

Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri

DOI NO: 10.5578/jss.10228

Emel YEŞİLKAYALI¹

Geliş Tarihi: 11.09.2015

Kabul Tarihi: 29.04.2016

Özet

Ülkemizde 2016 yılına kadar okul sosyal hizmetinin başlatılması planlanmaktadır. Bu uygulamanın sağlam temellere dayanması, önleyici hizmetlerin oluşturulması ve uygulamadan yarar sağlayacak olan öğrencilerin, okulların, ailelerin ve toplumun refahının sağlanması açısından önemlidir. Ancak “okul sosyal hizmet sistemi”nin kurulma amacıyla, çocuk-aile-okul işbirliğinin dışında sadece şiddet öyküsü olan çocukların tespit ve psiko-sosyal yönden desteklenmesine vurgu yapılması, hizmeti sınırlandıracak ve hizmetten sağlanacak faydayı azaltacaktır. Bu nedenle okul sosyal hizmetinin hangi ihtiyaçtan kaynaklandığı, bu uygulama ile hangi sorunlara yönelik çözümler üretildiği, uygulamanın üzerine temellendiği ana yaklaşım ve yeni yaklaşım örneklerinin neler olduğu ve uygulamanın nasıl yapılabileceği hakkında rehberlik eden model örneklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu makalenin amacı, belirtilen konularda bir perspektif sunarak, ülkemizde okul sosyal hizmet birimleri için uygulama çerçevesinin oluşturulmasına katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Sosyal Hizmeti, Ekolojik Yaklaşım, Müdahaleye Tepki Yaklaşımı, Konsültasyon Modeli, Aile Terapisi Modeli.

The Approach and Model Samples in School Social Service Implementation

Abstract

The school social service is being planned to start by 2016 in our country. The fact that this implementation is depending upon sound basis is important in terms of having preventive services and ensuring the welfare of students, schools, families and society that will benefit from the implementation. However, apart from the cooperation among children, family and school, the emphasis on only the

¹ Yrd. Doç. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü eyesilkayali@gelisim.edu.tr

identification of children with violence stories and psycho-social support for them in the establishment of 'school social service system' will limit the service itself and diminish the expected benefits. Therefore, it must be known why school social school service is needed, what problems this implementation is addressing, what fundamental basis this implementation is depending upon, what new model samples are and what guiding samples in this implementation are. The aim of this article is to contribute to forming an implementation framework for the school social service units in our country by offering a perspective in the topics mentioned above.

Key Words: School Social Service, Ecological Approach, Reaction Approach to Intervention, Consultation Model, Family Therapy Model.

Giriş

Dünyadaki geçmişi 100 yıl öncesine dayanan ve halen 49 ülkede uygulanan (International Network for School Work, 2015) okul sosyal hizmeti, son yıllarda çok tartışılmaya başlansa da ülkemizde henüz uygulamaya geçmemiştir.

2013 yılı sonunda kabulüne karar verilerek Resmi Gazete’de yayınlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”nda yer alan hedeflerden birisi de, “Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla” 2016 yılına kadar “okul sosyal hizmet sistemi”nin kurulmasıdır. Ancak hedefin bu şekilde ifadelendirilmesi, okul sosyal hizmetinin daha başlangıcından itibaren önünü kapatacak, sınırlandıracak ve sorunlu başlamasına neden olacaktır. Bunun nedeni, çocuk, aile ve okul arasında gerekli işbirliğinin ne için sağlanacağını belirtmemesi olduğu kadar; çalışma birim amacının da sadece şiddet öyküsü olan çocukları psiko-sosyal olarak desteklemek ile sınırlandırılmış olmasıdır.

Oysaki okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması, eğitimsel düzenlemelerde öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlamak için, okul, aile ve topluluk yaşamında öğrenciye destek sağlamayı içerir (Constable, 2009; aktaran, Richard & Sosa, 2014) ve okul sosyal çalışmacıları (OSÇ) okul, ev ve toplum arasında bir köprü görevi görür (NASW, 2012). Bu bağlamda, Okul sosyal çalışmacılarının görev tanımları arasında, okul iklimini geliştirmek, özel ihtiyaçları olan öğrencilere hizmet sağlamak, öğrenciler için savunuculuk yapmak, ebeveyn katılımını sağlamak ve toplum kaynaklarıyla öğrencileri bağlantılandırmak için yardım sağlamak (Alvarez, Bye, Bryant, ve Mumm, 2013) bulunmaktadır.

Okul sosyal çalışmacıları, okuldan kaçma (Dube & Orpinas, 2009; Flaherty, Sutphen and Ely, 2012), risk altındaki çocuklar ve aileleri (Duyan vd., 2008:32), sokakta yaşayan çocuklar (Canfield, 2014), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler (Sabatino, 2009), LGBT öğrencilerin sorunları (McCormick, Schmidt,

Clifton, 2015), dini-etnik azınlık ve mülteci konumundaki öğrencilerin sorunları (Dupper, Forrest-Bank, and Lowry-Carusillo, 2015; Greenberg, 2013), kuruluş bakımı altında olan çocukların sorunları (Day, Somers, Darden and Yoon , 2015), istismar mağduru çocuklar ve sorunları gibi, çok geniş bir yelpazede hizmet sağlamaktadır. Öte yandan okul çocuğun toplumsallaşmasında; okul başarısı ise, gençlerin uyumunda ve okula bağlılığında önemli bir yere sahiptir (Alptekin ve Duyan, 2011). Bu nedenlerle, okul sosyal hizmeti (OSH) uygulamasında odak, öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarına engel olan her türlü “sorun”dur. Bu bağlamda temel amaç, okul sisteminin amacına uygun olarak okul performansı ve akademik başarının önünde engel oluşturan konu ve sorunlardır. “Şiddet”, bu sorunlardan yalnızca birisidir.

Ülkemizde yeni uygulanmaya başlayacak olan okul sosyal hizmetinin amacının, okul sosyal hizmet birimlerinin görevlerinin ve okul sosyal çalışmacılarının rollerinin doğru tanımlanmasının, uygulamadan istenen sonuçların elde edilebilmesi, özellikle önleyici hizmetlerin oluşturulması ve geleceğe dönük olarak çocuk, aile ve toplum refahının sağlanmasında çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaca yönelik olarak ülkemizde de bazı çalışmalar bulunmaktadır. Duman’ın (2000), Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan bir grup öğrenciyle sosyal grup çalışması yaparak sonuçlarını değerlendirdiği araştırma ile okul sosyal hizmetinin kapsamını ve sosyal mesleği içindeki yerini de ele aldığı çalışması (Duman, 2001); Özbesler ve Duyan’ın (2009), okul sosyal çalışmacılarının rollerini ortaya koydukları makale; Aykara’nın (2010), “kaynaştırma eğitiminde yer alan bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi” amacıyla gerçekleştirdiği araştırma; Karakaya’nın (2012), “ilköğretim düzeyinde ailenin eğitime katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve sosyal çalışmacı ihtiyacının ortaya çıkarılması” amacıyla gerçekleştirdiği araştırma; Kılıç’ın (2014), aile danışmanlığı hizmetlerinin okul temelli olarak sunulmasını incelediği ve okul sosyal hizmeti için bir model önerisinde bulunduğu araştırması bu çalışmalardandır. Bu çalışmalarda okul sosyal hizmetinin amaçları, okul sosyal çalışmacılarının rolleri ve okul sosyal hizmeti birimlerinin görevleri üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Bu nedenle bu makalede bu konuların açıklığa kavuşturulması amaçlanmamakla birlikte katkı sağlamak amacıyla okul sosyal hizmetinin tarihsel gelişimi üzerinde durulacaktır.

Öte yandan okul sosyal hizmetinin amacının, kapsamının, OSH birimlerinin görevlerinin, okul sosyal çalışmacılarının rollerinin doğru tanımlanması kadar, OSH’ nin hangi yaklaşımlar üzerine temellendiği ve bazı uygulama modeli örneklerinin bilinmesinin de, OSH uygulamalarının hem anlaşılabilirliği hem de sağlam temellere oturması açısından önemlidir. Bugüne kadar ülkemizde yapılan çalışmalarda, okul sosyal hizmetinde

benimsenen yaklaşımlardan kısaca söz edildiği olsa da, araştırmasında model önerisi sunan Kılıç'ın (2014) çalışması da dâhil olmak üzere uygulamanın nasıl yapılacağına dair benimsenen model örnekleri üzerinde durulmamıştır. Bu makalenin temel amacı da, okul sosyal hizmetinin üzerine temellendiği bazı yaklaşımları ve ülkemizdeki uygulamalara ışık tutabileceği düşünülen ve daha önce yurt içindeki herhangi bir çalışmada ele alınmamış olan bazı model örneklerini tanıtmaktır.

Bu nedenle bu makalede, okul sosyal hizmeti uygulamasının amaç ve kapsamının doğru tanımlanmasına katkı sağlamak amacıyla, hangi ihtiyaçlara cevap vermek için başladığını, nasıl geliştiğini bilmek gerektiği düşüncesiyle; önce okul sosyal hizmetinin tarihsel gelişimi ve halen uygulama ile ilgili yaşanan sorunlar, uygulamanın başladığı, dolayısıyla en eski ve oturmuş geçmişe sahip ülke olan ABD temelinde ele alınarak bir perspektif sunulmaya çalışılacaktır. Sonra; OSH uygulamalarının üzerine temellendiği ana yaklaşım olan ekolojik yaklaşım ve son yıllarda literatürde yerini alan yeni bir yaklaşım olan “müdahaleye tepki” yaklaşımı üzerinde durulacaktır. Son olarak da, OSH uygulamalarının hem okul ve öğrenciye özgü hangi durumlarda kullanıldığını; hem de uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin anlaşılmasını sağlayabileceği düşünülen bazı uygulama modelleri tanıtılacaktır.

1. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi

Geçmiş 20. yüzyılın başlarına dayanan okul sosyal hizmet birimlerinin gelişimi, çocukların zorunlu okula katılımı ve devamıyla ilgili yasal düzenlemelerden; çocuğun bireysel farklılıklarının eğitimciler ve diğer hizmet sağlayıcılar tarafından tanınmasından ve çocuk ve gençlerin yaşamında okulun stratejik öneminin toplumsal gerçeklik olarak kabulünden etkilenmiştir (Costin, 1969; aktaran, Allen-Mears, 1996).

20. yüzyılın başında ABD'deki devlet okullarındaki binlerce yoksul, işçi sınıfı ve göçmen çocuğun yarattığı benzeri görülmemiş sosyo-ekonomik, kültürel ve dilsel çeşitlilik karşılanması imkânsız talepler meydana getirmiştir. Kentleşmeye geçiş sürecinin sorunsuz gerçekleşmesinde, çocukların okula katılım ve devamının sağlanmasını gerekli görülerek, zorunlu okula devam yasaları getirilmiştir. Ancak eğitimciler, özellikle göçle gelen yeni halkı eğitime dâhil etmek ve devamını sağlamada başarısız olduklarında baskılarla karşılaşmışlar ve okul sosyal hizmeti, bu baskılara cevap olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik ve sosyal çalışmacılığı bir arada yapan ziyaretçi öğretmenler, 1890'larda resmi okul temelli ilk sosyal hizmet sağlayıcıları olmuştur (Broom ve Trowbridge, 1926:655; aktaran, Phillip ve Blosser, 2013).

Costin (1978; aktaran, Corbin, 2005), ziyaretçi öğretmenlerin çift yönlü iki rolü olduğunu vurgulamaktadır. Bu roller, çocuklarının okula devamının önemi hakkında aileleri eğitmek ve desteklemek ile çocukların sınıf içindeki deneyimleri ve koşulları hakkında eğitimcilere bilgi sağlamaktır. Stuart, bu nedenle bu dönemi “karşılıklı uyum” yönelimi olarak isimlendirmiştir (Corbin, 2005).

1923 yılında başlatılan Çocuk Suçluluğunu Önleme Genel Refah Programı ile, 30 Amerika Birleşik Devletleri (ABD) şehrinde 3 yıl ziyaretçi öğretmenler finanse edilmiştir. Bu finansman ziyaretçi öğretmenlerin görünürlüğünü ve sayısını genişletmiş ve pozisyonlarının eğitim kurumları tarafından uzun vadeli desteklenmesini sağlamıştır. Bu programın değerlendirmeleri araştırma bulgularını oluştururken aynı zamanda ziyaretçi öğretmenlerin temel görevlerini açığa çıkarmıştır (Phillipo ve Blosser, 2013).

Aynı dönemdeki, Ruh Sağlığı Hareketi de, okullardaki sosyal hizmet sağlayıcıları için terapötik rolün başlangıcı olmuştur (Allen-Mears, 1996). Bu rol, ziyaretçi öğretmenlerin vurgusunun, sosyal reformdan, önlemeye ve psikolojik uyumsuzluk tedavisine kaymasına ve okul sosyal hizmetinin, okul ortamındaki konuları tanımlamadan daha çok bireyleri tedavi etme üzerine odaklanan meşru bir kimlik edinmesine neden olmuştur. Uygulamanın meşruiyet kazanmasında, bazılarının ve özellikle sosyal hizmet lideri Editt Aboot’ın (1931/1942; aktaran, Phillipo ve Blosser, 2013), ziyaretçi öğretmenlerin mesleki bilgi, anlayış ve deneyime sahip olmalarının zorunlu olduğunu, bunu da sadece iyi donanımlı bir sosyal hizmet meslek okulunun verebileceğini savunması da etkili olmuştur (Phillipo ve Blosser, 2013).

1930’lardaki büyük buhran sırasında muhtaç ailelere yiyecek ve barınak hizmeti sağlanmasında (Allen-Mears, 1996) okul sosyal çalışmacılarının kaynak sağlayıcılık ve aracılık rolleri öne çıkmaya başladı. Böylece, 1918’deki zorunlu okula devam yasaları ile sadece öğrenim çağındaki çocukları eğitime katma ve okul devamını sağlama amacıyla başlayan okul sosyal hizmeti uygulamaları, 1930’larda” öğrencilerin ailelerini de içine alarak” (Richard ve Sosa, 2014) yeni bir yön kazandı.

1930 ve 40’larda okul sosyal çalışmacıları, Sedlak’ın (1997; aktaran, Phillipo ve Blosser, 2013), “orta sınıf banliyö gençliğinin duygusal sorunlarının azaltılmasına adanmışlık” olarak tanımladığı klinik role yöneldiler. Aynı zamanda, okul sosyal çalışmacıları, devlet finansmanı ile giderek daha fazla desteklenmeye ve alan büyümeye başladı. 1930’lar ve 1940’larda hareketlilik, okul sosyal hizmetinin büyümesi için anahtar konumunda olan ve birbirini destekleyen saha düzeyinde yapılanmaların gelişimiyle arttı (Phillipo ve Blosser, 2013). Okul sosyal çalışmacılarının klinik rolüne vurgu, sosyal durum çalışmasından öğrencilerin bireysel ve motivasyonel sorunlarıyla ilgili çalışmalara kayış 1960’larda da sürdü (Allen-Mears, 1996; Corbin, 2005). Savunuculuk ve sosyal reform hareketinin önemi azaldı. Ancak

1960 ve 70'lerde ebeveynler ve topluluklarla artan çalışmalar bu uygulamalara dâhil oldu (Corbin, 2005).

1965'de İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası, 1975'de Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, çocukların geçmişlerine, sosyal çevrelerine, farklılıklarına bakılmaksızın her çocuk için eşit eğitimsel fırsatlar yaratmayı amaçlamıştır (Allen-Mears, 1996). Yasa, okul sosyal çalışmacılarının rollerini, bireysel ve grup danışmanlığı sağlamak, toplum kaynaklarını harekete geçirmek, öğrenci uyumunu sağlamak için ev ve okul bağlantısını kurmak olarak tanımlamıştır. (Humes ve Hohenshil, 1987).

1990'larda okul sosyal hizmetini destekleyen ulusal örgütler, eğitimin daha fazla çeşitlilik ve dezavantajlı öğrenci içermesiyle birlikte büyüyerek, uygulama için ulusal standartların ve okul sosyal hizmeti uygulamaları için yeterlilik gereksinimlerinin oluşturulmasını teşvik etmiştir. NASW'ın 2002 ve 2012 yıllarındaki okul sosyal hizmeti için belirlediği ulusal standartları mevcut olsa da halen yeterlilik gereksinimleri ve tutarlı ulusal standartlar oluşturulmuş değildir (Richard ve Sossa, 2014).

Tüm bu gelişmelere ve 100 yıllık geçmişe rağmen, okul temelli sosyal hizmet uygulamasının ilk başladığı ABD'de dahi, halen okul sosyal çalışmacılarının rolleriyle ilgili sorunlar devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu sorunlardan bazıları: okul sosyal hizmeti belirsiz, bağlam bağımlı ve sürekli değişmeye devam ettiği için okul sosyal çalışmacılarının uygulama rollerinin de belirsiz olması ve hala okul sosyal çalışmacılarının görevlerinin yeniden tanımlanmaya ihtiyaç duyulması; okul sosyal çalışmacılarının, okul psikoloğu ve okul danışmanın üst üste binen ve ayrılan rollerinin anlaşılması ve ayrışması ihtiyacı; okul yöneticilerinin okul sosyal çalışmacılarının ne yaptığını bilmediği; okul sosyal çalışmacılarının eğitimlerinin yeterliliği; sosyal hizmet okullarının müfredatının okullarda yaşanan sorunlara özgü yeniden düzenlenmesi gerekliliği tartışmalarıdır (Richard ve Sosa, 2014; Corbin, 2005; Agresta 2004; Altshuler ve Reid Webb, 2009; Cosner ve O'Connor, 2010).

2. Okul Sosyal Hizmetinde Teorik Yaklaşımlar

Okul sosyal hizmeti uygulamasında, sosyal hizmet mesleğinin tarihsel gelişimine uygun olarak klinik yaklaşım (Clancy, 1995:42; Constable, 2008:20; Costin, 1975:136), genel sistem yaklaşımı (Duyan, 2010:131) ve ekolojik yaklaşım (Duyan, 2010:153) gibi çeşitli uygulama yaklaşımları benimsenmiştir. Son yıllarda okul sosyal hizmeti içinde yer alan özel alanlara özgü müdahale yaklaşımları da benimsenmektedir. Ancak bu başlık altında, okul sosyal hizmeti uygulamalarında genel olarak temel yaklaşım olarak benimsenen ekolojik yaklaşım ile son yıllarda özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışırken önerilen yeni bir yaklaşım olan "Müdahaleye Tepki" (MT) yaklaşımı tanıtılacaktır.

2.1. Ekolojik Yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamasını diğer okul temelli mesleklerden ayıran vurgu, marjinalize olmuş ve ezilen popülasyona hizmet olduğu kadar, alan uygulamasının teoriksel temelinin ekolojik sistem perspektifi üzerine oturmasıdır (Richard ve Sosa, 2014).

Ekolojik yaklaşım, sosyal hizmet uygulamalarında sık tercih edilen, okul sosyal hizmetinde özel etkileri olan ekolojik bir benzetmedir. Bu benzetme okulu hem kompleks bir sosyal sistem olarak hem de daha büyük bir toplumun küçük parçası olarak görmek için yararlı bir araçtır. Bu yaklaşımda dikkat, herhangi bir parça, sistem ya da öğrencinin durumundan çok, önemli sistemler ya da bireylerin tümüne yönelir. Odak, öğrenciler ve onların farklı çevreleri arasındaki işleyiş ve etkileşimlerin sosyal süreci üzerinedir. Bu analitik aracın diğer vurgusu, uygulayıcıların rollerinin bireyler, çevreleri ya da her ikisindeki değişiklikleri etkilemesidir. Okulun sosyal ve kurumsal rolleri, bilgilerin yararlı becerilere dönüşümünü sağlamak ve değerleri öğretmek ve toplumsal düzeni sürdürmek amacıyla davranışların sosyal uygunluğuna rehberlik etmektir. (Allen-Meares, 1996)

Ekolojik sistem yaklaşımı a) gençleri davranışlarını etkileyen daha büyük sistemlerin bir parçası olarak görmek gerekliliğini ve b) çoklu sistemler arasındaki etkileşimlere müdahalenin gerekliliğini savunur (Allen-Meares ve Montgomery, 2014).

Ekolojik okul sosyal hizmeti, durumdan çok sürece ait bir teoridir. Sosyal çalışmacının çalışma odağı, bireysel düzeyde “sorun” çocuk değil, okul ortamı içinde ortaya çıkan sistemlerdeki sosyal etkileşim türleridir. Okul sosyal çalışmacılarının, mikro ve makro seviyedeki sistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi dikkate almalı ve bu ilişkilerin, hizmet edilen öğrencilerin yaşamları üzerindeki etkilerini incelemelidir. Bu teoriyi okul sosyal hizmeti uygulamalarında tam olarak hayata geçirebilmek için, okul sosyal çalışmacılarının mikro seviyedeki etkileşimlerle sınırlı müdahalelerden kavramsal olarak uzak durması gerekir. (Clancy, 1995:40-43)

Okul sosyal çalışmacılarının, bir çocuğu etkileyen mikrosistemler, ekzosistemler ve makrosistemlerin nasıl olduğunun farkında olup, hangi düzeyin müdahale hedefi olacağına karar vermesi gereklidir (Allen-Meares, 2004; aktaran, Corbin, 2005). Yani çocuğu, bir sınıf, okul, okul bölgesi, aile ve toplumla iç içe olarak görmeli, incelemeli; bu sistemlerin her birinin daha büyük sosyal ve tarihsel bağlamını gözönünde bulundurmalıdır (Richard&Sosa, 2014). Ekolojik perspektifi kullanan sosyal çalışmacı, öğrenci sorunları üzerinde çeşitli sistemlerin etkisini incelemek için okul iklimini önemli ölçüde dikkate almalıdır (Corbin, 2005).

2.2. Müdahaleye Tepki Yaklaşımı

Okul sosyal hizmetinde sorun türüyle bağlantılı olarak son yıllarda gelişmiş olan yeni bir yaklaşım da “Müdahaleye Tepki” yaklaşımıdır. “Müdahaleye Tepki” kavramı, 1975 yılında çıkan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’nda 2004 yılında yapılan değişikliklerle tanınmıştır. Geçmişte değerlendirme ve müdahale düzenlemeleri, özel eğitim birimleriyle ilişkili olarak görülürken, Müdahaleye Tepki, bu bakış açısının örgün eğitime de uygulanmasını gerektirmiştir. Akademik performansı kötü öğrenci değerlendirme için özel eğitim birimine yönlendirilmeden önce, eğitimsel ihtiyaçlarının tanımlanması için, örgün eğitim sınıflarında, kanıta dayalı müfredat müdahalelerinin uygulanması ve izlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle özel eğitim ve örgün eğitim hizmetlerinin birlikte çalışmasını sağlamak üzere yasal düzenlemeler yapıldı. Böylece, öğrencinin başarısı için tüm personelin bazı sorumluluklar alması gerekmiştir.

Müdahaleye Tepki, özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışırken - aynı zamanda düşük akademik ilerleme riski gösteren öğrenciler için de-, öğrenme çıktılarının yakından izlenerek, daha fazla kanıta dayalı öğretim sağlanarak ve müdahalelerin doğasının ve yapısının öğrenci tepkilerine bağlı olarak düzenlenerek tespit edildiği çok katmanlı bir müfredat yaklaşımı olarak benimsenmiştir. Müdahaleye Tepki, öğrencinin akademik başarısını en üst seviyeye çıkartmak ve okul başarısına müdahale eden davranışları en aza indirmek için de fonksiyonel bir müdahale yaklaşımıdır. Bu yaklaşım okulu, sınıfı ve bireyleri içeren, çoklu düzeylerde değerlendirme ve müdahale uygulamalarından oluşur (Sabatino, 2009; Peckover vd., 2013).

Müdahaleye Tepki, “öğrenci ihtiyaçlarıyla eşleştirilmiş yüksek kaliteli öğretim ve müdahale sağlayan, öğretim ve amaçlardaki değişiklikler hakkında karar vermek için süreci izleyen, önemli eğitimsel kararları, çocuk tepkilerinden elde edilen verilere göre uygulayan” bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Batsche vd., 2005; aktaran, Peckover vd., 2013).

Müdahaleye Tepki yaklaşımı, aynı zamanda, “eğitimsel sonuçları geliştirmek ve kaliteli program ve uygulamalar sunmak için tasarlanmış üç aşamalı bir problem çözme modeli” (Sabatino vd., 2013); “yoğunluğu aşamalı bir şekilde giderek artan bir şema aracılığı ile, destekleri ve müdahaleleri ayıran üç aşamalı bir sistem” (Clark ve Tilly, 2010; aktaran, Peckover vd., 2013) olarak da tanımlanmaktadır. Bu aşamalar, evrensel ya da okul düzeyindeki davranışsal ya da öğretimsel destekler; hedeflenen grup çapındaki önleme ve iyileştirme hizmetleri; yoğun bireyselleştirilmiş öğrenci müdahalelerdir (Sabatino vd., 2013; Peckover vd., 2013).

Ayrıca, akademik ve davranışsal olarak iki ayrı çerçeveye ayrılmaktadır. Bu ayırım, iki alan her ne kadar birbirine bağlantılı olsa da, akademik müdahale ve destekler ile davranışsal müdahale ve desteklerin

birbirinden çok farklı olabilmesi nedeniyle okul sosyal hizmeti uygulaması açısından önemlidir (Peckover vd., 2013).

Müdahaleye Tepki, okul sisteminin yetersizliklerinde, özel eğitim hizmetlerinin yeterlilik ve değerlendirmeleri arasındaki farklılıkların izlenmesi için bilimsel olarak desteklenen yöntemlerin kullanımına; veriye dayalı karar verme ve genel eğitim sistemi içindeki öğrencilerin ilerlemelerine odaklanır. Bu yaklaşım beş bilimsel yöneme dayanmaktadır: 1) Veri toplama ve tanımlama ve sorun analizi, 2) Müdahale vaadi, 3) Uygulama planları 4) Öğrenci ilerlemesini izleme ve 5) Gereksinimlere göre hizmetlerin revizyonu ve yorumlanması (Sabatino vd., 2013)

Henüz bu yaklaşımı destekleyen yeterli araştırma verisi bulunmasa da, nitelikli eğitim, bilimsel olarak desteklenen davranışsal ve öğretimsel destekler ile başarısız olması beklenmemektedir. (Sabatino vd., 2013)

3. Okul Sosyal Hizmetinde Uygulama Modelleri

Bu başlık altında, sosyal çalışma müdahalesinin nasıl yapılacağını ayrıntılandırarak ortaya koyan bazı müdahale modelleri tanıtılacaktır. Bu modellerden ilki, aile terapisi uygulayan sosyal hizmet uzmanları için önerilmektedir. Diğerleri ise, konsültasyon üzerine temellenen ve birbirine bağlı olarak basamaklandırılan altı konsültasyon modelidir. Tanıtmak için aile terapisi uygulayan sosyal çalışmacı için bir model seçilmesinin nedeni, okul sosyal hizmeti uygulamasının odağında öğrenci olmakla birlikte, aile katılımı ve işleyişinin önemine dikkat çekmektir. Konsültasyon modelinin seçilmesinin nedeni ise, öğrenci başarısı ve sorunların ortaya çıkmasında etkili tüm sistemin göz önünde bulundurulması ve okul sosyal hizmeti birimlerinde ekip çalışmasına yapılan vurgudur.

3.1. Aile Terapisi Uygulayan Sosyal Çalışmacılar İçin Bir Model

Tanıtlanacak ilk model, literatürde “**aile terapisi uygulayan sosyal çalışmacılar için bir model**” (Greene vd., 1996) olarak geçmektedir. Bu model, okul içindeki müdahalelerin ve önerilen toplum kaynaklarının başarısızlıkla sonuçlandığı olgularda karar vermek için geliştirilmiştir. Bu modelin geliştirilmesinde, 1) bir çocuğun başarı ya da başarısızlığında; sorunları önleme ve iyileştirmede; aile katılımı ve işleyişi çok önemli olmasına rağmen, okul sosyal çalışmacılarının daha çok bireysel ve öğrenci grupları düzeyinde çalışmalar gerçekleştirmeleri; 2) okul sosyal çalışmacılarının işyükünün çok ağır olması nedeniyle, aile terapisine ihtiyaç duyan ailelerin, diğer aile terapisi hizmeti veren toplumsal hizmet kuruluşlara yönlendirilmeleri ancak diğer kuruluşlar yoluyla aileleri takip etmede başarısızlık yaşanması ve ailelerin okuldaki çalışmalara daha istekli katılım sağladıklarının görülmesi etkili olmuştur. (Greene vd., 1996).

Modelin organizasyon çerçevesi, dialektik-sistemik-yapılandırmacı düşüncedir. Modelin aile terapisi sağlayan okul sosyal çalışmacıları için iki anahtarı vardır: 1) Yalnızca ayda birer kez aile terapisi oturumu sağlamak ve 2) her oturum sonunda aileye, istikrar ve değişim hakkında yeni fikirler sağlayan bir mesaj vermek. Bu model, ailelerle hiyerarşik olmayan işbirlikli çalışmayı savunmaktadır. Bu yaklaşımın sonucu olarak, aileler tedavi sürecinde kontrol duygusu ve güçlendirmeyi hissederek deneyimlemelidir.

Modelin klinik çalışmasını organize etmede Amerikan “Ruhsal Araştırmalar Enstitüsü”nün (RAE) altı adımlık yaklaşımı uyarlanmıştır. Bu adımlar:

1. Müracaatçı sistemini kazanma
2. Müracaatçının bakışından problemi tanımlama.
3. Müracaatçının bakışından amaçları tanımlama.
4. Birinci dereceden değişim içeren çözüm girişimlerini belirlemek.
5. Müdahaleleri uygulama ve geliştirme
6. Sonlandırma.

Ayrıca herbir oturum, kendi içinde, Milan sistemik yaklaşımındaki benzer olarak dört basamaktan oluşur (Tom, 1984; aktaran, Greene, 1996).

- 1) Aile görüşmesi: Kazanma, problemi ve amaçları tanımlama, aile haritası oluşturma – ilk oturumda-, dairesel sorgulamayı kullanma, çıkabilecek istisnai durumları belirleme adımlarından oluşmaktadır.
- 2) Oturum içi ara
- 3) Müdahale: Hors D'oeuvres'ın Mesaj Tepsisi (Bu terimin orijinal kaynağının bilinmediği ve aile terapisi yıllıklarından alındığı belirtilmektedir. Ancak müracaatçıya görüşme sırasındaki herhangi bir ifadesi, görüşü, saptaması vs. konularda iltifag ederek savunmaya geçmesinin önüne geçme ve belirlenen sorun ya da amaçları onun kendi ifadeleriyle ifadelendirme olarak açıklanmaktadır) ve mesajların güçlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.
- 4) Oturum sonu: Sosyal çalışmacı, gelecek oturumu planladıktan sonra, mesaj ve anlamı hakkında aileden gelebilecek çok fazla soruyu önlemek için oturumu hızlıca sonlandırmalıdır. Çünkü böyle bir durum, oturumun etkisini azaltabilir.

Her bir oturumda, müdahale arası ve müdahalede bulunma süresince, RAE'nin altı adımlık yaklaşımındaki adımların ilk beşi de uygulanmaktadır.

Ayrıca herbir oturumdan iki hafta sonra, aileye, bir önceki oturumda elde edilen başarılar, ele alınan pozitif değişimler, çözümler, güçlükler ve kaynakları içeren bir mektup gönderilir. Böyle mektupların beş oturuma eşdeğer nitelikte terapötik etkisi olduğu tahmin edilmektedir.

Bu model uygulanırken, aile terapisinin okul sosyal hizmeti uygulamalarında verilen pek çok hizmetten sadece birisi olduğuna ve çoklu düzeylerde müdahale ve işbirliklerinin yapılması gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Greene vd., 1996).

3.2. *Konsültasyon Modelleri*

Tanımlanacak diğer model bir konsültasyon modeli olup, Gallessich'in geliştirdiği altı konsültasyon modelinin Sabatino (2009) tarafından okul sosyal hizmetine uyarlanmış halidir.

Konsültasyon, dolaylı bir müdahale yöntemi olup yönetim ve denetim ilişkisinden farklıdır. Konsültasyona katılan değerlendirme pozisyonundaki kişinin doğrudan sorumluluğu yoktur. Buradaki konsültasyon, bireysel sorunları çözmekten çok işle ilgili zorlukları çözmeye yönelik olduğu için terapiden de farklıdır. (Caplan & Caplan, 1993; aktaran, Sabatino, 2009). İşle ilgili sorunlar ise çalışma kültürü, çalışma ilişkileri ve mesleki dildir. Okul sosyal hizmeti birimleri çoğunlukla zaten konsültasyon yapmaktadırlar ve okul sosyal çalışmacıları da bu konsültasyonda yer alan meslek elemanlarından birisidir. Sabatino'nun (2009) okul sosyal hizmeti birimleri için konsültasyon modelleri sunmasının amacı, bu konsültasyon hizmetlerini planlama ve uygulamaların daha nitelikli hale getirilmesi için meslek elemanlarının bilgilerini ve yeteneklerini arttırmaktır .

Gallessich (1982; aktaran, Sabatino, 2009), ortak amacı, hizmet sunumu ve kurum performansını arttırmak olan altı konsültasyon modelinin ilke ve süreçlerini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Bu modeller, “organizasyonel konsültasyon”, “program konsültasyonu”, “eğitim ve öğretim konsültasyonu”, “ruh sağlığı konsültasyonu”, “davranışsal konsültasyon” ve “klinik konsültasyon” modelleridir. Bu modellerde:

Özel amaçlar, yapıların, hizmetlerin, süreçlerin ve insanlara göre değişen hedeflerdir. Değişimin yararlanıcıları da değişmekte ve tüm nüfus, nüfusun bir bölümü ya da bireyler olabilir.

Problem formülasyonu, hangi konsültasyon modelinin seçileğine büyük ölçüde rehberlik eder. Problem formülasyonu, değişimin

yararlanıcıları ve sorunun tek ya da çoklu olmasına, daha fazla yapı ve süreç analizi gerektirmesi göz önünde bulundurularak yapılır.

Değişim metodları, konsültasyon amaçlarına ve eğitim, teşhis, reçete, tedavi, yöneltme, duygusal destek ve değişim stratejilerinin kolaylaştırılmasını içeren problem tanımına ulaşmak için gereklidir. Bunun için, sorunları anlamak için istişareyi de içeren, yapısal, teknolojik ve süreç performansının inlenmesini; yönetim ve geribildirim sistemlerinin gözden geçirilmesini ve çalışma kültürünün değerlendirilmesini içeren çeşitli teknik prosedürler gerekebilir.

Sabatino (2009), Gallessich'in (1982) tanımladığı konsültasyon modellerini, okul sosyal hizmet konsültasyon servislerine adapte etmiştir (Tablo 1).

Örgütsel konsültasyon modelinde, sistem düzeyinde politika geliştirme pozisyonunda olan OSH birimleri yöneticileri içindir. Okul sosyal hizmeti birimlerindeki personel için olmasına rağmen, okuldaki diğer hizmet birimleri için de kullanılabilir. Buradaki müracaatçı sistemi okulun kendisi ve okul çalışanlarıdır.

Program konsültasyon modelinde, karşılanmamış bir ihtiyacı karşılamak ya da özel bir popülasyona yardım eden özellikli bir hizmetin başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması gibi planlama ihtiyaçları için kullanılır. Genel eğitimde, özel eğitimde, erken müdahalede ya da okul sonrası programları planmada kullanılabilir. Merkezi problem, genellikle beklenmedik sonuçlardır.

Eğitim ve öğretim konsültasyon modelinde ortak amaç, bilgi, yöntemler, araçlar ve malzemelerle ilgili bilgi iletmek ve beceri geliştirmektir. Problem konsülte edilenin ihtiyacına göre tanımlanır. Değişim, konferanslar, medya araçları, küçük grup tartışmaları, yapılandırılmış deneyimler, geri bildirimler, rol modeller aracılığı ile sağlanır.

Ruh sağlığı konsültasyon modelindeki amaç, konsülte edilenin stresli çalışma koşullarıyla başa çıkma yeteneği ve çalışma performansını geliştirmektedir. Sorunların bilgi, beceri ve güven eksikliğinden kaynaklandığı görüşü vardır. Bazı durumlarda, konsülte edilenin kendi duygusal problemlerinin çalışma ortamındaki performansını, problem çözme yeteneğini ya da etkileşimini olumsuz etkilediği de olabilir. Değişim teknik bilgi sağlayarak, yeteneklerini geliştirme ve özgüveni arttırmayla gerçekleştirilir.

Davranışsal konsültasyon modelindeki istenen amaç, okul, sınıf ya da bireyse-öğrenci düzeyinde istenmeyen davranışların sıklığını azaltma, istenen davranışların sıklığını arttırmaktır. Problem, öğrenme süreçleriyle müdahale edilen davranış, öğrenilmiş ya da pekiştirilmiş işlevsiz davranış

olarak kavramsallaştırılmaktadır. Değişim, istenmeyen davranışı klasik araştırma adımlarını kullanarak, gözlemleyerek ve değişim için bir temel geliştirmek için kayıt tutarak tanımlama; güncel davranışların analizi; bu davranışların öncülleri ve sonuçlarını ve davranış değişikliği için seçilen koşullu pekiştiricilerin analizini yaparak gerçekleştirilir.

Klinik konsültasyon modelinin amacı, problemi iyileştiren ya da hafifleten doğrudan değerlendirme ve müdahale önerisi ile müracaatçıya normal fonksiyonlarını kazandırmaktır. Problem formülasyonunun merkezi, müracaatçının teşhis edilen işlevsizliğindeki uzmanlık eksikliğinin konsülte edilmesidir.

Tablo 1: Seçilen karakteristiklere göre tanımlanan konsültasyon modelleri

Konsültasyon Modelleri	Kapsamlı Amaç	Problem Formülasyonu	Genel Değişim Metodu
Örgüt	Etkililiği artırma	Sorunları yapı ve süreçlerle ilişkilendirme geliştirme	Liderlik, yönetim, denetim, güç, motivasyon, kültür, iletişim sorunlarını tanımlama
Program	İlerleme/ hizmet geliştirme	Uzmanlık eksikliği beklenmedik sonuçlar	Program amaç ve hedeflerinin; Uygulaması ve normların gözden geçirilmesi
Eğitim ve Öğretim	Bilgi İletimi	Eğitim ve uzmanlık eksikliği; bilgi araçları	Bilgilendirmek
Ruh sağlığı	Konsültanların çalışma performanslarını geliştirme	Bilgi, güven ya da tarafsızlık eksikliği	Eğitim, öğretim, destek, kolaylaştırmak
Davranışsal			Hedef davranışı,

	Hedeflenen davranışı geliştirme	Hedeflenen davranışı artırma ya da azaltma	öncüllerini ve pekiştiricilerini tanımlama;
Klinik	İyileştirme veya hafifletmek için problem değerlendirmek	Uzmanlık eksikliği	Davranışı güçlendirmek için acil durum planı uygulamak; Teşhis, reçete ve tedavi önerileri seçenekleri

Kaynak: (Sabatino, 2009)

Klinik konsültasyon yöntemleri, teşhis, reçeteleme ve tedavinin standart yöntemleridir. Klinik konsültasyon, değişimin, ampirik kanıtlar ve danışmaya ihtiyaç duyulan bilgilerin aktarılması üzerine temellendiğini varsayar. Danışanı eğitmek için yasal uzmanlık ve otorite önerisiyle sürdürülen mesleki güç kullanılır. Böylece, müracaatçının fonksiyonları güçlendirilir.

Sabatino (McClung ve Stunden, 1970; aktaran, 2009), konsültasyon modellerinin kullanımını destekleyen tarihsel uygulama araştırmaları olduğunu belirtmektedir. Okul sosyal çalışmacıları için en önemli şey, her bir okul için o okulun ihtiyacını karşılayan bir konsültasyon modelini adapte etmektir.

Sonuç

Dünyada bir asırlık bir geçmişe sahip okul sosyal hizmetinin ülkemizde başlaması için kararlar alındığı bu dönemde, uygulamanın sağlam temellere oturtularak başlaması hem sosyal hizmet mesleği hem okullar ve öğrenciler hem de ülke geleceği çok önemlidir. Bu nedenle, dünyada halen bu alanda yaşanan sorunların neler olduğu ve uygulanan modeller bilinmelidir. Ancak sosyal hizmet uygulamasının ülkeye ve alana özgü olarak gerçekleştirilmesi gerekliliği de önemslenmelidir.

Bu bağlamda, bu makalede sunulan okul sosyal hizmeti uygulama modellerinde ülkemizdeki uygulamalara rehberlik edebileceği ancak doğrudan uygulanamayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Dünyada halen okul sosyal çalışmacılarının OSH birimlerinde çalışan diğer meslek elemanları ile mesleki rollerinin ayrıştırılmasında güçlükler olduğu belirtilirken, aile terapisi uygulayan okul sosyal

çalışmacıları için önerilen modelde kullanılan “terapi” sözünün özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanlarda rahatsızlık yaratabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, model önerisini sunan Greene ve diğerlerinin de (1996) belirttiği gibi, ayda sadece bir kez gerçekleştirilen görüşmelerin öğrenci ve ailesinin sorunlarına çözüm yaratmada yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Ancak bu model, okul sosyal hizmeti uygulamasının odağında öğrenci olmakla birlikte, aile katılımı ve işleyişinin önemine vurgu yapması açısından dikkate değerdir.

Sabatino'nun (2009) önerdiği konsültasyon modellerinin ise, okul sosyal çalışmacılarının sadece doğrudan öğrenci sorunlarıyla değil, aynı zamanda öğrencileri etkileyen okul çalışanlarının performansı ve okul iklimi ile de ilgili rolleri olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu model, öğrenci başarısızlığında ve sorunlarında etkili tüm sistemin göz önünde bulundurulması ve okul sosyal hizmeti birimlerinde ekip çalışmasına vurgu yapması açısından da önemlidir. Ancak bu modelin ülkemizde uygulanabilmesi için, OSH birimleri mevzuatı oluşturulurken “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”nda yer aldığı şekliyle “Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla” sınırlandırılmaması gerekmektedir. Aynı zamanda, bu birimlerde çalışan tüm meslek elemanlarının görevlerini yerine getirmesini kolaylaştıracak ve birimleri güçlendirecek önlemler alınması gerekmektedir.

Bu nedenle, ülkemizde uygulanması için hazırlıkları süren OSH birimlerinde görev yapacak sosyal çalışmacı yeterli donanıma sahip ve OSH uygulama modellerinden haberdar ve uygulama becerisine sahip olarak yetiştirmek için sosyal hizmet okullarının müfredatında bir an önce gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Agresta, J. 2004. Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26 (3), 151-163.
- Allen-Meares, P. 1996. Social Work Services in Schools: A Look at Yesteryear and the Future. *Social Work in Education*, 18 (4), 202-208.
- Allen-Meares, P. ve Montgomery, K. L. 2014. Global Trends and School-Based Social Work. *Child & School*, 36 (2), 105-112.
- Alptekin, K ve Duyan, V. 2011. A study of young adults who attempted suicide. *The Indian Journal of Social Work*, 72 (3), 419-440.

Altshuler, S. J. ve Reid Webb, J. 2009. School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & School*, 31(4), 207-218.

Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R. ve Mumm, A. M. 2013. School Social Workers and Educational Outcomes. *Children & Schools*, Vol. 35, No. 4, October 2013.

Aykara, A. 2010. *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Broom, E. ve Trowbridge, B. 1926. The Visiting Teacher's Job. *The Elementary School Journal*, *The University of Chicago Press*, Vol. 26, No. 9 (May, 1926), s. 653-661.

Canfield, J. P. 2014. Examining Perceived Barriers and Facilitators to School Social Work Practice with Homeless Children. *Children & Schools*, 36 (3).

Clancy, J. 1995. Ecological School Social Work: The Reality and The Vision, *Social Work in Education*, Vol. 17, Issue. 1, s. 40-47.

Constable, R. 2008. School Social Work: Practice, Policy and Research, Lyceum, Chicago, s. 3-29.

Corbin, J. N. 2005. Increasing Opportunities for School Social Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. *Children & Schools*, 27 (4), 239-246.

Cosner, B. S. ve O'Connor, S. 2010. Educating Today's School Social Workers: Are School Social Work Courses Responding to the Changing Context? *Children & Schools*, 32 (4), 237-249.

Costin, L. B. 1975. School Social Work Practise: A New Model, *Social Work*, Vol. 20, s. 135-139.

Day, A. G., Somers, C. S., Darden, J. ve Yoon, J. 2015. Using Cross-system Communication to Promote Educational Well-being of Foster Children: Recommendations for a National Research. *Children & Schools*, 37 (1), 54-62.

Dube, S. R. & Orpinas, P. 2009. Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31, 87-95.

Duman, N. 2000. *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Duman, N. 2001. *Türkiye için yeni bir sosyal hizmet alanı olan okul sosyal hizmeti'nin kapsamı ve sosyal hizmet mesleği içindeki yeri*. Prof.

Dr. Nihal Turan' a Armağan-Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları. Ankara: Aydınlar Matbaası.

Dupper, D. R., Forrest-Bank, S. ve Lowry-Carusillo, A. 2015. Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Children & Schools*, 37 (1), 37-45.

Duyan, V., Duyan Çamur, G., Gökçearsan Çifçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. 2008. Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 28-41.

Duyan, V. 2010. *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*, Ankara: Aydınlar Matbaacılık.

Flaherty, C. W., Sutphen, R. D. ve Ely, G. E. 2012. Examining substance abuse in truant youths and their caregivers: implications for truancy intervention. *Children & Schools*, 34 (4), 2012-211.

Gallessich, J. 1982. *The Profession and Practice of Consultation*, Jossey-Bass, California University.

Greenberg, J. P. 2013. Determinants of After-School Programming for School-Age Immigrant Children. *Children & Schools*, 35 (2), 101-111.

Greene, G. J., Jones, D. H., Frappier, C., Klein, M. ve Culton, B. 1996. School Social Workers as Family Therapists: A Dialectical-Systemic-Constructivist Model. *Social in Education*, 18 (4), 222-236.

Humes, C. W. ve Hohenshil, T. H. 1987. Elementary counselors, school psychologists, school social workers: Who does what? *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, 37-46.

International Network for School Work. 2015.

<http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/School%20social%20work.html> (Erişim tarihi: 10.07.2015).

Karakaya, S. 2012. *İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti*, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Yalova.

Kılıç, E. 2014. *Aile danışmanlığında yeni bir model: okul temelli aile danışmanlığında sosyal hizmetin rolü ve önemi*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

McCormick, A., Schmidt, K. ve Clifton, E. 2015. Gay–Straight Alliances: Understanding Their Impact on the Academic and Social Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning High School Students. *Children & Schools*, 37 (2), 71-77.

National Association of Social Workers (NASW). 2012. NASW Standards for School Social Work Services.

<http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/imported/naswschoolsocialworkstandards.pdf>. (Erişim tarihi: 10.07.2015).

Özbesler, C. ve Duyan, V. 2009. Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 154.

Peckover, C. A., Vasquez, M. L., Van Housen, S. L. , Saunders, J. A. ve Allen, L. 2013. Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers' Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35 (1), 9-17.

Phillippo, K. L. ve Blosser, A. 2013. Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35 (1), 19-31.

Richard, L. A. ve Sosa, L. V. 2014. School Social Work in Louisiana: A Model of Practice. *Children & Schools*, 36 (4), 211-220.

Sabatino, C. A. 2009. School Social Work Consultation Models and Response to Intervention: A Perfect Match. *Children & Schools*, 31 (4), 197-206.

Sabatino, C. A., Kelly, E. C., Moriarity, J. ve Lean, E. 2013. Response to Intervention: A Guide to Scientifically Based Research for School Social Work Services. *Children & Schools*, 35 (4), 213-223.

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017), Resmi Gazete 28851, 2013/33, 14.12.2013, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15.htm>. (Erişim tarihi: 20.07.2015).