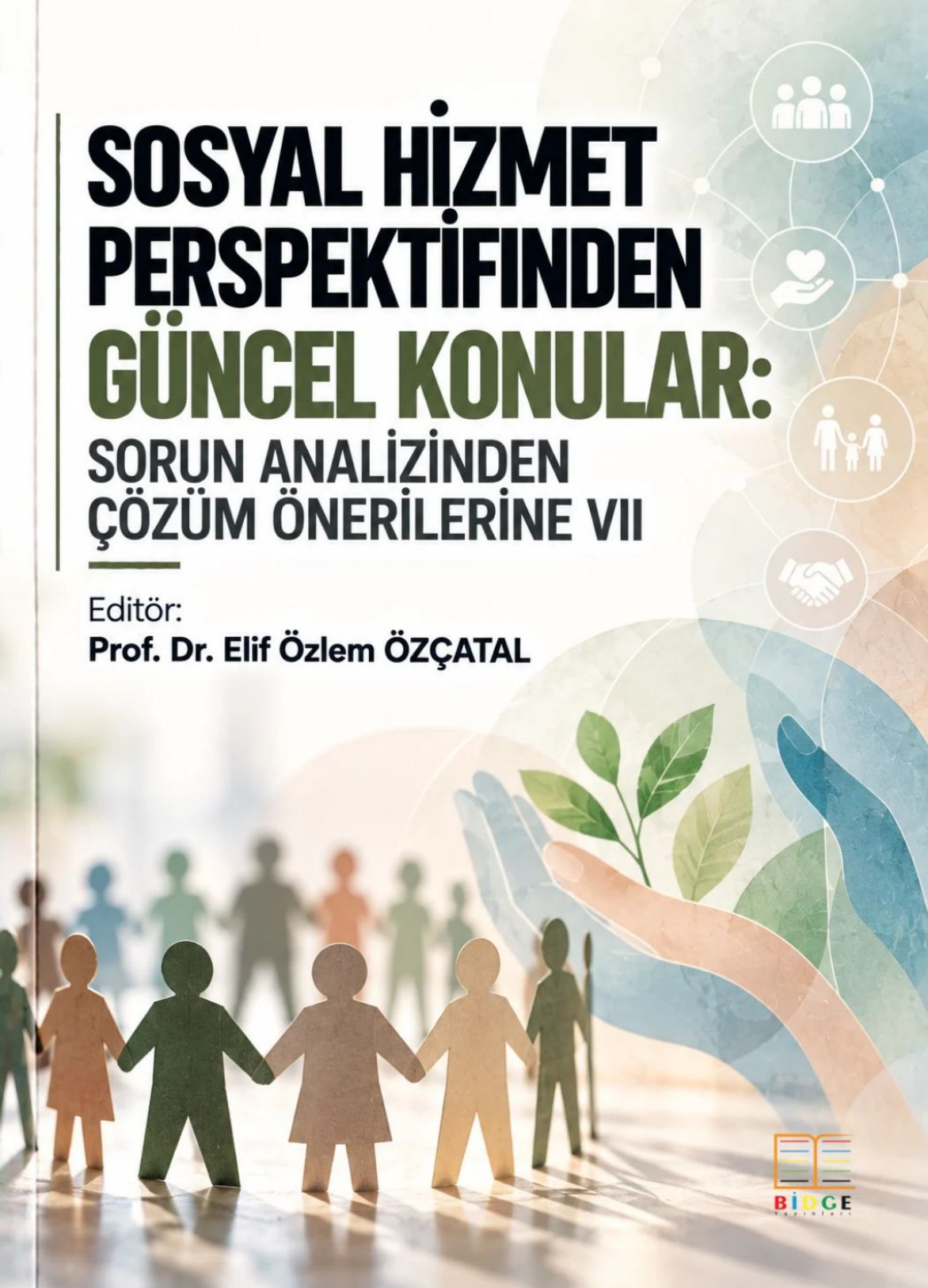
SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN GÜNCEL KONULAR:

SORUN ANALİZİNDEN ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE VII

Editör:
Prof. Dr. Elif Özlem ÖZÇATAL



BİDGE Yayınları

BİDGE Yayınları

Sosyal Hizmet Perspektifinden Güncel Konular : Sorun Analizinden Çözüm Önerilerine Vıı

Editör: ELİF ÖZLEM ÖZÇATAL

ISBN: 978-625-5057-15-0

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

ÖNSÖZ

Sosyal hizmet, bireylerin, ailelerin, grupların ve toplumların karşı karşıya kaldığı sorunları anlamayı, bu sorunların ortaya çıkmasına neden olan toplumsal koşulları analiz etmeyi ve insan onurunu, sosyal adaleti ve toplumsal refahı güçlendirecek çözüm yolları geliştirmeyi amaçlayan dinamik bir meslek ve akademik disiplindir. Toplumsal değişimlerin hız kazandığı, eşitsizliklerin farklı görünümlerle ortaya çıktığı ve sosyal sorunların giderek karmaşıklaştığı günümüzde, sosyal hizmetin kuramsal birikimini güncel gelişmeler ışığında değerlendirmek ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri geliştirmek her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır.

Sosyal Hizmet Perspektifinden Güncel Konular: Sorun Analizinden Çözüm Önerilerine VII başlıklı bu eser, sosyal hizmet alanındaki güncel sorunları farklı boyutlarıyla ele almayı, toplumsal ihtiyaçları bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm odaklı yaklaşımları tartışmaya açmayı amaçlamaktadır. Serinin yedinci kitabı olan bu eser, önceki çalışmaların birikimini sürdürürken güncel toplumsal meselelerin bilimsel bir perspektifle ele alınmasına, sosyal hizmet alanındaki bilgi üretiminin gelişmesine ve sosyal hizmetin dönüştürücü potansiyelinin ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

Kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, sürecin her aşamasında desteklerini esirgemeyen BİDGE Yayınevi yetkililerine ve çalışanlarına teşekkür eder; bu eserin sosyal hizmet alanındaki akademik çalışmalara, mesleki uygulamalara ve sosyal politika tartışmalarına yeni perspektifler kazandırmasını dilerim. Saygılarımla.

Prof. Dr. Elif Özlem ÖZÇATAL

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNDE TOPLUMA HİZMET: TARİHSEL GELİŞİM, KURAMSAL TEMELLER VE DÖNGÜSEL UYGULAMA MODELİ 1

HAZAL SWEARINGER

FİNANSAL OKURYAZARLIK DÜZEYİNİN KAMU KAYNAKLI EKONOMİK DESTEKLERE ETKİSİ: AYDIN İLİ ÖRNEĞİ 49

EMİNE EBRU BOZÇELİK

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE MULTIDIMENSIONAL EFFECTS OF FAMILY SUPPORT CENTERS (ADEM) ON WOMEN'S SOCIOECONOMIC EMPOWERMENT, SOCIAL INTEGRATION, PSYCHOSOCIAL WELL-BEING, AND FAMILY FUNCTIONALITY: THE CASE OF MARDIN PROVINCE ... 64

MUSAYE KONAK ÖZÇELİK, HURİ MELEK KARADUMAN

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA ALGORİTMİK DIŞLANMA: SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME 89

MURAT ALTUNTAŞ

BÖLÜM 1

SOSYAL HİZMET EĞİTİMİNDE TOPLUMA HİZMET: TARİHSEL GELİŞİM, KURAMSAL TEMELLER VE DÖNGÜSEL UYGULAMA MODELİ

Hazal SWEARINGER[1]

Giriş

Topluma hizmet yaklaşımı, yükseköğretimde öğrencilerin akademik bilgilerini hizmet uygulamalarıyla bütünleştiren; deneyime dayalı öğrenme, eleştirel yansıtma ve karşılıklılık ilkelerine dayanan pedagojik bir yaklaşımdır (Butin, 2010). Bu yaklaşım kapsamında öğrencilerden toplumsal sorun alanlarını tanımalarının yanı sıra bu sorunlara yönelik çözüm odaklı projeler geliştirmeleri ve akademik bilgilerini uygulama ortamına aktarmaları beklenmektedir (Berberoğlu, 2017). Toplum, hizmetin alıcısı değil, öğrenme sürecinin aktif ortağı olarak kabul edilmekte; öğrenciler, akademisyenler ve toplum üyeleri karşılıklı öğrenme, iş birliği ve ortak bilgi üretimi temelinde birlikte çalışmaktadır (Aramburuzabala & Cerrillo, 2023). Bu süreç, öğrencilerin mesleki

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Orcid: 0000-0001-8573-641X

bilgi ve becerilerinin yanı sıra etik duyarlılıklarını, yurttaşlık bilinçlerini ve profesyonel kimliklerini de geliştirmektedir (Gruslytė, 2021).

Topluma hizmet yaklaşımı, sosyal hizmet eğitiminin temel değerleriyle güçlü bir uyum göstermektedir. Sosyal adalet, insan hakları, katılım, güçlendirme, çeşitliliğe saygı ve toplumla çalışma, sosyal hizmet mesleği ile topluma hizmet yaklaşımının ortak değerleri arasında yer almaktadır (National Association of Social Workers [NASW], 2021). Bu değerler, sosyal hizmet eğitiminde kazandırılması beklenen mesleki yeterliliklere de yön vermektedir. Nitekim Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyinin (Council on Social Work Education [CSWE]) 2022 Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları (Educational Policy and Accreditation Standards [EPAS]), öğrencilerin etik ve profesyonel davranış sergilemelerini, insan hakları ve sosyal adaleti desteklemelerini, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkelerini uygulamalarına yansıtmalarını ve birey, aile, grup, örgüt ve toplum düzeylerinde genelci sosyal hizmet yeterlilikleri kazanmalarını öngörmektedir (CSWE, 2022).

Bu değer ve yeterliliklerin etkili biçimde kazandırılabilmesi, sınıf içi eğitimin yanı sıra uygulama deneyimlerini de gerektirmektedir. Yoksulluk, göç, ayrımcılık, dışlanma, eşitsizlik ve kültürel çeşitlilik gibi güncel ve karmaşık sosyal sorunlar, sosyal çalışmacıların kuramsal bilginin yanında uygulama deneyimi edinerek yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır (Claes vd., 2022). Bu nedenle sosyal hizmet eğitimi, öğrencilerin toplumla ve hizmet kullanıcılarıyla doğrudan etkileşim kurabilecekleri, bilgilerini uygulamaya aktarabilecekleri ve mesleki rollerini deneyimleyebilecekleri öğrenme ortamlarını içermelidir (Gruslytė, 2021). Bu gereksinime yanıt veren topluma hizmet yaklaşımı, teori ile uygulama arasındaki bağı güçlendirmekte, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer temelini geliştirmekte ve üniversite-toplum iş birliğini desteklemektedir (Öztürk, 2026). Aynı zamanda

öğrencilerin sosyal adalet, insan hakları, güçlenme, katılım ve toplumla çalışma gibi mesleki değerleri uygulama içinde deneyimlemelerine ve bu değerleri profesyonel kimliklerinin bir parçası hâline getirmelerine katkı sağlamaktadır (Gruslytė, 2021).

Sosyal hizmet mesleği ve eğitimi açısından taşıdığı öneme karşın, Türkiye'de topluma hizmet uygulamaları büyük ölçüde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları bağlamında ele alınmıştır. Bu nedenle yaklaşımın sosyal hizmet disiplininin kuramsal, tarihsel ve mesleki temelleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmesine ve sosyal hizmet pedagojisinin bir bileşeni olarak kavramsallaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kitap bölümünün amacı, topluma hizmet yaklaşımını sosyal hizmet perspektifinden ele alarak disipline özgü bütüncül bir çerçeve sunmaktır. Bu doğrultuda yaklaşımın kavramsal çerçevesi, tarihsel gelişimi, sosyal hizmet eğitimindeki yeri ve sağladığı kazanımlar incelenecek; ardından sosyal hizmetin temel kuramsal yaklaşımlarıyla ilişkisi tartışılacaktır. Son olarak, bu kuramsal temeller doğrultusunda geliştirilen *Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modeli* tanıtılarak uygulama süreci açıklanacaktır.

Topluma Hizmet Yaklaşımının Kavramsal Çerçevesi

Topluma hizmet yaklaşımı, yükseköğretimde öğrencilerin akademik bilgilerini hizmet uygulamalarıyla bütünleştiren; deneyime dayalı öğrenme, eleştirel yansıtma ve karşılıklılık ilkelerine dayanan pedagojik bir yaklaşımdır (Butin, 2010). Bu yaklaşım kapsamında öğrencilerden toplumsal sorun alanlarını tanımalarının yanı sıra bu sorunlara yönelik çözüm odaklı projeler geliştirmeleri ve akademik bilgilerini uygulama ortamına aktarmaları beklenmektedir (Berberoğlu, 2017). Toplum, hizmetin alıcısı değil, öğrenme sürecinin aktif ortağı olarak kabul edilmekte; öğrenciler, akademisyenler ve toplum üyeleri karşılıklı öğrenme, iş birliği ve ortak bilgi üretimi temelinde birlikte çalışmaktadır

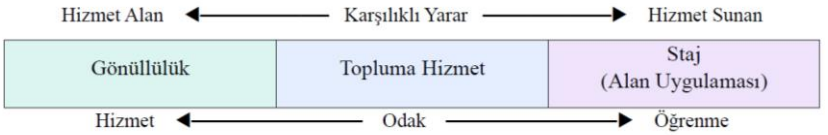
(Aramburuzabala & Cerrillo, 2023). Bu süreç, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra etik duyarlılıklarını, yurttaşlık bilinçlerini ve profesyonel kimliklerini de geliştirmektedir (Gruslytė, 2021).

Topluma hizmet yaklaşımının kavramsal çerçevesi büyük ölçüde Dewey'in deneyimsel öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Dewey'e göre öğrenme, bireyin yaşantıları yoluyla bilgi üretmesi, bu deneyimler üzerine eleştirel biçimde düşünmesi ve edindiği bilgiyi toplumsal yaşam içinde kullanmasıyla gerçekleşmektedir (Dewey, 1938). Bu anlayış doğrultusunda gelişen hizmet temelli öğrenme yaklaşımı, 1960'lı yılların sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin topluma yönelik hizmet etkinliklerini akademik öğrenme ve yapılandırılmış yansıtma süreçleriyle ilişkilendiren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Bununla birlikte, topluma hizmet uygulamaları kavramın ortaya çıkışından çok daha önce farklı ülkelerde ve farklı adlar altında uygulanmış; 1967 yılı ise bu uygulamaların ortak bir kavramsal çerçeve altında tanımlanmaya başlanmasını simgeleyen önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Tapia, 2024).

Dewey'in deneyimsel öğrenme anlayışı üzerine gelişen topluma hizmet yaklaşımı, toplum yararı ile akademik öğrenmeyi bütünleştiren deneyime dayalı bir pedagojik yaklaşımdır. Bu nedenle gönüllülük ve staj (alan uygulaması) gibi benzer deneyimsel öğrenme yaklaşımlarıyla sıklıkla karıştırılabilmektedir. Bu yaklaşımın söz konusu uygulamalardan ayrılan yönünü açıklamada en yaygın kullanılan kavramsal çerçevelerden biri Furco'nun (1996) *Deneyimsel Eğitim Tipolojisi*dir. Bu modele göre gönüllülük faaliyetlerinde temel amaç topluma hizmet sunmak, staj uygulamalarında ise öğrencinin mesleki öğrenmesini ve beceri gelişimini desteklemektir. Buna karşılık topluma hizmet, bu iki amacı bir araya getirerek hem öğrencinin akademik ve mesleki

gelişimini desteklemeyi hem de toplumun gereksinimlerine katkı sunmayı eş zamanlı olarak hedeflemektedir (Furco, 1996) (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Gönüllülük, Topluma Hizmet ve Alan Uygulaması Arasındaki İlişki



Kaynak: Furco (1996) modelinden uyarlanmıştır.

Topluma hizmet uygulamaları, öğrencilerin belirlenmiş toplumsal gereksinimlere yönelik planlı hizmet etkinliklerine katıldığı ve bu deneyimleri akademik öğrenmeyle ilişkilendirerek değerlendirdiği krediye dayalı öğrenme süreçleridir (Bringle & Hatcher, 1996). Bu yaklaşımda hizmet uygulamaları dersin öğrenme çıktılarıyla bütünleştirilir; öğrenciler toplumsal gereksinimlere katkı sunarken edindikleri deneyimleri, yapılandırılmış eleştirel yansıtma süreçleri aracılığıyla bilgiye dönüştürür. Bu dönüşümün gerçekleşebilmesi, dolayısıyla topluma hizmet uygulamalarının etkili olabilmesi için, hizmet etkinliklerinin toplumsal gereksinimlere dayanması, ders öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, yapılandırılmış yansıtma süreçleriyle desteklenmesi ve üniversite-toplum iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Pritchard & Whitehead, 2004). Bu iş birliği anlayışı, toplumu hizmetten yararlanan bir taraf olmanın ötesine taşıyarak öğrenme sürecinin aktif ortağı haline getirir; öğrenciler, öğretim elemanları ve toplum kuruluşları ortak amaçlar doğrultusunda birlikte çalışır (Geller vd., 2016).

Sosyal hizmet eğitimi açısından değerlendirildiğinde topluma hizmet uygulamaları, öğrencilerin toplumun belirlediği gereksinimler doğrultusunda hizmet üretirken kuramsal bilgilerini uygulamayla bütünleştirmelerine, farklı müracaatçı gruplarıyla çalışma deneyimi kazanmalarına ve mesleki bilgi, beceri ile değerlerini gerçek yaşam bağlamında geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Schelbe vd., 2014). Dolayısıyla topluma hizmet, üniversitenin toplumsal sorumluluk misyonunu güçlendiren, toplumun gereksinimlerine katkı sunan ve akademik öğrenmeyi uygulama deneyimleriyle ilişkilendiren bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Topluma Hizmet Yaklaşımının Kazanımları

Yükseköğrenime dahil edilen topluma hizmet yaklaşımı, öğrenci, öğretim elemanı ve toplum düzeyinde çok boyutlu kazanımlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler açısından en önemli katkılardan biri, akademik öğrenmenin güçlenmesidir: topluma hizmet deneyimleri, öğrencilerin kuramsal bilgilerini gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarına, ders içeriklerini daha derinlemesine kavramalarına ve kalıcı öğrenme geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Meyer vd., 2016; Salam vd., 2019). Nitekim meta-analiz bulguları da, topluma hizmet bileşeni içeren derslerin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Novak vd., 2007).

Sistematik derleme çalışmaları ise, bu yaklaşımın yalnızca akademik öğrenmeyi değil, öğrencilerin mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerini de desteklediğini göstermektedir (Salam vd., 2019). Bu doğrultuda, gerçek yaşam sorunları üzerinde çalışma fırsatı bulan öğrenciler problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, takım çalışması, liderlik ve karar verme gibi profesyonel becerilerini geliştirmekte, farklı müracaatçı gruplarıyla etkileşim kurarak

mesleki rollerini deneyimlemektedir (Stafford vd., 2003; Dienhart vd., 2016). Özellikle sosyal hizmet eğitiminde topluma hizmet uygulamalarının öğrencilerin kuramsal bilgiyi uygulamayla bütünleştirmelerine, toplumla güçlü bağlar kurmalarına, farklı müracaatçı gruplarını tanımalarına ve mesleki kimlik geliştirmelerine önemli katkılar sağladığı bildirilmektedir (Schelbe vd., 2014).

Bu yaklaşımın sosyal ve kişisel gelişim üzerindeki etkileri de dikkat çekicidir. Araştırmalar, öğrencilerin toplumsal sorunlara ilişkin farkındalıklarının arttığını, sosyal sorumluluk ve etkin yurttaşlık anlayışlarının güçlendiğini, toplumsal katılımlarının teşvik edildiğini ve sosyal adalet perspektiflerinin geliştiğini göstermektedir (Weiler vd., 2013; Küçükoğlu vd., 2016; Salam vd., 2019). Bunun yanında öğrencilerin öz güven, empati, kültürlerarası duyarlılık ve öz farkındalık düzeyleri de artmakta; bu sayede özellikle dezavantajlı ve kırılgan grupları daha iyi anlamaları ve onları önyargılardan uzak, kapsayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmeleri mümkün olmaktadır (Knight vd., 2007). Ayrıca topluma hizmet deneyimleri, öğrencilerin kurum ve kuruluşlarla profesyonel ilişkiler kurmalarına, sosyal ağlarını genişletmelerine ve gelecekteki mesleki iş birlikleri için önemli bağlantılar geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Schelbe vd., 2014).

Topluma hizmet yaklaşımının kazanımları yalnızca öğrencilerle sınırlı değildir. Öğretim elemanları açısından bu yaklaşım teori ile uygulama arasındaki bağı güçlendirmekte, öğretim süreçlerini zenginleştirmekte, toplum temelli araştırmaları teşvik etmekte ve üniversitenin toplumsal katkı misyonunu desteklemektedir (Salam vd., 2019). Toplum açısından ise üniversite ile toplum arasında sürdürülebilir ve karşılıklı yarara dayalı ortaklıkların gelişmesini desteklemekte, kurumların kurumsal kapasitelerini güçlendirmekte ve yerel sorunlara yönelik çözüm

üretme süreçlerine katkı sunmaktadır (Geller vd., 2016; Olberding & Hacker, 2016).

Sonuç olarak topluma hizmet yaklaşımı, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını destekleyen bir öğretim yöntemi değildir; öğrenci, öğretim elemanı, üniversite ve toplum için ortak fayda üreten, üniversitenin toplumsal sorumluluk işlevini güçlendiren ve özellikle sosyal hizmet eğitiminde teori ile uygulama arasında güçlü bir köprü kuran bütüncül bir pedagojik yaklaşımdır (Salam vd., 2019; Schelbe vd., 2014). Bu bütüncül etkileşim, toplumun sağlık ve refahının geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır hem de üniversitenin toplumsal sorumluluk işlevinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Knight vd., 2007; Geller vd., 2016).

Topluma Hizmet Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi: Yükseköğretimde Kurumsallaşma Süreci

Üniversiteler tarih boyunca toplumla farklı düzeylerde ilişki kurmuş olsa da modern dönemde bilgi üretimini önceleyen fildişi kule (ivory tower) anlayışı yükseköğretime uzun yıllar hâkim olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında artan araştırma fonları ve bilimsel üretimin temel başarı ölçütü hâline gelmesi, üniversitelerin topluma hizmet işlevinin geri planda kalmasına neden olmuştur (Roper & Hirth, 2005). Buna karşın, 19. yüzyılın sonlarından itibaren hız kazanan sanayileşme, kentleşme ve demokratikleşme süreçleri üniversitelerin toplumsal rolünün yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamış; üniversite ile toplum arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan yeni eğitim anlayışları gelişmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, üniversitelerin eğitim ve araştırmanın yanı sıra toplumsal katkıyı da temel işlevlerinden biri olarak benimseyen üçüncü misyon (third mission) anlayışının ortaya çıkmasını sağlamış ve topluma hizmet yaklaşımının gelişimini desteklemiştir (Roper & Hirth, 2005; Tapia, 2024).

Bu dönüşüm sürecinde İngiltere'de Oxford ve Cambridge Üniversitelerinde gelişen Üniversite Yayım Hareketi (University Extension Movement), akademik bilginin üniversite sınırlarının dışına taşınarak toplumla paylaşılmasını amaçlamıştır. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde 1862'de kurulan Land-Grant Üniversiteleri, tarım, mühendislik ve uygulamalı bilimler alanlarında eğitim vererek üniversitelerin kamu hizmeti misyonunu güçlendirmiş ve üniversite-toplum iş birliğinin kurumsallaşmasında önemli rol oynamıştır (Roper & Hirth, 2005). Latin Amerika'da üniversite reformları ve Meksika'daki zorunlu toplum hizmeti uygulamaları, üniversitelerin toplumsal sorumluluk anlayışını güçlendiren önemli girişimler olarak öne çıkmıştır (Tapia, 2024). Yirminci yüzyıl boyunca gençlik hareketleri, gönüllülük programları ve sivil toplum girişimlerinin yaygınlaşmasıyla hizmet temelli öğrenmenin kurumsal altyapısı daha da güçlenmiştir. Küba Okuryazarlık Seferberliği, Amerika Birleşik Devletleri Barış Gönüllüleri Programı ve Hindistan Ulusal Hizmet Programı gibi girişimler, öğrenme süreçlerini doğrudan toplumsal hizmetle ilişkilendirerek günümüzdeki hizmet temelli öğrenme yaklaşımının pedagojik temellerinin oluşmasında önemli rol oynamıştır (Tapia, 2024).

Topluma hizmet uygulamaları uzun yıllar gönüllülük ve alan uygulamaları etkinlikleriyle ilişkilendirilmiş olsa da üniversite müfredatının sistematik bir bileşeni hâline gelmesi esas olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmiştir. Bu süreçte, 1969'da Atlanta'da düzenlenen Ulusal Topluma Hizmet Konferansı, üniversitelerin öğrencileri toplumsal hizmet faaliyetlerine yönlendirmesine, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birlikleri geliştirmesine ve hizmet temelli öğrenmenin yükseköğretime entegrasyonuna ilişkin tartışmaların ivme kazanmasına katkı sağlamıştır (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). İzleyen yıllarda yaklaşım giderek daha fazla üniversitede

benimsenmiştir. Kurumsallaşma sürecindeki en önemli dönüm noktalarından biri ise, 1985'te 23 üniversite rektörünün girişimiyle kurulan ve 1995'e gelindiğinde 517 kuruma ulaşan Campus Compact ağı olmuştur; bu ağ, hizmet temelli öğrenmenin yalnızca gönüllülük değil, eğitim-öğretim, araştırma, öğretim elemanı gelişimi ve üniversitenin toplumsal misyonuyla bütünleşik bir yaklaşım olarak benimsenmesini teşvik etmiştir (Morton & Troppe, 1996). Özellikle 1989'da Campus Compact tarafından başlatılan Akademik Çalışmalarla Hizmetin Bütünleştirilmesi Projesi, yaz enstitüleri, öğretim elemanı geliştirme programları, kurumsal stratejik planlama, müfredat geliştirme ve değerlendirme çalışmaları aracılığıyla hizmet temelli öğrenmenin üniversitelerde sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına önemli katkılar sağlamıştır (Morton & Troppe, 1996).

Bu kurumsal gelişim, ABD'deki ulusal yasal düzenlemelerle de desteklenmiştir. 1990'da kurulan Ulusal ve Toplumsal Hizmet Federal Komisyonu, gençlerin toplumsal hizmete katılımını teşvik eden ve yükseköğretim kurumlarını destekleyen hibe programlarını yürütmeye başlamıştır. Bunu izleyen Ulusal ve Toplumsal Hizmet Güven Fonu Yasası ile 1993'te kurulan Ulusal ve Toplumsal Hizmet Kurumu bünyesindeki AmeriCorps programı, toplum yararına hizmet faaliyetlerini desteklerken yükseköğretim kurumlarının hizmet temelli öğrenme projelerine yönelik mali kaynakları da önemli ölçüde artırmıştır (Morton & Troppe, 1996). Nitekim yalnızca 1994'te yükseköğretimdeki topluma hizmet programlarına 10 milyon doları aşan hibe desteği sağlanmıştır (Morton & Troppe, 1996). Federal düzeydeki bu politika ve finansman desteği, Campus Compact'ın kurumsal kapasite geliştirme çalışmalarıyla birleşerek hizmet temelli öğrenmenin müfredata entegrasyonunu, üniversite-toplum ortaklıklarının güçlenmesini ve sürdürülebilir bir yükseköğretim pedagojisi olarak yerleşmesini hızlandırmıştır (Morton & Troppe, 1996).

Bu tarihsel ve kurumsal gelişmeler sonucunda hizmet temelli öğrenme, zamanla sağlık bilimleri, eğitim, sosyal bilimler, mühendislik ve diğer birçok disiplin tarafından benimsenmiş; üniversite-toplum ortaklıklarını temel alan toplum temelli projeler ve disiplinler arası öğrenme etkinlikleri aracılığıyla farklı öğretim programlarına entegre edilmiştir (Salam vd., 2019). Günümüzde ise topluma hizmet uygulamaları yalnızca öğrencilerin akademik bilgilerini uygulama deneyimleriyle ilişkilendiren deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı değil, aynı zamanda üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplumsal katkı işlevlerini bütünleştiren önemli bir yükseköğretim pedagojisi olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle yaklaşım, yükseköğretimde toplumsal katılım, toplumla etkileşim ve katılımcı üniversite anlayışlarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (Claes vd., 2022).

Sosyal Hizmet Eğitiminde Topluma Hizmet Yaklaşımının Yaygınlaşması

Topluma hizmet yaklaşımı, sosyal hizmet disiplininin temel değerleri olan sosyal adalet, insan hakları, toplumsal katılım ve toplumla iş birliği ilkeleriyle güçlü bir kuramsal uyum göstermektedir. Buna karşın sosyal hizmet eğitimi, bu pedagojik yaklaşımı diğer bazı disiplinlere kıyasla görece geç benimsemiştir (Petracchi vd., 2016). Ancak 2000'li yıllardan itibaren hizmet temelli öğrenme sosyal hizmet müfredatında yaygınlaşmış; günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sosyal hizmet lisans programlarının yaklaşık beşte dördünde (%79,5) en az bir derste zorunlu öğretim bileşeni olarak yer almaktadır (Petracchi vd., 2016). Avrupa'da ise özellikle Belçika, Birleşik Krallık ve Macaristan'daki sosyal hizmet programlarında toplum temelli öğrenme uygulamaları; üniversite-toplum ortaklıkları, eleştirel yansıtma, toplumsal katılım ve kent temelli sosyal sorunlara yönelik disiplinler arası çalışmalar çerçevesinde yürütülmektedir (Claes vd., 2022). Bununla birlikte hizmet temelli öğrenmenin müfredata

entegrasyonu, ders yapısı, uygulama modeli ve öğrenme çıktıları bakımından ülkeler ve kurumlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Claes vd., 2022; Schelbe vd., 2014).

Türkiye'de hizmet temelli öğrenmenin gelişimi büyük ölçüde öğretmen yetiştirme programları üzerinden şekillenmiştir. Türkiye'nin 2001 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'na katılımının ardından Bologna Süreci kapsamında yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi, öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme çıktıları, toplumsal katkı ve uluslararası uyum ilkelerini önceleyen reformlar gerçekleştirilmiştir (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Bu süreçte üniversitelerin yalnızca eğitim ve araştırma yapan kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal sorunların çözümüne katkı sunan ve toplumla etkileşim içinde olan kurumlar olması gerektiği anlayışı güç kazanmış; uygulamalı ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarına yönelik ilgi artmıştır (Berberoğlu, 2017). Bu dönüşüm doğrultusunda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından gerçekleştirilen program güncellemesi kapsamında 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin öğretim programlarına dâhil edilmiştir (Berberoğlu, 2017).

Bu gelişmeyi destekleyen önemli adımlardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği olmuştur. Yönetmelikle okullarda topluma hizmet çalışmalarının planlanması ve uygulanması öngörülmüş; bu uygulamaları yürütebilecek bilgi, beceri ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (Çetin & Sönmez, 2009). Bu doğrultuda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının toplumsal sorunları analiz etmeleri, çözüm odaklı projeler geliştirmeleri, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde uygulamalar yürütmeleri, gönüllülük faaliyetlerine katılmaları ve toplumsal sorumluluk bilinci

geliştirmeleri amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (Küçükoğlu & Coşkun, 2012).

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi başlangıçta öğretmen yetiştirme programlarında kurumsallaşmış olmakla birlikte zamanla farklı disiplinlere de yayılmıştır. Sosyal hizmet eğitimi de bu disiplinlerden biridir. Ancak sosyal hizmet programlarında hizmet temelli öğrenme, eğitim fakültelerinde olduğu gibi ulusal düzeyde standartlaştırılmış tek bir ders yapısı altında gelişmemiş; sosyal hizmet eğitiminin hızlı kurumsal büyümesi, üniversitelerin program çeşitliliği ve farklı müfredat anlayışları doğrultusunda çeşitli dersler aracılığıyla öğretim programlarına entegre edilmiştir (Alptekin & Türkeri, 2023). Özellikle 2006 sonrasında sosyal hizmet lisans programlarının hızla artması, ders planları, AKTS yükleri, ders içerikleri ve uygulama modelleri bakımından programlar arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Özsoy & Çolak, 2025).

Bu çeşitlilik, ortak eğitim standartlarının geliştirilmesine yönelik ulusal girişimleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim 2009 yılından itibaren düzenli olarak gerçekleştirilen Sosyal Hizmet Eğitimi Çalıştaylarında eğitim standartları, çekirdek müfredat, uygulama eğitimi, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri sosyal hizmet eğitiminin temel gündem maddeleri arasında yer almıştır (Alptekin & Türkeri, 2023). Bu çalışmalar sonucunda hazırlanan Sosyal Hizmet Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (SHUÇEP), sosyal hizmet lisans programlarında ortak bilgi, beceri, değer ve yetkinlik alanlarını tanımlayan ulusal bir çerçeve program niteliği taşımaktadır (YÖK, 2022). SHUÇEP'in amacı sosyal hizmet eğitiminde standardizasyonu güçlendirmek, programlar arasında asgari yeterlilikleri oluşturmak ve kalite güvencesini desteklemektir. Bununla birlikte SHUÇEP, hizmet temelli öğrenmeye ilişkin ortak ve zorunlu bir ders öngörmemekte; programlara bu yeterlilikleri kendi müfredat yapıları içinde kazandırma esnekliği tanımaktadır.

Bu nedenle topluma hizmet uygulamaları, Türkiye'deki sosyal hizmet lisans programlarında tek tip bir ders altında değil; üniversitelerin eğitim anlayışları, kurumsal öncelikleri ve uygulama olanakları doğrultusunda farklı dersler aracılığıyla yürütülmektedir. Nitekim bazı programlarda Topluma Hizmet Uygulamaları adı korunurken, bazı programlarda Gönüllülük Çalışmaları, Sosyal Sorumluluk, Toplumla Sosyal Hizmet, Toplumla Sosyal Hizmet Uygulaması, Toplum Kalkınması ve Sosyal Hizmet veya Gönüllü Kuruluşlar ve Sosyal Hizmet gibi dersler aracılığıyla benzer öğrenme çıktılarının kazandırılması hedeflenmektedir (Özsoy & Çolak, 2025).

Sonuç olarak, hizmet temelli öğrenme sosyal hizmet eğitiminde giderek yaygınlaşmaktadır; ancak dersin adı, kapsamı, uygulama modeli, öğrenme çıktıları ve değerlendirme süreçleri bakımından henüz ortak bir ulusal standart bulunmamaktadır. Türkiye'de topluma hizmet yaklaşımının sosyal hizmet eğitimindeki gelişimi, bağımsız ve standartlaştırılmış tek bir dersin tarihinden çok, öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilen hizmet temelli öğrenme anlayışının sosyal hizmet disiplininin bilgi temeli, uygulama alanları, mesleki değerleri ve yeterlilikleri doğrultusunda yeniden yorumlanarak farklı programlara uyarlanması süreci olarak değerlendirilebilir (Alptekin & Türkeri, 2023; Özsoy & Çolak, 2025).

Sosyal Hizmet Eğitiminde Topluma Hizmetin Kuramsal Dayanakları

Topluma hizmet yaklaşımının sosyal hizmet eğitiminde yaygın biçimde benimsenmesi, bu yaklaşımın sosyal hizmet disiplininin temel değerleri, etik ilkeleri ve kuramsal çerçevesiyle güçlü bir uyum göstermesinden kaynaklanmaktadır (Petracchi vd., 2016). Sosyal hizmet eğitimi; insan hakları, sosyal adalet, katılım, güçlendirme, çeşitliliğe saygı ve toplumla çalışma ilkeleri üzerine

inşa edilmiş olup öğrencilerin bu değerleri yalnızca kuramsal düzeyde öğrenmelerini değil, uygulama deneyimleri aracılığıyla içselleştirmelerini amaçlamaktadır (CSWE, 2022). Bu doğrultuda topluma hizmet yaklaşımı, akademik bilgi ile toplumsal deneyimi bütünleştiren, öğrencileri toplumun farklı kesimleriyle doğrudan etkileşime geçiren ve mesleki yeterliliklerin uygulama içinde geliştirilmesini destekleyen önemli bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Claes vd., 2022; Petracchi vd., 2016).

Bu yönüyle topluma hizmet yaklaşımı, yalnızca bir öğretim yöntemi değil; sosyal hizmet disiplininin insanı çevresi içinde ele alan, bireylerin güçlü yönlerini geliştirmeyi amaçlayan ve insan hakları ile sosyal adalet ilkelerini uygulamanın merkezine yerleştiren kuramsal yaklaşım ve mesleki değerlerinin eğitim sürecindeki bir yansımasıdır. Bu nedenle yaklaşımın sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilebilmesi için dayandığı kuramsal temellerin ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu bölümde topluma hizmet yaklaşımı; *Güçlenme Yaklaşımı, Ekosistem Perspektifi ve İnsan Hakları Temelli Yaklaşım* çerçevesinde ele alınmaktadır.

Güçlenme Yaklaşımı

Güçlenme yaklaşımı, 1970'li yılların sonlarında sosyal hizmet mesleğinin gündemine girmiş ve 1990'lı yıllardan itibaren uygulamada yaygınlaşmaya başlamıştır (Erbay, 2019). Yaklaşımın temel felsefesi, her bireyin potansiyel olarak güç ve kapasiteye sahip olduğu, sosyal hizmet müdahalelerinin ise bu potansiyeli ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlaması gerektiği anlayışına dayanmaktadır (Solomon, 1976). Bu doğrultuda güçlenme yaklaşımı, bireysel gereksinimlerin karşılanmasının ötesine geçerek bireylerin haklarının tanınmasını, öz yeterliliklerinin geliştirilmesini ve toplumsal yaşama etkin katılımlarının desteklenmesini hedeflemektedir. Dolayısıyla yaklaşım, hizmet alan bireyleri pasif

yardım alıcıları olarak gören paternalist anlayışı reddetmekte; bunun yerine bireylerin kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmalarını ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarını esas almaktadır (Kırlıoğlu, 2019).

Güçlenme yaklaşımı, yalnızca bireysel değişimi değil, bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve yapısal koşulların dönüştürülmesini de hedeflemektedir. Bu bakımdan güçlenme, bireysel farkındalık geliştirmekle sınırlı kalmayıp toplumsal engellerin fark edilmesini, eleştirel bilincin geliştirilmesini ve sosyal değişimin desteklenmesini de kapsamaktadır (Lee, 2001). Yaklaşımın amacı, bireyi daha geniş sosyal bağlamı içinde ele almak ve müracaatçıların yaşamlarını etkileyen kararlar üzerinde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlamaktır (Thompson, 2007). Bu çerçevede sosyal ve politik gerçeklikleri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi ile bilgi ve kapasite geliştirme, güçlenme yaklaşımının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Lee, 2001).

Sosyal hizmette güçlenme yaklaşımı hem bir süreç hem de bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Erbay, 2019). Süreç boyunca bireylerin bilgi, beceri, öz yeterlilik ve karar verme kapasiteleri geliştirilirken, süreç sonunda kendi yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaları hedeflenmektedir (Thompson, 2007). Bu yaklaşım birey düzeyindeki müdahalelerle sınırlı kalmamakta; aile, grup, örgüt, hizmet sistemleri ve toplum düzeylerinde değişimi hedefleyen çok düzeyli bir müdahale anlayışı benimsemektedir (Rapp vd., 1993). Böylece mağduru suçlayan ve sorunları yalnızca bireysel yetersizliklerle açıklayan yaklaşımların aksine, sosyal sorunların yapısal nedenlerini de dikkate alan bütüncül bir perspektif sunmaktadır (Rapp vd., 1993).

Topluma hizmet uygulamaları da güçlenme yaklaşımının temel ilkeleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca toplum yararına faaliyetlerde bulunan uygulayıcılar değil; toplum üyeleriyle birlikte öğrenen, çözüm üreten ve sosyal değişime

katkı sunan aktif katılımcılar olarak konumlanmaktadır. Benzer biçimde hizmet sunulan birey ve topluluklar da yalnızca yardım alan kişiler değil, uygulama sürecinin bilgi ve deneyim üreten eşit ortakları olarak görülmektedir. Böylece topluma hizmet uygulamaları; güçlenme yaklaşımının temel bileşenleri arasında yer alan karşılıklılık, iş birliği, eleştirel öz farkındalık, bilinçlenme ve kolektif eylem ilkelerini uygulama ortamına taşımaktadır (Cankurtaran vd., 2020). Nitekim sosyal çalışmacı ile hizmet alan arasındaki ilişkinin hiyerarşik olmayan, iş birliğine ve karşılıklılığa dayalı bir süreç olarak yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu anlayış, topluma hizmet uygulamalarında üniversite, öğrenciler, toplum ortakları ve hizmet kullanıcılarının karşılıklı öğrenme ve ortak üretim temelinde birlikte hareket etmelerini öngören karşılıklılık ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir.

Sosyal hizmet uygulamalarının eylem odaklı niteliği de güçlenme yaklaşımı ile topluma hizmet arasındaki önemli ortaklıklardan birini oluşturmaktadır. Sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerini düşünümsel (*reflective*) bir anlayışla yürütmeleri, kendi rollerini ve güç ilişkilerini sürekli sorgulamaları beklenmektedir (Cankurtaran vd., 2020; Kırlıoğlu, 2019). Benzer biçimde topluma hizmet uygulamaları da öğrencilerin yalnızca hizmet sunmalarını değil, uygulama sürecini eleştirel biçimde değerlendirmelerini, toplumsal eşitsizlikleri sorgulamalarını ve sosyal adalet perspektifi geliştirmelerini amaçlamaktadır (Lemieux & Allen, 2007; Reid vd., 2024). Bu nedenle topluma hizmet uygulamaları, güçlenme yaklaşımının sosyal hizmet eğitimindeki en somut pedagojik yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, güçlenme yaklaşımı bireyin potansiyeline odaklanırken, topluma hizmet uygulamalarının birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimi açıklayabilmek için ekosistem perspektifine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Ekosistem Perspektifi

1960'lı yıllardan sonra sosyal hizmette çevresi içinde birey anlayışının benimsenmesiyle birlikte Genel Sistem Kuramı ve Ekolojik Kuram mesleğin temel kuramsal yaklaşımları arasında yer almaya başlamıştır (Baykara Acar & Acar, 2002). Genel Sistem Kuramı, bireyin içinde bulunduğu sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve sistemi oluşturan parçaların ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde anlam kazanacağını savunmaktadır (Von Bertalanffy, 1968). Bu yaklaşıma göre bireyin yaşadığı sorunların anlaşılabilmesi için aile, grup, kurum ve toplum gibi farklı sistemler arasındaki ilişkilerin birlikte ele alınması gerekmektedir. Ekolojik Kuram ise bu bakış açısını genişleterek odağını birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşime yöneltmekte ve bireyin gelişiminin birey-çevre etkileşimi içinde gerçekleştiğini savunmaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Böylece her iki yaklaşım da insan davranışını bütüncül bir bakış açısıyla açıklamaktadır (Baykara Acar & Acar, 2002).

Sosyal hizmette yaygın olarak kullanılan Ekosistem Perspektifi, Genel Sistem Kuramı ile Ekolojik Kuramı bütünleştirerek bireyin sorunlarını yalnızca kişisel özellikleriyle değil; fiziksel, ailesel, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevresiyle kurduğu karşılıklı ilişkiler içinde değerlendirmektedir (Ahmed vd., 2017; Singh & Azman, 2022). Bu doğrultuda sosyal hizmet müdahaleleri, yalnızca bireyde değişim yaratmayı değil, birey ile çevresi arasındaki etkileşimi geliştirmeyi ve çevresel koşulları da dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bireyin gelişimini ve işlevselliğini etkileyen çevresel etmenleri açıklamak amacıyla hiyerarşik ekolojik sistem düzeyleri kullanılmaktadır (Schölmerich & Kawachi, 2016). En temel düzey olan mikrosistem, bireyin günlük yaşamında doğrudan etkileşim kurduğu aile, akran grupları ve okul gibi yakın çevreyi kapsamaktadır. Mezosistem, bireyin içinde yer aldığı farklı mikrosistemler arasındaki etkileşimleri; örneğin aile ile okul arasındaki ilişkinin veya eşler arasındaki ilişkinin ebeveyn-

çocuk etkileşimini nasıl etkilediğini ifade etmektedir. Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde yer almadığı ancak yaşamını dolaylı olarak etkileyen ebeveynin çalışma koşulları, sosyal hizmet kurumları ve yerel yönetim hizmetleri gibi çevresel sistemleri kapsamaktadır. Makrosistem ise kültürel değerler, toplumsal normlar, ekonomik yapı, siyasal sistem ve yasal düzenlemeler gibi bireyin yaşamını biçimlendiren en geniş çevresel sistemi ifade etmektedir (Schölmerich & Kawachi, 2016). Ekosistem Perspektifinin temel amacı, birey ile çevresi arasındaki uyumu güçlendirmek ve çevresel sistemlerin bireyin gereksinimlerine daha duyarlı hâle gelmesini sağlamaktır (Ahmed vd., 2017).

Ekosistem perspektifinin sosyal hizmete kazandırdığı en önemli bakış açılarından biri, sosyal çalışmacının yalnızca müracaatçının görünen sorununa odaklanmasının yeterli olmadığını vurgulamasıdır. Sosyal çalışmacının sorunun karmaşıklığını, diğer sosyal sorunlarla ilişkisini ve ortaya çıktığı çevresel koşulları birlikte değerlendirmesi gerekmektedir (Singh & Azman, 2022). Zira sosyal sorunlar çoğu zaman bireysel özelliklerden çok, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Şahin, 2021). Bu bakış açısı, topluma hizmet uygulamalarının temel felsefesiyle de güçlü bir uyum göstermektedir. Topluma hizmet uygulamalarında öğrenciler sınıf ortamının dışına çıkarak bireyleri ve toplumsal sorunları uygulama ortamında gözlemlemekte; sorunları yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil, aile, kurum, toplum ve sosyal çevreyle olan ilişkileri çerçevesinde değerlendirmektedir (Lemieux & Allen, 2007). Böylece öğrenciler sosyal sorunları indirgemeci bir bakış açısıyla değil, kişi-çevre etkileşimi temelinde analiz etmeyi öğrenmektedir.

Ekosistem Perspektifinin topluma hizmet uygulamalarıyla örtüştüğü bir diğer önemli nokta, çok düzeyli müdahale anlayışıdır. Ekolojik yaklaşım, müdahalelerin yalnızca birey düzeyinde gerçekleştirilmesini yeterli görmemekte; aile, kurum, toplum ve

politika düzeylerinde değişim yaratmayı hedeflemektedir (Schölmerich & Kawachi, 2016). Benzer biçimde topluma hizmet uygulamaları da öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarını artırmanın ötesinde, toplum ortaklarıyla karşılıklı öğrenmeye dayalı iş birlikleri geliştirerek hem öğrenciler hem de hizmet sunulan topluluk için değer üretmeyi amaçlamaktadır (Furco, 1996; Bringle & Hatcher, 1996). Müdahalelerin yalnızca bireyi değil, bireyin içinde yaşadığı çevresel koşulları da geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği dikkate alındığında (Schölmerich & Kawachi, 2016), topluma hizmet uygulamalarında amaç yalnızca öğrencilerin öğrenmesi değil, aynı zamanda hizmet sunulan kurumun veya hedef grubun kapasitesinin güçlendirilmesidir. Bu anlayış, topluma hizmet uygulamalarının temel ilkelerinden biri olan karşılıklılık (*reciprocity*) ilkesini de desteklemekte; hizmet süreci sonunda yalnızca öğrenciler değil, toplum ortakları ve hizmet sunulan topluluklar da bu süreçten yarar sağlamaktadır (Claes vd., 2022; Gruslytė, 2021). Dolayısıyla topluma hizmet uygulamaları, sosyal hizmetin çok düzeyli müdahale anlayışının uygulamadaki önemli örneklerinden birini oluşturmakta; birey ile çevresi arasındaki uyumu güçlendirmeyi ve toplum sistemlerinin gereksinimlere daha duyarlı hâle gelmesini desteklemektedir (Ahmed vd., 2017).

İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

İnsan hakları temelli yaklaşım, bireyleri yalnızca ihtiyaçları karşılanması gereken kişiler olarak değil, evrensel ve devredilemez haklara sahip özneler olarak kabul etmektedir. Yaklaşım; insan haklarının evrenselliği ve bölünmezliği, hakların karşılıklı bağımlılığı, eşitlik ve ayrımcılık yapmama, katılım ve kapsayıcılık, hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğü ilkelerine dayanmaktadır. Bireyler ve topluluklar hak sahipleri, hakların korunması ve gerçekleştirilmesinden sorumlu kurumlar ise yükümlülük sahipleri olarak değerlendirilmektedir (UNSDG Human Rights Working Group, 2003). Sosyal hizmet mesleği de insan hakları, sosyal adalet,

kolektif sorumluluk ve farklılıklara saygı ilkeleri üzerine kurulmakta; insan hakları ile sosyal adaletin savunulması mesleğin temel motivasyonu olarak kabul edilmektedir (International Federation of Social Workers [IFSW], 2014).

Geleneksel ihtiyaç temelli yaklaşım, bireylerin veya toplulukların eksikliklerinin belirlenmesine ve bu eksikliklerin hizmet ya da kaynak sağlanarak giderilmesine odaklanmaktadır. Buna karşılık insan hakları temelli yaklaşım, karşılanmayan ihtiyaçları yalnızca bireysel yoksunluklar olarak değil, eğitim, sağlık, barınma, istihdam ve sosyal güvenlik gibi temel insan haklarının yeterince gerçekleştirilememesinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir (Mapp vd., 2019). Böylece bireyler pasif yardım alıcıları değil, haklarını talep edebilen hak sahipleri; sosyal hizmet uzmanları ise hakların gerçekleştirilmesini destekleyen ve yükümlülük sahiplerinin sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamaya çalışan savunucular olarak konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, sosyal sorunların bireysel yetersizliklerden çok ayrımcılık, eşitsizlik, kaynakların adaletsiz dağılımı ve diğer yapısal koşullar çerçevesinde analiz edilmesini gerektirmektedir (Curtis & Sprague Martinez, 2023).

İnsan hakları temelli yaklaşımın topluma hizmet uygulamalarına yansıtılması, projelerin toplum için değil, toplumla birlikte planlanmasını gerektirmektedir. Toplum üyeleri ve ilgili kurumlar; ihtiyaçların ve hak ihlallerinin belirlenmesi, proje amaçlarının oluşturulması, faaliyetlerin yürütülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi süreçlerine etkin biçimde katılmalıdır. Hizmet temelli öğrenmenin toplum tarafından belirlenen ihtiyaçlarla bağlantılı olması ve öğrenciler ile toplum üyeleri arasında iş birliğine ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler geliştirmesi beklenmektedir (Schelbe vd., 2014). Üniversite-toplum ortaklıklarında karşılıklılık, güven, açık rol dağılımı ve kurumsal sürdürülebilirlik de projelerin

hem öğrenme hem de toplumsal yarar amaçlarına ulaşmasını desteklemektedir (Coleman & Danks, 2015; Geller vd., 2016).

Bu doğrultuda topluma hizmet uygulamalarından önce gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, yalnızca toplumun hangi hizmetlere gereksinim duyduğunu belirlemekle sınırlı kalmamalıdır. Analiz sürecinde hangi haklara erişilemediği, hangi grupların dışlanma riski taşıdığı, hakların gerçekleştirilmesinden hangi kurumların sorumlu olduğu ve haklara erişimi engelleyen yapısal nedenlerin neler olduğu da değerlendirilmelidir (UNSDG Human Rights Working Group, 2003; Mapp vd., 2019). Böylece öğrenciler, örneğin eğitime erişememe, yetersiz barınma veya sosyal hizmetlerden yararlanamama gibi sorunları yalnızca bireysel yoksunluklar olarak değil, hak ihlalleri ve yapısal eşitsizlikler bağlamında ele alabilmektedir.

Topluma hizmet projelerinde katılım, ayrımcılık yapmama, kapsayıcılık ve hesap verebilirlik ilkeleri uygulamanın bütün aşamalarına yansıtılmalıdır (Mapp vd., 2019). Projenin kimlere ulaştığı kadar kimlerin dışarıda kaldığı da değerlendirilmeli; engellilik, yaş, toplumsal cinsiyet, ekonomik durum, dil veya göçmenlik statüsü nedeniyle katılım güçlüğü yaşayan gruplar için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca projenin amaçları, tarafların sorumlulukları ve elde edilen sonuçlar açık biçimde paylaşılmalı; toplum üyelerinin görüş ve eleştirilerini iletebilecekleri mekanizmalar oluşturulmalıdır (UNSDG Human Rights Working Group, 2003).

İnsan hakları temelli topluma hizmet uygulamalarında yansıtma süreci de yalnızca öğrencilerin ne yaptıklarını anlatmalarıyla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin sorunun temel nedenlerini, toplumdaki güç ilişkilerini, kendi önyargı ve ayrıcalıklarını ve yürüttükleri faaliyetin mevcut eşitsizlikleri dönüştürüp dönüştürmediğini sorgulamaları sağlanmalıdır (Hébert & Hauf, 2015). Eleştirel hizmet temelli öğrenme; toplumsal

değişimi, gücün daha adil biçimde paylaşılmasını ve toplum üyeleriyle sahici ilişkiler kurulmasını ön plana çıkarmaktadır (Mitchell, 2015). Bu tür uygulamalar öğrencilerin sosyal adalet, çeşitlilik, kültürel farkındalık, toplumsal sorumluluk ve mesleki beceriler geliştirmelerine de katkı sağlayabilmektedir (Schelbe vd., 2014).

Sonuç olarak insan hakları temelli yaklaşım, topluma hizmet uygulamalarını tek yönlü yardım ve hayırseverlik anlayışından uzaklaştırarak hak sahipliği, karşılıklılık, katılım, kapsayıcılık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılandırmaktadır. Böylece öğrencilerin toplumsal sorunları bireysel eksiklikler yerine hak ihlalleri ve yapısal eşitsizliklerle ilişkilendirmeleri, kendilerini yalnızca hizmet sunan kişiler olarak değil, toplum üyeleriyle birlikte çalışan toplumsal değişim aktörleri olarak görmeleri desteklenmektedir (Mitchell, 2015; Curtis & Sprague Martinez, 2023).

Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modeli

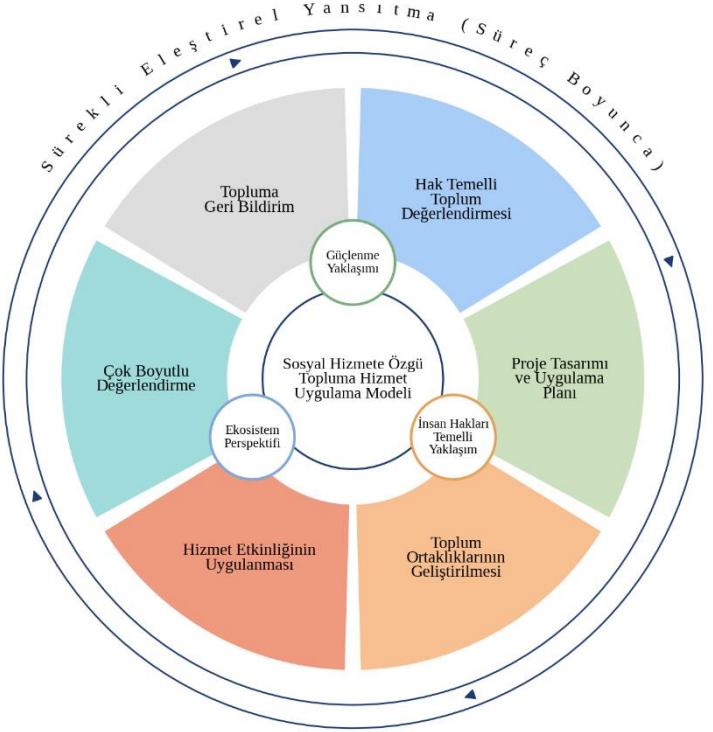
Topluma hizmet uygulamaları, yükseköğretimde akademik öğrenmeyi toplum yararına hizmet etkinlikleriyle bütünleştiren deneyimsel bir yaklaşımdır (Furco, 1996). Sosyal hizmet eğitiminde ise bu uygulamalar, öğrencilerin toplum yararına bir etkinlik gerçekleştirmesinden ibaret değildir; insan hakları, sosyal adalet ve mesleki etik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılan, toplumun ihtiyaçlarını, güçlü yönlerini, kaynaklarını, haklara erişimini ve yapısal eşitsizlikleri birlikte değerlendiren, toplum ortaklarının karar süreçlerine aktif katılımını esas alan ve öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamayla bütünleştirmelerini sağlayan bütüncül bir öğrenme sürecidir.

Hizmet temelli öğrenmeye ilişkin alanyazında farklı uygulama modelleri ve süreç önerileri bulunmakla birlikte, bu modellerin büyük bölümü disiplinler arası bir bakış açısıyla

geliştirilmiş olup sosyal hizmet mesleğinin kuramsal temellerini, değerlerini ve müdahale anlayışını yeterince yansıtmamaktadır. Bu nedenle güçlenme yaklaşımı, ekosistem perspektifi, insan hakları temelli yaklaşım ve eleştirel yansıtma gibi sosyal hizmete özgü bileşenleri bütünleştiren uygulama modellerine gereksinim devam etmektedir (Schelbe vd., 2014).

Bu gereksinimden hareketle bu bölümde Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modeli önerilmektedir. Model; Hak Temelli Toplum Değerlendirmesi, Proje Tasarımı ve Uygulama Planı, Toplum Ortaklıklarının Geliştirilmesi, Hizmet Etkinliğinin Uygulanması, Çok Boyutlu Değerlendirme ve Topluma Geri Bildirim olmak üzere birbirini izleyen altı temel aşamadan oluşmaktadır. Bununla birlikte model doğrusal bir süreç olarak değil; değerlendirme ve topluma geri bildirim sonucunda elde edilen bilgi ve deneyimlerin yeni bir hak temelli toplum değerlendirmesine aktarılmasıyla sürekli gelişen döngüsel bir yapı olarak tasarlanmıştır (Şekil 2).

Şekil 2. Sosyal Hizmete Özgü Topluma Hizmet Uygulama Modeli



Model uygulanmadan önce dersin pedagojik altyapısının hazırlanması gerekmektedir. Topluma hizmet uygulamaları, rastgele planlanan gönüllülük etkinliklerinden farklı olarak ders öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş, program yeterliliklerini destekleyen ve öğrencilerin mesleki gelişimini hedefleyen yapılandırılmış öğrenme deneyimleridir (Furco, 1996). Bu nedenle modelin uygulanmasına geçmeden önce ders hedeflerinin belirlenmesi, hizmet türünün seçilmesi, etik sorumlulukların açıklanması ve öğrencilerin uygulamaya hazırlanması gerekmektedir. Bu hazırlık tamamlandıktan sonra modelin ilk aşaması olan Hak Temelli Toplum Değerlendirmesi süreci başlar.

Modelin Uygulanmasına Hazırlık: Ders Hedeflerinin ve Mesleki Yeterliklerin Belirlenmesi

Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yürütülen projeler, rastgele planlanan gönüllülük faaliyetleri değil; öğrenme hedefleri önceden belirlenmiş, ders öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş ve eğitim programıyla bütünleştirilmiş yapılandırılmış öğrenme deneyimleridir. Bu nedenle model uygulanmadan önce ders izlencesi hazırlanmalı; haftalık plan, proje geliştirme, uygulama, eleştirel yansıtma ve değerlendirme süreçlerini kapsayacak biçimde yapılandırılmalıdır (Jenkins & Sheehey, 2022). Bu hazırlık sürecinde topluma hizmet uygulamasının ders içindeki amacı, öğrenme çıktıları ve sosyal hizmet yeterlikleri açık biçimde belirlenmelidir. Öğrenme çıktıları yalnızca proje planlama ve uygulama becerilerini değil; insan hakları, sosyal adalet, etik karar verme, kültürel duyarlılık, güçlenme, savunuculuk, toplumla çalışma ve kişi-çevre etkileşimine ilişkin mesleki yeterlikleri de kapsamalıdır (CSWE, 2022). Ayrıca modelin her aşamasının hangi ders öğrenme çıktıları ve mesleki yeterliklerle ilişkilendirileceği önceden planlanmalı; öğrencilerden geliştirmeleri beklenen bilgi, beceri ve değerler açık biçimde tanımlanmalıdır.

Yürütülecek hizmet etkinliğinin türü (doğrudan hizmet, dolaylı hizmet veya savunuculuk), öğrencilerin görev ve sorumlulukları, etik ilkeler ile güvenlik ve gizlilik esasları da uygulama başlamadan önce netleştirilmelidir. Özellikle çocuklar, yaşlılar, engelli bireyler, göçmenler ve diğer kırılgan gruplarla yürütülecek uygulamalarda bilgilendirilmiş katılım, mahremiyet, zarar vermeme ve profesyonel sınırlar önceden değerlendirilmelidir (NASW, 2021). Bu hazırlık tamamlandıktan sonra modelin ilk aşaması olan Hak Temelli Toplum Değerlendirmesi sürecine geçilir.

Hak Temelli Toplum Değerlendirmesi

Topluma hizmet uygulamalarının ilk aşaması, toplumun ihtiyaçlarının, güçlü yönlerinin ve mevcut kaynaklarının hak temelli

bir bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Sosyal hizmette bu süreç, geliştirilecek hizmet etkinliklerinin toplumun gerçek gereksinimlerine dayanmasını ve toplum üyeleriyle iş birliği içinde planlanmasını amaçlamaktadır (Lemieux & Allen, 2007). Bu nedenle toplum değerlendirmesi yalnızca ihtiyaç analizi değil; toplumun güçlü yönlerinin, yerel kaynaklarının, sosyal sermayesinin ve haklara erişim durumunun birlikte ele alındığı bütüncül bir planlama sürecidir (Erbay, 2019). Değerlendirme sürecinin öğretim elemanları, öğrenciler ve toplum ortaklarının aktif katılımıyla yürütülmesi önerilmektedir (Schelbe vd., 2014). Bu katılımcı yaklaşım, üniversite ile toplum arasında karşılıklılık ilkesine dayalı sürdürülebilir ortaklıkların geliştirilmesini desteklemektedir (Coleman & Danks, 2015). Benzer biçimde Geller vd. (2016), başarılı toplum ortaklıklarının güvene, açık rol paylaşımına ve uzun dönemli iş birliğine dayanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sosyal hizmet perspektifinden toplum değerlendirmesi; güçlenme yaklaşımı, ekosistem perspektifi ve insan hakları temelli yaklaşım üzerine temellenmektedir. Güçlenme yaklaşımı, toplumun yalnızca sorunlarına değil, sahip olduğu güçlü yönlere, kapasiteye ve mevcut kaynaklara odaklanarak bu potansiyelin harekete geçirilmesini ön plana çıkarmaktadır (Cankurtaran vd., 2020). Ekosistem perspektifi, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimi esas almakta; birey, aile, grup, kurum ve toplum düzeyindeki sistemlerin birbirleriyle ilişkilerinin birlikte değerlendirilmesini gerekli görmektedir (Bronfenbrenner, 1979). İnsan hakları temelli yaklaşım ise toplumsal sorunların yalnızca karşılanmamış ihtiyaçlar olarak değil, aynı zamanda haklara erişimde yaşanan engeller, güç ilişkileri ve yapısal eşitsizlikler bağlamında ele alınmasını savunmaktadır (Mapp vd., 2019).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda toplum değerlendirmesinde aşağıdaki boyutların sistematik biçimde analiz edilmesi önerilmektedir:

- İhtiyaçlar ve toplumsal sorunlar
- Toplumun güçlü yönleri ve mevcut kaynakları
- Haklara erişim durumu ve olası hak ihlalleri
- Kişi, aile, grup, kurum ve toplum sistemleri arasındaki ilişkiler
- Güç ilişkileri, ayrımcılık ve yapısal eşitsizlikler

İhtiyaç değerlendirmesi; yoksulluk, işsizlik, çocuk koruma, yaşlılık, engellilik, çevre sorunları, toplumsal şiddet, bağımlılık, trafik güvenliği ve sosyal dışlanma gibi toplumsal sorunların sistematik biçimde belirlenmesini ve bu gereksinimlerin hangi hizmetler, kurumlar ve kaynaklar aracılığıyla karşılanabileceğinin analiz edilmesini kapsamaktadır (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Bu süreç, öğrencilerin farklı toplumsal grupların yaşam koşullarını anlamalarını, çeşitlilik konusunda farkındalık geliştirmelerini ve sosyal sorunları çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmelerini desteklemektedir (Hébert & Hauf, 2015).

Bununla birlikte sosyal hizmette toplum değerlendirmesi yalnızca ihtiyaçların belirlenmesiyle sınırlı değildir. Güçlenme yaklaşımı doğrultusunda toplumun bireysel, ailesel ve kurumsal kaynakları; gönüllülük kapasitesi, yerel dayanışma ağları, sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları ve diğer toplumsal varlıkları da sistematik biçimde değerlendirilmelidir (Erbay, 2019). Toplumun mevcut güçlü yönlerinin belirlenmesi, sürdürülebilir ve toplumun kendi kapasitesini geliştiren müdahalelerin planlanmasına katkı sağlamaktadır (Cankurtaran vd., 2020).

İnsan hakları temelli yaklaşım doğrultusunda ise eğitim, sağlık, barınma, sosyal güvenlik, istihdam ve toplumsal katılım alanlarında yaşanan sorunlar yalnızca hizmet eksikliği olarak değil, temel insan haklarına erişimde yaşanan engeller olarak değerlendirilmektedir (Mapp vd., 2019). Bu kapsamda öğrencilerin

hangi gereksinimlerin karşılanamadığını belirlemenin yanı sıra, hangi birey ve grupların haklara erişimde dezavantaj yaşadığını, mevcut hizmet sistemlerinin bu gereksinimlere ne ölçüde yanıt verebildiğini ve eşitsizliklerin arkasındaki yapısal, ekonomik, sosyal ve politik etmenleri analiz etmeleri beklenmektedir (Curtis & Sprague Martinez, 2023). Ekosistem perspektifi de bu değerlendirmeye katkı sağlayarak bireylerin yaşadığı sorunların, içinde bulundukları sosyal ve çevresel sistemlerle ilişkili olarak analiz edilmesini mümkün kılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Böylece toplum değerlendirmesi, sosyal sorunları bireysel eksiklikler yerine birey-çevre etkileşimi, toplumun güçlü yönleri, haklara erişim ve yapısal eşitsizlikler bağlamında ele alan bütüncül bir analiz sürecine dönüşmektedir. Bu süreç, toplumun mevcut kapasitesinin harekete geçirilmesine, hakların güçlendirilmesine ve insan hakları, katılım ile sosyal adalet ilkelerine dayalı sürdürülebilir topluma hizmet müdahalelerinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Erbay, 2019; Mapp vd., 2019).

Proje Tasarımı ve Uygulama Planı

Hak temelli toplum değerlendirmesi tamamlandıktan sonra, belirlenen ihtiyaçların, güçlü yönlerin ve hak temelli önceliklerin uygulanabilir bir hizmet projesine dönüştürüldüğü proje tasarımı ve uygulama planı aşamasına geçilir. Sosyal hizmet perspektifinden proje tasarımı, yalnızca ihtiyaçlara uygun etkinliklerin planlanmasını değil; güçlenme yaklaşımı doğrultusunda birey ve toplum kapasitesini geliştiren, insan hakları temelli yaklaşım doğrultusunda hakların korunmasını ve toplumsal katılımı destekleyen, ekosistem perspektifi doğrultusunda ise birey, aile, grup, kurum ve toplum düzeylerini birlikte ele alan bütüncül müdahalelerin geliştirilmesini de gerektirir (Bronfenbrenner, 1979; Erbay, 2019; Mapp vd., 2019; Cankurtaran vd., 2020). Bu çerçevede proje amaçları, beklenen öğrenme çıktıları, toplum yararı ve

planlanan etkinlikler arasında açık bir uyum kurulmalı; hedefler gerçekçi, ölçülebilir ve toplumun önceliklerine doğrudan karşılık verir nitelikte olmalıdır (Jenkins & Sheehey, 2022).

Uygulama planı, hizmet etkinliğinin sistematik yürütülmesini sağlayan temel aşamadır ve ilgili kurumlarla iş birliğinin kurulmasını, öğrenci sayısı ile hizmet türünün, görev ve sorumlulukların, hizmet saatlerinin, kaynakların ve uygulama takviminin belirlenmesini; ayrıca öğrenme çıktılarının ve proje başarısının hangi yöntemlerle değerlendirileceğinin tanımlanmasını kapsar (Jenkins & Sheehey, 2022). Öğrencilere proje konusu ve süreç üzerinde tanınan seçim hakkı, ilgi alanlarıyla hizmet etkinlikleri arasında uyum kurarak öğrenme motivasyonunu, mesleki yeterlikleri ve içsel motivasyonu artırmakta; öğrencilerin güçlü yönlerini kullanmalarını ve karar alma süreçlerine katılımlarını destekleyerek tasarımın güçlenme yaklaşımıyla uyumlu yürütülmesine katkı sağlamaktadır.

Planlama sürecinde etik ilkeler ve olası riskler de değerlendirilmelidir; özellikle çocuklar, yaşlılar, engelli bireyler, göçmenler ve diğer dezavantajlı gruplarla yürütülecek uygulamalarda gizlilik, gönüllü katılım, bilgilendirilmiş onam, ayrımcılık yapmama, katılım hakkı, profesyonel sınırlar, öğrencilerin yetkinlik düzeyleri ve olası etik riskler önceden dikkate alınmalıdır (Lemieux & Allen, 2007; Curtis & Sprague Martinez, 2023). Bu değerlendirme, hizmet kullanıcılarının onurunun, özerkliğinin ve haklarının korunmasını sağlayarak planlamanın insan hakları temelli yaklaşımla yürütülmesini destekler (Mapp vd., 2019).

Son olarak, proje türü mikro, mezzo veya makro düzeylerden biriyle sınırlandırılmamalı; aynı proje bireysel çalışma, grup çalışması, kurumlar arası iş birliği, toplum örgütlenmesi, kaynak geliştirme ve savunuculuk gibi farklı müdahale düzeylerini bir arada içerebilir. Örneğin yaşlılara yönelik bir proje, doğrudan hizmetin

yanı sıra kurumlar arası yönlendirmeyi, yerel hizmet ağlarının güçlendirilmesini ve hizmete erişim engellerine yönelik savunuculuğu da kapsayabilir; böylece öğrenciler ekosistem perspektifinin öngördüğü çok düzeyli yapıyı uygulamada deneyimler (Bronfenbrenner, 1979; Lemieux & Allen, 2007).

Toplum Ortaklıklarının Geliştirilmesi

Topluma hizmet uygulamalarının başarılı yürütülebilmesi için üniversite ile toplum ortakları arasında karşılıklı yarara dayalı, sürdürülebilir ve güvene dayanan iş birlikleri kurulması gerekmektedir (Schultes vd., 2025). Paydaş kurumlar belirlenirken yalnızca hizmet etkinliğinin konusu değil; hedef kitlenin özellikleri, etik riskler, öğrencilerin öğrenme hedefleri, toplumun öncelikli ihtiyaçları ve kurumun uygun öğrenme ortamı ile yeterli süpervizyon sağlayabilme kapasitesi de dikkate alınmalıdır (Lemieux & Allen, 2007). Böylece kurulacak ortaklıklar hem öğrenci öğrenmesini hem de toplumun ihtiyaçlarına etkili, sürdürülebilir ve hak temelli biçimde yanıt verilmesini desteklemektedir (Schultes vd., 2025).

İş birliği yapılabilecek kurumlar, toplumun ihtiyaçları ve projenin amaçları doğrultusunda farklılık göstermekte; uluslararası yardım kuruluşları, kamu ve özel okullar, özel eğitim kurumları, hastaneler, çocuk bakım ve koruma kuruluşları, huzurevleri, belediyeler, gençlik ve kültür merkezleri, müzeler, kütüphaneler, dernek ve vakıflar, meslek odaları, ceza infaz kurumları, muhtarlıklar ve sivil toplum kuruluşları önemli toplum ortakları arasında yer almaktadır (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Sosyal hizmet eğitiminde paydaş seçiminde uygulama alanlarının çeşitliliği gözetilmeli; öğrencilerin çocuk, yaşlı, engelli, göçmen, yoksulluk, sağlık, adalet ve toplum temelli alanlarda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla çalışması farklı müracaatçı gruplarıyla deneyim kazanmalarını desteklemektedir (Lemieux & Allen, 2007). Sağlık, eğitim, adalet, yerel yönetim ve sivil toplum gibi farklı sektörlerle iş

birliği ise disiplinler arası çalışma, ekip çalışması ve koordinasyon becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (CSWE, 2022).

Toplum ortakları yalnızca uygulamanın gerçekleştirildiği kurumlar olarak görülmemeli; proje tasarımından değerlendirme ve sonuçların paylaşılmasına kadar tüm aşamalara aktif biçimde katılmalıdır. Bu katılım karşılıklılık ilkesini güçlendirerek güvene dayalı, açık rollere sahip ve sürdürülebilir ortaklıkların gelişmesini desteklemekte (Coleman & Danks, 2015); düzenli iletişim, karşılıklı beklentilerin gözden geçirilmesi ve geri bildirim paylaşımı da iş birliklerinin uzun vadede sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Schultes vd., 2025).

Karşılıklılık ilkesi, güçlenme yaklaşımının uygulamadaki yansımalarından biridir: toplum ortaklarının bilgi ve deneyimleriyle katkı sunan aktif paydaşlar olarak görülmesi, süreci toplum adına yürütülen bir uygulamadan toplumla birlikte geliştirilen katılımcı bir sürece dönüştürmektedir (Erbay, 2019). İnsan hakları temelli yaklaşım doğrultusunda bu katılım danışma düzeyinde kalmamalı; toplum ortaklarının öncelik belirleme, kaynak kullanımı, uygulama kararları ve çıktı değerlendirmesinde ortak karar verici olması sağlanmalıdır (Mapp vd., 2019). Böylece hizmet sunulan topluluklar pasif yararlanıcı olmaktan çıkıp sürecin aktif ortakları hâline gelmektedir (Coleman & Danks, 2015).

Ekosistem perspektifinden üniversite-toplum ortaklıkları, öğrencilerin birey, aile, grup, kurum ve toplum sistemleri arasındaki karşılıklı etkileşimi uygulamada gözlemlemesine olanak tanımakta (Bronfenbrenner, 1979); böylece öğrenciler sosyal sorunların bireysel değil, aile, kurum, yerel yönetim, sivil toplum ve diğer çevresel sistemler arası etkileşimden kaynaklandığını deneyimlemekte, mikro-mezzo-makro düzeyleri bütünleştiren müdahaleler planlama, koordinasyon ve sosyal adalet odaklı müdahale geliştirme becerileri kazanmaktadır (Lemieux & Allen, 2007).

Bu karşılıklı öğrenme anlayışı hizmet temelli öğrenmenin ayırt edici özelliklerinden biridir: öğrenciler toplum üyelerinin bilgi ve deneyiminden, toplum ortakları da üniversitenin bilimsel bilgi ve kaynaklarından yararlanmakta (Lemieux & Allen, 2007); bu sayede güvene dayalı, uzun süreli iş birlikleri gelişmekte ve öğrenciler güçlendirme odaklı, disiplinler arası, sosyal adalet temelli uygulamaları gerçek yaşam ortamlarında deneyimleme fırsatı bulmaktadır (Schultes vd., 2025).

Hizmet Etkinliğinin Uygulanması

Hizmet etkinliğinin uygulanması, öğrencilerin dönem başında hazırladıkları uygulama planını toplum ortaklarıyla iş birliği içinde hayata geçirdikleri, kamu kurumları, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte toplumun belirlenen ihtiyaçlarına yönelik hizmet etkinliklerini gerçekleştirdikleri aşamadır; bu süreçte öğrencilerin aktif sorumluluk üstlenmeleri ve kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmaları beklenmektedir (Bringle & Hatcher, 1996).

Sosyal hizmet perspektifinden bu aşama, yalnızca planlanan faaliyetlerin yürütülmesi değil; güçlenme yaklaşımı, ekosistem perspektifi ve insan hakları temelli yaklaşım doğrultusunda toplumla birlikte öğrenme ve değişim sürecinin yürütülmesidir (Erbay, 2019). Bu nedenle öğrenciler, toplum için hizmet üreten dış aktörler değil, toplum üyeleriyle birlikte çalışan ve onların bilgi, deneyim ile güçlü yönlerinden öğrenen uygulayıcılar olarak konumlanmalı; toplumun deneyimsel bilgisi ile öğrencinin kuramsal bilgisi arasında hiyerarşi kurulmadan karşılıklı öğrenme desteklenmelidir (Lemieux & Allen, 2007). Ekosistem perspektifi doğrultusunda öğrencilerin birey, aile, grup, kurum ve toplum sistemleriyle etkileşim kurmaları teşvik edilmeli, böylece sosyal sorunların sistemler arası etkileşimden doğduğunu deneyimleyerek mikro, mezzo ve makro düzey müdahaleleri bütüncül biçimde uygulayabilmeleri sağlanmalıdır (Bronfenbrenner, 1979). İnsan hakları temelli yaklaşım ise hizmet

sunulan birey ve toplulukların hak sahibi olarak görülmesini, katılım haklarının desteklenmesini, ayrımcılığın önlenmesini ve sosyal adalet ilkelerinin uygulama boyunca gözetilmesini gerektirir (Curtis & Sprague Martinez, 2023).

Hizmet etkinlikleri yürütülürken mesleki etik ilke ve değerlere uygun hareket edilmesi büyük önem taşır: uygulamaların gönüllülük esasına dayanması, gerekli durumlarda bilgilendirilmiş onam alınması, gizlilik ve mahremiyet haklarının korunması, insan onuruna ve kendi kaderini tayin hakkına saygı gösterilmesi temel etik sorumluluklardır (NASW, 2021). Ayrımcılık yapmama, kültürel duyarlılık ve profesyonel sınırların korunmasının yanı sıra, öğrencilerin yalnızca yetkinlikleri doğrultusunda görev alması, gerektiğinde öğretim elemanı veya kurum süpervizöründen destek alması ve hizmet sunulan bireylerin güvenliği ile iyilik hâlini önceliklendirmesi önemlidir; ortaya çıkabilecek etik ikilemlerin süpervizörle birlikte değerlendirilmesi de bu sürecin bir parçasıdır (IFSW, 2014).

Öğretim elemanının bu süreçteki temel rolü, öğrencileri yönlendirmekten çok öğrenmeyi kolaylaştırmak, etik ve mesleki standartları korumak, toplum ortaklarıyla koordinasyonu yürütmek ve uygulamanın ders hedefleriyle uyumlu ilerlemesini desteklemektir (Bringle & Hatcher, 1996); ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, mesleki karar verme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirecek sürekli süpervizyon sağlamalıdır (CSWE, 2022). Sürecin düzenli izlenmesi, öğrenci ve toplum ortaklarından geri bildirim alınması ve amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi, kalite güvencesinin temel bileşenleridir (Schultes vd., 2025); böylece uygulama, öğrencinin öğrenmesinin yanı sıra toplumun güçlenmesini, üniversite-toplum iş birliğinin sürdürülebilirliğini ve sosyal hizmet müdahalelerinin toplumsal etkisini destekleyen karşılıklı bir sürece dönüşür (Lemieux & Allen, 2007).

Çok Boyutlu Değerlendirme

Topluma hizmet uygulamalarında değerlendirme, yalnızca öğrencilerin öğrenme çıktılarının ve akademik performansının değil, hizmet etkinliğinin toplum üzerindeki etkisinin, üniversite-toplum ortaklığının niteliğinin ve öğrencilerin mesleki gelişiminin bütüncül biçimde ele alınmasını amaçlamaktadır (Eyler vd., 2001). Sosyal hizmet perspektifinden bu süreç, öğrenme çıktılarının yanı sıra uygulamanın toplumun öncelikli ihtiyaçlarına, insan haklarının güçlendirilmesine ve sosyal adaletin desteklenmesine ne ölçüde katkı sağladığının incelenmesini gerektirir (Mapp vd., 2019); ayrıca değerlendirme yalnızca uygulama sonunda değil, süreç boyunca düzenli geri bildirimlerle desteklenen biçimlendirici bir yaklaşımla ele alınmalı ve etkinlikler gereksinimler doğrultusunda yeniden düzenlenebilmelidir (Schultes vd., 2025).

Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri, karşılaştıkları sorunları, geliştirdikleri çözüm önerilerini ve kazanımlarını sınıf ortamında sunmaları önerilmektedir (Samino García, 2023). Sunumların ardından yapılan grup tartışmaları ile proje raporu, yansıtıcı günlük ve yansıtıcı değerlendirme raporları, öğrencilerin deneyimlerini kuramsal bilgiyle ilişkilendirmelerine, farklı deneyimlerden öğrenmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve mesleki kimliklerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır (Eyler vd., 2001).

Sosyal hizmet eğitiminde değerlendirme, öğrenci öğrenme çıktılarıyla sınırlı kalmamalı; toplum ortaklarının ve hizmet sunulan birey ve toplulukların deneyimleri, güçlenme düzeyleri, haklara erişimdeki değişimler ve uygulamanın toplumsal etkisi de birlikte ele alınmalıdır. Güçlenme yaklaşımı doğrultusunda toplum ortaklarının ve hizmet sunulan bireylerin görüşlerinin alınması, projelerin toplum açısından ne ölçüde anlamlı ve yararlı olduğunun belirlenmesine katkı sağlar (Erbay, 2019); insan hakları temelli

yaklaşım ise katılım, kapsayıcılık, ayrımcılık yapmama, haklara erişimdeki değişimler ve hizmet kullanıcı deneyimleri gibi göstergelerin dikkate alınmasını önerir (Mapp vd., 2019). Hizmet sunulan bireylerin, toplum ortaklarının ve diğer paydaşların sürece aktif katılımı hem öğrenmeyi hem de hizmet etkinliklerinin niteliğini geliştiren önemli bir geri bildirim mekanizması oluşturmaktadır (Eyler vd., 2001).

Bu doğrultuda toplum ortaklarının memnuniyeti, hizmet sunulan bireylerin deneyimleri, ortaklığın niteliği ve projenin toplumsal etkisi birlikte değerlendirilmeli; değerlendirme yalnızca öğretim elemanının görüşlerine değil, öğrenciler, toplum ortakları ve hizmet sunulan birey ya da topluluklardan elde edilen geri bildirimlere de dayanmalıdır (Schultes vd., 2025). Bu çok kaynaklı yaklaşım, uygulamanın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesini kolaylaştırmakta, üniversite-toplum ortaklıklarını güçlendirmekte ve gelecekteki uygulamaların planlanmasına temel oluşturacak veriler sunmaktadır. Değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle paylaşılması ve yapılandırılmış geri bildirim verilmesi, mesleki gelişimi ve yaşam boyu öz değerlendirme becerisini destekleyen önemli bir uygulamadır (Eyler vd., 2001); bulguların sistematik analizi ise uygulamanın geliştirilmesine ve sonraki projelerin planlanmasına katkı sağlamaktadır (Samino García, 2023).

Topluma Geri Bildirim

Çok boyutlu değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından bulguların toplum ortakları ve paydaşlarla paylaşılması, Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modelinin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler yalnızca projeyi tamamlayıp akademik değerlendirme almakla yetinmemeli; hizmet etkinliğinin sonuçlarını, ulaşılan çıktıları, geliştirilen çözüm önerilerini ve uygulama deneyimlerini toplum ortaklarına anlaşılır

ve erişilebilir biçimde sunmalıdır. Topluma geri bildirim; kısa raporlar, sunumlar, toplantılar, posterler, bilgilendirme notları veya kurumlara yönelik öneri raporları aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Samino García, 2023) ve üniversite ile toplum arasındaki karşılıklılığı güçlendiren önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Schultes vd., 2025).

Toplum ortaklarından ve hizmet sunulan birey ya da topluluklardan alınan geri bildirimler, uygulamanın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine katkı sağlamakta ve gelecekteki uygulamalara yön vermektedir (Eyler vd., 2001). Güçlenme yaklaşımı doğrultusunda bu geri bildirim, toplum ortaklarının gelecekteki uygulamaların geliştirilmesine katkı sunan aktif paydaşlar olarak sürece katılımını desteklerken (Erbay, 2019), ekosistem perspektifi açısından uygulamanın birey, aile, grup, kurum ve toplum düzeyindeki etkilerinin birlikte değerlendirilmesine ve sistemler arası etkileşimin bütüncül anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). İnsan hakları temelli yaklaşım ise hak sahiplerinin uygulama sonuçlarını değerlendirme ve gelecekteki hizmetlerin geliştirilmesine anlamlı biçimde katılımını destekleyerek katılım ve hesap verebilirlik ilkelerinin uygulamaya yansımasını güçlendirmektedir (Mapp vd., 2019).

Sosyal hizmet eğitimi açısından bu aşama, öğrencilerin hizmet sundukları birey ve topluluklara karşı profesyonel sorumluluklarını yerine getirmelerini, sonuçları paylaşmalarını ve toplumsal katkının sürdürülebilirliğini gözetmelerini desteklemektedir (Eyler vd., 2001). Böylece elde edilen bulgular ve geri bildirimler modelin ilk aşaması olan Hak Temelli Toplum Değerlendirmesi sürecine aktarılmakta, döngüsel modelin sürekli öğrenme, katılım ve iyileştirmeye dayalı döngüsel yapısı tamamlanmaktadır.

Sürekli Eleştirel Yansıtma

Sürekli eleştirel yansıtma, döngüsel modelin sıralı bir basamağı değil, modelin bütün aşamalarına yayılan ve tüm süreci çevreleyen sürekli bir öğrenme sürecidir; hizmet temelli öğrenmeyi diğer deneyimsel yaklaşımlardan ayıran temel özelliklerden biri, öğrencilerin deneyimlerini sistematik biçimde sorgulamaları ve bu deneyimler üzerinden öğrenmelerini geliştirmeleridir (Lemieux & Allen, 2007).

Sosyal hizmet eğitiminde eleştirel yansıtma, öğrencilerin yalnızca uygulama deneyimlerini betimlemelerini değil; kendi değerlerini, önyargılarını, varsayımlarını, güç ilişkilerini ve mesleki rollerini sorgulamalarını, ayrıca uygulamanın insan hakları ve sosyal adalet üzerindeki etkisini değerlendirmelerini sağlayan yapılandırılmış bir süreçtir (Reid vd., 2024). Bu nedenle modelin her aşamasında öğrencilerden yalnızca ne yaptıklarını değil, neden yaptıklarını, uygulamanın müracaatçılar, toplum ortakları ve toplum üzerindeki etkilerini, sosyal hizmet değerleriyle örtüşme düzeyini ve alternatif müdahale seçeneklerini eleştirel biçimde değerlendirmeleri beklenmektedir (Reid vd., 2024).

Yansıtıcı düşünmenin en yaygın araçlarından biri öğrenme günlükleridir; öğrenciler bu günlüklerde neyi bilip bilmediklerini, öğrenme süreçlerini, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini, kullandıkları stratejileri, amaçlarına ulaşma düzeylerini ve uygulamaya dair duygu ve düşüncelerini sistematik biçimde kayıt altına alır. Grup tartışmaları, süpervizyon oturumları, proje raporları ve yansıtıcı yazılar da teori-uygulama ilişkisi kurulmasına, mesleki kimliğin gelişimine ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlenmesine katkı sağlayan başlıca pedagojik araçlardır (Lemieux & Allen, 2007).

Eleştirel hizmet temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin toplumsal sorunları bireysel eksiklikler olarak değil; güç ilişkileri,

yapısal eşitsizlikler ve sosyal adalet bağlamında değerlendirmelerini amaçlar (Mitchell, 2015). Bu doğrultuda eleştirel yansıtma, öğrencilerin kendilerini yalnızca hizmet sunan bireyler olarak değil, insan haklarını savunan, toplumsal değişime katkı sağlayan ve sosyal dönüşüm süreçlerinde aktif rol üstlenen sosyal hizmet uzmanları olarak görmelerini desteklemektedir (Reid vd., 2024).

Sonuç

Bu bölümde, yükseköğretimde yaygın kullanılan hizmet temelli öğrenme yaklaşımı sosyal hizmet disiplini perspektifinden ele alınmıştır: yaklaşımın kavramsal çerçevesi, tarihsel gelişimi, sosyal hizmet eğitimindeki yeri ve öğrencilere sağladığı kazanımlar incelenmiş, sosyal hizmetin temel kuramsal yaklaşımları ve mesleki değerleriyle ilişkisi tartışılmıştır. Son olarak, bu kuramsal temeller doğrultusunda geliştirilen *Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modeli* tanıtılmış ve uygulama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Kuramsal bilgi ile uygulamayı bütünleştirmeyi, toplumla doğrudan etkileşimi ve insan hakları ile sosyal adalet temelli mesleki yeterlikleri esas alan sosyal hizmet eğitimi, hizmet temelli öğrenmenin en güçlü uygulama alanlarından birini oluşturmaktadır; bu yaklaşım öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarını yerinde değerlendirmelerine, farklı müracaatçı gruplarıyla çalışma deneyimi kazanmalarına, eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirmelerine, kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmalarına ve mesleki kimliklerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır (Gruslytė, 2021; Schelbe vd., 2014).

Son yıllarda hizmet temelli öğrenme, sosyal hizmet eğitiminde yalnızca bireylerle çalışma becerilerini geliştiren bir öğretim yöntemi olarak değil; göç, yoksulluk, sosyal dışlanma, yaşlılık, çevre adaleti ve insan hakları gibi karmaşık toplumsal sorunların anlaşılmasını ve çok düzeyli müdahale yeterliklerinin

geliştirilmesini destekleyen bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Tapia vd., 2024). Bu süreçte öğrencilerin savunuculuk, toplum örgütlenmesi, politika analizi, disiplinler arası iş birliği ve eleştirel yansıtma becerileri gelişmekte, üniversite-toplum iş birlikleri güçlenmekte ve karşılıklı öğrenme ortamları oluşmaktadır (Claes vd., 2022). Dolayısıyla hizmet temelli öğrenme, saha uygulamasının alternatifi değil; onu tamamlayan, mesleki kimlik gelişimini, etik duyarlılığı ve toplumsal sorumluluğu destekleyen temel pedagojik yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Petracchi vd., 2016).

Mevcut hizmet temelli öğrenme modelleri önemli kuramsal katkılar sunmakla birlikte, büyük ölçüde disiplinler arası bir bakış açısıyla geliştirilmiş olup sosyal hizmetin mesleki değerlerini, müdahale mantığını ve kuramsal temellerini bütüncül biçimde yansıtmamaktadır; bu nedenle disipline özgü bir uygulama modeline gereksinim bulunmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle önerilen *Sosyal Hizmette Döngüsel Topluma Hizmet Modeli*, hizmet temelli öğrenmeyi sosyal hizmetin kuramsal temelleri, mesleki değerleri ve uygulama ilkeleriyle bütünleştirerek disipline özgü sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Modelin, topluma hizmet derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine rehberlik etmesinin yanı sıra insan hakları, sosyal adalet, güçlenme, ekosistem perspektifi ve eleştirel yansıtmayı merkeze alan uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Modelin farklı sosyal hizmet eğitim programlarında uygulanarak etkililiğinin sınanması ve farklı alanlarda geliştirilmesi ise hem alan yazına hem de sosyal hizmet eğitimine önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

Ahmed, S. R., Amer, M. M., & Killawi, A. (2017). The ecosystems perspective in social work: Implications for culturally competent practice with American Muslims. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought*, 36(1-2), 48-72. https://doi.org/10.1080/15426432.2017.1311245

Alptekin, K., & Türkeri, S. S. (2023). Ulusal Sosyal Hizmet Eğitimi Standartları ve Yeterliliklerini Belirleme Üzerine Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 18-29. https://doi.org/10.55109/tushad.1255478

Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2023). Service-learning as an approach to educating for sustainable development. *Sustainability*, *15*(14), 11231. https://doi.org/10.3390/su151411231

Baykara Acar, Y., & Acar, H. (2002). Sistem kuramı, ekolojik sistem kuramı ve sosyal hizmet: Temel kavramlar ve farklılıklar. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, *13*(1), 29-35. https://izlik.org/JA78AR49SM

Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de üniversitelerde verilen topluma hizmet uygulamaları dersi ve sosyal sorumluluk derslerinin işlenişinin gençlerin katılımı yönünden incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, *67*(2), 221-239. https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, *3*(2), 37-43.

Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.* New York: Palgrave Macmillan.

Cankurtaran, Ö., Akoğlu, G., & Sakarya, H. (2020). Güçlenmeyi Güç, Güçsüzlük, Baski Ve Güç İlişkileri Temelinde Anlamak. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, *31*(4), 1913-1939. https://doi.org/10.33417/tsh.782159

Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarinin topluma hizmet uygulamalari dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(3), 851-875.

Claes, E., Schrooten, M., McLaughlin, H., & Csoba, J. (2022). Community service learning in complex urban settings: challenges and opportunities for social work education. *Social Work Education*, *41*(6), 1272-1290. https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1948003

Coleman, K., & Danks, C. (2015). Service-learning: A tool to create social capital for collaborative natural resource management. *Journal of Environmental Studies and Sciences*. https://doi.org/10.1007/s13412-015-0239-7

Council on Social Work Education [CSWE], (2022). Commission on Accreditation Commission on Educational Policy Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs. https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-(EPAS).pdf

Curtis, C. A., & Martinez, L. S. (2023). Increasing Diversity in the Sciences through Critical Service-Learning. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, *11*(1), 30-48. https://doi.org/10.48336/IJEPYT4709

Dewey, J. (1938). Experience and education. Simon and Schuster.

Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of social psychology*, *156*(3), 305-309. https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856

Erbay, E. (2019). Güç ve güçlendirme kavramları bağlamında sosyal hizmet uygulaması. *Journal of Social Policy Studies*, *19*(42), 41-64. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.546674

Eyler, J., Giles Jr, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000. https://digitalcommons.unomaha.edu/slcebibliography/5

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *In Expanding boundaries: Serving and learning.* Washington, DC: Corporation for National Service.

Jenkins, A., & Sheehey, P. (2022). A checklist for implementing service-learning in higher education. Journal of Community Engagement and scholarship, 4(2), 52-60. https://doi.org/10.54656/XKNT9046

Geller, J. D., Zuckerman, N., & Seidel, A. (2016). Service-learning as a catalyst for community development how do community partners benefit from service-learning? *Education and Urban Society, 48*(2), 151–175. https ://doi.org/10.1177/0013124513514773

Gruslytė, M. (2021). Service-learning in social work education to develop social work competencies in university students. *Education. Innovation. Diversity (EID).*, *2*(2), 41-47.

Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. Active Learning in Higher Education, 16(1), 37-49. https://doi.org/10.1177/1469787415573357

International Federation of Social Workers [IFSW]. (2014). *Global definition of social work*. http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-socialwork/

Kırlıoğlu, M. (2019). Güçler Temelli Yaklaşım ve Güçlendirme: Kolektif Kimlik, Bilgi-Beceri, Benlik Kavramı, Eleştirel Farkındalık, Harekete Geçme. *OPUS International Journal of Society Researches*, *14*(20), 2248-2277. https://doi.org/10.26466/opus.597190

Knight, D., Moser, S., & Groh, C. (2007). Service-learning as a component of physician assistant education: The development of a compassionate practitioner. Journal of Physician Assistant Education, 18(2), 49–52.

Küçükoğlu, A., & Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(194), 92-107.

Küçükoğlu, A., Ozan, C., & Taşgın, A. (2016). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Sürecinin Yansıtıcı Günlükler Yoluyla İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, *15*(3), 787-803.

Lee, J. A. (2001). *The empowerment approach to social work practice*. Columbia University Press.

Lemieux, C. M., & Allen, P. D. (2007). Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, *43*(2), 309-326.

Mapp, S., McPherson, J., Androff, D., & Gatenio Gabel, S. (2019). Social work is a human rights profession. *Social Work*, *64*(3), 259-269. https://doi.org/10.1093/sw/swz023

Meyer, C. L., Harned, M., Schaad, A., Sunder, K., Palmer, J., & Tinch, C. (2016). Inmate education as a service learning opportunity for students: Preparation, benefits, and lessons Learned. *Teaching of Psychology, 43*(2), 120–125. https://doi.org/10.1177/0098628316636278

Mitchell, T. D. (2015). Using a critical service-learning approach to facilitate civic identity development. Theory Into Practice, 54(1), 20–28. https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977657

Morton, K., & Troppe, M. (1996). From the margin to the mainstream: Campus Compact's project on integrating service with academic study. Journal of Business Ethics, 15(1), 21-32. https://doi.org/10.1007/BF00380259

National Association of Social Workers [NASW]. (2021). *Code of ethics of the National Association of Social Workers*. https://www.socialworkers.org/about/ethics/code-of-ethics/code-of-ethics-english

Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, *24*(2), 149-157. https://doi.org/10.1080/08824090701304881

Olberding, J. C., & Hacker, W. (2016). Does the “service” in service learning go beyond the academic session. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, *6*(1), 25-46.

Özsoy, D., & Çolak, B. (2025). Türkiye’de Sosyal Hizmet Bölümlerinin Eğitim Öğretim Programındaki Zorunlu Dersler Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 63-80.

Öztürk, H. (2026). Community Service In Higher Education: Examining Service Learning Within The Context Of Community-Based Social Work Practice. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *35, 1-13*. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1595829

Petracchi, H. E., Weaver, A., Schelbe, L., & Song, H. A. (2016). Service learning in baccalaureate social work education: Results of a national survey of accredited programs. *Journal of Social Work Education*, *52*(3), 325-336. https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174628

Pritchard, F. F., & Whitehead III, G. I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Routledge.

Rapp, C. A., Shera, W., & Kisthardt, W. (1993). Research strategies for consumer empowerment of people with severe mental illness. *Social Work*, *38*(6), 727-735. https://doi.org/10.1093/sw/38.6.727

Reid, K., Woodman, E., Trost, W., & Prammar, K. (2024). Beyond a commitment of teaching critical reflection: a scoping review of social work education literature. *Social Work Education*, *43*(9), 2824-2846. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2292140

Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *10*(3), 3-21.

Şahin, Ö. (2021). *Yaşlıların Gerontolojik Sosyal Hizmet İhtiyaçlarının Ekolojik Bakış Açısı ile Değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*(4), 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Samino García, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. Intangible Capital, 19(1), 4–24. https://doi.org/10.3926/ic.2093

Schelbe, L., Petracchi, H. E., & Weaver, A. (2014). Benefits and challenges of service-learning in baccalaureate social work programs. *Journal of Teaching in Social Work*, *34*(5), 480-495. https://doi.org/10.1080/08841233.2014.954689

Schultes, M.-T., Graf, D., Holzer, J., Schober, B., & Spiel, C. (2025). Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions. Evaluation and Program Planning, 112, 102622. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102622

Schölmerich, V. L., & Kawachi, I. (2016). Translating the socio-ecological perspective into multilevel interventions: Gaps between theory and practice. *Health Education & Behavior*, *43*(1), 17-20. https://doi.org/10.1177/1090198115605309

Singh, P. S. J., & Azman, A. (2022). System Theory and Ecological Approach in Social Work Practice: An Actual Case

Illustration. *Asian Social Work Journal*, *7*(6), 24-33. https://doi.org/10.47405/aswj.v7i6.232

Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. Columbia University Press.

Stafford, J. R., Boyd, B. L., & Lindner, J. R. (2003). The effects of service learning on leadership life skills of 4-H members. *Journal of Agricultural Education*, *44*(1), 10-21. https://doi.org/10.5032/jae.2003.01010

Tapia, M. N., Giorgetti, D., Furco, A., Weigert, K. M., Vinciguerra, A., González, A., Luna González, E., Hok-Ka, C. M., & Bouwman, B. (2024). *Toward a global history of service-learning: Research, practice, and policy*. Routledge.

Thompson, N. (2007). *Power and empowerment.* Russell House Publishing.

United Nations Sustainable Development Group [UNSDG] Human Rights Working Group. (2003). The Human Rights Based Approach to Development Cooperation: Towards a Common Understanding Among UN Agencies. United Nations.

Von Bertalanffy, L. (1968). General system theory. George Braziller.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, *52*(3), 236-248.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2022). *Sosyal hizmet ulusal çekirdek eğitim programı (SHUÇEP).* https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/17594056261.Sosyal%20Hizmet%20Ulusal%20%C3%87ekirdek%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf

BÖLÜM 2

KAMU DESTEKLERİNDEN YARARLANMA SÜRECİNDE FİNANSAL OKURYAZARLIK[1]

Emine Ebru BOZÇELİK[2]

Giriş

Finansal okuryazarlık, bireylerin gelir ve giderlerini dengeleyebilme, tasarruf edebilme, borçlanma kararlarını sağlıklı bir biçimde alabilme ve geleceğe yönelik finansal planlama yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Finansal ürün ve hizmetlerin giderek çeşitlenip karmaşıklaştığı günümüz ekonomilerinde, bireylerin finansal bilgi düzeyinin yetersiz kalması yalnızca hane halkı refahını değil, devletin sosyal politika ve kamu maliyesi alanındaki yükümlülüklerini de doğrudan etkilemektedir. Düşük finansal okuryazarlık düzeyine sahip bireylerin harcama-tasarruf dengesini kuramaması, borçlanma eğiliminin artması ve ekonomik

[1] Bu çalışma, yazarın İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Aralık 2020 tarihinde tamamladığı "Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Kamu Kaynaklı Ekonomik Desteklere Etkisi: Aydın İli Örneği" doktora tezinden üretilmiş, yeniden yapılandırılarak kitap bölümü formatına uyarlanmıştır. Çalışma tek yazarlıdır; yazar, eserin hazırlanma sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme ABD, Orcid: 0000-0001-6491-0140

şoklar karşısında kırılganlık göstermesi, kamu kaynaklı sosyal yardım sistemlerine olan bağımlılığı artırabilmektedir.

Refah devletinin bir sonucu olarak devletten beklenen hizmetlerin artmasıyla birlikte, dezavantajlı gruplara ve yoksullara yönelik yapılan sosyal amaçlı transfer harcamaları da genişlemiştir. Geçmişten günümüze sosyal harcamaların gayri safi yurtiçi hasıla içindeki payı giderek artmış; bu harcamaların normal kamu geliriyle karşılanamaması durumunda alternatif finansman kaynaklarına başvurulmuş ve kamu borçlanması sorunu gündeme gelmiştir. Bu noktada finansal okuryazarlık düzeyinin artırılması hem bireysel refahın korunması hem de kamu kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı bakımından belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Nitekim 2008 küresel finans krizinin ardından gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde finansal okuryazarlık, yalnızca akademik bir ilgi alanı olmaktan çıkıp kamu politikalarının merkezine yerleşen bir kavram hâline gelmiştir. Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar, finansal krizlerin büyük ölçüde bireylerin finansal ürünleri ve riskleri yeterince anlayamamasından kaynaklandığını vurgulayarak, ülkeleri ulusal finansal eğitim stratejileri geliştirmeye yönlendirmiştir (World Bank, 2009). Türkiye'de de finansal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik kurumsal çabalar, özellikle son on yılda hız kazanmıştır.

Bu bölümün amacı, finansal okuryazarlık kavramını kuramsal çerçevede ele alarak Türkiye'de uygulanan kamu kaynaklı sosyal yardımların kapsamı ve finansman boyutunu ortaya koymak; bu iki olgu arasındaki ilişkiyi Aydın ili özelinde yürütülen bir alan araştırmasının bulgularıyla somutlaştırmaktır. Bu doğrultuda bölüm, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Sosyal Ekonomik Destek (SED) hizmet modelinden yararlanan aileler üzerinde gerçekleştirilen uygulamalı bir araştırmanın bulgularına dayanmaktadır. Çalışma, finansal okuryazarlık eğitiminin bireylerin harcama davranışları ve kamu kaynaklı ekonomik destekten

yararlanmaya devam etme eğilimleri üzerindeki etkisini sorgulaması bakımından alana özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bölüm, bu amaç doğrultusunda beş temel eksende ilerlemektedir: finansal okuryazarlık kavramının kuramsal çerçevesi, dünyada ve Türkiye'de finansal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik kurumsal faaliyetler, kamu kaynaklı sosyal yardımların kapsamı ve finansman boyutu, Aydın ilinde yürütülen alan araştırmasının yöntemi ve bulguları ile bu bulguların ilgili literatür ışığında tartışılması. Bölüm, elde edilen bulguların sosyal politika uygulamalarına ve gelecekteki araştırmalara sunabileceği katkılarla sona ermektedir.

FİNANSAL OKURYAZARLIK KAVRAMI VE UNSURLARI

Finansal okuryazarlık kavramı, literatürde farklı araştırmacılar ve kurumlar tarafından birbirine yakın ancak vurguları farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Hilgert, Hogarth ve Beverly (2003) kavramı temel ekonomi bilgisi olarak ele alırken, Lusardi ve Mitchell (2006) en iyi tasarruf ve yatırım kararlarını almayı sağlayacak ekonomik kavramların bilinmesi olarak tanımlamıştır. Mandell (2006) ise finansal okuryazarlığı, yeni ve karmaşık finansal kavramları değerlendirebilme becerisi ve uzun vadeli çıkarları maksimize edecek araçları seçebilme yetisi olarak ele almaktadır. Moore (2003) kavramı, bireyin öğrendiği bilgileri uygulamaya aktarabilme becerisi üzerinden tanımlarken, Lusardi ve Tufano (2008) gündelik ekonomik tercihlerde basit ve doğru kararlar alabilme becerisi olarak ele almıştır. Tanımlardaki bu çeşitlilik, finansal okuryazarlığın halen gelişmekte olan, çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Remund (2010), literatürdeki tanımları değerlendirerek finansal okuryazarlığı beş unsur etrafında toplamıştır: (i) temel finansal kavramlara ilişkin terminoloji ve bilgi, (ii) finansal kavramlar ile iletişim kurabilme, (iii) finansal karar vermede

yetkinlik, (iv) geleceğe yönelik finansal ihtiyaçlar için plan yapabilme ve (v) bireysel finans yönetimi becerisi. OECD (2005), finansal eğitimi ise tüketicilerin finansal ürün ve kavramlara ilişkin kavrayışlarını geliştirdikleri, finansal risk ve fırsatların farkına vardıkları, bilgiye dayalı karar verebildikleri ve finansal refahlarını artırabildikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Finansal okuryazarlık ile eş değer kullanılan diğer kavramlar arasında finansal eğitim, bütçe okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı ve finansal farkındalık sayılabilir. Bu kavramların ortak paydası, bireyin gelir-gider dengesini kurabilmesi, ürünler arasında karşılaştırma yapabilmesi ve finansal fırsat ile risklerin farkında olarak karar verebilmesidir (Gökmen, 2012). Atkinson ve Messy (2012) tarafından OECD/INFE (Uluslararası Finansal Eğitim Ağı) kapsamında geliştirilen ölçüm modeli, finansal okuryazarlığı finansal bilgi, finansal tutum ve finansal davranış olmak üzere üç bileşenle ele almakta ve bu üç bileşenin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireysel düzeyde finansal okuryazarlığın gelişimi, yalnızca finansal ürünlere ilişkin teknik bilgiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin finansal hedefler koyabilmesini, mevcut finansal durumunu değerlendirebilmesini, uygun seçenekleri belirleyebilmesini, bir plan oluşturup uygulayabilmesini ve gerektiğinde bu planı gözden geçirebilmesini kapsayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireysel bilanço hazırlama, bütçe planlaması ve risk yönetimi gibi pratik becerilerle desteklenmektedir. Söz konusu beceriler, özellikle düşük gelirli ve kamu kaynaklı destekten yararlanan hane halkları için ekonomik dayanıklılığın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Tablo 1 Finansal Okuryazarlığın Çeşitli Tanımları

KAYNAK	TANIM
Hilgert, Hogart ve Beverley (2003)	Ekonomi bilgisidir.
Fınra (2003)	Herhangi bir yatırımcının bulduğu piyasa koşul araçlarının, örgütlenmenin ve düzenlemelerin anlaşılmasıdır.

Kaynak: Şantaş & Demirgil (2015), s.48.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE FİNANSAL OKURYAZARLIĞI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK FAALİYETLER

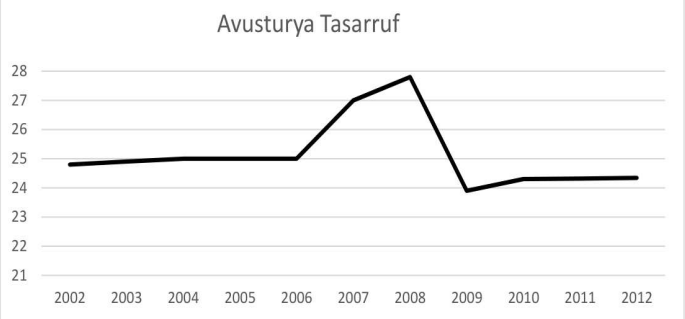
2008 küresel finans krizi sonrasında birçok ülke, finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesini ulusal politika önceliği hâline getirmiştir. OECD (2009), finansal eğitim ve tüketici korumasının krizle birlikte gözden kaçan ancak kritik önemdeki boyutlar olduğunu vurgulamış; üye ülkeleri ulusal finansal eğitim stratejileri oluşturmaya yönlendirmiştir. Avusturya örneğinde olduğu gibi, finansal okuryazarlık düzeyi yüksek olan ülkelerde bireylerin tasarruf oranlarının krizler karşısında daha istikrarlı seyrettiği gözlemlenmiştir (Kaderli vd., 2016).

Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde finansal okuryazarlık, kamu kurumları, merkez bankaları ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle yürütülen kapsamlı eğitim programlarıyla desteklenmektedir. Buna karşın gelişmekte olan ülkelerde finansal okuryazarlık düzeyinin görece düşük kaldığı, ilgili araştırma ve raporlarda tekrarlanan bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Türkiye de bu ülkeler arasında sayılmakta, finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesine yönelik çabaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkiye'de finansal okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik faaliyetler, başta Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, Sermaye

Piyasası Kurulu ve Hazine ve Maliye Bakanlığı olmak üzere çeşitli kamu kurumları eliyle yürütülmektedir. Bu kurumlar; finansal eğitim materyalleri hazırlamakta, okullarla iş birliği içinde farkındalık programları düzenlemekte ve kamuoyunu bilgilendirici yayınlar üretmektedir (Aktaş, 2011). Bununla birlikte, Türkiye'de finansal okuryazarlık alanındaki araştırma ve uygulamaların, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında henüz yeterli olgunluğa erişmediği söylenebilir.

Şekil 1 Avusturya Tasarruf Oranları (2002-2012 Yılları Arası)



Kaynak: Kaderli vd. (2016), s.107.

KAMU KAYNAKLI SOSYAL YARDIMLAR VE FİNANSMAN BOYUTU

Refah devleti anlayışının gelişmesiyle birlikte devletin toplumsal risklere karşı bireyleri koruma yükümlülüğü genişlemiş; yoksulluk, işsizlik, engellilik ve yaşlılık gibi durumlar karşısında hane halklarına yönelik sosyal yardım ve sosyal hizmet uygulamaları kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Türkiye'de bu alandaki uygulamalar, başta Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olmak üzere çeşitli kamu kurumları eliyle yürütülmekte; gıda, barınma, eğitim, sağlık ve engelli/yaşlı bakımına yönelik farklı yardım türlerini kapsamaktadır (AÇSHB, 2018).

Sosyal yardım sisteminin kapsamı yıllar içinde genişlemiş; gıda yardımları, barınma yardımları, genel sağlık sigortası prim desteği, engelli ve yaşlı aylıkları ile eğitim destekleri gibi çok sayıda program aynı çatı altında yürütülür hâle gelmiştir. Bu programların finansmanı, büyük ölçüde merkezi bütçeden karşılanmakta; bir kısmı ise Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) ve Avrupa Birliği destekli projeler aracılığıyla sağlanmaktadır.

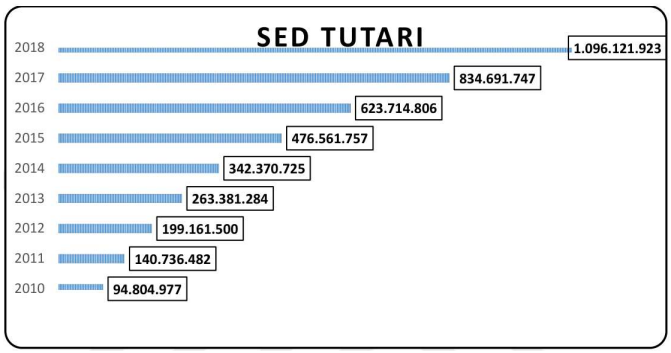
Sosyal amaçlı transfer harcamalarının kamu bütçesi içindeki payının zamanla artması, bu harcamaların finansmanı sorununu da beraberinde getirmektedir. Vergi gelirlerinin sosyal harcamaların tamamını karşılayamadığı durumlarda kamu borçlanmasına başvurulmakta; bu durum orta ve uzun vadede kamu maliyesi üzerinde sürdürülebilirlik baskısı oluşturabilmektedir. Nitekim cari transfer harcamalarının merkezi bütçe giderleri içindeki payına ilişkin veriler, hane halkına yönelik sosyal amaçlı transferlerin yıllar içinde istikrarlı bir artış eğiliminde olduğunu göstermektedir (T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2019).

Hane halkına yapılan transfer harcamalarının gayri safi yurtiçi hasılaya oranı incelendiğinde, söz konusu oranın 2010-2019 döneminde artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu artış, hem nüfus artışı ve demografik değişim hem de sosyal yardım programlarının kapsamının genişletilmesiyle açıklanabilir. Sosyal Ekonomik Destek (SED) hizmet modeli kapsamında hanelere aktarılan kaynaklar da bu genel eğilimle paralel bir seyir izlemiş, özellikle 2015 sonrası dönemde belirgin bir artış göstermiştir.

Bu noktada finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesi, sosyal yardım alan bireylerin kaynaklarını daha etkin kullanabilmesi ve yardım bağımlılığından çıkış sürecini destekleyebilmesi bakımından kamu maliyesi açısından da önem taşımaktadır. Sosyal yardımdan yararlanan bireylerin finansal karar alma becerilerinin güçlendirilmesi, hem bireysel düzeyde ekonomik dayanıklılığı

artırmakta hem de kamu kaynaklarının sürdürülebilir biçimde kullanılmasına katkı sağlamaktadır.

Şekil 2 Türkiye'de 2010-2018 Yıllarında Yapılan SED Yardım Tutarı



Kaynak: AÇSHB 2018 Faaliyet Raporu, 2018 s:93

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, Aydın ili Efeler ilçesinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Sosyal Ekonomik Destek (SED) hizmet modelinden yararlanan aileler üzerinde yürütülmüş, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı türde bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, SED hizmet modelinden yararlanan haneler arasından ulaşılabilen bireyler oluşturmuş; bu bireylerden bir alt gruba finansal okuryazarlık eğitimi verilerek eğitim öncesi ve sonrası ölçümler karşılaştırılmıştır.

Veri toplama aracı olarak sosyodemografik özellikleri belirlemeye yönelik bir bilgi formu ile finansal okuryazarlık bilgi düzeyini ve davranış eğilimini ölçen yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Bilgi düzeyi sorularından alınabilecek puanlar arttıkça bireyin finansal konulardaki bilgi birikiminin, davranış eğilimi puanları arttıkça ise finansal konulardaki tutum ve uygulamalarının olumlu yönde olduğu kabul edilmiştir.

Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler, gruplar arası karşılaştırma testleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) ve

korelasyon analizleriyle değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiş, anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın uygulanmasında gerekli kurumsal izinler alınmış ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam sağlanmıştır.

AYDIN İLİ ALAN ARAŞTIRMASI BULGULARI

Araştırmaya katılan bireylerin sosyodemografik özellikleri incelendiğinde (Tablo 2), çalışma grubunun cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, hanede yaşayan kişi sayısı ve aylık gelir düzeyi bakımından geniş bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümünün düşük ve orta gelir grubunda yer aldığı, eğitim düzeyinin ise ilkokul ve ortaokul mezuniyeti ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin finansal okuryazarlık davranış eğilimi puanları ile finansal okuryazarlık bilgi puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,356$; $p=0,011$). Bu bulgu, bireylerin finansal konulara ilişkin bilgi düzeyi arttıkça gündelik finansal kararlarını daha bilinçli aldıklarını göstermektedir. Sosyodemografik özelliklere göre yapılan karşılaştırmalarda, eğitim düzeyi ve gelir grubu değişkenlerinin finansal okuryazarlık puanları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Finansal okuryazarlık eğitimi verilen bireylerin eğitim öncesi ve sonrası ölçümleri karşılaştırıldığında, eğitim sonrasında finansal bilgi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Eğitime katılan bireylerin tamamına yakını, edindikleri finansal bilgileri günlük hayatlarında kullanmaya başladıklarını ve bütçe planlaması konusunda daha bilinçli davrandıklarını ifade etmiştir. Eğitim öncesinde finansal bilgi düzeyi başarısız olarak değerlendirilen katılımcıların büyük bölümü, eğitim sonrasında orta düzeye yükselmiştir.

Öne çıkan bir diğer bulgu ise kamu kaynaklı ekonomik destekten bir yıldan daha uzun süredir yararlanan bireylerin, finansal okuryazarlık eğitimi sonrasında destekten yararlanmaya devam etme konusundaki düşüncelerinin, kısa süredir yararlananlara kıyasla farklılaşmasıdır (χ^2=19,444; p<0,001). Bir yıldan uzun süredir ekonomik destekten yararlanan bireylerin tamamı, eğitim sonrasında destekten yararlanmaya devam etmeyi düşünmediğini belirtmiştir. Bu durum, finansal okuryazarlık düzeyinin yükselmesinin, bireylerin kamu kaynaklı destek mekanizmalarına yaklaşımını da etkileme potansiyeli taşıdığını düşündürmektedir.

Çalışma durumu değişkenine göre yapılan karşılaştırmada, sağlık sorunları nedeniyle çalışamayan bireylerin finansal okuryazarlık davranış eğilimi puanlarının, iş arayan/işsiz olan ve halen sigortalı bir işte çalışan bireylere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (KW=16,798; p=0,019). Herhangi bir kişiye borcu bulunmayan bireylerin finansal okuryazarlık davranış eğilimi puanları, borcu bulunanlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (z=4,381; p<0,001).

Tablo 2 Çalışmaya Katılan Bireylerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı

Sosyodemografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	446	89.0
	Erkek	55	11.0
Yaş Grubu	18-24	37	7.4
	25-34	204	40.7
	35-44	186	37.1
	45-54	45	9.0
	55 ve üzeri	29	5.8
Eğitim Durumu	Okuryazar	62	12.4
	İlkokul	234	46.7
	Ortaokul	93	18.6
	Lise	51	10.2
	Diğer	61	12.0
Medeni Durum	Evli	341	68.1
	Bekar	19	3.8
	Boşanmış	118	23.6
	Dul	16	3.2
	Nikahsız birliktelik	7	1.4
Oturulan Hanenin Durumu	Kira	306	61.1
	Kendi evi	81	16.2
	Aileyle birlikte	36	7.2
	Akraba evinde kira vermeden	78	15.6
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	1-3	195	38.9
	4-6	277	55.3
	7 ve üzeri	29	5.8
Aylık Gelir (TL)	1000-2000	332	66.3
	2001-3000	53	10.6
	3001-4000	5	1.0
	Diğer	111	22.2
Finansal Bilgi Düzeyi	Başarılı	8	1.6
	Orta	193	38.5
	Başarısız	300	59.9
Herhangi Bir Kişiye Borç	Var	126	25.1
Varlığı	Yok	375	74.9
Herhangi Bir Bankaya	Var	40	8.0
Borç Varlığı	Yok	461	92.0
Çalışma Durumu	Kendi işinde haftada 30 saat ve üstü çalışan	7	1.4
	Haftalık 30 saat ve üzeri yevmiyeli işçi	73	14.6
	Halen sigortalı bir yerde çalışan	9	1.8
	İş arayan/işsiz	112	22.4
	Sağlık sorunları nedeniyle çalışamayan	55	11.0
	Çalışmayan ve iş aramayan	171	34.1
	Emekli	10	2.0
	Diğer	64	12.8
Ekonomik Destekten	1	231	46.1
Yararlanma Süresi (Yıl)	2	114	22.8
	3 ve üzeri	156	31.1
Toplam		501	100.0

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, finansal okuryazarlık bilgi düzeyi ile davranış eğilimi arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir (Lusardi & Mitchell, 2006; Mandell & Klein, 2009). Finansal eğitim müdahalelerinin bilgi düzeyini anlamlı biçimde artırdığına ilişkin bulgu da, Mandell & Klein (2009) tarafından ortaya konan, finansal eğitim programlarının davranış değişikliği yaratma potansiyeline ilişkin sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Bununla birlikte, kamu kaynaklı ekonomik destekten uzun süredir yararlanan bireylerin finansal okuryazarlık eğitimi sonrasında destekten çıkma eğilimi göstermesi, alanyazında sınırlı sayıda çalışmada ele alınan özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, finansal okuryazarlık eğitiminin yalnızca bireysel finansal davranışları değil, kamu kaynaklı sosyal yardım sistemine olan bağımlılığı da etkileyebileceğine işaret etmesi bakımından sosyal politika tasarımı açısından önemlidir.

Araştırmanın bulguları, Aydın ili ile sınırlı bir örneklem üzerinden elde edilmiş olması nedeniyle temkinli biçimde genellenmelidir. Bununla birlikte, bulguların Türkiye genelinde benzer sosyoekonomik özelliklere sahip bölgeler için de fikir verici olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölümde finansal okuryazarlık kavramı kuramsal çerçevede ele alınmış, dünyada ve Türkiye'de finansal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik kurumsal faaliyetler değerlendirilmiş, Türkiye'de kamu kaynaklı sosyal yardımların kapsamı ve finansman boyutu ortaya konmuş ve bu olgular arasındaki ilişki Aydın ili örneğinde yürütülen alan araştırmasının bulgularıyla desteklenmiştir. Araştırma bulguları, finansal okuryazarlık düzeyi ile finansal davranış eğilimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ve

finansal eğitim müdahalelerinin bireylerin finansal bilgi düzeyini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır.

Bulgular, kamu kaynaklı sosyal yardım sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından finansal okuryazarlık eğitiminin sosyal politika araçları arasına dahil edilmesinin önemine işaret etmektedir. Sosyal yardımdan yararlanan bireylere yönelik finansal eğitim programlarının yaygınlaştırılması hem bireylerin ekonomik dayanıklılığını güçlendirebilir hem de kamu kaynaklarının daha etkin kullanılmasına katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda, sosyal hizmet merkezlerinde yürütülen mevcut destek programlarına finansal okuryazarlık modüllerinin eklenmesi, sosyal yardım başvuru ve değerlendirme süreçlerinde finansal danışmanlık hizmetlerine yer verilmesi ve kamu kurumları ile üniversiteler arasında finansal eğitim iş birliklerinin geliştirilmesi önerilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı il ve hizmet modelleri üzerinde karşılaştırmalı analizlerle bu bulguları sınaması, alanyazına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

AÇSHB (2018). 2018 Yılı Faaliyet Raporu, Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Aktaş, B. (2011). Finansal Farkındalık ve Finansal Eğitim: Hazine Perspektifi. T.C. Hazine Müsteşarlığı.

Atkinson, A. & Messy, F.A. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15. OECD Publishing.

Gökmen, H. (2012). Finansal Okuryazarlık (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Hilgert, M. A., Hogarth, J. M. & Beverly, S. G. (2003). Household Financial Management: The Connection Between Knowledge and Behavior. Federal Reserve Bulletin, 89(7), 309-322.

Kaderli, Y., Gümüş, U. T. & Eskici, Y. (2016). Seçilmiş Ülke Örnekleriyle Finansal Okuryazarlığın Önemi ve Tasarruflar Üzerindeki Etkileri. Leges Hukuk Dergisi, (7), 85-122.

Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2006). Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing. American Economic Association Meeting, Boston.

Lusardi, A. & Tufano, P. (2008). Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness. NBER Working Paper Series, No. 14808.

Mandell, L. (2006). Financial Literacy: If It Is So Important, Why Isn't It Improving? Networks Financial Institute at Indiana State University, Policy Brief.

Mandell, L. & Klein, L. S. (2009). The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. Journal of Financial Counseling and Planning, 20(1), 15-24.

Moore, D. (2003). Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences. Washington State University, Social and Economic Sciences Research Center, Technical Report No. 03-39.

OECD (2005). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009). Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the Crisis. Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE (2012). Measuring Financial Literacy: Core Questionnaire in Measuring Financial Literacy, Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy. Paris: OECD.

Remund, D. L. (2010). Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. The Journal of Consumer Affairs, 44(2), 276-295.

Şantaş, F. & Demirgil, B. (2015). Ekonomi Okuryazarlığın Düzeyinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. Akademik Bakış Dergisi, (48), 46-60.

T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı (2019). Kamu Finansmanı İstatistikleri. Ankara: T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı.

World Bank (2009). The Case for Financial Literacy in Developing Countries: Promoting Access to Finance by Empowering Consumers. Washington D.C.: The World Bank.

BÖLÜM 3

A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE EFFECTS OF FAMILY SUPPORT CENTERS (ADEM) ON WOMEN'S PSYCHOSOCIAL WELL-BEING AND FAMILY FUNCTIONALITY: THE CASE OF MARDIN PROVINCE[1]

Musaye KONAK ÖZÇELİK[2]

Huri Melek KARADUMAN[3]

Introduction

The family, as the smallest and indispensable institution of society, is responsible for meeting the biological, psychological, social, and developmental needs of its members (Canatan & Yıldırım, 2009). Beyond its fundamental role within the social structure, the family performs essential functions, including biological reproduction, the socialization of new generations, and the transmission of cultural and national values to future generations (Canatan & Yıldırım, 2009; Giddens & Sutton, 2014). Sociological research consistently demonstrates that the family plays a decisive role in an individual's life course (Bronfenbrenner, 1979). Particularly during the early stages of life, individuals undergo primary socialization within the family environment (Giddens & Sutton, 2014). This process directly shapes subsequent social

[1] This study was derived from the project MAU.BAP.25.SMYO.003, funded by the Scientific Research Projects Coordination Unit (BAP) of Mardin Artuklu University.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi,Sosyal Hizmet ve Danışmanlık, Orcid: 0000-0001-6334-3180, musayekonak@artuklu.edu.tr

[3] Dr, Aile Soyal Hizmetler il Müdürlüğü, 0009-0007-1437-9516, hrmlkkrdmn@gmail.com

relationships, identity formation, social competence, personality development, and adaptation to society (Bronfenbrenner, 1979).

Within the family institution, women have historically assumed critical roles in maintaining family integrity and sustaining domestic life across diverse cultures (Sezgin, 2008). In this context, recognizing the importance of women's active participation in family life is essential for fostering healthy family relationships and promoting overall social well-being (Karaman & İnce, 2025). Today, the understanding that families should be supported and protected, while their capacities and well-being should be strengthened as a whole, has become increasingly prevalent within social welfare systems worldwide (Fagan & Carr, 2019).

In Türkiye, social assistance and social service systems have been designed to promote the social well-being of families (Karaman & İnce, 2025). Accordingly, social policies—recognized as key policy instruments for protecting families against economic and psychosocial risks—have gained increasing importance as an official state policy since the 2000s (Karaman & İnce, 2025; Selek & Salih, 2025). In this regard, enabling women to benefit from educational, supportive, and empowerment-oriented services is considered essential for strengthening families and promoting the well-being of their members (Korkut, 2026; Ökten & Kayaalp, 2025). Furthermore, ensuring access to protective, preventive, educational, developmental, rehabilitative, guidance, and counseling services for all family members, particularly children, is of critical importance (Sezgin, 2008). Within this framework, Family Support Centers (ADEM) function as significant local institutions that strengthen women's psychosocial well-being and enhance overall family functionality (Korkut, 2026).

Socio-Cultural Roles and Traditional Expectations within the Family Structure

The division of responsibilities and roles within the family structure is shaped by both biological characteristics and deeply rooted socio-cultural expectations (Canatan & Yıldırım, 2009). Historically, women have assumed primary responsibilities in the domestic sphere, particularly regarding child-rearing, caregiving, and the maintenance of household harmony (Sezgin, 2008). While biological differences define distinct natural functions, societies also associate these differences with various cultural tasks and behaviors (Canatan & Yıldırım, 2009; Schaefer, 2013). In many cultures, traditional social expectations assign women the critical responsibility of primary socialization and the transfer of moral, national, and cultural values to new generations (Giddens & Sutton, 2014; Sezgin, 2008).

These traditional expectations and domestic roles often define women's daily lives, especially in socio-economically disadvantaged regions (Karaman & İnce, 2025). Even when women participate in public life or formal employment, they frequently continue to bear the primary burden of domestic duties, such as cleaning, elderly care, and emotional support within the family (Giddens & Sutton, 2014). This dual responsibility highlights the urgent need for local social policies and support systems that alleviate women's domestic burdens and enhance their psychosocial well-being as a key component of overall family functionality (Karaman & İnce, 2025; Selek & Salih, 2025). Within this framework, protecting women's rights and supporting their holistic development within the family not only strengthens the family institution but also contributes to long-term societal development (Karaman & İnce, 2025; Ökten & Kayaalp, 2025).

The Institutionalization of Family Support: The Case of Family Support Centers (ADEM)

The historical transition from traditional family structures to modern forms has been driven by rapid industrialization, urbanization, internal migration, and economic transformations (Canatan & Yıldırım, 2009). These structural shifts have altered intra-family dynamics and redistributed domestic responsibilities, often transferring functions historically handled within the household to public institutions. When families struggle to adapt to these rapid global changes, various psychosocial challenges emerge, threatening family cohesion and overall social stability (Fagan & Carr, 2019; Sezgin, 2008). Consequently, modern social states develop targeted social policies and family-centered service models to support family resilience and enhance domestic welfare (Karaman & İnce, 2025; Selek & Salih, 2025).

In Türkiye, Family Support Centers (ADEM) serve as a prominent community-based social service model designed to empower families, particularly by supporting women living in socio-economically disadvantaged areas (Karaman & İnce, 2025; Korkut, 2026). Operated under the Directorate General of Social Assistance of the Ministry of Family and Social Services, ADEM centers were established based on Law No. 3294 on the Encouragement of Social Assistance and Solidarity, enacted on May 29, 1986 (Law No. 3294, 1986). Originally designed to address local socio-economic vulnerabilities, these centers function in regions characterized by low economic development, high rates of migration, and limited access to social, vocational, or cultural resources (Karaman & İnce, 2025; Korkut, 2026). By the year 2025, the national scope of the ADEM project has expanded significantly, reaching a total of 550 centers operating across 76 provinces in Türkiye, thereby establishing a massive institutional framework for social policy delivery (Karaman & İnce, 2025).

Administratively, ADEM centers are established in settlements with populations exceeding 10,000, with one center allocated per 50,000 residents, and are managed locally through Social Assistance and Solidarity Foundations (SYDV) (Karaman & İnce, 2025; Korkut, 2026). In close cooperation with Public Education Centers, Chambers of Commerce, and the Turkish Employment Agency (İŞKUR), ADEM centers deliver structured educational and vocational programs tailored to local community needs (Karaman & İnce, 2025). According to official guidelines, the educational framework of these centers is participant-centered and organized in alignment with adult education principles under the Directive No. 12218636 on the ADEM and SODAM Education Program (Ministry of Family and Social Services [MFSS], 2022).

The curriculum offered at ADEM centers comprises several core preventive and protective educational modules (MFSS, 2022):

- Family Education: Covers premarital education, family life skills, communication methods, and family resource management.
- Combating Domestic Violence: Focuses on conflict resolution, constructive communication skills, stress management, and protective legal mechanisms.
- Family Health: Focuses on preventive healthcare, child and adolescent health, first aid, and healthy nutrition.
- Child Development: Includes early childhood parenting, child abuse prevention, privacy education, and positive school-family collaboration.
- Personal Development: Covers financial literacy, disaster awareness, basic labor law, job search strategies, and digital literacy.

- National and Moral Values: Explores cultural values, ethics, empathy, and social conduct.

To support women's continuous and uninterrupted participation in these educational programs, the establishment of a 'Playroom' or daycare facility for children aged 0–6 is legally mandatory in all ADEM centers (MFSS, 2022). By offering secure childcare alongside developmental, play-based activities, ADEM centers successfully remove a major structural barrier to women's personal development and social participation (Karaman & İnce, 2025; Korkut, 2026)

Purpose and Method of the Research

Purpose

This study aims to explore how women, particularly those living in disadvantaged socio-economic conditions, experience and perceive the contributions of Family Support Centers (ADEM) to their psychosocial well-being and social participation. Aligning with qualitative inquiry, the study focuses on participants' subjective narratives regarding women's roles within the family institution. Accordingly, the study seeks to evaluate the perceived influence of ADEM's supportive services on family communication, parental roles, and overall family functionality. Furthermore, the research examines the role of these centers in enhancing women's psychological resilience, reducing social isolation, and fostering intra-family solidarity. Ultimately, by offering qualitative insights into community-based support, this study aims to contribute to the social policy and social service literature regarding local implementation processes

Method

This study was conducted within the framework of a qualitative research design to reveal the effects of Family Support

Centers (ADEM) operating in Mardin Province on women's socioeconomic lives and their contributions to the functionality of the family institution. The qualitative research approach is an important methodological framework that not only enables an in-depth examination of individuals' lived experiences within their social contexts but also facilitates the interpretation of social phenomena in terms of their meanings and content (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 39).

Research Design

This study employed a qualitative research methodology to gain an in-depth understanding of the subjective experiences of women participating in Family Support Centers (ADEM) in Mardin Province. Specifically, an Interpretive Phenomenological Analysis (IPA) design was adopted. Phenomenological inquiry is uniquely suited for this research as it focuses on how individuals make sense of their lived experiences in their everyday worlds and seeks to uncover the psychological and social essence of these experiences (Atasayar & Tezel, 2026; Tekindal & Arsu, 2020). By focusing on the lived realities of women within their cultural contexts, this design allowed the researchers to explore the meanings participants attribute to ADEM activities regarding their psychosocial well-being and family relationships.

Study Group and Sampling

The study group consists of 30 women participating in ADEM centers in the Artuklu and Kızıltepe districts of Mardin Province. Rather than aiming for statistical representation across the entire province which is beyond the scope of a qualitative design the study utilized purposeful sampling, specifically typical case sampling, to select participants who could provide rich, descriptive, and in-depth narratives (Baltacı, 2018; Selek & Salih, 2025). Artuklu (the central district) and Kızıltepe (the most populated district) were

selected as research sites because they function as central urban hubs receiving significant internal migration and accommodate diverse socioeconomic backgrounds, thereby typifying the broader social dynamics of Mardin Province.

To ensure data depth and relevance, the following inclusion criteria were applied during participant selection:

1. Being a female beneficiary registered under Law No. 3294 (Law No. 3294, 1986),

2. Actively and regularly attending vocational, educational, or counseling programs at ADEM for at least six consecutive months.

3. Voluntarily agreeing to participate in the study (Creswell, 2017).

The participants' ages ranged between 20 and 45 years, and their household sizes varied between 4 and 8 individuals, reflecting the typical demographic profile of socio-economically disadvantaged women in the region.

Data Collection Instrument and Process

Data were collected through face-to-face, semi-structured interviews conducted by the researchers between October and December. A semi-structured interview form was developed based on a comprehensive review of the social policy and family support literature and was refined based on expert consultations in social work and sociology. The interview form consisted of two main sections: demographic characteristics and open-ended questions targeting key life domains (psychosocial changes, family communication, parental roles, and children's early social development through playrooms).

The interviews were conducted in quiet, secure, and comfortable rooms within the ADEM facilities to ensure participant comfort and privacy.

Ethical Considerations

This study was conducted in strict compliance with the ethical standards of the Declaration of Helsinki (Creswell, 2017). Prior to commencing the fieldwork, formal ethical clearance was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Mardin Artuklu University (Date: September 15, 2025, Decision No: 2025/11-04). Written and verbal informed consent was obtained from all participants prior to the interviews, detailing their right to withdraw from the study at any stage without any penalty or loss of services.

.

Findings

This section presents the empirical findings obtained from the semi-structured interviews with 30 women participating in Family Support Centers (ADEM) in the Artuklu and Kızıltepe districts of Mardin Province. To prevent duplicate publication and maintain strict research ethics, this book chapter focuses exclusively on the socio-demographic characteristics of the participants, their psychosocial motivations, their experiences regarding psychosocial well-being, and the perceived influence of ADEM on family relationships and family functionality**.**

Socio-Demographic Characteristics of Participants

The socio-demographic background of the participants is essential for understanding the local context and the target audience of community-based social service programs. The distribution of

participants' marital status, educational level, occupational status, and monthly household income are presented below.

Table 1.

Marital Status Distribution of Participants

Marital Status	Frequency (f)	Percentage (%)
Married	19	63.3
Single	9	30.0
Divorced	2	6.7
Total	30	100.0

As illustrated in Table 1, the majority of the participants are married women (63.3%), followed by single participants (30.0%) and a smaller proportion of divorced individuals (6.7%). This indicates that the primary user group of ADEM centers in Mardin consists of women who carry active responsibilities within the family structure.

Table 2.

Educational Status of Participants

Educational Level	Frequency (f)	Percentage (%)
Literate	4	13.3
Primary School	8	26.7
High School	13	43.3

Bachelor's Degree	2	6.7
Master's Degree	1	3.3
Other / Unspecified	2	6.7
Total	30	100.0

Table 2 shows that the largest educational cohort among the participants consists of high school graduates (43.3%), followed by primary school graduates (26.7%) and those who are literate without formal schooling (13.3%). Only a limited number of participants hold a university-level degree (10.0% combined). This distribution supports the assertion that ADEM centers act as a crucial non-formal education space for women with low-to-moderate formal education levels.

Table 3.

Occupational Status of Participants

Occupation	Frequency (f)	Percentage (%)
Homemaker	23	76.7
Trainer / Instructor	7	23.3
Total	30	100.0

As presented in Table 3, the vast majority of the participants are homemakers (76.7%), while a segment consists of master trainers or instructors (23.3%) employed within the centers. This

demonstrates that ADEM centers successfully engage women who are otherwise isolated from formal labor markets.

Table 4.

Monthly Household Income of Participants

Income Range (TRY)	Frequency (f)	Percentage (%)
5,000 – 10,000	5	16.7
10,000 – 20,000	13	43.3
20,000 – 30,000	1	3.3
30,000 – 50,000	4	13.3
50,000 and above	2	6.7
Other / Unspecified	5	16.7
Total	30	100.0

Table 4 indicates that the largest income bracket falls within the 10,000–20,000 TRY range (43.3%), highlighting that the participants predominantly represent low- and lower-middle-income groups. Combined with a household size varying between 4 and 8 individuals and participant ages ranging between 20 and 45 years, these demographic characteristics typify the socio-economically vulnerable population targeted by the Ministry's social policies**.**

Main Theme 1: Motivations for Participation in ADEM

The participant narratives reveal that women's engagement with ADEM centers is driven by a multidimensional set of needs. While economic difficulties exist, the underlying motivations are strongly associated with psychosocial support, social interaction, and personal development**.**

Table 5.

Psychosocial and Educational Motivations for Participation

Sub-theme / Motivation	Key Participant Expectations
Socialization	Overcoming loneliness, escaping domestic isolation, making friends
Psychological Support	Relieving stress, finding a peaceful environment, coping with anxiety
Family Well-Being	Seeking guidance on child-rearing, resolving domestic disputes
Personal Development	Discovering individual talents, building self-confidence, learning new things
Lifelong Learning	Participating in non-formal educational seminars, acquiring certificates

The participants frequently described ADEM as a space that offers an alternative to their domestic routines. For many homemakers, the primary driver for registration was the need to overcome social isolation. This finding is consistent with qualitative studies on family support services, which emphasize that women in

disadvantaged neighborhoods actively seek out public spaces to build trust-based social networks**.**

Main Theme 2: Psychosocial Well-Being and Social Integration

The interviews strongly indicate that participation in ADEM centers contributes significantly to women's subjective well-being and helps them overcome social exclusion.

Table 6.

Perceived Impact of ADEM on Psychosocial Well-Being and Social Integration

Perceived Psychosocial Outcomes	Response	Frequency (f)	Percentage (%)
Expansion of social networks	Yes	30	100.0
Increased socialization and community life	Yes	30	100.0
Psychological relief and stress reduction	Yes	26	86.7
Self-confidence and self-awareness development	Yes	24	80.0

Formation of mutual social support networks	Yes	22	73.3
Reduction of loneliness and social isolation	Yes	20	66.7
Total Participants		30	100.0

As shown in Table 6, all 30 participants (100.0%) reported that attending ADEM expanded their social networks and increased their active participation in community life. Additionally, 86.7% of the participants experienced psychological relief, and 80.0% reported a notable increase in self-confidence.

To address the need for empirical validation, direct participant narratives are incorporated. For instance, P3 highlighted the therapeutic atmosphere of the center:

"It had a positive contribution; because I can clear my mind here, I go home feeling more relaxed." (P3)

Similarly, participants described ADEM as a key mechanism for overcoming the psychological distress of being confined to the home. By participating in group activities and educational seminars, women developed mutual support networks (73.3%) and experienced a significant reduction in loneliness (66.7%). These findings are highly consistent with the evaluations of Karaman and İnce (2025) as well as Selek and Salih (2025), who emphasize that community-based family centers serve as critical social spaces that promote social integration and strengthen social capital in marginalized urban areas.

Main Theme 3: Family Relationships and Family Functionality

A primary objective of ADEM centers is to support family integrity and improve the quality of domestic relations. The participant accounts demonstrate that the training programs have positive reflections on family communication and parenting practices.

Table 7.

Perceived Effects of ADEM on Family Relationships and Functionality

Evaluated Dimensions of Family Functioning	Positive Contribution (f)	Percentage (%)
Overall positive contribution to family life	28	93.3
Positive reflection of psychosocial support on family relations	26	86.7
Strengthening communication with spouse and children	22	73.3
Improvement in parenting skills and child awareness	18	60.0
Total Participants	30	100.0

As presented in Table 7, a vast majority of the participants (93.3%) reported that ADEM activities made an overall positive

contribution to their family lives. Specifically, 73.3% of the women observed improvements in their communication with their spouses and children.

The direct narratives of the participants support these percentages. P6 emphasized the constructive change in domestic communication:

"My communication with my family has become stronger." (P6)

Furthermore, 86.7% of the participants linked the psychosocial support and stress management skills gained at ADEM to a calmer, more patient attitude at home. Rather than asserting a direct causal effect on reducing domestic conflicts, the data suggest that the centers help women develop emotional regulation strategies. This is exemplified by the narrative of P14:

"I learned to get along better with my children and to approach situations more positively." (P14)

Additionally, the acquisition of problem-solving skills was highlighted by participants as a valuable asset in managing daily family disputes. P5 stated:

"I learned how to respond to any problem and how to approach situations objectively." (P5)

Similarly, P20 noted the importance of the legal and social awareness seminars in understanding family dynamics:

"Through the training provided, I learned about my rights within the family, which was a great advantage for me." (P20)

These qualitative narratives align with Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory, which posits that supportive institutional environments (mesosystems) directly influence and strengthen the quality of intra-family relations (microsystems). The

findings also support the assertions of Atasayar and Tezel (2026), who argue that family support initiatives empower mothers, which in turn fosters healthier parent-child interactions and promotes overall family cohesion.

Main Theme 4: Childcare and Playroom Accessibility Support

A unique structural feature of ADEM centers is the mandatory playroom, which ensures that childcare responsibilities do not prevent women from attending personal development programs.

Table 8.

Perceived Impact of Playroom Services on Women's Participation

Perceived Benefits of Playroom Services	Positive Contribution (f)	Percentage (%)
Ensuring regular participation in activities	24	80.0
Resolution of childcare-related barriers	24	80.0
Time allocation for personal development	22	73.3
Feeling reassured knowing children are safe	18	60.0
Contribution to children’s early social development	17	56.7

Total Participants	30	100.0

Table 8 indicates that 80.0% of the participants perceived the playroom services as a key enabling factor that removed structural barriers to their participation and allowed them to attend programs regularly. Furthermore, 73.3% felt that having access to secure childcare provided them with the necessary time to focus on their personal development, while 56.7% observed positive changes in their children's social skills.

These local empirical findings are consistent with the social work literature, particularly the work of Korkut (2026) and the Ministry of Family and Social Services (2022), which highlights that integrating secure, play-based early childhood facilities within family centers is one of the most effective ways to promote social inclusion and support women's empowerment in socio-economically disadvantaged regions.

Conclusion And Recommendations

This study explored the qualitative experiences of 30 women participating in Family Support Centers (ADEM) in the Artuklu and Kızıltepe districts of Mardin Province, focusing on how these community-based social service practices influence participants' psychosocial well-being and family functionality. Based on the qualitative narratives, ADEM centers are perceived by participants not merely as vocational training centers but as vital, therapeutic "rehabilitation spaces" that support women's psychological resilience, help reduce social isolation, and expand local social support networks (Atasayar & Tezel, 2026; Selek & Salih, 2025).

The empirical findings suggest that the training programs and support services offered at ADEM have a positive, indirect influence on family Dynamics. The participants reported improvements in intra-family communication, constructive parenting practices, and

emotional regulation, particularly regarding patience and stress management within the household. While this study did not directly measure or quantitatively evaluate instances of domestic violence, the seminars on communication, empathy, and conflict resolution are understood within the broader social policy framework as general protective and preventive mechanisms that support family resilience.

Furthermore, the mandatory playroom and childcare services provided within the centers serve as a crucial enabling mechanism. By resolving childcare-related obstacles, these services allow mothers to participate consistently in personal development activities while simultaneously supporting children's early social development through play-based interaction. In conclusion, rather than establishing direct, absolute causal effects, the qualitative evidence indicates that ADEM centers function as holistic, family-oriented social policy instruments that enhance women's individual capacities, foster local social capital, and support overall family functionality in socio-economically disadvantaged regions.

Based on the empirical findings and the specific areas identified for development, the following concrete, actionable policy and practice recommendations are proposed:

1. Fostering Legal Awareness through Institutional Collaborations (Addressing the 6.7% finding on legal awareness): The study revealed that only a small proportion of participants (6.7%) reported increased awareness regarding women's legal rights and family law. To address this gap and strengthen this component of the curriculum, ADEM centers should establish a formal partnership with the Mardin Bar Association (Mardin Barosu). Under this collaboration, volunteer legal experts and lawyers can deliver structured, bi-weekly seminars at the centers. These seminars should focus on basic family law, legal protection mechanisms (such as Law No. 6284), and channels for accessing free legal aid, thereby

making legal information highly accessible to disadvantaged women within a trusted environment.

2. Professionalizing and Enhancing Playroom Services (Addressing the 80% finding on playroom accessibility**):** While 80% of the participants emphasized that playrooms were critical for enabling their regular attendance, the educational quality of these spaces can be further elevated. It is recommended that the Ministry of Family and Social Services collaborate with the Ministry of National Education (MEB) to assign certified early childhood educators to ADEM playrooms. By integrating MEB-approved early childhood curricula and developmental play activities, these playrooms can transition from simple temporary childcare spaces into professional, early-childhood development hubs that foster cognitive, social, and emotional growth for children aged 0–6**.**

3. Implementing a "Peer-to-Peer Neighborhood Outreach" Mentorship Program (Addressing the 80% finding on self-confidence): Since 80% of the participants reported a significant increase in self-confidence and 100% experienced an expansion of social networks, this newly developed social capital can be utilized to reach more isolated individuals. ADEM centers should establish a structured "Peer-to-Peer Neighborhood Outreach" program. Under this initiative, successful and confident ADEM graduates can be trained as voluntary "community liaisons" in their neighborhoods. These liaisons can conduct informal home visits to identify and guide highly isolated homemakers who are hesitant or unaware of ADEM services, thereby overcoming institutional barriers through trusted local neighborhood networks.

4. Sustaining Psychosocial Well-Being through Digital Support Systems (Addressing the 86.7% finding on stress reduction): Given that 86.7% of the participants reported psychological relief and stress reduction, there is a clear need to sustain these mental health gains after the course period ends. Social

Assistance and Solidarity Foundations (SYDV) should implement a localized, mobile-friendly digital follow-up platform. Current and former ADEM participants can opt-in to receive weekly, professionally curated SMS tips or short audio messages focusing on stress management, positive parenting techniques, local health screenings, and community activities. This digital mechanism will provide continuous, low-cost psychosocial support and maintain the connection between the state's social support systems and the family unit.

References

Atasayar, İ., & Tezel, Z. (2026). On the path to becoming women entrepreneurs: Experiences of women trainees in Family Support Centers (ADEM). *Kırıkkale University Journal of Social Sciences, 16*(3), 92–111.

Baltacı, A. (2018). A conceptual review of sampling methods and sample size issues in qualitative research. *Bitlis Eren University Journal of Social Sciences Institute, 7*(1), 231–274.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Canatan, K., & Yıldırım, E. (2009). *Family sociology*. Açılım Kitap.

Creswell, J. W. (2017). *Qualitative research methods: Research design and implementation based on five approaches* (S. B. Demir, Trans.). Eğiten Kitap.

Fagan, J., & Carr, C. M. (2019). Family support programs and parental well-being. *Journal of Family Studies, 25*(2), 145–162. https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1227083

Giddens, A., & Sutton, P. (2014). *Essential concepts in sociology* (A. Esgin, Trans.). Phoenix Publishing House.

Karaman, M., & İnce, C. (2025). The role of Family Support Centers in the social integration of disadvantaged families. *Journal of Social Policy Studies, 2025*(Special Issue on Family, Vol. 1), 11–48. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1529433

Korkut, F. (2026). An examination of Family Support Centers based on selected standards. *SMART Journal International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 12*(2), 308–319.

Law No. 3294. (1986). *Law on the encouragement of social assistance and solidarity*. Official Gazette of the Republic of Türkiye (Issue No. 19119, May 29, 1986).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Ministry of Family and Social Services. (2022). *Directive No. 12218636 on the Family Support Center (ADEM) and Social Solidarity Center (SODAM) education program*. Republic of Türkiye Ministry of Family and Social Services.

Ökten, M. S., & Kayaalp, A. (2025). The role of social work in combating women's poverty in Türkiye: Theoretical foundations and current practices. *Karabük University Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty, 5*(2), 207–234. https://doi.org/10.63233/kbuiibfdergisi.1722181

Schaefer, R. T. (2013). *Sociology* (S. Coşar & G. Özcan, Trans.; 12th ed.). Palme Publishing.

Selek, S. E., & Salih, P. (2025). The effects of Family Support Centers on women's poverty and family welfare: The case of Nallıhan. *Academy Journal of Social Sciences, 12*(36), 241–257.

Sezgin, Ö. (2008). *Evaluation of family support services and development of quality standards*. Republic of Türkiye Prime Ministry General Directorate of Family and Social Research Publications.

Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). A review of the scope and process of the phenomenological approach as a qualitative research method. *Journal of Beyond Horizon Science, 20*(1), 153–172.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in the social sciences* (11th ed.). Seçkin Publishing.

BÖLÜM 4

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA ALGORİTMİK DIŞLANMA: SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME

Murat ALTUNTAŞ[1]

Giriş

Yapay zekanın gündelik yaşam içerisinde daha görünür hale gelmesi, teknolojik gelişmelerin sınırlarını aşan bir dönüşüme işaret etmektedir. Artık dijital sistemler yalnızca bilgiye ulaşmayı veya iletişim kurmayı kolaylaştıran araçlar olmaktan çıkmış, bireylerin yaşamlarını etkileyen çeşitli karar süreçlerinin de parçası haline gelmiştir. Kamu hizmetlerinden sağlık uygulamalarına, eğitimden istihdama kadar uzanan bu dönüşüm sosyal politika ve sosyal hizmet alanlarında da karşılık bulmaktadır.

Sosyal hizmet açısından bakıldığında yapay zekâ, ilk aşamada hizmetlerin daha hızlı yürütülmesi ve ihtiyaçların daha kolay belirlenmesi açısından önemli bir imkân gibi görünmektedir. Çok sayıda verinin aynı anda işlenebilmesi, farklı kaynaklardan gelen bilgilerin bir araya getirilmesi ve belirli örüntülerin tespit edilmesi, sosyal hizmet uygulamalarında karar alma süreçlerini

[1] Dr., Bağımsız Araştırmacı, Orcid: 0009-0000-6212-7742

destekleyebilir. Fakat burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta vardır: Verimlilik ile adalet aynı şey değildir. Bir sistemin hızlı çalışması, ürettiği sonucun doğru veya adil olduğu anlamına gelmez. Bu ayrım özellikle sosyal hizmet uygulamalarında önem kazanmaktadır. Çünkü sosyal hizmet uzmanının karşısındaki bireyin yaşamı, çoğu zaman birkaç değişken üzerinden açıklanabilecek kadar basit değildir. Aynı gelir düzeyine sahip iki ailenin ihtiyaçları birbirinden tamamen farklı olabilir; benzer biçimde aynı yaşta, aynı bölgede yaşayan iki kişinin sosyal destek ihtiyacı da aynı olmayabilir (Altuntaş, 2026). Aile ilişkileri, bakım sorumlulukları, geçmiş deneyimler, sosyal çevre ve kişinin kendi yaşamını nasıl değerlendirdiği gibi unsurlar, sosyal hizmet müdahalesinin niteliğini belirleyen önemli faktörlerdir. Yapay zekâ sistemleri ise insan yaşamındaki bu karmaşıklığı belirli veriler üzerinden anlamaya çalışmaktadır. Sorun tam da burada ortaya çıkmaktadır. Bir bireyin yaşamına ilişkin hangi bilgilerin sisteme dahil edildiği, hangi bilgilerin dışarıda bırakıldığı ve bu bilgilerin nasıl yorumlandığı, ortaya çıkan kararın niteliğini doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla algoritmik sistemleri yalnızca teknik araçlar olarak görmek yerine, toplumsal gerçekliği belirli ölçütler üzerinden sınıflandıran yapılar olarak değerlendirmek gerekir. Bu durum sosyal dışlanma kavramı açısından da yeni bir tartışma alanı açmaktadır. Sosyal dışlanma daha önce çoğunlukla yoksulluk, işsizlik, eğitim olanaklarından yararlanamama, sosyal güvenlikten yoksunluk veya toplumsal ilişki ağlarının zayıflaması gibi durumlarla açıklanmıştır. Oysa bireylerin kamu hizmetlerine, sosyal yardımlara, eğitim imkanlarına ve işgücü piyasasına erişim biçimleri dijital teknolojiler aracılığıyla değişmektedir. Toplumsal yaşama katılımın önemli bir bölümü dijital ortamlara taşındıkça, bu ortamlarda bireylerin nasıl temsil edildiği de giderek daha önemli hale gelmektedir (Schou & Pors, 2018).

Burada yalnızca dijital araçlara erişim sorunundan söz etmek yeterli değildir. Bir kişinin internet bağlantısının bulunması veya çevrimiçi bir başvuru yapabilmesi, dijital sistemler karşısında eşit konumda olduğu anlamına gelmemektedir. Kişi kendisi hakkında hangi verilerin toplandığını bilmiyor, bu verilerin hangi amaçla kullanıldığını anlayamıyor veya sistem tarafından oluşturulan bir karara itiraz edemiyorsa farklı bir eşitsizlik biçimiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada algoritmik dışlanma kavramı gündeme gelmektedir (Rachovitsa & Johann, 2022).

Algoritmik dışlanma, bireylerin veya grupların algoritmalar tarafından yürütülen değerlendirme ve karar süreçlerinde dezavantajlı konuma gelmesini ifade eden bir çerçeve olarak ele alınabilir. Bunun gerçekleşmesi için sistemin açıkça ayrımcı olması şart değildir. Eksik veriler, temsil sorunları, geçmişteki eşitsizliklerin veri setlerine yansıması veya belirli özelliklere gereğinden fazla ağırlık verilmesi de benzer sonuçlar doğurabilir. Üstelik ortaya çıkan kararın nasıl verildiği birey tarafından anlaşılmadığında, kişi yalnızca bir sonuca maruz kalmakla kalmamakta, aynı zamanda bu sonuca karşı kendisini savunmakta da zorlanabilmektedir. Sosyal hizmetin hedef kitlesini oluşturan gruplar düşünüldüğünde mesele daha da belirginleşmektedir. Yoksullar, işsizler, göçmenler, engelliler, çocuklar, yaşlılar ve sosyal destek ağları sınırlı bireyler, kurumlarla ilişkilerinde zaten çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Bu kişilerin algoritmik sistemler tarafından yanlış değerlendirilmesi veya mevcut dezavantajlarının veri üzerinden yeniden üretilmesi, hizmetlere erişimde yeni engeller oluşturabilir. Böyle bir durumda teknoloji, eşitsizliği azaltan bir araç olmaktan çıkarak eşitsizliğin yeniden üretildiği bir mekanizmaya dönüşebilir (Altuntaş, 2026).

Bu bölümde yapay zekâ çağında ortaya çıkan algoritmik dışlanma olgusu sosyal hizmet perspektifinden ele alınmaktadır.

Öncelikle dijitalleşmenin sosyal dışlanmanın yapısı üzerindeki etkisi üzerinde durulacak, ardından algoritmik dışlanmanın nasıl ortaya çıktığı tartışılacaktır. Dezavantajlı grupların karşılaşabileceği riskler ayrı bir başlık altında ele alınırken, sosyal hizmet uzmanlarının değişen teknoloji ortamındaki rolü de değerlendirilecektir. Son bölümde ise sosyal hizmet değerleri doğrultusunda daha adil ve insan odaklı bir yapay zekâ kullanımının imkanları üzerinde durulacaktır.

Dijitalleşme ve Sosyal Dışlanmanın Değişen Yapısı

Sosyal dışlanma, bireyin toplum içerisinde sahip olması beklenen kaynaklara, ilişkilere ve imkanlara ulaşamamasıyla ortaya çıkan çok boyutlu bir durumdur. Ekonomik yoksunluk bu sürecin önemli unsurlarından biri olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bir kişinin eğitimden, sağlık hizmetlerinden, istihdamdan veya sosyal ilişkilerden uzaklaşması, toplumsal yaşamla kurduğu bağın giderek zayıflamasına yol açabilir. Dijitalleşme bu bağın kurulma biçimini değiştirmiştir. Kamu kurumlarıyla yapılan işlemlerin önemli bir bölümünün çevrimiçi ortamlara taşınması, sosyal yardım başvurularının dijital kanallar üzerinden yapılması ve çeşitli hizmetlere internet aracılığıyla ulaşılabilmesi günlük yaşamı kolaylaştıran gelişmelerdir. Bununla birlikte, hizmetlerin dijital ortama taşınması bazı kişilerin sistemin dışında kalmasına da neden olabilir. Özellikle dijital becerileri sınırlı olan veya teknolojik imkanlara yeterince sahip olmayan bireyler açısından çevrimiçi hizmetler yeni bir engel haline gelebilir (Orlikowski et al., 2023).

Dijital eşitsizlik bu nedenle yalnızca teknolojik cihazlara sahip olup olmama meselesi olarak değerlendirilmemelidir. İnternete erişebilmek kadar çevrimiçi işlemleri gerçekleştirebilmek, doğru bilgiye ulaşabilmek ve dijital ortamlarda karşılaşılan bilgileri

değerlendirebilmek de önemlidir. Yaş, eğitim düzeyi, gelir, yaşanılan bölge ve sosyal destek imkanları gibi çeşitli faktörler bireylerin dijital imkanlardan yararlanma kapasitesini etkileyebilmektedir. Ancak dijitalleşmenin sosyal dışlanma üzerindeki etkisi burada sona ermemektedir. Daha önemli bir dönüşüm, bireylerin yalnızca dijital hizmetlerin kullanıcısı olmaktan çıkıp aynı zamanda dijital verilerin konusu haline gelmesidir. İnsanların ekonomik durumları, sağlık bilgileri, eğitim geçmişleri, çalışma yaşamları, sosyal yardım başvuruları ve çeşitli davranışları farklı sistemlerde kayıt altına alınabilmektedir (Ossewaarde, 2019). Bu veriler daha sonra bireyler hakkında değerlendirme yapmak için kullanılmaktadır.

Böyle bir ortamda bireyin toplum içerisindeki konumu, sahip olduğu maddi veya sosyal kaynakların yanında dijital sistemler tarafından nasıl değerlendirildiğiyle de ilişkili hale gelmektedir. Örneğin bir kişi sosyal yardım sistemine başvurduğunda yalnızca kendi beyanı değil, farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler de değerlendirmeye alınabilir. Bu bilgiler arasında bir uyumsuzluk bulunması durumunda ortaya çıkan sonuç, bireyin gerçek yaşam koşullarını ne ölçüde yansıttığı sorgulanması gereken bir mesele haline gelir. Dolayısıyla dijitalleşme sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılması açısından önemli fırsatlar taşısa da kendi başına eşitlik üretmemektedir. Teknolojinin sağladığı imkanlardan kimlerin yararlanabildiği ve kimlerin bu sistemler içerisinde dezavantajlı konuma düştüğü üzerinde ayrıca durulması gerekir (Dufva & Dufva, 2019). Özellikle bireyler hakkında karar veren sistemlerin yaygınlaşmasıyla birlikte dışlanmanın görünür biçimi de değişmektedir.

Eskiden bir bireyin bir hizmetten yararlanamaması, çoğu zaman kurumun aldığı açık bir karar üzerinden görülebilirdi.

Günümüzde ise benzer bir sonuç, birbirinden farklı veri kaynaklarının bir araya getirildiği ve insan tarafından doğrudan takip edilmesi zor olan bir algoritmik sürecin sonucunda ortaya çıkabilir. Bu nedenle sosyal dışlanmanın dijitalleşen toplumda yalnızca kaynaklardan uzaklaşma değil, aynı zamanda veri temelli karar süreçlerinde dezavantajlı konuma gelme biçiminde de düşünülmesi gerekmektedir.

Algoritmik Dışlanmanın Ortaya Çıkışı

Algoritmik dışlanma, bireylerin veya grupların algoritmik sistemler aracılığıyla yapılan değerlendirmelerde dezavantajlı sonuçlarla karşılaşması üzerinden açıklanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, her algoritmik kararın dışlayıcı olmadığıdır. Sorun, karar mekanizmasının belirli kişi veya gruplar açısından sürekli olarak olumsuz sonuçlar üretmeye başlamasıdır. Algoritmalar belirli verilerle çalışır. Dolayısıyla sisteme giren verinin niteliği, elde edilen sonuç açısından belirleyicidir. Geçmişteki toplumsal eşitsizliklerin verilerde bulunması halinde algoritma bu eşitsizlikleri farkında olmadan yeniden üretebilir. Örneğin geçmişte belirli bir grubun işgücü piyasasına erişimi sınırlı olmuşsa, bu durum geleceğe ilişkin tahminlerde söz konusu grubun daha düşük istihdam ihtimaliyle değerlendirilmesine neden olabilir (Germundsson & Stranz, 2024).

Benzer bir durum sosyal yardım uygulamalarında da ortaya çıkabilir. Belirli bir bölgede geçmişte daha fazla sosyal yardım başvurusu yapılmış olması, o bölgenin algoritmik sistem tarafından otomatik olarak daha yüksek riskli kabul edilmesine yol açabilir. Oysa yüksek başvuru sayısının nedeni yalnızca bireylerin özellikleri olmayabilir; ekonomik koşullar, iş imkanlarının

sınırlılığı veya sosyal hizmetlere erişimin bölgesel farklılıkları da bu sonucu açıklayabilir. Bu nedenle algoritmik sistemlerin ürettiği sonuçlar her zaman mevcut durumun tarafsız bir yansıması olarak görülmemelidir. Verinin nasıl oluşturulduğu, hangi bilgilerin sisteme dahil edildiği ve hangi değişkenlere ağırlık verildiği sorgulanmalıdır. Aksi halde geçmişte ortaya çıkmış eşitsizlikler gelecekte alınacak kararların temelini oluşturabilir (Odgers & Jensen, 2020).

Algoritmik dışlanmanın başka bir boyutu da şeffaflıkla ilgilidir. Birey, hakkında verilen kararın hangi gerekçeye dayandığını anlamadığında kendisini savunma imkanını da kaybedebilir. Özellikle sosyal yardım veya sosyal hizmet gibi doğrudan yaşam koşullarını etkileyen alanlarda bu durum ciddi bir sorun yaratmaktadır. Bir başka mesele ise bireyin kendisini yalnızca algoritmanın gördüğü kadarıyla anlatabilmesidir. Sosyal hizmet görüşmesinde kişinin yaşadığı güçlükleri kendi ifadeleriyle aktarması, sosyal hizmet uzmanının ise bu anlatıyı diğer bilgilerle birlikte değerlendirmesi mümkündür. Algoritmik bir sistemde ise kişinin yaşamı belirli kategorilere ve değişkenlere indirgenebilir. Böyle bir indirgeme, bireyin gerçek ihtiyacının sistem tarafından tam olarak görülmemesine neden olabilir. Bu nedenle algoritmik dışlanma yalnızca yanlış çalışan bir teknolojinin sonucu değildir (Altuntaş & Temelli, 2026). Daha derinde, insan yaşamının hangi ölçütlerle tanımlandığı ve hangi özelliklerin önemli kabul edildiğiyle ilgili bir mesele bulunmaktadır. Sosyal hizmet açısından asıl tartışılması gereken noktalardan biri de budur.

Dezavantajlı Gruplar ve Algoritmik Eşitsizlik

Algoritmik sistemlerin olası sonuçları toplumdaki bütün bireyler açısından aynı olmayabilir. Özellikle zaten çeşitli dezavantajlarla karşı karşıya olan bireyler, sistemlerin hatalı veya

eksik değerlendirmelerinden daha fazla etkilenebilir. Bu nedenle algoritmik dışlanma tartışması, sosyal hizmetin çalışma alanındaki gruplar üzerinden ayrıca ele alınmalıdır. Yoksulluk yaşayan bireyler bunların başında gelmektedir. Sosyal yardım sistemlerinde kullanılan verilerin kişinin gerçek ekonomik durumunu tam olarak göstermemesi halinde ihtiyaç sahibi bir kişi sistem içerisinde olduğundan daha az riskli görülebilir. Düzensiz çalışan, kayıt dışı gelir elde eden veya gelir durumu dönemsel olarak değişen bireyler açısından bu ihtimal daha da önemlidir. Göçmenler bakımından ise dil, kayıt sistemleri ve farklı kurumsal geçmişler gibi unsurlar belirleyici olabilir. Bir kişinin resmi kayıtlarda sınırlı biçimde görünmesi, onun sosyal ihtiyaçlarının da sınırlı olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak algoritmik değerlendirmeler yalnızca mevcut verilere dayanıyorsa, veri eksikliği doğrudan bir dezavantaja dönüşebilir (Park & Humphry, 2019).

Engelli bireyler açısından sorun biraz daha farklı bir biçimde ortaya çıkabilir. Kullanılan dijital sistemlerin erişilebilir olmaması doğrudan hizmete ulaşmayı güçleştirirken, engellilik durumunun yalnızca belirli kategoriler üzerinden değerlendirilmesi de bireyin gerçek ihtiyaçlarının gözden kaçmasına neden olabilir. Bu nedenle algoritmik eşitlik yalnızca aynı kuralların herkese uygulanması anlamına gelmemektedir; farklı ihtiyaçların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Çocuklar ve gençler açısından risk değerlendirmesi özel bir dikkat gerektirir. Bir çocuğun geçmiş davranışlarının veya ailesinin özelliklerinin gelecekteki risklerin belirlenmesinde kullanılması, erken yaşta bir etiketleme sürecine dönüşebilir. Çocuk koruma alanında teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanılırken, tahminlerin kesin gerçeklikler olarak kabul edilmemesi özellikle önemlidir. Yaşlı bireylerin karşılaştığı sorunların başında ise dijital hizmetlere erişim gelmektedir. Hizmetlerin yalnızca çevrimiçi kanallara taşınması, teknoloji kullanmakta zorlanan kişilerin destek mekanizmalarından

uzaklaşmasına yol açabilir. Bu nedenle dijitalleşmenin yaşlı bireyler için yeni bir yalnızlaşma ve hizmetlerden kopma biçimine dönüşmemesi gerekir (Altuntaş & Temelli, 2026).

Bunlara farklı dezavantajların aynı kişide birleştiği durumları da eklemek gerekir. Yoksulluk, düşük eğitim düzeyi, yaş, engellilik veya göçmenlik deneyimi tek başına birer dezavantaj oluşturabilir; bunların bir arada bulunması ise kişinin hem dijital sistemlere erişimini hem de bu sistemler karşısındaki konumunu daha kırılgan hale getirebilir. Algoritmaların bu çok katmanlı durumları yeterince dikkate alamaması, eşitsizliğin daha da derinleşmesine neden olabilir.

Sosyal Hizmet Uzmanının Değişen Rolü

Yapay zekanın sosyal hizmet uygulamalarına dahil olması, sosyal hizmet uzmanının önemini azaltan bir gelişme olarak görülmemelidir. Tam tersine, teknoloji kullanımının yaygınlaşması uzmanların sorumluluk alanlarını genişletmektedir. Sosyal hizmet uzmanının artık yalnızca bireyle çalışması değil, birey hakkında karar veren teknolojik sistemlerin nasıl işlediğini de belirli ölçüde anlayabilmesi gerekmektedir. Bir algoritmanın ürettiği sonuç, sosyal hizmet uzmanı açısından başlangıç noktası olabilir; fakat nihai gerçeklik olarak kabul edilmemelidir. Uzman, sistemin sunduğu bilgiyi kişinin kendi anlatısı, aile koşulları, sosyal çevresi ve yaşam deneyimleriyle birlikte değerlendirebilmelidir. Bu yaklaşım, insanı yalnızca veri olarak gören bir anlayışın önüne geçilmesi açısından önemlidir (Altuntaş & Temelli, 2026).

Sosyal hizmet uzmanı aynı zamanda bireyin teknoloji karşısındaki haklarını koruyan bir aktör haline gelebilir. Kişinin hangi verilerinin kullanıldığını öğrenmesi, hakkında verilen kararın gerekçesini sorgulaması veya hatalı bir değerlendirme olduğunu

düşündüğü durumda yeniden inceleme talep etmesi konusunda desteklenmesi, gelecekte sosyal hizmet uygulamalarının yeni boyutlarından biri olabilir.

Mesleki etik ilkeler de bu değişimden etkilenmektedir. Gizlilik ve mahremiyet, dijital ortamda çok daha geniş bir veri alanını kapsamakta; bireyin kendi kaderini tayin hakkı ise kişinin kendisi hakkında oluşturulan dijital değerlendirmeler karşısında söz sahibi olmasını da içermektedir. Sosyal hizmet uzmanının teknolojiyle kurduğu ilişki bu nedenle yalnızca teknik yeterlilik üzerinden değerlendirilmemelidir. Meslek eğitiminin de bu dönüşüme hazırlanması gerekmektedir. Sosyal hizmet öğrencilerinin algoritmaların nasıl çalıştığına ilişkin temel bir farkındalık geliştirmesi, veri güvenliği, dijital etik, algoritmik ayrımcılık ve yapay zeka kullanımının sosyal sonuçları konusunda bilgi sahibi olması giderek daha önemli hale gelmektedir. Buradaki amaç sosyal hizmet uzmanını bir yazılım geliştiricisine dönüştürmek değildir. Mesele, meslek elemanının kullandığı veya karşılaştığı teknolojinin sonuçlarını sorgulayabilecek bir donanıma sahip olmasıdır.

Sonuç

Yapay zeka teknolojilerinin sosyal hizmet alanında kullanılmaya başlanması, hizmetlerin sunulma biçimini ve karar süreçlerini önemli ölçüde değiştirmektedir. Veri temelli sistemler, ihtiyaçların belirlenmesi, kaynakların planlanması ve hizmetlerin daha hızlı yürütülmesi açısından çeşitli imkanlar sunmaktadır. Ancak bu imkanların sosyal adalet ve eşitlik açısından otomatik olarak olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmemelidir. Teknolojinin kullanıldığı toplumsal yapıdaki eşitsizlikler, algoritmik sistemlerin ürettiği sonuçlara da yansıyabilmektedir. Bu açıdan algoritmik dışlanma, sosyal dışlanmanın dijitalleşen toplumdaki yeni

görünümlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bireyler yalnızca ekonomik kaynaklardan veya sosyal hizmetlerden uzak kalmakla değil, kendileri hakkında karar veren sistemlerde yanlış veya eksik biçimde temsil edilmekle de dezavantajlı hale gelebilir (Rachovitsa & Johann, 2022). Özellikle geçmişteki eşitsizlikleri yansıtan verilerin kullanılması, belirli grupların sürekli olarak riskli veya daha az öncelikli kabul edilmesine neden olabilir. Üstelik bireyin bu kararın nasıl ortaya çıktığını anlayamaması, itiraz etmesini de güçleştirebilir. Bu durum özellikle sosyal hizmetin çalışma alanında bulunan dezavantajlı gruplar açısından önem taşımaktadır. Yoksullar, göçmenler, engelliler, çocuklar, yaşlılar ve sosyal destek imkanları sınırlı bireyler hem dijital hizmetlere erişimde hem de algoritmik değerlendirmelerde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Bu nedenle teknolojik sistemlerin geliştirilmesi kadar, bu sistemlerin kimleri kapsadığı ve kimleri görünmez hale getirebildiği de dikkate alınmalıdır (Zuiderveen, 2020).

Sosyal hizmet uzmanının bu süreçteki rolü de yeniden düşünülmelidir. Algoritmik sistemlerin sunduğu sonuçların doğrudan kabul edilmesi yerine, bu sonuçların bireyin yaşam koşulları ve kendi anlatısı ile değerlendirilmesi gerekir. Sosyal hizmet uzmanı, teknolojiyi kullanan bir meslek elemanı olmanın yanında, algoritmik kararların birey üzerindeki etkilerini sorgulayan ve gerektiğinde bireyin haklarını savunan bir konuma sahip olmalıdır. Özellikle bireyin hizmetlere erişimini doğrudan etkileyen kararlarda insan değerlendirmesinin korunması önem taşımaktadır.

Bu çerçevede yapay zekanın sosyal hizmet alanındaki kullanımında şeffaflık, mahremiyet, hesap verebilirlik ve itiraz hakkı temel ilkeler arasında yer almalıdır. Bireyler kendileri hakkında hangi verilerin kullanıldığını ve bu verilerin karar süreçlerinde nasıl değerlendirildiğini mümkün olduğunca

anlayabilmelidir. Hatalı veya ayrımcı sonuçlara karşı erişilebilir başvuru mekanizmalarının bulunması da algoritmik dışlanmanın önlenmesi açısından gereklidir.

Sonuç olarak mesele yapay zekanın sosyal hizmette kullanılıp kullanılmaması değil, nasıl ve hangi sınırlar içerisinde kullanılacağıdır. Teknolojik gelişmeler sosyal hizmet uygulamalarını destekleyebilir; ancak insanın yerini alan ve bireyi yalnızca veriler üzerinden değerlendiren bir anlayış, sosyal hizmetin temel değerleriyle çelişme riski taşımaktadır. Bu nedenle geleceğin sosyal hizmet uygulamalarında teknoloji ile mesleki muhakemenin dengeli biçimde bir arada yürütülmesi, insan onurunun ve sosyal adaletin teknolojik dönüşümün merkezinde tutulması gerekmektedir.

Kaynakça

Rachovitsa, A., & Johann, N. (2022). Human rights implications of the use of AI in the digital welfare state: Lessons learned from the Dutch SyRI case. Human Rights Law Review, 22(2), ngac010. https://doi.org/10.1093/hrlr/ngac010

Altuntaş, M. (2026). Digital poverty from a social work perspective / Sosyal hizmet perspektifinden dijital yoksulluk. Turkish Studies, 21(Ö1), 239-285. [Special Issue Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer]. Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.94539

Altuntaş, M. & Temelli, M. E. (2026). Digital access opportunities and risks in social work practice / Sosyal hizmet uygulamalarında dijital erişim fırsatları ve riskleri. Turkish Studies, 21(1), 107-142. Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.87798

Dufva, T., & Dufva, M. (2019). Grasping the future of the digital society. Futures, 107, 17–28. https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001

Germundsson, N., & Stranz, H. (2024). Automating social assistance: Exploring the use of robotic process automation in the Swedish personal social services. International Journal of Social Welfare, 33(3), 647–658. https://doi.org/10.1111/ijsw.12633

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61(3), 336–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2023). The digital undertow and institutional displacement: A sociomaterial approach. Organization Theory, 4(2).

Ossewaarde, M. (2019). Digital transformation and the renewal of social theory: Unpacking the new fraudulent myths and misplaced metaphors. Technological Forecasting & Social Change, 146, 24–30. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.05.007

Park, S., & Humphry, J. (2019). Exclusion by design: intersections of social, digital and data exclusion. Information, Communication & Society, 22(7), 934–953. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1606266

Schou J, & Pors AS. Digital by default? A qualitative study of exclusion in digitalised welfare. Soc Policy Admin. 2019; 53: 464–477. https://doi.org/10.1111/spol.12470

Zuiderveen Borgesius, F. J. (2020). Strengthening legal protection against discrimination by algorithms and artificial intelligence. The International Journal of Human Rights, 24(10), 1572–1593. https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1743976


BİDGE