırlarken, sosyal adaletin işleyişine zarar getirebilecek sosyal politika uygulamaları ve hedefleri karşısında radikal, eleştirel ve muhalif bir duruş sergilemelidirler. Bu tutum büyük ölçüde sosyal hizmet disiplininin değer temeli içinde konumlanan demokrasinin doğası ve gereğidir. Öte yandan sosyal hizmet uzmanlarının hem devletin içinde hem de müracaatçıların lehine onun karşısında olmasının pratikte oldukça güç olabileceğini de belirtmek gerekir (Tuncay ve Erbay, 2006: 58). Bu güçlüğün aşılmasında önemli bir değişken sosyal hizmet mesleğinin değerler sisteminin, amaçlarının ve eylem alanının

kurumlar ve toplum tarafından doğru biçimde algılanması ve benimsenmesidir (Tuncay ve İl, 2006: 65).

Sosyal hizmetin, meslekleşme sürecinde karşılaştığı en önemli güçlük, bu mesleğin kökeninde sosyal yardım ve toplumsal dayanışma olmasından kaynaklanmaktadır. Böylesi bir felsefe ile ortaya çıkan sosyal hizmet mesleğine bilimsel bir oryantasyon kazandırmak güç bir süreç olmuştur. Sosyal hizmet mesleğinin gelişimini güçleştiren nedenlerden diğeri de mesleğin tanımlanmasına dair yaşanan güçlüklerdir. Mesleğin tanımlanma sorunu toplum tarafından kabul görmesini de güçleştirmiştir (Acar ve Duyan, 2003: 2). Sosyal hizmet mesleğinin kurumlar ve toplum tarafından doğru biçimde algılanıp benimsenmesi, özellikle, sosyal adaletin dağıtılması ve toplumsal refahın artırılmasında problemlerin yoğun bir şekilde hissedildiği ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde kritik bir önem taşımaktadır. Sosyal hizmet mesleğinin, kurumlar ve toplum tarafından doğru bir şekilde algılanması ve benimsenmesi amacı ile bilimsel ve yönetsel çalışmaların çoğaltılması ise, belirlenen hedeflere kolay ve süratle ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

“Sosyal hizmetler alanında istenilen hedeflere ulaşılmasında sosyal hizmet uzmanlarının performansı ve üstlendiği rolün büyük önem taşıdığı” düşüncesinden hareketle yürütülmüş bu çalışmada öncelikle sosyal hizmet mesleği ve sosyal hizmet uzmanlarının çalışmalarının sosyal hizmetler açısından önemi üzerinde durulmuş ve ülkemizde sosyal hizmet uzmanlarının yaşadığı bazı önemli sorunlara değinilmiştir. Daha sonra, Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde görev yapan

sosyal hizmet uzmanlarının; uygulamada karşılaştıkları mesleki sorunlar odak grup uygulaması tekniği kullanılarak elde edilenler sonucunda saptanmaya çalışılmış ve bulgular değerlendirilmiştir. Çalışmanın önemi ise, sosyal hizmetler için kritik bir öneme sahip olan sosyal hizmet mesleğinin, kurumlar ve toplum tarafından doğru bir şekilde algılanması ve benimsenmesine yardımcı olma, nihai amacını taşımasıdır.

SOSYAL HİZMET MESLEĞİ VE SOSYAL HİZMET UZMANLARININ ROLÜ

Dünyadaki globalleşme, sınırların ortadan kalkması, merkezi ve totaliter devlet yapılarının çözülmeye başlaması, insani değerlerin ön plana çıkması ve demokratikleşme gibi değişim rüzgarları tüm dünya ülkelerinde yaşayan insanların devlet yöneticisine olan bakışlarını, kamu hizmetine ilişkin beklentilerini, büyük ölçüde değiştirmiş (Saran ve Gökçeler, 1998: 231), dolayısıyla da sosyal hizmetlerin ve sosyal hizmet mesleğinin önemi artmıştır (Marşap, 2002: 92).

Sosyal hizmet; kişi, grup ve topluma yardım etmeyi amaçlayan ancak bunu insan ilişkileri temeline dayandıran bir meslektir (Erkan ve Duyan, 2000: 30). Sosyal hizmetli anlamak insanı sosyal bir varlık olarak derinlemesine değerlendirmekle başlar. Diğer yardım meslekleri arasında sosyal hizmet uzmanını farklı ve özgün kılan, hem bireye hem de bireyin çevresine aynı zamanda odaklanıp önem vermesidir (Duyan, 2003: 4-10). Sosyal hizmet, insanlara yardım etmeyi amaçlayan, insanların toplumsal işlevselliği ve çevresiyle olan etkileşimini sağlamaya çalışan, bunu yaparken kendine özgü yöntemleri kullanan, bu konuda bilgi ve beceriye

sahip bir disiplindir (Demiröz, 2003: 86). Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanının önemli bir sosyal bilim formasyonu-na sahip olması ve sosyolojik düşünme yetisiyle donanmış olması gereği su götürmemektedir (Akbaş, 2003: 24).

Sosyal hizmet, bireyin karar verme özgürlüğünü kendi yararına kullanması açısından bilinçlenmesinde, yaşadığı çevrenin değişen sosyo-ekonomik koşullarına ve normatif sistemine uyum sağlayarak toplumda verimli bir unsur olması yönünden gerekli olan değişimin yaratılmasında müdahale edilebilecek bilgi, yöntem ve becerilere sahip hatta bu müdahaleye yetkili olan bir meslektir (Kut, 1988: 16).

Sosyal hizmetin, insanların problem çözüme, baş etme ve gelişme kapasitelerini artırmak; kaynak, hizmet ve olanak sağlayacak sistemlerle müracaatçıları bağlantılandırmak; sistemlerin etkili ve insancıl olarak işlev görmesini sağlamak ve sosyal politikaların gelişimi ve ilerlemesi için katkıda bulunmak olmak üzere dört temel amacı bulunmaktadır (Duyan, 2003: 4-5). Bu amaçların gerçekleştirilme sürecinde yaşananlar sosyal hizmet uzmanlarının mesleklerindeki başarisından büyük ölçüde etkilenmektedir.

Sosyal hizmetler çok geniş bir bilgi yelpazesini gerekli kılmaktadır. Çocuk gelişimi, yetişkinler eğitimi, özürllülük, gençlik, köy ve gecekondu sorunları, Medeni Kanun-velayet, evlat edinme, sosyal sigortalar-sosyal güvenlik mevzuatı, hastaneler, hapishaneler, ruhsal hastalıklar dahil asgari sağlık bilgisi, sivil toplum kuruluşları v.b. birçok alanda bilgili olmalıdır. Ayrıca bu kadar çok bilgiyi yüklenen sosyal hizmet uzmanının, bu bilgiyi taşıyacak nitelikte olması, taşıyamıyorsa elenmesi gerekmektedir

(Baysal, 2004: 116). Sosyal hizmet uzmanı, yalnızca maharetlerini tarafsız şekilde kullanıp, görevini yerine getirmekle kalmayıp, kişiliği vasıtasıyla da destek sağlamalıdır (Friedlander, 1965: 266).

Sosyal hizmet uzmanları insanların sosyal işlevselliıklarını geliştirmeleri ve tatminkâr bir şekilde işlevsel olabilmeleri için sınırlı kapasite ve olanaklar çerçevesinde sosyal bakım sağlamaya çalışır. İnsanların zayıf hükümleri ya da uygun-suz eylemleri kendi ya da başkalarının işlevselliğini sınırladığında veya bu işlevselliğe zarar verdiğinde, sosyal tedavi hizmetleri verir. Ayrıca sorun yaşamayan insanların da kendi işlevselliıklarını geliştirmek istemeleri nedeniyle destekleyici hizmetlerin sunumuna gereksinimi vardır (Duyan, 2003: 6). Toplum içinde ve kurumsal organizasyonlarda mesleki yapıları geliştirmek ve kurumsallaşmasını sağlamak, mesleki rol ve sorumluluklarını yerine getirerek mesleğin gelişmesine, yaygınlaşmasına ve tanınmasına katkıda bulunmak sosyal hizmet uzmanlarının vazgeçilmez görevleridir (Cılga, 2002: 131).

ÜLKEMİZDE SOSYAL HİZMET UZMANLARININ DURUMU

Türk toplumu tarihin her döneminde, yardıma ihtiyaç duyan insanlara gerek geleneksel değerler ve örgütlenmeler gerekse kamu örgütlenmesi çerçevesinde yardım etme çabasında olmuş bir toplumdur ve sosyal hizmet konusunda köklü bir tarihi geçmişe sahiptir (Özdal, 2002: 62). Ancak Türkiye'de geçmişten kaynaklanan köklü bir birikim olmasına, çok sayıda örgüt kurulmasına ve genelde büyük mali kaynak harcanmasına rağmen; kendi içinde bütünlüğünü sağlamış, ülke halkının bütününe kapsayabilecek, kişileri sosyal risklerin

yarattığı gelir kayıpları ve gider artışları şeklindeki olumsuz ekonomik sonuçlardan koruyabilecek, kendi içinde tutarlı, boşlukları ve hizmet tekrarları olmayan, daha etkin ve ileri bir sosyal devlet anlayışının her yönüyle oluşturulabildiğini söylemek olası değildir. 24.5.1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nun 2005 yılında 5378 sayılı yasa ile değiştirilen 27. maddesi ile, "bu kanun kapsamına giren sosyal hizmetlere ilişkin faaliyetler, Devletin denetim ve gözetiminde, sivil toplum kuruluşları ile halkın gönüllü katkı ve katılımı da sağlanarak bir bütünlük içinde yürütülür." (SHÇEK Kanunu, 2005) hükmüne yer verilerek "ortak sorumluluk ve güç birliği" tesis edilmek istenmiştir. Türkiye'de sosyal hizmet ve sosyal yardım amaçlı, aynı hedef kitleye yönelmiş birçok kamu ve gönüllü kuruluş olmasına karşın, halkın ekonomik ve sosyal sorunlarının çözümünde istenilen noktaya ulaşamamıştır. Çünkü, aynı amaca yönelmiş kuruluşlar arasında ortak bir standart oluşturulamamıştır (Atalay, 1999: 10-11).

Türkiye'de sosyal hizmetler ile ilgili hukuki tanım 24.5.1983 tarihli ve 2828 sayılı "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu" ile şöyle yapılmıştır: "Sosyal hizmetler kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan ve kontrolleri dışında oluşan, maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünüdür (SHÇEK

Kanunu, 1983). Bu hizmetlerin yürütülmesinde ise sosyal hizmet uzmanları¹ görev almaktadır.

Sosyal hizmetlerin profesyonel bir yaklaşımla ele alınması bir zorunluluktur. 1961 yılında Türkiye'de ilk kez sosyal hakları yaşama geçirmek konusunda, sosyal hizmet elemanlarının eğitilmiş olmaları anlayışına dayalı şekilde kurulan Sosyal Hizmetler Akademisi² kurulmuştur. Türkiye sosyal hizmetlerin bir bilim olduğu gerçeğini 1961 yılında yakalayabilmiş ve 1965 yılında ilk mezunlarını vermek suretiyle, eğitilmiş iş gücü gerçeğini görebilen, dünya uygulamalarını değerlendirebilen ve bunun sadece hayırseverlik ya da toplumda saygınlık elde etme duygularından kaynaklanmayan bir düşünce yapısıyla yürütülebilecek bir iş, bir meslek olduğunu belirleyebilen bir anlayışa ulaştığını kanıtlamıştır (Çengelci, 1998: 2). Bu mesleğin profesyonelleşmesi açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

Ülkemizde sosyal hizmet uzmanları, devlet memuru anlayışının ötesinde bir heyecanla, bir ruhla işlerine sarılmakta

1 24.5.1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nda sosyal hizmet uzmanı yerine sosyal çalışmacı kavramı kullanılmıştır. Bu çalışmada sosyal hizmet uzmanı kavramı kullanılmaktadır.

2 Sosyal Hizmetler Akademisi, 1982 yılında Yükseköğretim Kurumu Kanunu ile 1967'de Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde kurulmuş olan Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bölümü'nün kendisine katılmasıyla Sosyal Hizmetler Yüksekokulu adıyla Hacettepe Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 2006 Yılı Nisan ayı itibarıyla de Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesine "Sosyal Hizmet Bölümü" olarak dahil olmuştur.

ve çalışmalarını yürütmektedirler. Ancak sosyal hizmetler alanında çok büyük sıkıntılar varlığını sürdürmektedir. Her şeyden önce nitelikli personel sayısı ülke ihtiyaçlarını karşılayamayacak kadar az olup lisans ve lisans üstü sosyal hizmet eğitimi veren programların artırılması gerekmektedir. 2002 yılı verilerine göre, sosyal hizmetler sunan kamu kuruluşlarında %66 oranında bir artış olmasına karşın, 1997-2002 yılları arasında 12.000 olan personel sayısının 9000'e düştüğü, hizmette sadece %66 fiziki anlamda büyüme olmasına rağmen, personel sayısında %20 azalma olduğu saptanmıştır (Gemici,2002: 61). SHÇEK Genel Müdürlüğü'nde, gerek hizmet genişlemesinin getirdiği ihtiyaçlar, gerekse emeklilik, nakil, istifa, ölüm vb. nedenlerle ayrılan personel yerine yeni personelin istihdamının sağlanamaması sonucu hizmette aksama ve yetersizlikler yaşanmaktadır (Çetin, 2000: 14).

Mevcut sosyal hizmet uzmanlarının iş yükü, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında oldukça fazladır (Saylan, 2002: 72). Sosyal hizmet uzmanları gün boyu çalışma ortamında çeşitli stres faktörleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Stres ve tükenmenin daha çok insanlarla yoğun ilişkiler gerçekleştiren mesleklerde olduğu düşünüldüğünde; ülkemizdeki diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, bu tür örgütlerde çalışmanın gerçekten zor olduğu ve fazlasıyla özveri gerektirdiği açıkça görülür (Işıkhan, 1999: 46-51). Ülkemizde, sosyal hizmet uzmanlarının yoğun bir şekilde tükenmişlik yaşadıklarını (Basım ve Şeşen, 2005: 66) ve sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumlarının yüksek olmadığını (Işıkhan, 1998: 38) gösteren araştırmalar mevcuttur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kuruluşlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının çalışma hayatında karşılaştıkları mesleki sorunları belirlemektir. Araştırma grubunu 14 sosyal hizmet uzmanı ve 5 yönetici oluşturmuştur. Elde edilen verilerle ülkemizde benzer kurum/kuruluşlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının, daha kaliteli hizmet sunabilmeleri için, nelere ihtiyaç duydukları sorusuna yanıtlar aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada odak grup çalışması ve görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Sosyal hizmet uzmanları ile odak grup çalışması, yöneticiler ile görüşme yapılmıştır. Aşağıda bu süreç ile ilgili ayrıntılar yer almaktadır.

Araştırma kapsamında iki odak grup yapılmıştır. Gruplar, Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü binasında, bir odada, araştırmacı yönetiminde toplanmıştır. Her bir odak grup görüşmesine yedi sosyal hizmet uzmanı katılmış ve görüşmeler 45-50 dakikalık bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. 15 sorudan oluşan görüşme formunda; sosyal hizmet uzmanlarının mesleki sorunlarına, müracaatçı grubun özelliklerine, çalışma ortamının fiziksel olanaklarına ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin sorular yer almıştır.

Yöneticiler ile yapılan görüşmeler, Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü binası ve bağlı kuruluş binalarında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. beş yönetici ile yapılan görüşmeler sırasında, sosyal hizmetler alanında aşılması gereken problemlere ve çalışma ortamının fiziksel olanaklarına ilişkin

sorulara yer veren, 12 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 30 ile 50 dakika arası bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları iki alt bölümde ele alınmıştır. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

Sosyal Hizmet Uzmanlarının Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kuruluşlarda görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, dördünün 25-35 yaş aralığında, yedisinin 35-45 yaş aralığında, ikisinin 45-65 yaş aralığında ve birinin ise 65 yaşında olduğu gözlenmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarının yaş ortalaması 41'dir. Sosyal hizmet uzmanlarının altısı erkek sekizi ise kadındır. Sosyal hizmet uzmanlarının üçü bekar 11'i ise evlidir. Sosyal hizmet uzmanlarının 13'ü lisans biri ise yüksek lisans mezunudur. Son olarak 10 yıldan uzun bir süredir aynı kurumda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısı 10 iken (çoğunluğu 15 yılın üzerinde), 10 yıldan az bir zamandır aynı kurumda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısı sadece dörttür.

Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kuruluşlarda yapılan görüşmeler ile öncelikle sosyal hizmet uzmanlarının tümü sayıca oldukça az oldukları ve bu niceliksel yetersizliğin bir sonucu olarak, sosyal hizmet uzmanlarının olması gerekenin çok üstünde bir müracaatçı grubuna hizmet sundukları belirlenmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarına göre bu niceliksel yetersizlik, sunulan hizmetin niteliğini de olumsuz yönde etkilemekte,

özellikle müracaatçılara, ihtiyaç duydukları zamanın ayrılmasında, problemlerle karşılaşmaktadır. Keza sosyal hizmet uzmanlarının sayıca yetersiz olması nedeni ile müracaatçıların ihtiyaç duyduğu hizmet, zamanında sunulamamakta ve gecikmeler yaşanabilmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının tümü, iş saatleri dışında da işle ilgili çalışmalarını sürdürdüklerini ve bu çalışma temposunun mesleklerine özgü oldukça doğal bir durum olduğunu belirtmektedir.

Sosyal hizmet uzmanları, daha hızlı hizmet sunabilmek amacıyla hizmete ihtiyaç duyan kitlelerin özelliklerine göre kendi aralarında branşlaştıklarını ve bu branşlaşmayı, çalıştıkları alandaki çalışma deneyimleri çerçevesinde özüllük, evlat edinme, yaşlılık vb. şekilde belirlediklerini ifade etmişlerdir. Branşlaştıkları alana bağlı olarak sayı değişmekle birlikte, günde 55-60 arasında müracaatçıya hizmet sunmaktadırlar.

Sosyal hizmet uzmanlarının tümü sosyal hizmet uzmanlarının sayıca az olması yanında, çalışma ortamında da fiziksel yönden eksiklikler olduğunu belirtmekte ve hizmet sunmaları için yeterince uygun koşulların olmadığını ifade etmektedirler. Özellikle müracaatçıların sosyal hizmet uzmanları ile yalnız kalabilecekleri bir ortamda görüşme yapmak istediklerini fakat çoğunlukla bireysel görüşme yapılabilecek odaların çok sınırlı sayıda olması ya da hiç olmaması nedeniyle sorun yaşadıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bunun yanında, kurumlarda, teknik donanım, araç ve gereç yönünden de eksiklik ve yetersizlikler olduğu, görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler arasındadır.

Sosyal hizmet uzmanlarının tümü sosyal hizmet uzmanlarına destek personelinin

sayıcı yetersiz olduğunu ve bu nedenle birçok bürokratik işle sosyal hizmet uzmanlarının ilgilenmek zorunda kaldığını ifade etmektedir.

Sosyal hizmet uzmanlarının çoğu, kurumlarda bilimsel ve mesleki kaynakların oldukça sınırlı olduğu ve bununda ötesinde, çoğu kurumun, çalışanların yararlanabileceği bir kütüphaneden yoksun olduğu yönünde bilgi vermektedir. Sosyal hizmet uzmanları, kendi imkânları ile mesleki ve bilimsel yayınları takip ettiklerini ve ancak literatürde özellikle Türkçe yayınlanan eserlerin az sayıda olmasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir.

Sosyal hizmet uzmanları daha hızlı hizmet sunmak amacıyla genelde uygulamada branşlaştıklarını ve branşlaştıkları alt dal ile ilgili yapılabilecek olan hizmet içi eğitim programlarından büyük bir yarar sağlayacaklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Yapılan hizmet içi eğitim programlarının sayıca artırılması ve bu programlara katıldıkları dönemlerde çalıştıkları kurumlarda işlerin aksamaması güvencesi verilmesi durumunda, daha üst düzeyde mesleki gelişim gösterecekleri inancını taşıyan sosyal hizmet uzmanları, düzenlenmiş olan hizmet içi eğitim programları sonrasında hizmet sunumlarında büyük bir verim artışı gözlemlediklerini belirtmektedir.

Son olarak sosyal hizmet uzmanlarının tümü stres ve tükenmenin daha çok insanlarla yoğun ilişkiler gerçekleştiren mesleklerde olduğu düşüncesi ile bu tür örgütlerde çalışmanın gerçekten zor olduğu ve fazlasıyla özveri gerektirdiğini belirtmiş, ancak tüm bu özveri ve zorluklara karşın, mesleklerini icra etmekten büyük bir keyif duyduklarını ve işlerine sevgi ve saygı ile bağlı olduklarını ifade etmiştir.

Yöneticilerin Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kurumlarda görüşme yapılan beş yöneticiden üçü eğitim fakültesi orta öğretim alan öğretmenliğinin farklı bölümleri, ikisi ise sosyal hizmetler bölümü lisans programlarından mezundur. Bu yöneticilerden sadece biri kadın olup, yaşları 35-45 yaş arasında değişmektedir.

Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kurumlarda yapılan görüşmeler ile yöneticiler öncelikle sosyal hizmet uzmanlarının sayıca oldukça az olduklarını ifade etmiştir. Yöneticiler, yasal prosedürlerin çokluğu nedeniyle sürecin yavaş işlediği ve müracaatçılara ayrılan zamanın bu işlere ayrılmaması amacı ile bürokratik işlerin birçoğunun sosyal hizmet uzmanları tarafından iş dışındaki saatlerde tamamlandığını ifade etmiştir.

Yöneticiler yardımcı destek personelin sayıcı yetersiz olduğunu belirtmiş ve psikolog, çocuk gelişimi uzmanı, fizyoterapist, öğretmen, hemşire v.b. nitelikte personelin sayıca artırılması durumunda daha kaliteli hizmet sunulabileceğine işaret etmiştir.

Yöneticiler, çalışma ortamında fiziksel yönden eksiklikler olduğunu belirtmiş ve mali kaynak yetersizliği nedeniyle fiziksel eksikliklerin giderilmesi ve yeni düzenlemelerin yapılmasında sorun yaşandığına değinmiştir. Bunun yanında, kurumlarda, teknik donanım, araç ve gereç yönünden de eksiklik ve yetersizlikler olduğu, görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler arasındadır.

Yöneticiler, kendi içinde bütünlüğünü ve tutarlılığını sağlamış, daha etkin, verimli ve ileri bir örgütsel yapı içerisinde

sosyal hizmet faaliyetlerinin sunulması için gerekli yasal ve yönetsel düzenlemelere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Yöneticiler, sosyal hizmet mesleğinin ve ülkemizde bu alanda hizmet sunan kuruluşların toplum tarafından yeterince tanıtılmadığı ve bu konuda medyanın önemli roller üstlenebileceği görüşündedir.

SONUÇ

Bu araştırma ile Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kuruluşlarda görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının çalışma hayatında karşılaştıkları mesleki sorunlar incelenmiştir. Sosyal hizmet uzmanları yanında, yöneticiler ile yapılan görüşmelerden de yararlanarak, ülkemizde benzer kurumların ve özellikle bu kurumlarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının, daha kaliteli hizmet sunabilmesi için, nelere ihtiyaç duyduğu sorusuna önemli bazı cevaplar bulunmuştur.

Araştırma sonuçları ışığında Bursa İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü bünyesinde ve bu müdürlüğe bağlı kuruluşlarda sosyal hizmet uzmanlarının sayıca çok yetersiz oldukları ve olması gerekenden çok fazla müracaatçıya hizmet sundukları saptanmıştır. Kurum/kuruluşlardaki yardımcı personelin de sayıca yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarının çalışma ortamları fiziksel donanım yönünden eksik, araç ve gereç yönünden yetersizdir.

Ülkemizde sosyal hizmet uzmanlarının, hizmet sundukları kitlelerin tüm ihtiyaçlarına, en kısa zamanda ve profesyonel bir yaklaşımla cevap verebilmesi için gerekli olan, kadroların artırılması, fiziksel kapasitesinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması v.b. yasal ve yönetsel düzenlemelerin

yapılması ve bu kapsamda, sosyal hizmet uzmanlarının niteliksel ve niceliksel yeterliliğe ulaştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda sosyal hizmetler lisans programlarının nitelikli bir biçimde, ülke genelinde yaygınlaştırılması, bu alandaki eksikliğin tamamlanmasında hayati bir önem taşımaktadır.

Literatürde yayınlanan Türkçe eserlerin çoğalmasa, akademik anlamda mesleğin gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi ve tüm bunlara erişimin kolaylaştırılması da sosyal hizmet uzmanlarının performansını olumlu yönde etkileyecektir.

Sosyal hizmetler il müdürlükleri ve bu müdürlüklere bağlı kuruluşlarda görev yapan yöneticilere çalışma ortamındaki fiziksel eksikliklerin giderilmesi ve yeni düzenlemelerin yapılabilmesi için ihtiyaç duyulan maddi kaynakların sağlanması, daha kaliteli hizmet sunulmasını olanaklı kılacaktır.

Yeterli sayıda ve nitelikte sosyal hizmet uzmanının ve yardımcı personelin bulunduğu, fiziksel koşullar, teknik donanım, araç ve gereç yönünden gelişmiş kuruluşlar, doğru yerde ve tam zamanında, müracaatçılara çok daha kaliteli hizmet verilmesini olanaklı kılacaktır. Böyle bir örgütsel yapı içerisindeyse; sosyal hizmetler alanında istenilen hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir rol üstlenen sosyal hizmet uzmanları, daha başarılı ve daha mutlu olarak çalışmalarını sürdürecektir.

KAYNAKÇA

Acar, H. ve Duyan, G. Ç. (2003) "Dünyada Sosyal Hizmet Mesleğinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (14) 1-19.

- Akbaş, E. (2003) "Kültürel Sembollerini Yorumlamacı Bir Bakış Açısıyla Okuma ve Sosyal Hizmet İlişkisi", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (14) 20-24.
- Atalay, T. (1999) "Türkiye Cumhuriyetinin Demokratik Bir Cumhuriyet Olarak Gelişmesinde Sosyal Hizmetler ve Sosyal Yardımların Yeri ve Önemi", Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (9) 5-12.
- Barker, L. R. (1999) The Social Work Dictionary, USA, NASW Press.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2005) "Çalışma Yaşamında Tükenmişlik: Sosyal Hizmet Uzmanları ile Hemşireler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (16) 57-69.
- Baysal, K. (2004) "Sosyal Hizmet Uzmanlığı Eğitimi Hakkında", Sosyal Hizmet Sempozyumu Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamaları İhtiyaçlar ve Sorunlar, Ankara, Haberal Eğitim Vakfı, 116-120.
- Cılga, İ. (2002) Geleceğe Yöneliş İçin Mesleki Güçlerin Devingenliği, Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeniden Yapılanma 1, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayın No: 12, 128-137.
- Çavuşoğlu, T., Okur, A., Ölçer, A. C. (1997) "Türkiye'de Çocuk Esirgeme Kurumunun Tarihsel Gelişimi", Sosyal Hizmetler Dergisi, 1 (1) 8-9.
- Çetin, H. (2000) "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'nün Gelir Kaynakları ve Harcamaları", Sosyal Hizmet Dergisi, 1(11) 9-14.
- Çengelci, E. (1998) "Cumhuriyet Döneminde Sosyal Hizmetlerin Gelişimi Üzerine Bir Yorum", Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (8) 1-4.
- Danış, M. Z. (2007) "Sosyal Hizmet Mesleği ve Disiplininde Sosyal Politikanın Yeri ve Önemi", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (18) 51-64.
- Demiröz, F. (2003) "Ailede Krizler ve Sosyal Hizmet", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (14) 85-98.
- Duyan, V. (2003) "Sosyal Hizmetin İşlev ve Rollerini", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (14) 1-22.
- Erkan, G. ve Duyan, V. (2000) "Sosyal Hizmette Mülakat Dersinin Öğrencilerin Empatik Anlayışına Etkisi", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (10) 29-37.
- Friedlander, W. A. (1965) Sosyal Hizmetin Kavram ve Metodları, Çeviren: Besin, E., Ankara, Kardeş Matbaası.
- Gemici, H. (2002) "Yirmibirinci Sosyal Hizmetler Danışma Kurulu Toplantısı Raporu (30 Nisan 2002)", Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (13) 55-88.
- İşıkkhan, V. (1999) "Sosyal Hizmet Kuruluşları ve Stres", Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (9) 44-53.
- İşıkkhan, V. (1998) "Sosyal Hizmet Uzmanlarının İş Doyumu", Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (7) 36-38.
- Kut, S. (1988) Sosyal Hizmet Mesleği, Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri, Ankara.
- Kocaman, N. (1999) "Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfına Müracaat Edenlerin Sosyo-Ekonomik Durumları Hakkında Bir Araştırma", Sosyal Hizmetler Dergisi, 1 (10) 27-38.
- Marşap, A. (2002) "Küreselleşmede Yeni Gelişmeler ve Sosyal Hizmet Eğitim (SHE) Sistemine Etkileri: Sosyal Hizmet Eğitim Yönetişiminde Yeni Yetkinlikler", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (13) 91-102.
- Özdal, M. (2002) "Yirmibirinci Sosyal Hizmetler Danışma Kurulu Toplantısı Raporu (30 Nisan 2002)", Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (13) 55-88.
- Saran, M. U. ve Gökçeler, A. (1998) "Kamu Hizmetlerinde ve İşçileri Bakanlığında Toplam Kalite Yönetimi", Türk İdare Dergisi, 70, (421) 225-282.
- Saylan, T. (2002) "Yirmibirinci Sosyal Hizmetler Danışma Kurulu Toplantısı Raporu (30 Nisan 2002)", Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (13) 55-88.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (1983). http://www.shcek.gov.tr/kurumsal_bilgi/mevzuat/kanunlar/2828.asp. (Erişim Tarihi: 12. 06. 2009)

Şahin, F. (2001) "Sosyal Hizmetlerde Güçler Perspektifi ve Çözüm Odaklı Mülakat", Aile ve Toplum Dergisi, Eylül – Aralık 59-71.

Tuncay, T. ve Bayer, E. (2006) "Sosyal Hizmetin Temel Hedefi: Sosyal Adalet Güçlendirmeye Retorikten Pratiğe", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 1 (17) 53-69.

Tuncay, T. ve İl, S. (2006) "Sosyal Hizmette Baskı Karşıtı Uygulama Sosyal Adalet Paradigması Temelinde Bir Özgürleştirme Pratiği", Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2 (17) 59-71.

TOPLUM VE SOSYAL HİZMET DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Kurallar

- Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisinde, sosyal hizmet alanındaki bilimsel çalışmalar Türkçe ya da bir yabancı dilde yayınlanır.
- Dergide derleme makaleler, araştırma makaleleri, bildirimler, yayın değerlendirme ve tartışma yazıları, editöre mektuplar, örnek olaylar yer alır.
- Dergiye gönderilen yazılar yayınlanmasa bile iade edilmez.
- Dergide yayınlanan yazılarda ifade edilen görüşler yazarlarına aittir.
- Bu dergide TUBA ve TÜBİTAK'ın yayın etiğine uygun yazılar yayınlanır.

Yazım ve Sunum Kuralları

- Metin, içinde şekiller ve çizelgeler varsa 20, yoksa 15 sayfayı geçmemelidir.
- Metin, kenarlardan yeterli boşluk (soldan 3,5, sağdan 3, üstten ve alttan 3'er cm.) bırakılarak, A4 boyutunda beyaz kağıdın tek yüzüne 1.5 aralıkla bilgisayarla Arial 11 punto kullanılarak yazılmalıdır.
- Metin blok (sağa sola dayalı), satırbaşı verilmeden ve paragraflar arasında satır boşluğu bırakmadan, otomatik olarak, altı nokta boşluk bırakılarak hazırlanmalıdır.
- Metin biri isimli diğer üçü isimsiz olmak üzere dört kopya halinde gönderilmelidir. Ayrıca, değişik adla alınan iki kopyası ile birlikte CD'ye kaydedilerek de verilmelidir. CD'nin üzerine, kullanılan bilgisayar programı ve sürüm numarası yazılmalıdır. Metin, hakem kurulunun bir değişiklik önerisiyle kabul edilmişse en son durumu içeren CD ile birlikte tekrar teslim edilir. Metin, PC ile yazılmalı, Microsoft Word'un asgari Ofis 2003 sürümü tercih edilmelidir.
- Posta yolu dışında, tsh@hacettepe.edu.tr adresine [bir isimli ve bir isimli ayrı adlarla Word (.doc) formatında kaydedilmiş iki dosya] e-posta ile gönderilen yayınlar da değerlendirilmektedir.
- Yazının bölümleri şu sıraya uygun olmalıdır: Sola dayalı, altalta, Türkçe ve yabancı dilde başlık, yazar adı ve soyadı, yazarın, varsa ünvanı ve çalıştığı kurum, Türkçe özet, anahtar sözcükler, yabancı dilde özet, yabancı dilde anahtar sözcükler, metin ve kaynakça (yararlanılan kaynaklar).
- Çizelge içermeyen bütün görüntüler (fotoğraf, çizim, harita vs.) şekil olarak adlandırılmalıdır. Bütün çizelgeler ve şekiller, ayrı ayrı, Çizelge: 1 ya da Şekil: 1, düzeni içinde sıralandırılmalıdır.
- Çizimler bilgisayardan çıkarılmadı ise beyaz aydınlatıcı kağıt üzerinde çini mürekkebi ile çizilmelidir. Fotokopiler kesinlikle kabul

edilmez. Fotoğraflar siyah/beyaz, net ve parlak fotoğraf kağıdına basılmış olmalıdır. Renkli fotoğraflar ve fotokopiye çekilmiş fotoğraflar kabul edilmez. Ayrıca, her bir şekil metin içinde gireceği yer açık bir biçimde gösterilmelidir.

- Çizelge ve şekillerin eni 14 boyu 20 cm'den büyük ya da eni 8 cm'den küçük olmamalıdır.
- Yabancı dilde yazılan özetler İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birinde olmalıdır. Türkçe ve yabancı dildeki özetler ortalama 100'er sözcüğü geçmemelidir.
- Satır sonlarında sözcükler kesinlikle hecelerine bölünmemelidir.

Kaynakça Bağlacı ve Dipnot Düzeni Kuralları

- Kaynakça bağlacı, kaynağı metin içinde Kaynakça bağlacı, kaynağı metin içinde belirtmek için aşağıdaki örnekler çerçevesinde kullanılır:
 - Tek yazarlı bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut, 1999: 26)
 - İki yazarlı bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut ve Terim, 1999: 42)
 - Üç ve daha fazla yazarı olan bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut ve diğ., 1999: 22). Ancak atıfta bulunulan kaynağın tüm yazarları yazının kaynakça bölümünde mutlaka yer almalıdır.
 - Aynı konuda birden fazla yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut, 1999: 26; Korkut ve Terim, 1999: 42; Korkut ve diğ., 2000: 22)
 - İçeriği genişletmek için dipnot kullanımı tavsiye edilmemektedir.
 - Metinde bir açıklama yapılmak istiyorsa (*) simgesi konarak, açıklama aynı sayfanın altına 10 punto Times New Roman karakteri ile yazılır.

Kaynakça Düzeni Kuralları

- Yararlanılan kaynaklar Kaynakça bölümünde yazarların soyadlarına göre abecesel düzende sıralandırılmalı ve aşağıdaki örneklerle göre düzenlenmelidir:

Kitap

- Kelly, L. (1988) *Surviving Sexual Violence*, Cambridge, Polity.

Kitap Bölümü

- Fletcher, C. (1993) "An agenda for practitioner research", Broad, B. ve Fletcher, C. (ed) *Practitioner Social Work Research in Action*, London, Whiting and Birch.

Tek Yazarlı Makale

- Wilson, K. (1996) "Children and Literature", *British Journal of Social Work*, 26 (1) 17-36.

İki Yazarlı Makale

- Wilson, K. ve Ridler A. (1998) "Children and Internet", *British Journal of Social Work*, 28 (1) 13-35.

Üç ve Daha Fazla Yazarlı Makale

- Karen, K., Miller, A., Johnson, C., Jane, B., Ridley, A. (1998) "Social Work and Mental Health", *Social Work*, 28 (1) 13-35.

MANUSCRIPT GUIDELINES FOR THE JOURNAL OF SOCIETY AND SOCIAL WORK**General Rules**

- The *Journal of Society and Social Work* publishes scientific studies in the field of social work either in Turkish or in a foreign language.
- The *Journal* includes review articles, research articles, PhD dissertation abstracts, paper presentations (provided that the venue of the presentation is stated), articles on publication reviews and discussions, letters to the editor, and case studies.
- The manuscripts which have been published elsewhere or which are presently under review by another journal or press will not be considered for publication.
- The manuscripts which include discrimination of any kind will not be published.
- The manuscripts submitted to the *Journal* are not returned, even if they are not published.
- Authors are responsible for the opinions expressed in their works.
- The manuscripts which comply with the publication ethics of TUBA and TUBITAK are published in this journal.

Manuscript Submission

- The text of the manuscript should not exceed 15 pages. The manuscripts which include figures and tables are allowed a maximum of 20 pages.
- The manuscript should be prepared in Arial 11 point type, 1.5 spaced, with margins (3.5 cm on the left, 3 cm on the right, and 3 cm at both the top and bottom of the page), and printed on one side of A4 paper only.
- The manuscript should be prepared in block style, omitting paragraph indents and blank lines between paragraphs.
- The manuscript should be sent in four copies, one having the name(s) of author(s) and the other three not carrying that identifying information, along with CD on which two copies of the manuscript, one having the name(s) of author(s) and the other not containing any name, are stored. The computer program and the version number used in the preparation of the manuscript should be written on the CD. If the reviewers accept the manuscript recommending some changes in it, the manuscript is resubmitted accompanied by a CD on which the latest form of the manuscript is stored. The manuscript should be preferably prepared in Microsoft Office Word 2003.
- Manuscripts can be sent via e-mail (including two copies of word document one with author information, and one with anonymous) direct to tsh@hacettepe.edu.tr.
- Sections of the manuscript should be in the following order: on separate lines and aligned left, heading in Turkish and in a foreign language; author's name(s); author's title, if any, and institution; abstract in Turkish; key words in

Turkish; abstract in a foreign language; key words in a foreign language; text; and references.

- All the images which do not have tables (photographs, drawings, maps, etc.) should be referred to as figures. All tables and figures should be ordered as Table 1 or Figure 1.
- If the drawings have not been printed out from a computer, they should be drawn in Indian ink on tracing paper. Photocopies are by no means accepted. Only black and white photographs printed on clear and glossy photographic paper should be used. Neither color nor photocopied photographs are accepted. In addition, where to place the figures in the text should be indicated clearly.
- Tables and figures should be between 8 and 14 cm in width; they should not exceed 20 cm in length.
- Abstracts in a foreign language should be preferably written in English, German or French. Abstracts in Turkish or in a foreign language should not contain more than 100 words.
- Words should never be broken at the end of a line.

Rules for In-Text Citations and Footnotes

- The below examples should be followed when using in-text citations:
- If a work by a single author is cited: (Korkut, 1999: 26)
- If a work by two authors is cited: (Korkut and Terim, 1999: 42)
- If a work by three or more authors is cited: (Korkut, et al., 2000: 22)
- If two or more works related to the same subject are cited: (Korkut, 1999: 26; Korkut and Terim, 1999: 42; Korkut et al., 2000: 22)
- If it is necessary to give an explanation, the point in the text where the explanation is needed is indicated by "asterisk" (*), and the explanatory note is written as a footnote in Times New Roman 10 point type.

Rules for References

- In the references section the sources used should be listed alphabetically and documented as shown in the following examples.

A Book

- Kelly, L. (1988) *Surviving Sexual Violence*, Cambridge, Polity.

A Book Chapter

- Fletcher, C. (1993) "An Agenda for Practitioner Research", Broad, B. And Fletcher, C. (ed.) *Practitioner Social Work Research in Action*, London, Whiting and Birch.

An Article by a Single Author

- Wilson, K. (1996) "Children and Literature", *British Journal of Social Work*, 26 (1) 17-36.

An Article by Two Authors

- Wilson, K. and Ridler A. (1998) "Children and Internet", *British Journal of Social Work*, 28 (1) 13-35.

An Article by Three or More Authors

- Karen, K., Miller, A., Johnson, C., Jane, B., Ridley, A. (1998) "Social Work and Mental Health", *Social Work*, 28 (1) 13-35.