



# ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 53, Eylül 2017, s. 206-221*

Yayın Geliř Tarihi / Article Arrival Date  
20.07.2017

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date  
19.09.2017

**Yrd. Doç. Dr. Emel YEŐİLKAYALI**

İstanbul Sabahaddin Zaim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü  
eyesilkayali@mynet.com

**Arş. Gör. Selda MEYDAN**

İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü  
selda.meydan@gmail.com

## **BİR ORTAOKUL ÖZELİNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ İHTİYACININ BELİRLENMESİ<sup>1</sup>**

### **Öz**

Bu çalışma ile dezavantajlı bölgede bulunan bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın arka planında, “okul sosyal hizmeti” sisteminin ülkemizde uygulanmasına yönelik bir model oluşturulması amacıyla tasarlanan bir pilot uygulama projesi bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul’da bir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından önerilen 1500 mevcutlu bir ortaokul; çalışma örnekleme ise, okul idarecileri tarafından en fazla sorun yaşandığı belirtilen 7. sınıf düzeyindeki 359 öğrencidir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve proje sırasında öğrencilerin ev ziyaretlerinde uygulamış oldukları aile bilgi anketi ile toplanmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile çözümlenen anket verileri, okul sosyal hizmetinin, ülkemizde özellikle dezavantajlı bölgelerden olmak üzere acilen başlatılması gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul sosyal hizmeti, dezavantajlı öğrenciler, okul sosyal çalışmacısı.

<sup>1</sup>Alanya Alaattin Keykubad Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulmuştur.

## **DETERMINING THE NEED FOR SCHOOL SOCIAL SERVICES FOR SECONDARY SCHOOL**

### **Abstract**

The purpose of this study is to determine the need for school social services in a secondary school in disadvantaged areas. In the background of the work, there is a pilot project designed to create a model for the implementation of the "school social service" system in our country. The population of the study is located a secondary school of 1500 which is recommended by a National Education Directorate in a country of Istanbul; The study sample is 359 students in the 7th grade level, who are said to have the most problems by their school administrators. The data of the study were collected through a family information survey developed by the researchers and implemented during the visit by the students during the project. Survey data analyzed by descriptive analysis show that school social service should be initiated urgently in our country especially in disadvantaged regions.

**Keywords:** School social service, disadvantaged students, school social worker.

### **GİRİŞ**

Öğrencinin akademik işlevlerini yerine getirmesine engel olacak pek çok sorun olabilir. Öğrenci evden aç geliyorsa, sağlık problemi varsa, yasa dışı faaliyetlerin yoğun olduğu bir mahallede yaşıyorsa, evde ve okulda konuşulan dil farklıysa, ebeveynlerinin eğitimsiz olması ve/veya eğitimi önemsememesi nedeniyle yeterli aile desteği alamıyorsa, eğitime aile katılımı sağlanamıyorsa, aşırı yoksul bir aile ve çevre içerisindeyse akademik işlevlerini yerine getirmesi hatta bazen okula devam etmesi çok güç olmaktadır. Bu sorunların çoğu doğrudan öğrenci ve aile ile çalışmayı gerektiriyor gibi görünse de aynı zamanda ülkede uygulanan sosyal refah politikaları ve programları ile de ilgilidir.

Okul idarecilerinin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ya da bütün olarak eğitim kurumlarının, öğrencilerin eğitime katılımını ve okul başarısını etkileyen mikro, mezzo ve makro düzeydeki birbirinden farklı bu ihtiyaç ve sorunlarla, başarılı bir şekilde mücadele etmesi beklenemez. Bu çok düzeyli ihtiyaç ve sorunlarla baş edebilmek, meslekler ve kurumlar arası işbirliklerini ve toplumsal katılımı gerektirmektedir. Aynı zamanda bu işbirliklerinin bütüncül bir bakışla ve kapsayıcı bir yaklaşımla bir araya getirilerek koordine edilmesi ve hem okullarla hem de öğrencilerle buluşturulması gerekmektedir.

Bu gibi durumlarda, okul sosyal hizmetinin uygulandığı ülkelerde, multidisipliner bir ekip çalışması ile yürütülen "okul sosyal hizmeti birimi" devreye girmektedir. Okul sosyal hizmeti ile "eğitimsel düzenlemelerde öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlamak" (Constable, 2009) hedeflenerek hizmetler ve mesleki müdahaleler sunulmaktadır. Bu hizmet ve müdahalelerin sunulmasında, "okul sosyal çalışmacıları, okul, ev ve toplum arasında bir köprü görevi görür" (NASW, 2012). Okul ortamlarında görev yapan sosyal çalışmacıların

temel amaçları, öğrencilerin öğrenmesini ve eğitimini sağlamak için olanak oluşturmak ve önle-  
rindeki engelleri kaldırmaktır.

Ancak özellikle “dezavantajlı topluluklarda yaşayan, risk altında bulunan öğrencilerin okul başarılarını geliştirmek için tek bir çözüm yoktur.” (Dupper, 2003, s. 188). Bu nedenle de, sosyal çalışmacılar, odak öğrenci olmak üzere öğrenciyi ve sorunlarını çevresi ile birlikte ele almakta; ekolojik sistem bakış açısı ile mikro, mezzo ve makro düzeylerde müdahalelerde bulunmaktadırlar. Aynı zamanda sorunları, kurum içi ve kurumlar arası ekip çalışması ve işbirlikleri ile çözmeye çalışmaktadırlar.

Okul temelli ve okul bağlantılı hizmetler anında ve kapsamlı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu hizmetlerin içinde, bireysel, grup ve aile danışmanlığı ve terapisi, ergen grup çalışması, akademik destek, boş zaman değerlendirme etkinliklerinin yanında açlığı ve yetersiz beslenmeyi engellemek için ücretsiz ya da indirimli sabah kahvaltısı ve öğle yemeği vermek de bulunmaktadır. Bu hizmetlerin çoğu, bir okul sosyal çalışmacısını, okul danışmanını, okul psikoloğunu, okul sonrası program danışmanını, gündüz bakımı ve okula hazırlık programı çalışanını ya da yetişkin okuma yazma programı çalışanını içeren bireylerden oluşan bir ekip tarafından sağlanmaktadır (Ritter, Vakalahi ve Kiernan-Stern, 2009) . Bu nedenle okul sosyal hizmeti ve bu hizmetlerin bir parçası olan okul bağlantılı hizmetler, bütüncül bir bakış ve okul içinde ve dışında disiplinler arası bir ekiple işbirlikli çalışmayı gerektiren hizmetlerdir.

Resmi başlangıcı 1906 yılına dayanan ve halen Dünya'nın pek çok ülkesinde uygulanan okul sosyal hizmeti kapsamındaki hizmet ve müdahalelerin, öğrencinin başarısına ve okula devamına yönelik olumlu etkileri çeşitli çalışma ve araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu çalışmaların çoğunun, göçmen ve dini-etnik azınlık konumundaki öğrencilerin okula devamının sağlanması ve okul başarılarının artırılması (Dupper, Forrest-Bank ve Lowry-Carusillo, 2015; Greenberg, J.P., 2013; Montañez, Berger-Jenkins, Rodriguez, McCord ve Meyer, 2015), yoksulluğun neden olduğu öğrenci sorunlarını çözmek için yapılan müdahalelerin olumlu sosyal ve akademik sonuçları (Lawson, Lawson ve Lawson, 2010; Reynolds, Temple, Robertson ve Mann, 2001) ile ilgili olduğu görülmektedir.

Okul sosyal hizmetinin Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamasına neden olan gönüllü çalışmalar da özellikle göçle gelmiş, dil bilmeyen, yoksul, eğitimsiz halkın eğitimi ve çocukların okula kaydı ve devamı hedeflenerek gerçekleştirilmiştir. Bu hedefe ulaşmak için bugünün toplum merkezleri gibi faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları, okullarla işbirliği yapmışlar, gönüllüler öğrencileri evlerinde ziyaret ederek ve ihtiyaç tespitinde bulunarak müdahaleler gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalar, göçmen ailelere hijyen eğitimi, dil öğretimi ve meslek edindirme kurslarının verilmesi ile sürmüştür. Ancak bu çalışmaların her birisi için, farklı kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirlikleri gerçekleştirilmiştir.

Briar-Lawson, Lawson, Collier ve Joseph (1997) ile Bronstein ve Mason (2016, s. 18), bu işbirliği çabalarını, 1890'lara, Jane Adams'ın önderliğinde kurulan ve toplumsal yardım merkezi ya da yerleşim evleri olarak da nitelendirilen, “Hull House”ların kuruluşuna dayandırmaktadır.

Halen Dünya'nın 53 ülkesinde uygulanan (SSWA, 2016) okul sosyal hizmeti ülkemizde henüz başlamamıştır. Bununla birlikte, okul sosyal hizmeti ile verilen hizmetler kapsamında bulunan ve “okul bağlantılı hizmetler” olarak tanımlanabilecek üniversite-okul-sivil toplum kuruluşu işbirliği ile yürütülen bazı projelere rastlanmaktadır (İSTKA, 2016). Özellikle kalkın-

ma ajanslarının mali destek verdikleri projeler incelendiğinde, okul bağlantılı hizmetler kapsamında yer alan ve dezavantajlı ve risk altındaki öğrencilere yönelik çeşitli proje ve programların giderek daha fazla mali destek aldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın arka planında da üniversite-okul-sivil toplum kuruluşu işbirliği ile yürütülen bir sosyal sorumluluk projesi bulunmaktadır. Okul sosyal hizmetinin en önemli hedefi, tüm öğrencilerin eşit ve kaliteli eğitime erişiminin sağlanması olduğu için ağırlıklı hedef kitlesini dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmaya temel oluşturan pilot proje uygulaması da 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde, İstanbul'daki bir ilçenin, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden çok fazla göç alan ve yoksul bir mahallesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Pilot projenin asıl amacı, dezavantajlı ve risk altındaki öğrencilerin yoğun olduğu okullarda "okul sosyal hizmeti" modelinin gündeme gelmesini sağlamak ve bu modelin Türkiye'de işlerliğine dikkat çekmektir. Bu amaca ulaşmak için, "okul sosyal hizmeti" sisteminin ülkemizde uygulanmasına yönelik bir model oluşturmak üzere bir pilot proje uygulaması tasarlanmıştır.

Pilot projenin uygulanması sırasında, öğrencileri ev ortamlarında tanımak, ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu ev ziyaretleri sırasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan aile bilgi anketi de ebeveynlere uygulanmış ve bu anketin sonuçları bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, bir okul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca uygun olarak okuldaki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, evlilik yaşları, ilk çocuğa sahip olma yaşları, İstanbul'a göçle gelip gelmedikleri, sosyal güvenceye sahip olup olmadıkları, sosyal yardım alıp almadıkları, evde ikinci bir dil konuşulup konuşulmadığı ve ailede okulu yarıda bırakan çocuk olup olmadığı gibi sorulara yanıt aranmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın modeli, bir konudaki mevcut durumu araştırmaya ve tespit etmeye yönelik olan nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırmadır.

### **Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu**

Çalışmanın arka planını oluşturan pilot proje, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan bir ilçede, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve terör olaylarının sıkça yaşandığı bir çevrede olması nedeniyle önerilen bir ortaokulda uygulanmıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerle çalışmanın evrenini, bu projenin uygulandığı ortaokulun 1500 öğrencisi ve ailesi oluşturmaktadır.

Söz konusu proje, sosyal sorumluluk projesi kapsamında ve sınırlı olanaklarla gerçekleştirileceği için proje uygulamasının yapılacağı sınıf düzeyinin de sınırlandırılması gerekli bulunmuştur. Okul yöneticileri, en fazla disiplin ve davranış sorunları yaşanan sınıf düzeyleri olan 7. ya da 8. sınıf öğrencileri ile çalışma yapılmasını önermiştir. Proje uygulamasının, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı sonunda tamamlanmasından sonra da sosyal hizmet lisans bölümü son sınıf öğrencilerinin uygulama dersleri kapsamında sürdürülmesinin planlanması ve öğrencilerin takibinin sağlanması amacıyla uygulama için 7. sınıf öğrencileri uygun görülmüştür. Bu nedenle

çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Balcı (2016, s. 104), bu tür örneklemede araştırmacının seçilecek kişiler hususunda kendi yargısını kullandığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, sınırlı olanaklar ve okul yöneticilerinin önerileri dikkate alınmıştır.

Çalışma grubu, ortaokulun 359 7. sınıf öğrencisi ve ailelerinden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan Aile Bilgi Anketidir. Anket, öğrencilerin ebeveynlerine yönelik sosyo-demografik veriler ile çeşitli araştırma sonuçlarına göre öğrenim yaşantısını etkilediği bilinen aile özelliklerine ilişkin 15 sorudan oluşmaktadır.

Anket bilgi formunda yer alan sorular, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ev ziyaretleri sırasında ve yüz yüze yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından ebeveynlere yöneltilmiştir. Anket uygulanan ebeveynlerin tamamı annedir. Annelerin eğitim düzeyinin çok düşük olması, önemli bir kısmının Türkçe'yi anlamakta ve konuşmakta zorlanması nedeni ile anket soruları araştırmacılar tarafından sohbet ortamında ve Kürtçe de bilen ve projede görev alan sosyal hizmet bölümü son sınıf öğrencisi bir rehber eşliğinde uygulanmıştır.

Pilot proje uygulaması süresince, araştırma örneklemini oluşturan 359 7. sınıf öğrencisinden, 301 öğrencinin ev ziyareti gerçekleştirilebilmiştir. Ev ziyaretleri gerçekleştirilemeyen öğrencilerden 12'si proje uygulaması devam ettiği sırada okuldan nakille ayrılmış, 30'unun okul kayıtlarındaki adreste yaşamadığı tespit edilmiş, 17'si ise ziyaretler sırasında evde bulunamamıştır. Ulaşılabilen ebeveynlerin tümü, anket sorularını gönüllü yanıtlamışlardır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 17.0 paket programı kullanılmış; araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde ise araştırılan durumun özet bir betimlemesini sağlamak üzere betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Aile ziyaretleri sırasında uygulanan Aile Bilgi Anketinin sosyo-demografik bulguları yorumlanarak elde edilen veriler; frekans (f) ve yüzde (%) dağılım tablosuyla sayısal verilere dönüştürülmüştür.

### **BULGULAR**

Bu araştırma ile ülkemizde okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın, bir ortaokul özelinde ele alınarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ev ziyaretleri sırasında uygulanan Aile Bilgi Anketinin sosyo-demografik verileri aşağıda tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Buna göre;

## 1. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi

**Tablo 1: Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi**

	f	%	
<b>Annelerin eğitim düzeyi</b>	Okuryazar değil	98	32,6
	Okuryazar	62	20,6
	İlkokul mezunu	108	35,9
	Ortaokul mezunu	23	7,6
	Lise mezunu	10	3,3
	<b>Babaların eğitim düzeyi</b>	Okuryazar değil	16
Okuryazar	47	15,6	
İlkokul mezunu	148	49,2	
Ortaokul mezunu	62	20,6	
Lise mezunu	25	8,3	
Üniversite mezunu	3	1,0	

Tablo 1’de öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine ait veriler yer almaktadır. Tablodaki bu dağılımlar incelendiğinde, annelerin %32,6’sının okuryazar olmadığı, %20,6’sının okuryazar, %35,9’unun ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bu bulgular, aynı zamanda annelerin %53,2’sinin ilkokul mezunu dahi olmadığı anlamına gelmektedir. Ortaokul mezunu olan anne oranı %7,6, lise mezunu olan anne oranı ise %3,3’tür. Bu bulgular, öğrencilerin sadece yaklaşık %11’nin annesinin eğitim düzeyinin, çocuğuna akademik destek sağlayabilecek durumda olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin dağılımı incelendiğinde ise babaların eğitim düzeyinin annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anneler arasında üniversite mezunu bulunmazken, babalar arasında %1’lik bir oranın üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babalarda en fazla eğitim düzeyi, %49,2 ile ilkokul mezuniyetindedir. Annelerde okuryazar olmayanlar %32,6 iken bu oran babalarda %5,32’dir. Babaların eğitim düzeyi annelerden daha iyi durumda olmasına rağmen, toplamda 70,1’inin eğitim düzeyi ortaokul altıdır. Bu nedenle, babaların da büyük bir oranının eğitim düzeyi, ortaokul öğrencisi olan çocuğuna akademik destek sağlayabilecek durumda değildir.

Öte yandan, anneler ve babaların eğitim düzeyleri arasındaki babalar lehine olan farklılık, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini de göstermektedir.

## 2. Ebeveynlerin Evlilik Yaşı

**Tablo 2: Ebeveynlerin Evlilik Yaşı**

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Annelerin evlilik yaşı</b>	18 yaş altı	126	41,9
	18 yaş ve üstü	175	58,1
<b>Babaların evlilik yaşı</b>	18 yaş altı	34	11,3
	18 yaş ve üstü	267	88,7

Tablo 2’de ebeveynlerin çocuk evliliği durumunu ortaya koyabilmek için anne ve babaların evlilik yaşı 18 yaş altı, 18 yaş ve üstü olarak gruplandırılmıştır. Tablo 2’deki veriler değerlendirildiğinde, annelerin %41,9’unun, babaların ise %11,3’ünün 18 yaşın altında evlendiği görülmektedir. Bu bulgular, annelerin büyük bir oranının çocuk evliliği yaptığını göstermektedir.

Anne ve babaların çocuk evliliği yapma oranları arasında babalar lehine önemli bir fark olsa da, babalar arasında da çocuk evliliğinin azımsanmayacak kadar fazla olduğu dikkat çekmektedir.

## 3. Ebeveynlerin İlk Çocuğuna Sahip Olma Yaşları

**Tablo 3: Ebeveynlerin İlk Çocuğuna Sahip Olma Yaşları**

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Annelerin ilk doğum yaşı</b>	18 yaş altı	77	25,6
	18 yaş ve üstü	224	74,4
<b>Babaların ilk doğum yaşı</b>	18 yaş altı	22	8,5
	18 yaş ve üstü	279	91,5

Tablo 3’de ebeveynlerin adölesan yaşlarda çocuk sahibi olma durumlarını ortaya koyabilmek için, anne ve babaların ilk çocuklarına sahip olma yaşları, 18 yaş altı ve 18 yaş üstü olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulguları, annelerin %25,6’sının 18 yaşın altında ilk doğumlarını yaptığını ve adölesan anne olduğunu göstermektedir.

Babaların ilk çocuğuna sahip olma yaşına bakıldığında, 18 yaşın altında olma oranı %8,5 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda yine annelerin çocuk yaşta ebeveynlik rolü üstlenme oranının babalardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Adölesan yaşta evlenen ve ebeveynlik rolü üstlenenlerin, aile kurma, çocuk sahibi olma gibi evlilik sorumluluklarını üstlenebilecek fiziksel ve psikolojik olgunlukta olmadıkları (Onur, 2017); çocuk yetiştirme konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmadıkları, bu yüzden de çocuklarının fiziksel, biyolojik ve psikolojik gelişimlerini korumada çeşitli zorluklar yaşadıkları bilinmektedir.

#### 4. Ebeveynlerin Mesleki Durumları

**Tablo 4: Ebeveynlerin Mesleki Durumları**

	f	%
<b>Annelerin mesleki durumu</b>	Ev hanımı	271 89,7
	İşçi	28 9,0
	Serbest meslek	2 1,3
<b>Babaların mesleki durumu</b>	Emekli	6 2,02
	Serbest meslek	74 24,52
	İşçi	203 67,42
	İşsiz	15 5,02
	Memur	3 1,02

Tablo 4’de ebeveynlerin mesleki durumlarına yönelik veriler yer almaktadır. Bu tablodaki bulgular, annelerin %89,7’sinin ev hanımı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular aynı zamanda annelerin çok büyük bir oranının aile ekonomisine doğrudan katkı sağlayamadığını ve ekonomik bağımsızlığının olmadığını göstermektedir. Annelerin toplamda sadece %10,3’ünün çalıştığı görülmektedir. Yüz yüze ve sohbet ortamında yapılan görüşmelerde, çalışan annelerin çoğunluğunun tekstil ve temizlik işçisi olarak çalıştığı ve sürekli işlerinin olmadığı bilgisi alınmıştır.

Babaların meslek durumlarına ait bulguların yer aldığı tablo değerlendirildiğinde ise, babaların %67,42’sinin işçi statüsünde çalıştığı görülmektedir. Ancak, annelerle benzer olarak işçi statüsünde çalışan babaların da büyük çoğunluğunun tekstil sektöründe ve düzensiz olarak çalıştığı bilinmektedir. Babaların %24,52’si serbest meslek statüsünde çalışırken %1,02’lik bir kısmın memur ve %2,02’sinin de emekli olduğu görülmektedir. Öte yandan babaların işsiz olma durumu %5,02’dir.



## 5. Ebeveynlerin Doğum Yerleri

**Tablo 5: Ebeveynlerin Doğum Yerleri**

	f	%	
<b>Annelerin doğum yeri</b>	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	224	74,4
	Doğu Anadolu Bölgesi	25	8,3
	Marmara Bölgesi	18	6,0
	Karadeniz Bölgesi	16	5,3
<b>Babaların doğum yeri</b>	İç Anadolu Bölgesi	9	3,0
	Akdeniz Bölgesi	5	1,7
	Yabancı Uyruklular	4	1,3
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	229	76,1
	Doğu Anadolu Bölgesi	28	9,3
	Marmara Bölgesi	19	6,3
	Karadeniz Bölgesi	13	4,3
	İç Anadolu Bölgesi	7	2,3
	Akdeniz Bölgesi	3	1,0
	Yabancı Uyruklular	2	,7

Tablo 5’de öğrencilerin ebeveynlerinin doğum yerlerine yönelik bir dağılım yer almaktadır. Anket sorularında ebeveynlerin doğdukları ili belirtmeleri istenmiş ancak verileri gruplama kolaylığı açısından doğum yerlerini içeren bulgular bölgelere göre sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda yukarıdaki bulgular incelendiğinde, annelerin %94,0 gibi çok büyük bir oranının Marmara Bölgesi dışında, %74,4’ünün Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde doğduğu görülmektedir.

Babaların da %76,1’inin Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde doğduğu görülmektedir.

## 6. Araştırmanın Diğer Bulguları

**Tablo 6: Araştırmanın Diğer Bulguları**

		f	%
<b>Ebeveynlerin göç durumu</b>	Evet	268	89,0
	Hayır	33	11,0
<b>Evde Türkçe dışında bir dil konuşulma durumu</b>	Evet	244	81,1
	Hayır	57	18,9
<b>Kardeşlerin okul terki durumu</b>	Evet	104	34,6
	Hayır	197	65,4
<b>Ailelerin sosyal güvence durumu</b>	Hayır	77	25,6
	Evet	218	72,4
	Diğer	6	2,0
<b>Ailelerin sosyal yardımdan yararlanma durumu</b>	Hayır	222	73,8
	Evet	79	26,2

Tablo 6’da çalışmada kullanılan araştırmanın diğer bulguları yer almaktadır. Bu tabloda öğrencilerin ailelerinin İstanbul’a göç ile gelme, evde Türkçe dışında bir dil konuşulma, kardeşlerin okul terki, ailenin sosyal güvencesi ve sosyal yardımdan yararlanma durumlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Bu doğrultuda ilk bulguda ailelerin %89’unun İstanbul’a göç ederek geldiği görülmektedir. Bu oran çok yüksektir. Bu bulgunun, tablodaki diğer bulgu ile de ilişkisi söz konusudur. Tablodaki bulgular, evde Türkçe dışında başka bir dil konuşulma oranının %81,1 olduğunu göstermektedir. Ev ziyaretleri sırasında da, Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nden göçle gelen ailelerin büyük bir çoğunluğunun evde Türkçe konuşmadıkları, hatta annelerin önemli bir kısmının bölümünün hiç Türkçe bilmediği görülmüştür.

Birbiriyle bağlantılı olarak ele alınabilecek üçüncü bulgu da, öğrencilerin kardeşlerinin okul terki durumudur. Çalışma grubu içinde, eğitimini yarıda bırakan kardeşi bulunanların oranı, %34,6’dır. Bu oran, azımsanmayacak kadar yüksektir.

Tablo 6’da yer alan son iki araştırma bulgusu da birbirini destekler niteliktedir. Bu bulgulardan ilki, öğrencilerin ailelerinin %25’6’sının sosyal güvenlik kapsamında olmadığını göstermektedir. Diğer de, ailelerin %26,2’sinin ise kömür, gıda, giyecek ve eşya gibi sosyal yardım

desteği aldığını göstermektedir. Sosyal güvencesi olmayan ailelerin tümünün sosyal yardım aldığı anlaşılmaktadır.

## **TARTIŞMA**

Okul sosyal hizmetinde, öğrenci çevresi içinde ve çevresi ile birlikte ele alınmaktadır. Sosyal çalışmacılar, öğrencinin okul başarısını, okula devamını, uyumunu, okul yaşantısını etkileyen ve eğitimin önünde engel oluşturan çok yönlü sorunları ve ihtiyaçları dikkate alarak bir ekip çalışması içinde mikro, mezzo ve makro düzeylerde mesleki müdahalelerde bulunmaktadırlar.

Bu bağlamda, okul sosyal hizmetinin uygulanması için tasarlanan bir proje kapsamında yapılan bu araştırma ile öğrencilerin aile özellikleri ortaya konularak bunların neden olabileceği eğitim sorunlarının çözümlenmesinde okul sosyal hizmetinin önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Bu nedenle, bu başlık altında araştırmanın sonuçları, ilgili literatür bağlamında ve eğitim sorunları ile bağdaştırılarak tartışılacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, annelerin %53,2'sinin babaların ise, %20,9'unun ilköğretim mezunu dahi olmadığını göstermektedir. Literatürde, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarısının da arttığına ilişkin pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Çelenk, 2003; Gelbal, 2008; Anıl, 2009; Gürsakal, 2012; Öğülmüş, 2013). Geniş ölçekli olması bakımından ele alınan bu çalışmalardan birisi Gürsakal (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2009'da Türkiye örnekleminin analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi lise ve üstü olanların başarı düzeyi, okul mezunu olmayanlara göre 2 kat, ilköğretim mezunlarına göre ise 1,7 kat daha yüksektir. Baba eğitim düzeyinde de benzer sonuçlar söz konusudur.

Benzer bir araştırma bulgusu da, ortaöğretimi terk eden gençlerin anne ve babalarının eğitim durumuna ilişkindir (Öğülmüş, 2013). Araştırma bulgularına göre, ortaöğretimi terk eden gençlerin annelerinin %90,2'sinin ilköğretim mezunu veya daha düşük bir eğitim düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Benzer biçimde bu gençlerin babalarının ilköğretim mezunu veya daha düşük bir eğitim düzeyine sahip olma oranı %80,2'dir. Bu bulgular, okulu terk eden çocukların anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, Türkiye geneli 18 yaş ve üzeri bireylerin anne ve babalarının eğitim düzeyinden daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, bu araştırmanın diğer bir bulgusu ile de desteklenmektedir. Bu bulgu, araştırmanın yapıldığı ortaokuldaki öğrencilerin %34,6'sının kardeşinin okulu terk ettiğini göstermektedir. Hem ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilgili yapılan ve yukarıda belirtilmiş olan araştırma bulguları, hem de bu araştırmanın bulguları, çalışmanın yapıldığı ortaokuldaki öğrencilerin çoğunun, düşük okul başarısı ve okul terki risklerinden birisini ya da her ikisini de taşıdığını göstermektedir.

Bu araştırmanın diğer bulguları, ebeveynlerin yaklaşık %95'inin İstanbul dışında bir ilde doğduğunu ve öğrencilerin ailelerinin %89'unun göçle İstanbul'a geldiğini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar gözden geçirildiğinde, göç yaşamış çocuklarda belirlenen problemlerden ilk sırada %30 ile okul başarısızlığının geldiği (Uluocak, 2009, s. 40); iç göç yaşayan öğrencilerin çevreyle, okulla ve arkadaşları ile uyum sorunu yaşadıklarına ve yeni çevrelerinde kendilerini disiplinsiz davranışlarla gösterme çabası içinde olduklarına (Tezcan, 1994;

Karakuş, 2006, s. 15) ilişkin sonuçlar dikkati çekmektedir. Göçün gençlik sorunları bağlamında ele alındığı diğer bir araştırma bulgusu (Erkan ve Erdoğan, 2006), göçün, çocukların saldırgan davranış göstermesi ve suça yönelmesinde en temel nedenlerden birisi olduğunu açıklamaktadır.

İlk ve ortaöğretim müdürleri üzerinde yapılan bir araştırma ise (Yanpar Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010), okul müdürlerinin stratejik planlamada göçü en büyük tehditlerden birisi olarak gördüklerini göstermektedir.

Bu araştırmanın göçle ilgili bulguları, yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile desteklendiğinde, çalışma gurubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun uyum ve disiplin sorunları, suça yönelme ve okul başarısı açısından risk altında olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmanın iç göçle bağlantılı diğer bir sonucu, öğrencilerin %81,1'inin evinde Türkçe dışında bir dil konuşuluyor olmasıdır. Literatürde “iki dillilik” olarak yer alan bu durum, ülkemizde de yaşanan eğitim sorunlarına yol açmakta olup bu soruna ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Yapılan literatür taramaları sonucunda bulunan bu araştırmalardan birisi, iki dilli çocukların okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine yöneliktir (Sarı, 2002). İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Bu öğretmenler, bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelememediğini dile getirmişlerdir.

Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, eğitim dili olan Türkçe'yi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkökul eğitiminde yaşadıkları sorunlar, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanan araştırma sonucunda, ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin, kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama ve dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Bu sonuçlar, araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokuldaki öğrencilerin, yine okul başarısı düşüklüğü ve iletişim sorunları yaşadıklarını ya da yaşama riski altında olduklarını göstermektedir.

Öte yandan bu bulgu, ailelerin, özellikle de annelerin büyük çoğunluğunun buldukları çevrenin dışına çıkmadığını, kent içinde kentin olanaklarından yoksun ve kente yabancı yaşadıklarını, gelişmeye değişmeye kapalı olduklarını göstermesi açısından da dikkat çekicidir. Bu durumun, öğrencilerin de sosyo-kültürel olarak gelişmemesine yol açacağı ve kendi dar çevrelerinin dışında sorun yaşamalarına neden olacağı açıktır.

Bu araştırmanın bulguları, çalışma örneklemindeki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk evliliği oranlarının da oldukça yüksek olduğunu (annelerde % 41,9, babalarda %11,3) ve çocuk yaşta anne olanların oranının da %25,6 olduğunu göstermektedir. Çeşitli araştırma sonuçları (Bilir, Arı, Dönmez ve Güney, 1991; Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002; Pekdoğan, 2016), annelerin yaşı arttıkça çocuklara uyguladıkları istismar potansiyeli oranının azalmakta olduğunu göstermektedir.

Çocuk istismarı ile ilgili yapılan diğer bazı araştırmalar ise, ekonomik sıkıntıların en önemli risk faktörlerinden birisi olduğunu göstermektedir (İzmirli, Sur ve Polat, 2000; Öncü,

Kurt, Esenay ve Özer, 2012). Bu araştırmanın bulguları da, ailelerin %26,2 sinin sosyal yardım aldığı göstermektedir. Bu nedenle, çalışma örneklemini oluşturan grubun bir bölümünün çocuk istismarı açısından da risk altında olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini için, çocuk istismarı açısından risk faktörlerinden birisi de, yine ebeveynlerinin, özellikle de annelerinin eğitim düzeyinin düşüklüğüdür. Güler ve arkadaşları (2002) ve Burç (2014, s.16) araştırma sonuçlarında, çocuğun istismara/ihtimale uğraması açısından ailelerle ilgili risk faktörleri arasında düşük öğrenim düzeyi yer almaktadır. Bu sonuçlar aynı zamanda annelerin öğrenim düzeyi azaldıkça çocuklarına karşı fiziksel istismar/ihtimal davranışının arttığını göstermektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmanın bulguları, konuyla ilgili literatürdeki araştırma sonuçları ışığında değerlendirildiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin önemli bir kısmının okul başarısızlığı ve okul terki ile çocuk istismarı riski altında olduğu sonucuna varılmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma, bir eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden pilot bir projenin parçası olarak uygulanmıştır. Proje uygulamasının yapılacağı okulun İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından önerilmesi de okuldaki öğrencilerin büyük kısmının yukarıda belirtilen riskleri taşıdığına inanılmasından kaynaklanmıştır. Okul idarecileri ile yapılan görüşmeler de alınan bilgiler de bu kanıyı doğrular niteliktedir.

Bu araştırmanın bulguları ve bulguların bağlantılandırıldığı diğer araştırmalar, okul başarısının ve devamının tek bir nedenle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğrencinin akademik başarısı yalnızca zihinsel kapasitesi ile sınırlandırılmayacak kadar çoklu nedenlerle, sorunlarla ve ihtiyaçlarla ilintilidir. Bu durum, öğrenci sorunlarının çözümünde de ilintili olduğu bu sorun ve ihtiyaçların göz ardı edilmemesini gerektirmektedir.

Bu araştırma özelinde ele alınacak olursa, hem öğretmenlerin, hem de okul yönetiminin göç, iki dillilik, ebeveyn destek ve katılımını sağlama, yoksulluk, istismar gibi mikro, mezo ve makro düzeydeki sorun ve ihtiyaçlarla sadece okul içinde ve destek almaksızın başarılı bir şekilde mücadele etmeleri beklenemez.

Bu nedenle, öğrenci ve sorunlarının çevresi içinde ve aynı zamanda çevresi ile birlikte ele alındığı, meslekler, kurum içi ve kurumlar arası işbirliklerinin kurulduğu, ekip çalışmasının yürütüldüğü, toplumsal katılımın sağlandığı, bu işbirliklerinin bütüncül bir bakışla ve kapsayıcı bir yaklaşımla bir araya getirilerek koordine edildiği mesleki bir bakış açısı gerekmektedir. Ekolojik sistem perspektifini benimseyerek sorunları değerlendiren ve çözümler üreten sosyal çalışma profesyonelleri, aynı zamanda aldıkları uygulamaya dayalı eğitimle bu çoklu sorunları çözebilecek yeterliliğe sahiptir.

Sosyal çalışmacılar, okul sosyal hizmetinin gayri resmi olarak başladığı günlerden bugünlere, yaptıkları ev ziyaretlerinde öğretmenleri, öğrencilerinin farkında olmadıkları ev ve aile sorunları hakkında, ebeveynleri, öğretmen beklentileri, çocuklarının ihtiyaçları ve nasıl destek sağlayabilecekleri hakkında bilgilendirip rehberlik ederek; aynı zamanda yoksulluğun ve eğitimsizliğin neden olduğu sorunlara yönelik erken tanımlama ve müdahaleyi gerçekleştirerek; okulda çeşitli nedenlerle sağlanamayan akademik destek, boş zaman değerlendirme faaliyetlerini çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirlikleri kurarak ve koordine ederek öğrencilere eşit fırsatlar sunulmasını sağlayarak; özellikle dezavantajlı okul bölgelerinde bazen okulların adeta toplum merkezi gibi çalışmasına öncülük ederek; zaman zaman birey, grup, aile danışmanlığı yaparak;

özel eğitim hizmetleri ekibinin bir parçası olarak; krize müdahale ekibinin bir parçası olarak öğrencilerin öğrenmelerinin ve okul başarılarının önündeki engellerin kaldırılmasında önemli rol oynamışlardır. Bu çalışma ve araştırmalardan bazılarında bu makalenin ilk bölümünde yer verilmiştir. Bu araştırmanın evreninin sahip olduğu özellikler nedeniyle, bu örneklerin özellikle göçmen ve dini-etnik azınlık konumundaki öğrenci sorunları ile yoksulluğun neden olduğu öğrenci sorunlarını çözmek için yapılan müdahaleler bağlamında ele alınmasına özen gösterilmiştir.

Bu nedenle, okul sosyal hizmetinin özellikle kentleşme ve kentin olanaklarına erişme sorununu yaşayan ve çok göç alan, dezavantajlı bölgelerde yer alan okullardaki etkilerini gösteren bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak, benzer özellikleri gösteren bölgelerdeki okullar öncelikli olmak üzere acilen başlatılması gerekmektedir.

Bu okullarda görev yapacak sosyal çalışmacıların rehber öğretmenlerle aynılaştan ve ayrışan görev ve sorumlulukları net bir şekilde ortaya konularak, tüm okul personelinin sağlıklı bir ekip çalışması içinde görev yapmasını sağlayacak mevzuat düzenlemeleri de acilen hayata geçirilmelidir.

Bu okullarda görev yapacak sosyal çalışmacıların, göreve başlamadan önce hizmet öncesi eğitimden ve çalıştıkları sürece de hizmet içi eğitimlerden yararlanmaları sağlanmalıdır.

Yine dezavantajlı bölgelerdeki okullarda görev yapacak sosyal çalışmacıların, velilerin, hayırseverlerin, yerel yönetimlerin, üniversitelerin rehberliğini, sivil toplum örgütlerinin katkı ve desteklerini arttırmaya ayrıca önem vermesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin ve eğitimin önündeki engellerin, okul-ev-toplum bağlantısı kurulmadan bu bağlantıların profesyonel bir şekilde koordine edilmesi ve bütünleştirilmesi gerçekleştirilmeden çözümlenmesi mümkün değildir.

#### **KAYNAKLAR**

- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34/152.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N.S., Güney, S. (1991). 4-12 yaşları arasında 16100 çocukta ölme durumu ile ilgili bir inceleme. *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongre Kitabı*, 45-54.
- Briar-Lawson, K., Lawson, H. A., Collier, C. ve Joseph, A. (1997). School-linked comprehensive services: promising beginnings, lessons learned and, future challenges. *Social Work in Education*, 19/3, 136-148.
- Bronstein, L. ve Mason, S. E. (2016). School-linked services, promoting equity for children, families, and communities. New York: Columbia University Press.
- Burç, A. (2014). *Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Constable, R. (2009). The role of the school social worker. *School social work: Practice, policy, and research*, 3-29.

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2/2, 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi. (ET: 10.07.2017).
- Dupper, D., 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.
- Dupper, D. R. (2003). School social work: skills and interventions for effective practice. *John Wiley & Sons*, New Jersey.
- Erkan, R., Erdoğan, M. Yüksel. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum*, 3/9, ISSN: 1303-0256.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33/150.
- Greenberg, J. P. (2013). Determinants of after-school programming for school-age immigrant children. *Children & Schools*, 35/2, 101-111.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24/3, 128 –134.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17/1, 441-452.
- İstanbul Kalkınma Ajansı-İSTKA. (2016). <http://www.istka.org.tr/content/pdf/cGE.pdf> adresinden erişildi. (ET: 06.01.2017).
- İzmirli, M., Sur, H., Polat, N. (2000). Çocuğa karşı dayak olgusu ve çocuk istismarı. *Çocuk Forumu Dergisi*, 3/1, 37-49.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Lawson, T., Lawson, M.A. ve Lawson, H.A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, 32(3), 172-182.
- Montañez, E., Berger-Jenkins, E., Rodriguez, J., McCord, M. ve Meyer, D. (2015). Turn 2 us: outcomes of an urban elementary school-based mental health promotion and prevention program serving ethnic minority youths. *Children & Schools*, 37/2, 100-107.
- National Association of Social Workers-NASW.(2012). NASW standards for school social work services.
- Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Öncü, E., Kurt, A. Ö., Esenay, F. I. (2012). Çalışan çocukların ailede istismarı. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10/3, 128-140.
- Öğülmüş, S. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. MEB&UNICEF, ISBN: 978-975-11-3809-5.

- Pekdoğan, S. (2016). Annelerin istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17/2, 425-441.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. ve Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of American Medical Association*, 285(18), 2339–2346.
- Ritter, A. J., Vakalahi, H. F. O. ve Kiernan-Stern. (2009). *101 careers in social work*. New York: Springer Publishing Company.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/9.
- School Social Work Association of America-SSWA. (2016). <http://www.sswaa.org/?page=721> adresinden erişildi. (ET: 08.01.2017).
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27/1, 62-191.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 36-40.
- Yanpar Yelken, T., Kılıç, F., Üredi, L. (2010). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 38-50.
- Yılmaz, F., Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4/1, 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m> adresinden erişildi.