

# ÇOCUKLARDA SOSYAL ÖĞRENME SÜRECİNİN SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Gülçin AYITGU METİN<sup>1</sup>  
Oğuzhan ZENGİN<sup>2</sup>  
Beyza ERKOÇ<sup>3</sup>

## Öz

İnsanların bilgi edinme ve öğrenme süreçlerinin nasıl oluştuğuna ilişkin araştırmalar oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Davranışçı kuramlar temeline dayanan, fakat davranışçı kuramların insanları mekanik bir varlık gibi ele almasını eleştirerek geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, günümüz dünyasında geniş kitlelerce kabul gören, eğitim ve psikoloji alanında sıkça başvurulan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramı, insanların öğrenme etkinliğinin karşılıklı etkileşime dayandığına ilişkin sistemli bir açıklamayı içerir. Sosyal öğrenme kuramı öğrenme süreçlerinin açıklanabilmesi için bireyin, çevrenin ve davranışların bir arada ele alınması gerektiğini vurgular ve bu yönüyle sosyal hizmetin çevresi içerisinde birey yaklaşımına oldukça benzemektedir. Kuramın birey-çevre etkileşiminin bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin sağladığı detaylı açıklamalar çevresi içinde birey yaklaşımına yeni bir boyut kazandırmaktadır. Aynı zamanda bireylerin rol model olarak ve gözlem yaparak öğrenebildiğini öne süren sosyal öğrenme kuramı, çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları için oldukça işlevseldir. Bu çalışmada öncelikle sosyal öğrenme kuramı hakkında genel bilgilere yer verilmiş, ardından sosyal öğrenme kuramının çocukların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı sosyal hizmet perspektifi ile açıklanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Çocuklar, Öğrenme, Sosyal Öğrenme Kuramı, Sosyal Hizmet.*

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, E-posta: gayitgu@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5807-2512

<sup>2</sup> Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: oguzhanzengin@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2682-0870

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta:beyzahatipoglu@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-0035-6782

AYITGU METİN, G., ZENGİN, O., ERKOÇ, B. (2022). Çocuklarda Sosyal Öğrenme Sürecinin Sosyal Hizmet Perspektifinden İncelenmesi, 22(54), 43-62. DOI: 10.21560/spcd.vi.895029

# INVESTIGATION OF THE SOCIAL LEARNING PROCESS IN CHILDREN FROM A SOCIAL WORK PERSPECTIVE

---

## *Abstract*

The researches on how people acquire and learn knowledge are based on very old times. Social learning theory, which is based on behavioral theories, but developed by criticizing the behavioral theories which treat people as a mechanical entity, is a theory that is widely accepted in today's world and frequently used in the field of education and psychology. Social learning theory includes a systematic explanation that people's learning activity is based on mutual interaction. Social learning theory emphasizes that the individual, the environment, and behaviors must be handled together in order to explain the learning processes, and in this respect, it is very similar to the individual approach in the environment of social work. The detailed explanations provided by the theory regarding the effects of the individual-environment interaction on individuals add a new dimension to the individual approach in its environment. At the same time, social learning theory, which suggests that individuals can learn by role modeling and observation, is highly functional for social work applications for children. In this study, first of all, general information about social learning theory is included, and then it is tried to explain how social learning theory is reflected in children's learning processes from a social work perspective.

**Key Words:** *Children, Learning, Social Learning Theory, Social Work.*

## GİRİŞ

İnsanın bilgiyi elde etme sürecinin nasıl gerçekleştiği, düşünce tarihinde Antik Çağ'dan beri incelenen bir konudur. İhtiyaçlar doğrultusunda gelişen öğrenme süreci zamanla insanın doğaya, evrene ilişkin bilgi elde etmek istemesiyle ve merak etmesiyle devam etmiştir, nihayetinde evrenin ve doğanın işleyişine ilişkin birbirinden farklı bilgiler ortaya konulup, bunlardan hangisinin “doğru” ya da “yanlış” olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapabilmek içinse bir ölçüt geliştirilmesi gerektiği tartışmaları başlamıştır. Bu ölçüt aynı zamanda insanın bilgisinin ve akıl yürütme yetisinin sınırlarını da bize göstermektedir. Bir sınır koymaya başladığımızda insanın bilgi elde sürecinin, onun almış olduğu eğitimle, yaşadığı çevreyle, kültürle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Platon ve Aristoteles'ten beri insanın sosyal bir varlık olduğu ve özellikle etik karar alma aşamasında başkalarından öğrendiklerinin önemli bir yeri olduğu kabul edilmiştir. Antik Yunan düşünme geleneğinde Sokrates'le başlayan, düşüncelerin kamusal alanda tartışılarak bir sonuca varılması, akıl yürütme ve öğrenme etkinliğinin karşılıklı diyaloga, sosyal bir ortama ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Sokrates'le başlayan diyaloga dayalı akıl yürütme etkinliği sonrasında öğrencisi Platon tarafından da eserlerinde kullanılmıştır. Öğrenme etkinliği, bir bilgenin yol göstermesiyle başlasa dahi, burada öğrenilecek olanlar, bilge kişinin aktardıklarının öğrenen tarafından doğrudan kabul edilmesine dayanmaz. Başka bir deyişle öğrenme etkinliği tek taraflı bir aktarımdan ziyade karşılıklı etkileşime dayanır. Böylece öğrenmenin ve problem çözmenin, belirli bilgilerin ezberlenmesine ve kabulüne dayanmadığını da tekrar görmekteyiz. Bu perspektif aynı zamanda bilgi edinme etkinliğinin kişinin kendisini bilmesini de sağladığına işaret eder. Böyle bir “öğrenme” etkinliği tek başına dış dünyaya ya da başkalarına ilişkin bilgi edinmek değil, kişinin kendisini de bilmesi, yani kendisine ilişkin bir bilincinin ortaya çıkma sürecidir. Bu nedenle de aktarılan bilgiyi karşı taraf kendi fiziksel ve bilişsel olanakları çerçevesinde tekrar değerlendirmektedir. Bütün bu çıkarımlar insanın sosyal ve toplumsal bir varlık olduğunun kabulünden hareketle ortaya çıkmaktadır.

Aristoteles hocası Platon'dan farklılaşmakla birlikte, insanın tercihlerini bilerek ve isteyerek yaptığını özellikle belirterek insanın bilinçli bir varlık olduğuna dikkat etmiştir. Bununla birlikte kişinin eylemlerini değerlendirirken ise bir insanın hangi koşullar altında eyleminden sorumlu tutulabileceğinin irdelenmesi gerektiğine işaret etmiştir. Bu da gösteriyor ki insan bilinçli bir varlık olarak eylemlerinden sorumlu olsa da kişinin tercihlerini ve eylemlerini hangi koşullar altında gerçekleştirdiği de çok önemlidir. Bu nedenle davranışlar ve elbette davranışların şekillenmesinin önemli bir parçası olan “öğrenme süreci”, kişinin içinde bulunduğu çevreden bağımsız bir şekilde değerlendirilmemelidir.

Düşünce tarihinde etik, siyaset, epistemoloji gibi alanların tartışılmasında çok önemli iki uğrak olan Platon ve Aristoteles'in düşüncelerinde de görüldüğü gibi insan akıl sahibi sosyal bir varlıktır, bu nedenle gerek bilgiyi elde süreci gerekse praksis alanını kapsayan etik ve siyaset ilişkisi, başkalarıyla kurulan ilişkilerin dolayımından geçerek kendisini oluşturmaktadır. Başkalarıyla kurulan bu ilişkiler kendi içerisinde birçok belirleyen taşır. Sosyal öğrenme kuramı da bu belirleyenleri sistematik bir perspektifle inceleyerek kişi, davranış ve çevre arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışmaktadır. Böylece kişinin davranışı, içerisinde bulunduğu tarihsel, toplumsal sürecin bir parçası olmakla birlikte, kişinin davranışa ilişkin bilişsel süreciyle, sosyal sürecinin belirleyiciliği arasında bir denge kurulmaktadır. Başka bir deyişle ne bireysel olarak yapılagelenler ne de sürecin kendisi başat bir şekilde belirleyen olarak ele alınmamalıdır, bu ikisi arasındaki dengeyi kurmak, insanın bilincinin işleyiş sürecini kavramak açısından da çok önemlidir. Bilincin işleyişini toplumsal koşullara tamamıyla teslim etmemek gerektiği kadar, bilincin işleyişini uyarıcılardan hareketle otomatik olarak işleyen bir süreç olarak da görmemek gerekir. John Dewey'le başlatılan, düşünce tarihinde ise Sokrates ve Platon'a kadar götürebileceğimiz “sosyal öğrenme”, insanın bilincinin işleyiş basamaklarını çevresiyle kurduğu ilişkiye bağlayan sistematik bir perspektif olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Sosyal Öğrenme Kuramının Gelişimi**

İnsanların öğrenme etkinliğinin karşılıklı etkileşime dayandığına ilişkin sistemli bir açıklamayı ilk kez John Dewey'in yaptığı ileri sürülmektedir (Gürel, 2014, s.102). Dewey'e göre öğrenen birey hem sosyal hem de biyolojik

bir yapıya sahiptir, bu açıdan da hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar. Çevreyle kurduğu ilişkilerinde bireyin amacı ihtiyaçlarını karşılamaktır, ama bu süreç doğrudan işlemez ve birçok problemi beraberinde getirir. Karşılaşılan bu problemleri çözenin yolu da yine çevre içinde gerçekleşir (Gutek, 2006, s. 104). Dewey öğrenme üzerine yapmış olduğu incelemeleri “nasıl bir eğitim olmalıdır?” sorusuyla birlikte tartışmıştır. Eski eğitim sisteminde çocuğun sistemin dışında tutulup daha çok eğitim araçlarının tartışıldığı düşünülmektedirken, Dewey eğitim sürecinin merkezine bireyi yerleştirmekte ve öğreticiyi de “rehber” konumunda görmektedir. Bu tutum aslında Platoncu bir diyalog ve bilgiyi doğurtma yöntemine de benzemektedir. Sorular ve diyaloglarla birey akıl yürütme ve öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir. “Dewey’e göre çocuklar formel eğitimlerine başladıklarında dört “doğuştan itici kuvveti” (native impulse) birlikte getirirler. Bunlar, iletişim (communication), inşa etme (construction), sorgulama (inquiry) ve ifade etme (fine articulation) güdüleridir” (Coşkun Özüaydın, 2017, s.34). Bunlardan hareketle diyebiliriz ki aslında her çocuk biriciktir ve taşıdığı yetenekleri doğrultusunda bir eğitim almalıdır. Diğer yandan ise eğitim, öğrencide ihtiyaçlarını gidermek adına istek uyandıracak bir tarzda oluşturulmalıdır. Böylece kuram ve eylem arasında bir ilişki de inşa edilebilecektir.

Sosyal öğrenme kuramının gelişiminde önemli bir yere sahip olan diğer isim Psikolog Lev Vygotsky’dır. Bireyin gelişimini sosyal ve kültürel belirlenimleri göz önünde bulundurarak incelememiz gerektiğini belirten Vygotsky’ye göre “insan sosyal olarak oluşturulan bir fenomendir. Çünkü çocuğun kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç-gereçlerin tarihî ve kültürel bir karakteri vardır” (Ergün ve Özsüer, 2006, s.272). Özellikle dil ve düşünce arasında kurulan ilişkiyi inceleyen Vygotsky, düşüncenin gelişiminin dil tarafından belirlendiğini söyler, bir yandan da dil, sözcük ve kavramlar düşüncenin biçimsel görünüşleridir. Bu noktada aslında sözcüklerin ve tabii kavramların anlamlarının tarihsel süreç içerisinde değiştiğini görmekteyiz. Bu değişmeyi ona göre çocuğun zihni ve sosyal-kültürel ortam belirler (Ergün ve Özsüer, 2006, s.274-275). Ona göre bireyin tek başınayken öğreneceği şeyler çok sınırlıdır bu nedenle öğrenme sürecinde bireyin potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için öğretici/aktarıcı topluluğuna, diğer bir deyişle kolektif bir sürece ihtiyacı vardır (Yıldırım, 2016, s. 623).

Dewey ve Vygotsky, birbirlerinden farklı olmakla birlikte, öğrenme olgusunu birey ve çevre dolayısıyla açıklamaya çalışmışlardır. Onların bu katkılarının ötesinde sosyal öğrenme olgusu bir kuram olarak ise ilk kez 1947’de Julian Rotter tarafından geliştirilmiştir. Rotter’a göre insan, bilinçli bir varlık olarak davranışlarına ve dolayısıyla deneyimlerine şekil verebilme yetisine sahiptir, bununla birlikte bu süreçte dış uyarıcılardan ve pekiştireceklerden de etkilenmektedir. Bu nedenle de kişilik, bireyin bilişsel süreci ve çevresi arasındaki ilişkiden hareketle incelenmelidir (Bayrakçı, 2007, s. 200). Bu noktada davranışı anlayabilmek için bireyi geçmişte öğrendikleriyle başka bir deyişle deneyimleriyle birlikte değerlendirmek gerektiği gibi, bireyin çevresini de farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcılar çerçevesinde değerlendirmeliyiz.

Sosyal öğrenmeye ilişkin bu tarihsel hattın en önemli ismi ise Albert Bandura olarak kabul edilmektedir. Bandura bireylerin öğrenme sürecine dair sistematik bir inceleme yapmıştır ve burada özellikle taklit ve gözlemin, aynı zamanda bilişsel bir süreç olarak ele alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğrenmedeki bilişsel süreci açıklamak için düşünme, dil, sembolleştirme, hafıza, öndeyide bulunma ve davranışı değerlendirme gibi süreçleri de içerisine alan yeni bir öğrenme kuramı geliştirmiştir (Bayrakçı, 2007, s. 200; Bahn, 2001, s. 111). Burada çocukların belirli modelleri neden belirli bir zaman ve mekân dahilinde taklit etmeye güdülendiklerini açıklamaya çalışmıştır (Miller, 2008, s.259). Bu bağlamda Bandura birey, çevre ve davranış arasındaki ilişkiyi incelerken, bireyin bilinçli bir varlık olmasından hareketle bireyin davranışlarının uyarıcılara verilen otomatik cevaplar olmadığını belirtiyor. Diğer yandan ise “taklit” etmenin de bireyin öğrenme sürecini aktarmak için yeterli olamayacağının altını çiziyor. Nihayetinde insan, akıl sahibi bir varlık olarak gözlemlediği şeyleri de belirli ihtiyaçları, deneyimleri vb. üzerinden seçmektedir ve incelemiş olduğu olguları da bir akıl yürütme sürecinden geçirerek yorumlamaktadır. Bu nedenle gözlem ve öğrenme arasındaki ilişki sadece doğrudan gözlemlenebilir olanla açıklanamamaktadır. Gözlemin ardındaki bilişsel unsurları ortaya çıkarmak, bilginin kişideki oluşum sürecini ve kalıcılığını çözümleyebilmek açısından önemlidir.

Sosyal öğrenme kuramı davranışçı kuramların insanı mekanik bir varlık gibi ele almasını eleştirmiştir. Davranışçı kuramlar ilk olarak hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle karşımıza çıkmaktadır. Hayvanlar üzerinde

yapılan bu deneyler sonucunda davranışlara odaklanıldığından insanın duygu ve düşünceleri bu çalışmalarda yok sayılmıştır. Bu incelemelerin temel mantığı sadece gözlemlenebilen şeyler üzerinden bilimsel bir açıklama yapılabileceğidir, bu nedenle de davranışlar merkeze alınmıştır. Davranışçı yaklaşımlarda öğrenmenin uyaran-tepki aracılığıyla gerçekleştiği belirtilir. Bu nedenle de irade, isteme, seçim yapma gibi durumlara değinilmez (Sinoğlu Günden ve Erdoğan, 2017, s.26). Bilimsellik ölçütü olarak ölçülebilirliğin ve gözlemlenebilirliğin alınmasından dolayı da davranışlar sadece fiziksel özellikler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımın gelişmesinde 17. yüzyılda artan bilimsel çalışmaların ve 20. yüzyılın başlarında da etkisini arttıran “pozitivizm” perspektifinin etkisi vardır. Buna göre sadece ölçülebilir dolayısıyla da nicelikselleştirilebilir ve doğrudan gözlemlenebilir olandan hareketle gerçekliğe dair bir değerlendirilme yapılabileceği iddia edilmektedir. Bu yaklaşım “genellenebilir” ve “evrensel” olana ulaşmayı hedef haline getirdiği için de farklı sonuçların doğmasına neden olacak kültürel ve sosyal çevrelerin etkilerini yok saydığı gibi, bir yandan da doğrudan ölçülemeyen ve gözlemlenemeyen olarak değerlendirilen duyguları, arzuları da inceleme alanının dışında tutmuştur.

Bilişsel öğrenme kuramını savunanlar dünyayı anlamak için yapılan çalışmaların tümünün zihinsel bir etkinliğe dayandığını söylemişlerdir. Bilişsel kuramcılar hafıza, dikkat, irade, kavramsal öğrenme gibi zihinsel etkinliklerden hareketle öğrenmenin incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada davranışçı perspektiften ayrılmaktadırlar, çünkü onlara göre öğrenmede birtakım bilişsel süreçler vardır, bilgiler birbirine bağlanarak bir ilişki geliştirirler. Örneğin, Piaget bu bilişsel gelişimi duyuşal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi olarak belirli aşamalardan hareketle açıklamıştır. Burada bireyin taşıdığı potansiyele vurgu yaparak, biyolojik-fiziksel anlamda gelişimle bilişsel gelişim arasında da bağlantı kurmuştur. Bu aşamalarda bireyin sosyal çevresinden olan etkilenimleri çok da göz önünde bulundurulmamıştır (Yıldırım, 2016, s.622). Buradan da anlaşılacağı üzere bilişsel öğrenme kuramlarının tümünün kişi, davranış ve çevre arasındaki ilişkiyi kurduğunu söyleyemeyiz. Bu noktada sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişselci perspektifteki eksiklikleri görerek öğrenme etkinliğinin, bilişsel ve sosyal bir süreç olduğunu göstermeye

çalışmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında bilişsel öğrenme kuramının etkileri fazlasıyla olduğundan “sosyal bilişsel kuram” olarak da adlandırılmaktadır. Bu noktada bilişsel davranışçı ve analitik kuramın sosyal öğrenme kuramında birleştirilmeye çalışıldığını da söyleyebiliriz.

### **Sosyal Öğrenme Kuramının Dayandığı İlkeler**

Bandura'nın belirlemiş olduğu ve bireyin yapmış olduğu gözlemi değerlendirirken de göz önünde bulundurmanız gereken sosyal öğrenmenin temel ilkeleri şu şekildedir: Karşılıklı belirleyicilik, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, sembolleştirme kapasitesi, öz yargılama kapasitesi (Sinoğlu Günden ve Erdoğan, 2017, s.81).

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin davranışları her zaman o davranışın gerçekleştiği çevre göz önünde bulundurularak incelenmelidir. Bu noktada “bireysel” olarak bir davranış sergileniyor görünse dahi, o davranışın ortaya çıkmasına neden olan şey tek başına bireyin kendisi olarak değerlendirilmemeli ve “karşılıklı belirleyicilik” hali göz önünde bulundurulmalıdır. Öngörü kapasitesi, kişinin bilgilerini geleceğe yönelik kullanabilmesidir. Sosyal öğrenme kuramına göre kişi davranışları belirli bir amaca yönelik şekillenmektedir, bu nedenle de öngörü sahibi olmak, kişinin beklentileri doğrultusunda davranışını şekillendirmesi demektir. Dolaylı öğrenme kapasitesi, kişilerin tam da başkalarının dolayımıyla bir öğrenme yolu açtığını gösterir. Buna göre doğrudan faili olmadığımız bir olay ya da duruma ilişkin yapmış olduğumuz gözlemden ve değerlendirmelerden hareketle yeni bir davranış geliştirebiliriz. Öz düzenleme kapasitesi, kişinin kendi davranışından sorumlu olmasıdır. Böylelikle Bandura bireyin davranışını düzenleme, belirleme, değiştirme yetisine sahip olduğuna işaret ederek onun yaptığı davranışın bilincinde olduğunu göstermiştir (Sinoğlu Günden ve Erdoğan, 2017, s.81).

Sembolleştirme kapasitesi, kişinin düşüncesi için bir mekanizma inşa etmesidir. Bunu dilin oluşum sürecinde de görebiliriz. Ayrıca çeşitli zihinsel resimler, kelimeler insanların kendilerini anlatmaları ve çevreyi anlayabilmeleri için de önemlidir. Sembolleştirme hafızanın işlerlik kazanması için de önemli bir yere sahiptir. Hatırlamak ve bilgiyi gelecekte kullanabilmek için sembolleştirme yapmak gerekir. Bandura'nın da işaret ettiği gibi gözlemlerden hareketle çocuklar kendi davranışlarını ona göre şekillendirebilecekleri soyut



ilkeler dahi belirleyebilme yetisine sahiptir (Miller, 2008, s. 260). Bu noktada gözlemlenenlerin bilişsel olarak işlenmesi ve sembolleştirilmesi davranışın nasıl sergileneceğini belirleme noktasında önemlidir.

Öz yargılama kapasitesi, bireyin davranışının sonuçlarını olumlu ve olumsuz yönleriyle analiz ederek kendisine ilişkin bir tutum geliştirmesidir. Bunu kişinin kendisine ilişkin yeterlilik algısı geliştirmesi olarak da değerlendirebiliriz. Bununla bağlantılı olarak öz yargılama kapasitesi “insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini motive ettiklerini de belirler” (Bayrakçı, 2007, s.206). Buna göre kişi bir davranışı kendi kapasitesinin üstünde gördüğünde yapmaktan vazgeçecek, kendi kapasitesinde gördüğünde ise yapma eğiliminde olacaktır. Sonuç olarak bu süreçte kişinin kendi kapasitesine ilişkin bir farkındalığı oluşacaktır (Demirbaş, 2005, s.111). Kişinin kendisini başkalarından ayırabilmesi, yapabilecekleri konusunda diğerleriyle doğru bir kıyaslama yapabilmesini de sağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda kişinin başkalarından olan farklılığını ortaya koyarak öz-yeterliliğini geliştirebilmesi açısından da önemlidir (Miller, 2008, s.263).

Yukarıda belirtilen ilkelerden de anlaşılacağı üzere sosyal öğrenme kuramı birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşimi temele almaktadır. Buna göre kişinin beklentileri, istekleri davranışı şekillendirdiği gibi, davranışın kendisi de bireyin düşünce ve duygularını etkilemektedir. Bu noktada insan hem çevresini şekillendiren hem de çevresinden etkilenen bir sosyal yapıya sahiptir.

### **Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri**

Gözlemsel öğrenme, birey tarafından modellenen ve bireyin hafızasına kazınan bir davranışa tanık olmasıyla başlar. Bu şekilde öğrenilen davranışların yanı sıra birey, sözlü düşüncelerin kalıplarını ve davranışı modelleyen kişinin ifade ettiği ve yorumladığı duyguları da sürece dahil eder. Sosyal öğrenme kuramıyla birlikte gözlem dediğimiz öğrenme etkinliğinin “taklit” e indirgenemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bandura’ya göre gözlem yoluyla öğrenme süreci şu şekildedir: Dikkat etme, hatırd tutma (saklama), davranışı meydana getirme (üretim) süreci, güdülenme (motivasyon) süreci (Burton and Meezan, 2004, s. 43; Gündüz, 2019, s.86). Dikkat ilk aşamayı oluşturur. Dikkat çocukların yeniden üretmek istedikleri ya da başkalarının yeniden

üretmelerini istedikleri davranışı gerçek anlamda görmeleri anlamına gelir. İkinci aşama görülenlerin içselleştirilmesi ve muhafaza edilmesidir. Bu aşama çocuğun yeniden üretilecek davranış ya da eylemleri zihinsel olarak prova ettiği bilişsel süreçleri içerir. Üçüncü aşama, dikkat ve saklama süreçlerinden elde edilen bilgileri eyleme dönüştürerek davranışın yeniden üretilmesi aşamasıdır. Son aşama, çocukların gözlemledikleri davranışı canlandırmaları veya taklit etmeleri için motive olmalarıdır. Bandura'ya göre bahsi geçen motivasyon doğrudan pekiştirme, dolaylı pekiştirme ve kendini pekiştirme olmak üzere üç farklı pekiştirme yolu ile gerçekleşir (Horsburgh and Ippolito, 2018, s.2).

Gözlem yoluyla öğrenme sürecinin basamaklarına göre, kişinin çevresinde olup biten birçok olayın ve durumun içerisinden bazılarını özellikle seçmesinin ardında bir dizi neden bulunmaktadır. Gözlem sürecinin ilk basamağı olan “dikkat etme” ye baktığımızda kişisel anlamda ihtiyaçların, psikolojik ve fizyolojik olarak hazır bulunuşluk durumunun, modelin özelliklerine olan ilginin önemli birer belirleyen olduğunu görmekteyiz. Ayrıca dikkat edilen şeyle birlikte bir sosyal çevre de seçilerek inşa edilmeye başlanır. Yaşamış olduğumuz bu anı bir “deneyim” haline getirmek içinse “hatırlama” önemli bir faktördür. Gözlemlenen davranışın bilişsel olarak sembolleştirme süreci de daha sonrasında davranışın nasıl meydana getirileceğini etkilemektedir. Bu noktada oluşturulan zihinsel resimler, sözel semboller, imgeler, gözlenen bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bir davranışın meydana getirilmesinde ise hatırlanan davranışların hayata geçirilmesi söz konusudur. Bu süreçte birey gözlemlendiği davranışı kendi bilişsel, fiziksel özelliklerinin kapasitesine göre tekrar yorumlayarak çeşitli ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmektedir. Elbette tekrarlanan davranışlar ve onların sonucunda alınan dönütler de davranışın şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu noktada olumlu dönütler davranışın yapılma sıklığını arttırırken olumsuz dönütler ise davranışın sönümlenmesine neden olur (Gündüz, 2019, s.86-87).

Güdülenme sürecinde canlı model, sözel öğretim modeli ve sembolik model olmak üzere üç temel gözlemsel öğrenme modeli bulunmaktadır. Canlı modelde davranış doğrudan gözlemlenmekte, sözel öğretim modelinde davranışın nasıl yapılacağı açıklanmaktadır. Sembolik modelde ise davranış, çeşitli kitle iletişim araçları ve kitap, dergi gibi basılı kaynaklar aracılığıyla

kurgusal olarak sergilenmektedir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı günümüzde özellikle sembolik modelin çeşitli davranışların aktarılması için sıkça kullanıldığı görülmektedir (Vasi, 2019, s.26).

### **Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar**

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin davranışı başkalarının geçirdiği dolaylı yaşantılardan etkilenmektedir. Öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu, model özellikleri şeklindedir. Dolaylı pekiştirmeye, modelin bir davranışının pekiştirilmesi o davranışın başkaları tarafından daha çabuk ve sık sık yapılmasını sağlar. Örneğin; ödevlerini zamanında ve özenli bir şekilde yapan bir öğrencinin öğretmeni tarafından takdir edilmesi, diğer öğrencilerin de zamanla aynı davranışı sergilemesini sağlayabilir. Dolaylı ceza, pekiştirmenin tam tersi olarak, modelin bir davranışı sonucunda cezalandırıldığına gözlemlenmesi sonucunda başkalarının da o davranışı yapmaktan kaçınmasıdır. Örneğin; okulda arkasına fiziksel şiddet uygulayan birinin cezalandırılması, başkalarının da bu davranışı sergilemelerini önleyebilmektedir. Gözlemlenen bir davranış sonucunda modelin değer verilen bir ürüne ulaşması dolaylı güdülenmeyi gerçekleştirir. Burada önemli olan nokta kişinin değer verdiği şeye ulaşmak için bir istek duyması ve davranışı yapabileceğine inanmasıdır. Örneğin; resim yapmayı seven birinin, bir resim yarışmasını kazanan modeli gözlemlemesi ve onu başarısına olan tanıklığı kişiyi bu konudaki yeteneğini geliştirmek için güdüleyebilir. Kişiler birçok duyguyu da gözlem yoluyla kazanabilmektedir. Korkulması ya da istenmesi gereken şeylerin sözlü olarak ifade edilme biçimleri pek çok duygunun aktarılmasını sağlamaktadır. Dolaylı yaşantılar aracılığıyla çeşitli semboller ve deneyimler aracılığıyla duygular da öğrenilebilmektedir. Özellikle korkunun bu şekilde aktarıldığı düşünülmektedir. Dolaylı yaşantılar aracılığıyla öğrenmede modelin özellikleri de önemli bir belirleyen olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiler bazen kendilerine benzeyen bazense kendilerinden daha üst statüye yerleştirdikleri modelleri gözlemlemeyi tercih ederler. Bu tercihler sonucunda, model alınan davranışın taklit edilmesinde yaşanan başarı ve başarısızlık durumu davranışın yapılmasına ya da ondan vazgeçilmesine neden olmaktadır (Bandura, 1971, s. 24-25; Roberts, 2010; Gündüz, 2019, s. 84-85).

## Çocuklarda Sosyal Öğrenme ve Sosyal Hizmet

Gelişim sürecindeki çocukların dört tip bilgi edinme biçiminin olduğu görülür. Bunlardan ilki, çocuğun önceki başarı ve başarısızlıklarından elde ettiği sonuçlar doğrultusunda öğrendikleridir. İkincisi benzer görev ve durumlara sahip olan başkalarının deneyimlerinden hareketle öğrenilenlerdir. Üçüncü bilgi kaynağı sözel yolla işleyen ikna sürecidir. Burada özellikle çocukların bir şeyi başarabileceklerine ya da bir şeylerden kaçınmaları gerektiğine dair sözel olarak bir güdülenme süreci yaşanmaktadır. Dördüncüsü ise kişilerin uyarılmışlık, anksiyete, fiziksel acı gibi fizyolojik ve duyuşsal durumları da öğrenme sürecini etkilemektedir (Miller, 2008, s.262). Bu noktada öğrenme sürecinin bireysel, sosyal ve fizyolojik birçok belirleyeni olduğunu ve bu noktada yaşanan bir problemin çözülebilmesi için bütün bu süreçlerin ilişkiselliğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Sosyal öğrenme kuramı kişinin bilgi elde etme sürecinde fizyolojik, sosyal ve bireysel durumunu göz önünde bulundurarak, insan davranışlarının çoğunluğunun model alma yöntemiyle oluştuğunu belirtir. Bu görüşe göre kişilik, başkalarının davranışını taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür. Çocuklar anne babalarının yanı sıra, televizyondan, yaşlılarından, öğretmenlerinden ve kardeşlerinden de öğrenir. Model almada kişi doğrudan başkasının davranışını taklit etmez, bu davranışın gözlenmesi, zihinde depolanması, ihtiyaç halinde hatırlanması gerekir. Bu öğrenme süreci bazen olumsuz etkenleri de beraberinde getirebilir. Örneğin model olarak seçilen kişilerin başlarından geçen olumsuz olaylar, kişinin dolaylı yaşantı yoluyla sürekli korku duymasına neden olabilir. Bu bilgiler doğrultusunda sosyal hizmet uzmanları çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarda onların rol modellerini öğrenmelidir. Bu bilgi hem çocuğu tanımak ve anlamak adına hem de çocukla çalışmak için yol gösterici olabilir. Rol modeli öğrenildikten sonra çocuğa yönelik “içerisinde bulunduğu bu sorunla rol model aldığı kişi karşılaştı ne yapardı?” şeklindeki sorular çocuğu sorunun çözümü konusunda düşünmeye iter ve onu cesaretlendirebilir. Bununla birlikte sosyal hizmet uzmanları bazı durumlarda çocuklar için kendilerinin rol model olması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Bu makalenin yazarlarından biri devlet koruması altındaki çocukların kaldığı bir yurttaki gerçekleştirdiği bir

uygulamada çocuklarla kurum personelinin farklı saatlerde yemek yediğini fark etmiştir. Çocuklarla daha fazla zaman geçirmek isteyen yazar, öğlen yemeğini çocuklarla birlikte yemeyi tercih etmiştir. Yazarın ilk gözlemi çocukların pilav dahil olmak üzere kaşık ya da çatala yenilebilecek birçok yemeği elleriyle yediği yönündedir. Birkaç hafta boyunca çocuklarla yemek yemeğe devam eden yazar, çocukların çatal/kaşık kullanımında önemli bir artış olduğunu gözlemlemiştir.

Yukarıda verilen örnekte olduğu gibi rol modellerin çocuklar üzerinde oldukça büyük etkileri söz konusudur. Burada önemli olan rol modelin özellikleridir. Bandura (1969) bir rol modeli diğer kişilerden ayıran güç, prestij, yeterlilik, uzmanlık, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerin önemli değişkenler olduğunu ve bu özelliklerin çocuklar ve yetişkinler üzerinde büyük etkisi olduğunu vurgular. Bunun yanında modelin cinsiyeti, yaşı, sosyal statüsü, etnik özellikleri, başarı ve başarısızlıkları da başkalarını etkilemeleri bakımından önemli etmenlerdir.

Bandura (1969) özellikle cinsiyet rolü davranışlarında model almanın önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. Cinsiyet rolü, cinsiyetle ilgili toplumsal beklentileri yansıtır. Bunu “toplumsal cinsiyet” kavramıyla da açıklayabiliriz. Buna göre çocukların çeşitli davranış kalıplarını benimsemelerinin ardında anne babalarının ve çeşitli iletişim araçlarının cinsiyet rolüne ilişkin belirlediği modellerin çok büyük etkisi vardır. Ata erkil toplumlarda kız çocuklarının sürekli aile kurma, yemek yapma, bebek yetiştirme üzerine oyunlar sergilerken, erkek çocuklarının arabalarla, silahlarla oynatılması bu bağlamda bir örnektir. Kız ve erkek çocuklarının davranışlarına bakıldığında genellikle kız çocuklarının anneyi, erkek çocuklarının ise babayı rol model olarak aldığı görülmektedir. Ancak unutmamak gerekir ki, çocuk cinsel kimliğini geliştirirken en başta anne babasını ya da onu yetiştiren kişileri örnek olarak seçse de zamanla kendi değerlerini, inançlarını oluşturacaktır ve buna uygun geliştirdiği beklentileri doğrultusunda da kendi düşünce sürecini biçimlendirecektir. Bununla birlikte sosyal öğrenme süreci sonrasında içselleştirilen toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olarak sosyal hizmet uzmanları sosyal öğrenme kuramının yanında bilişsel davranışçı kuramın yöntem ve tekniklerinden de yararlanabilir.

Aile içinde şiddete maruz kalan çocuklara bakıldığında şiddetin bir öğrenme ortamı olan ailede bilişsel esnekliğe ket vuran bir davranış kalıbının, bir gerekçe sunma ya da yaratma diyebileceğimiz “hatalı bir rasyonelleştirmenin” olağan bir davranış ya da bir kültür formu biçimine büründürülerek yeni nesle aktarıldığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi, şiddetin mantıklı, haklı gerekçeleri varmış gibi sunulması, şiddetin yaygınlaşması problemini de beraberinde getirmektedir. Bu rasyonelleştirme biçimi istenmeyen bir davranış olan şiddetin nesilden nesle aktarılmasına neden olmakla birlikte bir yandan da bilişsel gelişim de bu süreçten olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Çocukların ilk öğrenme süreçlerini şiddet gibi bir problemle yaşamaları sosyal çevreyi algılama, dilsel, duygusal olarak iletişim kurma etkinliklerinin tümünü sekteye uğratmaktadır (Doğrucan ve Yıldırım, 2020, s.127-128). Aile içi şiddette olduğu gibi saldırganlık davranışı da üç ana kaynaktan beslenir. Bunlardan ilki aile üyeleri tarafından modellenen ve pekiştirilen saldırganlıktır. Ailevi saldırganlık belirleyicileri üzerine yapılan araştırmalar, sorunlara agresif çözümler arayan ebeveynlerin, başkalarıyla uğraşırken benzer saldırgan taktikler kullanma eğiliminde olan çocukları olduğunu göstermektedir. İnsanların içinde yaşadığı ve tekrar tekrar temas kurdukları alt kültür, ikinci bir önemli saldırganlık kaynağı sağlar. Üçüncü saldırgan davranış kaynağı, kitle iletişim araçları tarafından sağlanan bol miktarda sembolik modellemedir. Televizyonun ortaya çıkışı, büyüyen bir çocuk için mevcut olan model yelpazesini büyük ölçüde genişletti. Günümüzde hem çocuklar hem de yetişkinler, evlerinin konforunda televizyonda yayınlanan modellemeden şiddet davranışının tüm yelpazesini öğrenmek için sınırsız fırsata sahiptir (Bandura, 1978, s. 14-15). Şiddet, saldırganlık gibi olumsuz davranışların önüne geçilmesi için toplumsal cinsiyet olgusundaki gibi sosyal hizmetin birey, grup ve toplum bazında müdahalelerine gereksinim vardır. Bu kötü davranışların çocuklar tarafından tecrübe edilmemesi, bu davranışlara çocukların alışmaması adına müdahale planları yapılması zorunludur. Şiddetin, saldırganlığın olduğu mecralardan, görsellerden çocukların uzak tutulması, çocuğun özellikle sosyal ağları içerisinde bu örüntüye maruz kalmaması için sosyal hizmet uzmanlarının koruyucu önleyici çalışmalar yapması gerekmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı dilin, ahlakın gelişmesi gibi konuların incelenmesinde de göz önünde bulundurulmuş bir kuramdır. Kalıtım ve çevrenin ne kadar etkili olduğunu incelemeye çalışırken de sosyal öğrenme kuramının ilkeleri göz önünde bulundurulur. Dilin öğrenilme sürecine baktığımızda da ebeveynin model alındığını görülür. Ebeveynin çocuğun dilsel ifadelerini pekiştirmesi ve düzeltmesiyle süreç işlemektedir. Böylece çocuk nerede ne zaman ve ne şekilde dili kullanacağını da öğrenmiş olur (Aral ve Doğan Keskin, 2016, s. 111). Dilsel ifade kullanma biçimlerinin bilişsel süreç üzerindeki etkileri de önemli bir inceleme konusudur. Şiddet içeren ya da cinsiyetçi ifadeler bu anlamda dilsel olarak normalleştirilerek çocukluk çağından itibaren kullanılabilir. Bu nedenle bir kişinin nasıl bir çevrede yaşadığını anlamak için kullandığı dilsel ifadeleri ve yüklediği anlamları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Kişinin çevresiyle sürekli olarak kurduğu ilişkiyle birlikte değerlendirilmesi aslında çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin bir bütün olduğunu da göstermektedir. Sosyal hizmetin geneli bakış açısında olduğu gibi sosyal öğrenme kuramı bu bütünselliği önemsemektedir. Bu nedenle de bir çocuğun bir gelişim alanındaki sıkıntısının diğer gelişim alanlarındaki etkisine mutlaka bakılmaktadır. Bu kuram çerçevesinde bir çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi birlikte değerlendirilmelidir. Bunlarla birlikte kişinin kendi davranışlarından sorumlu olması söz konusudur. “Sorumluluk” tek başına yaptıklarının bilincinde olmayı değil, sosyal ilişkiler hakkında düşünmeyi de beraberinde getirmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2016, s. 111). Bu açıdan çocuğun toplumsal yapıya uyum sağlaması, gerektiği yerlerde bu uyumu ve iş birliğini sonlandırması, duygularını, problemlerini ifade edebilmesi ve onlara ilişkin çözüm yolları araması da sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir.

Olup bitenler üzerine düşünme etkinliğiyle birlikte sosyal öğrenme kuramı, çocuğun öğrenme sürecini bir sosyalizasyon süreci olarak değerlendirmemizi de sağlamaktadır. Bu noktada da aile, arkadaş ve okul çevresi, çalışma deneyimi, kitle iletişim araçları, göç deneyimleri gibi unsurların sosyalizasyon sürecini etkilediği unutulmamalıdır. Örneğin; söz konusu olan suçta sürüklenmiş çocuklar olduğunda, ailede suç işleyen kişilerin olmasının ve bu sürecin normalleştirilmesinin, pekiştirilmesinin çocuğun gelişimindeki etkisi görülür (Karataş vd., s. 139).

Bandura sosyal öğrenme kuramının önemli bir bileşeni olan gözlem yoluyla öğrenme aracılığıyla sosyalizasyon sürecinin yanı sıra sorunlu davranışlar için bir terapi yönteminin geliştirilebildiğinin altını çizer. Kendi verdiği örneklerden birinde Bandura, köpeklerden korkan anaokulu öğrencilerine, bir çocuğun köpeklere yavaş yavaş yaklaşarak sevdiği görüntüler izlettirildikten sonra bir aylık terapiyle birlikte öğrencilerin yavaş yavaş köpeklere yaklaşmaya başladıklarını belirtmiştir (Miller, 2008, s. 251). Bu da göstermektedir ki sosyal öğrenme kuramı arzu edilen davranışın geliştirilmesi için yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Sosyal hizmet uygulamalarında da bu bakış açısı kullanılabilir.

Sosyal hizmette problemlerin ortaya konulması ve etkin müdahale yöntemlerinin geliştirilebilmesi için bireyi çevresi içinde değerlendirmek oldukça önemlidir ve bu bağlamda işlevsel olan bir diğer kuram ekolojik sistem kuramıdır. Bireylerin çevrelerindeki sistemlerle ilişkilerindeki kesişim noktalarına yapmış olduğu vurguyla birlikte insan davranışlarını ve öğrenmelerini anlamamızı sağlayan ekolojik sistem kuramı; tıpkı sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi davranışların oluşum süreçlerine ilişkin açıklamalar getirmekte ve getirdiği açıklamalar davranışın çevreyle kurulan ilişki çerçevesinde geliştiğine dayanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979, s.21). Bu yönüyle ekolojik sistem kuramının sosyal öğrenme kuramında yer alan “sosyal” kavramını açıkladığı da söylenebilir. Ekolojik sistem kuramına daha detaylı bir bakışla bireyin çevresiyle olan etkileşimini mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılan farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlardan “makrosistem” içinde yaşanan kültürel, toplumsal değerlere dikkat çeker. Bu değerler aynı zamanda mikro, mezzo ve ekzosistemlerin oluşumlarını anlamak açısından da önemlidir (Bronfenbrenner, 1979, s.26), çünkü bunları belirleyen inançların, kültürel mirasın ve aynı zamanda ekonomik, siyasal ve hukuki alt yapının ne olduğunu bilmek, problemlerin oluşum ve çözüm süreçlerinde çok boyutlu düşünebilmeyi de sağlamaktadır. Dolayısıyla ekolojik sistem kuramı insan davranış ve öğrenme süreçlerini açıklamada mikrodan makroya çeşitlenen farklı boyutların etkilerinin göz önünde bulundurulduğu bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramıyla birlikte değerlendirildiğinde özellikle sosyal öğrenmede çok dikkat çekilmeyen makro düzeydeki kültürün ve kurumların etkisinin burada ele alınması önemlidir. Bu noktadan hareketle problemleri çok boyutlu



bir şekilde değerlendirebilmek için sosyal öğrenme kuramıyla birlikte ekolojik sistem kuramından da yararlanması gerektiğini göz önünde bulundurmamak gerekmektedir.

## SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bandura (1969) tarafından rol model olarak belirlenen kişinin davranışı ile onu rol model olarak belirleyen bir kişinin davranışı arasında benzerliğin meydana gelmesi şeklinde tanımlanan sosyal öğrenme teorisi, günümüzde farklı alanlarda kullanılan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, sosyal bir ortamda gözlem yoluyla gerçekleşir. Bireylerin hayatında sosyal öğrenme kuramının ana teması olan gözlem yoluyla öğrenmenin en fazla gerçekleştiği dönemlerden biri çocukluk dönemidir. Çocuklar olaylara, olgulara, davranışlara çok daha hızlı bir biçimde dikkatini verebilmekte, yaşananları, söylenenleri daha fazla hatırlayabilmekte, ilgisini çeken tutum, davranış, hareketleri çok daha kolay üretebilmekte ve çok daha kolay motive olabilmektedirler. Sosyal hizmet uzmanları daha çok çocukların içerisinde yaşadıkları ortamın şiddet ve suç gibi çocuğun gelişimi açısından uygun olmadığı durumlarda devreye girmektedirler. Çocuklar açısından uygunsuz olan bu ortam ve olguların sosyal öğrenme süreçleri sonrasında çocuk tarafından tekrar üretebileceği unutulmamalıdır. Bu noktadan hareketle çocukların yaşadığı ya da yaşanması muhtemel sorunların tespit edilmesi, tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, daha sonra sonuçların takip edilmesi süreçlerinde sosyal hizmet uzmanları sosyal öğrenme kuramından yararlanmanın yollarını aramalıdır. Bu bağlamda çocukların rol modellerinin öğrenilerek hem çocuğun daha yakından tanınması hem de çocuktan yaşadığı sorunu rol model olarak belirlediği kişinin yaşadığını düşünmesi istenerek çocuğun sorunla baş etmesinde ona motivasyon sağlayabilir. Bazı durumlarda ise sosyal hizmet uzmanlarının kendileri çocuklar için rol model olma çabası içerisinde olmalıdır.

“Çevresinde içinde birey” yaklaşımını benimseyen sosyal hizmet mesleği açısından sosyal öğrenme kuramı sosyal hizmet uzmanlarına daha detaylı bir değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. Her ne kadar çevresi içinde birey yaklaşımı sosyal hizmet uzmanlarına müracaatçılarla çalışmada önemli bir

perspektif kazandırsa da sosyal öğrenme kuramı birey-çevre ilişkisinin birey üzerindeki etkilerini daha detaylı bir biçimde açıkladığından dolayı oldukça işlevseldir. Bununla birlikte sosyal öğrenme kuramının çocukluk dönemindeki öğrenmeye yaptığı vurgu çocuklarla çalışmada sosyal hizmet mesleği açısından önemlidir. Çocuğun yaşadığı öğrenme sorunları, arkadaşlarıyla ve çevresiyle uyum problemleri ve kendisini ifade etme problemleri gibi problemler sosyal öğrenme kuramı perspektifinden hareketle ele alındığında bireyin hem sosyal çevresi hem de bilişsel özellikleri bir arada değerlendirilmektedir. Böylece hem çocuğun biricikliği hem de çevresinden olan etkilenimleri göz önünde bulundurulmuş olur.

Sonuç olarak çocuklarda sosyal öğrenme kuramının pratikteki karşılığı olarak, çocukların yaşadıkları problemlerin ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulmasında, çocuğun çevresiyle bir arada değerlendirilmesi ve bunu yaparken de çocuğun bilişsel ve duyuşsal kapasitesinin yanında sosyal ve kültürel ortamının etkilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle sosyal öğrenme kuramı diğer kuramlarla birlikte sosyal hizmet uzmanlarının bilgi repertuarlarında mutlaka bulunması gereken bir kuramdır.

## KAYNAKÇA

- Aral, N., Doğan Keskin, A. (2016). Çocuk Gelişimi. Aral, N. (Ed.), *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi* (ss.96-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Bahn, D. (2001). Social Learning Theory: Its Application In The Context of Nurse Education. *Nurse Education Today*, 21(2), 110-117.
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. *Handbook of Socialization Theory and Research*, 213- 262.
- Bandura, A. (1971). *Social-Learning Theory*. Manufactured in the United States of America.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. doi:10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:0, Sayı: 14, 198-210.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burton, D. L., ve Meezan, W. (2004). Revisiting Recent Research on Social Learning Theory as an Etiological Proposition for Sexually Abusive Male Adolescents. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1(1), 41-80.
- Coşkun Özüaydın, B. (2017). John Dewey ve Paideia Perennis, *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1. 30-40.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi, 20 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı karar.
- Demirbaş, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenme Ürünlerine Etkisini İnceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğrucan A., Yıldırım Z. (2020). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 22-138.
- Ergün M., Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2, 269-292.
- Guttek, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gündüz, M. (2019). Öğrenme ve Öğretme Teknikleri. Gökteş, Y. (Ed.), *Öğrenme Kuramları* (ss.71-92), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargularının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği), *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 12, No: 28, 101-119.

Horsburgh, J., ve Ippolito, K. (2018). A Skill To Be Worked At: Using Social Learning Theory to Explore The Process of Learning From Role Models in Clinical Settings. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-8.

Karataş, K., Erükçü Akbaş, G., Gülhan Orhan, M. (2020). Ankara’ da Çocuk Suçluluğu: Emniyet Çocuk Şubeye Gelen Olgular Üzerinden Bir Değerlendirme, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 24, Sayı: 1, 137-156.

Miller, P.H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Roberts, D. (2010). Vicarious Learning: A Review of the Literature. *Nurse Education in Practice*, 10(1), 13-16.

Selcik, O., ve Güzel, B. (2016). Sosyal Hizmet Mesleğinin Çalışma Alanı ve Sosyal Hizmet Uygulamasının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi, *Journal of International Social Research*, 9(46), 461-469.

Sinoğlu Günden, T., Erdoğan, S. (2017). Çocuk Gelişiminde Alan Çalışmaları. Erdoğan, S. (Ed.), *Çocuk Gelişimi Kuramları* (ss.74-98), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Smith, M. A. (2020). Social Learning and Addiction. *Behavioural Brain Research*. doi:10.1016/j.bbr.2020.112954

Vasi, D. (2019). *Aile İçi Şiddetin Sosyal Öğrenme Kuramı Perspektifinden Değerlendirilmesi: Kahramanmaraş Kadın Konukevi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım Aykurt, A. Y. (2020). 21. Yüzyıl’da Sosyal Sorunlar ve Dezavantajlı Gruplar. *Journal of Awareness*, 5(3), 427-448.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:2, 617-628.