



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMU

DOKTORA TEZİ

İBRAHİM HALİL YILMAZ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

ANKARA, 2021

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKULA
UYUMU**

DOKTORA TEZİ

İBRAHİM HALİL YILMAZ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DOÇ. DR. ZAFER ÇELİK
DANIŞMAN

ANKARA, 2021

ONAY SAYFASI

İbrahim Halil Yılmaz tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Okula Uyumu” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvan Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Doç. Dr. Zafer Çelik	AYBÜ/İTBF/Sosyoloji ABD	
Prof. Dr. Emrah Akbaş	AYBÜ/İTBF/Sosyoloji ABD	
Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu	AYBÜ/İTBF/Sosyoloji ABD	
Doç. Dr. Coşkun Taştan	Polis Akademisi/Adli Bilimler Enstitüsü	
Dr. Öğr. Üyesi Asu Altunoğlu	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Yaygın Öğretim ABD	

Tez Savunma Tarihi: 25.02.2021

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Unvan Ad Soyad

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İbrahim Halil Yılmaz



TEŞEKKÜR

Bu çalışma yoğun bir emek ve büyük bir özverinin yanında birçok kişinin desteğinin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Tez danışmanım ve kıymetli hocam Doç. Dr. Zafer Çelik'in araştırmanın her aşamasında yönlendirmeleri ve geribildirimleri sayesinde bu araştırma somut bir ürüne dönüşmüştür. Tezin her ayrıntısına dönük olarak yaptığı yorumlarıyla ve eleştirileriyle, bilimsel bir çalışmayı ortaya çıkarmaya dönük eşsiz bir eğitim sürecine tanıklık etmemi sağlamıştır. Sürecin başından sonuna kadar ortaya koyduğu bilimsel ahlakı, dakikliği ve özverisiyle etkilendiğim ve benim için örneklik teşkil eden değerli insan ve bilim adamı olarak danışmanıma yürekten teşekkürü ve minnettarlığımı bir borç bilirim. Tez izleme komitesinde yer alıp bu çalışmanın başından sonuna kadar her aşamasına önemli katkılar sunan değerli hocam Doç. Dr. Coşkun Taştan'a gönülden teşekkür ederim. Mültecilerle çalışma fikrinin ateşini yakan, beni bu alana teşvik eden ve tez izleme komitesinde yer alarak süreci başından sonuna takip edip değerli katkılarını esirgemeyen kıymetli mesai arkadaşım ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Zafer Sağıroğlu'na sonsuz teşekkürler. Ayrıca tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Emrah Akbaş ve Dr. Öğr. Üyesi Asu Altunoğlu'na kıymetli yorum ve eleştirileri için şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın çeşitli bölümlerini gözden geçirerek sunduğu katkı ve yönlendirmeleriyle bana büyük destek sağlayan değerli dostum Doç. Dr. Erhan Görmez'e ve çalışmanın giriş bölümünü okuyarak katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Kenan Bulut'a ve Doç. Dr. Mehmet Nuri Çınarcı'ya gönülden teşekkür ederim. Çalışmanın son okumasını yapan kıymetli dostum Dr. Mehmet Ali Yıldız'a ciddi katkıları için müteşekkirim. Tez metnini gözden geçirerek katkı sunan Arş. Gör. Ramazan Ünsal'a da çok teşekkür ederim.

Araştırma verilerini topladığım okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanlara verdikleri samimi katkılar için minnettarım. Çalışmaya sundukları içten destekleri için Suriyeli ailelere de *şükran kesira*.

Bu süreçte ilgisini eksik etmeyen ve ismini burada anamadığım bütün arkadaşlarıma teşekkürler. Diğer bir şükran borcum manevi destekleri ve gösterdikleri sabır için aileme ve yakınlarımadır. Kardeşlerim İsmail'e ve Mine'ye çalışmaya verdikleri destek için hususen teşekkür ederim. Son olarak, araştırma sahasının ve gönlümün anahtarını elinde tutan oğlumun da annesi kıymetli eşime ne kadar teşekkür etsem azdır. Onun sabrı, özverisi ve çalışmaya sunduğu değerli katkıları olmasaydı bu çalışma nihayete ermezdi.

ÖZET

Suriye iç savaşını müteakiben ülkesini terk etmek zorunda kalan milyonlarca Suriyeliye ev sahipliği yapan Türkiye, bu kitlenin barınma, beslenme ve uyum gibi çeşitli ihtiyaçlarını giderme konusunda ciddi bir baskı ile karşı karşıya kalmıştır. Bu ihtiyaçlar Suriyeliler içerisinde en savunmasız, bakıma ve ilgiye en fazla muhtaç olan grup olarak çocuklarda daha belirgindir. Dolayısıyla bu çocukların hem akademik başarıları hem de sosyal ve duygusal refahları için okula uyum sağlayabilmeleri önemli görülmüştür. Bu kaygıdan hareketle bu çalışmada Türkiye'deki Suriyeli ilkököl çocuklarının okula uyum sürecine, bu süreçte karşılaşılan çeşitli engellere ve fırsatlara odaklanılmıştır.

Mültecilerin uyumuyla ilgili çok sayıda araştırma olsa da eğitim perspektifinden mülteci çocukların ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları zorlukları ele alan çalışmalar sınırlıdır. Mülteci çocukların okula uyum sürecini detaylandıran ve uzun süreli veri toplamaya dayandıran araştırmalar ise yok denecek kadar azdır. Bu çerçevede içinde bulundukları zorlu koşulların ve çeşitli ihtiyaçların yanı sıra okula etki eden aktörlerin ve çevrelerin Suriyeli çocukların okula uyumuna değişen düzeylerdeki etkisinin irdelenmesi bu araştırmanın temel amacı olarak ortaya çıkmıştır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik desen kullanılmış olup, çalışmanın veri toplama süreci iki yılı kapsamıştır.

Bu araştırmaya yön veren temel teorik bakış açıları ve saha verileri temelinde ortaya çıkan bulgular, çeşitli faktörler çerçevesinde yorumlanmıştır. Bu çalışmadaki verilerin ve bulguların Suriyelilerin göç sonrası deneyimlerine odaklanması, alana önemli bir katkı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada ortaya konulan Suriyeli çocuklarda okula uyum modeli, mülteci çocukların okula uyumunu irdelemeye yönelik kullanışlı bir araç iddiasına sahiptir. Dolayısıyla yöntemiyle, teorik çerçevesiyle, bütünsel bakış açısıyla ve ortaya koyduğu modelleriyle bu araştırma özgün bir niteliğe sahiptir.

Araştırmanın bu kapsamda ulaştığı sonuçlar, içinde bulundukları zorlu koşulların yanı sıra grup içi ve grup dışı etkileşimler temelinde ortaya çıkan dışlamanın, ön yargıların, sosyal mesafenin ve kültürel farklılıkların Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde belirleyici faktörler olduğunu göstermiştir. Çalışma, Suriyeli çocukların okula sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarının nasıl mümkün olabileceği ile tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dayanıklılık, etkili okul, travma, ikinci dil edinimi, kültürlenme.

ABSTRACT

Turkey which hosts millions of Syrians who had to leave their country following the Syrian civil war faced serious pressure about meeting various needs such as shelter, nutrition, and adaptation of this mass. These needs are more pronounced in children as the most vulnerable group among Syrians and most in need of care and attention. Therefore, it was significant for these children to adapt to school besides their academic success and social and emotional well-being. In this study, it is focused on Syrian primary school children's process of adaptation for school and various obstacles and opportunities encountered during this process.

While there is a great deal of research on refugee integration, studies addressing the needs and challenges of refugee children from an educational perspective are limited. Studies detailing the adaptation process of refugee children to school and basing them on long-term data collection are scarce. In this context, the principal purpose of this study was to examine the varying levels of actors and environments influencing the school on Syrian children's adaptation to school, and the hard conditions and various needs they are in. For this purpose, ethnographic design, one of the qualitative research methods, was used in the study, and the data collection process of the study took two years.

The findings that emerged based on the fundamental theoretical perspectives and field data that shaped this research were interpreted according to various factors. The focus of the data and findings of this study on Syrians' post-migration experiences is considered an important contribution to the field. Besides, the school adaptation model of Syrian children presented in this study claims to be a useful tool to examine refugee children's adaptation to school. Therefore, this research has a unique quality with its method, theoretical framework, holistic perspective, and the models it put forward.

In this context, research results showed that exclusion, prejudice, social distance and cultural differences based on in-group and out-group interactions, and the compelling conditions they were in were the determining factors in the adaptation process of Syrian children to school. The study was completed with how Syrian children can adapt to school healthily.

Keywords: Acculturation, effective school, resilience, second language acquisition, trauma.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	8
1.5. ANA HATLARIYLA ÇALIŞMANIN YAPISI	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. MÜLTECİ ÇOCUKLARDA TRAVMA	10
2.2. MÜLTECİ ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL EDİNİMİ	15
2.2.1. İkinci Dil Edinimine Yönelik Teorik Yaklaşımlar	16
2.2.2. Okul Yaşantıları ve Okuldan Kopma	18
2.2.3. İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Değişkenler	20
2.3. MÜLTECİ ÇOCUKLARDA DAYANIKLILIK	26
2.3.1. Risk ve Destekleyici Faktörler	28
2.3.2. Aile Faktörü	31
2.3.3. Okul Faktörü	32
2.4. YENİ MEKÂNA VE KÜLTÜRE UYUM SÜRECİ	35
2.4.1. Yerinden Edilme	35
2.4.2. Kültürlenme	37
2.4.3. Kültürlenme Ortamı Olarak Okullar	41
2.5. ETKİLİ OKULLAR	44
2.5.1. Okulların Etkililiği	44
2.5.2. Okul Müdürünün Liderliği	45
2.5.3. Okul-Aile İletişimi	46
2.5.4. Öğretmen Yeterlilikleri ve Yaklaşımları	49
2.5.5. Güvenli Okul Ortamı	52
2.5.6. Genel Değerlendirme	54
3. YÖNTEM.....	56
3.1. ÇALIŞMANIN DESENİ	56
3.2. ÇALIŞMA GRUBU VE YERİN SEÇİLMESİ	59
3.2.1. Araştırma Kapsamına Alınan Okul	60
3.2.2. İzin Alma Süreci ve Alana Girme	61
3.2.3. Araştırmacının Kişisel Koşulları	65

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ	67
3.3.1. Katılımcı gözlem	68
3.3.2. Görüşme	74
3.3.3. Alan Notları	76
3.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK	77
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	79
4. BULGULAR	82
4.1. TRAVMA	83
4.1.1. Travma Nedenleri	83
4.1.2. Travma Kaynaklı Okul Yaşantıları	95
4.2. SURIYELİ ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL EDİNİMİ	107
4.2.1. Olası Engeller	108
4.2.2. Fırsatlar ve Tehditler	114
4.2.3. Ana Dil Desteğinin Etkileri	119
4.2.4. Toplumsal Kimlik	124
4.3. SURIYELİ ÇOCUKLARDA DAYANIKLILIK	126
4.3.1. Bireysel Bağlam	127
4.3.2. Çevresel Bağlam	130
4.3.3. Sosyo-kültürel Bağlam	143
4.4. MEKÂNSAL VE KÜLTÜREL UYUM	148
4.4.1. Yerinden Edilme	149
4.4.2. Kültürlenme	154
4.5. ETKİLİ OKUL	158
4.5.1. Okul Müdürünün Liderliği	159
4.5.2. Okul Aile İletişimi	164
4.5.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Uygulamaları	172
4.5.4. Güvenli Okul Ortamı	175
5. TARTIŞMA	179
5.1. SURIYELİ ÇOCUKLARIN TRAVMA DENEYİMLERİ	179
5.1.1. Aile Okul ve Yakın Çevre Kaynaklı Nedenler	180
5.1.2. Travma Kaynaklı Bilişsel Davranışsal ve Sosyal Okul Yaşantıları	186
5.2. SURIYELİ ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL EDİNME SÜREÇLERİ	191
5.2.1. Olası Engeller	192
5.2.2. Fırsatlar ve Tehditler	195
5.2.3. Ana Dil Desteğinin Etkileri	197
5.2.4. Toplumsal Kimlik Öğelerinin Etkileri	198
5.3. SURIYELİ ÇOCUKLARDA DAYANIKLILIK KAPASİTESİNİN GELİŞİMİ	200
5.3.1. Bireysel Bağlamın Etkileri	200
5.3.2. Çevresel Bağlamın Etkileri	202

5.3.3. Sosyo-kültürel Bağlamın Etkileri	213
5.4. SURİYELİ ÇOCUKLARIN YENİ MEKÂNA VE KÜLTÜRE UYUMU	218
5.4.1. Suriyeli Çocukların Göç Sonrası Karşılaştıkları Yeni Durumlar ve Bunların Etkileri	219
5.4.2. Suriyeli Çocukların Kültürlenme Sürecini Etkileyen Unsurlar	224
5.5. SURİYELİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMLARINA YÖNELİK ETKİLİ OKULUN ÖZELLİKLERİ	229
5.5.1. Okul Müdürünün Etkili Liderlik Özellikleri	229
5.5.2. Okul Aile İletişimi ve Bu İletişime Yönelik Okul Stratejileri	234
5.5.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Uygulamaları	238
5.5.4. Akran Zorbalığı Bağlamında Güvenli Okul Ortamı	240
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	244
7. KAYNAKLAR.....	252
8. EKLER.....	269
Ek-1. OKULDAKİ GÖREVLİ PERSONELLER	269
Ek-2. OKULDAKİ ÖĞRENCİLERİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI	270
Ek-3. ALAN NOTLARI DEFTERİNDEN ÖRNEK SAYFA	271
Ek-4. BİLGİSAYAR ORTAMINA KAYDEDİLMİŞ ALAN NOTU ÖRNEĞİ	272
Ek-5. SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN RESİM ÇİZİMİ ÖRNEKLERİ.....	273
Ek-6. SINIF TEMSİLCİSİ SEÇİMİ ÖRNEĞİ	275
Ek-7. ARAPÇA YÖNLENDİRİCİ LEVHA ÖRNEKLERİ	276
Ek-8. GÖRÜŞME FORMLARI	278

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AYBÜ	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
BM:	: Birleşmiş Milletler
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
EUNEC	: Avrupa Eğitim Konseyleri Ağı
EU-MIPEX	: Avrupa Birliği-Göçmen Entegrasyon Politika Endeksi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HRW	: İnsan Hakları İzleme Örgütü
INEE	: Acil Durumlarda Eğitim İçin Kurumlar Arası Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
YÖBİS	: Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi

ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL 2.1. ETNO-KÜLTÜR GRUPLARINDA VE DAHA GENİŞ TOPLULUKLARDA İKİ KONUYA DAYANAN DÖRT KÜLTÜR STRATEJİSİ	39
ŞEKİL 2.2. EBEVEYN KATILIMI VE ETKİLERİ: OKUL TEMELLİ VE EV TEMELLİ KATILIM STRATEJİSİ	47
ŞEKİL 3.1. ÇALIŞMA DESENİ	81
ŞEKİL 4.1. SURİYELİ ÇOCUKLARDA OKULA UYUM MODELİ.....	82
ŞEKİL 4.2. TRAVMA TEMASINA AİT KATEGORİLERİN İLİŞKİSEL GÖSTERİMİ	83
ŞEKİL 4.3. SURİYELİ ÇOCUKLARIN İKİNCİ DİL EDİNİMİ TEMASINA AİT KATEGORİLERİN İLİŞKİSEL GÖSTERİMİ	108
ŞEKİL 4.4. SURİYELİ ÇOCUKLARDA DAYANIKLILIK TEMASINA AİT KATEGORİLERİN İLİŞKİSEL GÖSTERİMİ	127
ŞEKİL 4.5. MEKÂNSAL VE KÜLTÜREL UYUM TEMASINA AİT KATEGORİLERİN İLİŞKİSEL GÖSTERİMİ	149
ŞEKİL 4.6. ETKİLİ OKUL TEMASINA AİT KATEGORİLERİN İLİŞKİSEL GÖSTERİMİ	159



TABLÖLAR DİZİNİ

TABLO 3. 1. SINIF İÇİ GÖZLEM TAKVİMİ	70
TABLO 3. 2. KATILIMCILARLA YAPILAN GÖRÜŞMELERİN DAĞILIMI.....	76
TABLO 3. 3. OKUL PERSONEL BİLGİLERİ.....	269
TABLO 3. 4. E-OKUL SİSTEMİNE KAYITLI ÖĞRENCİLER	270



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, kapsamı ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın yapılma gerekçesinin ortaya konulduğu problem durumunun ardından amaç ve alt amaçlara değinildikten sonra çalışmanın önemi ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Savaş, kaçış ve sürgün nedeniyle karşılaştıkları radikal belirsizlik, mültecilerin gelecek umutlarını ve yaşantılarını derinden etkilemektedir. Bu topluluk içerisinde ailelerini veya yakınlarını kaybetmiş en savunmasız kitleyi oluşturan çocuklar, fiziksel ve psiko-sosyal korumaya en fazla ihtiyaç duyan grup konumundadır (Sinclair, 2001). Dahası bu çocuklar, savaşın yüklediği psikolojik ve sosyolojik sorunlarla birlikte vatanlarını terk ederek yeni bir ülkeye gelmişlerdir. Buna bağlı olarak ev sahibi toplumun dilini edinmek anlamında kullanılan ikinci dil edinimi, yeni bir kültüre ve çevreye uyum sağlama gibi zorlu şartlarla karşılaştıkları için mülteciler içerisinde çocuklar en hassas grubu oluşturmaktadır (Anderson vd., 2004). Türkiye, 3,7 milyonu Suriyeli mülteci¹ olmak üzere yaklaşık olarak 4,1 milyon mülteci ile dünya çapında en fazla sayıda mülteciye ev sahipliği yapmaya devam etmektedir (UNHCR, 2020). Bu Suriyeli mülteci nüfusun yaklaşık yarısını (1.732.044) çocuklar oluşturmaktadır (GİGM, 2021).

Suriyelilerin Türkiye'ye yaptıkları kitlesel göçün onuncu yılında okul çağı Suriyeli öğrenci nüfusunun yüksek olması ve okullaşma oranlarının ve sayılarının her yıl artması (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020, s. 4), onları müstakil konuların öznesi

¹ Bu çalışmada mülteci kavramı, hukuki statülerden bağımsız olarak sosyolojik bir bağlama temellendirilmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamına dahil edilen Suriyeli katılımcılar için Suriyeli mülteciler ifadesi kullanılmıştır.

olarak ele almayı zorunlu kılmaktadır. Ayrıca okullarda karşılaştıkları yeni bir kültüre uyum sağlama ve bununla birlikte yeni bir dil öğrenme zorunluluğu bu öğrencileri düşük başarı veya okuldan uzaklaşma gibi risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Dreyden-Peterson'un (2011, ss. 49-50) da belirttiği gibi eğitim dünyanın duymayı, dinlemeyi reddettiği bu çocukların sesi olacaktır. Bu çocukların ev sahibi ülkeye uyumlarında ve aidiyet duygusu geliştirmelerinde de eğitim hayati derecede öneme sahiptir (Taylor & Sidhu, 2012).

Mültecilerin eğitim ve uyum süreçleriyle ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde genişlemeye devam eden bir literatür bulunmaktadır (Alpaydın, 2017; Büyükhana, 2019; Çelik & İçduygu, 2018; Doğutaş, 2016; Dryden-Peterson, 2017; Hamilton & Moore, 2004; Rutter & Jones, 1998; Seydi, 2014; Sinclair, 2001; Sirin & Rogers-Sirin, 2015; Yılmaz, 2020). Bu çalışmalar, eğitim faaliyetlerinin sadece mülteci çocukların ve ailelerin mensubu olduğu toplulukların sosyal uyumuna katkı sağlamadığını aynı zamanda ev sahibi toplulukla birlikte bölgesel ve küresel kalkınmaya katkısı olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu önemli literatüre rağmen özellikle mülteci çocukların yeni okullarına uyumlarını ortaya koyan çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık uluslararası çalışmalar incelendiğinde mülteci çocuklarla ilgili travma konusunu ele alan araştırmaların yaygınlığı dikkat çekmektedir (Ahearn & Athey, 1991; Dyregrov, 2004; Frater-Mathieson, 2004; Hart, 2009; Herman, 2015; Rousseau, 1995; Sinclair, 2001; The National Child Traumatic Stress Network, 2005; UNHCR, 2019). Türkiye'de yapılan mülteci odaklı çalışmalarda da travma konusunun yoğun olarak işlendiği görülmektedir (Çelik & İçduygu, 2018; Levent & Çayak, 2017; Özer vd., 2013; Özer vd., 2016; Şeker & Sirkeci, 2015; Tösten vd., 2017). Söz konusu travma literatürü incelendiğinde araştırmaların savaşın yol açtığı psikolojik güçlüklerle yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda göç öncesi savaş ortamının neden olduğu travmaya, bazılarında da anavatanından çıkış, geçici yerlerde barınak hayatı gibi göç esnasında yaşanan olumsuzlukların ortaya çıkardığı travmaya odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda savaş kaynaklı faktörlerin travmanın asıl kaynağı olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Oysa Türkiye'de doğdukları gerçeği göz önünde bulundurulursa Türkiye'deki Suriyeli ilköğrencilerinin travma nedeninin söz konusu faktörler olması beklenemez. Sonuç olarak bu durum, Suriyeli ailelerin savaşın başlamasıyla birlikte göç ettikleri yeni yerlerde çocuklarının karşılaştıkları olası risk durumlarını veya üstesinden gelinmesi gereken sorunları irdelemeyi zorunlu kılmaktadır.

Mülteci çocukların eğitimini ele alan çalışmaların önemli bir çoğunluğunda (Espinosa, 2013; Levent & Çayak, 2017; Özcan, 2018; Özer vd., 2017; Rubinstein-Avila vd., 2015; Schumann, 1976) yer verilen faktörlerden birisi de ikinci dil edinimidir. İkinci dil edinimi, bu araştırmada da Suriyeli çocukların üstesinden gelmeleri gereken önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların hemen hepsinin ortak vurgusu, mülteci grubun yeni yere uyumunda ev sahibi toplumun dilini edinmenin anahtar bir rol üstlenmiş olduğudur. Diğer bir ifadeyle bu araştırmalarda, mülteci grubun ev sahibi topluluğun dilini edinme derecesiyle bu topluluğa uyumu arasında doğrusal bir ilişki olduğuna işaret edilmektedir. Buradan hareketle, Suriyeli çocukların ikinci dil ediniminde aile, okul ve mahalle gibi yakın çevrelerden kaynaklanan zorlukların, engellerin ve fırsatların neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bunları bütünsel bir değerlendirme ile ele almak gerekli görülmektedir.

Mülteci çocukların yeni çevreye uyumlarını sağlamaya yönelik bulundukları yeni ortamda olası risk durumlarını ve üstesinden gelmeleri beklenen görevleri yerine getirmelerinde bireysel kapasitelerinin ve bulundukları çevrenin destek düzeyi önemli görülmektedir. Literatürde konunun bu yönünü farklı açılardan ele alan birçok çalışma mevcuttur (Çalhan, 2019; Masten vd., 1990; Motti-Stefanidi, 2018; OECD, 2018a; Ungar, 2012). Bu çalışmalar incelendiğinde bu konunun irdelenmesinin, Suriyeli çocukların normal hallerine kavuşmalarına yönelik çeşitli olumsuzlukların üstesinden gelebilme kapasiteleri ve çeşitli çevrelerden gelebilecek olası destek faktörlerinin neler olabileceğinin tanımlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Mülteci çocukların yerinden edilmeleriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, bunların kültürlenme tartışmalarından bağımsız yürümediği de anlaşılmaktadır. Mültecilerin kültürlenmelerini ele alan zengin bir literatür mevcuttur (Berry vd., 1997; Berry, 2005; Cushner vd., 2019; McBrien, 2005; Ogbu, 1995a; Ogbu, 1995b; Rudmin, 2009). Bu çalışmalar incelendiğinde yerinden edilmenin doğal bir sonucu olarak yeni yerin kültürünü benimseme düzeyi ile mülteci grubun genel uyumu arasında sıkı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, Suriyelilerin sahip oldukları kültürel kodlar Türkiye’de karşılaştıkları yeni durumları yorumlamalarının da anahtarı olarak görüldüğünden, kültürlenme konusunun kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları zorlukların önüne geçmek ve olası yapıcı müdahaleler için kültürel uzaklıklarının ve uyumlarının bilinmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Mülteci çocukların eğitimine odaklanan çeşitli araştırmaların ele aldığı konular toplu bir şekilde değerlendirildiğinde, bu çocukların yeni yere uyumunda “Model bir okul hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusu gündeme gelmektedir. Ortaya çıkan bu soruyla ilgili cevap ise etkili okul tartışmalarına odaklanan literatürde çeşitli şekillerde irdelenmiştir (Chapman vd., 2016; Stringfield & Herman, 1996; Reynolds & Teddlie, 2000). Bu çalışmaların okulun etkililiği tartışmalarında, çocukların okula uyumlarını belirleyen aktörlere yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda okuldaki eğitim paydaşlarının Suriyeli çocukların okula uyumunda kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı rollerinin irdelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Mülteci çocukların eğitiminin farklı boyutlarda ele alınıp incelendiği zengin bir literatür bulunmakla birlikte, birbiriyle ilintili bu faktörleri bütün olarak ele alan ve inceleyen araştırmalara hala ihtiyaç duyulmaktadır. Dahası çocukların okul içi ve okul dışı eğitim süreçlerine çeşitli aktörlerin etkilerinin (geniş bir açıyla) hangi düzeylerde olabileceğinin de akademik araştırmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların çeşitli sınırlılıklara sahip olması yeni araştırmaların yapılması gereğini daha da artırmaktadır.

Mülteci çocukların eğitim süreçlerine yönelik yapılan araştırmaların (Güller & Aslan, 2019; Saklan, 2018; Taştan & Çelik, 2017; Yılmaz, 2020) veri toplama teknikleri açısından bazı sınırlılıkları olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerden anket veya açık uçlu sorular yardımıyla veri toplamanın güç olduğu belirtilebilir. Araştırma konusu, mülteci çocuklar olunca, söz konusu zorluk daha da derinleşmektedir. Görüşme ve anket gibi tekniklere dayalı araştırma yöntemlerinin, veri toplama sürecinde ortaya çıkardığı bu zorluğun yanında, çocukların sorulara verdiği yanıtlara dayalı sonuçların güvenilirliği de önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla mülteci ilkokul öğrencilerine odaklanmanın öneminin yanında onlarla uzun süreli etkileşime dayalı ve gerçekliği kendi bağlamında bağımsız bir gözle ele alan yeni araştırmaların alana sunacağı katkı açıktır.

Literatürde yer alan araştırmalar metodoloji açısından incelendiğinde de birtakım sınırlılıkların olduğu dikkat çekmiştir. Bazı çalışmaların (Bilecik, 2019; Güller & Aslan, 2019; Neff, 2007; Sinclair vd., 2005; St. John & Lewis, 1975) sadece nicel yöntemleri benimsediği ve mülteci gruba ilişkin istatistiki analizlere yer verdiği görülmüştür. Alanda yapılan bazı araştırmaların da (Çelik & İçduygu, 2018; Emin, 2016; Kılıç & Özkor, 2019; Özer vd., 2017; Sakız, 2016; Shuayb vd., 2014; Stewart, 2012) çeşitli görüşme teknikleri

ve/veya doküman incelemesine dayalı nitel yöntemlerle yürütüldüğü görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerine dayalı istatistiki verileri ve çeşitli görüşmelerden elde edilen nitel verileri bir arada değerlendiren çalışmaların (Büyükhan, 2019; Çalhan, 2019; Harunoğulları, 2016) yanında, nicel soru formları ve katılımcıların çizdikleri resimlerin analizini bir arada inceleyen karma yöntemli araştırmalara da (Özer vd., 2013; Sirin & Rogers-Sirin, 2015) rastlanmıştır. Bu çalışmaların raporladığı sonuçların, katılımcılarla kısa süreli etkileşime dayalı ve sadece katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlara ya da çeşitli materyallerin (istatistiki veriler, katılımcıların çizdikleri resimler vs.) analizine dayanan bir yapıda olduğu anlaşılmıştır.

Yine bazı araştırmalara (Alpaydın, 2017; Bourgonje, 2010; Cerna, 2019; Duruel, 2016; Ereş, 2015; Hamilton & Moore, 2004; Kağnıcı, 2017; Tanrıkulu, 2017) ait bulguların saha verilerine değil, ikincil kaynaklara (çeşitli kurumlara ait yayınlar, istatistikler, raporlar ve kurumsal belgeler vb.) dayandığı görülmüştür. Diğer taraftan kimi araştırmalar (Aydın & Kaya, 2017; Levent & Çayak, 2017) sadece ev sahibi topluluğun, bazıları da (Atlı & Balay, 2016; Beyazova Seçer, 2017; Güller & Aslan, 2019; Gün & Baldık, 2017) sadece mülteci grubun görüşlerine odaklanmıştır. Bu çalışmaların tamamı şüphesiz alana katkı sunmaktadır. Ancak öğrencilerin eğitim deneyimleri-tutumları üzerinde etkili olabilecek dışsal faktörlerin de dikkate alınması ile çocukların okula uyumları ile ilgili daha sağlıklı verilere ulaşılacağı muhakkaktır. Bu çalışmayı benzerlerinden ayıran niteliklerinden biri bu özelliğidir.

Döş vd. (2019) tarafından Suriyeli birinci sınıf öğrencilerine odaklanan dört haftalık etnografik çalışmanın yanında, Erden (2017) tarafından Türkiye’deki Suriyeli çocukların okullaşma deneyimleri, görüşme tekniklerinin yanında dört aylık katılımlı gözlemle ele alınmıştır. Bu kısa süreli etnografik araştırmaların yanında Dreyden-Peterson (2017) tarafından mülteci eğitimiyle ilgili uzun süreli bir araştırma gerçekleştirildiği görülmüştür. Literatür incelemesi neticesinde elde edilen bu bilgi de etnografik desene sahip araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Suriyeli öğrencilerle ilgili daha sağlıklı veriler elde edebilmek için; öğrencilerle uzun süreli etkileşim, zengin veri toplama araçları ve veri setleri, doğal ortamda uzun soluklu gözlem, dışsal faktörlerle ilgili yeterli bilgi vb. etkenleri dikkate alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir deyişle, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarıyla ilgili var olan durumu kendi gerçekliği içinde tüm yönleriyle ele alan, kapsamlı ve derin bilgilere ulaşan araştırmaların yapılması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Özetlemek gerekirse uzun süreli etkileşime ve zengin bir veri setine imkân tanıyan bir yöntemle, sürece etki eden önemli aktörleri dahil eden ve mülteci çocukların okula uyumlarını çeşitli faktörler (travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık ve kültürlenme süreçleri vb.) çerçevesinde bütünlükçü bakış açısıyla ele alan çalışma veya çalışmalara alanda ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma belirtilen gerekçelerle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın çıkış noktasını; Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyum durumlarını, göç sonrası süreç çerçevesinde bütüncül ve derinleştirici bir bakış açısıyla irdelemek ve değerlendirmek ihtiyacı oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, *Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumlarını etkileyen faktörleri irdelemek ve bu faktörlerin Suriyeli çocukların uyum durumlarını nasıl etkilediğini bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmek ve değerlendirmektir.* Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’deki Suriyeli çocuklar okula uyum sürecini nasıl deneyimlemektedir?
 - 1.1. Göç sonrası süreçte Suriyeli çocuklarda travmaya yol açan nedenler ve Suriyeli çocukların travma kaynaklı okul yaşantıları nelerdir/nasıl şekillenmektedir?
 - 1.2. Suriyeli çocukların ikinci dil edinimiyle ilgili engeller, fırsatlar, imkanlar ve zorluklar nelerdir?
 - 1.3. Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi nasıl şekillenmektedir?
 - 1.4. Suriyeli çocuklar yeni mekâna ve kültüre uyum sürecini nasıl deneyimlemektedir?
 - 1.5. Suriyeli çocukların okula uyumuna katkı sağlayacak “etkili okul” özellikleri nelerdir/neler olmalıdır?
2. Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumlarını içinde bulundukları yakın çevreler nasıl belirlemektedir?
 - 2.1. Suriyeli ve Türk aileler Suriyeli çocukların okula uyumlarını nasıl etkilemektedir?
 - 2.2. Kişilerle birlikte mekân olarak okulun Suriyeli çocukların uyumuna yönelik etkileri nelerdir?
 - 2.3. Mahalle Suriyeli çocukların okula uyum sürecini nasıl etkilemektedir?

3. Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumlarına yönelik ihtiyaç duyulan okul temelli müdahaleler nelerdir?
4. Okula uyum sağlayan Suriyeli çocuklarda hangi özellikler ön plana çıkmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Suriyeli çocukların okula uyumu, bir taraftan Türkiye toplumuna uyumun anahtarı olarak görülürken diğer taraftan Türk toplumunun çok kültürlü bir toplumsal hayata hazırlığı çerçevesinde önemli bir kavşak noktası olarak önem kazanmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların okula uyumlarına dönük tüm olumlu çabaların hayati derecede önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye, kısa sürede gelen büyük bir mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmasıyla diğer ülkelerden farklılaşmaktadır. Bu nedenle Türkiye’deki mültecilere odaklanan çalışmalar, farklı ülkelerdeki mültecilerin uyum sorunlarıyla ilgili fikir vermesi bakımından da önemlidir. Her ne kadar dünyada mülteci eğitimiyle ilgili geniş bir literatür bulunsa da barındırdığı mülteci sayısı ile ilk sırada bulunan Türkiye’deki durumun fotoğrafını çeken araştırmaların önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Eğitim sürecinin tüm yönlerini ve bu sürece etki eden tüm paydaşları dikkate alarak Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumlarını değerlendiren bu çalışma alanda yapılan benzer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca bu araştırma, Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumları hakkında okuldaki tüm paydaşların düşünceleri, tutum ve davranışları ile sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri üzerinden bütünsel bir tartışma ve değerlendirme sunmaktadır. Suriyeli çocukların okula uyumlarına kapsayıcı ve derinlikli bir şekilde odaklanan kavramsal çerçevesiyle de bu araştırma alana katkı sunacaktır.

Diğer taraftan araştırmanın başta Suriyeli çocuklar ve onların aileleri olmak üzere, yeni okula ve topluma uyumlarında ve içinde bulundukları zorlu şartların üstesinden gelmelerinde yol gösterici olması düşünülmektedir. Araştırmanın ayrıca Türk toplumunun Suriyelilerle birlikte çokkültürlü bir yaşamı inşa etme iradesini ortaya koymasında ve içgörü kazanmasında yol gösterici olması beklenmektedir. Çalışmanın okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlerin Suriyeli öğrenci gerçekliğinde eğitim süreçlerini yönetmelerine ve sürdürmelerine yönelik fikir vereceği de düşünülmektedir.

Son olarak Türkiye’deki Suriyelilerin geçicilikten kalıcılığa evrilen konumunun, okullarda artan Suriyeli öğrenci sayısının geleceğe yönelik uyum ve eğitim politikalarının odağı haline geleceği öngörülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın uyum ve eğitim politikalarının belirlenmesinde ve planlanmasında da yol gösterici bir misyon üstlenmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında; başta Suriyeli ilkökul öğrencileri olmak üzere, Suriyeli veliler ve öğretmenler, Türk öğrenciler ve veliler ile okul çalışanları bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarını kapsamıştır. Çalışmanın verilerini; 2018-2019 yılında sahadan doğrudan elde edilen veriler, ikinci yıl ise daha önce toplanan verileri teyit ve yeni yılda meydana gelen değişiklikleri tespit etmeye yönelik görüşmelerle elde edilen veriler oluşturmuştur.

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

- Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde dil engeli nedeniyle tercüman kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın yabancı katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme boyutu, tercüman aracılığıyla kurulan iletişimle sınırlıdır.
- Etnografik bir araştırma desenine sahip olduğundan araştırma, verilerin elde edildiği kültürel bağlam ile sınırlıdır.
- Araştırma sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okul çevresi ile sınırlıdır.

1.5. Ana Hatlarıyla Çalışmanın Yapısı

Çalışmada yer alan bundan sonraki bölümler kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç şeklinde sıralanmıştır.

Kuramsal çerçeve başlıklı bölüm, Suriyeli çocukların uyumunda etkili olduğu düşünülen temel konulara odaklanmıştır. Araştırmanın bütünselliğini koruma kaygısıyla bu bölüm ve daha sonraki bölümler arasında çalışmanın sonuna kadar karşılıklı etkileşimle biçimlendirilerek son hali verilmiştir. Böylece bu bölümde sırasıyla mülteci çocuklarda

travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık, yeni mekâna ve kültüre uyum ve etkili okul konuları ele alınmıştır.

Çalışmanın *yöntem bölümünde* üzerinde önemle durulan konunun bütünselliğine uygunluğu ve sağladığı sayısız avantajlarıyla etnografik desen hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yöntem bölümü kapsamında araştırmanın saha süreci öncesi, saha süreci ve sonrası hakkında detaylı bir anlatıma yer verilmiştir. Saha sürecinin bütün yönlerini tasvir etmesi ve ortaya koyması bağlamında araştırmanın metodolojisinin diğer araştırmacılar için kılavuz niteliği taşıdığına inanılmaktadır.

Bulgular bölümünde, literatürdeki tartışmalar ve araştırmanın benimsediği teorik çerçevenin yol göstericiliğinde saha sürecinde elde edilen verilerin temalar ve kategoriler halinde betimlenmesini içeren bulgulara yer verilmiştir. *Tartışma bölümünde*, bulgular bölümünde ortaya konulan tema ve kategorilerin içerdiği veriler, çeşitli araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Sonuç bölümünde öncelikle araştırmada kullanılan yöntemin çalışmaya sağladığı katkılara değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın giriş bölümünde ortaya konulan amaç sorularının yanıtlarına ve araştırmada ulaşılan özgün sonuçlara yer verilmiştir. Böylece bu çalışmanın literatüre ve uygulayıcılara sağladığı katkının somutlaştırıldığı bir içerikle bu bölüm tamamlanmıştır. Son olarak kaynakça ve ekler bölümlerine yer verilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın bütünselliği çerçevesinde mülteci çocukların okula uyumlarında etkili olduğu düşünülen konulara odaklanılmıştır. Literatürde farklı alan ve sorunlar çerçevesinde sıklıkla karşılaşılan konular olarak bu bölümde yer alan her başlık, konuyla doğrudan ilintisi ve önemi kapsamında kuramsal çerçeveye dahil edilmiştir. Dolayısıyla mülteci çocukların yeni yere ve okula uyumlarında etkili olabileceği düşüncesiyle bu konular beş ana başlık altında bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaya imkân sağlamıştır. Bu temel konular mülteci çocuklarda *travma*, *ikinci dil edinimi*, *dayanıklılık*, *yeni mekâna ve kültüre uyum* ve *etkili okul* tartışmaları şeklinde tasnif edilerek ele alınmıştır.

2.1. Mülteci Çocuklarda Travma

Mülteci çocuklara yönelik araştırmaların ve bu çocukların yeni bir kültürel çevreye uyumunun genellikle travma temelinde ele alındığı bilinmektedir (Frater-Mathieson, 2004; Hart, 2009; Herman, 2015; Perry, 2003). Herman (2015, ss. 33-51) travmayı insanlara kontrol, bağlantı ve anlam duygusu veren sıradan bakım sistemlerinin yok edildiği çok stresli bir olaydan tamamen bunalmış olma duygusu olarak tanımlamaktadır. Bu bunalım duygusu aile, arkadaşlık, sevgi ve toplum bağlarının parçalandığı ve insan deneyimine anlam veren inanç sistemlerinin zayıfladığı anlamına gelmektedir. Açıklamadan da anlaşılacağı üzere mülteci çocukların bir yere uyum sağlama kabiliyetleri, göç kaynaklı olası travma etkileri ile paralellik arz etmektedir. Bu çalışmada da Suriyeli mülteci çocukların okula uyumlarında etkili bir faktör olduğu düşüncesinden hareketle öncelikli olarak travma konusuna yer verilmektedir.

Mülteci çocukların travma deneyimleri göç öncesi, göç esnası ve göç sonrası yaşantıları ile ortaya çıkmaktadır (Frater-Mathieson, 2004). Bu çalışmada travma etkeni olarak göç öncesi süreç için Suriye iç savaşına, göç esnası süreç olarak Suriyelilerin savaşla birlikte ülkelerini terk etmelerine ve varsa kamp deneyimlerine, göç sonrası için de yoğunluklu olarak okul hayatına işaret edilmektedir.

Yaygın olarak karşılaşılan varış yerindeki kötü yaşam koşulları, beklenmedik yer değiştirmeler, akıl sağlığı sorunları olan aile üyeleri, zorbalık ile başa çıkmak ve okulda kendini güvensiz hissetmek mülteci çocukların göç sonrası yaşayabilecekleri önemli travma

faktörleri olarak görülmektedir (Hart, 2009, s. 354). Travmaya maruz kalan çocuklarda görülen en belirgin semptomlar endişe ve korku olup iştahsızlık, baş ağrısı veya mide ağrıları gibi strese bağlı fiziksel rahatsızlıklar, yıkıcı ve tutarsız davranışlar, hiperaktivite ve saldırganlıktan depresyona ya da uzaklaşmaya kadar çeşitli ruh halleri şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca dikkat dağılmasına neden olan anıların ani girişi, öğrenmeyi engelleyen depresif ruh hali ve sinirlilik gibi okul başarısını ve okula devamı olumsuz yönde etkileyen belirtilerin yanında oyun ve sosyal etkinliklerden çekilme gibi yaygın belirtilerle de karşılaşmaktadır (Kaplan, 2000, ss. 10-29). Birçok mülteci çocuğun yaşadığı travma deneyimi onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyebilmekte ve akademik zorluklarını artırabilmektedir (Sirin & Rogers-Sirin, 2015, s. 8).

Yapılan çalışmalarda çoğunlukla yetişkin mültecilerin travma deneyimlerine odaklanılsa da çocukların bu konudaki deneyimlerinin farklılığı ve sıklığı, onlarla ilgili daha yaygın ve titiz çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Çoğu zaman çocukların gösterdikleri belirtiler ve tepkiler yanlış yorumlanabilmekte ve bu durum uzun süreli psikolojik etkilere yol açmaktadır (Eisenbruch, 1988, s. 282). Doğrudan zulüm görmese ve yetişkinlerin yaşadığı bazı stresleri yaşamasa da çocukların dolaylı olarak strese maruz kalabileceği veya travmayı yaşayabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumun dikkate alınmaması, mülteci çocuğa deneyimleri hakkında konuşma fırsatı verilmemesine ve onun duygusal sorunlarıyla baş başa bırakılmasına neden olabilir. Böyle bir süreçle karşılaşan çocuk travmanın duygusal sonuçlarıyla başa çıkmakta daha da zorlanacaktır. İstenmeyen sonuçların ortaya çıkmaması için çocuğun deneyimlerini anlamaya çalışmak ama bunu yaparken daha fazla endişeye yol açmayacak bir yaklaşım benimsenmelidir (Hart, 2009, s. 355).

Tekrar eden ve ani ev ve okul değişimi gibi deneyimlerle karşılaşan mülteci çocukların bu kararların nasıl alındığıyla ilgili farkındalık geliştirememeleri veya farkındalık düzeylerinin düşük olması, onların travma deneyimlerinin anlaşılmasını güçleştirecektir. Ayrıca, yetişkinler yerleştikleri yeni yerde ev sahibi topluma uyum sağlama sürecinde kendi toplumunun diğer üyeleriyle birlikte yaşama ve zorlukları beraber aşma şansına sahip olabilirken, çocuklar yeni okullarına uyum sağlama sürecinde okulda kendisiyle aynı dili konuşan ve benzer arka plana sahip kişilerden yoksun kalabilirler (Hart, 2009, s. 355). Frater-Mathieson (2004, s. 13), mülteci çocukların, her ne kadar travma ile başa çıkmak için doğal kabiliyetlerle donatılmış olsalar da bozulmuş aile, okul ve toplum yaşamı deneyimleri, çoklu kayıplar ve savaşın etkileri ile birlikte devam eden ve karmaşık aile yaşantısı ve göç

ettikleri ülkede karşı karşıya kaldıkları sorunlarla ilgili olarak değişen düzeylerde sıkıntılar yaşadıklarını ve travma deneyiminin bazı çocuklar için belirli gelişim aşamalarında, bazıları içinse ömür boyu sürebildiğini belirtmektedir.

Yaşadığı olayları anlamaya çalıştığında bu olaylar, çocuğun aklında temsil edilmeye devam etmekte ve bunu arkadaşlarına tekrar tekrar anlattığı, oyunda ya da çizdiği resimlerde canlandırdığı veya rahatsız edici rüyalar yoluyla yeniden yaşadığı için bu olaylar canlılığını korumaktadır (Perry, 2003, s. 5). Savunmasız ve bağımlı olma özellikleriyle dikkat çeken çocuklara yönelik temel insani yardımlardan biri olarak görülen eğitim, bu travmanın iyileşme sürecini başlatma ve daha huzurlu bir gelecek için gerekli beceri ve değerleri öğrenme fırsatı sunmaktadır (Sinclair, 2001, s. 2).

Doğasında stres barındıran uyum sürecine, mülteci çocuklar halihazırda travmatik yaşantılarıyla dahil olmaktadır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de travma belirtisi gösteren mülteci çocukların sayısı oldukça fazladır. Sirin & Rogers-Sirin’in (2015), Suriyeli mülteci çocukların eğitimsel ve zihinsel sağlık ihtiyaçlarını ele aldıkları çalışmaya göre, araştırma kapsamına alınan çocukların %79’u ailesinden birinin ölümüyle yüzleşmiş; %60’ı birisinin vurulduğuna veya fiziksel olarak yaralandığına tanık olmuş ve %30’u fiziksel olarak yaralanmıştır. Bu çocukların %45’i travma sonrası stres bozukluğu ve %44’ü depresyon belirtileri gösterirken, yaklaşık dörtte biri uzuvlarında günlük psikosomatik ağrılar olduğunu ve beşte biri günlük baş ağrısı çektiğini bildirmektedir.

Özer vd. (2013) tarafından Türkiye’deki bir kampta yaşayan mülteci çocuklarla yapılan bir çalışmanın sonucu yukarıdaki çalışmada elde edilen verileri destekler niteliktedir. Araştırma kapsamına alınan çocukların %74’ü çok önem verdikleri birinin ölümünü yaşadığını ve %50’si altı veya daha fazla travmatik olaya maruz kaldığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlar çocukların %60’ında depresyon belirtileri, %45’inde travma sonrası stres bozukluğu, %22’sinde saldırganlık ve %65’inde psikosomatik belirtiler olduğunu ve bu istenmeyen sonuçların çocukların işlev düzeyini ciddi ölçüde azalttığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yazarlar genel olarak, Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ruh sağlığı sorunlarının normal bir popülasyondan çok yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan verilerle ilgili dikkat çekici bir sonuç, Suriye’deki iç savaşı yaşamamış olmalarına rağmen, bu çocukların %20’sinin çok ciddi düzeylerde savaş deneyimleriyle ilişkili zihinsel sağlık sorunları yaşıyor olmasıdır.

Mülteci çocukların travma deneyimlerinin yaygınlığına rağmen, çocuklar için gereken kaynakları ve desteği kısıtlayan birçok yanlış varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlardan bazıları, çocukların çevrelerinde olup bitenleri anlamak için çok küçük olduklarını, onların yaşadıkları deneyimleri unutacağını, etkilerin kısa süreceğini ve onların doğal olarak dirençli oldukları inancını içermektedir. Çocukların sorunla başa çıkabilme kapasitesi olsa da birçok mülteci çocuğun hayatını karakterize eden ve giderek artan bir travmadan yardım almadan kurtulabileceklerini beklemek yanlış olacaktır (Kaplan, 2000, s. 8).

Okullar bu süreçte mültecilerin desteklendiklerini ve anlaşıldıklarını hissettikleri güvenli bir ortam yaratarak, mültecilere dikkate alındıklarını ve kendilerine saygı duyulduğunu hissettirecek roller üstlenebilmektedir. Okulun görevi, mülteci çocukların deneyimlerini içeren ve sorunların üstesinden gelmenin olumlu yollarını pekiştiren okul müfredatındaki içeriği farklı öğrenme deneyimleriyle kazandırmak olabilir. Ayrıca okul, müfredat dışı grup etkinliklerini destekleyerek de önemli görevler üstlenebilir (Frater-Mathieson, 2004, s. 29).

Diğer taraftan Özer vd. (2013, s. 37) tarafından yapılan çalışmada, Suriyeli mülteci çocuklar arasında algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılsa da daha iyi destek ve koruma hissetmeleri için okulun çocuklar için yapılandırılmış akran destek grupları düzenlemek için en uygun çevre olduğu belirtilmektedir. Sonraki bölümlerde üzerinde daha detaylı durulduğu üzere, çok kültürlü anlayışı destekleyen, iletişimi arttıran ve ebeveynleri dahil eden yapısıyla okulların çocukların yaşadığı travmanın azaltılmasına ve onların okula daha kolay bir şekilde uyum sağlayabilmelerine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Mülteci çocukların zihinsel sağlığı ve kültürel gelişimlerini ele aldığı çalışmasında Eisenbruch (1988, ss. 283-291) köksüzlük (uprooting) metaforu ile mülteci çocukların hem kişisel hem de kültürel mahrumiyet kaynaklı sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Ona göre çocuğun uyumunda oldukça önemli bir değişken olan köksüzlük sadece vatan ve ev gibi fiziki çevreden değil, kültürel olarak gerekli duygusal ve sosyal destekten de mahrum kalmayı ifade etmektedir. Bu süreçte okullar, yabancılaşmanın çevresel stresini azaltarak ve çocuğun kültürel kaybın stresıyla başa çıkmak için yetkinliğini ve kişisel kaynaklarını arttırarak uyum sürecine önemli katkılar sağlamaktadır.

Mülteci çocukların eğitim süreçlerine odaklanan çeşitli araştırmalar, göç kaynaklı travmanın, mülteci çocukların okuldaki fonksiyonlarını yeterli düzeyde sürdürmesini, etkili ilişkiler kurmasını ve okulda istendik davranışlar sergilemesini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Hart, 2009, ss. 359-360). Ailenin yeni çevreye uyum sağlayabilmesinin ve ev sahibi ülkede bu süreci kolaylaştıracak destek hizmetlerinin bulunmasının, çocuğun okula uyum sürecini kolaylaştırdığı bilinmektedir.

Diğer taraftan öğretmenler, mülteci çocuklara yönelik koruyucu faktörleri arttıracak ve onların değişime ayak uydurmalarını teşvik edecek şekilde sürekli destek sağlama potansiyeline sahiptir (Frater-Mathieson, 2004, ss. 33-34). Bu nedenle öğretmenlerin, mülteci çocukların yaşadıkları deneyimlerden etkilenme biçimlerinin yanı sıra travma, kayıp ve kederlerinin sınıf içinde görünme biçimlerine karşı duyarlı ve hassas olmaları beklenmektedir. Bu aynı zamanda çocukların kültürel gerçekliği hakkında genel bir anlayışa ve bu kültürel görüşlerin nasıl ifade edilebileceğine ilişkin bazı bilgilere sahip olmayı gerektirmektedir. Buna ek olarak bazen mülteci bir çocuğun ne zaman profesyonel destek alması gerektiğini belirlemenin zorluğundan hareketle, öğretmenlerin mülteci eğitimi ve sınıftaki çocuklar üzerinde travmanın etkileri ile ilgili uygun eğitim ve hizmet içi etkinliklere katılımları önemli görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen yeterlilikleriyle ilgili Türkiye'deki durum da benzer bir ihtiyaca işaret etmektedir. Nitekim okul çağında bulunan Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politikalarını analiz eden bir çalışma (Alpaydın, 2017), öğretmenlerin çok kültürlü bir çevrede öğretime dönük bir eğitim alamadıklarını, travmatize çocuklarla yaptıkları çalışmalarda yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Sonuç olarak Sinclair'in (2001) de çalışmasında ana eğitim ilkesi olarak işaret ettiği gibi öğretmen yeterliliklerini geliştirmenin, bu çocukların okula uyum sürecine önemli katkılar sağlayacağı ortadadır.

Sinclair (2001) acil durumlara yönelik eğitim araştırmasında, travmatik deneyime sahip çocukların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını eğitim yoluyla karşılamının başarılı bir uyum için öncelikli ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ona göre mülteci çocuğun uyum sürecinde ikinci önemli tema ise ikinci dil edinimidir. Mülteci çocukların ikinci dil edinimi başlıklı bölümde de görüleceği üzere konuyla ilgili birçok çalışma, mülteci çocukların okula uyum kabiliyetlerinin yerel dili edinmeleriyle doğru orantılı olarak geliştiğine işaret ederek Sinclair'in vurgusunu desteklemektedir. Yani ev sahibi toplumun dilini kazanma düzeyi,

mülteci çocukların okula uyum sürecinde potansiyel kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın bundan sonraki bölümünde mülteci çocukların ikinci dil edinimi üzerinde durulmaktadır.

2.2. Mülteci Çocukların İkinci Dil Edinimi

Dil, mültecilerin yeni bir topluma uyumunun en temel aracı ve akademik başarının önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Ager & Strang, 2008; Krasteva, 2012, s. 59, Montgomery, 1996). Schumann (1986), mültecilerin yeni bir ülkede hayata adapte olma görevinin yeni bir dil edinme gereği ile genellikle karmaşıklaştığını belirtmektedir. Ona göre dil, tek endişeleri olmamakla birlikte mültecilerin yeni çevrelerine uyum sağlama konusundaki genel başarıları, ev sahibi topluluğun dilini öğrenmedeki başarısı ile ölçülebilmektedir. Türkiye’de yapılan çeşitli araştırma sonuçları da Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumunda dil faktörünün kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Atlı & Balay, 2016; Aydın & Kaya, 2017; Culbertson & Constant, 2015; Deniz vd., 2016; Doğutaş, 2016; Gün & Baldık, 2017; INEE, 2014; Jalbout, 2015; Taştan & Çelik, 2017).

Diğer gruplarla bazı ortak özellikleri olsa da ikinci dil edinme sürecinde mülteci çocukların ayırt edici özelliklerini belirlemek, onların dil edinimi ve dolayısıyla uyum sürecinin verimliliği açısından önemli görülmektedir. Göçmenlerden farklı olarak, mültecilerin göç öncesi süreçte ikinci dilin çalışılması da dahil herhangi bir hazırlık yapmadan yeni ülkeye gelmesi ve vatanlarına geri dönüş beklentileri (Ogbu, 1995a, s. 202) bu çalışmada mültecilerin ikinci dil edinimi ile ilgili dikkate alınan önemli faktörlerdendir.

Göçmen olmayan azınlıklar kendini geliştirmek için ev sahibi toplumun dilini öğrenmek isteseler de bunu yaparken en az iki duygusal ikilemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu ikilemlerin birincisi, mülteci bireyin ev sahibi toplumun dilini kendi toplumu içinde standart düzeyde konuşmasından kaynaklanmaktadır. Şöyle ki bu durum topluluk içinde anlaşmazlık sembolü olarak görülmekte ve tepkiye neden olmaktadır. Dolayısıyla ev sahibi toplumun dilini kullanmak, göçmen topluluklardaki gibi değer görmediğinden birey iki topluluk arasında ikilem yaşamaktadır. Yani göçmen olmayanların ev sahibi dili standart düzeyde kullanmaları ve öğrenmeleri kendi grupları içerisinde hoş karşılanmamakta ve bu grubun üyeleri tarafından engellenebilmektedir. Akran ve topluluk tepkisinin yol açtığı korku bireyin yaşadığı bu ikilemi derinleştirmektedir (Ogbu, 1995a, s. 201). İkinci ikilem ise azınlık topluma mensup bireylerin kendi toplumuna ait aksandan

kurtulamamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü mülteci bireyin ev sahibi dilini öğrenirken azınlık konuşmacıları gibi sesler çıkarması ve kelimeleri yanlış telaffuz etmesi, ev sahibi toplumun bireylerinin alaycı yaklaşımlarına ve mülteci bireyin utanmasına neden olabilmektedir (Olsen, 2000, s. 198). Bu durumun, ev sahibi toplumun dilini edinme sürecinde potansiyel bir engel olarak işlev görebileceği düşünülmektedir.

Çalışmalar, ev sahibi toplumun dilini iyi bilen göçmen öğrencilerin okul ortamına daha iyi uyum sağladıklarını ortaya koyarken, yoğun aksana sahip ya da konuşma güçlüğü çeken mülteci çocukların akranları arasında alay konusu olduğunu ve ev sahibi toplumun dilini konuşmaya çalışan bazı mülteci öğrencilerin cezalandırıldığını göstermektedir (Olsen, 2000). Kısacası mülteci çocukların yeni bir topluma olduğu gibi yeni bir eğitim ortamına uyum sürecinde yaşadıkları en önemli problemlerin başında ev sahibi toplumun dilini öğrenme konusunda yaşadıkları zorluklar gelmektedir. Dolayısıyla mülteci çocukların ikinci dil edinimindeki başarılarının onların okula uyumlarını doğrudan etkileyeceği açıktır. Dil ediniminin uyum sürecindeki önemi ve bu nedenle daha detaylı incelenmesi gereğinden hareketle, çalışmanın bundan sonraki kısımlarında öncelikli olarak mülteci çocukların dil edinimiyle ilgili teorilere yer verilmektedir. Daha sonra okul ve aile çevresinin yanında bireysel ve toplumsal bağlama odaklanılmaktadır.

2.2.1. İkinci Dil Edinimine Yönelik Teorik Yaklaşımlar

Dil yeterliliğinin kazanılmasının yanı sıra mülteci çocuklar, ev sahibi toplumun kültürüne uyum sağlama durumuyla da karşı karşıyadır. Kültürlenme olarak ifade edilen bu görev ilerleyen kısımlarda daha detaylı bir şekilde irdelenirken, bu bölümde kültürlenmenin ikinci dil öğrenimindeki etkisi ele alınmaktadır.

İkinci dil edinimi hakkındaki güncel teoriler, o dili öğrenenlerin kültürel anlamda ev sahibi topluma ulaştıkları derecede o toplumun dilini edinmelerini öngörmektedir. Schumann (1986, s. 379), kültürlenme modelinde kültürlenmeyi “ikinci dili öğrenen grubun, ev sahibi toplum ile sosyal ve psikolojik bütünleşmesi” olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak kültürlenmenin ikinci dil ediniminde önemli bir nedensel değişken olduğunu savunmaktadır. Kültürlenme, ev sahibi toplumun yaşam tarzını ve değerlerini benimsemeseler de ikinci dil öğrenenlerin sosyal ve psikolojik olarak bu gruba açık olmalarını gerektirmektedir. Schumann, ikinci dil öğrenenlerin ev sahibi toplumla olan ilişkilerinin sosyal ve psikolojik mesafenin bir devamı olarak kavramsallaştırılabileceğini

önermektedir. İki grup arasındaki bu mesafe ne kadar büyük olursa öğrencilerin ev sahibi toplumun dilini edinme olasılığı da o kadar düşük olmaktadır. Bu nedenle ev sahibi toplumun yaşam tarzını ve değerlerini benimseme değil, o toplumla sosyal ve psikolojik temas, kültürlenmenin temel bileşeni olarak görülmektedir. Yani Schumann'ın kültürlenme modeli, ikinci dil öğrenen grubun kendi yaşam tarzını ve değerlerini korurken, ev sahibi toplumun yaşam tarzına ve değerlerine uyum sağlamasını ideal durum olarak açıklamaktadır.

Kültürlenme süreci kapsamında sosyal değişkenler, temas halinde olan ancak farklı dilleri konuşan iki sosyal grup arasındaki ilişkiyi içeren değişkenlerdir. Bu iki grup arasındaki teması teşvik etme ya da engelleme potansiyeline sahip olan sosyal değişkenler, mülteci grubun ne derece uyum sağladığını etkilemekte ve o grubun yerel dili edinme derecesini belirlemektedir (Schumann, 1986, ss. 380-382). Schumann'a göre başarılı kültürlenmeyi etkileyebilecek faktörler ve dolayısıyla ikinci dil ediniminin genel başarısında etkili olan sosyal faktörler, iki grubun aynı sosyal çevreleri paylaşma derecesi, ev sahibi toplumun uyumu, iki kültürün benzerliği, iki grubun birbirlerine karşı tutumları ve mültecilerin ev sahibi grup ortamında kalış süresidir.

Sosyal mesafe ve psikolojik uzaklık düzeyleri, öğrencilerin yeni topluma ne ölçüde uyum sağladığını belirleyen iki önemli faktördür. Sosyal mesafe, öğrencilerin ikinci dil grubunun üyesi olma ve dolayısıyla onlarla temas kurma dereceleri ile ilgilidir. Psikolojik mesafe, öğrencilerin öğrenme görevinde ne kadar rahat oldukları ve bu nedenle bir grup boyutundan ziyade kişisel alanla ilgilidir. Sosyal faktörlerin öncelikli olduğu bu model, ikinci dilin edinilmesine ilişkin süreçlerle ilgili herhangi bir açıklama veya fikir sağlamamaktadır. Ayrıca, uyum ve tutum gibi faktörlerin sabit ve statik değil, potansiyel olarak değişken ve dinamik olduğunu, öğrencinin değişen sosyal deneyimlerine göre farklılaştığını kabul etmemektedir. İkinci dil ediniminde hem sosyal hem de psikolojik faktörler önemini korumasına rağmen, araştırmalar dikkatini giderek artan bir şekilde edinim olaylarını açıklamaya yönelik dilsel ve psiko-dilbilimsel yaklaşımlara çevirdiğinden, Schumann'ın kültürlenme modeli 1980'lerin başlarında önemini yitirmeye başlamıştır (Tavakoli, 2012, ss. 8-9).

İkinci dil öğrenimine yönelik daha yakın tarihli bir kültürlenme modeli John W. Berry tarafından geliştirilmiştir. Berry (1997, s. 9), göçmenler ve mülteciler için dört büyük kültürlenme stratejisi tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, göçmenlerin anadille şekillenen

yaşam tarzlarından vazgeçip ev sahibi toplumun normlarını benimsemeleri durumunda ortaya çıkan *asimilasyondur*. Bu strateji, yerli ve ikinci dil grupları arasındaki teması en üst düzeye çıkarmakta ve ikinci dil öğrenimini teşvik etmektedir. *Ayrım* (*separation/segregation*) olarak ifade edilen ikinci strateji, göçmenlerin anadil yaşam tarzlarını sürdürmelerini ve ikinci dil grubunu reddetmelerini içermektedir. Bu strateji sosyal mesafeyi en üst seviyeye çıkarmakta ve ikinci dil öğrenimi için asgari fırsat yaratmaktadır. Üçüncü strateji *entegrasyondur* ve bu durum, göçmen gruplar ikinci dil grubunun yaşam tarzına ve değerlerine adapte olurken, grup içi amaca yönelik olarak kendi yaşam tarzlarını ve değerlerini koruduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu strateji iki grup arasında farklı temas dereceleriyle sonuçlanmakta ve bunun sonucunda da ikinci dilin farklı derecelerde edinimi sağlanmaktadır. Bu üç strateji Schumann'ın modelinde yer alan ortak stratejilerdir. Berry modelini Schumann modelinden farklı kılan son strateji olan *marjinalleşme*, göçmenlerin ev sahibi ülkenin norm ve değerlerini edinmediği ve kendi kültürlerini de sürdürmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen modeller incelendiğinde ikinci dil edinme sürecinde en ideal kültürlenme yolunun, baskın olmayan grubun kendi yaşam tarzını ve değerlerini koruyarak hâkim kültüre uyum sağladığı Berry'nin entegrasyon, Schumann'ın adaptasyon olarak ifade ettiği strateji olduğu görülmektedir. Burada ifade edilen başarılı dil edinme stratejisinin, mülteci çocukların okula uyum sürecinde de yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. Okul Yaşantıları ve Okuldan Kopma

Mülteci çocukların okula uyum sürecinde etkili bir faktör olan okul kültürünün tanınması, ev sahibi toplumun dilinin edinilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü mülteci çocukların ev sahibi toplumun dilini konuşamaması başta okulda uyum sıkıntısı çekmek üzere okul hayatında yaşanması muhtemel birçok probleme neden olabilmektedir (Hart, 2009, s. 360). Nitekim, yukarıda üzerinde durulduğu gibi bu problemler ile dil engeli arasındaki ilişkiye odaklanan oldukça yoğun bir literatür mevcuttur.

PISA sonuçlarından elde edilen veriler de göçmen çocukların, yeni bir dil öğrenmeye bağlı olarak eğitimde zorluklar yaşadıklarına işaret etmektedir. EUNEC (2013, ss. 3-6) çeşitli PISA verilerine (OECD 2004, 2006, 2010) işaret ederek bu sonuçların okul performansı açısından birinci nesil öğrencilerin ev sahibi toplumun dilini öğrenmek, ev sahibi ülkenin kültürünün yanı sıra sosyal yapısına uyum sağlamak ve iyi bilinmeyen bir

okul sistemine alışmak gibi göçmenlik deneyiminin getirdiği zorluklar nedeniyle sık sık problem yaşadıklarını gösterdiğini belirtmektedir. Dil engeli nedeniyle okulda önemli dezavantajlara sahip göçmen öğrenciler diğer öğrenciler karşısında bir eğitim eşitsizliğiyle karşı karşıya kalmakta ve bu da onların dil desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda yeterli desteği alamayan öğrencilerin okul başarısının düşeceğini ve okula uyumunun engelleneceğini dikkate almak gerekmektedir. Nitekim göçmen ailelere mensup öğrencilerle ilgili PISA sonuçları (OECD 2004, 2006, 2010) akademik başarı için eğitim dilini öğrenmenin önemini doğrulamaktadır.

Yukarıda değinilen PISA sonuçları Avrupa ülkelerindeki durumu ortaya koyarken, Türkiye'deki okullarda yer alan Suriyeli çocuklarda da benzer sonuçlara işaret eden çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerini okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda irdeleyen bir araştırmada, okul yöneticilerinin %90'ı Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin yetersizliğine bağlı olarak büyük sıkıntılar yaşadıklarına işaretle bu öğrencilerin eğitiminde en ciddi problemin Türkçe dil becerisi olduğunu belirtmektedir (Levent & Çayak, 2017, s. 31). İstanbul'daki Suriyeli çocukların Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları zorlukları ele alan Özer vd. (2017, s. 128) de dil engelinin Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde karşılaşılan en belirgin problem olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla dil engelinin mülteci çocukların eğitiminde birçok soruna yol açtığı ve bu nedenle okula uyum süreci açısından bu sorunun aşılmasının öncelikli alanlardan biri olduğu söylenebilir.

Dil yeterliliğinin, okula uyumun yanında mülteci öğrencilerin eğitim başarılarını da etkileyen önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Sınırlı dil yeterlilikleri nedeniyle derslere sınırlı katılım gösterme ihtimali, mülteci çocukların müfredatta yer alan içeriğe erişimlerinin düşük düzeyde kalmasına ve bunun sonucu olarak düşük sınav puanları almalarına ve nihayetinde okulu terk etmelerine neden olabilmektedir (Kim & Diaz, 2013). Dil yetersizliğinin okula uyumu zorlaştırdığı ve istenmeyen bir sonuç olarak okul terkine neden olduğu şeklindeki sonuç, Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime odaklanan çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Emin, 2016; Jusufbasic, 2019; Özer vd., 2017; Taştan & Çelik, 2017).

Mülteci çocukların söz konusu dil yeterliliğiyle ilgili önemli hususlardan biri de ebeveyn desteğidir. Ebeveynleriyle evde dillerini geliştiremeyen mülteci çocuklar, Türkçe okuma-yazma becerisi konusunda akranlarının gerisinde kalmaktadırlar. Sonuç olarak

Türkçe bilmeyen bu çocukların okul yaşamı zorlaşmakta ve akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Şeker & Sirkeci, 2015, s. 129).

İkinci dil öğrenimlerinin uygun bir şekilde desteklenmesi durumunda mülteci çocukların bugüne kadar öğrendikleri, anadillerinde geliştirdikleri akademik beceriler, okuryazarlık gelişimi, konu bilgisi ve öğrenme stratejileri ev sahibi ülke diline aktarılacaktır. Bir çocuk ev sahibi ülkenin dilinde konuşabilme, yazabilme ve öğrenebilme becerilerini edindiği zaman özgüveni oluşacak ve bu durum akranlarıyla iletişime geçebilmesini sağlayacaktır. Ev sahibi ülke dilinde yeterlilik elde etmek, mülteci çocuklarda depresif belirtiler ve yıkıcı davranış olasılığının azalmasıyla da ilişkilendirilmektedir (Collier, 1995). Öte yandan, mülteci çocuklara yeni eğitim dillerini öğrenmeleri için gerekli desteğin verilmemesi mülteci çocukları özgüven eksikliği, potansiyelinin altında kalma, öğrenme problemi yaşayan bir birey olarak damgalanma, daha az motive olma, yeni arkadaşlar edinememe, zorbalık ve ayrımcılığa maruz kalma ve en nihayetinde okuldan ayrılma riski gibi bir dizi istenmeyen sonuçla karşı karşıya bırakmaktadır (Mason & Orcutt, 2018).

Yukarıda yer alan tartışma, mülteci çocukların okuldan kopmamaları, akademik başarıları, sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri yani yeni okullarına uyum sağlayabilmeleri için ev sahibi ülkenin dilini edinmenin zorunluluğunu ortaya koyarken, devam eden bölümde, mülteci çocukların ikinci dil edinme sürecinde dikkat edilmesi gereken çeşitli faktörlere ve etkili olan bazı değişkenlere yer verilmektedir.

2.2.3. İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Değişkenler

Mülteci çocukların ikinci dil ediniminde etkili olan unsurlar bu araştırmanın diğer bölümleriyle bütünsel bir anlayışla ele alınmıştır. Bu çerçevede sırasıyla anadil desteği, ebeveynlerin dil yeterliliği ve okula katılımlarının yanı sıra yaş, cinsiyet ve toplumsal kimlik konularına yer verilmiştir.

Anadil Desteği ve İkinci Dil Yeterliliği

Mülteci öğrencilerin anadilleri ile ev sahibi topluluğun dilini bir şekilde birleştiren yaklaşımlara öncelik vermek ve öğrencilerin anadilinden yeni eğitim diline başarılı geçişleri en üst düzeye çıkarmak gerekmektedir (Mason & Orcutt, 2018, s. 41). Birinci dilde bilişsel ve akademik gelişimin ikinci dil öğrenimi üzerinde son derece önemli ve pozitif bir etkiye

sahip olduğu, akademik beceriler, okuryazarlık gelişimi, kavram oluşumu, konu bilgisi ve birinci dilde geliştirilen öğrenme stratejilerinin ikinci dile aktarılacağı belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okuryazarlık da dahil olmak üzere ilk dillerinde belirli bir eşige ulaşamamaları durumunda ikinci dilde bilişsel güçlükler yaşayabileceklerini dikkate almak gerekmektedir (Collier, 1995, ss. 8-9). İkinci dilin akademik gelişiminde birinci dilin rolünü anlamamanın anahtarı, kesintisiz bilişsel gelişimin işlevini anlamaktır. Öğretmenlerin evde ikinci dilde konuşmayı teşvik etmeleri halinde, öğrencilerin yaşlarının çok altında bir düzeyde işlev göreceklerini belirten Collier, en iyi bildikleri dili konuştuklarında ise bilişsel kapasitelerini gerçek düzeyinde kullanabileceklerini vurgulamaktadır.

Türkiye'nin de imzalamış olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesinin 20. maddesinin 3. fıkrası da çocuğun gelişiminde sürekliliğin korunmasına ve buna yönelik olarak kendi kültürünü ve dilini kullanma hakkına vurgu yapmaktadır. UNESCO (2003, s. 14), anadil eğitimi, özellikle ilk yıllardaki kaliteli eğitimin ana bileşeni olarak görmekte ve desteklemektedir. Çalışmalar, anadili kaybetmenin ailevi ilişkilerde ve öğrencilerin okul başarısında olumsuzluklara yol açtığını sıklıkla ortaya koysa da çeşitli araştırmalar bazı öğretmenlerin göçmen ebeveynleri ev ortamında ikinci dili konuşmaya zorladığını göstermektedir. Oysa, yapılan birçok boylamsal araştırma sonucuna göre anadil, ikinci dil öğreniminde köprü vazifesi görmekte, öğrencilerin anlam oluşturmalarını ve problem çözmesini sağlamak için ikinci dil ile etkileşime girerek öğrenme sürecini desteklemektedir (Rubinstein-Avila vd., 2015). Bu anlamda ikinci dilin edinilmesi sürecinde anadilin desteklenmesi yani diller arasında kesintisizliğin sağlanması önemli görülmektedir.

Collier (1995) de ikinci dil gelişiminin, anadil gelişiminin kesilmesine bağlı olarak olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, eğitimin sadece ikinci dilde yapılması durumunda, öğrencilerin ulusal ölçekli standart sınavlarda başarı şansının düşeceğini vurgulamaktadır. Dutcher ve Tucker (1997, s. 4) ikinci dil ediniminde, ikinci dilden ziyade anadile maruz kalma süresinin çok daha önemli olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle anadil gelişiminin, ikinci dilin öğrenilmesinde geçirilen zaman miktarından daha önemli olduğuna işaret etmektedir.

Özellikle 1990'lardan beri yapılan dil edinimi araştırmaları, ikinci dil öğrenimi için yavaş, iki dilli yaklaşımları desteklemektedir. Buna ek olarak, bazı araştırmacılar, birinin anadilini korumaya devam etmesinin psiko-sosyal refah için önemli olduğu bilinen ailevi ve kültürel bağları korumaya da yardımcı olduğunu bulmuşlardır (McBrien, 2005, s. 355).

Rutter ve Jones (1998, s. 98) da mülteci çocukların eğitimiyle ilgili yaptıkları araştırmada anadili desteklemenin, çocuğun hem ev sahibi toplumun dilini öğrenme yeteneklerini geliştirdiğini hem de kendi etnik kökenlerine olan inançlarını ve özgüvenlerini arttırdığını vurgulamaktadırlar. Onlara göre, özellikle erken aşamalarda yeni dilde çok az şey söyleyen veya hiçbir şey söyleyemeyen çocuklar, kendilerini güvende hissederek ve başkalarını gözlemleyerek özgüven duygusu kazandıktan sonra ikinci dil ediniminde ciddi atılımlar yapacaklardır.

Kirova (2001, s. 266), ev sahibi toplumun dilini öğrenmeye çalışan göçmen çocukların ikinci dil becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak, akranlarıyla anlamlı sosyal ilişkiler içine girmelerini sağlamak gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bu çocukların anadillerini, amaca yönelik iletişim için kullanabileceklerini ve ikinci dil bilgisindeki boşlukları telafi etmek için diğer iletişim stratejilerinden faydalanabileceklerini dikkate almak gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenci performansını değerlendirirken iletişimin doğruluğundan ziyade, etkililiğine vurgu yapması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin, dil kullanımı gerektirmeyen sınıf içi etkinlikler vasıtasıyla tüm öğrencilere eşit derecede başarılı olma şansı sağlayacağı söylenebilir.

Mülteci çocukların ikinci dil gelişimine yönelik okulda planlanabilecek bir başka uygulama, mülteci öğrencilere resmi müfredatın yanı sıra günlük müfredatlarının bir parçası olarak kendi dillerinde eğitim alma hakkının verilmesidir (Özer vd., 2017, s. 125). BM Mülteci Örgütünün 6-11 yaş grubu çocuklar için yayımladığı Dil Kazanımı Rehberinde ebeveynlerin, mümkün olduğunca çocuklarıyla anadillerinde konuşmaya ve okumaya teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul veya sınıf kütüphanesinde anadillerinde kitap bulundurulması ve ebeveynlerin bunlarla buluşturulmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu rehberde belirtilen diğer tavsiye ise okul çalışanlarının öğrenci isimlerini aileleri gibi telaffuz etmeyi öğrenmesidir. Bu yolla öğrencinin diline ve kültürüne değer verildiğini hissetmesinin sağlanacağı belirtilmektedir (UNHCR, 2019, s. 2).

Türkiye'deki Suriyeli çocuklarla ilgili yürütülen çeşitli araştırmalarda da (Acar Çiftçi & Aydın, 2014; Özcan, 2018; Özer vd., 2017), sadece ev sahibi toplumun dili üzerinden yapılan eğitimde farklı anadile sahip mülteci çocukların başarısız olduklarını gösteren bulgulara ulaşılması yukarıda belirtilen uygulamaların olumlu sonuçlarını doğrulamaktadır. Buraya kadar ele alınan çalışmalar çerçevesinde, ikinci dil edinme sürecinde mültecilerin anadillerinin dikkate alınmasının ve yapılacak uygulamaların buna göre tasarlanmasının,

onların ikinci dil gelişimleri, akademik başarıları ve dolayısıyla okula uyumları üzerinde belirleyici olduğu ortadadır.

Ebeveynlerin Dil Yeterliliği ve Okula Katılımları

Mülteci çocukların ikinci dil edinme sürecinde anadilin korunmasının yanında ebeveynlerin ikinci dil yeterliliğinin ve okula katılım düzeylerinin de dikkate alınması gerektiği, üzerinde önemle durulan bir başka konudur (Özer vd., 2017, s. 125). Buna bağlı olarak yaşadıkları dil problemleri başta olmak üzere ebeveynlerin okula katılımları önündeki tüm engellerin kaldırılması gerekmektedir.

Mülteci ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılımları sürecinde çeşitli engelleri ele alan Victorian *Mülteci Statüsü Raporu*, dil bariyerinin özellikle belirleyici bir konumda olduğunu ortaya koymuştur. Raporda, ebeveyn-öğretmen iletişimde tercüman kullanımının, ebeveynlerin çocuklarının eğitime dahil olma düzeylerini arttırdığı belirtilmektedir (Block vd., 2014, s. 1350). Pryor (2001) tarafından Amerikan okullarındaki göçmen ve mülteci çocukların eğitiminde karşılaşılan problemlerin ele alındığı çalışmada da ebeveynlerin çocuklarının okul ödevlerine katılım ve okulla ilgili sorunlara yardım konularında dil engelinin önemli bir bariyer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamına dahil edilen ebeveynler, karşılaştıkları dil engelinin, çocuklarının okul yaşamında ebeveyn olarak doğal liderlik rollerini zayıflattığını belirtmektedir.

İkinci dil edinimi konusunda ebeveynlerle çocuklar arasındaki farklılıkları ele alan çalışmalar ebeveynlerine göre dil edinimi daha hızlı olan mülteci çocukların, zaman zaman ebeveynlerine tercümanlık yaparak ve ikinci dil edinimi sürecinde anadillerini yitirerek ebeveyn otoritesinde bozulmaya yol açtıklarını vurgulamaktadır (Rubinstein-Avila vd., 2015). Daha önce de belirtildiği gibi ebeveynlere ve çocuklarına anadillerini korumak şartıyla ev sahibi ülkenin dilini edinmelerine destek olmanın, aileleri güçlendirmeye ve nesiller arasındaki potansiyel çatışmaları minimize etmeye yardımcı olacağını söylemek mümkündür. Nitekim Pryor (2001) da çalışmasında anadili korumanın çocukların aileleriyle olan bağlarının güçlendirilmesinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

İkinci dil edinimiyle ilgili maksimum faydanın sağlanması ve eğitim fırsatlarına tam olarak erişebilmeleri için hem ebeveynlerin hem de çocukların anadillerini koruyarak ev sahibi toplumun dilini hızlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak gerekmektedir. Ancak

bu yolla mülteci çocukların akademik olarak diğer çocukların gerisinde kalması önlenebilir ve okula sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları desteklenebilir.

Yaş

Mülteci çocukların ikinci dil edinimine odaklanan çeşitli araştırmaların üzerinde durduğu bir başka konu *yaş* faktörüdür. Mültecilerin dil edinimiyle ilgili yaygın bir görüşe göre küçük yaştaki çocuklar ikinci dili, büyük yaştaki çocuklara ve yetişkinlere göre daha hızlı öğrenebilmektedirler. Çocukların ikinci dili daha hızlı öğrenmeleriyle ilgili hâkim iki görüşten birincisi çocuğun biyolojik yönüne yani beyninin değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlama becerisine odaklanarak (Dutcher, 1997, s. 3), bu özellik sayesinde ikinci dili daha hızlı ve kolay öğrenebildiğini açıklamaktadır. Çocukların sosyal yönüne vurgu yapan diğer yaklaşım, öğretmenlerin yanı sıra ev sahibi topluluğa mensup akranlardan oluşan sosyal çevrenin zorlamasıyla çocukların ikinci dili daha hızlı öğrendikleri varsayımına dayanmaktadır. Bu anlamda ikinci dile aynı düzeyde maruz kalmaları durumunda daha büyük çocukların ve yetişkinlerin de ikinci dili kolaylıkla öğrenebileceği belirtilmektedir.

Bazı araştırmalar okula erken yaşta başlamanın sadece ikinci dili öğrenmede değil, akademik başarıda da önemli olduğunu ve ikinci dil yeterliliği sınırlı olan öğrencilerin, akademik amaçlara ulaşılması için en uygun varış yaşının 8 ile 11 yaş aralığı olduğunu göstermektedir (Loewen, 2004, s. 40). Levent ve Çayak (2017, s. 38) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisi açısından ideal bir seviye yakalayabilmeleri için eğitim programlarının erken yaşları da kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer vd. (2017, s. 123) tarafından yapılan araştırmada elde edilen verilere göre, Türk okullarına kaydolmuş mülteci öğrencilerin ağırlıklı olarak ilköğretim seviyesinde olduğu ve araştırma kapsamına dahil edilen öğretmen görüşlerine göre, bu mülteci öğrencilerin öğrenme ve adaptasyon sürecinin son derece kısa olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, ikinci dil edinme ve okula uyum konusunda, eğitim sistemine ilköğretim çağına dahil olan mülteci çocukların ilköğretim sonrası dönemde dahil olanlara göre önemli bir avantaj elde edecekleri açıktır.

Cinsiyet

İkinci dil edinimini etkileyen bir başka faktör cinsiyettir. Kadın ve erkeklerin dil edinimine odaklanan çeşitli araştırmaların ulaştığı sonuçlar tutarsızlık göstermektedir. Bazı araştırma sonuçları kadınların ikinci dili erkeklerden daha hızlı ve kolay öğrendiğini ve dili daha akıcı kullandığını gösterirken, bazılarının ise tam tersi sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Loewen, 2004, s. 42). Bu nedenle, mülteci çocuklar göz önünde bulundurulurken, cinsiyete kendi içinde bir değişken olarak bakmaktan ziyade mültecilerin kendi kültürlerinde cinsiyete yüklenen anlam ve rollerin dikkate alınması gerekmektedir. Çalışmalar ikinci dil edinimi sürecinde cinsiyet değişkenini bağlama göre ele almayı ortaya koysa da bu araştırmada ilkokul öğrencileri ele alındığı için cinsiyet değişkenine odaklanılmamıştır.

Toplumsal kimlik

Grup üyeliği, kendisine ve başkalarına ilişkin algı ve beraberindeki dil, din ve kıyafet gibi kimlik işaretlerini ifade eden ve ikinci dile maruz kalma miktarını ve doğasını etkileme gücüne sahip olduğu için toplumsal kimlik, ikinci dil ediniminde önemli bir değişken olarak görülmektedir (Peirce, 1995).

Peirce'nin (1995, s. 26) toplumsal kimlik ve dil öğrenimiyle ilgili araştırmasından elde ettiği veriler, öğrencilerin sosyal kimliklerinin karmaşık, çoklu ve değişime tabi olduğunu göstermektedir. Mülteciler için bu kimlik sorunu, duygusal istikrara duyulan ihtiyaç nedeniyle daha da karmaşık olabilmektedir. İkinci dil edinimi için gerekli olabilecek kimlikteki değişiklikler, dil öğrenme sürecini engelleyebilmektedir. Göçmenler veya diğer gönüllü ikinci dil öğrenenler için kimlikteki değişiklikleri kabul etmek daha kolay olurken, bu durum mültecilerde travmatik hale gelebilmekte ve mültecilerin bu yeni kimlikleri kabul etmelerinde birtakım zorluklar yaratabilmektedir (Loewen, 2004, s. 42). Dolayısıyla ikinci dil edinme sürecinde mülteci çocukların sahip olduğu toplumsal kimliklerinin farkında olunması ve okul etkinliklerinin buna uygun bir şekilde planlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kimlik başlığı altında değerlendirilebilecek diğer bir faktör, mültecilerin kendi ülkelerine geri dönmeleriyle ilgili düşünce ve beklentileridir. Loewen (2004, s. 42), vatanlarına dönmek isteyen mültecilerin ikinci bir dil öğrenmek için daha az motive olduklarını, aksine, kendilerini yeni vatanlarına kalıcı olarak yerleştiklerini görenlerin ise dil

öğrenmelerinde ekstra motive olduklarını belirtmektedir. Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin geri dönme eğilimini ele alan bazı araştırmalar, Suriye’deki durumun düzelmemiş olmasına ve Türkiye’de kalma sürelerinin uzamasına bağlı olarak, Suriyelilerin önemli bir çoğunluğunun artık geri dönmeyi düşünmediklerini ortaya koymaktadır (Güller & Aslan, 2019; İçduygu & Ayaşlı, 2019; Tarlan, 2019). Literatürdeki bu tartışmalar temelinde, Türkiye’deki Suriyelilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının geri dönme eğilimleri kapsamında incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu bölümde, mülteci çocuklarda hem birinci dil hem de ikinci dil becerilerinin gelişimini etkileyebilecek bazı faktörlerin mülteci çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Ancak, kültürel ve akademik performans gelişimine önemli katkıları ortada olan ikinci dil ediniminin, mülteci çocukların uyum sağlama görevinin sadece bir yönü olduğu da belirtilmelidir. Mülteci çocukların yeni okullarına uyum sağlamalarındaki genel başarıları, bu bölümde ele alınan konular çerçevesinde görülebileceği gibi dilden çok daha fazlası ile ölçülmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde sırasıyla “*mülteci çocuklarda dayanıklılık (resilience)*”, “*yeni mekâna ve kültüre uyum süreci*” ve “*etkili okul*” konuları üzerinde durulmaktadır.

2.3. Mülteci Çocuklarda Dayanıklılık

Göç kaynaklı olası travma deneyimini atlatma ve dil edinimi gibi faktörlerin yanında *dayanıklılık (resilience)* kapasitesinin de mülteci çocukların yeni okul ortamına uyum sağlamaları çerçevesinde irdelenmesi gereken önemli bir nitelik olduğu düşünülmektedir.

Başlangıçta fizik ve mühendislikte daha sonra yaygın bir şekilde tıpta ve ekolojide kullanılmış olan *dayanıklılık* terimi, eski haline kavuşma veya iyileşme kapasitesini ifade etmek için kullanılmaktadır (OECD, 2018a, s. 31). Bu çalışmada ise ailelerinin savaş sonrası maruz kaldıkları sıkıntıların yansımalarından etkilenen Suriyeli çocukların bu sıkıntılardan kurtarılarak okula uyumlarını sağlama yollarına gönderme yapmaktadır. Ayrıca bu çalışmada çocukların dayanıklılık kapasitesi çok boyutlu düzey yaklaşımı ile ele alınmaktadır. Bu kapsamda çocukların bireysel özellikleri ve deneyimleri, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği ve okula katılımlarıyla ilgili tutum ve davranışlar ile mahalle ve okul düzeylerindeki faktörler üzerinde durulmaktadır.

Bireylerin olumsuz koşullarla başa çıkma yeteneğini ifade eden dayanıklılık kapasitesini, zorluklar karşısındaki başarıyı hangi faktörlerin kolaylaştırdığını veya engellediğini göstererek, insanların olumsuz koşullara maruz kalmalarını azaltmaya çalışarak ve bireylerin sıkıntıya karşı kırılganlıklarını azaltarak geliştirmek mümkündür (OECD, 2018a).

Dayanıklılık kavramının mültecilerle olan ilişkisi, literatürdeki çeşitli açıklamalardan açıkça anlaşılmaktadır. Literatürde çeşitli yaklaşımlar ve bunlara bağlı tanımlamalar bulunsa da genel olarak bu kavram, bireyin şiddetli kronik strese veya sıkıntıya maruz kalmasına rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlama ve yetkin bir şekilde çalışma kapasitesini (Masten vd., 1990, s. 426) ifade etmektedir. Masten'in bu dayanıklılık tanımlaması, iki değerlendirmeye dayanmaktadır: Öncelikle bireyin önemli bir risk durumuna veya sıkıntıya maruz kalması ve ikinci olarak da bu stresli yaşam deneyimine rağmen içinde bulunduğu yeni topluma yeterince uyum sağlaması gerekmektedir (Motti-Stefanidi, 2018, s. 2). Açıklamalardan da anlaşılabileceği üzere, bireylerin sıkıntılı koşullara rağmen yeni bir ortama uyum sağlama yeterliliğiyle ilgili olduğu için *dayanıklılık*, bu çalışmada yer verilen önemli kavramlardan biridir.

Dayanıklılıkla ilgili tanımların çokluğu, bu kavramın çeşitli bakış açılarıyla ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Literatürde bu kavramın üç farklı olguyu tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir: (1) yüksek riskli durumlara rağmen iyi sonuçlar, (2) tehdit altında sürekli yetkinlik ve (3) travmadan kurtulma (Masten, vd., 1990, s. 426). *Birinci kavramsallaştırma* yoksulluk, hastalık, düşük doğum ağırlığı, gebelik dönemi komplikasyonları, ebeveyn boşanması, babadan yoksun kalma, kardeş veya yakın bir arkadaştan ayrılma veya onların ölümü, ikamet değişikliği, okul değişikliği gibi bir dizi risk faktörü ile tanımlanmaktadır. *İkincisi*, dayanıklılığı, zorlu koşullara rağmen sürekli yetkinlik olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşım, mültecilere özgü deneyimlerle ve mültecilerin başa çıkma yollarıyla ilgilenmektedir. *Son kavramsallaştırma* ise aşırı tehdit veya felaketten sonra hiç kimsenin yüksek düzeyde işlevsel olmayacağı veya bu sorunlarla derhal başa çıkılmasının beklenmeyeceği bilinse de yaşam koşulları kalıcı olarak değiştirilmediği sürece aşırı travma tepkilerinin zaman içinde azalacağına işaret etmektedir.

2.3.1. Risk ve Destekleyici Faktörler

Dayanıklılık kavramının, doğrudan risk araştırmalarından ortaya çıktığını belirten Masten vd.'ne (1990, s. 426) göre risk faktörleri zayıf veya negatif sonuçların istatistiksel korelasyonları olup, tek ebeveynli aile, düşük anne eğitimi, düşük sosyo-ekonomik statü, düşük doğum ağırlığı, aile dayanıklılığının yokluğu, şizofreni, daha düşük akademik başarı, daha duygusal veya davranışsal sorunlar, daha düşük iş başarısı ve/veya yasa ile ilgili sorunları içermektedir.

Mülteci çocukların dayanıklılık kapasitelerinin inşasında ve pekiştirilmesinde Anderson (2004a, s. 58) tarafından literatürden derlenen faktörler bireysel, ailesel ve yapısal/kurumsal olmak üzere üç başlık altında toparlanmaktadır. *Bireysel faktörler*; iç kontrol odağı, problem çözme yeteneği, uyumluluk, kendine güven ve iyi özyönetim becerileri, yüksek IQ, fiziksel çekicilik, mizah duygusu gibi faktörleri içermektedir. *Ailesel faktörler*; sağlıklı aile işleyişi, dayanıklı bir aile, ev içindeki yapı ve kurallar, aile büyüklüğü (çok fazla kardeş anlamında değil), gerekli yardımlar (küçük kardeşlerle ilgilenmek), paylaşılan değerler ve tutarlılık hissi gibi faktörleri kapsamaktadır. *Bağlamsal ve kurumsal faktörler* ise destekleyici mahalleleri, yakın arkadaşları, özel hizmetlere (sağlık ve eğitim dâhil) erişimi, ilave bakıcıları, anneler için ev dışı destekleri, finansal güvenliği, dini bağlılıkları, olumlu okul deneyimlerini ve bakımdan sorumlu bir yetişkin veya rehberin varlığını içermektedir.

Mülteci çocukların uyumu ile ilgili mevcut literatür kırılganlık ve dayanıklılığın bir karışımını ortaya koymuştur. Bu çocukların adaptasyonlarındaki çeşitliliği anlamak için Motti-Stefanidi ve Masten (2017) tarafından çok düzeyli ve bütünlleştirici bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçevenin oluşumunda birçok teoriden faydalanılmış olsa da özellikle etkili olan ve bu çerçevenin omurgasını oluşturan model Masten'in dayanıklılık gelişim çerçevesidir. Diğer modeller ise Bronfenbrenner'in ekolojik modeli; Berry'nin kültürel aktarım modeli ve etnik köken ve göç konularını inceleyen bir sosyal psikolog olan Verkuyten tarafından önerilen üç seviyeli göçmen adaptasyon modelidir (Motti-Stefanidi, 2018, s. 2).

Bronfenbrenner'in (1979; 1986) *ekolojik modeli*, gelişen bireyi çevreleyen çeşitli sistemlerin bireyin özellikleriyle karşılıklı uyumunun bilimsel incelemesini içermektedir. Bireyin gelişimi, onun yakın çevresinden başlamak üzere bu çevrenin gömülü olduğu daha

geniş bağlamlar arasındaki ilişkilerden etkilenen süreçleri içermektedir. Bu modelde çocuğa etki eden çevre özellikleri yakından uzağa doğru mikro-, mezo-, ekzo- ve makrosistem olarak adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979, ss. 21-22). Modele daha sonra kronosistem (Bronfenbrenner, 1986) eklenmiştir. Bu teori özünde gelişimi, bir bireyin değişen çevreye uyum süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Bronfenbrenner (1979), çocuğun gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen okullar, topluluk, aile, yardım hizmetleri ve toplum gibi çeşitli katmanlı sistemler belirlemiştir. Çocuk, her biri diğeriyle ilişki içinde olan ve çocuğun gelişimini çok önemli şekillerde etkileyen bu katmanlı sistemin içine yerleştirilmiş ve merkezinde bulunmaktadır.

Göçmen gençlerin dayanıklılık kapasitelerine yönelik risk ve destekleyici faktörleri açıklamaya yönelik Motti-Stefanidi (2018) söz konusu çerçeveyi *toplumsal düzey*, *yakın çevre* ya da *etkileşim düzeyi* ve *bireysel düzey* olarak üç seviyede tanımlamaktadır. Bunlardan ilki olan *toplumsal düzey* kültürel inançlara, sosyal temsillere ve ideolojilere ve ayrıca göçmenlerin uyumu üzerinde etkisi olan sosyal sınıf, göçmen statüsü, etnik köken gibi sosyal değişkenlere atıfta bulunmaktadır. Yakın çevre/*etkileşim düzeyi*, gençlerin yaşam alanlarını oluşturan ve ebeveynler, öğretmenler, akranlar gibi yakınlarıyla doğrudan temas halinde oldukları okul, aile ve mahalle gibi yakın çevreye odaklanmaktadır. Bu çevreler hem göçmen gençlerin gelişimi hem de kültürlenme için önemli etkiler oluşturmaktadır. Bazıları köken kültürünü (aile, kendi topluluğundan akranlar, etnik grup) ve diğerleri ev sahibi kültürünü (okul, ev sahibi topluluktan akranlar) temsil etmektedir. Son olarak, *bireysel* seviye gençlerin kişilik, biliş ve motivasyon gibi göçmen gençlerin uyumu üzerinde etkisi olan kişisel niteliklerini ifade etmektedir. Bu üç bağlamın her birinden gelen etkiler göçmen gençlerin uyumu için risk ya da teşvik edici ve/veya koruyucu faktörler olarak işlev görebilmektedir (Motti-Stefanidi & Masten, 2017; Suárez- Orozco vd., 2018).

Bu faktörlerin dışında yukarıda da belirtildiği gibi bazı toplumsal faktörlerin de dayanıklılık kapasitesi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda üzerinde durulması gereken önemli faktörlerden biri, mülteci nüfusun *dini aidiyeti*dir. Dinin benliğe ilişkin olumlu inançları artırabileceğini belirten Masten vd. (1990, s. 432), sosyal bağlantılar yoluyla aynı dine mensup üyelerin aidiyet duygusunun güçlendirilmesini ve olumlu sonuçlara ulaşılmasını sağladığını vurgulamaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi dayanıklılık kapasitesini etkileyen faktörlerin bağlama özgü olduğu noktasından hareketle bazı durumlarda dini aidiyetin, risk faktörüne dönüşebileceğini de belirtmek gerekmektedir. Nitekim Anderson'un (2004a, s. 60) dayanıklılıkla ilgili çalışmasında üzerinde durduğu gibi

dine bağıllık çeşitli araştırmalarda bir dayanıklılık faktörü olarak gösterilirken, eğer güçlü bir dini aidiyet durumu yeni göçmeni ev sahibi kültürüne yabancılaştıracaksa bu bir risk faktörüne dönüşebilmektedir. Kirmayer vd.nin (2012), Kanada'daki Aborijin topluluklarda dayanıklılığı ev sahibi toplumun bakış açısından inceledikleri çalışmalarında somut bir örnek olarak ele aldıkları 11 Eylül 2001 saldırılarının mülteciler için dinin bir risk faktörüne dönüşmesine dönük tespiti konuyla ilgili bağlamın önemini pekiştirmiştir.

Dini aidiyete benzer şekilde, dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde bağlamın önemini ortaya koyan diğer bir örnek ebeveyn eğitim seviyesidir. Mülteci uyumunun unsurlarını belirlemeye yönelik analizinde Montgomery (1996, s. 687), yüksek ebeveyn eğitim seviyesi genellikle çocukların uyumu için daha iyi sonuçlarla ilişkilendirilse de bazı durumlarda mülteciler için sonuçların farklı olduğunu belirtmektedir. Ona göre eğitim seviyesi yüksek olan mültecilerin ev sahibi ülkede kendi eğitim seviyelerinde nadiren iş imkânı bulmaları ve bunun sonucunda ortaya çıkan statü kaybının ailede yarattığı olumsuz etkiler, bu sonucu doğrular niteliktedir.

Dayanıklılıkta bağlamın önemini ortaya koyan çalışmalardan biri de alandaki önemli çalışmalarıyla tanınan Ungar (2012) tarafından yapılmıştır. Dayanıklılığı kültürel bakış açısıyla irdeleyen Ungar, 11 ülkede (Kanada, ABD, Kolombiya, Çin, Hindistan, Rusya, Filistin, İsrail, Tanzanya, Gambiya ve Güney Afrika) farklı zorluklarla karşılaşan 1.451 katılımcıdan oluşan oldukça kapsamlı ve geniş bir iş birliği ağıyla dayanıklılığın evrensel ve bağlama özgü yönlerini incelemiştir. Çok yıllı ve karma yöntem tasarımı kullanılarak yapılan bu çalışma sonucunda farklı bağlam düzeylerinde (kültür, toplum, okul, aile ve birey bağlamında) farklı etki alanlarını değerlendiren bir gençlik dayanıklılık ölçüsü geliştirilmiştir. Kültüre, dini faaliyetlere katılmaya ve milli törenlere ilişkin bağlamsal faktörlerin, çocuğun okula devam etmesi, okula ilişkin düşünceleri ve okuldayken aidiyet duyguları gibi fonksiyonel sonuçları etkilediği görülen bu çalışma vasıtasıyla, kültürler arasında dayanıklılığı teşvik eden ve koruyucu niteliğe sahip ortak alanlar tanımlanabilmiştir.

Yukarıda belirtilen toplumsal düzey değişkenleri genellikle gençliğin yakın çevresi bağlamından süzülerek gençler üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir (Motti-Stefanidi & Masten, 2017; Suárez-Orozco vd., 2018). Mevcut veya olası risklerin giderilmesine yönelik aile ve okul gibi yakın çevrelerden gelebilecek desteklerin, mülteci çocuğun dayanıklılık

kapasitesinin gelişiminde belirleyici ve doğrudan rol oynadığı düşüncesinden hareketle, çalışmanın bundan sonraki bölümünde sırasıyla aile ve okul faktörlerine odaklanılmaktadır.

2.3.2. Aile Faktörü

Mülteci çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimine odaklanan OECD (2018a) çalışması bireyin kişisel kapasitesinden sonra aile bağlamının önemini raporlamaktadır. Bu çalışmada ebeveyn eğitim durumu, meslek durumu ve okul topluluğuna katılım düzeyleri mülteci çocukların dayanıklılıklarına doğrudan etki eden aile faktörleri olarak vurgulanmaktadır (OECD, 2018a, s. 36). Sosyal statüyü ifade eden ebeveyn mesleki durumu, kültürel statüyü belirten ebeveyn eğitim durumu ve ev kaynaklarının kapasitesini ortaya koyan ekonomik statü ailenin sosyo-ekonomik statüsünü ifade etmektedir. Bu üçünün etkileşiminden ortaya çıkan tablo öğrencilerin yaşamdan duydukları memnuniyette ve okula aidiyet duygularında olduğu kadar geleceğe yönelik isteklerinde de belirleyici rol oynamaktadır (OECD, 2018a, ss. 153-154).

Aileler, çocuklarının dayanıklılık kapasitesinin gelişimi konusunda kalıtsal etkilerin yanı sıra gelenekler iletilme, stresi gidermeye yönelik kaynak üretme ve çocuklarını koruma ve geleceğe hazırlama gibi çeşitli roller üstlenmektedir. Aileler, çocuklar için fiziksel, duygusal ve ruhsal ihtiyaçları giderme ve koruma sağlamanın yanında, çocukların kendi uyum becerilerinde deneyim ve güven kazanma fırsatları da sunmaktadır. Dolayısıyla etkili aileler, çocukların dayanıklılık kapasiteleri için hayati önem taşımakta ve ailelerin mevcudiyetini veya işlevlerini yok eden veya bunlara zarar veren durumlar, çocuklar için yıkıcı bir tehlikeyi ifade etmektedir (Masten, 2014).

Bazı durumlarda aile faktörü mülteci çocuğun dayanıklılık kapasitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim savaş kaynaklı göç eden ailelerin kendi içinde yaşamış olduğu olumsuzluklar, mülteci çocuk için ek stres kaynağı oluşturabilmektedir (Anderson, 2004a). Ayrıca, kendileri sıkıntı içinde olabilen ve çocuklarının sıkıntısından habersiz olan ebeveynlere sahip çocuklar için ev sahibi ülkedeki bağlamsal destekler sınırlı düzeyde kalacaktır. Bu durumdaki mülteci çocuklar için okullar tek destek noktası (Werner, 1993) olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.3. Okul Faktörü

Aile dışındaki diğer tüm kurumlardan daha fazlasını ifade eden okullar, günümüz çocuklarında ve gençlerinde dayanıklılığı teşvik etmek için oldukça önemli ortamlar ve koruyucu koşullar sağlamaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar eğitimcilerin ve okulların tüm çocuklarda dayanıklılığı teşvik etme gücünü teyit etmekte ve dayanıklılığı destekleyen faktörlerin okullarda kolayca bulunabileceğini göstermektedir (Henderson, 2012, s. 297).

Okullar öğretmen, rehber ya da başka bir ilgilinin bulunması ve orada olumlu deneyimler yaşanması koşuluyla dayanıklılık kapasitesinin gelişimi için potansiyel bir kaynak olarak tanımlanmaktadır. Mülteci çocukların yaşamlarında hem kişisel hem de çevresel faktörlerin geliştirilmesini kolaylaştıran okulların (Werner, 1993), dayanıklılık kapasitesine etkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

Mülteciler gibi aşırı stres yaşayan öğrenciler için okullar akademik başarıyı, güvenliği, öğrencinin sosyal ve duygusal refahını teşvik etmenin yanı sıra günümüzün yüksek stres dünyasında tipik zorluklar yaşayan öğrenciler için dayanıklılık kapasitesinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Henderson, 2012, s. 297).

Birçok çalışma okulların, çocukların dayanıklılık sürecine destek sağlayan önemli bir kaynak olduğunu ve bu sürecin bir parçası olarak, olumlu sonuçların geliştirilmesinde öğretmenlerin rolüne sıklıkla yer vermektedir (Theron & Engelbrecht, 2012, s. 265). Doğası gereği koruyucu faktörlerle dolu olan okullardaki eğitimciler ve diğer ilgililer, çoğu zaman koruyucu faktörleri üreten süreçler hakkında özel bilgi sahibi olmaksızın, bilmeden koruyucu faktörler sağlamaktadırlar. Oysaki okulların dayanıklılığı yaratan kurumlar olarak daha etkili olabilmeleri için, okul topluluğundaki tüm paydaşlar tarafından, öğrencinin bir şeyin üstesinden gelmesinin ve akademik ve yaşam başarısının önemli bir bileşeni olarak koruyucu faktörlerin daha iyi anlaşılması gerekmektedir (Henderson, 2012, ss. 297-298). Bu kapsamda öğretmenler, iki yolla koruyucu görev üstlenmektedirler: *Birincisi*, öğretmenler her öğrencinin bireysel olarak güçlü yönlerini görebilir ve bu güçlü yönlerin gelişmesine yardımcı olmak için çeşitli girişimlerde bulunabilirler. *İkincisi*, öğrenme aktivitelerini, zengin derslik ve çevresel koruma faktörlerini barındıran okul topluluklarını oluşturabilirler.

Diğer taraftan mülteci çocuklar, okulda dayanıklılık kapasitelerini geliştirmelerine yönelik olarak yaşamaları muhtemel olan problemleri iki şekilde aşarlar: Öncelikle kendi iç güçlerini kullanırlar. Bu güçler, sosyalliği yani ilişkileri inşa etmeyi; başkalarına hizmete katılımı; mizah duygusunu, kendini motive etme ve sağlıksız durumlardan uzaklaşma da dahil olmak üzere yaşam becerilerinin kullanılmasını; iç kontrol odağını korumayı; bireyin kişisel geleceği hakkında olumlu görüş sahibi olmasını; öz değer ve özgüven duygularını; azim, yaratıcılık ve maneviyatı içermektedir. İkinci olarak bu problemleri, çevresel koruyucu faktörler sağlayan ortamlara katılımı aşılamaya çalışırlar. Bu ortamlara katılım, öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerini arttırmaktadır (Henderson, 2012, ss. 297-298).

Dayanıklılık kapasitesinin gelişimiyle ilgili okulun etkililiğini belirleyen önemli hususlardan biri de mülteci çocukların karşılaşma ihtimalleri olan engelin doğası ve ciddiyetinden ziyade erken müdahale, ebeveyn-okul ilişkisi ve çocuğun okuldayken günlük sosyal ve duygusal deneyimleridir (Sharma & Sharma Sen, 2012, s. 284). Sharma ve Sharma Sen'e göre okulun mülteci çocukların dayanıklılığını teşvik etmesinin yollarından biri, çocuklara sosyal adalet ifadesi ile ilişkili bir kavram olan normalleşme deneyimi sağlamak olup, eğitim bağlamında bu ilke, tüm dezavantajlı çocukların okula devam etme fırsatına sahip olmaları halinde mümkündür.

Okula devam etme rutininin sadece çocuklar için değil onların aileleri için de normalleştirici bir etkisinin olduğunu belirtmek gerekmektedir. Sabit bir saatte kalkmak, giyinmek, toplu taşıma araçlarında seyahat etmek ve ebeveynlerinden birkaç saat uzak durmak gibi okulda bulunmakla ilgili faaliyetler ve eve dönmek ve okulla ilgili bir çalışmayı ebeveyn ve kardeşlerin yardımıyla yapmak gibi eylemler, dezavantajlı çocuğun normal bir kimlik inşası için bir araya gelmektedir. Okula devam etme eylemi, bu şekilde tüm aile için bir refah duygusunu teşvik etmektedir (Sharma & Sharma Sen, 2012).

Öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerini geliştirmeleri için en etkili müdahale, okulların ve ailelerin, öğrencilerin yaşamlarındaki koruyucu faktörleri güçlendirmek için birlikte çalıştıkları zamandır. Özellikle okulda veya evde zorluklar yaşayan öğrencilere sahip aileler, çocukları hakkında doğru olan şeyi duyduklarında, genellikle okulla iş birliği yapmaya daha istekli olmaktadır. Beklenen aile desteği olmasa da dayanıklılık araştırmaları, öğrenciler için okuldaki öğretmenlerinin ve diğer görevlilerin destekleri ve orada yaşamlarını etkileyen koruyucu faktörler açısından zengin ortamların olduğunu ortaya koymaktadır (Henderson, 2012, ss. 304-305).

Anderson'a göre (2004a, s. 62) dayanıklılık kapasitesinin gelişimine yönelik olarak, uygun bir yetişkin veya rehberle birlikte akran desteğinin sağlanması ve bu kapsamda arkadaşlık ilişkilerini arttırmaya yönelik sınıf içi grup süreçlerini işletmek, önemli bir okul temelli müdahaledir. Ayrıca okulun öğrencinin var olan bilişsel, sosyal ve psikolojik kaynaklarını geliştirmeyi teşvik eden programların yanında mülteci ve ev sahibi topluluğu bir araya getiren etkinliklerle mültecilerin sosyal ağlarını güçlendirmesi de olumlu bir müdahale olarak tavsiye edilmektedir. Mülteci öğrencilere ve yetişkinlere ikinci dil desteği vermenin yanında yerel bilgilerin erişilebilir olmasını sağlamaya, yeni yere alışma sürecine önemli katkılar sağlayan kritik müdahaleler olarak işaret edilmektedir.

Okullarla ilgili belirtilmesi gereken önemli hususlardan biri de okulların bir risk faktörüne dönüşebilmesidir. Yukarıda belirtilen müdahalelerden olumlu sonuçlar alınabilmesi için okulların mülteci çocuklara uygun bir planlama ve hazırlık yapması gerekmektedir. Aksi halde çocukların okulda karşılaşacakları alay edilme, dışlanma, akran zorbalığı gibi olumsuz durumlar, mülteciliğe bağlı olan mevcut problemleri daha zor bir hale getirerek onların dayanıklılık kapasitesini olumsuz yönde etkileyecek ve okula uyumlarını zorlaştıracaktır. Bunun sonucunda da okuldan ayrılma ve ev sahibi topluma uyum sağlayamama gibi sorunlara bağlı olarak nihayetinde sorunlu bireylere dönüşmek gibi daha büyük bir risk durumuyla karşılaşmış olunacaktır (Anderson, 2004a).

Diğer taraftan değişime ayak uydurabilen başka bir deyişle sıkıntıyı standartların üstünde daha başarılı bir şekilde aşmış olan çocukların bundan sonra zarar görmeyeceklerini düşünmenin yanlış olacağını belirtmek gerekmektedir. Dayanıklılık kapasitesinin gelişmesi, aynı bireylerin gelecekteki bazı sıkıntıları kesin bir şekilde atlatacaklarının garantisi değildir. Değişime ayak uydurabilen insanların da kaynaklarının bir sınırının olduğunu bilmek önemlidir. Bu kaynakları aşan koşullarla karşılaştıklarında, o insanlar da baskı altında kalacak ve yardıma ihtiyaç duyacaklardır (Anderson, 2004a). Bu hususta dayanıklılığın bir özellik değil, bir süreç olduğunu ve olumsuz deneyimlerden önce, bu deneyimler esnasında ve sonrasında ömür boyu devam ettiğini belirtmek gerekmektedir (Rutter, 2012).

Bu bölüm, dayanıklılığı, mülteci çocukların okula uyumlarına dair önemli bir süreç ve kapasite olarak ele almaktadır. Bu kısımda yer alan çalışmaların ortaya koyduğu bilgiler çerçevesinde, hayatlarında çok sayıda stres kaynağı ile başa çıkmaya çalıştıklarından ve çok az kaynak ve desteğe sahip olduklarından dolayı mülteci çocukların okul terki ve yalnızlaşma gibi ciddi risklerle yüzleşmelerinin muhtemel olduğu görülmektedir. Bu

nedenle onların dayanıklılık kapasitelerinin desteklenmesi oldukça önemli bir olgu olarak vurgulanmaktadır.

Bu bölümde ele alınan konular çerçevesinde, mülteci çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde bireysel niteliklerin, özellikle aile ve okullar olmak üzere yakın çevre ve uzak çevrenin potansiyel risk ve destekleyici unsurlar taşıdığı anlaşılmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde hem dayanıklılık kapasitesi hem de mülteci çocukların okula uyumlarında önemli bir değişken olduğu düşünülen kültürlenme süreci üzerinde durulmaktadır.

2.4. Yeni Mekâna ve Kültüre Uyum Süreci

Bu bölümde ele alınan temel konular, mültecilerin *yerinden edilme* deneyimleri ve yeni bir yere uyumlarını etkileyen *kültürlenme* süreçleri hakkındadır. Yerinden edilme deneyimi, özellikle mültecilerin göç öncesi durumları ve bunun kültürel uyuma etkisi bağlamında irdelenmektedir. Daha sonra kültürlenmeyle ilgili teorik tartışmalar üzerinde durulmakta ve mülteci çocukların kültürlenmeleri okula uyumları bağlamında ele alınmaktadır.

2.4.1. Yerinden Edilme

Yerinden edilme, genellikle silahlı çatışma veya doğal afetler gibi olağanüstü haller nedeniyle, bir kişinin evinden ya da ülkesinden zorla çıkarılmasını; *yerinden edilen kişi* terimi ise kişilerin başta silahlı çatışma, sivil itaatsizlik ya da doğal veya insan kaynaklı felaketler nedeniyle bireysel veya toplu olarak ülkesinden veya topluluğundan isteği dışında kaçmasını ifade etmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2011, s. 29). Tanımından da anlaşılacağı üzere yerinden edilme, coğrafi ve kültürel mesafe kavramlarını (Ekblad, 1993, s. 160) ve dolayısıyla günlük yaşamın büyük ölçüde bozulmasını içermektedir. Bağlanma, rutinler ve alışkanlıklarla ilgili kolaylıkların kaybedilmesi ve kendini yeni bir alana yönlendirme, yeni rutinler oluşturma ve yeni yerle ilgili olumlu bir kimlik geliştirmeye dönük bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Anderson, 2004b, s. 65).

Mülteci çocukların zihin sağlığı ve kültürel gelişimlerini konu edindiği çalışmasında Maurice Eisenbruch (1988), sadece kişisel mahrumiyetin değil, kültürel mahrumiyetin de mülteci çocukların uyum sağlamasında önemli bir faktör olduğunu ve bu iki faktörün

birbirini tamamladığını ortaya koymaktadır. Mülteci çocukların uyumunda köksüzlüğün (uprooting) önemine işaret eden Eisenbruch, köksüz kalan mülteci bir çocuğun sadece sevdiklerini kaybederek değil, sahip olduğu kültürü kaybederek de büyük bir keder yaşayabileceğini vurgulamaktadır.

Tüm bireylerin bir yere aidiyet hissi aşinalık, bağlanma ve kimlik olarak ifade edilebilecek üç psikolojik sürecin işlemesiyle ortaya çıkmaktadır (Fullilove, 1996, ss. 1518-1522). Aslında, yerinden edilme deneyiminin en can alıcı noktası, yersizlik hissine sebep olmasıdır. Söz konusu sıkıntının yanında duygusal problemlerin de ortadan kaldırılması için mültecilerin göç ettikleri yeni yerlerinde aidiyet duygusunu teşvik etmek, önemli bir müdahale olarak görülmektedir. Ayrıca yeni yere uyum sağlanması için aşinalığın yeniden tesis edilmesi, o yere bağlanma hissini onarılması ve yer kimliğinde denge halinin sağlanması anahtar araçlar olarak görülmektedir.

Yeni bir yere ve yaşam tarzına uyum sağlama süreci, birinin coğrafi olarak yönünü bulmasını ve işlerini yapmanın farklı yollarına alışmayı içermektedir. Öğrenciler, okul için yeni bir rotaya belki de yeni ve yabancı taşımacılık yöntemlerine alışmak ve bu yeni okula coğrafi olarak gidiş-dönüş yollarını bulmak, aynı zamanda örgütsel ve sosyal yapılarıyla fikir alışverişinde bulunmak zorundadırlar. Yeni bir yere adapte olmak aynı zamanda yeni sosyal ağlar kurmayı, arkadaşlar edinmeyi, yeni bağlar kurmayı ve yeni yere ait sağlıklı bir aidiyet duygusu geliştirme sürecini de içermektedir (Anderson, 2004b, s. 66). Tüm bunlar, mültecilerin göç öncesi deneyimleri ve sahip oldukları koşulları dikkate almayı gerektirmektedir.

Mülteciler eğitim deneyimleri de dahil olmak üzere genellikle çeşitli ulusal, kültürel, dilsel, etnik ve ırksal geçmişe ve koşullara sahip oldukları bilinse de alanda yapılan çalışmalar, mültecilerin genellikle göç sonrası durumlarının ayrıntılı bir şekilde incelenmediğini ve onların homojen bir grup olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Cerna, 2019). Mülteciler, yeni bir ülkeye göç etmenin getirdiği karmaşanın yanında farklı bir kültüre ve yaşam tarzına uyum sağlamaya çalışırken çoğu zaman ırk, etnik köken, din veya kültürel farklılıkları nedeniyle ayrımcılık ve ırkçılıkla karşılaşabilmektedirler (McBrien, 2005).

Mülteciler, anıları da dahil olmak üzere göç öncesi sahip oldukları bütün deneyimlerini ve çeşitliliklerini beraberlerinde yeni yerlerine getirmektedirler. Ancak onların yeni

yerlerine uyum sağlama zorunlulukları sadece kendi topluluğunun niteliklerini değil, ev sahibi toplumun özelliklerini de dikkate almayı gerektirmektedir. Diğer bir deyişle mültecilerin yeni yerlerine başarıyla uyum sağlamasının, kendi kültürlerini korumanın yanında, ev sahibi toplumun kültürel özelliklerini öğrenmesi ve yaşaması ile mümkün olduğu söylenebilir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde kültürlenme kavramıyla ilgili teorik tartışmalara yer verilerek, kültürlenmenin mültecilerin toplumsal uyumu ve daha özelde de mülteci çocukların okula uyumuyla ilgisine odaklanılmaktadır.

2.4.2. Kültürlenme

Önceki bölümde üzerinde durulduğu gibi yerinden edilen mülteci bir grup, genellikle yeni yerleştikleri yerde farklı bir kültürle temasa geçmek zorunda kalmaktadır. Bu temasın düzeyi ve sonuçlarının nasıl olacağını değerlendirebilmek, kültür ve kültürlenme kavramlarını üzerinde durulması gereken önemli kavramlar olarak karşımıza çıkarmaktadır.

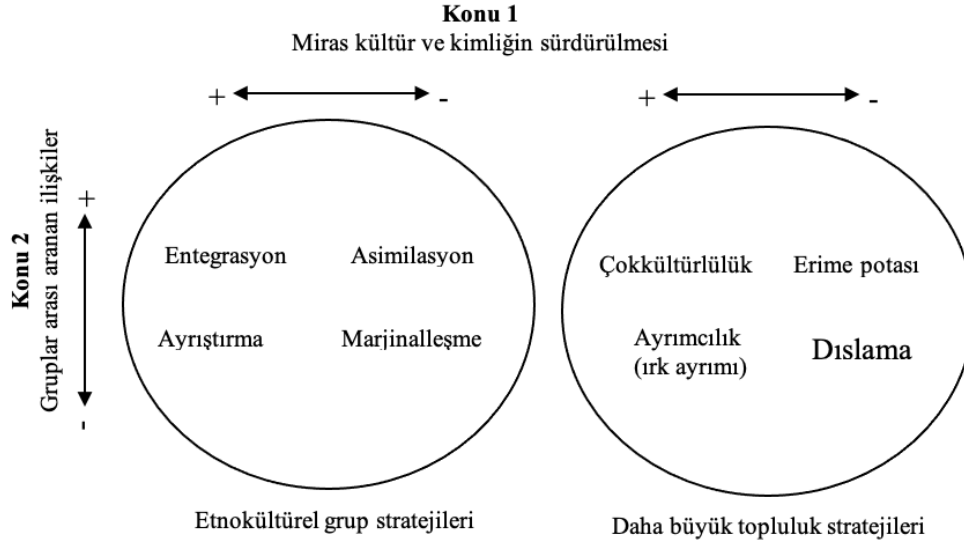
Bir sosyal grubun sembolik organizasyonunu, grubun diğer gruplarla olan ilişkilerinde kendisi için seçtiği değerleri tanımlamak için kullanılan kültür terimi geleneklerin, inançların, dilin, fikirlerin, estetik zevklerin, teknik bilginin, değer sistemlerinin ve yaşam tarzlarının toplamını ifade etmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2011, s. 22). Berry vd. (1997), tüm insan davranışlarının bazı açılardan kültürel olduğunu; neredeyse hiçbir psikolojik olgunun, içinde geliştiği ve sergilendiği kültürel bağlamdan bağımsız olamayacağını belirtmektedir.

Ogbu'ya (1995a, ss. 192-193) göre insanların yaşam biçimini ifade eden kültürün beş bileşeni vardır. Bunlar; (a) geçimini sağlamak, yemek yemek, şefkat göstermek, evlenmek, çocuk yetiştirmek, hastalığa ve ölüme cevap vermek, toplumda ilerlemek ve olağanüstü şeylerle başa çıkmak şeklindeki geleneksel davranış biçimleri; (b) bu geleneksel davranışların altında yatan kodlar veya varsayımlar, beklentiler ve duygular; (c) toplum üyelerinin onlar için anlamlı olan şeyler yapmaları veya yaptıkları eserler; (d) bilgi, beceri ve alışılmış davranışları oldukça öngörülebilir bir şekilde tanınan bir örüntü oluşturan ekonomik, politik, dini ve sosyal kültürün gerekliliklerini ifade eden kurumlar ve (e) insanların planlı bir şekilde birbirleriyle ilişki kurma yollarını ifade eden sosyal yapıdır. Mültecilerin ev sahibi toplum ile olan kültürel farklılıkları, burada yer alan bileşenler dışında referans çerçevelerinde yani ideallerde farklılık göstermektedir.

Kültürlenme, tanımlanması zor bir kavram olan kültür ile ilgilidir. Kültürün önemli bir yönü, bir nesilden diğerine aktarılması olup, çocukluk döneminde kişinin ilk kültürüyle kurduğu sürekli temas kültürlenme ile sonuçlanmaktadır. Bu tür sosyalleşme taklit gibi doğal süreçlerin yanında okullaşma, yasalar ve diğer açık eğitim biçimlerini de içermektedir. Bireyler yaşlandıkça, yeni sosyal veya mesleki roller üstlendiğinde, yeni kurumlara girerken veya yeni coğrafi bölgelere taşınırken sürekli olarak kendi kültürünün yeni yönleriyle karşılaştığından kültürlenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Rudmin, 2009).

Kültürlenme kavramı, iki veya daha fazla kültürel grup ve üyeleri arasındaki temas sonucunda meydana gelen iki yönlü kültürel ve psikolojik değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Berry, 2005, s. 698). Bu kültürlenme çerçevesine göre mülteci ya da göçmen gruplar, baskın toplumun dışlama, ayrımcılık yapma, harmanlama veya kapsama gibi tepkileriyle karşılaşabilmekte (Berry, 1997, s. 9) ve bu tepkilerin sonucunda göçmen veya mülteci gruplar kendilerini marjinalleşmiş (marginalized), ayrılmış (separated), asimile olmuş (assimilated) veya entegre edilmiş (integrated) (Berry, 2005) olarak bulabilmektedir.

Berry'nin kültürlenme teorisine göre *marjinalleşen* grup, ev sahibi ülke kültürüne veya köken kültürüne çok az katılım gösterirken, *ayrılmış* olanlar, ev sahibi ülke kültüründe çok az etkileşim ile kendi kültürüne katılmakta; *asimilasyon* kategorisinde bulunanlar, köken kültürünü reddetme ve ev sahibi ülke ile özdeşleşmekte ve *entegrasyon* kategorisinde yer alanlar ise kendi kültürü ve ev sahibi kültür arasında eşit olarak hareket etmektedir (Berry, 1997; 1999; 2005; Berry & Sam, 1997). Mülteci toplumun üyeleri ev sahibi toplumda herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında, kültürden kaynaklanan stres belirginleşmektedir ve bu pek de arzu edilmeyen bir durum olan marjinalleşme veya ayrılma ile sonuçlanabilmektedir. Daha az kültürlenme stresi, Berry'nin (2005) istenen kültürlenme seviyesi olarak ileri sürdüğü *entegrasyonu* ya da iki-kültürlülüğü sağlamaktadır. Şekil 2.1. Berry'nin bu kültürlenme stratejisinin büyük ve küçük topluluklarda nasıl gerçekleştiğini göstermektedir.



Şekil 2.1. Etno-kültür gruplarında ve daha geniş topluluklarda iki konuya dayanan dört kültür stratejisi

Kültürlenme kategorilerini, kendi kültürel mirasının özelliklerini korumak ve ev sahibi kültürel uygulamaları benimsemek şeklindeki iki boyutlu süreç içerisinde ele alan bu teorik çerçeve, kültürlenmenin tek boyutlu bir süreç içerisine yerleştirildiği erken dönem sosyal bilimcilerin çalışmalarından geliştirilmiştir (Hirsch, 1942; Park & Burgess, 1924). Bu araştırmacılar tarafından kullanılan asimilasyon kelimesi, günümüzde daha yaygın olarak kültürlenme sürecini tanımlamak için kullanılmaktadır. Tek boyutlu asimilasyon tanımları, Park ve Burgess'in asimilasyonun bireylerin ya da grupların temas ettikleri kişilerin anılarını ve tutumlarını edindikleri bir süreç olduğunu iddia ettikleri 1900'lerin başına kadar gitmektedir (Park & Burgess, 1924). Kültürlenmenin tek boyutlu bir süreç olarak ele alındığı erken dönem çalışmaların aksine günümüzdeki çalışmalar, kültürlenmenin iki yönlü olduğunu ve genellikle baskın bir kültür olmasına ve değişikliklerin çoğunu azınlık kültüre mensup bireyler yaşamasa da her iki grubun da bu süreçten etkilendiğini (Berry, 1999) ortaya koymaktadır.

Berry'nin kültürlenme çerçevesi, kültürlenme kategorilerini anlamak için önemli bir yapı sağlasa da araştırmacıları kategorilere durağan değil, çok boyutlu ve sürekli değişen bir gözle bakmaya teşvik etmektedir (Berry, 1997; 2005; Berry & Sam, 1997). Bu kapsamda Bourhis vd. (1997), bireylerin ev sahibi kültürünün yanı sıra kendi kültürlerine karşı olumsuz tutumları olduğu durumlarda, normsuzluk olarak tanımlanan *anomi* ve *bireyselleşme* olarak ifade edilen istenmeyen iki ihtimal üzerinde durmaktadır. *Anominin* davranışsal bağıntıları arasında suçluluk, intihar eğilimi, uyuşturucu bağımlılığı, yüksek boşanma oranı, radikal politik inançlar, artan iş uyuşmazlığı oranları, yıkıcılık ve düşük iş tutumu gibi uyumsuz

davranışların artma olasılığı bulunmaktadır. Bu durumdaki bir mültecinin ev sahibi toplumdan göreceği tepki dışlama olarak belirtilmektedir. *Anomi*, sorunlu kültürel stres ile birlikte benlik saygısını olumsuz yönde etkilemenin yanında, göçmenlerin ev sahibi toplum içindeki adaptasyonunu engelleyebilmektedir. *Bireyselleşme* durumundaki göçmenler ise göçmen ya da ev sahibi gibi grup üyeliği kategorilerini reddetmektedirler. Dolayısıyla bu bireyci kişiler, başarılı bir kültürlenme ölçütü olarak göçmen kültürünü sürdürmeyi ve ev sahibi kültürü benimsemeyi önemsememektedirler. Ayrıca, Rudmin (2009), kişinin kimliği ve tutumu gibi kültürlenmeyi etkileyen gizil değişkenleri tanımanın önemini ekleyerek teoriyi genişletmektedir.

Burada yer alan teorik tartışmalardan da anlaşılacağı üzere kültürlenme, grup karşılaşmalarından kaynaklanan kültürel değişikliklere atıfta bulunurken, psikolojik kültürlenme ve adaptasyon kavramları, bireysel kültürlenme deneyiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan psikolojik değişikliklere ve nihai sonuçlara atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Berry, 1997, s. 6). Adaptasyonun çok yönlü bir özellik taşıdığını belirten Berry (1999, s. 16), göçmen topluluklarda etkili olduğunu vurguladığı adaptasyon türlerinin ekonomik, psikolojik ve sosyo-kültürel yönlerine dikkat çekmektedir. Ona göre psikolojik adaptasyon büyük ölçüde kişinin psikolojik ve fiziksel refahını içerirken, sosyo-kültürel adaptasyon, kültürlenmiş bireyin yeni kültürel bağlamda günlük hayatı ne kadar iyi yönetebildiğini ifade etmektedir. Psikolojik sorunlar genellikle temastan hemen sonra artıp, zaman içinde genel (ancak değişken) bir azalma eğilimi gösterirken, sosyo-kültürel adaptasyon tipik olarak zamanla doğrusal bir gelişmeye sahiptir.

Psikolojik kültürlenme, bireylerin hem kendi kültürlerinde devam eden genel kültürel değişikliklere katılarak hem de başka bir kültürle temastan etkilenecek değiştikleri süreci ifade etmektedir. Bu süreçte temasa geçen iki topluluk arasındaki *kültürel mesafe* ve göç eden topluluğun göç şeklinin (zorunlu veya gönüllü göç) etkili olduğu belirtilmektedir (Berry, 1997, s. 16).

Mülteci göçü, bir başka deyişle göçün gönülsüz (involuntary) olma durumu dil edinimi, dayanıklılık (resilience) gibi faktörlerin yanında kültürlenme sürecini de etkilemektedir. Çoğu zaman ülkesine dönme seçeneğinden mahrum olan mülteciler, ev sahibi toplumla karşılaştıklarında, kültürlenme açısından olumsuz sonuçlar doğuran (Ogbu, 1995a; 1995b) ve kültür içindeki davranışın doğru veya ideal yolu olarak ifade edilen muhalif kültürel referans çerçevesi (yani kültür üyeleri için uygun görülen tutumlar,

inançlar, tercihler, uygulamalar ve semboller) geliştirirler (Ogbu, 1995a, s. 195). Bu durum mülteci grubun olumsuz kültürlenme tutumları geliştirmelerine, ev sahibi toplum ile aralarında dil, din vb. bakımından farklılıklarını ifade eden kültürel mesafenin artmasına ve en nihayetinde uyum sorunlarıyla sonuçlanan kültürel çatışmaya neden olan tutumlar (Berry, 1997, s. 23) olarak ifade edilmektedir.

Muhafif kültürel referans çerçevesinin bireysel düzeydeki yansıması, kültürel strese neden olmaktadır (Berry, 1997, s. 12). Bunu takip eden süreç, mülteci gruba mensup bireylerin baskın kültürü reddetmeleri ve uyum için gerekli araçlardan yoksun kalmalarıyla sonuçlanmakta, bu da ev sahibi toplumla mülteciler arasında bir güç dengesizliğine ve dolayısıyla yeni topluma uyumda zorluklara neden olmaktadır (Ogbu, 1995a; 1995b). Bu bulgunun, mülteci çocukların yeni okullarına uyumu ve kültürlenme süreçleri açısından incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın bundan sonraki bölümünde kültürlenme süreci, okul ortamı bağlamında irdelenmektedir.

2.4.3. Kültürlenme Ortamı Olarak Okullar

Mülteci çocukların yakın çevresi içerisinde en önemli kültürlenme ortamlarından biri olan okullar, kültürel uyumun başladığı ilk alan olarak görülmektedir (Motti-Stefanidi, 2018). Okullar bunu, içinde yaşanılan toplumun aktif birer üyesi olması için bireylere gerekli beceri ve yeterlilikleri sağlayarak yerine getirmektedir. Ancak, genel olarak mülteci çocuklar ve çoğu durumda mülteci ebeveynler için okulların, ev sahibi toplumun üyeleriyle etkileşime geçilen ve mülteci grubun uyumuna dönük destekleyici ilişkilerin kurulmasında kritik rol oynayan önemli yerler (Ager & Strang, 2008, s. 172) olduğu belirtilmelidir. Ayrıca mülteci çocuklar, ev sahibi kültür içinde başarılı bir şekilde işlev görebilmek ve uyum için gerekli bilgi ve becerileri de okuldan edinmektedirler (Berry, 1997, s. 22).

Okula ilk başladıklarında tüm çocuklar, bir dereceye kadar, yeni bir kültüre yani okul kültürüne uyum sağlamak zorundadırlar. Bütün kültürlerde tüm çocuklar, kültürlerini ileri götürmek için neye ihtiyaç duydukları, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, dil edinimi gibi konuların üstesinden nasıl geldiği gibi konular bir kültürden diğerine farklılık göstermektedir. Okula gittiklerinde çocuklardan, okulun ne öğrettiğini (müfredat) ve ayrıca nasıl öğreneceklerini yani okulun öğrenme tarzını öğrenmeleri beklenmektedir. Hâkim kültürün çocukları da dahil olmak üzere tüm çocuklardan bu geçişe adapte olmaları ve bu geçişi yönetmeleri beklenmektedir (Anderson, 2004b).

Ogbu (1995b), çocukların okula ne derecede uyum sağladıklarının, kültürel referans çerçevelerinin ne kadar benzer veya farklı olduğuna veya muhalif olma durumlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre mülteci çocukların kültürel farklılıkları en derin bir şekilde deneyimledikleri yer okullardır. ABD’de yapmış olduğu bir araştırmada siyahi Amerikalılar ile Çinli Amerikalıları karşılaştıran Ogbu (1995a; 1995b), Çinli grubun çok daha iyi uyum sağladığını bulmuştur. Bu çalışmada ulaşılan sonuca göre, ev sahibi ülkede doğmuş olmalarına ve o ülkenin diline anadilleri olarak sahip olmalarına rağmen siyahi grup, hâkim kültürün amaçlarını, değerlerini ve araçlarını reddeden muhalif kültürel referans çerçeveleri nedeniyle baskın kültürün okullarında başarılı olamamaktadırlar. Bu durum onların okula uyum becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuç, Stein’in (1979) ABD’de mültecilerin uyumunu ele aldığı araştırmasında elde ettiği mesleki ve ekonomik uyumun yetişkinlerin yeni bir ülkede kültürlenmesinde oldukça önemli olduğu, çocuk mültecilerin kültürlenmesinde ise eğitimsel başarının önemli olduğu şeklindeki bulgusuyla örtüşmektedir.

Diğer taraftan mülteci çocukların uyumundaki ve kültürlenmesindeki başarısında öğretmenlerin ve ailelerin ortak çabasının önemli olduğu bilinmektedir (Cushner vd., 2019; Hamilton, 2004; McBrien, 2005; Motti-Stefanidi & Masten, 2017; Rubinstein-Avila, 2016). Bu konuda öğretmenlere ailelerle sağlıklı iletişim kurma, onların geçmişlerini ve deneyimlerini anlama, kültürlerini ve değerlerini tanıma, ayrımcı tutum ve davranışları dışlayan sağlıklı bir sınıf ortamı yaratma gibi ciddi görevler düşmektedir (McBrien, 2005). Öğretmenlerin mülteci ailelerle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği, öğrencilerin yeni çevrelerinde başarılı olmaları için gerekli kültürlenme girişimlerinin sekteye uğrayacağı anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin mülteci çocuklarla ilgili kültürel farkındalığının olmaması ön yargı ve ayrımcılığa yol açmaktadır. Böyle bir durumla karşılaşan ve hali hazırda kültürel değişimlerle mücadele eden mülteci çocukların, düşük benlik algısı, zayıf sosyal etkileşim, motivasyon eksikliği ve başarısızlığın yanında uyumlarının da olumsuz yönde etkileneceği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (McBrien, 2005).

Çağdaş araştırmalar ayrımcı ve asimilasyona dayalı yaklaşımlardan ziyade olumlu kültürlenme modelini desteklemektedir. Çeşitli çalışmalardan elde edilen veriler, mültecileri en iyi destekleme yolunun, okullarda çok kültürlü kimlikleri teşvik etmek ve onların çok kültürlü dünyalarda etkili bir şekilde gezinmelerini sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır

(Rubinstein-Avila, 2016). Esas itibariyle çok kültürlü eğitim, tüm gruplardan (ırksal, etnik, sosyo-ekonomik, yetenek, cinsiyet vb.) öğrencilerin eğitim eşitliği, başarı ve sosyal hareketlilik yaşamalarını sağlayan bir eğitim reformu süreci olarak tanımlanmaktadır (Cushner vd., 2019). Eğitimin uzun vadeli hedefini, tüm çocukların çok kültürlü toplumlarda yaşamaya hazırlamak olarak ifade eden Cushner vd. (2019), okulların bu hedefin gerçekleşmesine engel oluşturabilecek her türlü problemin giderilmesine yönelik gerekli stratejileri ve programları uygulamaları gerektiğini belirtmektedir.

Cushner (1998), çok kültürlü eğitim hakkında düzenlenmiş bir çalışmada alan uzmanlarına, aniden ülkelerine giren çok sayıda mülteci senaryosu bağlamında ne yapılması gerektiğini düşünmelerini sorarak onlardan aldığı ortak cevapları şu şekilde özetlemiştir: Öncelikle çoğu ülke, mültecilerin yeni bir ülkeye geldiklerinde sağlık hizmeti, istihdam ve dil eğitimi gibi yardımlara ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak bütün tarafların program ve hizmetlerin planlanmasında yer alması ve bu hususta mülteci gruba danışılması ve onların okul komisyonlarında temsil edilmesi önerilmiştir. İki dilli öğretmenlerin görevlendirilmesi vasıtasıyla ana dilin korunmasına özen gösterilmesi önem verilen bir başka konu olmuştur. Okulların çeşitli toplulukları bir araya getiren bir merkez rolü üstlenmesi, öğretmenlerin çeşitlilikle ilgili konularda eğitilmesi ve asimilasyondan kaçınarak çoğulculuğu genel bir hedef olarak benimsemek diğer ortak cevaplar olarak ortaya çıkmıştır.

Cushner'in bu araştırmada elde ettiği verilerin, bu bölümde açıklanan yerinden edilme sürecinde yaşanan problemlerin giderilmesini ve olumlu kültürlenme süreçlerini desteklediği görülmektedir.

Sonuç olarak herhangi bir grubun deneyimlediği başarısız kültürlenmenin potansiyel olumsuz sonuçları, Ogbu'nun (1995a; 1995b) çalışmalarında ele aldığı siyahi Amerikalıların yaşadığı sorunlarda görülebileceği gibi uzun yıllar sürebilmekte ve iyileştirilmesi de çok zor olmaktadır. Bu tür sonuçlardan büyük ölçüde kaçınılabilir, ancak bu, toplum, politika ve okul gibi kurumsal düzeyde önemli bir tutum değişikliği gerektirmektedir. Bu anlamda kültürel çeşitliliğe hoşgörü ve saygının her düzeyde belirgin olması kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak okullardaki çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutumların gelişimini teşvik etmek, mülteci çocukların kültürlenmeleri ve okula uyumları açısından bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

2.5. Etkili Okullar

Mülteci çocuklar okula uyum görevini üstlenmeye başladığında, önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi travma ile başa çıkma, dil yeterliliği, dayanıklılık ve kültürlenme gibi birçok kolaylaştırıcı ya da engelleyici faktör ön plana çıkmaktadır. Mülteci çocukların uyumunda etkili olduğu düşünülen bu faktörlerin okul müdürünün liderlik özellikleri, okul-aile iletişimi ve okula ebeveyn katılımı, öğretmen yeterliliği ve yaklaşımları, okul ortamının özelliği gibi bir dizi değişken çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Daha önce de vurgulandığı gibi sağlıklı bir uyum süreci için sadece mülteci çocuğun uyum sağlamasının değil okulların, öğretmenlerin ve mevcut öğrencilerin de uyumu önemli görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin ve okulların, mülteci çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya en iyi şekilde nasıl hazırlanacağı bilgisi önem kazanmaktadır.

Mülteci çocukların okula uyumuyla ilgili bütünsel yaklaşım önemli görülmektedir. Eğitimsel entegrasyon ihtiyaçlar, faktörler (bireysel, kişiler arası ve okul düzeyi) ve politikalar arasındaki uyumun eşgüdümüne bağlıdır. Bunun yanında öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçların tümünün veya en azından çoğunun karşılanması durumunda mülteci çocukların eğitimsel uyumunun gerçekleşebileceği (Cerna, 2019) ifade edilmelidir.

Önceki bölümlerde üzerinde durulduğu gibi mülteci çocukların okula sağlıklı bir uyum gerçekleştirebilmesi için kayıp, keder ve travma ile başa çıkabilmeleri ve ev sahibi ülke dilini öğrenmeleri ve ana dillerini geliştirmeleri, başkalarıyla iletişim kurabilmeleri, topluluğa ait olma duygusunu hissedebilmeleri ve topluluğa bağlanabilmeleri, güçlü bir kişisel kimlik geliştirmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi farklı düzeylerdeki sistemlerin uyumu ve olumlu müdahaleleri ve bütünsel bir yaklaşımla mümkündür. Bu kapsamda çalışmanın bundan sonraki kısmında mülteci çocukların okula uyumuna yönelik öncelikle okulların etkililiği üzerinde durulmaktadır. Daha sonra sırasıyla okul müdürünün liderliği, okul-aile iletişimi, öğretmen yeterliliği ve yaklaşımları, güvenli okul ortamı konuları ele alınmaktadır.

2.5.1. Okulların Etkililiği

Mültecilerle daha fazla teması olan insanların onlara karşı daha olumlu düşünce ve yaklaşım içinde oldukları bilinmektedir. Ancak, mülteci ve ev sahibi toplumun bir araya gelme fırsatları her zaman yeterli olamamaktadır. Tam da bu noktada, okullar tarafından

öğrenciler ve aileler için böyle bir fırsat sunulmaktadır. Okullar, mülteci çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarının tespit edilebildiği ve ele alınabildiği ve topluma eşit katılımın sağlanabileceği potansiyel olarak doğal uyum yerleridir (Manzoni & Rolfe, 2019, s. 1). Dolayısıyla okullarda mülteci çocukların gittikçe artan oranları, uyum sağlama ile ilgili okulların etkililiğinin daha iyi anlaşılmasını gerekli kılmaktadır.

Okulların etkililiğiyle ilgili yapılan birçok araştırma, göç sonrası değişen aile yapısı, bozulan arkadaşlık ilişkileri, okulda karşılaşılan düşmanlık ve ayrımcılıkla başa çıkmak gibi mülteci çocukların birçok zorlukla yüzleştiğini göstermektedir (Sime & Fox, 2015, s. 524). Okulda uygulanacak uyum pratikleri, bu problemlerin giderilmesinin yanı sıra mülteci çocukların okul çalışmalarına odaklanmak, okul yaşamının tüm yönlerine eşit temelde katılım sağlamak ve zorbalık gibi ev sahibi öğrencilerle yaşanabilecek çatışmaların azaltılmasına dönük çeşitli katkılar sağlayabilmektedir (Manzoni & Rolfe, 2019, s. 1).

Etkili okullarla ilgili çalışmalarda öğrencilerin duygusal, sosyal ve ahlaki gelişiminin önemslenmediği ve daha çok öğrencilerin standart testlerden aldıkları yüksek puanlara, okula devam oranlarına ve daha düşük seviyede de yıkıcı sınıf içi davranışlara odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bir okulun etkililiğiyle ilgili kriterleri belirlemek güç olsa da okulda bulunan her öğrenci için kalite ve fırsat eşitliğinin dikkate alındığı okulların etkili olduğu belirtilebilir (Good & Weinstein, 1986).

Mülteci çocukların okula uyumunda kritik öneme sahip olan etkili okulların nitelikleriyle ilgili yapılan çalışmalar (Chapman vd., 2016; McBrien, 2005; Reynolds vd., 1994; Rutter & Jones, 1998; Stringfield & Herman, 2014; Teddlie & Reynolds, 2001; Teddlie & Reynolds, 2003) birçok faktör üzerinde durmaktadır. Bu çalışmalarda okul müdürünün liderlik özelliklerinin, öğretmen niteliklerinin ve yaklaşımlarının, ebeveyn faktörünün ve güvenli okul ortamının ortak konuları oluşturduğu görülmektedir. Bu çerçeveden hareketle çalışmanın bundan sonraki kısımlarında bu konu başlıkları ele alınmaktadır.

2.5.2. Okul Müdürünün Liderliği

Etkisiz okullar öğrencilerin temel becerilerden yoksun olması, düşük beklentiler, düzensiz bir iklim, öğrenci ilerlemesinin izlenmemesi ile karakterize olunurken, istenmeyen bu sonuçların ortaya çıkmasında ve dolayısıyla bir okulun etkisiz olmasında okul

müdürünün zayıf liderliği belirleyici faktör olarak dikkat çekmektedir (Reynolds vd., 1994, s. 90). Okul müdürünün olumlu liderlik özelliklerinin okul müfredatına aşına olmakla birlikte öğretmenlerin yönlendirilmesindeki koordinasyon becerisinde açığa çıktığı görülmektedir (Stringfield & Herman, 1996, s. 170). Ayrıca okul müdürlerinin mülteci çocukların eğitime yönelik yeni bir yaklaşım geliştirilmesini veya yeni bir programın kullanılmasını ve uygulanmasını desteklemeye ve bu konuda öğretmenleri yönlendirmede oynadığı liderlik rolünün (Hamilton, 2004, s. 84) bu çocukların okula uyumunu kolaylaştırmada önemli katkılar sağlayacağı bilinmektedir.

Okul müdürünün liderlik özellikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu vurgulayan Chapman vd. (2016, s. 135) olumlu liderlik uygulamalarını dört başlık altında toplamaktadır: Birincisi, her öğrencinin potansiyeline ulaşmasını sağlamayı ve bu vizyonu bütünlüklü bir okul müfredatına, tutarlı ve yüksek beklentilere dönüştürmeyi içeren *yön belirlemedir*. İkincisi, tüm öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenmeyi mümkün kılmak amacıyla öğretim uygulamalarında yüksek derecede tutarlılık ve yenilik olmasını sağlamayı ifade eden *öğretme ve öğrenmeyi yönetmedir*. Üçüncüsü, öğrencilerin aktif öğrenen olmalarına ve öğretmenlerin ise profesyonel öğrenme topluluklarına dahil olmalarına olanak tanıyan *kişileri geliştirmedir*. Son olarak, okullarda etkili organizasyonlar oluşturmak, müfredat çeşitliliği, profesyonel destek ve genişletilmiş hizmetler oluşturmak için iş birliği yapan ağlara katılmayı ifade eden *organizasyon geliştirilmesidir*.

Bu açıklamalardan yola çıkarak mülteci eğitimi bağlamında okul müdürlerinin, öğretmen gelişimini yönlendirmede ve desteklemeye ve özellikle mülteci öğrencilerin yeni bir okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olan yeni tekniklerin kullanılmasında oldukça önemli bir rol üstlenebileceği söylenebilir. Ayrıca mülteci toplumu ilgilendiren topluluklarla iş birliği içinde olma ve mülteci velileri çeşitli faaliyetler yoluyla okula dahil etme gibi önemli roller de üstlenebilirler.

2.5.3. Okul-Aile İletişimi

Ebeveynlerinin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel niteliklerinin ve deneyimledikleri göçün olası sonuçlarının mülteci çocukların okula uyumlarında önemli bir belirleyici olduğu, bu çalışmanın çeşitli bölümlerinde detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu araştırmada, okul-aile iletişimi ve ebeveynlerin okula katılımının çocukların okula uyum sağlamalarına yönelik önemli etkilerinin olduğu düşüncesinden hareketle bu bölüm,

ebeveynlerin okula katılımlarını sağlamaya yönelik uygulamaları ve okul-aile iletişiminin önemini kapsamaktadır.

Birçok araştırma mülteci ebeveynlerin okula katılımları ile çocukların başarısı ve okula uyumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Block vd., 2014; Chapman vd., 2016; Koehler vd., 2018; Johns, 2001; Reynolds vd., 1994; Stringfield & Herman, 1996; Teddlie & Reynolds, 2001). Ayrıca okullar ve ebeveynler arasındaki güçlü ilişkinin her iki tarafa da yarar sağladığına dair genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Manzoni & Rolfe, 2019, s. 16).

Manzoni ve Rolfe (2019, s. 16) tarafından literatürden derlenen ebeveyn katılımının belirli alanları şunları kapsamaktadır; evde çocuklara destek verme, entelektüel gelişim, ebeveyn-çocuk arasında fikir alışverişi sağlama, okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılım, okul yönetimine katılım ve bilgi paylaşımı için okullarla iletişim. Başka bir sınıflamaya göre ebeveyn katılımı, ev temelli ve okul temelli katılım düzeylerini içermekte olup, bu tür bir katılımın öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Koehler vd., 2018, s. 3). Ev ve okul temelli ebeveyn katılımında yaklaşım türleri ve olası olumlu etkilerin yer aldığı Şekil 2.2. (efms, 2018; Akt., Koehler vd., 2018, s. 4) incelendiğinde iki yaklaşımın da çocukların okul başarısını ve okula uyumlarını desteklediği görülmektedir.

Okul temelli ebeveyn katılım stratejisi		Ev temelli ebeveyn katılım stratejisi	
Yaklaşım türleri			
Okulla iletişim	Okul aktivitelerine katılım	Okul aktivitelerini tartışma	Çocuğun okul aktiviteleri dışında izlenmesi
↓		↓	
Olası olumlu etkiler		Olası olumlu etkiler	
Öğrenci çıktıların iyileştirme		Öğrenci çıktılarını iyileştirme	
Erken okul terkini önleme		Daha yüksek oranda ev ödevi tamamlama	
Performans düşüklüğünü giderme		Akademik performansı artırma	

Şekil 2.2. Ebeveyn katılımı ve etkileri: Okul temelli ve ev temelli katılım stratejisi

Koehler vd. (2018, s. 2), göçmen ebeveynleri eğitime dahil etmeye yönelik yaptıkları çalışmada, yedi konu alanını kapsayan kullanışlı ve yararlı bir uygulama seti ve her bir başlığa yönelik olumlu uygulama örnekleri sunmaktadırlar. Konuyla ilgili birçok çalışmadaki (Block vd., 2014; Davey & Norburn, 1980; Johns, 2001; Kağnıcı, 2017; Manzoni & Rolfe, 2019; McBrien, 2005; Özer vd., 2017; Pryor, 2001) ebeveyn katılımına dönük ortak yönelimleri kapsayan Koehler vd.'nin yaptığı bu çalışma, bu tezin amaçları kapsamında okula mülteci ebeveynlerin katılımını sağlamaya yönelik oldukça kullanışlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu uygulama seti aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

Ebeveynleri okula dahil etmek için okulun taşınması gereken birinci önemli özellik olan *karşılama kültürü*, çeşitli kültürel ve sosyo-ekonomik kökenden gelen aileleri olumlu, saygılı ve destekleyici bir şekilde karşılayan okul yapısını ifade etmektedir. Okulların bu özelliğe sahip olması, mülteci çocukların okula iyi bir başlangıç yapması için oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsamda, okula giriş sürecinde ebeveynlerden bilgi formları doldurmalarının istenmesi, ev ziyaretleri ve ebeveynlere yönelik seminerlerin gerçekleştirilmesi olumlu uygulamalar olarak önerilmektedir.

İkinci özellik, ebeveynlerin okula katılımını engelleme potansiyeli olan *dil bariyerinin* ortadan kaldırılmasıdır. Buna yönelik olarak ebeveynlerin okulla ve diğer ebeveynlerle düzenli olarak etkileşime geçmelerinin sağlanması, yetişkin dil kurslarının açılması, çok dilli okul materyallerinin kullanılması ve okul ve mülteci ebeveynler arasında köprü görevi görecek bir tercümanın bulunması gibi öneriler sunulmaktadır. Ebeveynlerin okula katılımını engelleyici diğer bir faktör olarak değerlendirilebilecek üçüncü özellik, eğitim sistemi hakkında bilgi eksikliğini gidermeye yönelik *bilgi politikalarının* geliştirilmesidir. Bu kapsamda, kültürler arası bilgiler içeren materyallerin kullanımı, ebeveynlerin okul yaşamına ve derslere katılımını kolaylaştıracak ebeveyn kahvaltıları, okul bahçesinin ebeveynlerle birlikte düzenlenmesi, kültürel festivallerin planlanması gibi çeşitli aktivitelerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Dördüncü özellik *okulların topluluk oluşturma işlevi* hakkındadır. Bu özelliğe sahip okullar, kendilerini çocuklarının okullarından yabancılaşmış, güçsüz ve kültürel olarak uzaklaşmış hisseden ebeveynlerin bu sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda okulların toplumsal bir merkez işlevi görmesi, yerel destek mekanizmaları hakkında bilgi sağlaması, yeni gelen aileler için ebeveyn toplantılarının düzenlenmesi, çocuklarının eğitimiyle ilgili her konuda bilgi alışverişinde bulunulabilecek ebeveyn odalarının olması gibi olumlu uygulama önerileri bulunmaktadır.

Her iki tarafın güvene dayalı ilişkinin ve sık etkileşim kurmanın önemini fark etmesi, öğretmenlerin çokkültürlü bir anlayışla donatılması, dil bariyerinin aşılması gibi faktörleri içeren beşinci özellik *ebeveynler ve öğretmenler arası iletişim stratejileridir*. Bu özelliğe yönelik öneriler, ebeveynlerle telefon sohbetleri, okul ve öğretmenler de dahil okul çalışanları hakkında bilgilendirici içeriğe sahip videoların ebeveynlerle paylaşılması, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik pozitif tutum sergilemesi şeklindedir. Sadece öğretmenlerin kişisel etkileşimi değil bir bütün olarak okul atmosferinin ebeveynlerin okula

dahil edilmesinde önemli olduğunu belirten altıncı özellik *okul-veli ilişkileri* hakkındadır. Bu özellik, ebeveynlerin de okul uygulamaları ve politikaları üzerinde etkilerinin olabileceğinin hissettirilmesini, ebeveynlerin okula katılımının olumlu karşılanmasını gerektirmekte ve okul ve ebeveynler arasında köprü görevi göreceğ geçmişi olan öğretmenlerin okulda istihdamını oldukça olumlu olarak görmektedir. Bu kapsamda okulların, ebeveyn katılımını destekleyecek stratejiler geliştirmesi, öğretmen ve okul yönetiminin göçmen ebeveynleri dahil edici uygulamalara yönelik yeterliliklerini arttıracak önlemler alması önerilmektedir.

Yedinci ve son özellik olan *yerel düzeyde ağ anlayışı*, ebeveynlerin okul sistemi hakkında bilgi edinmesini sağlayacak okul dışı sosyal hizmetler ve gönüllü sivil toplum kuruluşları ile iş birliğine gidilmesinin ebeveynlerin okula katılımını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu özellik kapsamında okulların gönüllü sivil toplum örgütleri ve sosyal hizmet sağlayıcıları bünyesindeki üyelerin kültürler arası deneyimlerinden yararlanması ve ebeveynlerle etkileşim kurmak amacıyla, okul dışı kuruluşlardan faydalanılması önerilmektedir.

Bu uygulamaların yanında okullar, yeni gelen göçmenler hakkında yerel halka takdim edici bilgiler vermek suretiyle her iki tarafın birbirini tanımaya yardım ederek, yeni gelen göçmen ailelerin yeni topluma entegre olmasına yardım edebilir (Rong & Preissle, 2009, s. 49).

2.5.4. Öğretmen Yeterlilikleri ve Yaklaşımları

Mülteci çocukların okula uyumuyla ilgili gerekli koşulları yaratmada öğretmenlerin önemli rol ve görevler üstlenebilecekleri düşünülmektedir. Birçok araştırma sınıftaki kültürel çeşitliliği yönetmenin zor olduğunu, farklı kültürden öğrencileri desteklemeye ilgili öğretmenlerin birtakım beceriler kazanmaları gerektiğini ama bunun öğretmenlik eğitimi sürecinde kolay bir şekilde kazanılamadığını ortaya koymaktadır (OECD, 2015, s. 9). Okullardaki mülteci çocukların performans ve uyum durumlarını inceleyen 2015 tarihli OECD raporunda, bu çocukların başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmelerinin, öğretim yaklaşımlarında öğrenci nüfusunun çeşitliliğini yansıtabilen ve tüm öğrencilerin ev sahibi ülkenin eğitim hedeflerine ve standartlarına ulaşmasına yardımcı olabilecek iyi vasıflı ve iyi desteklenen öğretmenlere bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu raporda ortaya çıkan diğer bir önemli sonuca göre günümüzde birçok sınıf, çeşitli özgeçmişle sahip mülteci öğrencilerle

dolu olsa da bu sınıflardaki öğretmenler genellikle ikinci dil öğrenimine yönelik pedagojik yaklaşımlarda ya da birçok mülteci çocuğun yaşadığı travmanın etkilerini tanıma ve bu etkilerin üstesinden gelmesine yardımcı olmada yetersiz kalmaktadırlar (OECD, 2015, s. 10). Raporun yazarları öğretmenlerin bu konuda sahip olması gereken becerileri, mülteci çocukların akranlarıyla iyi ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra bu çocukların aile değerlerine karşı olumlu tutumlar takınmak, karmaşık sınıf koşullarını yönetmek, dil eğitimcileriyle iş birliği yapmak şeklinde sıralamaktadırlar.

İlk olarak 2004 yılında Acil Durumlarda Eğitim Kurumları Arası Ağ (INEE) kapsamında geliştirilen Eğitim İçin Minimum Standartlar, çocuklar için kaliteli eğitim ve nitelikli öğrenme çıktılarının sağlanmasında öğretmen kalitesinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Mülteci çocukların eğitimi konusunda çoğu zaman öğretmen yeterliliğinin düşük kaldığı, öğretmen eğitimi veya deneyimi olmayan ve genellikle düşük eğitim seviyesi ve akademik içerik bilgisine sahip olan mülteci topluluklarından kişilerin istihdam edildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mülteci eğitimi gibi acil durumlarda yetkin, iyi eğitilmiş, konu alanı bilgisine ve pedagojik donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen niteliğine dönük acil durumun yanında insani yaklaşım çerçevesinde müdahalelerin planlanması önemli görülmektedir. İnsani yaklaşım, öğrencinin onuruna saygılı katılımcı öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerini ve güvenli ve kapsayıcı öğrenen dostu bir ortam yaratma becerisini içermektedir (Burns & Lawrie, 2015).

Türkiye’deki durum incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimleri sürecinde çok kültürlü bir çevrede öğretime dönük bir eğitim almamış olmaları, travmatik çocuklarla çalışma hususunda sınırlı bilgi ve beceriye sahip olmaları ve farklı eğitim geçmişine sahip çocuklarla çalışmada zorluk yaşamaları (Alpaydın, 2017, s. 41) gibi mülteci çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik yetersizlik dikkat çekmektedir. McBrien (2005, s. 354), öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik iyi bir eğitimden geçirilmeleriyle, okulun öğrenciler için büyük bir güvenlik kaynağı olarak görülebileceğini belirterek, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili öğretmen yeterliliğinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okula güven duygusunu pekiştirmeye yönelik başka bir müdahale yaklaşımı olarak okullarda farklı etnik kökene sahip veya başka bir göçmen topluluktan gelen öğretmen oranının artırılmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve aidiyet duygusunu artırarak okula uyum sağlayabilmelerine yardımcı olabileceği belirtilmektedir

(Manzoni & Rolfe, 2019, s. 15). Bununla birlikte OECD raporu (2015), göçmen kökenli öğretmenleri okulda istihdam etmenin mülteci çocukların uyumunu sağlamaya yönelik tek strateji olmaması gerektiğini, okuldaki tüm öğretmenlerin konuyla ilgili yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ve buna dönük mesleki eğitim ve izleme çalışmalarının önemini vurgulamaktadır.

Kendi ülkelerinde öğretmen olan ya da mülteci ortamlarında nispeten yüksek bir eğitim almış olan mülteciler, genellikle öğretmenlik mesleğine girememektedir. Hükümet politikaları genellikle öğretmen olarak işe alınacak mülteciler için şartları zorlaştırmakta, bu kimselerin maaşlarının genellikle düşük olduğu ve ödemelerin istikrarsız bir seyir izlediği görülmektedir. Buna karşın aynı kişiler, çoğunlukla mülteciler bağlamında faaliyet gösteren STK'larda ve ilgisiz alanlarda daha iyi ücretlerle çalışabilmektedir. Bu istikrarsız ve kabul edilmesi güç koşullarda çalışmakta tereddüt ettikleri için ev sahibi toplumdan ve mülteci gruptan çok az sayıda nitelikli öğretmen mülteci toplulukların eğitiminde çalışmaktadır (Mendenhall vd., 2015).

Mülteci çocukların okula uyumlarına yönelik öğretmenlerle ilgili önemli konulardan biri de öğretmenlerin bu çocuklara yönelik ön yargılı tutum ve davranışlarıdır. Bu çerçevede ön yargı kavramsallaştırmasının irdelenmesi zorunluluğu doğmaktadır. Meeusen (2014, s. 47), çağdaş ön yargı tanımlarının çoğunun hala Adorno vd'nin "Otoriter Kişilik" ve Allport'un "Ön yargıların Doğası" geleneksel kavramsallaştırmalarına geri döndüğünü ifade etmektedir. Adorno vd., ön yargıyı "belirli bir gruba karşı hoşnutsuzluk duyguları" olarak tanımlamış ve onu "dış grupların genel bir reddi" olarak tanımlayan etnosentrizmden ayırmıştır. Allport için ön yargı, bir gruba mensup bir kişiye yönelik düşmanca bir tavrıdır, sırf bu nedenle o gruba ait olduğu ve gruba atfedilen sakıncalı niteliklere sahip olduğu varsayılır. Bu çalışmada ise ön yargı, belirli bir grubun üyelerine ya da grubun tamamına yönelen olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal sınıf ön yargılarına sahip olan ve yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında ayırım yapma eğiliminde olan öğretmenlerin olumsuz beklenti etkileri üretme olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Mültecilerin genellikle çok farklı kültürlerden geldikleri ve yerleştikleri ülkenin üyelerinden farklı değer ve hedeflere sahip oldukları düşünüldüğünde, çelişkili kalıp yargıların veya ön yargıların öğretmen-öğrenci etkileşimlerine dahil olma potansiyeli artar. Sonuç olarak, gelen mülteci öğrencilerin kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerini, bilgi ve beklentilerini etkilemeyi amaçlayan

girişimlerin, mülteci eğitimi üzerinde önemli bir etki yaratma girişimlerinin bir parçası olması gerekmektedir (Hamilton, 2004, s. 87).

Ebeveynlerin içinde bulundukları zor durumlarının yanlış anlaşılması, mültecilerin davranışlarındaki travmanın rolü, kültürel farklılıklar ve dil edinimindeki en iyi uygulamalar, birçok okul çalışanının ayrımcılığa yol açan ön yargılı tutumlara sahip olmasına neden olmaktadır. McBrien (2005), okul psikoloğu da dahil olmak üzere okul personelinin varsayılan yetersizlikleri tanımlayamadığını belirtmesine rağmen birçok öğretmen ve yöneticinin göçmen ve mülteci öğrencilerin düşük zekâ ve öğrenme yetersizliği taşıdıkları şeklinde bir algıya sahip olduklarına işaret etmektedir. Diğer taraftan okul belgelerine yönelik analizlerde, okul personelinin bazen hatalı bilgilere dayanarak öğrencileri yanlış tanımladığını göstermektedir. Bu kapsamda mülteci çocukların akademik yeterlilikleri ve okula uyum becerileri açısından öğretmenlerin düşük beklentiler taşımaması ve olumsuz tutum geliştirmemesi önemlidir.

Mülteci çocukların başarılarının öğretmen tarafından nasıl değerlendirildiği de onların okula uyumlarını etkileyen bir başka önemli faktördür. Bu konuda yapılan bir araştırma, dil becerileri yetersiz olsa da öğrencilerin iletişim kurabileceklerini ortaya koymuştur. Çalışmada, bu nedenle öğretmenlerin dil kullanımını gerektirmeyen öğrenme deneyimlerinden faydalanmasının o dili bilmeyen öğrencilerin başarılarını arttıracığına işaret edilerek, bu yolla öğrencilere eşit başarı şansı tanınabileceği vurgulanmıştır (Kirova, 2001).

2.5.5. Güvenli Okul Ortamı

Kendini güvende ve rahat hissetmek genel olarak mültecilerin yeni yere uyumu özelde ise mülteci çocukların yeni okul ortamına uyum sağlayabilmeleri için önemli görülmektedir. Bu çocuklar için güvenli okul ortamı oluşturulmasına dönük olarak bu çalışmanın amaçları çerçevesinde akran zorbalığı üzerinde durulmaktadır.

Literatürde çeşitli zorbalık türleri olduğu bilinse de zorbalığın okullarda görülen en yaygın türlerinden biri akran zorbalığıdır. Akran zorbalığının evrensel bir tanımı olmasa da Olweus (1997, s. 496), bunun ana özelliklerini saldırgan davranış veya kasıtlı zarar verme, tekrar tekrar gerçekleştirilme ve güç dengesizliği şeklinde üç kriterle karakterize edildiğini ve sözel, fiziksel ve sosyal formlarda olabileceğini belirtmektedir.

Mevcut literatür, çocukların %27'sinin okuldaki akranlarının zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir (Whitney & Smith, 1993, s. 8). Bununla birlikte ortalama olarak, okul çağındaki her on çocuktan biri akranları tarafından tekrar tekrar ve sürekli olarak mağdur edilmektedir ve birçok çocuk daha az da olsa düzenli olarak mağdur edilmektedir (Olweus, 1993). Akran zorbalığına uğrayan çocukların okul performansının ve uyum süreçlerinin olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir (Hanish & Guerra, 2000, s. 202).

Okullarda sıklıkla görülen akran zorbalığına ilişkin cinsiyet değişkenini inceleyen Olweus (1993, s. 18), erkek öğrencilerin zorbalığa daha fazla uğradığını, Whitney ve Smith (1993, s. 22), erkek öğrencilerin hem erkeklere hem de kızlara genellikle fiziksel yollarla zorbalık yapma eğiliminde olduklarını, kızların ise sosyal dışlanma gibi dolaylı yollarla diğer kızlara zorbalık yaptıklarını belirtmektedir. Akran zorbalığıyla ilgili dikkat çekici noktalardan biri de yaş değişkeniyle ilgilidir. Çeşitli araştırmalar, küçük yaştaki ve zayıf çocukların zorbalığa maruz kalma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Olweus, 1993; Olweus, 1997; Whitney & Smith, 1993).

Bir öğrencinin zorbalığa uğramasının önemli nedenlerinden biri sahip olduğu etnik köken olup, bir okulda kalabalık olmayan etnik gruptan bireylerin zorbalık riski altında olma olasılığı daha yüksektir (Hanish & Guerra, 2000, ss. 203-205). Bu anlamda mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde zorbalıkla karşılaşma ihtimalleri oldukça yüksektir. Nitekim Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerle ilgili araştırmalarında Çelik ve İçduygu (2018, s. 9), bu öğrencilerin, akranları tarafından sistematik olarak okulda ve okul dışında zorbalığa ve olumsuz davranışlara maruz bırakıldıklarını, bazılarının öğretmenlerinden yardım isteyerek bu sorunları çözebildiğini ama birçoğunun depresif, damgalanmış ve yabancılaşmış hissettiğini ortaya koymuştur.

Mülteci çocukların okullarda sıklıkla karşılaştıkları akran zorbalığının olumsuz sonuçlarını engellemek için okulların çeşitli tedbirler alması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmen ve ebeveynlerin zorbalıkla ilgili farkındalıklarını arttırarak bu konuda aktif rol üstlenmelerini sağlamanın yanında zorbalığa dönük belirgin kurallar geliştirilerek, mağdur olma ihtimaline sahip çocukların desteklenmesi ve korunması önerilmektedir (Olweus, 1997, ss. 505-506).

Literatürde yer alan açıklamalardan yola çıkarak mülteci çocukların okula sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmelerinin etkili bir okul yapısıyla yani öğretmen, ebeveyn, okul dışı

kuruluşlar arasındaki iş birliği ile mümkün olduğu görülmektedir. Bu süreçte okul müdürlerinin, mülteci çocukların eğitime yönelik yenilikçi bakış açısıyla hazırlanmaları ve kendilerini geliştirmeleri için öğretmenlere yol göstermeleri, ebeveynleri okula dahil edecek mekanizmaları harekete geçirmeleri, okul içinde çokkültürlülüğü ve çeşitliliği bir zenginlik olarak görmeleri ve buna uygun stratejiler geliştirmeleri, okul dışı kurum ve kuruluşlardan yararlanabilmeleri şeklinde önemli görevler üstlenmeleri beklenmektedir.

Öğretmenlerin ise mülteci çocukların eğitime dönük çeşitli beceriler kazanma ve alternatif yaklaşımlar geliştirmenin yanında mülteci grubun kültürü hakkında yeterli bilgiler edinmek ve sınıf içinde çokkültürlülüğü besleyen etkinliklere yer vermek, okuldaki tüm çocuklara ve özellikle mülteci çocuklara yönelik olumlu tutum ve beklentiler geliştirmek, mülteci çocukların okula uyumunu arttıracak destekleyici ve güven veren bir okul ortamının hazırlanmasında aktif rol oynamak gibi önemli görevler üstlenmesi gerekmektedir.

Ebeveynlerin hem evde hem de okulda çocuklarının eğitime aktif bir şekilde katılmakla akademik başarı ve okula uyum sürecinde önemli bir görev üstlendikleri görülmektedir. Son olarak sağlıklı bir okula giriş süreci için açık ve net prosedürlerin geliştirilmesi, okul ve ev arasında etkili iletişim kanallarının güçlendirilmesi, akran zorbalığının önüne geçilmesi gibi bir dizi faktörün de mülteci çocukların okula uyumunda belirleyici rolünün olduğu anlaşılmaktadır.

2.5.6. Genel Değerlendirme

Kuramsal çerçeve başlıklı bu bölümde ele alınan konular çerçevesinde mülteci çocukların okula uyumlarıyla ilgili travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık kapasitesinin gelişimi, yeni mekâna ve kültüre uyum sürecinin temel konular olduğu görülmektedir. Bu konuların yanında mülteci çocukların okula uyumunun etkili okul tartışmaları bağlamında irdelenmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, ele alınan temel konulara, ağırlıklı olarak göç sonrası süreç bağlamında odaklanılmıştır. Bu gerekçeden hareketle travma konusu, okul yaşantıları ve ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel şartlar çerçevesinde irdelenmiştir. Daha sonra kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler bağlamında ikinci dil ediniminin okula uyuma etkisi incelenmiştir. Devamında yer alan ve okula uyumu doğrudan etkileyen dayanıklılık tartışması, mülteci çocukların dayanıklılık kapasitesini belirleyen faktörler kapsamında ele

alınmıştır. Devamla yeni okul mekânına ve bu mekândaki ilişkilere alışma bağlamında, yerinden edilme ve bu sürecin devamı niteliğinde kültürlenme deneyimlerine odaklanan tartışmalar üzerinde durulmuştur. Son olarak okul müdürü, öğretmen ve aile gibi önemli aktörlerin mülteci çocukların okula uyumlarıyla ilgili üstlenebilecekleri roller kapsamında etkili okullar ve akran zorbalığı çerçevesinde güvenli okullar konusu ele alınmıştır.

İlgili literatür göz önünde bulundurulduğunda, ele alınan her bir konu alanının mülteci çocukların okula uyumları kapsamında birbiriyle ilintili olduğu ve bunlara bütüncül bir anlayışla odaklanılması gerektiği teyit edilmiştir. Bu çerçeveden hareketle etkili olduğu düşünülen bu temel konuların birbirinden bağımsız olmadığı ve herhangi birinde yaşanabilecek olumlu veya olumsuz durumun diğer alanları ve dolayısıyla mülteci çocuğun okula uyumunu etkileyebileceği anlaşılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumlarına yönelik araştırma bulguları ve tartışmalar da bu zemin üzerinde somutlaştırılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır (Bkz. Şekil 3.1.).

3.1. Çalışmanın Deseni

Bu araştırmada Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi desenlerinden etnografik araştırma kullanılmıştır.

Merriam ve Tisdell (2016, s. 14) felsefi ve tarihsel arka plana ek olarak diğer disiplinlerden kaynaklanan etkiler göz önüne alındığında, nitel araştırma teriminin basit bir tanımının yapılamayacağını vurgulamaktadır. Nitel araştırmaların kültür analizi (etnografya), durumsal araştırma, yorumlayıcı araştırma, eylem araştırması, içerik analizi gibi kavramları içine alan genel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 39).

Nitel araştırmalar sosyal dünyada doğal olarak meydana gelen bazı fenomenlerin sıklığından ziyade onların anlamını bir dizi yorumlayıcı teknikle ortaya koymaktadır. Nitel araştırmanın doğasını anlamada şu unsurlar çok önemli görülmektedir: “*Odak* (süreç, anlayış ve anlam üzerinedir), *araştırmacı* (veri toplama ve analizin birincil aracıdır), *süreç* (tümevarımsaldır) ve *ürün* (zengin betimlemelerdir)” (Merriam & Tisdell, 2016, s. 15). Nitel yöntemler, konuların derinlemesine ve ayrıntılı çalışılmasını kolaylaştırır. Önceden belirlenmiş analiz kategorileriyle sınırlandırılmadan saha çalışmasına yaklaşmak, nitel araştırmanın derinliğine, açıklığına ve detayına katkıda bulunur (Patton, 2002, s. 14).

Nitel araştırma, belirli bir bağlam ve oradaki etkileşim anlamında özgün durumları anlama gayretidir. Bu nedenle nitel araştırmada amaç gelecekte ne olabileceğini tahmin etmeye çalışmak yerine, o ortamın doğasını katılımcıların gözünden anlamaya çalışmak ve analizde bunu o ortama ilgi duyan başkalarına doğru bir şekilde iletebilmektir (Patton, 2002). Yani nitel araştırmada temel mesele, ilgilenilen olguyu araştırmacının değil, katılımcıların bakış açılarından anlamak ve aktarmaktır (Merriam & Tisdell, 2016, s. 16). Böylece nitel araştırma insanların yaşadıkları deneyimleri, içinde bulundukları çevresel koşulları da göz önünde bulundurarak, geniş bir bağlamda incelemeye olanak sağlar (Yin, 2015, s. 3).

İnsanların yaşamış oldukları deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkarma sürecinde kullanılan çeşitli nitel araştırma desenleri bulunmaktadır. Farklı yaklaşım ve gelenekleri yansıtan nitel araştırma desenleri birbirinden açık bir biçimde ayrışan desenler değildir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 69). Farklı yazarların nitel araştırma desenleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yaptığı görülse de bu sınıflandırmalar yakından incelendiğinde etnografik yaklaşımın yıllar içinde hep var olduğu anlaşılmaktadır (Creswell, 2007, ss. 7-8).

Nitel araştırma desenlerinden biri olan etnografik yöntem, sosyal bilimlerdeki diğer araştırma türlerinden aşağıdaki hususlarda farklılaşmaktadır (Angrosino, 2007, s. 15).

- *Sahaya dayalıdır*; araştırma, gözlemlenen veya ölçülen davranış öğelerinin kontrol ettiği laboratuvarlarda değil, gerçek insanların bilfiil yaşadığı ortamlarda gerçekleşmektedir.
- *Kişiselleştirilmiştir*; çalışma, katılımcılarla günlük ve yüz yüze temas halinde olan ve bu nedenle çalışmakta olan kişilere hem katılan hem de onları gözlemleyen araştırmacılar tarafından yürütülmektedir.
- *Çok yönlüdür*; araştırmada ulaşılan sonuç üzerine üçgenleme/nirengi (triangulate) yapmak amacıyla iki ya da daha fazla veri toplama tekniği kullanılmaktadır. Çok yönlü veri toplama yönteminin araştırma sonuçlarını güçlendirdiği söylenebilir.
- *Uzun vadeli bir özveri gerektirir*; yani çalışma, zaman çerçevesi birkaç haftadan bir yıla veya daha fazla bir süreye kadar değişebilse de uzun süre çalıştığı kişilerle etkileşime girmeyi amaçlayan araştırmacılar tarafından yürütülür.
- *Tümevarımsaldır*; mevcut teorilerden veya modellerden türetilen hipotezleri test etmek için yapılandırmak yerine genel kalıplara veya açıklayıcı teorilere ulaşmak için detaylı betimlemeler kullanılmaktadır.
- *Diyalojiktir*; araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlar ve araştırmacının yorumları, çalışmaya katılanlar tarafından yorumlanabilmektedir.
- *Bütünseldir*; grubun mümkün olan en geniş portresi elde edilmeye çalışılmaktadır.

Sıralanan açıklamalar doğrultusunda nitel araştırma desenleri incelenmiş ve bu araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılabilecek en uygun desenin etnografya olduğuna karar verilmiştir. Çünkü bu araştırmada okuldaki günlük uygulamalar ve kültür incelenerek

bu ortamda bulunan insanlar tarafından ortaya konan eylemlerin onların gözünden anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına odaklanılmıştır. Yani, Suriyeli çocukların okul yaşamları ve davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünülen okul ve çevresindeki sosyal norm ve değerlere odaklanarak, onların yeni çevrelerinde bu norm ve değerleri nasıl yorumladıkları ve Türk toplumundan bireylerin konuyla ilgili tutum ve davranışları incelenmiştir. Böylece Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumları hakkında detaylı ve derin bir analiz yapılmasına en uygun yapıyı etnografik araştırmanın sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Etnografya yerinde gerçekleştirilir ve etnograf, mümkün olduğu kadar çalışılmakta olanların yaşamlarına özne olarak katılan ve bu kişilerin yaşamlarını nesnel olarak gözlemleyendir (Angrosino, 2007, s. 15). Etnograf, davranışın kültürle ilişkili ve bağlamında anlamlı olduğunu varsayarak, gözlemlenen davranışları yorumlamak için kültürel bir lens benimsemektedir. Etnograf, insan düşüncesi ve davranışının öngörülebilir, günlük durumlarına odaklanmaktadır. Bu nedenlerle etnografya hem bir araştırma yöntemi hem de genellikle metin olarak yazılan bir üründür (Fetterman, 2010, s. 1).

Etnografik araştırmada temel amaç insan toplumuna ve kültüre odaklanılmasıdır. *Kültür*, çeşitli biçimlerde tanımlansa da esas olarak belirli bir insan grubunun davranış kalıplarını yapılandıran inanç, değer ve tutumları ifade eder. Bir grubun kültürünü anlamak, çalışmayı yapan kişinin o gruba zaman geçirmesini ve ilk elden katılımını gerektirmektedir (Merriam & Tisdell, 2016, s. 29).

Etnografik araştırma birçok açıdan, tüm araştırma yöntemlerinin en karmaşık olanıdır. Belirli bir toplumun, grubun, kurumun, ortamın veya durumun olabildiğince bütünsel bir resmini elde etmek için çeşitli yaklaşımlar kullanılır. Etnografik araştırmalarda gözlem ve görüşme aracılığıyla bireylerin günlük deneyimlerini belgelemek veya tasvir etmek esastır. Aslında, tüm etnografik çalışmalarda anahtar araçlar bir durum hakkında derinlemesine görüşme ve süreklilik arz eden katılımcı gözlemdir. Araştırmacılar bu yolla neler olup bittiğini (bütünsel resmi) yakalamaya çalışır (Fraenkel vd., 2012, s. 507).

Veri toplama açısından etnografya genellikle, araştırmacının açıkça veya gizli olarak uzun bir süre boyunca insanların günlük yaşamlarına katılmasını, neler olduğunu izlemesini, konuşulanları dinlemesini, formel ve informal görüşmeler yoluyla sorular sormasını, kısacası araştırmanın odağını oluşturan konulara ışık tutabilecek her türlü veriyi toplamasını

içermektedir. Etnograflar bazen esas olarak birisinden yararlansalar da genel olarak çeşitli veri kaynakları üzerine konuşmaktadırlar (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3).

Sonuç olarak bu araştırmada katılımcıların oluşturduğu kültürün ve etkileşimlerinden doğan anlamların ortaya çıkarılmasına yönelik verilerin elde edilmesi için uzun süreli katılımcı gözlem, çeşitli görüşmeler ve alan notlarından faydalanılmıştır. Bu yolla elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşımla sunulmaya çalışılmıştır. Yukarıda belirtilenler doğrultusunda bu araştırmada Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumlarının bütüncül bir resmini elde etmek için etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerine geçmeden önce çalışma grubu ve çalışmanın yürütüldüğü yer hakkında bilgi verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu ve Yerin Seçilmesi

Nitel araştırmalarda örneklem çoğunlukla “amaçlı örnekleme yöntemi” ile belirlenmektedir. Spesifik bir örneklem seçmede temel amaç, araştırmada ele alınan konuyla en ilişkili ve mümkün olan en zengin veriyi elde etmektir. Bu yolla, çalışılan konu hakkında en geniş bilgiyi ve bakış açısını elde etmek amaçlanır. Bu açıdan amaçlı örnekleme yönteminin temsil edici örneklem niteliği taşıması gerekmez. Burada yüksek öncelik, maksimum çeşitliliğin kanıt veya görüşlerin aksini sunan kaynakları içermeye zorunluluğudur (Yin, 2015, ss. 93-94). Patton’a (2002, s. 46) göre amaçlı örnekleme, zengin bir veri setine ulaşmayı mümkün kılacağı düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Dolayısıyla bu örnekleme yöntemi olay ve olguların keşfedilmesinde ve açıklanmasında önemli faydalar sağlamaktadır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örneklemede kıstaslar araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da hazır bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, ss. 107-112).

Bu çalışmada nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde ele alınan çalışma konusuyla ilgili yaygın bir durum değil, ilgili konunun derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığı için bir adet okul çalışma grubu olarak seçilmiştir. Yukarıda belirtilen gerekçelerden hareketle bu çalışmada okulun seçiminde ölçüt örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır (Bkz. Şekil 3.1.). Bu teknikteki belirleyici olan unsur önceden belirlenmiş çeşitli kriterleri karşılayan bütün durumların ele alınmasıdır. Buna göre çalışma kapsamına alınan okuldaki her sınıf düzeyinde farklı sayılarda ve tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan yeterli sayıda sınıfın bulunmasına dikkat edilmiştir. İstenen ölçütlere

elverişli okullar arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Uygun örnekleme zaman, para, yer, konum veya katılımcıların uygunluğu gibi faktörlere dayalı örneklem seçme durumunu ifade etmektedir. Araştırmacının çalışılan okulda uzun süre yer almasının gerekliliği araştırma kapsamında alan araştırması yapılacak okulun belirlenmesinde kritik rol oynamıştır. Araştırma sorularını en iyi yanıtladığı ve araştırma konusunun derinlemesine çalışılmasına olanak tanıdığı gerekçesiyle okul seçimine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan okulda aranan diğer ölçüt okulun ve okuldaki görevlilerin Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili bir geçmişinin olmasıdır. Bu kapsamda araştırmaya dahil edilen okul, 13 Kasım 2015 tarihinden itibaren Geçici Eğitim Merkezi (GEM) olarak Suriyeli çocuklara eğitim hizmeti vermektedir. Okul müdürü, okulun ikinci yılında altıncı müdür olarak bu okula atanmış olup, aynı okulda yönetici olarak 6 yıldır görev yapmaktadır. Dolayısıyla okul müdürünün, Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili sürecin başından bu yana aktif rol aldığı anlaşılmaktadır. Okul müdürü dışında okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu uzun süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Suriyeli çocukların okula uyumlarının ele alındığı bu çalışmada okulun sahip olduğu kültürün geçmişinin ve o anki durumunun bilinmesinin belirleyici öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili hem okulun ve okul çevresinin sürecin başından bu yana bir geçmişe sahip olması hem de okul müdürü ve okuldaki öğretmenlerin uzun süredir aynı okulda görev yapmalarına bağlı olarak deneyim sahibi olmaları bu okulun seçiminde etkili olmuştur.

3.2.1. Araştırma Kapsamına Alınan Okul

Araştırmanın yürütüldüğü okul, şehrin eski ve merkeze yakın bir mahallesinde yer almaktadır. Bu mahalle kentsel dönüşüm planlaması içerisinde yer alan bir çöküntü alanıdır. Dolayısıyla mahalle ucuz konut imkânı sunmaktadır. Şehir merkezine yakın olduğu için de ulaşım kolaylığı sağlamaktadır. Okulun bulunduğu mahallede düşük gelir seviyesine sahip, ekonomik imkânları geliştiğinde taşınmayı düşünen yerli nüfus yaşamaktadır (*Bkz. Bulgular Bölümü-Dil bariyeri kategorisi*). Şehir merkezine yakınlığı, yaşam koşullarının elverişli olması, alışveriş, barınma, iş imkânları ve iş mekânına kolay ulaşımın yanı sıra mahalleyi sahiplenmeyen yerlilerin burada ikamet etmesi gibi nedenlerden dolayı bu mahalle, yoğun bir sığınmacı nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır.

Bulunduğu çevre gibi okulun da önemli sayıda sığınmacı öğrenciye ev sahipliği yaptığı görülmektedir (Öğleden önce 632, öğleden sonra GEM’de 850 Suriyeli öğrenci). Okuldaki yerel ve sığınmacı öğrencilerin aileleri yoğunluklu olarak düşük gelir ve eğitim düzeyine sahiptir. Okul müdürüyle yapılan görüşmeden elde edilen bilgiye göre az sayıda sığınmacı ailenin anavatanlarında öğretmenlik, avukatlık gibi mesleklere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2009 yılında inşa edilen okul 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında hizmete girmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ilkokula dönüştürülen okul 13 Kasım 2015 tarihinden itibaren öğleden önce (8.10-13.00) Türk öğrencilere, öğleden sonra ise Geçici Eğitim Merkezi (GEM) olarak Suriyeli öğrencilere hizmet vermektedir. Okul binası 5 katlı (-1, zemin kat ve zemin üstü 3 kat) olup 27 derslikten oluşmaktadır. Okul, kaloriferli olup doğalgaz ile ısınmaktadır. Ayrıca bünyesinde; 1 adet çok amaçlı salon, 2 adet Fen Bilimleri sınıfı, 1 adet kütüphane, 1 adet öğretmenler odası (zemin katta), 1 adet veli görüşme odası, 4 adet idare odası (3’ü 1. katta diğeri 3. katta), 2 adet Suriyeli yönetici odası, 300 kişilik sığınmak, 1 adet kantin, 2 adet kız ve erkek öğrenci soyunma odası mevcuttur. Okul bahçesinde, Atatürk büstü ve bayrak direkleri, tören alanı, tel örgülerle çevrili açık spor alanı (basketbol, voleybol ve mini futbol sahası) ve güvenlik kulübesi mevcuttur. Spor alanı dışında okul bahçesi ise mendil kapmaca, sek sek, dokuztaş gibi geleneksel oyunların oynanabileceği şekilde düzenlenmiştir. Okulun ihata duvarı boyunca çim alanı ve iklim bölgesine uygun ağaçların yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında okul müdürünün konuyla ilgili ifadeleri okulun fiziki yapısıyla ilgili bazı eksiklikleri ortaya koymuştur:

Okullarımız inşa edilirken maalesef doğru planlamayla yapılmıyor. Bizim okulumuz da öyle. Mesela tel örgülerle çevrili oyun alanı ve bina önündeki oyun alanı hariç bina arkası ve arabaların park ettiği yerler âtıl durumda. Dolayısıyla okulun öğrenci mevcudu dikkate alındığında oyun alanı olarak okul bahçesinin yeterince büyük olmadığını söyleyebiliriz.

Okuldaki görevli personel sayısı ve E-Okul sistemine kayıtlı öğrenci dağılımına ait detaylı veriler çalışmanın ekler kısmında yer almaktadır (Bkz. Ek-2).

3.2.2. İzin Alma Süreci ve Alana Girme

Araştırmanın resmi izin işlemlerine, veri toplama sürecinin Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilkokullarda eğitim-öğretime başlama takvimine yetişmesi amacıyla erkenden başlanmıştır. Resmi izin işlemlerinin kısa sürede tamamlanabilmesi amacıyla çalışmanın

taslak hali ve veri toplama araçları AYBÜ Göç Politikaları Merkezi (GPM) bünyesinde yürütülmekte olan Göçmen Eğitimi kapsamındaki çalışmaların bir parçası olarak hem ilgili üniversitenin etik kuruluna hem de araştırmanın yürütüleceği okulun bağlı bulunduğu MEB'e sunulmuştur. Bu amaçla öncelikle ilgili evraklar AYBÜ Etik Kuruluna 25.01.2018'de sunulmuş ve veri toplama araçlarında yer alan sorularla ilgili gerekli görülen düzeltmeler yapılarak *etik kurul onay belgesi* alınmıştır. Daha sonra bu sorularla birlikte araştırmanın taslak metni 08.03.2018'de MEB'e sunulmuştur. AYBÜ GPM Müdürünün desteği ve araştırmacının kişisel gayretleriyle imzaya yetkili kişilere ulaşılarak araştırmanın amacı ve içeriği hakkında yüz yüze bilgi paylaşımıyla resmi izin süreci hızlandırılmıştır. Yetkililerle kurulan bu güven ilişkisi sayesinde veri toplama aracında gerekli görülen düzeltmeler elektronik ortamda hızlı bir şekilde yapılmış ve araştırmanın taslak hali ve veri toplama araçlarına son hali verilerek saha araştırması izin belgesi 04.05.2018'de alınabilmektedir.

Araştırma izin belgeleriyle daha önce belirlenen okula gidilerek resmi izin süreci hakkında okul müdürü bilgilendirilmiştir. Araştırma öncesi yapılan bu görüşmede okul müdürü tarafından araştırmacıya *“Resmi olarak bir probleminiz yoksa ve izin belgelerinizi aldıysanız bizim için hiçbir sorun olmaz. Araştırma sürecinde size her türlü desteği vermeye hazırız”* denilmiştir. Buna bağlı olarak AYBÜ Etik Kurulundan alınan etik kurul belgesi ve MEB'den alınan resmi izin belgesi çoğaltılarak araştırmanın yapıldığı okul müdürüne teslim edilmiştir. Ayrıca hem etik kurallar gereği hem de araştırmaya katılımı teşvik etmek amacıyla, dileyen katılımcılarla araştırmada elde edilen bulguların araştırma süreci tamamlandıktan sonra paylaşılabilceği belirtilmiştir.

Alana girmek için sayısız yol bulunmakla birlikte genellikle bu, kişisel bağlantılar yoluyla sağlanmaktadır. Okul müdürü gibi resmi araçlar araştırmanın yapılabilmesi amacıyla alana giriş için resmi izinleri onaylamaktadırlar. Diğer aracı kişiler ise resmi olmayan kültürdeki ya da alt kültürdeki anahtar konumdaki kişiler olup erişilen alandaki bireyler üzerinde etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla sahaya erişim yaygın olarak aracı bir kişiyle sağlanmaktadır. Fetterman (2010, s. 49), bu aracı kişiyi tanımlamak için antropolojide geleneksel olarak kullanılan muhbir (informant) terimi yerine kilit aktör ifadesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Araştırma süreci, çalışmanın başlatılabilmesi açısından öncelikli kilit kişi konumunda olan okul müdürünün onayı ile birlikte başlamıştır.

Araştırma sürecinin ilerlemesini ve kolaylaşmasını sağlayan en önemli kilit kişi ise araştırmanın yürütüldüğü okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmacının eşi. Aynı okulda 4 yıldır görev yapmış olmasının sonucu olarak bu kişi hem okul kültürünü tanıma hem de okuldaki görevlilerle uzun süreli etkileşimde bulunma gibi araştırma sürecine olumlu katkılar sağlayan önemli niteliklere sahiptir. Okulun bir üyesi olarak bu kilit kişinin okuldaki görevlilerle güvene dayalı uzun süreli etkileşim halinde olması, katılımcıların araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmalarını ve yüksek düzeyde destek vermelerini sağlamıştır.

Sınıf içi gözlem sürecinin başladığı ilk haftalarda birkaç öğretmen *“Nasıl etkinlikler yapmamızı istersiniz? Öğrenciler arasındaki etkileşimi görebilmeniz için sınıf içi ya da okul bahçesinde oyun oynatabiliriz”* şeklinde araştırmacıya destek geribildiriminde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenlerin de *“hocam kusura bakmayın, sizin için de uygunsa ders dışı yarım kalan bir etkinliğimizi tamamlamak istiyoruz”* şeklindeki paylaşımlarıyla karşılaşmıştır. Çalışmanın erken döneminde katılımcıların bu ve buna benzer teklifleri, onların çalışmayı destekleme motivasyonu ile hareket ettikleri şeklinde yorumlanmış olup, araştırmacı tarafından sınıf ortamındaki yaşantıların doğallığını bozacak her türlü etkileşimin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Fakat ilerleyen süreçte araştırmacının okulun doğal bir üyesi gibi görüldüğü fark edilmiştir. Okul genelinde ve sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmen ve öğrencilerde görülen tedirgin davranışların ortadan kalktığı fark edilmiştir. Böylece öğretmenler odası, yönetici odaları, sınıf içi ve okul bahçesi gibi okulun çeşitli yerlerinde katılımcıların okul yaşantılarının doğal seyri içerisinde gözlemlenebilme imkânı elde edilmiştir.

Araştırmacının sahada görünmezliğinin süreç içerisinde edinilmesi çeşitli yaşantılarla somutlaşmıştır. Örneğin, okulda yapılan bazı toplantılarda araştırmacının da bir öğretmen gibi katılımı sağlanmıştır. Hatta araştırmacı, okul dışında düzenlenen halı saha maçları, veda yemekleri, seminer dönemi kahvaltıları, iftar yemekleri ve taziye ziyaretleri gibi faaliyetlere okulun diğer üyeleri gibi davet edilmiştir. Böylece araştırmacının bu faaliyetlere katılım gerçekleştirmesi, okul dışında da konuyla ilgili zengin bir veri toplama imkânı sağlamıştır.

Yukarıda belirtilen kilit kişi (araştırmacının eşi) aracılığıyla araştırmacı ve okul üyeleri arasında kurulan güven ilişkisi alana giriş ve veri toplama sürecinin başlarında oldukça etkili olmuştur. Bu güven ilişkisi araştırmacının bazı girişimleriyle pekiştirilmiştir. Örneğin, öğretmenler gününde araştırmacı tarafından günün anlamına uygun bir pastanın hazırlanıp,

öğretmenler odasında okul idarecilerine ve bütün öğretmenlere ikram edilmesinin çok olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca gözlem yapılan her sınıfın sınıf kitaplığına araştırmacı tarafından birkaç hikâye kitabının hediye edilmesi de hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Diğer taraftan, genellikle 2. dersin sonlarına doğru yapılan öğrenci beslenme saatlerinde araştırmacının evden getirmiş olduğu yiyeceğini öğrencilerin beslenme ritüellerine uygun bir şekilde çantasından çıkararak onlarla birlikte yemesi, araştırmacının hem okulun doğal bir üyesi gibi hissedilmesini hem de öğretmen ve öğrencilerle daha da yakınlaşmasını sağlamıştır. Böylece sınıf içi gözlem sürecinde ve öğretmenlerle araştırma konusu hakkında yapılan görüşmelerde gönüllülüğe dayalı ve maksimum düzeyde katılım sağlanmıştır. Bu durum, araştırmacının okulda olmadığı günlerde bazı öğretmenlerin “*hocam, göremedik sizi, yoktunuz*” şeklindeki ifadeleriyle veya başka sınıflara girildiğinden uzun süre sınıfta gözlem yapılamayan bazı öğretmenlerin “*sınıfımıza bayağıdır girmiyorsunuz, bekliyoruz hocam*” gibi geribildirimleriyle somutlaşmıştır. Bazı öğretmenlerin araştırmacı okulda değilken Suriyeli öğrencilerle ilgili tanık oldukları olayların sözlü veya görüntülü kaydını araştırmacıyla paylaşması; başka bir öğretmenin Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili etkilendiği bir kitabı araştırmacıyla paylaşması da katılımcıların hem araştırmacıyı benimsemesini hem de araştırmaya destek düzeyini net bir şekilde ortaya koymuştur. Okul içinde ve dışında düzenlenen etkinliklere davet edilmesi de araştırmacının katılımcılar tarafından benimsendiğini gösteren bir başka kanıt olarak vurgulanabilir.

Veri toplama sürecinin diğer kilit aktörü “sınıf anneleri” başka bir deyişle “sınıf temsilci velileri” olmuştur. Bu veliler, sınıfı ilgilendiren eğitsel ve sosyal faaliyetlerde veliler arasında koordinasyonu sağlayarak öğretmenin iş yükünü hafifleten gönüllü anneler olarak bilinmektedir. Yani bu kişiler öğretmen ve veliler arasında köprü görevi gören, aynı zamanda veliler üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülen velilerdir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerle ilgili Türk velilerin tutumlarını da önemli ölçüde etkileyen bu kişiler, araştırmacının öğrenci velileri hakkında bilgi edinmesinde ve onlara ulaşmasında öğretmenlerle birlikte önemli destekler sağlamıştır. Bunun yanında Suriyeli velilere ulaşma ve onlarla iletişim kurma sürecinde ise Türk öğretmenlerle birlikte Suriyeli yardımcı öğretmenler ve GEM’de görevli Suriyeli koordinatör müdür diğer kilit kişiler olmuştur.

Araştırma, 10-14 Eylül 2018 tarihlerinde 1. sınıf öğrencilerine yönelik *okula uyum haftası* çalışmaları ile başlamıştır. Araştırmacı, 1. sınıf öğrencilerine yönelik uyum çalışmalarına katılarak okulu fiziksel olarak tanıma yoluna gitmiştir. Okula uyum haftası

sürecinde 1. sınıf öğrenci ve öğretmenleri uyum çalışmalarına katılırken, okuldaki diğer öğretmenler sene başı seminer çalışmalarını yürütmüştür. Uyum çalışmalarına katıldıktan sonra diğer öğretmenlerle tanışma ve araştırma hakkında genel bilgi paylaşma yoluna gidilmiştir. Sınıf ve okul içi yaşantıların doğal akışı içerisinde gözlemlenebilmesi amacıyla araştırmanın detayları hakkında bilgi paylaşımı yapılmamıştır. Öğretmenlere, araştırmanın sınıf içi gözlem ve mülakat teknikleriyle 1 eğitim-öğretim yılı boyunca devam edeceği belirtilmiştir. Böylece katılımcılarla, araştırmanın uzun süreli bir saha çalışmasıyla yürütülecek bir çalışma olduğu paylaşılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin anonim olarak sunulacağı ve katılımcıların teyidi alındıktan sonra çalışmanın yayımlanacağı vurgulanmıştır. Böylece öğretmenlerin güvenini pekiştirerek onların araştırmaya gönüllü ve üst düzey katılımlarını teşvik etmek ve psikolojik olarak rahatlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Bir eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden çalışmanın veri toplama süreci *birinci dönem* okul ve sınıf içi gözlem ve bu gözlemlere dayalı mülakatlarla; *ikinci dönem* ise devam eden gözlemlerle birlikte daha çok mülakat teknikleriyle verilerin toplanması şeklinde tasarlanmıştır. Bunun yanında saha çalışmasında elde edilen bulguların teyit edilmesi ve tartışılması aşamasında da katılımcılarla çeşitli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 26 Ekim 2020 tarihinde öğretmenlerle gerçekleştirilen odak görüşme çalışmanın bulguları temelinde ortaya koyduğu temaları ve kategorileri tartışma imkânının yanında okuldaki yeni gelişmeleri de çalışmaya ekleme imkânı sağlamıştır. Dolayısıyla çalışmanın veri toplama süreci 1 yılı sahada olmak üzere 2 yıllık bir sürede tamamlanmıştır.

3.2.3. Araştırmacının Kişisel Koşulları

Nitel araştırmalarda çalışmayı etkileyebilme ihtimali ve araştırmanın bütünlüğü açısından araştırmacıların, kendi kişisel rol ve özellikleri hakkında açıklama yapmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (Yin, 2015, s. 45). Etkileri kesin olmamakla birlikte cinsiyet, yaş, sosyal arka plan, ırk ve etnik köken gibi araştırmacıya ait demografik özellikler katılımcılarla olan ilişkileri önemli ölçüde şekillendirebilir (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 73). Yani bir araştırmacının saha araştırması sürecine katılım düzeyi, büyük ölçüde kendi geçmişine ve çalışılan kişilerin koşullarına bağlıdır. Araştırmacının birey olarak etnik kimlik, sosyo-ekonomik sınıf, cinsiyet, din ve aile durumu gibi kişisel özellikleri çalışılan kişilerle nasıl etkileşime geçileceğini ve raporlanacağını belirleyecektir (DeWalt & DeWalt,

2011, s. 34). Araştırmacının kişisel geçmişinin ve deneyiminin açıklanması, araştırmada elde edilen bilgilerin yorumlanmasını biçimlendirdiği için de önemli görülmektedir (Creswell, 2007, s. 21). Dolayısıyla araştırmayı ve sonuçları etkileme olasılığı göz önünde bulundurularak araştırmacının biyografisine, değerlerine ve inançlarına yer vermek gerekmektedir.

Bu çalışmada araştırmacının kişisel koşulları, araştırma konusunun belirlenmesinden alandaki verilerin toplanması ve yorumlanması süreçlerine kadar araştırma sürecinin her aşamasında etkili olmuştur. Öncelikli olarak araştırmacının farklı ilköğretim okullarında 10 yıl boyunca sınıf öğretmeni olarak görev yapmış olması bu çalışmada ele alınan konunun belirlenmesini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Nitekim bu deneyimin saha çalışması sürecinde olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde, gerek okul çalışanlarıyla (okul idarecileri, öğretmen ve diğer personel) gerekse okuldaki öğrencilerle ve onların velileriyle yakın ilişki kurulmasında araştırmacının öğretmenlik tecrübesinin kolaylaştırıcı rol oynadığı belirtilmelidir. Ayrıca araştırmacının sahip olduğu öğretmenlik deneyimi, saha çalışması sürecinde ihtiyaç duyulduğunda araştırmacının ders anlatmasını ve bu sayede araştırmacının öğrencilerle öğretmen-öğrenci ilişkisi içine girerek katılımcılarla güven duygusu kazanmasını sağlamıştır. Böylece bu saha çalışmasından hem katılımcıların faydalanması hem de araştırmacının doyum sağlaması söz konusu olmuştur. Diğer taraftan okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin çeşitli yaşantılara yönelik tutum ve davranışlarının anlamlandırılmasında da araştırmacının öğretmenlik deneyiminin etkili olduğu fark edilmiştir.

Araştırma sürecini etkileyen diğer bir faktör araştırmacının öğretmenlikten sonra Türkiye'deki bir Devlet Üniversitesi bünyesinde yer alan Göç Politikaları Merkezinde uzman olarak görev yapmasıdır. Araştırmacının öğretmenlik geçmişi ve göç alanında uzmanlık deneyimi hem bu araştırmanın ele alınmasında hem de başlangıcından sonuna kadar araştırmanın her aşamasında etkili olduğu düşünülen kişisel özellikler olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacının sahip olduğu bu özellikler çalışmaya katılanlarla paylaşılmış ve olumlu geribildirimler alınmıştır.

Son olarak araştırmacının doğup büyüdüğü Gaziantep ilinin coğrafi konum olarak Suriye'ye yakın olmasının, araştırma sürecinde Suriyelilerle kurulan etkileşime olumlu katkıları olmuştur. Şehrin Suriye'ye yakın olması kültürel geçişkenliği kolaylaştırarak araştırmacının Suriyelilerin sahip olduğu kültürü tanımasını sağlamıştır. Hatta mutfak

kültürü, avlusu olan evlerde yaşam gibi birtakım alanlarda araştırmacının Suriyelilerle ortak kültürel yaşam tecrübesine sahip olduğu da belirtilmelidir. Diğer taraftan Savaş öncesi dönemde de Suriyelilerin Gaziantep'e gidip gelmesi araştırmacının Suriyelileri daha yakından tanınmasına imkân sağlayan bir deneyim olmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Teknikleri

Etnografik araştırmanın en önemli kavramı kültürdür (Fraenkel vd., 2012, s. 435; Yin, 2016, s. 69). Oldukça geniş bir kavram olan kültür bir sosyal grubun gözlemlenebilen davranış, adet ve yaşam tarzının yanı sıra daha soyut düzeydeki düşünce, inanış ve bilgisinin toplamını ifade eder. Etnograflar bir kültürü ya da alt kültürü yeterli düzeyde betimleyebilmek için o kültürün hem davranışsal hem de bilişsel yönünü bilmek zorundadır (Fetterman, 2010, s. 16). Doğası gereği muğlak olan kültür standardize edilmiş veri toplama araçlarıyla ölçülemediği için gözlenir, yaşanır ve hissedilir. Buna bağlı olarak çalışılan kültürün ve bu kültürün bireyler üzerindeki etkisinin ayrıntılı ve derin bir şekilde anlaşılabilmesi için araştırmacının alanda uzun süre kalması ve yoğun bir veri toplama süreci içine girmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 71).

Etnografik araştırmanın diğer önemli kavramı bütünselliktir. Etnografin bir sosyal grubun kapsamlı ve tam resmini elde etmek için bütünsel bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu bakış açısı araştırmacıyı sahada ortaya çıkan anlık kültürel sahne ya da olayın ötesine bakmaya zorlamaktadır. Çünkü her olay çok katmanlı ve birbiriyle ilişkili bir bağlamda ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda bütüncül yaklaşım sahada uzun süre kalmayı gerektirmektedir. Ayrıca araştırmacının tüm açıları yakalayabilmesi için çoklu yöntem kullanması gerekmektedir (Fetterman, 2010, ss. 18-19).

Veri toplama sürecinde araştırmacının verileri hem içeriden hem de dışarıdan bakış açısıyla yorumlayabilmesi diğer bir zorunluluk olarak görülmektedir. Emik bakış açısı olarak da ifade edilen içeriden bakış açısı *gerçekliği yerlinin bakış açısıyla görmek* anlamına gelmektedir. Yerli bakış açısı nesnel gerçekliğe tam olarak uymasa da saha araştırmacısının, sosyal grubun neyi niçin yaptığını anlamasına yardım etmektedir. Grup üyelerinin durum ve davranışlarını doğru anlamak ve tam olarak tanımlamak için araştırmacının emik bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Diğer taraftan etik ya da dışarıdan bakış açısı ise gerçekliğin dışsal, sosyal bilimsel bakış açısıyla yani objektif olarak elde edilmesi anlamına gelmektedir (Fetterman, 2010, ss. 20-21). Dolayısıyla iyi bir etnografik çalışmanın emik ve

etik bakış açılarına sahip olması gerektiği ortadadır. Bu çalışmada, Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde etkili olduğu düşünülen katılımcıların kullandıkları yazılı ve sözlü dilin, davranış kalıplarının, algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi ve üyelerin etkileşiminden doğan anlamların ortaya çıkarılması için katılımcıların bakış açısıyla yani içeriden (emik) bakış açısıyla hareket edilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde sadece içeriden bakış açısıyla değil etik yaklaşımla da hareket edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin analizinde ve raporlama süreçlerinde de etik kurallar dikkate alınmıştır.

DeWalt ve DeWalt (2011, s. 2), saha araştırmalarında katılımcı gözlem tekniğinin evrensel düzeyde kabul gören önemli bir teknik olduğunu belirtirken, Fraenkel vd. (2012, s. 512) ise bu tür araştırmalarda iki önemli veri toplama aracının katılımcı gözlem ve görüşme olduğunu belirtmektedir. Patton (2002, s. 4) ise veri toplama araçlarının katılımcı gözlem, görüşme ve yazılı dokümanlar olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da temel veri toplama araçları katılımcı gözlem ve görüşme olarak belirlenmiştir (Bkz. Şekil 3.1.). Çalışmanın bundan sonraki kısmında bu tekniklerle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Katılımcı gözlem

Katılımcı gözlem çoğu etnografik araştırmayı karakterize eden ve etkili bir saha çalışması için oldukça önemli görülen bir veri toplama tekniğidir (Fetterman, 2010, s. 37; Yin, 2016, s. 129). Katılımcı gözlem, bir araştırmacının bir grup insanın yaşam rutinlerinin ve kültürlerinin belirgin ve örtük yönlerini öğrenmenin bir aracı olarak onların günlük aktivitelerinde, ritüellerinde, etkileşimlerinde ve etkinliklerinde yer aldığı bir yaklaşımdır. (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 1). Bu teknik, çalışılan durum hakkında ilk elden bir açıklama sunmanın yanında, katılımcıların araştırma konusu hakkında konuşmadığı ya da konuşmak istemediği anlarda yararlanılan önemli bir tekniktir. Gözlemlerin mümkün olduğunca çok detaylı olarak kaydedilmesi ve alan notlarının betimlemeler, doğrudan alıntılar ve gözlemci yorumlarını içermesi gerekmektedir (Merriam, 2016, ss. 160-161).

Katılımcı gözlemin önemli görülen bir yönü de çalışılan kültüre yoğunlaşmayı gerektirmesidir. Bu grubun temel inanç, korku, umut ve beklentilerini içselleştirebilmesi için araştırmacının o grupta genel olarak 6 ay ile 1 yıl veya daha fazla yaşaması ve çalışması gerekmektedir (Fetterman, 2010, s. 37).

DeWalt ve DeWalt'a (2011, s. 5) göre katılımcı gözlem yönteminin temel unsurları genellikle şu öğeleri içermektedir: Bağlamda uzun süre yaşamak; yerel dil ve ağız öğrenip kullanmak; katılımcılarla günlük, rutin ve olağanüstü etkinliklere aktif olarak katılmak; günlük konuşmayı bir mülakat tekniği olarak kullanmak; boş zaman etkinlikleri sırasında informal olarak gözlem yapmak (takılmak); alan notlarındaki gözlemleri kaydetmek (genellikle kronolojik olarak düzenlenir); analiz ve yazım sürecinde hem gizli hem de açık bilgiler kullanmak.

Yukarıda belirtilen unsurlar bu araştırmada da dikkate alınarak uygulanmıştır. Her bir maddeyle ilgili bu araştırma özelinde yapılan uygulamalara yöntem bölümünün çeşitli kısımlarında değinilmiştir. Suriyeli öğrenci ve velilerle iletişim kurarken araştırmacı, Türkçe ve Arapça bilen Suriyeli yardımcı öğretmen ve Suriyeli öğrencilerden destek almıştır. Ayrıca Suriyeli öğrenci ve velilerle iletişim kurarken basit kelimeler ve cümlelerle de olsa Arapça konuşmaya çalışmış ve bunun güven ortamı oluşmasına ve katılımcı memnuniyetinin artmasına önemli katkılar sağladığı fark edilmiştir.

Okul içi gözlem süreci 10.09.2018'de, sınıf içi gözlemler ise 21.09.2018'de başlamıştır. Sınıf içi gözlemlere 1. sınıflardan başlanmıştır. Araştırma konusunun kapsamı ve içeriği dikkate alınarak 1. sınıflarla yapılan gözlem süreci daha geniş olacak şekilde planlanmıştır. 26.10.2018'e kadar 1. sınıflar gözlemlenirken, daha sonra sırasıyla 2., 3. ve 4. sınıflar gözlemlenmiştir. Süreç içerisinde karışık olarak sınıflar gözlemlenmeye devam edilmiştir. Gözlemler 14.06.2019 tarihinde sona ermiştir. Ayrıca sınıf dışında da (kutlamalar, geziler, toplantılar, organizasyonlar, teneffüsler vs.) gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Sınıf içi gözlemlere ait detaylar Tablo 3.1.'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 1. sınıflarla yapılan gözlem sürecinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları etkili olmuştur. Türkiye genelinde okullaşan Suriyeli öğrencilerde de en fazla öğrenci sayısının 1. sınıflarda olduğunu gösteren benzer bir dağılım görülmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020). MEB'in planlaması kapsamında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında GEM'lerin kapatılmasıyla birlikte bu sayının önümüzdeki yıllarda 1. sınıflar lehine daha da artacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak sınıf içi gözlem sürecinin 1. sınıflarda daha fazla olması gerektiği kanaati oluşmuştur.

Tablo 3. 1. Sınıf içi gözlem takvimi

1. SINIFLAR				3. SINIFLAR			
	Gözlem Tarihi	Süre	Dönem		Gözlem Tarihi	Süre	Dönem
A Şubesi	26.09.2018	2 ders saati	1	A Şubesi	14.11.2018	1 ders saati	1
	28.09.2018	2 ders saati	1		23.11.2018	1 ders saati	1
	03.10.2018	2 ders saati	1		04.01.2019	1 ders saati	1
	12.10.2018	2 ders saati	1		04.03.2019	1 ders saati	2
	12.10.2018	90 dakika	1	B Şubesi	14.11.2018	1 ders saati	1
	11.02.2019	2 ders saati	2		26.11.2018	2 ders saati	1
B Şubesi	21.09.2018	2 ders saati	1		06.03.2019	1 ders saati	2
	26.09.2018	2 ders saati	1	C Şubesi	14.11.2018	1 ders saati	1
	28.09.2018	2 ders saati	1		23.11.2018	1 ders saati	1
	03.10.2018	2 ders saati	1		04.01.2019	2 ders saati	1
	10.10.2018	2 ders saati	1		04.03.2019	2 ders saati	2
	11.02.2019	1 ders saati	2	D Şubesi	16.11.2018	1 ders saati	1
C Şubesi	13.02.2019	1 ders saati	2		21.11.2018	2 ders saati	1
	05.10.2018	3 ders saati	1		04.01.2019	2 ders saati	1
	10.10.2018	2 ders saati	1		06.11.2019	1 ders saati	2
D Şubesi	26.10.2018	1 ders saati	1	E Şubesi	16.11.2018	2 ders saati	1
	21.09.2018	2 ders saati	1		21.11.2018	2 ders saati	1
	26.09.2018	2 ders saati	1		06.03.2019	1 ders saati	2
	28.09.2018	2 ders saati	1	F Şubesi	16.11.2018	1 ders saati	1
E Şubesi	03.10.2018	2 ders saati	1		21.11.2018	2 ders saati	1
	10.10.2018	2 ders saati	1		06.03.2019	1 ders saati	2
	11.02.2019	1 ders saati	2		16.11.2018	1 ders saati	1
F Şubesi	05.10.2018	3 ders saati	1	H Şubesi	21.11.2018	2 ders saati	1
	12.10.2018	2 ders saati	1		04.01.2019	1 ders saati	1
	19.10.2018	1 ders saati	1		04.03.2019	2 ders saati	2
	13.02.2019	1 ders saati	2	4. SINIFLAR			
I Şubesi	28.09.2018	2 ders saati	1				
	05.10.2018	2 ders saati	1				
K Şubesi	12.10.2018	2 ders saati	1				
	19.10.2018	1 ders saati	1				
	26.10.2018	1 ders saati	1				
	11.02.2019	2 ders saati	2				
2. SINIFLAR							
A Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1	A Şubesi	27.11.2018	1 ders saati	1
	24.10.2018	2 ders saati	1		03.12.2018	1 ders saati	1
	07.11.2018	2 ders saati	1		19.12.2018	1 ders saati	1
	18.02.2019	2 ders saati	2		13.03.2019	1 ders saati	2
B Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1	B Şubesi	27.11.2018	1 ders saati	1
	24.10.2018	2 ders saati	1		04.12.2018	1 ders saati	1
	07.11.2018	2 ders saati	1		19.12.2018	1 ders saati	1
	18.02.2019	2 ders saati	2		13.03.2019	1 ders saati	2
C Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1	C Şubesi	27.11.2018	1 ders saati	1
	24.10.2018	2 ders saati	1		03.12.2018	1 ders saati	1
	07.11.2018	2 ders saati	1		25.12.2018	2 ders saati	1
	18.02.2019	2 ders saati	2		11.03.2019	1 ders saati	2
D Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1	D Şubesi	27.11.2018	1 ders saati	1
	25.10.2018	2 ders saati	1		03.12.2018	2 ders saati	1
	09.11.2018	2 ders saati	1		19.12.2018	1 ders saati	1
	22.02.2019	2 ders saati	2		11.03.2019	1 ders saati	2
E Şubesi	19.10.2018	1 ders saati	1	F Şubesi	27.11.2018	1 ders saati	1
	25.10.2018	2 ders saati	1		03.12.2018	1 ders saati	1
	09.11.2018	2 ders saati	1		04.12.2018	1 ders saati	1
	22.02.2019	2 ders saati	2		19.12.2018	1 ders saati	1
F Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1		11.03.2019	2 ders saati	2
	25.10.2018	2 ders saati	1				
	09.11.2018	2 ders saati	1				
	25.02.2019	2 ders saati	2				
G Şubesi	17.10.2018	1 ders saati	1				
	26.10.2018	2 ders saati	1				
	14.11.2018	2 ders saati	1				
	25.02.2019	2 ders saati	2				
H Şubesi	19.10.2018	1 ders saati	1				
	26.10.2018	2 ders saati	1				
	14.11.2018	1 ders saati	1				
	28.02.2019	2 ders saati	2				

Çalışmada 1. sınıfların daha fazla gözlemlenmesinin bir başka nedeni, konuyla ilgili araştırmalarda okula uyum sürecinde yaşanan problemlerin yaş düzeyiyle ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmasıdır. Bu durum da ilkökul öğrencilerinin okula uyum süreciyle

ilgili 1. sınıf düzeyinin kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Gündüz & Özarslan, 2017, s. 224). Ayrıca veri toplama sürecinde 1. sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla bilgi alınmasının ve konunun detaylı bir şekilde incelenmesinin çok zor olduğu fark edilmiştir. Bu gerekçelerden hareketle gözlem sürecinde 1. sınıflara daha fazla zaman ayrılmıştır.

Diğer taraftan Suriyeli öğrenci sayısının az olması ve görüşme yoluyla rahat veri toplanabilmesi gibi nedenlere bağlı olarak 4. sınıflarla yapılan gözlemler daha az olmuştur. 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Suriyeli öğrencilerin zorunlu olarak devlet okullarına kaydedildiği kritik bir tarihtir. Çünkü bu tarihe kadar gönüllülük esasına dayalı olarak Suriyeli ailelerin daha çok GEM’leri tercih ettikleri ama bu tarihten sonra bir zorunluluk olarak devlet okullarına yönelmeleriyle bu okullardaki Suriyeli öğrenci sayısında artan bir seyir izlenmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020). Dolayısıyla 4. sınıflardaki Suriyeli öğrenci sayıları bu okulda da düşük kalmıştır. Ara sınıflardaki gözlem süreci de yukarıda belirtilen kriterlere bağlı olarak planlanmıştır. Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları incelendiğinde en yüksek oranın ve sayının ilköğretim düzeyinde olduğu ve sınıf düzeyine göre sayıların 1. sınıftan 4. sınıfa doğru düştüğünü gösteren veriler de (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020) bu planlamayı desteklemiştir.

Gözlemci Etkisi

Bir gözlemcinin varlığının gözlemlenen kişilerin davranışları üzerinde önemli bir etki yaratması ve dolayısıyla bu durumun araştırma sonucunu etkilemesi gözlemci etkisi olarak bilinmektedir. Bu problemin aşılması için katılımcılarla uzun süre vakit geçirilmesi gerekmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 448). Buna bağlı olarak araştırmaya başlamadan önce okul birkaç defa ziyaret edilmiş ve katılımcılarla iletişime geçilmiştir. Böylece hem araştırmacının hem de katılımcıların alışma süreci takip edilebilmiştir.

Etnograflar saf ve ayrıntılı bir açıklama üretmek için, işlerin doğal halini koruma kaygısıyla ortamdaki varlıklarının durumu bozmasına engel olmaya çalışırlar. Bu yüzden natüralizm etnografyanın kilit bir meselesi konumundadır. İlk elden olaylara doğal ortamlarında şahitlik etmek için “sahaya” girmek, etnografyanın ne anlama geldiğini ortaya koymaktadır (Denscombe, 2014, s. 84). Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama sürecinde ortaya çıkan olaylarla ilgili kişisel tepkilerini ve fikirlerini saklı tutmuştur. Çalışmada,

olaylar değerlendirilmekten ziyade gözlenmiş ve olduğu gibi kaydedilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların yönlendirilmemesine gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

Gözlem araştırmalarında tepkisellik problemi her zaman vardır. Bu problemin üstesinden gelebilmek için araştırmacının katılımcılarla yeterli miktarda uzun zaman geçirmesi (araştırmacının varlığına alışacakları kadar) gerekmektedir. Gözlem sürecinde katılımcıların etkilenmemesi için araştırmacının veri toplama süreci tamamlanıncaya kadar çalışmanın amacı hakkında katılımcılara bilgi vermemesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının etkilenebileceği gerekçesiyle katılımcılara araştırmanın amacı hakkında çalışma öncesi bilgi verilemeyeceği ama merak eden katılımcılarla veri toplama süreci tamamlandıktan sonra bulguların paylaşılabilmesi belirtilebilir (Fraenkel vd., 2012, s. 448). Bu çerçeveden hareketle katılımcılara, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarının araştırıldığı bilgisi verilmiştir. Katılımcılarla, bu bilgiler haricinde araştırmayla ilgili herhangi bir bilgi paylaşılmamıştır. Ancak, bazı katılımcılar “*araştırma sonucunu çok merak ediyorum*” şeklinde geribildirimlerde bulunmuştur. Bu ve buna benzer taleplere bağlı olarak araştırmacı, veri toplama sürecinin tamamlanmasından sonra çalışmanın bulgularını paylaşacağını belirtmiştir. Nitekim veri analizi sürecinde bazı öğretmenlerle bulgular paylaşılmıştır.

Kısacası gözlemci etkisini minimuma indirmek amacıyla bu araştırmada katılımcıların ve araştırmacının saha çalışması sürecinde güven duygusu temelinde birbirlerine alışmasını sağlamaya yönelik olarak alanda veri toplama süreci 1 yıla yayılmıştır. Ayrıca araştırmacı, alanda meydana gelen olaylarla ilgili değerlendirici bir tutum takınmadan ve ele alınan konuyla ilgili kişisel tepkilerini açığa çıkarmadan ortamı doğal haliyle incelemeye çalışmıştır. Son olarak veri toplama sürecini ve çalışmanın sonuçlarını etkileyebileceği gerekçesiyle katılımcılara konuyla ilgili detaylı bilgiler verilmeden genel olarak alanda niçin bulunduğu bilgisinin paylaşılması yetinilmiştir.

Gözlemci Ön yargısı/Yanlılığı (Observer Bias)

Her saha araştırmacısının yaptığı gibi etnograf da çalışmaya, insanların nasıl davrandıkları ve ne düşündükleriyle ilgili ön yargılarla başlar. Aslında hangi problemin, hangi coğrafi bölgenin veya hangi kişilerin çalışılacağını seçmek kendi başına ön yargıya dayalı bir durumdur. Bu noktada önemli olan husus, etnografin alana boş bir kafa ile değil, açık bir zihinle girmesidir. Dolayısıyla ön yargılar kontrollü olduğunda araştırmaya

odaklanma ve araştırmayı belirleme işlevi görebilirken, kontrolsüz olduğunda araştırmanın kalitesini olumsuz etkileyebilir. Ön yargının olumsuz etkilerini kontrol altına almak için üçgenleme (triangulation), bağlamsallaştırma ve yargısal olmayan yönelim gibi yaklaşımlardan faydalanılabilmektedir (Fetterman, 2010, s. 1). Ayrıca, başka kültürün uygulamalarını tarafsız bir şekilde görmeye çalışması da etnografi, ön yargıların olumsuz etkilerine karşı koruyabilir (Fetterman, 2010, s. 24). Fraenkel vd. (2012, s. 448) de araştırmacıların ön yargılarının farkında olmasının ve bunu kontrol etmeye çalışmalarının zorunluluğunu vurgulamakta ve bunu sağlamak için birkaç yol olduğunu belirtmektedir: 1. Çalışılan konu ve yaşanan çevreyi (hem fiziksel hem de kültürel) tanımak için bölgede çok fazla zaman harcamak. 2. Bol miktarda veri toplamak ve verilerin açığa vurduğu şeylere karşı algının kontrol edilmesi. 3. Çoğu durumun ve ortamın çok karmaşık olduğunu fark ederek, çeşitli yollarla veri toplamak için elinden gelenin en iyisini yapmak. 4. Son derece ayrıntılı alan notları hazırlamanın yanında bu alan notlarının bir parçası olarak araştırmacının kendi öznelliğini yansıtmaya çalışması.

Araştırmacının sahip olduğu ön yargılar basat faktör olmak üzere bu araştırmada ele alınan konu, araştırmanın yürütüldüğü okul düzeyi ve okulun yer aldığı mekân ile katılımcılar bilimsel ölçütler çerçevesinde seçilmiştir. Buradan hareketle araştırmacı araştırma sürecinde de ön yargıya sahip olabileceğinin farkındalığıyla sahada veri toplama sürecini 1 yıla yayarak, gözlem ve görüşme teknikleriyle doyum noktasına ulaşmaya kadar veri toplayarak ve saha notlarını zamanında, doğru ve ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alarak bu ön yargıların olumsuz etkilerini kontrol etmeye çalışmıştır. Diğer taraftan verilerin analiz edildiği ve raporlandığı süreçte de katılımcılarla saha verilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılan görüşmeler de araştırmacı ön yargısını ortadan kaldırma hassasiyetini desteklemiştir.

Gözlemlerin doğrulanabilmesi için video ve ses kaydı alınması yaygın bir tercih olsa da katılımcıların davranışlarındaki doğallığı etkileyebileceği düşüncesiyle araştırmanın gözlem sürecinde bu araçlardan faydalanılmamıştır. Ses kayıt cihazı konuşmanın akışını ve katılımcıların konsantrasyonunu bozmamak amacıyla sadece mülakatlar esnasında kullanılmıştır.

3.3.2. Görüşme

Nitel araştırmacılar tarafından veri toplamak için kullanılan yöntemlerden biri de seçilen kişilerle görüşme yapmaktır. Görüşme, gözlem sürecinde kişilerden elde edilen izlenimleri doğrulamak için kullanılan önemli bir yol olarak görülmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 450). Fetterman (2010, s. 40) etnografin gördüğü ve deneyimlediği şeyi daha geniş bir bağlamda açıklamasını sağladığı için etnografların kullandığı en önemli veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğunu belirtmektedir. Çünkü davranışları, duyguları veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl yorumladıklarını gözlemleyemediğimizde ve tekrar etmesi mümkün olmayan geçmiş olaylarla ilgilendiğimizde görüşme yapmak bir zorunluluk hali almaktadır (Merriam & Tisdell, 2016, s. 108). Bu araştırmada gözlem sürecinde elde edilen verileri katılımcılara teyit ettirmek ve katılımcıların yorumlarından faydalanarak bu verilerle ilgili daha derin bilgiler elde etmek amacıyla görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Ayrıca katılımcıların gözlem sürecinde ortaya koydukları eylemlerin altında yatan anlamların ortaya çıkarılması için de görüşme tekniği kullanılmıştır. Diğer taraftan okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin konuyla ilgili geçmiş deneyimlerine yönelik veriler de görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Son olarak toplanan verilerin katılımcı teyidinde sunulduğu ve bu verilerin tartışıldığı süreçte de çeşitli görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sürecinde görüşme yoluyla elde edilen verilere çeşitli teknikler kullanılarak ulaşılmıştır (Bkz. Şekil 3.1.). Bu görüşme teknikleri genel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve geçmişe yönelik görüşme şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmaya ilişkin spesifik sorular hakkında veri toplamak için çalışmanın ortasında ya da sonunda kullanılması en uygun zamanlama olarak görülmektedir. Her iki görüşme tekniğinde verilerin içeridekilerin bakış açısından yani gerçekliğin araştırmacıdan ziyade katılımcıların bakış açısından elde edilmesi çok önemli görülmektedir (Fetterman, 2010, s. 40). Görüşme soruları, gözlem sürecinde elde edilen veriler ve literatürden toplanan bilgiler yardımıyla hazırlanmıştır. Böylece hem daha önce elde edilen verilerin gözden geçirilmesine hem de bu bilgilerin derinlemesine irdelenmesine çalışılmıştır.

Patton (2002, s. 342) tarafından etnografik görüşme olarak da adlandırılan yapılandırılmamış görüşme, sohbet tarzı mülakat olarak açıklanmaktadır. Etnografik bir çalışma boyunca insanların ne düşündüklerini ve bir insanın algısının bir başkasınıninkiyle nasıl karşılaştırılacağı keşfedilmek istendiğinde bu görüşme tekniği faydalı olmaktadır

(Fetterman, 2010, s. 41). Bu araştırmanın saha çalışması sırasında katılımcılarla yoğun bir şekilde sohbet tarzı mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gözlemlenmesi sürecinde ortaya çıkan yaşantıların ve etkileşimlerin anlamını ortaya koymak ve derinleştirmek için bu teknikten faydalanılmıştır. Katılımcıyla birlikteyken o an ortaya çıkan veya daha sonra bir araya gelindiğinde (örneğin öğretmenler odasına öğretmenle yürürken veya teneffüs ziliyle birlikte öğrenciyle bahçeye çıkarken) daha önce tanık olunan olay hakkında konuşmak için genellikle bu teknik kullanılmıştır.

Geçmişe dönük görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir. Etnograflar, geçmişi yeniden yapılandırmak için kişisel geçmişe dönük bilgileri sormak üzere bu tekniği kullanmaktadır. Kişilerin geçmişi unutulması ya da filtrelemesi nedeniyle bu tip görüşmenin güvenilirliği düşüktür. Ancak yine de etnograflar, kişilerin gerçeklik algısını sınıflandırmak ve organize etmek için bu görüşme tekniğini kullanmaktadırlar (Fetterman, 2010, s. 42). Araştırmanın yürütüldüğü okulun ve okul çevresinin geçmişiyle ilgili daha fazla bilgi elde etmek için bu teknikten faydalanılmıştır. Ayrıca okulda bulunan Suriyeli öğrencilerin araştırma öncesi durumlarına ilişkin bilgiler de bu teknikle elde edilmiştir. Bunun için kurumda uzun süre çalışmış olan katılımcılar belirlenerek bu teknik aracılığıyla ilgili kişilerden bilgi alma yoluna gidilmiştir.

Veri toplama süreci boyunca özellikleri yukarıda açıklanan ve bireysel görüşme tekniği olarak da sınıflandırılan dört görüşme tekniğinden de faydalanılmıştır. Araştırmada, bu görüşme tekniklerinin yanı sıra grup görüşmesi ve odak grup görüşmesi teknikleri de kullanılmıştır.

Bader ve Rossi'ye (2002, s.2) göre odak grup görüşmesi, araştırmacı tarafından seçilen katılımcılardan belirli bir konu hakkında ayrıntılı görüş ve bilgi toplamak üzere yapılandırılmış grup görüşme tekniğine verilen addır. Diğer taraftan Patton (2002, ss. 386-390) da her grup görüşmesinin odak grup görüşmesi olamayacağından hareketle, grup görüşmelerinin saha çalışması boyunca araştırmacının gruplarla yapılandırılmamış sohbete dayalı görüşmelerini ifade ettiğini vurgulamaktadır. Birebir görüşmelerden ziyade odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını duyar ve buna bağlı olarak daha önce verdikleri cevaplara eklemeler yaparlar. Ancak, bu süreçte katılımcılar birbirleriyle anlaşmak zorunda olmadıkları gibi uzlaşmaları da beklenmez. Buradaki temel amaç, insanların kendi görüşlerini başkalarının görüşleri bağlamında değerlendirebilecekleri bir sosyal bağlamda yüksek nitelikli veri elde etmektir. Bu durumun bireysel görüşmelerde

açığa çıkmayacağı ortadadır. Yani odak grup görüşmelerinde açığa çıkan grup etkileşiminin ve grup dinamiklerinin, katılımcılardan elde edilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde grup görüşmeleri özellikle öğretmenler odasında olmak üzere öğretmenlerin bir araya geldiği konferans salonu, dinlenme odası, okul bahçesi gibi okulun farklı kısımlarında da gerçekleşmiştir. Belirli sınıf düzeylerinde öğretmenlerin (zümre öğretmenleri) bir arada olduğu bazı zamanlarda araştırma konusuyla ilgili ihtiyaç duyulan ya da merak edilen konularda yapılandırılmamış sorularla sohbet havasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerine ait sayısal bilgiler Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin dağılımı

	Görüşme		Odak grup görüşmesi	
	Görüşme sayısı	Kişi sayısı	Görüşme sayısı	Kişi sayısı
Okul müdürü	2	1	-	-
Öğretmen	-	-	2	6
Rehber öğretmen	2	1	1	3
Türkçe öğretici	2	1	-	-
Türk veli	7	7	-	-
Suriyeli veli	6	6	-	-
Güvenlik görevlileri	-	-	1	2
Temizlik görevlileri	-	-	1	5
Okul dışı kırtasiyeci	1	1	-	-

Katılımcılarla 20 adet yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme ve 5 adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Bu görüşme kayıtları Voicedocs yazılımı ile deşifre edilmiştir. Bu yazılım, kayıtları tekrar tekrar gözden geçirme imkânı sağlayarak verilerin güvenilir bir yapıya kavuşmasına önemli katkı sağlamıştır. Deşifre edilerek analize hazır hale getirilen görüşme notları toplam 182 sayfadan oluşmuştur.

3.3.3. Alan Notları

Alan notları, etnografik bir çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu notlar temel olarak görüşmelerden ve günlük gözlemlerden elde edilen verilerden meydana gelmektedir. Veri toplama sürecinde analizin erken bir aşamasını oluştururlar ve daha ayrıntılı analizler için gerekli ham verileri içerirler. Bellek hızlı bir şekilde kaybolduğundan ve kaydedilmemiş

bilgiler sonraki olayların gölgesinde kalacağı için alan notlarının ertelenmeden alınması gerekmektedir (Fetterman, 2010, ss. 116-117).

Bir etnografin gözlemlerinin doğruluğunu gözden geçirmek büyük oranda alan notlarının kalitesiyle mümkündür. Etnografik bir raporun hangi bakış açısına bağlı olarak üretildiğini görebilmek için ilgilenen okuyucular, araştırmacının fikirleri ve görüşleri hakkında mümkün olduğunca çok şey bilmelidir. Bu nedenle araştırmacının alan notları çok önemlidir. Etnografin, araştırmada elde edilen bilgileri nasıl topladığını söylemesi araştırmacının gözlemlerinin güvenilirliğini belirlemeyi de kolaylaştırmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 512). Bu araştırmada gözlem ve yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler bir deftere not edilmiş ve aynı gün içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Alan notları toplam 95 sayfadan oluşmaktadır. Alan notlarına ait örnekler ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. [Ek-3](#)).

3.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik ve güvenilirlik bir çalışmanın kavramsallaştırılmasına ve verilerin toplanma, analiz edilme ve yorumlanma şekline ve bulguların sunulma şekline dikkatle yaklaşılmasıyla ilgili kaygıyı ortaya koymaktadır (Merriam & Tisdell, 2016, s. 238).

Genel anlamda *geçerlilik* araştırma sonuçlarının doğruluğuyla ilgilidir. Geçerlilik türlerinden biri olarak *dış geçerlilik* elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara transfer edilebilirliğini ifade etmektedir. Bir başka geçerlilik türü olan *iç geçerlilik* ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan olguyu ortaya çıkarmadaki yeterliliğiyle ilgilidir. *Güvenilirlik* ise araştırma sonuçlarının duyarlılığı ve tutarlılığıyla ilgili olup *dış güvenilirlik* araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda tekrar elde edilip edilemeyeceğine, *iç güvenilirlik* ise başka araştırmacıların aynı verilerle aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına ilişkindir (LeCompte & Goetz, 1982, s. 32).

Etnografik çalışmalarda araştırmacının araştırma bulgularından emin olmak ve başkalarını bunun doğruluğuna ikna etmek için yeterli ve yeterince doğru veri toplaması gerekir (Fetterman, 2010, ss. 9-39). Yani etnografik bir araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlayan temel unsurlardan birisi insanlarla uzun bir zaman dilimi içinde çalışmaktır.

Fetterman (2010, s.94), etnografik çalışmalarda en önemli geçerlilik stratejisinin üçgenleme (çeşitleme) olduğunu vurgulamaktadır. Patton'a (2002, s. 247) göre üçgenleme ya da çeşitleme, bir araştırmada farklı yöntemlerin, ölçümlerin, araştırmacıların ve bakış açılarının birlikte kullanılması anlamına gelmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak yöntem üçgenlemesi, kaynak üçgenlemesi, analiz üçgenlemesi, bakış açısı ya da teori üçgenlemesi olmak üzere dört çeşit üçgenleme olduğunu belirtmektedir (Patton, 2002, s. 556).

Creswell (2007, s. 207) ise üçgenleme ile birlikte nitel araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan sekiz geçerlilik stratejisi üzerinde durmaktadır. Bunlar; “uzun süreli katılım, sürekli gözlem, uzman incelemesi ya da sorgulaması, olumsuz durum analizi, araştırmacı ön yargılarının açıklanması, katılımcı kontrolü, yoğun betimleme, dış kontrol” olarak sıralanmaktadır. Creswell (2007, s. 209), nitel çalışmalarda bu stratejilerden en az iki tanesinin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu araştırmada sekiz strateji de kullanılarak araştırmanın geçerlilik düzeyinin güçlü kılınmasına çalışılmıştır.

Yukarıda belirtilen stratejilerden *uzun süreli katılım ve sürekli gözlem* ile *araştırmacı ön yargılarının açıklanması* ilişkin bilgilere daha önce yer verildiğinden bu kısımda tekrar edilmemiştir. Yine daha önce belirtildiği gibi isteyen katılımcılarla araştırma bulgularının paylaşılması yoluyla *katılımcı kontrolü* sağlanmıştır. *Üçgenleme* stratejisine dönük olarak farklı veri toplama teknikleri (gözlem ve görüşme) ve farklı veri kaynaklarıyla (yönetici, öğretmen, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer çalışanlar) çeşitlilik sağlanmıştır. *Uzman incelemesi* stratejisi, bu araştırmadaki saha çalışması sürecinde toplanan verilerin analizinin ve yorumlarının alan uzmanı akademisyenlere inceletilmesi yoluyla sağlanmıştır. Ayrıca araştırmayla ilgisi olmayan ve farklı alandan birkaç akademisyene bulgular, yorumlar ve sonuç kısmının veriler tarafından desteklenip desteklenmediğini değerlendirmeleri istenerek *dış kontrol* sağlanmıştır. *Olumsuz durum analizi* stratejisi, toplanan verilerin analizinde karşıt durumların birlikte ele alınması yoluyla kullanılmıştır. Son olarak *yoğun betimleme* stratejisi, okuyucuların araştırmaya ilişkin bilgileri transfer edebilmeleri amacıyla saha notlarından doğrudan alıntılarının yoğun bir şekilde kullanılmasıyla sağlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini yani tutarlılığını ifade eden güvenilirliği sağlamak için kullanılan stratejiler ise *üçgenleme*, *uzman incelemesi*, *araştırmacının konumu* ve *denetleme yolu* olarak sıralanmaktadır (Merriam & Tisssell, 2016, s. 252). İlk üçü geçerlilik stratejileri kapsamında açıklanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği arasında sıkı bir bağ vardır. *Denetleme yolu* stratejisi ise araştırma sonuçlarına

nasıl ulaşıldığının açıklanması (verilerin nasıl toplandığı ve yorumlandığı) ve böylece bağımsız bir okuyucunun araştırma sonucunu doğrulayabilmesi anlamına gelmektedir. Veri toplama süreciyle ilgili detaylı bilgilere önceki kısımlarda yer verilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme aşamalarını içeren verilerin yorumlanması süreci, verilerin analizi başlığı altında ele alınmıştır. Böylece sürecin detaylı bir şekilde okuyucuya sunulması yoluyla araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Bkz. Şekil 3.1.).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu safhası verileri organize etmenin, yönetilebilir ya da analiz edilebilir birimlere ayırmanın ve sentezlemenin yanı sıra modellerin (pattern) ortaya çıkarıldığı, önemli değişkenlerin keşfedildiği süreçtir. Ayrıca analiz sürecinde hangi bilgilerin raporlanacağına da karar verilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007, s. 159).

Nitel veri analizi genel olarak betimsel analiz ve içerik analizi şeklinde ele alınabilmektedir. Betimsel analiz, bir çalışmada elde edilen verilerin araştırmacı tarafından belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir analiz tekniğidir. Bu tekniğin ayırt edici özelliği, katılımcılardan elde edilen veri ya da görüşlerin çarpıcı bir şekilde yansıtılması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmesidir. Bu tür bir analizde amaç, elde edilen bulguları sistematik ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, ss. 223-224).

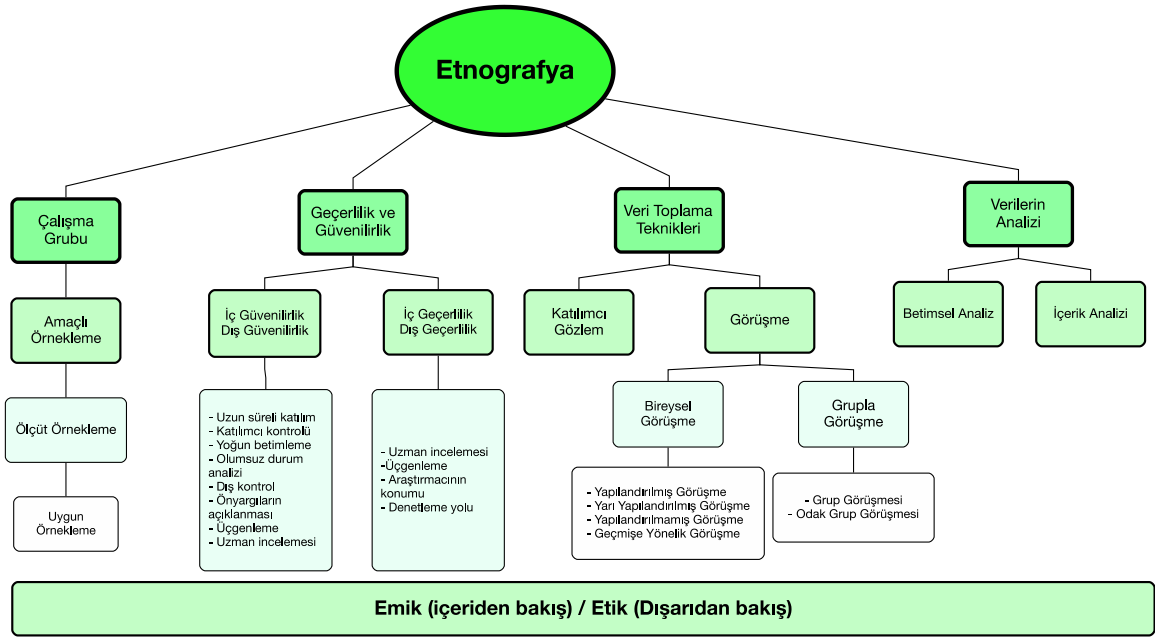
İçerik analizi insanların etkileşimlerini analiz ederek, insan davranışlarını dolaylı bir yoldan çalışmaya imkân veren bir tekniktir (Fraenkel vd., 2012, s. 478). Metin çözümleme yöntemi olarak da ifade edilen içerik analizi, öncelikli olarak araştırma konusuna ilişkin kategorilerin oluşturulmasını gerektirmektedir. Daha sonra araştırma ile elde edilen veri setinden bu kategori içerisine giren örnekler sayılmaktadır. Kategorilerin, aynı malzeme kütlesi incelendiğinde farklı kodlayıcıların aynı sonuçlara ulaşmasını sağlamak için yeterince kesin olması gerekmektedir. Bu anlamda içerik analizi, ölçümlerin güvenilirliği (farklı araştırmacıların bunları aynı şekilde kullanmasını sağlayarak) ve bulguların geçerliliği (kullanılan kelimenin kesin sayımı yoluyla) konularına özel önem vermektedir (Silverman, 2014, s. 182).

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228) içerik analizinin *verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların ifade edilmesi ve yorumlanması*

şeklinde dört aşamadan meydana geldiğini belirtmektedir. Yin (2015, ss. 184-187) tarafından yapılan benzer bir sınıflamaya göre nitel verilerin analizinin genellikle “derleme, parçalara ayırma, yeniden birleştirme, yorumlama ve sonuç” şeklinde ifade edilen beş aşamadan geçtiği belirtilmektedir. *Derleme* analiz sürecinin ilk aşamasıdır. Derleme, notları yararlı bir sıra ile düzenlemek anlamına gelmektedir. Tamamlanan derleme bir veritabanı olarak kabul edilmektedir. İkinci aşama *parçalara ayırma*dır. Bu aşama, derlenmiş verilerin daha küçük parçalara bölünmesini gerektirir. Bu süreçte araştırmacı tarafından parçalara yeni etiketler veya “kodlar” atanabilir. Parçalara ayırma süreci ilk aşama ile sürekli etkileşim halinde olup birçok kez tekrarlanabilir. Verileri kodlama bu aşamadır. Üçüncü aşama *yeniden birleştirmedir*. Bu aşamada parçaların kombinasyonlarına dayanan temalar oluşturulmaktadır. Verilerin grafik, liste ve çizelgeler halinde sunulması bu aşamadaki işlemleri (yeniden düzenleme ve kombinasyonlar oluşturma) kolaylaştırabilmektedir. Dördüncü aşama *yorumlama*dır. Bu aşamada yeniden birleştirilen veriler yorumlanmaktadır. Bu aşama tablo ve grafiklerle birlikte yeni bir anlatım oluşturmak için yeniden birleştirilen malzemenin kullanılmasını içermektedir. Beşinci ve son aşama, *sonuç* aşamasıdır. Bu aşamada tüm çalışmadan bir sonuç çıkarılması beklenmektedir. Bu tür bir sonuç, dördüncü aşamadaki yorumlama ile ve bunun üzerinden döngünün diğer tüm aşamalarına ilişkin olmalıdır.

Analiz sürecine dahil edilen ham veriler toplam 95 sayfa alan notu ve 182 sayfa görüşme transkriptinden oluşmuştur. Gözlem sürecinde elde edilen veriler ile görüşmelerden elde edilen görüşme kayıtları yazıya aktararak bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Veri analizi, veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak yapılmıştır. Veri analizinde NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin tema, kategori ve alt kategorilere dönüştürülmüş hali çalışmanın bulgular bölümünde ilişkisel şekillerle ve detaylı tasvirlerle yerini almıştır.

Bu bölümde etnografik bir desenle yürütülen bu çalışmanın yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Detayları yukarıda yer alan bu bilgilerle ilgili yöntem sürecine ait her aşama ilişkisel yapısıyla Şekil 3.1.’de gösterilmiştir.

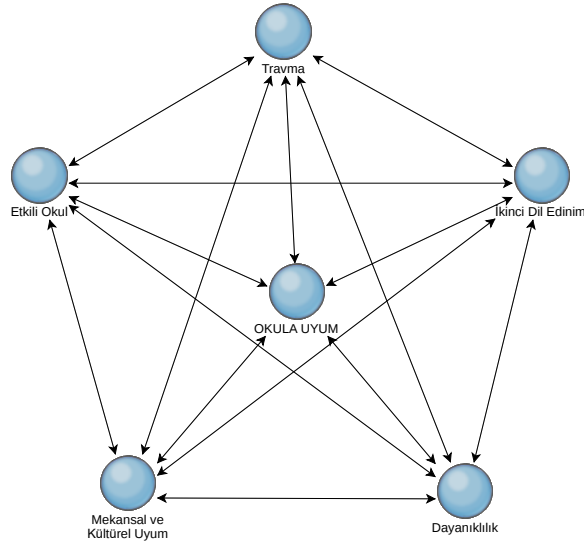


Şekil 3.1. Çalışma deseni

4. BULGULAR

Bu bölümde Suriyeli çocukların okula uyumunu etkileyen temel faktörlere ve bunları ortaya çıkaran bulgulara yer verilmektedir. Etnografik bir desene sahip bu araştırmada saha verilerinden derlenen bu faktörler, literatürdeki teorik tartışmalar ve bulgulara dayalı analizler temelinde son halini almıştır. Mülteci çocukların okula uyumlarında belirleyici rol oynadığı düşünülen bu faktörler hem birbirleriyle hem de okula uyum düzeyiyle karşılıklı ve doğru orantılı bir etkileşim içerisindedir.

Gözlem ve görüşme notlarının analiziyle elde edilen verilerin ortaya koyduğu söz konusu faktörler, “*travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık, mekânsal ve kültürel uyum ile etkili okul*” ana başlıkları altında toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın temalarını ifade eden bu başlıklar, çeşitli kategori ve alt kategoriler çerçevesinde araştırmanın bulgularını irdelemeye imkân tanıyan bütüncül ve karşılaştırmalı bir model ortaya koymuştur. Bulgular kısmında yer alan bütün tema, kategori ve alt kategorilere ait şekiller saat yönünde ilerlemekte ve bu düzen bulgular ve tartışma bölümünde yer alan tüm içerikle uyumlu ve aynı sırayı takip etmektedir. Şekil 4.1.’de gösterilen Suriyeli çocuklarda okula uyum modelinin mülteci çocukların okula uyumlarını inceleme çerçevesinde kullanışlı bir araç olduğu değerlendirilmiştir.



Şekil 4.1. Suriyeli çocuklarda okula uyum modeli

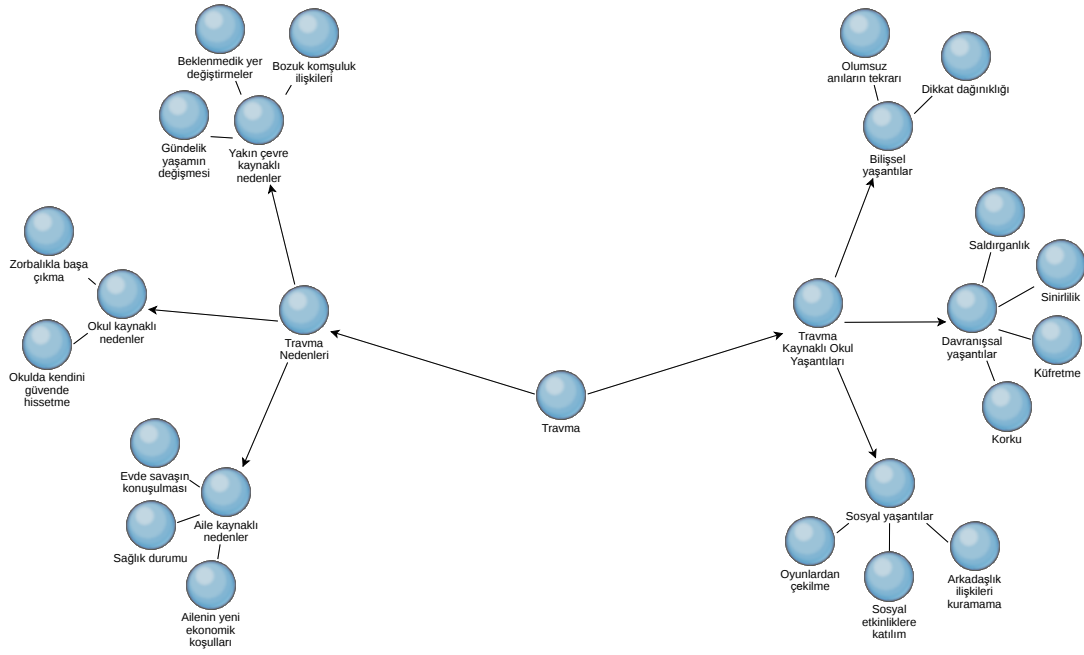
Diğer taraftan çalışmanın bulguları, araştırmanın alt amaçları ve literatür tartışmasında ortaya konulan çerçeve kapsamında bütünsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu anlayışla, gözlem ve mülakat notlarından elde veriler, doğrudan alıntılarla desteklenen tema ve

kategoriler altında aktarılmıştır. Buradan hareketle öncelikli olarak travma teması ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Travma

Bu çalışmada travma konusu, göç sonrası yaşantıların neden olduğu olumsuzluklar çerçevesinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu başlık altında daha çok yeni yerde karşılaşılan istenmeyen durumların nedenlerine ve çocukların okul yaşantılarında ortaya çıkan sorunlara ilişkin bulgulara odaklanılmaktadır.

Söz konusu problemlerin irdelendiği bu tema kapsamında, travmanın nedenleri ve travma kaynaklı okul yaşantıları başlıklı kategoriler ile bu kategorileri ortaya çıkaran alt kategoriler ve kodlar Şekil 4.2.'de gösterilmektedir. Kategoriler ve alt kategoriler ile kodlar incelendiğinde travma temasının, mülteci çocukların ev sahibi ülkedeki yaşantılarına odaklandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4.2. Travma temasına ait kategorilerin ilişkisel gösterimi

4.1.1. Travma Nedenleri

Bu çalışmada travmanın nedeni olarak çocuk üzerinde çeşitli düzeylerde etkileri olan sosyal çevreye odaklanılmaktadır. Çocukların olası travma yaşantılarına kaynaklık yapma potansiyeli olan bu çevreler aile, okul ve yakın çevre başlıklı kategorilerde toplanmaktadır.

Çocuk üzerinde yakından uzağa farklı düzey ve etkilere sahip bu çevrelerin birbirleriyle de yoğun bir etkileşim içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öncelikli olarak aile kaynaklı nedenler üzerinde durulmaktadır.

Aile kaynaklı nedenler

Çocuğun içinde doğup büyüdüğü aile yaşamının savaş nedeni ile bozulmasının, çocuklarda çeşitli düzeylerde sıkıntılara yol açtığı bilinmektedir. Aile yaşamının savaş nedeniyle bozulmasının mülteci çocukların uyumu üzerinde de belirleyici bir role sahip olduğu düşüncesinden hareketle, aile ile ilgili hangi faktörlerin Suriyeli çocukların okula uyumunu etkilediğinin irdelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler çerçevesinde ailelerin göç edilen yeni yerde karşılaştığı ekonomik koşullar, aile bireylerinin sağlık durumu ve evde savaşın konuşulması gibi savaş sonrası faktörler çocukların okula uyumunda aile kaynaklı başlıca travma nedenleri olarak ortaya çıkmıştır.

Ailenin yeni ekonomik koşulları

Ailenin göç nedeniyle sahip olduğu gelir seviyesinin düşmesi ve çoğunlukla yeni yerde yaşanan iş bulamama veya düşük ücretle çalışma, yüksek kira bedeli gibi ekonomik sıkıntıların çocukları dolaylı yoldan etkilediği görülmüştür. Bu olumsuz durum, Türk ailelerin içinde yer aldıkları çevrenin ekonomik imkânlarını paylaşmak istememesiyle veya ekonomik tehdit algısıyla daha da derinleşmiştir.

Yerli ailelerle yapılan görüşmelerde, Suriyelilerin çeşitli iş kollarında daha düşük bir ücret karşılığında çalıştırılması nedeniyle iş imkânlarının kısıtlandığı bilgisi paylaşılmıştır. Ayrıca Suriyeli aileler geldikten sonra ev kiralarındaki artışın da ev sahibi olmayan yerli halkı olumsuz bir şekilde etkilemesi, üzerinde sıklıkla durulan bir başka sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu yeni durumun yerli halkta ekonomik tehdit algısına yol açtığı fark edilmiştir. Türk ailelerin paylaşımları doğrultusunda iş imkânlarının kısıtlandığı ve konut kira bedellerinin arttığı yönündeki verilerin Türk ailelerdeki ön yargılı tutumlarla ilişkili olduğu belirtilmelidir. Türk ailelerde oluşan bu ön yargıların yaygınlığı dikkate alınarak bunların nedenlerini ele alan müstakil araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Türk ailelerde oluşan bu tehdit algısının, ön yargılı tutum ve davranışlara dönük uzantısı Suriyeli ve Türk öğrencilere dolaylı etkileriyle anlaşılmıştır. Bu etkilerden en belirginini, aynı sırada birlikte oturma eğilimleri ile açığa çıkmıştır. Nitekim Türk ailelerle yapılan görüşmelerde çocuklarının Suriyeli öğrencilerle aynı sırada oturmasını istememe nedenlerinin yaşanan ekonomik tehdit algısıyla ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Bu hususta Türk aileler tarafından öne çıkarılan faktörler işsiz kalma, çalışma koşullarının kötüleşmesi, çalışma ücretlerinin düşürülmesi ve kira ücretlerinin artmasıdır. Öğrencisinin Suriyeli bir öğrencinin yanında oturmasını kesinlikle reddeden ve buna izin vermeyen Türk bir velinin konuyla ilgili paylaşımı bu bulguyu desteklemiştir:

Eşim mobilyacılarda çalışıyor. Onlar ucuza çalışıyorlar diye onları alıyolar. Eşim şimdi çıkacak bayramdan sonra, benim de uç tane çocuğum var. Benim de borcum var. Eğer çıkarsa, hani biz ne yapcaz? Resmen aç kalırız. Zorla bakıyoruz. Önce böyle değildi bak, 8 yıldır. 8 yıl önce bu böyle değildi. Vardı ama az. Bu iki üç senedir daha çoğ oldu. ... Evimiz kira. Ev sahipleri onlara bahalı veriyolar. Çok, onlara çok bahalı veriyolar. Onlar geldikten sonra kiralar daha çok arttı. Yani onlar yüzünden 'Biz Suriye'lere böyle veriyoz, size de böyle veriyoz' diyorlar.

Bir başka Türk velinin konuyla ilgili ifadeleri de söz konusu bulguyu teyit eder niteliktedir:

Kiralar yükseldi şu anda. Daha yani ilk onlar gelmeden önce kiralar ucuzdu. Onlar geldikten sonra yükseldi. ... geliyorlar bir senelik iki senelik peşinat veriy, kira iki yüsse üç yüz elliye oturuyorlar. Niye? İlk geldiklerinde bi kişi iki kişi falan diyorlar, ondan sonra evi aldıktan sonra iki aile, üç aile birden oturduğu oluyo yani Şimdi askeri ücret şu an 2100 lira falan, adamlar şeydi, Türkmen'di bi tanesi, Türk vatandaşı oldu. Yani aramızda aşağı yukarı 500 lira fark vardı, 600 lira fark vardı. Bu askeri ücret olunca şeyler mecbur ona sigorta yattığı için onun maaşını askeri ücretten göstermesi lazım patronun. Onları öyle gösteriyor bize bi zam yapılmadı. ... Onlara daha fazla yaptı. Yani bir buçukken iki yüz oldu, iki bin yüz lira oldu. 600 lira zam oldu. Ben de bıraktım işi. Anlaşamadım çünkü. Ona 600 veriyosan, bana da doğru düzgün bir şey ver yani. Neredeyse benden aynı maaşı almak üzere.

Bu minvaldeki değerlendirmeler, görüşme yapılan başka Türk veliler tarafından da ifade edilmiştir. Söz konusu paylaşımlar incelendiğinde, Türk velilerin ekonomik problemlerle ilgili algısının çocuğunu Suriyeli öğrencilerden uzak tutma eğilimiyle sonuçlandığını göstermiştir. Türk velilerle yapılan görüşmelerde “*Önce işimizi elimizden aldılar şimdi de okulumuzu elimizden almaya çalışıyorlar!*” şeklindeki yaygın söylem, bu sonucu doğrular niteliktedir.

Türk ailelerin ön yargılı tutum ve davranışları Suriyeli ailelerde ve çocuklarda derin bir dışlanmışlık hissi ve istenmeme duygusu şeklinde tezahür etmiştir. Bu bulgu iki grup

arasındaki ilişkilerin düzeyi ve sosyal mesafeyi göstermesi açısından önemlidir. Suriyeli Türkmen bir velinin konuyla ilgili paylaşımı da bu bulguyu somutlaştırmıştır:

Bazen veliler oluyor ama yanlışlıkları. Yani diyolar Suriyelilerden bıktık, keşkem olmasalardı, ben okumalarını istemiyorum Suriyelilerin çocuklarının sınıfında. İstemiyolar. Çok duydum ben. Bazen de çıkartanlar oluyo (Bazı Türk veliler, Suriyeli öğrenciyi sınıftan dışarıya çıkarıyor). Yani veliler geliyolar diyolar ki ben diyi, çocuklarımı diyi Suriyelilerin sınıfında okumalarını istemiyorum diyolar. Bunları duyuyoruz ama napıcaıyğ. ... Toplantıya gideriz, çağırırlar hep bızı. Yani siz diyılar ‘Suriyeliler şöyle, Suriyeliler böyle’ valla bazen üzülüyoruz, diyoruz ‘Keşkem gelme miydik? Geldik, iyi mi yaptığ?’ ya bazen bu sözleri duyuyoruz. Ama gene de çok şükür, napalım! ...

Veriler, iki grubun da ekonomik olarak yoksul olduğuna işaret etmiştir. Bu bağlamda Suriyelilerin bölgeye yerleşmesiyle birlikte ortaya çıkan yoğun yardım faaliyetlerinin dikkat çekici sonuçlarıyla karşılaşmıştır. Bu çerçevede, kamu kurum ve kuruluşları ile çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan yardımların iki kesim arasında bir probleme kaynaklık ettiği, diğer bir deyişle yapılan ekonomik yardımların Suriyelilerle ve yerli halkı karşı karşıya getiren bir sorun alanına dönüştüğü fark edilmiştir. Nitekim odak görüşmede kaydedilen okulun rehber öğretmenlerinden birinin şu ifadeleri de bu sorunu ortaya koymuştur:

Aynı zorlukları paylaşıyorlar. Hatta birçok Türk vatandaşımız, Suriyeli vatandaşlarımızdan çok daha zor koşullar altında. Yanındaki çocuğa sen Suriyeli diye kalemi, kırtasiyeyi, eşofmanı veriyorsun; o çocuğu İstanbul, Antalya'ya geziye götürüyorsun, örnek veriyorum Türk öğrencisi şurdan daha Kızılay'a gitmemiş daha. Yani onun suçu Türk olduğu için mi? Yani velinin bakış açısı, çocuğun bakış açısı ‘İşte, Suriyeliler gidiyor yine, yine Suriyelilere yardım gelmiş!’. Yani buna benzer uygulamalar da velinin okula bakışını çok olumsuz yönde etkiliyor.

Bir Türk velinin, “*Biz onlardan aslında daha açız, daha çok fakiriz.*” şeklindeki paylaşımı ve okula gelen yardımların sadece Suriyeliler için gönderildiğinin düşünülüyor olması da aynı şekilde Türk ailelerde Suriyelilere yönelik olumsuz bakış açısını pekiştirdiğini göstermesi bakımından kayda değerdir.

Okul müdürünün aşağıda yer alan paylaşımı, okula gelen yardımların Türk ailelerde Suriyeli ailelere yönelik dışlayıcı tutumları derinleştirdiğini göstermiştir:

İlk zamanlarda şöyle, Suriyeliler burda eğitim-öğretime başlayınca, bu iş bir de cumhurbaşkanlığının himayesinde olan bir proje olması nedeniyle, sivil toplum örgütlerinden, değişik vakıflardan, derneklerden, kuruluşlardan, kişilerden aşırı, muazzam bir ilgi vardı buna, medyadan. Her gün bir yardım gelirdi ve bu aslında iş yapacağım derken, velilerin tutumu, Suriyelilere karşı aşırı düşman olmaya başladılar. Çünkü sebebi de şuydu: Suriyeliler burya geldiği andan itibaren

sadece okullarını kaptırmadılar, işlerini de Suriyelilere kaptırdılar veliler. Zaten onun bir kuyruk acısı vardı tabiri caizse. Alt yapı hazırды. Burda da şey yapınca okulu da ellerinden kaptırdıklarını düşündüler. Aşırı protesto ettiler. Suriyelilere gelen yardımlara aşırı tepki gösterdiler. ...

Okula gelen yardımlarla ilgili Türk ailelerin tepkileri gelen yardımların iki gruba da dağıtılmasını zorunlu kılmıştır:

... yardım geldi veyahutta işte okula birileri geldi ... İki tane veli bahçede konuşuyor, afedersin onların sözüyle aynen söylüyorum: ‘Şerefsizler!’ diyor, ‘tüm gelen yardımlar, devletin tüm imkânlarını bunlara sunuyorlar. Bize bir şey yok’ diyorlar. O olayı yaptıktan sonra, dediğim işte kamyonun birini Türklere yönlendirme. Kırtasiyeyi almış işte o veliler birkaç veli daha var, bahçede konuşuyorlar. Elllerinde o çantalar var. İnan tesadüf değil, ya diyor ‘Allah razı olsun, tamam Suriyeliler geldi ama aha bize de her tür kolaylığı sağlıyorlar, her türlü yardımı yapıyorlar’. Okul müdürünün bu paylaşımında da görüldüğü üzere ekonomik yardımların Türk aileler için önemli olduğu ve ekonomik imkânların paylaşımında direnç gösterdikleri anlaşılmıştır.

Ekonomik gerekçelerle Türk ailelerde görülen dışlayıcı tutumların Suriyelilerin içinde bulundukları durumu daha da zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Bulgular, yerli halkın desteğinden mahrum kalmanın ötesinde dışlayıcı tutum ve davranışlarla karşılaşan Suriyelilerin savaş kaynaklı psikolojik yüklerini arttırdığını göstermiştir. Türk ailelerin dışlayıcı tutumlarının okul içerisinde öğrenci etkileşimini de belirlediği ve bu doğrultuda Türk çocukların Suriyeli çocuklarla arkadaşlık ilişkilerini engellediği görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde Suriyeli çocuklarla aynı sırada oturma konusunda en katı tutuma sahip ailelerin, öğrencileri düşük akademik başarıya sahip aileler olması yaygın ve dikkat çekici bir veri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Türk ailelerde görülen dışlayıcı tutum ve davranışların akademik başarıdan kaynaklanmadığına, aksine eğitim dışı faktörlerden kaynaklandığına işaret etmesi bakımından önemlidir. Okuldaki öğretmenlerin ve görüşme yapılan velilerin ortak vurgusuyla, Türk öğrencilerin velilerinin yönlendirmesiyle Suriyeli öğrencilerden uzak tutulduğu yönündeki genel tablo, Suriyeli çocukların içinde bulundukları psikolojik zorlukları derinleştiren önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Sağlık durumu

Bir taraftan aile yaşantısında karşılaşılan huzursuzluk ve karmaşa diğer taraftan aile üyelerinde görülen sağlık sorunları, savaşa bağlı yaralanma ve kalıcı hasarlar çocuklarda uyumu zorlaştıran bir başka travma nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Ailenin yeni yere uyumunu zorlaştıran bu sorunların, çocuğun okula uyumunda da etkili bir faktör olduğu

anlaşılmıştır. Suriyeli bir veliyle yapılan görüşmede elde edilen bilgiler, aile üyelerinden birinin sağlık durumunun kötü olmasına bağlı olarak mülteci öğrencinin okuldan ayrılması gibi eğitim süreçlerinde istenmeyen ciddi problem alanlarından birine işaret etmiştir. Kızı 2. sınıf öğrencisi olan bu veli, eşinin sağlık problemleri nedeniyle herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Bu yüzden bu öğrencinin okul çağındaki dört erkek kardeşi çalışmak zorunda kalmıştır. Suriye’de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde eğitimlerine devam eden bu çocuklar Türkiye’de okulu bırakmak zorunda kalmıştır.

Okuldaki bir Türkçe öğreticisi ile yapılan görüşmede, *“Evin içerisinde hasta varsa, hastalık sıkıntısı varsa, bazılarının savaşta yaralanmış kardeşleri var, evin içinde bir hasta varsa çocuk tamamen kopuyor. Onunla ilgilenen sayısı da azalıyor.”* şeklindeki paylaşım da aile üyelerinde görülen sağlık probleminin çocuğun okul yaşantısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan bir başka örnektir.

Yapılan gözlemlerde savaş nedeniyle bazı çocukların aldıkları fiziksel yaralarla hayatlarına devam ettikleri, bazılarının ise yaralı bir yakını ile yaşamını sürdürdüğü görülmüştür. Suriye iç savaşında ayağına şarapnel parçası isabet ettiği bilgisine ulaşılan 3. sınıfta eğitim gören Suriyeli bir erkek öğrencinin her gün ebeveynlerinden birinin kucağında okula gidip geldiği gözlemlenmiştir. Bu öğrencinin sınıf içerisinde kendi başına hareket edebildiği ve teneffüslerde ikinci kattaki sınıftan okul bahçesine çıkabildiği görülmüşse de annesinin kucağında okula gidip gelmesi savaştan fiziksel bir yaralanmayla çıkan mülteci bir öğrencinin içinde bulunduğu zorlu şartları ortaya koymuştur. Arkadaşlık ilişkilerine girememe, okuldaki sosyal faaliyetlerde ve kutlamalarda görev alamama gibi durumlar öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik zorluğu daha da derinleştirmiştir.

Evde Savaşın Konuşulması

Hem Suriyeli hem de Türk ailelerin ev ortamında Suriye iç savaşını konuşmalarının Suriyeli çocuklara çeşitli yansımalarının olduğu anlaşılmıştır. Suriye iç savaşının bitmemiş olması ve Türkiye’deki Suriyelilerin yakınlarının hala savaş ortamında bulunmasının, Suriyeli ailelerin yaşantılarını derinden etkilediği fark edilmiştir. Yapılan görüşmelerde ve sınıf içi gözlem sürecinde elde edilen veriler, savaşa tanıklık etmeseler de ailelerinin Suriye iç savaşını sürekli gündemde tutmalarına bağlı olarak, çocukların okul yaşantılarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir.

Suriyeli ailelerin savaştan kaçtıklarını, kendi ülkelerinde olmadıklarını ve buna bağlı olarak Türk ailelerle iyi geçinmek zorunda olduklarını, her hal ve hareketlerine dikkat etmeleri gerektiğini ev ortamında yaygın bir şekilde konuştukları öğrenilmiştir. Ayrıca çocuklarına da Türk çocuklarla iyi anlaşmaları, sorun çıkarmamaları, onlara rahatsızlık verici hiçbir davranışta bulunmamaları gerektiğini öğütlediklerini aktarmışlardır. Yapılan gözlemlerde de Suriyeli ailelerin bu yönlendirmelerinin, öğrencilerinin Türk öğrencilerle ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Suriyeli bir velinin “... *bazen diyolar gidin. Bazen diyorum kızım napak biz ülkelerindeyiz, napsalar yani bir şey diyemek. Karşı çıkamazık. ...*” şeklindeki ifadesi bu bulguyu destekler mahiyettedir. Suriyeli bir başka velinin ifadeleri de bununla paraleldir:

Emanet ol, burda böyle maalesef (veli, çocuğunun ikinci sınıf muamelesi gördüğünü belirtiyor). Ama normal, yani bu kendimiz değil (burası bizim ülkemiz değil anlamında). ... Mesela arkadaşlar söyle (çocuğun arkadaşları sınıfta ona şöyle söylüyor) geç! Mesela ikinci sıra, son sıra (ikinci sırada oturuyorken son sıraya gönderiyor arkadaşları). Arkadaşları. Çünkü yani ikinci derece hissettiriyorlar. “Sen şuraya geç!” yani böyle.

Diğer taraftan Suriye iç savaşının Türk ailelerde yoğun bir şekilde konuşulmasının da çocukları etkilediği fark edilmiştir. Yapılan görüşmelerde Türk ailelerde, Suriyelilerin vatanını savunmaktan kaçan ve buna bağlı olarak güvenilmez insanlar oldukları şeklinde yaygın bir kanaatin olduğu anlaşılmıştır. Türk bir velinin şu ifadelerinin başka Türk veliler tarafından da paylaşıldığı tespit edilmiştir:

Benim sadece tek kızdığım nokta, benim askerim gidiyo, bunların toprağın savunmak için şehit düşüyo orda. Bunların gençleri burda süsleniyo, kız kovalayıp geziyo hocam. Benim tek kızdığım nokta budur bunların. Tamam kalsın çocukları kalsın, kadınları kalsın, ihtiyarları kalsın ama gençleri gidip vatanını savunsun. Herkes toprağında güzeldir. Biz kaçmıyoruz bak hiç bi yerde hocam. Tankların altında kellelerini verdiler ama kaçmadılar. Benim kızdığım nokta budur. Yani başkasının toprağı için benim çocuğum gidip şehit oldu mu ben, gerçekten bu zoruma gidiyo benim. Onunkiler burda gezerken, hiç hoş bi durum değil.

Bir başka Türk velinin aşağıda yer alan ifadeleri de benzer bir kaygıyı ortaya koymuştur:

Yani savaştan kaçıp gelmişler, yani çoğu arkadaşlar diyo “Bizim Türklerimiz, askerlerimiz orda şehit oluyor” yani çoğu dile getiriyor. Ama bunların gençleri ellerinde telefon, saçlarına sprey sıkarak geziyorlar. Ya insanın zoruna gidiyor inan ki. Ya saygı duruşunda bile biz hep telin arkasındayız. Genci de çocuğu da o kadar terbiyesizler ki. Müdür bağıriyor hani böyle yapın çocuklar, şey durun onlar misafir ama misafir değiller. Yani hiç şey değiller. ...

Benzer düşüncelere sahip olan Türk velilerin, öğrencilerinin Suriyeli bir öğrenciyle oturmasına izin vermemesi ve bu öğrencilerin Suriyeli öğrencilere fiziksel şiddet de dahil olmak üzere olumsuz tavır aldıkları görülmüştür. Sınıf içinde ve okul bahçesinde bu ve benzeri olumsuz davranışlar sergileyen bazı öğrenciler bu tavırlarını “*onlar bizim düşmanımız, biz onlarla savaşıyoruz.*” şeklindeki ifadeleriyle de açık etmişlerdir. Türk ailelerin, çocuklarına da yansıyan bu yaklaşımları Suriyeli çocukları dışlamaya ve yalnızlığa mahkûm etmeye yol açmıştır. Bunun sonucunda Suriyeli çocukların ana akım gruptan soyutlandığı ve dolayısıyla ev sahibi topluluğun desteğinden mahrum kaldığı fark edilmiştir.

Bazı Suriyeli veliler, evde savaşla alakalı konuşmalar nedeniyle farkında olmadan çocuklarını üzdüklerini ve bu yüzden çocuklarının eski neşesini yitirdiğini ifade etmişlerdir. Çocukların normalleşme sürecini uzatan bu durumun onların okula uyum noktasında sıkıntı yaşamalarına neden olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu kısımda yer alan bulgular, Suriyeli ve Türk aile ortamlarında savaşla ilgili yapılan konuşmaların, aile kaynaklı dikkat çekici bir travma nedeni olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Okul kaynaklı nedenler

Suriyeli çocukların okula uyum sağlamalarının, okulun güvenli bir ortam sunmasına ve yaşanması muhtemel zorbalıkların önüne geçilebilmesiyle mümkün olabileceği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli çocuklarda travmaya yol açabilecek okul kaynaklı olası nedenler, Suriyeli çocukların kendilerini okul ortamında güvende hissetmeleri ve zorbalık içeren davranışlarla yüzleşmeleri şeklinde ortaya konulmuştur.

Okulda kendini güvende hissetme

Halihazırda mülteci deneyimiyle okula dahil olan Suriyeli çocukların, savaşın olumsuz etkileriyle başa çıkmalarına imkân tanıyacak mekanların başında okullar gelmektedir. Savaşın neden olduğu psikolojik sorunlardan uzaklaşabilmeleri için okul ortamındaki yaşantılarının onlarda bir güven hissi oluşturması beklenmektedir. Bu çerçevede öncelikle Türk öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli çocuklarda travmaya yol açan kayıp ve kederlerin sınıf ortamındaki muhtemel yansımalarına karşı hassas davranmaları önemli görülmektedir.

Dördüncü sınıf şubelerinden birinde öğrencilerin oturma düzenini sık sık değiştiren öğretmenin ifadeleri, Suriyeli öğrencilerde güven hissinin oluşması ile öğretmen hassasiyeti arasındaki ilişkinin önemine işaret etmiştir:

Bazen böyle yapıyorum. Öğrencilerin de gönlü razı olacak şekilde yerlerini değiştiriyorum. İlk zamanlar itirazlar oluyordu. Mesela kapı kenarı grupta yan yana oturan Suriyeli kız öğrenci ve Türk erkek öğrenciden erkek olanı hiç istemiyordu. Şimdi yan yanalar. Onlara sürekli savaşın zararlarından bahsettim. Savaşıydınız ve siz oraya gitseydiniz ne olurdu gibi konuşarak; savaş görüntüleri izleterek, üzerine konuştuk. Ama çok dikkat etmek lazım. İlk zamanlar çok dikkat etmedim. Görüntüleri izlerken bazı Suriyeli öğrencilerin gözlerinin dolduğunu gördüm. O an hata yaptığımı anladım. Öyle durumlarda hemen eğlenceli bir şeyler yaparak dikkatlerini dağıttım. Yani böyle dengeyi korumak lazım, çok dikkat etmek lazım ...

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin psiko-sosyal gerçekliklerine yönelik hassas bir tutuma sahip olmalarını gerektiren bu koşullar, ilgili öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini irdelemeyi gerektirmektedir. Bulgular hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlilik düzeyleriyle ilgili eksikliğin farkında olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olmasının yanı sıra üniversite eğitimlerinde gerekli desteği almamış olmaları da ciddi bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Dahası okuldaki diğer görevlilerin, Türk öğrencilerin ve velilerin de bu konuda hassasiyet geliştirmelerinin, Suriyeli çocukların okula uyumları açısından hayati öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir. Özetle, savaşın getirdiği olumsuzluklarla mücadele eden Suriyeli çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir okul ortamının yaratılmasında ev sahibi toplumun fertlerine önemli görevler düştüğü açıktır.

Okulda kendini güvende hissetmemenin bazı Suriyeli öğrencilerin okula gelme istekliliğini azalttığı görülmüştür. İkinci sınıfların bir şubesinde yapılan bir gözlemde tanık olunanlar, okulda kendini güvende hissetme ile okula gelme isteği arasındaki ilişkiye örnek teşkil etmiştir: Kızını sınıfa getiren Suriyeli bir anne, çocuğunun her gün diğer öğrencilerden dayak yediği için okula gelmek istemediğini, onu okula zorla getirdiğini belirtip sınıf öğretmenine ‘*Lütfen dikkat edin*’ diyerek sınıftan ayrılmıştır.

Okula gelme konusunda sorun yaşayan öğrenci sayısının az olması burada kaydedilmesi gereken önemli bir bulgudur. Her ne kadar yukarıda bahsedilen gerekçelerle bazı öğrenciler travmatik tavırlar sergiliyorsa da Suriyeli velilerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin okula isteyerek geldiğini vurgulamıştır. Fakat okul ortamında maruz kaldıkları olumsuzluklardan dolayı okula gelmek istemeyen Suriyeli öğrencilerin varlığı her

halükârda ciddi bir sorundur. Çünkü okul eğitiminden uzaklaşan bu çocuklar, savaşın yol açtığı olumsuzluklarla yaşamaya mahkûm olmanın yanı sıra böylece okuldan kopuş riskiyle de yüz yüze gelmiştir.

Zorbalıkla başa çıkma

Suriyeli öğrencilerin okulda karşılaştıkları akran zorbalığına dayalı davranışlar, okul kaynaklı diğer bir travma faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleriyle de yakından ilişkili olan bu davranışlar, bazen fiziksel ve sözel olurken çoğu zaman gruptan dışlanma veya gruba kabul edilmeme şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu davranışların sergilenme biçiminin *sınıf düzeyi, cinsiyet, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı, başarı durumu ve sınıfta popüler olma* gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Okuldan kaynaklı faktörler olarak kendini güvende hissetme ile akran zorbalığını kesin sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün görünmemektedir. Bunlar birbirleriyle yakından ilişkili ve birbirlerini besleyen faktörlerdir. Bununla birlikte yapılan gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen böylesi bir kategorileştirme, okul kaynaklı travma faktörlerini irdelemeye imkân tanıyan işlevsel bir çerçeve sağlamıştır.

Akran zorbalığına ilişkin veriler, ilerleyen kısımlarda daha detaylı bir şekilde irdelendiğinden, burada travmayla ilişkili olduğu düşünülen bu değişkenlere işaret edilmesiyle yetinilmiştir (Bkz. Güvenli Okul Ortamı).

Yakın Çevre kaynaklı nedenler

Aile ve okul dışında çocuklarda travmaya yol açan diğer bir nedensel bağlam, çocuğun yakın çevresi olarak ortaya çıkmıştır. Yakın çevre olarak ifade edilen bu kategori okul ve ev arasında kalan fiziki mekânları (mahalle, oyun parkı vs.) kapsamıştır. Aile ve okul, çocuktaki travma yaşantılarını doğrudan etkilerken, yakın çevrenin çoğunlukla dolaylı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle yakın çevre kaynaklı nedenler, çoğunlukla ailesi üzerinden çocukları etkileyen bir yapıya dönüşmüştür. Bu konuda öncelikli olarak üzerinde durulan kategori, savaşın neden olduğu gündelik yaşamdaki değişikliklerdir.

Gündelik yaşamın değişmesi

Çocuğun alışık olduğu aile, okul ve toplumsal yaşantısının savaş kaynaklı yer değiştirmeye bağlı olarak bozulmasının çocuk üzerinde çeşitli etkilerinin olduğu görülmüştür. Özellikle yerleştikleri yeni yerde evi okuldan uzakta yer alan öğrenciler için bu daha önemli bir sorun kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim öğretim yılının birinci döneminde bu konuyla ilgili yaşanan sıkıntılar okul yönetiminin de dikkatini çekmiştir. Konuyla ilgili artan sıkıntılara bağlı olarak okul yönetiminin girişimleriyle okula gidiş geliş problemi yaşayan öğrencilerin söz konusu sıkıntılarını gidermek üzere, 80 kişi kapasiteli taşıma hizmeti organize edilmiştir.

Ailenin yeni yere uyumunu etkileyen birçok faktör bilinse de araştırmanın yürütüldüğü okul çevresinin düşük sosyo-ekonomik yapısı ve bu çevredeki evlerin fiziki olarak elverişsiz bir durumda olması, dikkat çekici nedensel değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden ve Suriyeli velilerden elde edilen bilgiler çerçevesinde, Suriyeli ailelerin kendi ülkelerinde daha geniş ve fiziksel olarak daha iyi durumdaki evlerde yaşadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum, doğal olarak Suriyeli ailelerin uyumunu zorlaştırsa da süreç içerisinde birçok Suriyeli ailenin ekonomik şartlarının iyileşmesine bağlı olarak bu konuda yaşanan zorlukların önüne geçtikleri görülmüştür. Bazı ailelerin başka semtlere göçtükleri bazıların ise aynı mahallede daha iyi evlere taşındıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Beklenmedik yer değiştirmeler

Bu kategoride çeşitli nedenlere bağlı olarak yerleşilen yeni yerdeki ev değişikliklerine odaklanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul çevresinde, çoğunlukla aynı evde birkaç Suriyeli ailenin bir arada yaşadığı ve ekonomik şartlarındaki iyileşmelere bağlı olarak bu ailelerin birbirinden ayrılmaları nedeniyle ev değişikliği yaptıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Suriyeli ailelerin çoğunlukla çalıştığı yere yürüyerek veya rahat bir şekilde ulaşım sağlayabileceği evleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okul çevresine yoğunluklu olarak yerleşilmesinin nedenlerinden biri de bu mahallenin bir mobilyacılar sitesine yakın olmasıdır. Bazı Suriyeli ailelerin, iş değişikliği ve iş yerinin değişmesi gibi nedenlerle evlerini taşımak zorunda kaldıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili dikkat çekici hususlardan biri de kalabalık ailelerde evliliğe bağlı genişlemelerden kaynaklanan ev değişiklikleridir. Büyük çocuklardan birinin evlenmesine

bağlı olarak aynı evde kalınamayacak olması daha büyük bir ev ihtiyacını doğurmakta ve bu durum çoğu zaman iki ailenin de taşınmasıyla sonuçlanmaktadır. Bazı durumlarda ise ev sahibinin evini yıkarak yerine yenisini yapma ihtiyacı da Suriyeli ailelerin ev değişikliğinin nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ev değişiklikleri, sıklıkla çocuğun okul değişikliğini de beraberinde getirmiştir. Bu durum okuluna, öğretmenine ve sınıf arkadaşlarına alışmış veya alışmaya çalışan Suriyeli öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir. Suriyeli bir veli, konuyla ilgili paylaşımıyla, ev değişikliğinin öğrencinin alışmış olduğu okulu değiştirmeye aynı anlama geldiğine işaret etmiştir:

Çünkü onun evi çok küçük, ... yani harap. Onun oğlu evlenecek. Beraber yaşayacak. İki ev çok pahalı. Yani şimdi başka ev arıyor. Onun çocuğu ‘Gelecek yıl ben başka okul gidicem. Nasıl yaşamak orda? Öğretmen nasıl? Öğrenciler nasıl? Çok korkuyor.’ Onun okulu çok seviyor. Öğretmenini çok seviyor.

Kötü komşuluk ilişkileri, ev değişikliğinin bir başka nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Bazı velilerin komşuluk ilişkilerinde yaşadıkları sıkıntılardan dolayı evini ve mahallesini değiştirmek zorunda kaldığı bilgisi, Suriyeli bir velinin bu konudaki detaylı paylaşımı ile somutlaşmıştır:

... Bir komşu, Türk komşu, her gece ne dedi? Suriyeli bu mahallede istemiyorlar. Her gece kavga ediyor. Her gece 50 defa ... Hiç bi şey yok (‘ortada bir neden yokken’ anlamında). Sadece bu. Onun annesi falan istemiyor ama bişe konuşmuyor. Mesela bazen alkohol, şarap içiyor bazen. Ne zaman şarap içiyor (‘içse’ anlamında), aynı konuşuyor: ‘Bu mahalle Suriyeli istemiyor’. Bir defa yatıyorlar gecede, cam kırıyor, o adam kırıyor. Hemen kaçıyor. Hep Suriyeli mahallede çıkıyor, gece gece. Onun abisi, (velinin abisi) 3-4 gün beraber yaşıyorlar. O ev almışlar sonra hemen taşınıyorlar. Bizim suçum ne? Bizim elinde ne var? Sebepsiz zulüm ediyorlar. Yani kötü bir şey. Hiç korkmuyorum. Yani bu ... Ama ne dedi? Polis geliyor. Bakıyor bakıyor o adam geçiyor. 5 dakika, 10 dakika polis geliyor. Tekrar geliyor ama tek değil. Grup geliyor. Evet. Tekrar geliyor, grup geliyor. Mafya gibi. ...

Bozuk komşuluk ilişkileri

Dil engeli ve sığınmacılarla ilgili ön yargılara bağlı nedenlerle Türk aileler ve Suriyeli ailelerin komşuluk ilişkileri bağlamında yeterli düzeyde iletişime geçememeleri, Suriyeli çocukların savaş kaynaklı olumsuz yaşantılarını pekiştirdiği düşünülmektedir. Başka birçok Suriyeli velinin ortak vurgusuna paralel olarak Suriyeli bir velinin konuyla ilgili paylaşımı, mahalledeki Suriyeli-Türk ailelerin komşuluk ilişkilerini betimlemektedir:

Bazen Türkler merhaba diyor. Nasılsınız felan, (Türkler) ‘Ne zaman Suriye’ye dönücek?’ hemen (Türk komşular bu şekilde karşılık veriyor). Yani sizin her şey pahalı burda, evler, marketler yani Suriyeli için. Suçu ne? Evet. Yani ne zaman siz memleketiniz dönücek hemen böyle. Yani aynı gün aynı gün beş defa, on defa soruyorlar. ... Yani bizim suçum ne? Yani onun evi hem komurlu hem çok yani. Rutubet var. Rutubet vaaar yani beş yuz veriyor. Evet suçu ne böyle. Yani Mahmut çocuk. Çoğ ama anne çoğ üzüntülü. Yani bazen bir defa beraber yemek yapıyorlar mahallede. Suriyeliler-Türkler sohbet ediyorlar çok mutlular. Hemen ne zaman ‘Suriye’ye gideceksiniz?’, tamam sohbet ediyorlar, neden? ... Yani meselen sen meselan söyle ben meselen seviyom Türkiye, ama ben kendi memleket seviyom tabi kendi memleket seviyem yani Türkiye iyi. Meselen var bizim mesela arkadaş Türk var iyi yani. Ama bazen insan mesela hemen meselan mesela hemen yani ‘Ne zaman gidecek?’. Gidecek ama ne zaman savaş bitmiş, gidecem. Ben ne bekliyor burda? Memleket yani gidecem. Mecbur gidecem öyle yani.

Aynı sınıfta yer alan öğrenciler arasındaki iletişimin sadece okulla sınırlı olması ve mahallede arkadaşlık ilişkileri kuramamaları, Suriyeli çocukların okul başarısına ve okula aidiyet hissine de olumsuz yansımaktadır. Bir tercüman aracılığıyla yapılan görüşmede Suriyeli bir velinin paylaşımı, bu bulguyu destekler niteliktedir:

Kızım geçen hafta gelmedi, okula gelmedi. Onun komşular, aynı sınıf (komşulardan aynı sınıfta okuyan öğrenciler var). Kızı var, aynı sınıf. Anne ne dedi? ‘Kızım git, ödevler al’. Kızı ne diyor? ‘Yok, olmaz’. Neden? ‘Belki onlar bana istemiyor’. Öyle dedi (onlar kendisini istemiyor düşüncesiyle, arkadaşlarına ödev almaya gitmiyor). Korkuyor yani, belki ödev vermez, yani böyle. Yani bu savaş suçu (Bunlar savaşın sonuçları, savaşın sonuçları), sonuçları. Yani biz mecburuz yaşamak burda. Yani Suriye’de aynısı yani okul bizim, mahalle bizim, ev bizim kira yok, komşular bizim. Ama burası yabancı, normal yani.

Komşuluk ilişkilerinde karşılaşılan istenmeyen durumların Suriyeli çocuklarda üzüntüye neden olduğu ve okul yaşantılarına olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır. Suriyeli veli paylaşımlarında görülen komşuluk ilişkilerindeki olumsuzluğun, özellikle teneffüslerde Suriyeli ve Türk öğrencilerin ayrı gruplar halinde oyunlar oynamalarıyla okul ortamına da taşındığı gözlemlenmiştir.

4.1.2. Travma Kaynaklı Okul Yaşantıları

Bu kategoride travmanın neden olduğu okul yaşantılarına, Suriyeli çocukların okula uyumuna etkisi bağlamında yer verilmiştir. Sorunlu olduğu düşünülen okul yaşantılarına dair bulgular bilişsel, davranışsal ve sosyal başlıklı alt kategoriler altında toplanmıştır.

Bilişsel yaşantılar

Suriyeli çocukların okula uyumlarında bilişsel alanın önemli bir kategori olduğu görülmüştür. Bilişsel alanla ilişkili sorunlu davranışların giderilmemesi sonucunda okul başarısı düşen çocukların, okula uyumunun zorlaştığı fark edilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli çocuklarda görülen ortak davranışlar *olumsuz anıların tekrar etmesi* ve *dikkat dağınıklığı* şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu davranışların okul başarısını etkilediği ve okul başarısının da okula uyumda önemli bir gösterge olduğu düşüncesinden hareketle, bilişsel düzeyde görülen olumsuz davranışların irdelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Olumsuz anıların tekrarı

Suriyeli çocukların savaşla ilgili duygu ve düşüncelerinin ne zaman ve hangi şartlarda ortaya çıktığı önemli görülmüştür. Özellikle okula geldikleri ilk yıllarda Suriyeli çocukların resimlerinde savaş içerikli çizimlerin yaygın olduğu ama süreç içerisinde bu tür çizimlerin azalarak ortadan kalktığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de Suriyeli çocukların özellikle serbest resim çizimlerinde, Suriye iç savaşını anlatan çizimlerinin ortadan kalktığı bilgisine ulaşılmıştır. Suriyeli çocukların resim çizimlerinde bunun yerini daha çok Türk bayrağı, Anıtkabir, okul binası gibi Türkiye’de yaşamayı benimsemeye ve okulu sahiplenmeye işaret eden çizimlerin aldığı gözlemlenmiştir (Bkz. [Ek-5](#)).

Olumsuz anıların tekrarına daha çok beden eğitimi derslerinde ve teneffüslerde oynanan oyunlarda rastlanılmıştır. Oyun tercihleri, çocukların Türk veya Suriyeli olduklarını anlamak için önemli bir gösterge olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim Suriyeli çocukların yoğunluklu olarak, gruplar halinde fiziksel şiddet içeren oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Oyunlarda görülen farklı eğilimler öğrenci gruplarının gözlemlenmesiyle tespit edilmiştir. Bazı Türk öğrencilerde de fiziksel şiddete yönelik davranışlar görülse de bunların karşı tarafa daha az zarar verici olduğu gözlemlenmiştir.

Dikkat dağınıklığı

Suriyeli çocuklarda sıklıkla rastlanan bir durum olarak dikkat dağınıklığı, önemli bir bilişsel gösterge olarak ele alınmıştır. Bu duruma daha çok üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde rastlanmıştır. Özellikle dil becerisi ve konu alanı becerisi gerektiren sınıf içi

etkinliklerde fark edilen bu durumun etkinliklere katılım, sınıf içi etkileşim ve dolayısıyla okula uyum üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dikkat dağınıklığı olan Suriyeli öğrencilerin ortak özellikleri, *“dil engeli, ailenin geçim sıkıntısının olması, ev içerisinde aile bireylerinden birinin hastalığının olması, savaşta yaralanmış bir kardeşin varlığı”* şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu tür sorunları olan öğrencilerle evde ilgilenen birinin olmadığını, sınıf içerisinde bu öğrencilerin dikkatlerini derse vermekte çok zorlandıklarını ve çoğu zaman bu öğrencilerin derslerden tamamen koptuğunu belirtmişlerdir.

Derste anlatılanları anlayamama, sınıf içinde etkileşime geçebilecek dil becerisinden yoksun olma gibi nedenlerle Suriyeli öğrencilerin derslere katılım gösterememeleri, dikkat dağınıklığının önemli nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve sınıf içi gözlemlerde elde edilen verilerde, dersi anlayamayan Suriyeli öğrencilerin dersle bağ kuramadıkları ve sorulara cevap vermek için parmak kaldırmadıkları görülmüştür. Bu öğrencilerde, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kuramama sonucunda camdan dışarıyı seyretme, sınıf içerisinde bir noktaya sabitlenip kalma şeklinde dikkat dağınıklığı belirtisi olarak değerlendirilebilecek durumlara rastlanmıştır. Ayrıca dil engeli nedeniyle sınıfın aktif bir üyesi olarak derslere katılamayan Suriyeli öğrencilerin ilgilerinin ders dışı birtakım şeylere kayması, benzer başka Suriyeli arkadaşıyla farklı birtakım işlerle uğraşmak gibi tavırlar sergilemeleri de dikkat dağınıklığı göstergesi olarak ortaya çıkmıştır.

Dikkat dağınıklığının bir başka nedeni öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili algıları ve beklentileri olmuştur. Okuldaki öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili beklenti düzeylerinin genellikle düşük olduğuna tanık olunmuştur. Öğretmenlerdeki beklenti düzeyinin düşük olmasında, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin yetersizliği belirleyici rol oynamıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin psikolojik olarak içinde bulundukları zorlu şartları dikkate alan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerle ilgili beklenti düzeylerini düşük tutma eğiliminde oldukları fark edilmiştir. Suriyeli çocukların duygusal iyilikleri için onların akademik başarılarıyla ilgili öğretmen beklentilerinin düşük olması, Suriyeli öğrencilerin derslerle ilgili motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenlerdeki düşük beklenti düzeyinin Suriyeli öğrencilerde dikkat dağınıklığına, düşük akademik başarıya ve zayıf okula aidiyet duygusuna neden olması çeşitli gözlemlerle de ortaya konulmuştur.

Davranışsal yaşantılar

Travmayı okul içi yaşantılarda görünür kılan diğer alan davranışsal boyuttur. Özellikle öğrencilerin öğretmen kontrolünde olmadığı ders dışı ve serbest etkinlik saatlerinde, öğrencilerin bazı ortak davranışlara yöneldikleri görülmüştür. Yaygınlığı dikkate alınarak gruplandırılan bu davranış biçimleri *saldırganlık*, *sinirlilik*, *küfretme* ve *korku* başlıklı kategoriler kapsamında irdelenmiştir.

Saldırganlık

Suriyeli öğrencilerde yaygın bir şekilde gözlemlenen bir davranış biçimi olarak saldırganlığa, özellikle teneffüslerde oynanan oyunlarda sıklıkla tanık olunmuştur. Suriyeli öğrencilerin sık sık fiziksel şiddet içeren kavga şeklindeki oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Yapılan odak görüşmede güvenlik görevlileri, Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencileri tercih ettikleri oyunlara göre ayırt edebildiklerini vurgulamışlardır. Bunda, şiddet içeren davranış biçimlerinin belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, nöbetçi öğretmenler tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir. 1. sınıf öğretmenlerinden biri, Suriyeli öğrencilerin fiziksel şiddete yönelik eğiliminin yoğun olduğunu belirttiği bir görüşmede, bu durumu şu ifadelerle aktarmıştır:

Öğretmenlikte 23. yılım. İlk defa burada ters tekmeye denk geldim. Öğrenci arkasındaki öğrenciyi tekmeliyor. Ayrıca birbirlerini çimdikliyorlar. Bunu da muhtemelen annelerinden öğreniyorlar. Benim de annem yapardı (öğretmen bunu söyledikten sonra gülüşmeler oluyor). Mesela (Suriyeli bir erkek öğrenci) M., çok düzenli ve çalışkan bir öğrenci olmasına rağmen yanında oturan Türk bir öğrenciye (bu öğrenci isteyerek M. ile oturmayı seçmiş) konuşurlarken tokat attı. Kendisine neden öyle yaptığını sorduğumda Türk öğrencinin ona kötü bir şey söylediğini belirterek tokat attı. Öyle olsa da yanlış yaptığını anlattım kendisine ama buna benzer davranışlar çok oluyor. Yani konuşup anlaşma yoluna gitmekten ziyade fiziksel şiddetle işlerini halletmeye çalışıyorlar.

Sınıf içinde ve okulun çeşitli yerlerinde yapılan gözlemlerde de Suriyeli öğrencilerde fiziksel şiddete yönelik davranışlara Türk öğrencilere kıyasla daha sık rastlanmıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin birbirlerine zarar verme ihtimali daha yüksek olan davranışlar sergilemeleri, onların bu konuda Türk öğrencilerden farklılaştığını ortaya koyan gözlemler olarak dikkat çekmiştir.

Saldırganlık davranışıyla ilgili dikkat çekici durumlardan biri, kavga etme becerisinin Suriyeli öğrenciler arasında arkadaşlık tercihinde belirleyici rol oynamasıdır. Teneffüste

yapılan informel bir konuşmada Suriyeli bir öğrenci, sınıfta kimlerin daha iyi kavga ettiğini belirtmiş ve Suriyeli erkek öğrencilerin, daha iyi kavga edenlerle arkadaşlık yapma eğiliminde olduğunu paylaşmıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerde de fark edilen bu durum, Suriyeli öğrenciler arasında fiziksel şiddetin normal hatta övülen bir davranış biçimi olduğunu göstermesi açısından dikkat çekmiştir. Suriyeli öğrencilerin fiziksel şiddet içeren davranışlara yönelmelerinde savaşın etkili olduğu bilinse de bu davranış biçiminin olumsuz bir davranış biçimi olarak görülmek yerine arzu edilen bir niteliğe dönüşmüş olması düşündürücüdür.

Suriyeli öğrencilerde fiziksel şiddet içeren davranışların sık tekrarlanmasında ve bu tür davranışların övgüye değer görülmesinde, Suriyeli yetişkinlerin fiziksel şiddeti bir problem çözme aracı olarak benimsemelerinin de etkili olduğu fark edilmiştir. Öğrencilerine fiziksel ceza vermemeleri nedeniyle bazı Suriyeli velilerde, Türk öğretmenlerin disiplinsiz olduklarına dair bir anlayışın geliştiği bilgisine ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede vurgulanan ifadeler de bu gerçekliğe işaret etmiştir:

Ben mesela, Suriyeli velilerin disiplinin olmadığına dair serzenişte bulunduklarına tanık oldum. Hani disiplin nedir? Bizim öğretmen dövmüyor, ceza vermiyor. Okul ortamı disiplinsiz. Yani, çünkü disiplin anlayışları onların farklı. Dayak, ceza yani her şeyi yapabilirsiniz. Hani çağırdığımız zaman, hocam yani şöyle diyor, tercümesi, her şeyi yapabilirsiniz.

Bazı sınıf öğretmenleri, okuldaki Suriyeli öğretmenlerin öğrencilerde görülen sorunlu davranışların çözümü için fiziksel şiddet içeren cezalara sıklıkla başvurduklarını ve Suriyeli velilerin bu durumdan memnuniyet duyduklarını paylaşmıştır. Konuyla ilgili paylaşımlar toplu bir şekilde değerlendirildiğinde Suriyeli öğrenciler arasında fiziksel şiddet içeren davranışların yaygın olarak görülmesinde, başta ebeveynler ve Suriyeli öğretmenler olmak üzere öğrencinin çevresindeki yetişkinler tarafından bir problem çözme aracı olarak fiziksel şiddete sıklıkla başvurulmasının etkili olduğu anlaşılmıştır.

Suriyeli öğrencilerde görülen fiziksel şiddet davranışlarının tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflarda daha yoğun bir şekilde sergilendiği görülmüştür. Yapılan sınıf içi gözlemlerde özellikle bu tür sınıfların oldukça gürültülü olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi hâkimiyet konusunda zaman zaman çaresiz kaldıkları görülmüştür. Tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan bir sınıfta yapılan gözlemde bu sınıfın öğretmeni durumu şu ifadelerle somutlaştırmıştır:

Hocam bu sınıfın sorunu davranış problemi. Okuma-yazmayı öğretiyorsunuz ama davranışları bozuk ve düzeltmek çok zor. Aileden kaynaklanan bir problem bu. Sınıfta yerlere çöp atmamayı, birbirlerine zarar vermemeyi öğretemedik mesela. Buna benzer şekilde ciddi davranış bozuklukları var. ...

Eğitim-öğretim yılının başından sonuna kadar gözlem yapılan bu sınıfta, okuma-yazmaya geçmek gibi akademik olarak diğer sınıflara yaklaşıldığı ama kavga, fiziksel şiddet türü istenmeyen davranışların sık bir şekilde devam ettiği görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda yapılan gözlemler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim, tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflara kıyasla, bu sınıflardaki Suriyeli öğrencilerde fiziksel şiddet içeren davranışlara daha az rastlanmıştır. Ayrıca tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan ve okula öğleden sonra gelen GEM öğrencilerinin gözlemlenmesiyle de bu bulgu teyit edilmiştir. Öğretmenlerle ve güvenlik görevlileriyle yapılan görüşmelerde de öğleden sonra gelen grupta şiddet içeren davranışların daha yoğun bir şekilde görüldüğü belirtilmiştir. Sabahçı grupta öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısının önceki yıllara göre artış göstermiş olmasına karşın, fiziksel şiddet içeren davranış ve oyunlarda azalma olması, bu görüşmelerde elde edilen bir başka önemli bulgudur. Bu bulgular, eğitimin Türk öğrencilerle aynı sınıfta karma olarak sürdürüldüğü eğitim yapısının yanında okulda geçirilen sürenin artmasına bağlı olarak Suriyeli öğrencilerin daha olumlu davranışlara yöneldiklerine işaret etmiştir.

Sinirlilik

Sinirli olma hali de Suriyeli öğrenciler arasında yaygın rastlanan bir davranış biçimi olarak tespit edilmiştir. Bu tür davranışlara, özellikle öğrencilerin kendilerini ifade edemediği durumlarda sıklıkla rastlanması dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmede 1. sınıf öğretmenlerinden birinin, *“teneffüste arkadaşıyla tartışan bir öğrencime neden tartıştıklarını sorduğumda, kendini ifade edemediği için dakikalarca ağladı. Türkçe bir iki kelime söyleyerek durumu anlatmaya çalışıyordu. Fakat ben anlayamadığım için ve çocuk kendisini tam olarak anlatamadığı için öfkeli bir şekilde ağladı. ...”* şeklindeki örnek olay aktarımı da bu bulguyu desteklemiştir. Öğretmen, Suriyeli öğrencinin daha çok öfkelenmesinin, olayın muhatabı olan Türk öğrencinin kendisini daha iyi ifade etmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Başka sınıflarda yapılan gözlemlerde de benzer durumlarla karşılaşılmıştır.

Bu kategoride ele alınan diğer önemli veri, arkadaşına tahammül etme ve istenmeyen bir durum karşısında sinirlerine hâkim olabilme davranışlarının Türk öğrencilere kıyasla Suriyeli öğrencilerde daha az olmasıdır. Örneğin, sınıf içi gözlemlerde arkadaşıyla kavga eden bir öğrencinin olayı öğretmenine, kendisini şiddetli bir şekilde tokatlayarak anlatmaya çalışması veya öğretmenin verdiği görevi gerektiği gibi yerine getiremeyen bir öğrencinin defter ve kitabını parçalaması gibi durumlar karşılaşılan olaylardan bazılarıdır.

Bu örneklerdeki davranışları sergileyen öğrencilerin öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından istenmeyen öğrenciler olarak dışlandıkları da gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu öğrencileri başka sınıflara gönderme gayreti, bu öğrencilerin arkadaş gruplarına veya oyunlara alınmaması, Türk ailelerin yoğun şikayetleri ve öğrencisini bu özellikte bir öğrenci ile aynı sırada oturtmak istememesi şeklindeki tepkiler, bu durumdaki öğrencilerin karşılaştıkları dışlayıcı pratikler olarak gözlemlenmiştir. Bu tür tepkilerle karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okulda yalnızlaşmaları, duygusal bakımdan kendilerini iyi hissetmelerini engelleyen dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Küfretme

Arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşadığında veya tartışmalar esnasında Suriyeli öğrencilerde sıklıkla rastlanan durumlardan birinin de küfretme davranışı olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, bu tür durumlarda genellikle sınıfın başarılı ve Türkçe dil becerisi iyi olan bir Suriyeli öğrencisine tercümanlık yaptırarak, öğrencilerin birbirlerine neler söylediklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Küfretme davranışının sadece Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelttikleri olumsuz bir tepki olmakla kalmayıp Türk öğrencilere de yöneltildiği bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler, süreç içerisinde tam olarak anlamasalar da Türk öğrencilerin de Suriyeli öğrencilerin küfürlerine maruz kaldıkları şeklinde yoğun şikâyet aldıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden elde edilen bilgiler dahilinde, Suriyeli erkek öğretmenlerin davranış problemi yaşayan Suriyeli öğrencilere yönelik küfür içerikli konuşmalarına rastlandığı öğrenilmiştir. Suriyeli öğrencilerde küfürlü konuşmalara sıklıkla rastlanmasında, Suriyeli öğretmenleri ve diğer yetişkinleri model alma olasılığının yüksek olduğu düşünülmüştür.

Korku

Özellikle arkadaşlarının fiziksel şiddetine maruz kalan çocuklarda okula gelme korkusu yaşandığı görülmüştür. Bu çerçevede ortaya çıkan okul korkusuna daha çok birinci ve ikinci sınıflardaki yaşça küçük ve fiziksel olarak zayıf Suriyeli çocuklarda rastlanmıştır. Fakat Suriyeli veliler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, okula gelme korkusunun Suriyeli öğrenciler arasında yaygın olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin ifadeleri ve yapılan gözlemler çerçevesinde, Suriyeli öğrencilerde korku ile ilgili en belirgin davranışlar, öğretmenin veya diğer yetişkinlerin öğrencinin yanağına dokunmak veya saçını okşamak gibi yaklaşımları karşısında öğrencinin kendisini sakınması ve ürkmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrencilerde görülen sakınma ve ürkme şeklindeki reflekslerin daha çok okul yöneticisi, öğretmen ve veli gibi bir yetişkinle etkileşimde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerde görülen bu davranışın ortaya çıkmasında çevrelerindeki yetişkinlerin olumsuz yaklaşım biçimlerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Sosyal yaşantılar

Travmanın neden olduğu okul yaşantılarından bir diğeri sosyal yaşantılar kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu başlıkta özellikle gruplara dahil olmama veya olamama davranışları dikkat çekmiştir. Bu kapsamdaki veriler *arkadaşlık ilişkileri kuramama*, *oyunlardan çekilme* ve *sosyal etkinliklere katılım* alt kategorileri altında toplanmıştır.

Arkadaşlık ilişkileri kuramama

Arkadaşlık ilişkileri kuramama konusuna dil engeli ve aile tutumlarından ziyade travma perspektifi ile odaklanılmıştır. Bu kapsamdaki tutum ve davranışlar, içine kapanma, arkadaşlık ilişkileri kurmada isteksizlik, arkadaşlarıyla geçinememe, kısa süreli arkadaşlıklar ve küsme davranışı şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu tutum ve davranışların ortaya çıkmasında sınıfta uyruk ve cinsiyet bağlamında yalnız olmanın yanında kişisel özellikler ve akademik başarı gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür.

İkisi kız olmak üzere üç Suriyeli öğrencinin bulunduğu bir 4. sınıfta yapılan gözlemlerde, Suriyeli erkek öğrencinin en arka sırada yalnız oturduğu ve sınıftaki hiçbir öğrenci ile

etkileşiminin olmadığı fark edilmiştir. Ders işlenirken çok sessiz olduğu, derse katılmadığı, donuk bir yüz ifadesine sahip olduğu ve hüzünlü gözlerle dersi takip ettiği görülen bu öğrenciyle iletişime geçildiğinde sadece ismi sorulduğunda takılmadan, anlayarak cevap vermiştir. Bu öğrencinin teneffüslerde kattaki koridorda bulunan camdan yalnız başına dışarıyı seyrettiği ve hiçbir arkadaşının olmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeninin bu öğrenci hakkındaki ifadeleri bir gruba dahil olamayan bu Suriyeli öğrencinin içinde bulunduğu durumun nedeni hakkında önemli ipuçları sunmuştur:

O, Ekim'den bu yana bizde. Oldukça yaramaz ve alt sınıflardan öğrencilere zarar vermiş. 1. sınıflardan bir kadın öğretmen 'Üzerime yürüdü' dedi. Rehber öğretmen ve okul Müdür yardımcısı 'Alalım onu, öğleden sonraya gönderelim' dediler. Ama ben vermedim. Sınıfta çok bir zararı yok. Sana açık konuşayım Hocam, onu alsalar, daha kötüsünü verecekler. Onun sınıfa zararı yok. Sessiz, kalsın dedim. İzin vermedim. ...

Sınıfta yalnız olmanın bazı durumlarda avantaja dönüştüğüne dair ilginç bulgularla da karşılaşmıştır. 3. sınıfa giden Suriyeli bir kız öğrenci hakkında öğretmenin paylaşımı bu durumu örneklendirmiştir:

O, ilk iki yıl hiç kimseyle konuşmuyordu. Annesi ilaç kullandığını söylüyordu. Bunun için çok durgundu. Çok hareketsiz ve sürekli halsizdi. Şimdi çok güzel konuşuyor, arkadaşlarıyla iletişimi gayet iyi. Sınıfta Suriyeli tek kız olmasının onun için avantaj olduğunu düşünüyorum. Anadilini kullanmadığı için çok güzel Türkçe öğrendi. Sınıftaki erkek Suriyeli öğrenciler bir şekilde bir araya geliyorlar.

Öğretmenlerle yapılan odak görüşmede sınıfta yalnız olan Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından sahiplenildiği ve Türkçe dil becerilerinin hızla geliştiği vurgulanmıştır. Bu bulgu, Türkçe dil becerilerinin gelişimi için Suriyeli çocukların Türk çocuklarla arkadaşlık ilişkisi kurabilmelerinin önemini doğrulamıştır.

Çeşitli nedenlerle arkadaşlık ilişkisi kuramayan Suriyeli öğrencilere farklı sınıflarda rastlansa da okulda sadece Suriyeli öğrencilerin değil, bazı Türk öğrencilerin de içinde bulundukları özel nedenlerle arkadaşlık ilişkisi kuramadıkları fark edilmiştir. Örneğin, 3. sınıflardan birinde Roman bir Türk öğrencinin diğer Türk arkadaşları tarafından dışlandığı ve yalnız kaldığı görülmüştür. Bir başka örnek olarak akademik başarısı çok düşük olan 2. sınıfa giden Türk bir kız öğrencinin ve bir başka 2. sınıftaki ağır kaynaştırma öğrencisi olan Türk bir kız öğrencinin arkadaşları tarafından dışlandığı ve yalnız bırakıldıkları görülmüştür. Sınıf içerisinde yalnız oturan bu öğrencilerin, ilerleyen zamanlarda Suriyeli öğrencilerle aynı sırada oturmayı ve teneffüslerde onlarla birlikte oyun oynamayı tercih ettikleri

gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler, bu öğrencilerin de Türk öğrenciler tarafından 'öteki' olarak damgalandığını belirtmiştir. Öteki şeklindeki dışlamanın, yalnızlaşan Suriyeli ve Türk öğrencilerin ortak bir paydada buluşmalarını ve bir araya gelmelerini sağlayan nedensel bir faktöre dönüştüğü anlaşılmıştır.

Espri yapma, sevecen olma gibi sempatik özelliklerin yanında derslere aktif katılım, sınıf ve okul içi görevlere talip olma gibi niteliklerin arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme noktasında olumlu bir işlev gördüğü fark edilmiştir. Yapılan bir gözlemde 4. sınıfların birinde yer alan Suriyeli bir erkek öğrencinin derslere aktif katıldığı, sorulara yanlış cevaplar verse de sık sık parmak kaldırdığı ve söz hakkı aldığı dikkat çekmiştir. Derste çok aktif olduğu gözlemlenen bu öğrencinin, bazen yarım cümlelerle ve kelimeleri yanlış telaffuz ederek de olsa yüksek bir motivasyonla Türkçe konuştuğu görülmüştür. Öğretmenin kullandığı ifadelerden veya cümlelerden anlamadığı bir şey varsa parmak kaldırıp, hemen onun ne olduğunu sorduğu ve tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenin bir cümlede kullandığı *fiskiye* kelimesiyle ilgili bu öğrencinin hemen parmak kaldırarak, "Öğretmenim *fisket* nedir?" diye sorduğu ve bu durumun diğer öğrencilerin gülüşmelerine neden olduğu görülmüştür. Öğretmenin gerekli açıklamalarından sonra bu öğrencinin de gülüşmelere eşlik edip derse katılmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. Oldukça neşeli ve eğlenceli halleriyle dikkat çeken bu öğrenciyi öğretmeni "Diğer öğrenciler de eğlenceli ama en sen ve eğlencelisi o, sürekli arkadaşlarıyla uğraşır. ..." şeklinde betimlemiştir.

Arkadaşlık ilişkileri kurmada belirleyici faktörlerden biri de akademik başarı olarak ortaya çıkmıştır. Akademik başarısı yüksek olan Suriyeli öğrencilerin hem Suriyeli hem de Türk öğrencilerle kolay bir şekilde arkadaşlık ilişkisi kurabildikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin kolay arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmeleri büyük ölçüde dil bariyerini aşmalarıyla açıklansa da 2. sınıflardan birinde Türk öğrencilerin de oylarını alarak sınıf temsilcisi olarak Suriyeli başarılı bir öğrencinin seçilmiş olması, akademik başarının arkadaşlık ilişkilerinin belirlenmesinde önemli bir faktör olduğuna işaret etmiştir (Bkz. [Ek-6](#)). Diğer taraftan bulguların ortaya koyduğu üzere, Türkçe dil becerisi ve akademik başarının karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu dikkatten kaçırılmamalıdır.

Oyunlardan çekilme

Türk ve Suriyeli öğrencilerin ayrı gruplar halinde oyun oynamalarına yoğun bir şekilde rastlansa da bu başlık altında grup fark etmeksizin travma nedeniyle oyunlara dahil

olamamaya odaklanılmıştır. 1. sınıfa giden Suriyeli bir öğrenciyle ilgili öğretmenin kullandığı ifadeler bu durum somutlaştırılmıştır.

Bir öğrencim asla oyun oynamayı bilmiyordu. Sürekli arkadaşlarına saldırıyor, göz teması kurmuyor ve oyunlara katılmıyordu. Ailesi ile konuştuğumda savaş sürecinde iki yıl boyunca evden hiç çıkarmadıklarını ve sadece ailesindeki bireyleri gördüğünü ifade ettiler. Ailesi dışındaki insanlardan korktuğunu söylediler. Teneffüslere hiç çıkmazdı. Bahçede arkadaşlarıyla hiç oynamazdı. ...

Buna benzer şekilde bazı öğrencilerde sınıf içi oyunlara ve bahçe oyunlarına katılmada isteksizlik, yalnız kalma isteği veya oynanan bir oyundan sıkılma ve erken ayrılma gibi davranışlara sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerde de rastlanmıştır.

Sosyal etkinliklere katılım

Travma durumunun ve sosyal etkinliklere katılımın birbirini etkilediği görülmüştür. Sosyal etkinliklere katılma durumunun öğrencilerin iyi hallerine katkısının olduğu ve okulda sosyal etkinliklere katılımda Suriyelilerin oldukça istekli görünmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu etkinliklerde Suriyeli öğrencilerin şiir ve İstiklal Marşı'nı okuma ve gösterilerde rol almadaki istekliliklerinin dikkat çekici derecede yüksek olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerde bu konuda görülen yüksek motivasyonun okul tarafından kabul edilme ve okuldaki Türk grupla bütünleşme isteklerinin belirleyici rol oynadığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu etkinliklerde yer alamamanın ana akım gruptan dışlanmayla eş değer görülmesi de etkinliklere katılımı ilgili yüksek motivasyonun bir başka nedeni olarak görülmüştür.

Okuldaki resmî tören ve kutlamalarda yapılan gözlemler, okula bağlanma ve uyum çerçevesinde önemli göstergeler olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, 23 Nisan kutlamalarında Suriyeli velilerin yoğun katılımı ve kendi öğrencilerini, Türk veliler gibi videoya çekme gayretleri gözlemlenmiştir. Gösterilerde öğrencilerin ve velilerin heyecanları ve gösterilere olan ilgileri hem gözlemlerde hem de veliler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde açık bir şekilde fark edilmiştir.

Odak grup görüşmesinde öğretmenler tarafından, okulda düzenlenen sosyal faaliyetlerin Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığı ve Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirdiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda yapılan öğretmen paylaşımlarına göre tüm öğrencilerin etkinliklere katılımlarının sağlanması, görev paylaşımı ve veliler için zorlayıcı olsa da kostümleri temin etmenin zorunlu tutulması gibi

uygulamalar, öğrencilerin bir bütün halinde hareket etmelerini sağlamıştır. 1. sınıf öğretmenlerinden birinin konu hakkındaki görüşü de bu durumu özetler niteliktedir:

Ortaklaşa yapılan bi şeylere birlikte mesela birbirleriyle konuşarak, anlayamadıkları zaman birbirlerinin çocuklarına bakarak neyi yapacaklarını öğreniyorlar. Yani okul içinde ortaklaşa yapılan şeyleri birbirlerinden öğrendikleri için o da iletişimi artırıyor. Benim okuma bayramında, ne bileyim yerli malı haftasında, 23 Nisan’da bu tip şeyler olumlu yönde etkiledi. Çünkü iletişime girmek zorunda kaldılar.

Diğer taraftan sosyal etkinliklere katılmama durumunun öğrencilerde olumsuz yansımalarının olduğu gözlemlenmiştir. 3. sınıflardan birinde yapılan 23 Nisan etkinlikleri için yapılan hazırlık çalışmasında provaya katılmayan Suriyeli bir kız öğrenciyle etkinliğe neden katılmadığı hakkında sohbet edilmiştir. Türkçesi çok iyi olmasa da kendisinin de kutlamalarda görev almak istediğini ama babasının onun katılmasını istemediğini belirtmiştir. Öğrenci, beden diliyle programın gerçekleşeceği gün giyilmesi gereken eteğin boyunun kısa olduğunu anlatmış ve babasının bu nedenle izin vermediğini açıklamaya çalışmıştır. Yapılan bu sohbette, öğrencinin bu konuşmayı babasının fikrini değiştirmesini sağlayacak bir yardım beklentisiyle yaptığı fark edilmiştir. Bu öğrencinin derin bir üzüntü duyduğu, ses tonundan ve beden dilinden açık bir şekilde anlaşılmıştır. Konuşmadan sonra yerine geçen öğrencinin provayı sessiz, gözünü kırpmadan ve hüzünlü bir şekilde izlemeye devam ettiği gözlemlenmiştir.

Provaya katılmayan bir başka Suriyeli (erkek) öğrencinin, yaramazlığı ve uyumsuz davranışları nedeniyle öğretmen tarafından prova dışında tutulduğu öğrenilmiştir. Konu hakkında yapılan sohbette, öğrenciye bunun nedeni sorulduğunda “*Öğretmen istemedi, ben istedim*” şeklinde karşılık vermiştir. Bu öğrencinin de etkinliğe katılmadığı için çok üzgün olduğu gözlemlenmiştir. Her iki öğrencinin de arkadaşlarıyla ortak etkinlik gerçekleştirme ve dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerine girme motivasyonlarının, bu tür etkinliklere katılma isteği ile belirginleştiği fark edilmiştir.

Sosyal etkinliklere katılımı ilgili bir başka dikkat çekici örnek, savaş kaynaklı yürüme engeli olan Suriyeli erkek bir öğrencinin, engeli nedeniyle etkinliklere katılamamasına bağlı olarak yaşadığı üzüntüde görülmüştür. Yapılan görüşmede veli, engeli olsa da çocuğunun bu etkinliklere bir şekilde dahil edilmesi gerektiğini belirterek, sosyal etkinliklere katılımın önemini vurgulamıştır. Engeli nedeniyle çocuğunun etkinliklere katılamamasıyla ilgili konuşmasında veli, sosyal etkinliklere katılımın önemini öğrenciler arasındaki bütünleşmeyi destekleyen ve travmanın olumsuz etkilerini azaltan rolü çerçevesinde vurgulamıştır.

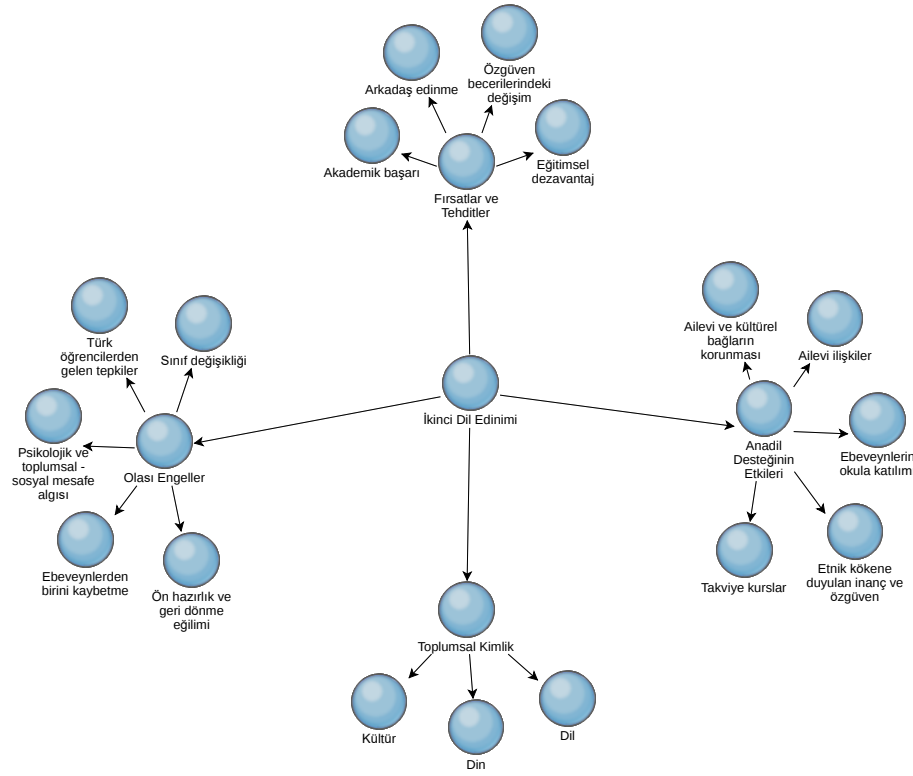
Yani Hoca ne dedi, yani oğlu için çünkü hastalık ayak. Piskoloji için yani akşam-gecede onun ayakları çok ağrıyor. Onun çocukları engelli ama yani normal çocuklar, fark etmez. Yani çocuklar için yaşamak bu şeyi (bu etkinliklere katılmak) çok iyi, yani biz Türkler gibi.

Bulgular, travma kaynaklı olumsuz durumların giderilememesi durumunda öğrencinin okula aidiyet duygusunun zayıflayacağını ve zamanla daha ileri bir boyut kazanarak okuldan kopma şeklinde sonuçlanacağını ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğretmen ve velilerin ortak ifadeleriyle, travma kaynaklı olumsuz okul yaşantılarında geçmiş yıllara göre ciddi iyileşmelerin olduğu anlaşılmıştır. Özetle aile, okul ve yakın çevreden kaynaklanan olası travma etkenlerinin azalmasının, Suriyeli çocukların başta psikolojik halleri olmak üzere okula uyum sürecine olumlu katkılarının olacağı açıktır.

4.2. Suriyeli Çocukların İkinci Dil Edinimi

Mültecilerin yeni bir yere uyumlarındaki başarının, büyük ölçüde ev sahibi toplumun dilini edinme becerisindeki gelişim ile paralel seyrettiği bilinmektedir. Mülteci bireyin, ev sahibi toplumun dilini edinmesinin önemi literatürde üzerinde en sık durulan konuların başında gelmektedir. Nitekim birçok çalışma, ev sahibi toplumun dilini edinmenin mültecilerin en önemli ve birincil problemi olduğunu yaygın bir şekilde vurgulamaktadır.

Bu noktadan hareketle bu kısımda, dil edinmenin daha spesifik bir çerçeve olan okula uyumla olan ilişkisine odaklanılmıştır. Bu kapsamda ikinci dil edinimiyle ilgili verilerin *olası engeller, fırsatlar ve tehditler, ana dil desteğinin etkileri ve toplumsal kimlik* kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu temayı ortaya çıkaran bulgular, söz konusu dört kategorinin çeşitli alt kategoriler çerçevesinde irdelenmesine imkân tanımıştır. İkinci dil edinimi temasıyla ilgili kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Suriyeli çocukların ikinci dil edinimi temasına ait kategorilerin ilişkisel gösterimi

4.2.1. Olası Engeller

Suriyeli çocukların ikinci dil ediniminde bazı engellerin süreci zorlaştırdığı ve olumsuz yönde etkilediği fark edilmiştir. Bu engeller *Suriyelilerin göçten önce Türkçe ile ilgili herhangi bir hazırlığının olmaması ve geri dönme eğilimi, ebeveynlerden birini kaybetme, Türk aileler ve çocuklarla olan psikolojik ve toplumsal/sosyal mesafe, Türk öğrencilerden gelen tepkiler ve sınıf değişikliği* kategorilerinde toplanmıştır.

Ön hazırlık ve geri dönme eğilimi

Ön hazırlık, zorunlu göçün doğal bir sonucu olarak Suriyelilerin Türkçeye yönelik herhangi bir hazırlık yapmadan Türkiye'ye gelmiş olmasını, geri dönme eğilimi ise savaş sonrası Suriyelilerin kendi ülkelerine geri dönme tutumlarını ifade etmektedir. Türkçeye yönelik herhangi bir hazırlığın olmaması ve geri dönme eğilimine dönük tutumların birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmüştür. Çok sık rastlanmasa da geri dönme eğilimi içinde olan Suriyeli aileler, Suriye'ye geri dönme umuduyla Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmediklerini paylaşmışlardır. Suriyeli bir veli ile yapılan görüşmede elde edilen bulgular, geri dönme eğilimi ile ev sahibi toplumun dilini edinme arasında nedensel bir

ilişkinin olduğunu göstermiştir. Dört erkek bir kız olmak üzere beş çocuğu olan bu veli, Suriye'ye geri dönme umudu olduğu için Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmediğini belirtmiştir. Yapılan görüşmede eşi ve kendisi dışında diğer aile fertlerinin Türkçe ve Arapça konuşabildikleri öğrenilmiştir. Üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul seviyesinde birer kişi olmak üzere bu dört erkek çocuk maddi zorluklara bağlı olarak okulu bırakıp işe giderken, sadece kız çocuğun okula devam ettiği öğrenilmiştir. Bu örnekte anne ve babanın kendi ülkelerine geri dönme umutlarının olduğu ama çocukların hayatlarını çeşitli yollarla Türk toplumuyla ortaklaştırdıkları anlaşılmıştır.

Suriye'den gelen Türkmen ailelerin Türkçe biliyor olması konuyla ilgili ayırt edici bir özellik olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli Türkmen velilerin ve çocukların Türkçe dil becerisine sahip olması, bu grubun diğer Suriyeli gruba göre önemli bir avantaja sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nitekim birçok sınıfta Suriyeli Türkmen çocuklar, akademik başarıları ve Türk akranlarıyla olan arkadaşlık ilişkileri ile dikkat çekmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde Türkmen velilerin çoğunlukla etnik köken ve Türklerle bir olma vurgusu dikkat çekmiştir. Hatta okuldaki Türkmen öğrencilerin öğretmenlerine Arapça bilmiyorum dedikleri ancak teneffüslerde ve serbest etkinlik saatlerinde bu öğrencilerin Suriyeli arkadaşlarıyla Arapça konuştukları gözlemlenmiştir.

Diğer taraftan göç sürecinin başında ailenin Türkçe öğrenmeye yönelik herhangi bir hazırlığının olmaması, çocuklarda dil edinimine yönelik birtakım olumsuz etkilere neden olsa da göçün başladığı ilk yıllardan günümüze kadar geçen süreç içerisinde bu etkilerin azaldığı görülmüştür. Okul müdürünün konu hakkındaki şu konuşması bu durumu doğrulamıştır:

İlk iki sene tercümanımız vardı burda, tercüman olmadan bir kelime konuşamıyorduk. Ama şu anda ... Tercümansız olmuyor, halen var ama şunu yapabiliyoruz şu anda; bi veli geliyor. Veli bizimle konuşuyor, bir şey anlatamıyor. Herhangi bir sınıfa gidip, bir öğrenci getirip tercümanlık yaptırabiliyoruz. Bu ilerlediğimizin bir göstergesi. Daha açık bir şey söyleyim, ilk iki sene çok yoğun medyanın bir ilgisi vardı burya. Her gün birkaç televizyon gelirdi, gazeteci gelirdi. Sınıfa girdiğinde tercüman yoksa hiçbir şey konuşamazdık, bir tercüman bulmamız gerekirdi. Ama şimdi sınıflara giriyoruz, gene aynı şekilde geliyorlar, 'Çocuklar Türkçe bilen var mı?' diyorum. Herkes el kaldırıyor. Bazısı 'az biliyorum' diyor. Az biliyorum diyorsa, Türkçe az biliyorum dediğine göre Türkçeyi biliyor, bunu anlatabildiğine göre. Yani dil konusu son şeyde baya aşıldı yani şu anda. ...

Bu ve benzeri alıntılar, Suriyeli ailelerin Türkçe hazırlığının olmamasının, Suriyeli çocukları Türkiye'ye yaptıkları göçün ilk yıllarında etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla

bu faktörün Türkçeyi öğrenmeleri çerçevesinde, Suriyelilerin Türkiye'ye geldikleri erken dönemde bir dezavantaj faktörü oluşturduğu anlaşılmıştır. Fakat süreç içerisinde bu faktöre bağlı olumsuz etkilerin ortadan kalktığı bilgisinden hareketle, etkili olduğu görülen diğer faktörlerin irdelenmesi bir zorunluluk olarak görülmüştür.

Ebeveynlerden birini kaybetme

Savaş nedeni ile ebeveynlerden birini ölümle kaybetmenin veya kaybolma (gaiplik) şeklinde yitirmenin ikinci dil edinimini etkilediği fark edilmiştir. Bu çerçevede sağ kalan anne ya da babanın gerçekleştirmiş olduğu evlilik türünün Suriyeli çocukların ikinci dil edinimini etkilediği anlaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu evliliğin, grup içinden veya dışından biriyle olmasına bağlı olarak çocukların dil ediniminin farklı düzeylerde şekillendiği anlaşılmıştır.

Babasını yitiren Suriyeli çocukların annelerinin çoğunlukla Türk bir erkekle evlendiği, tam tersi durumda ise Suriyeli babaların Suriyeli bir kadınla evlendiği bilgisine yaygın bir şekilde rastlanmıştır. Ortaya çıkan bu evlilik şeklinin, Suriyeli çocukların Türkçe edinimleri üzerinde belirleyici bir rolünün olduğu fark edilmiştir. Bu çerçevede Türk toplumuna mensup kişilerle etkileşime geçebilmenin Suriyelilerin Türkçe dil becerilerinde etkili bir unsur olduğu anlaşılmıştır.

Babasını savaşta kaybeden Suriyeli bir kız öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede elde edilen bulgular evlilik durumuyla ilgili bulguları doğrular niteliktedir: Çocuğunun ve eğitiminin her şeyden önemli olduğunu vurgulayan bu anne, kendisiyle epey yaş farkı olan Türk biriyle evlendiğini ifade etmiştir. Yapılan görüşmede bu veli, eşini yitmeye bağlı büyük zorluklar yaşadığını ve çocukları için her türlü fedakarlığa hazır olduğunu belirterek böyle bir evlilik yaptığını ifade etmiştir. Türkmen olmasa da Türkçe dil becerisi konusunda, annenin iletişim kurulabilecek düzeyde, çocuğun ise iyi bir seviyede olduğu görülmüştür.

Sık rastlanan bir durum olmasa da annesini kaybeden bazı Suriyeli öğrencilerde Türkçe dil gelişiminin, diğer gruptan öğrencilerle karşılaştırıldığında daha geride kaldığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkması, Suriyelilerin Türk toplumuna mensup kişilerle etkileşiminin Türkçe ediniminde belirleyici rolüne işaret etmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerden birini yitirme sonucunda gerçekleşen evlilik, ev sahibi toplulukla etkileşim bağlamında ikinci dil edinimi sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Psikolojik ve toplumsal/sosyal mesafe algısı

Ev sahibi topluma yönelik psikolojik ve toplumsal mesafe algısının, mülteci grubun ikinci dil ediniminde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Psikolojik mesafeyi daha çok kişilikle ilişkilendirerek ele alan bu çalışma, öğrencinin dil edinme sürecindeki rahatlığına odaklanmaktadır.

İkinci dili edinme sürecinde kendisini rahat hissetmeyen Suriyeli öğrencilerin derslere daha az katılım gösterdiği ve Türk akranlarıyla ve öğretmenleriyle yüzeysel iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak bu öğrencilerin, ikinci dil edinme sürecinde ciddi zorluklar yaşadıkları ve dil becerilerinin akranlarının gerisinde kaldığı gözlemlenmiştir.

Toplumsal mesafe algısının oluşumunda ailelerin de etkili bir rol oynadığı görülmüştür. Nitekim çoğu Suriyeli ailede Arapça dilinin unutulabileceği kaygısının, çocukların Türkçe öğrenme sürecine olumsuz yansıdığı ve bu süreci uzattığı görülmüştür. Suriyeli ailelerden edinilen bilgiler doğrultusunda bu kaygının ortaya çıkmasında, Kur'an-ı Kerim dilinin Arapça olması etkili olmuştur. Konuyla ilgili paylaşımlarında Suriyeli aileler, Arapçayı unutmanın, dine olan bağlılığı zayıflatacağı inancını vurgulamıştır.

Suriyeli velilerin dil ve din ekseninde yaşadıkları kaygıyı yoğun bir şekilde dillendirmelerine karşılık Suriyeli Türkmen ailelerin bu tür bir kaygıyı ifade etmemeleri dikkat çekmiştir. Yapılan görüşmede okul müdürünün konuyla ilgili ifadeleri de Suriyeli velilerin bu kaygısına işaret etmiştir:

... Özellikle Suriyeliler çocuklarının Türk okullarında eğitim görmesiyle ilgili şundan korkuyorlardı: Biz burada Türkçe okuma öğreneceksek, Türkçeye geçeceksek dilimizi unutcaz, Kur'an-ı Kerim'i unutcaz. O tedirginlikleri vardı.
...

Sosyal mesafe bağlamında ise arkadaşlık ve komşuluk ilişkileri etkili faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli ve Türk ailelerdeki komşuluk ilişkilerinin yanında çocuklar arasındaki arkadaşlığın, Suriyeli çocukların Türkçe dil edinimini etkilediği görülmüştür. Türk ailelerle yapılan görüşmelerde ailelerin tamamına yakını, sürekli görüştüğü bir Suriyeli komşusunun olmadığını ifade etmiştir. Suriyeli aileler de yoğunluklu olarak, Türk ailelerle komşuluk ilişkilerinin olmamasından yakınmışlardır.

Ayrıca Türk ailelerin, aynı sınıfta eğitim gören Suriyeli herhangi bir öğrenciyle çocuklarının aynı sırada oturmasını istememesi yaygın bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Okulda yer alan bütün sınıflarda benzer bir tablo ile karşılaşmıştır. Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamak amacıyla öğretmenlerin Suriyeli ve Türk öğrencileri aynı sırada sıklıkla oturtmaya çalıştıkları görülse de öğrenciler arasında kurulan bu ilişkinin sadece sınıf ortamı ile sınırlı kaldığı fark edilmiştir.

“Çocukların birbirlerinin dillerini bilmelerine gerek yok, onlar birbirlerinin dillerini anlayabiliyorlar” şeklinde öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilen durum, çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde aile faktörünü irdelemeyi gerekli kılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede sarf edilen şu ifadeler, ailelerin bu konudaki etkisini doğrular niteliktedir:

... Yani çocukların dünyasında asla bir farklılık yok. Ama çocuklara bunu yansıtan anne-babaları. Veliler bu konuda daha katı. Yani okul dışı bu Suriyelilerin varlığını sindirebilmiş olmuş olsaydı eğer, okula sirayet eden hiçbir şey olmazdı. Yani evde anne-babanın tutumu, işte Suriyelilerle oturma, işte o pistir, işte kalemini Suriyeli çalmıştır örnek veriyorum ya da Suriyeliler çok fazla kavga ediyor yani. Evde bu tür söylemlerde çok bulundukları için ister istemez bu çocuklara etki ediyö. Zaman zaman işte ‘kiminle kavga ettin?’, ‘işte beni döven Suriyeliydi’. Örnek veriyorum ya da işte ‘Türkler bizi dövdü’. Yani aslında çocuk bunu Türkler ve Suriyeliler olarak bilmiyor. Ama evde o konuşmaların getirdiği konuşmaların bi yansıması, dışavurumu diye gözlemliyoruz biz. ...

Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kuramayan Suriyeli öğrencilerde Türkçe dil becerisinin yetersizliği dikkat çekmiştir. Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri iyi olan Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin ise belirgin bir şekilde iyi olduğu gözlemlenmiştir. Başarı gibi başka faktörler etkilese de sadece okulda değil mahallede de Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi olan Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin ayırt edilir derecede olduğu görülmüştür.

Mahalledeki etkileşimin ikinci dil edinimindeki önemine dair çarpıcı bulgulardan biri de mahalledeki Türk nüfusunun azalmasına bağlı olarak, önceki yıllarla karşılaştırıldığında okula yeni kaydolun Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisinde ortaya çıkan gerilemedir. Nitekim, öğretmenler, 2020 yılı eylöl ayında 1. sınıfa başlayan Suriyeli öğrencilerin Türkçe hazırbulunuşluk düzeyinin, önceki yıllarda birinci sınıfa başlayan çocuklara oranla daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler bu durumun nedenini, mahalledeki Türk nüfusunun yok denecek kadar azalmış olmasına bağlarken, okul müdürünün konuyla ilgili

ifadeleri de mahallenin ikinci dil edinimindeki önemini ve öğretmenlerin işaret ettiği bulguyu desteklemiştir:

Hep ben bunu savunurum hocam, dil sokakta öğrenilir. Yani, okulda tamam biz bunun usulünü, gramerini, kuralını öğretmeye çalışıyoruz ama dil, sokakta yani bakkala gidip ben ekmek istiyorum, ciklet istiyorum diye birinde bulamasa ikincisinde mecbur demek zorunda olduğunu hisseder ve öğrenir. Burda en büyük sıkıntımız, her şey kendilerinin olduğu için sokakta dil öğretmedik biz bunlara.

...

Mahallede Türk nüfusunun giderek azalması Suriyelilerin Türkçe dil edinimini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olsa da esas belirleyici olan değişkenin iki grup arasındaki toplumsal/sosyal mesafe olduğu belirtilmelidir. Bulgular, psikolojik ve toplumsal/sosyal mesafe algısının büyük ölçüde okuldaki ve mahalledeki ilişkilerle biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Suriyeli çocukların Türkçe dil ediniminde okulun ve mahallenin etkilerinin ayrı ayrı ve bütünsel olarak irdelenmesine ihtiyaç vardır.

Türk öğrencilerden gelen tepkiler

Türkçeyi yanlış kullanma veya aksanlı konuşma tarzlarıyla bazı Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerin tepkileriyle karşılaştıkları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yanlış kullanmaları nedeniyle Türk öğrencilerin alaycı tavırlarının ve kendi aralarındaki gülüşmelerinin, bazı Suriyeli öğrencileri Türkçe konuşmaya isteksiz kıldığı ve bazılarının neredeyse hiç Türkçe konuşmamasına neden olduğu fark edilmiştir. Fakat girişken tavırlarıyla öğretmenin ve arkadaşlarının sempatisini kazanan, yanlış da olsa Türkçe konuşmaktan ve derslere katılmaktan geri durmayan öğrencilerde bu durumun olumsuz etkilerinin sınırlı düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yanlış kullanma nedeniyle Türk öğrencilerin gösterdiği tepkilerin ortaya çıkmasında, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının belirleyici bir rolünün olduğu görülmüştür. Nitekim Suriyeli öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, Türk öğrencilerin bu tür tepkileriyle hiç karşılaşılmamıştır. Hatta Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden sayıca fazla olduğu bir 2. sınıfta, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere özendiği ve Türkçeyi Suriyeli öğrenciler gibi yanlış kullandıkları gözlemlenmiştir. Konu hakkında yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, “*Türk öğrencilerim de çoğu zaman onlara özeniyor ve bozuk bir Türkçe konuşuyorlar. Türkçeleri bozuldu. ...*” şeklinde paylaşımda bulunmuştur. Dolayısıyla bu sınıfta ortaya çıkan tersine uyum gibi dikkat çekici sonuçlar da dahil olmak

üzere, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının dil edinimi konusunda etkili bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Sınıf değişikliği

Sınıf değişikliğinin de Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisinde etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Okuldaki Suriyeli öğrenci sayısının oldukça fazla olmasına bağlı olarak yeni sınıfların açılması ve yeni öğrenci kaydı gibi nedenlerle Suriyeli öğrencilerin sık sık sınıf değişikliği ile karşılaştığı görülmüştür. Bu değişikliğin temel nedeni sınıflarda yer alan Suriyeli öğrenci sayısında dengeli bir dağılımın yakalanamamış olmasıdır. Bazı durumlarda yeterli öğrenci mevcudunun olmamasına bağlı olarak kapatılan sınıflardaki öğrencilerin, eski sınıflarına gönderildiği görülmüştür. Bu kapsamda okul genelinde sınıflar arasında yoğun bir sirkülasyonun yaşandığı fark edilmiştir.

Sınıf değiştirilen öğrencilerde, gittiği sınıfa uyum sağlayamama ve eski sınıfına geri dönme eğilimi ile yaygın bir şekilde karşılaşılmıştır. Hatta yaşı nedeniyle sınıf atlatılması gereken bazı öğrencilerin gerekli sınavları geçmesine rağmen sınıfından ayrılmak istemediği için aynı sınıfta kaldığına da rastlanılmıştır. Öğretmenlerin ortak bir dille ifade ettikleri ve sınıf içi gözlemlerde de karşılaşılan bir durum olarak eski sınıfına geri dönen öğrencilerin dil becerisinde, akademik başarısında ve genel uyum düzeyinde gerileme yaşandığı anlaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, yeni sınıftaki öğretmen ve öğrencilerde sınıfa yeni gelen öğrenci hakkındaki olumsuzluk algısının etkili olduğu fark edilmiştir. Çoğu zaman sınıf değişikliklerinin akademik yetersizlik ve davranış bozukluğu nedeniyle gerçekleşmesinin bu algının oluşmasında nedensel bir etken olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin ikinci dil ediniminde öğrencilerin sınıf değişikliği de dahil olmak üzere öğrencilerin sınıflara dağılımı gibi çeşitli planlama konularının irdelenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Fırsatlar ve Tehditler

Sahip oldukları Türkçe dil becerisinin düzeyine bağlı olarak Suriyeli çocukların okul ortamında bazı olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler *akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri, özgüven ve eğitimsel dezavantaj* kategorileri altında incelenmiştir.

Akademik başarı

Suriyeli öğrencilerde akademik başarı ve ikinci dil becerisinin birbirini etkilediği anlaşılmıştır. Dil becerisinin yetersiz olduğu durumlarda akademik başarının düşük olduğu ve yüksek dil becerisinin akademik başarıyı olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Bu durumun özellikle anlamaya dayalı derslerde belirgin bir şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin, bütün öğretmenlerin ortak bir şekilde işaret ettiği ve sınıf içi gözlem sürecinde sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak, Suriyeli öğrencilerin matematik derslerinde dört işlem becerilerinin çok iyi olduğu ama problem çözme gibi dil becerisi gerektiren konularda başarısız olduğu anlaşılmıştır.

Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde veliler, çocuklarına dört işlem öğretebildiklerini ama Türkçe anlamayı gerektiren derslerde yeterince destek olamadıklarını paylaşmışlardır. Öğretmen odak görüşmesinde elde edilen çeşitli ifadeler, dil becerisiyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi somutlaştırmıştır:

Hocam eğer problemi biz anlatırsak, yani okuduğunu anlamıyo ama işte dört işlemi çok rahat yapıyor ama problemi anlatırsak ona o zaman rahat yapıyo. ... İngilizce derslerinde de iyiler. Çünkü aileler de bu konuda onlara yardımcı olabiliyorlardır. Ben bir öğrencimi ziyarete gitmişim, kadın şöyle bir eleştiride bulundu; 'Siz dil öğretmiyorsunuz. Ben ortaokul mezunuyum ve iyi derecede İngilizce konuşuyorum. Biz Suriye'deyken ya İngilizce ya Fransızca bir dili temelden alarak ve çok ciddi bi şekilde öğreniyoruz' dedi.

Bu minvaldeki paylaşımlar, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil yetersizliğine bağlı problemlerinin veli desteğinden mahrum kalmayla da bütünleşerek daha da derinleştiğini göstermiştir. Diğer taraftan bu durumun olumsuz etkilerinin, Türkçe dil becerisi iyi olan veli ve öğrencilerde daha sınırlı düzeyde kaldığını belirtmek gerekir. Nitekim okuldaki Suriyeli Türkmen çocukların genel olarak akademik başarılarının daha iyi bir seviyede olduğu görülmüştür.

Arkadaş edinme

İkinci dil becerisinin, mülteci çocukların ev sahibi topluluğa mensup bireylerle olan arkadaşlık ilişkilerini etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmada da Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle daha kolay arkadaşlık ilişkisi kurabildikleri görülmüştür. Ayrıca, Suriyeli çocukların da Türkçe bilen Suriyeli çocuklarla arkadaşlık ilişkileri

kurmadaki isteklilikleri dikkat çekmiştir. Bu durum Türkçe dil becerisinin Suriyeli çocukların sosyalleşmesinde önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Türkçe bilen Suriyeli çocukların hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerle daha kolay arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri hakkındaki fikirlerin belli bazı konular etrafında toplandığı görülmüştür. Bu konuların başında, diğerlerine göre Türkçe dil becerisi iyi düzeyde olan bu çocukların daha zeki olmaları ve akademik başarılarının yüksek olması gelmiştir. Bulgular, akademik başarının öğretmen ve aileler tarafından takdir edilen bir nitelik olmasının, bu özelliğe sahip Suriyeli öğrencileri de arkadaşlık ilişkileri açısından cazip kıldığına işaret etmiştir.

Öğretmenler, ikinci dil edinimi üst düzey olan bazı Suriyeli öğrencilerin, sınıfın popüler öğrencisi olduğunu da ifade etmiştir. Bu durum, Suriyeli çocuklar için dil bariyerini atlatmanın verdiği özgüvenle, sınıfta arzu edilen bir pozisyona yükselmenin dikkat çekici bir örneği olarak ortaya çıkmıştır. Dil becerisi ve akademik başarısı yüksek olan bazı Suriyeli öğrencilerin hem öğretmenleri hem de Suriyeli ve Türk akranları tarafından takdir edildikleri hatta daha önce üzerinde durulduğu gibi bu öğrencilerin sınıf temsilcisi olarak seçilmeleri de bu durumu desteklemiştir. Sınıf öğretmenlerinin, potansiyel kapasiteleri nedeniyle bu nitelikleriyle ön plana çıkan Suriyeli öğrencilerle daha fazla ilgilenilmesi gerektiği şeklindeki vurgularıyla sıklıkla karşılaşmıştır. Nitekim okuldaki her sınıfta, akademik olarak en başarılı ilk beş öğrenci arasında Suriyeli öğrencilerin de yer alması dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan iyi düzeyde Türkçe dil becerisine sahip Suriyeli öğrenciler, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında köprü görevi gördükleri için de dil becerisinin arkadaşlık ilişkileri açısından belirleyici bir rolünün olduğu fark edilmiştir. Sınıf içerisinde ve okulda Suriyeli öğrencilerle ilgili ortaya çıkan sorunların giderilmesinde öğretmenlerin ve Suriyeli öğrencilerin bu öğrencilere sıklıkla başvurmaları, bu öğrencilere, problem çözme becerisine sahip cezbedici bir arkadaş niteliği kazandırmıştır.

Başka sınıflarda da gözlemlenen ve 2. sınıflardan bir öğretmenin konuyla ilgili ifadeleri, Türkçe dil becerisi iyi düzeyde olan Suriyeli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde tercih edilen bir konuma yükselmesinde öğretmen yaklaşımlarının etkili olduğuna işaret etmiştir:

Sınıfta çok sevilen, Türk ve Suriyeli fark etmeksizin herkesin arkadaşlık yaptığı bir öğrencim var. Belki de bu duruma benim de bir katkı olmuştur. Şöyle, birinci sınıfta Türkçeyi çok iyi konuştuğu için o benim rehberimdi. İşte şöyle söyle, böyle söyle ondan sonra arkadaşlarına şunu yap, şöyle yönlendir falan diye. O, baya böyle aramızda, Suriyelilerle aramızda iletişimimizi kolaylaştırdı. Belki onun etkisi, bilemiyorum. ...

Benzer tespitler bir 3. sınıf öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir:

Bir öğrencim var evet Suriyeli erkek bir öğrenci. Tüm sınıfa liderlik yapmıyor ama Suriyeli erkek öğrencilere böyle bi liderlik yaptığını söyleyebilirim. O çocuk da hani Türkçesi çok iyi, Arapçası zaten ve hani o çevirmenlik ya da benim yardım ihtiyacı duyduğumda yaptığı için kendine güveni de daha çok, kendini de daha değerli hissediyor bu durumda.

Gözlem ve görüşme sürecinde, Türkçe bilmediği için Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık yapmak ve birlikte oyun oynamak istemediğini dile getiren Türk öğrencilerle karşılaşmıştır. Diğer taraftan Türkçe dil becerisi yüksek olan Suriyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrenci gruplarının takdirini kazandıkları hatta oyunlarda ve arkadaşlık ilişkilerinde grup lideri olarak rol aldıkları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla her iki grup tarafından Türkçe dil becerisine, arkadaşlık ilişkilerini pekiştiren bir nitelik olarak yaklaşıldığı anlaşılmıştır.

Özgüven becerilerindeki değişim

İkinci dil ediniminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu diğer bir faktör, onların özgüvenlerinde görülen değişimdir. Türkçe dil becerisi edinmiş Suriyeli öğrencilerin daha özgüvenli oldukları çeşitli gözlemlerle anlaşılmıştır. Bu kapsamda Suriyeli öğrencilerin derslere ve sınıf içi görevlere aktif katılımları belirgin bir gösterge olarak ortaya çıkmıştır.

Daha önce üzerinde durulduğu gibi öğretmen ve okul yöneticileri tarafından Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin tercüman olarak kullanılması sıklıkla karşılaşılan bir uygulama olmuştur. Tercüman olarak seçilen bu öğrencilerin akademik başarıları, derslere katılımı, öğretmenler ve Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler ve veliler arasında köprü görevi üstlenmeleri onların özgüvenlerini artıran önemli faktörler olarak dikkat çekmiştir. İki grup arasında köprü görevi üstlendikleri için önemli bir göreve sahip oldukları bilincinden hareketle bu öğrencilerin, diğer Suriyeli öğrenciler için Türkçe öğrenmeye dönük bir motivasyon kaynağı oluşturduğu da fark edilmiştir.

Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğunu gösteren önemli göstergelerden biri de okul genelinde düzenlenen kutlamalarda aktif görevler almalarıdır.

Örneğin, 23 Nisan kutlamalarında şiir okuyan Suriyeli öğrencilerin Suriyeli ve Türk velilerin yanı sıra öğrencilerin de takdirini kazanması, diğer öğrencilerin benzer programlarda görev alma istekliliklerini arttırmıştır. Bir başka örnek de okumaya geçen ve Türkçe konuşabilen Suriyeli öğrencilerin, okuma bayramında sergiledikleri gösterilerde gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde Suriyeli veliler, öğrencilerinin bu tür etkinliklerde görev almalarının kendilerini yüksek düzeyde memnun ettiğini vurgulamış ve bu durum kutlamalarda yapılan gözlemlerde de fark edilmiştir. Dolayısıyla velilerin memnuniyetleri de Suriyeli öğrencilerin özgüvenlerini pekiştiren bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitimsel dezavantaj

Bu kategori ile genel olarak Suriyeli ve Türk öğrencilerin dil becerileri arasındaki farklılaşmanın ortaya çıkardığı dezavantajlara odaklanmanın yanında, Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıfların bu çerçevede ne tür dezavantajlar doğurduğu irdelenmiştir. Ayrıca ortaya çıkan bazı dezavantajlı durumların, Suriyeli çocukların okula uyumlarına nasıl yansıdığını gösteren bulgular ele alınmıştır.

Bu çerçeveden hareketle dil becerisinin yetersiz olmasının müfredattaki içeriği edinme, derslere katılım ve değerlendirme süreçlerinde bir dezavantaj faktörü oluşturduğu görülmüştür. Diğer taraftan sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler, müfredatı yetiştirememesi ve Suriyeli öğrencisi bulunmayan sınıfların gerisinde kalmaya bağlı birtakım kaygılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen üzerinde oluşan bu baskının, sınıf içi eğitim süreçlerinde gergin bir atmosfere neden olduğu ve tüm öğrencilere olumsuz yansıdığı gözlemlenmiştir.

Türkçe dil becerisi yetersiz olan Suriyeli öğrencilerin, sınıf içerisinde anlatılanları ve ev ödevlerini sıklıkla anlayamadıkları ya da yanlış anladıkları görülmüştür. Bu dezavantajlarına rağmen, Türk öğrencilerle ortak bir değerlendirme sistemine tabi tutulmaları nedeniyle, Suriyeli öğrencilerin akademik başarı yönünden çoğu zaman başarısız olarak damgalandıklarına tanık olunmuştur.

Suriyeli öğrenciler arasında okuldan kopuşun önemli nedenlerinden biri olarak düşük akademik başarı, dil becerisinin önemini teyit etmektedir. Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmeye yönelik öğretmen yaklaşımlarına Suriyeli bir velinin eleştirel yaklaşımı dikkat çekicidir:

Ne zaman sınav var mesela, öğretmen bazen bakıyor, bu Suriyeli. Yani Türk değil. Yani nasıl aynı sorular ... Yani bu Türk her şeyi anlıyor. Ama Suriyeli yani 100'den 50 alıyor. Nasıl aynı sınav beraber yapıyorlar? Yani mesela Türk 9 yaş, mesela benim çocuk dil yaşı 2 yaş. “Yani Türk çocuk a, b, c ... bu tabii, normal (Veli, Türkçe bilmediği için kızının Türk öğrencilerle aynı sınava girmesinin eşitsizlik olduğunu belirtiyor). Adaletsiz. Aynı öğrenciler fark etmez yani. ... Çünkü dil yaşı 2 yıl. Ama Türkler yaaa ne ederim. Yani biraz öğretmenler bizen merhametli olmuyorlar. Kolay sorması değil, ama açıklama yapması lazım öğretmenin.

Bu bölümdeki bulgular Suriyeli çocukların yeni okullarına aidiyetlerinin Türkçe dil becerisi ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Türkçe dil becerisi yetersiz Suriyeli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri geliştiremedikleri ve kendilerini ana akım topluluktan ayırarak yalnızlaştıkları görülmüştür. Daha uç durumlarda ise okul değişikliği ve okuldan kopma şeklindeki istenmeyen durumlara tanık olunmuştur.

4.2.3. Ana Dil Desteğinin Etkileri

Bu kısım Suriyelilerin ana dillerinin korunmasının veya kaybının Türkçe dil becerisini nasıl etkilediğine yönelik bulguları içermektedir. Ayrıca Suriyeli velilerin, ana dillerini kullanamadıklarında çocuklarının eğitimine daha sınırlı düzeyde katılım göstermeleri ve bu durumun etkileri üzerinde durulmaktadır. Diğer taraftan bu bölümde, ana dille ilgili olası müdahalelerin sonuçlarına da yer verilmektedir.

Çalışma kapsamına alınan Suriyeli velilerin çoğunluğunun ana dillerini kullanma imkânına sahip olamamaları ve Türkçe dil becerilerinin yetersiz olması nedeniyle, öğretmen ve okul idaresi ile iletişimlerinin ve okula katılımlarının sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Diğer taraftan ana dil desteğiyle ilgili okuldaki bazı uygulamaların ikinci dil edinimi sürecine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. PICTES kapsamında Türkçe öğreticilerin bu okulda görevlendirilmiş olması, söz konusu olumlu uygulamaların başında gelmiştir. Ayrıca, Suriyeli öğrenci yoğunluğuna göre, Suriyeli yardımcı öğretmenlerin sınıflarda görevlendirilmesinin de önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Nitekim bu öğretmenler çoğu zaman okul içerisinde Suriyeli ve Türk gruplar arasında köprü görevi üstlenmişlerdir.

Genel olarak Suriyeli yardımcı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle ilgili problemlerin giderilmesinde önemli roller üstlendikleri için onların bulundukları sınıfların Suriyeli aileler tarafından tercih edildiği gözlemlenmiştir. Tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan 1. sınıflardan birindeki velilere Suriyeli yardımcı öğretmen aracılığıyla yöneltilen “Öğrencinizin tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan bir sınıfta eğitim görmesinden memnun

musunuz?” şeklindeki soruya velilerin tamamına yakını olumlu yanıt vermiştir. Velilerin bu yanıtının nedenleri toplu bir şekilde incelendiğinde, aşağıdaki hususların ön plana çıktığı ve Suriyeli yardımcı öğretmenlerin, velilerin sınıf tercihlerine yönelik eğilimlerini etkilediği anlaşılmıştır:

- *Sınıfta Suriyeli tercüman bir öğretmenin bulunması*
- *Sınıfta üç öğretmenin aynı anda bulunması (Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretici öğretmen ve Suriyeli yardımcı öğretmen)*
- *Özellikle az sayıda Suriyeli öğrencinin yer aldığı Türk sınıflarında, öğrencilerinin baskıyla karşılaşma ve dışlanma ihtimallerinin göz önünde bulundurulması.*

Bazı öğretmenlerin, derslerdeki direktifleri anlamaları için Suriyeli öğrencilere yönelik Arapça kelimeler kullanmasının, bu öğrencilerin Türkçe dil becerisine yönelik önemli katkılar sunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bildikleri Arapça kelimeleri kullanmalarının, Suriyeli öğrencileri etkilediğini ve bu durumun onların Türkçe dil becerilerine olumlu yansıdığı bilgisini paylaşmıştır. Bazı Türk öğrencilerin de öğretmenlerini taklit ettiği ve bunun sonucunda Suriyeli öğrencilerin dil öğrenimine daha çok motive olduğu fark edilmiştir. Ayrıca, sınıflarda sıklıkla başvuru olan bir uygulama olarak serbest etkinlik saatlerinde Arapça şarkılar dinlenmesi, Suriyeli öğrenciler için bir başka ana dil desteği olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ders esnasında Suriyeli çocukların Arapça konuşmalarını engelledikleri görülse de sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin sıklıkla kendi aralarında Arapça konuştukları fark edilmiştir. Tahtaya kalkan Suriyeli öğrenciler sessiz de olsa tahtada kendi aralarında Türkçe konuşurlarken, tahtadan yerine geçerken ve sıralarında otururken Arapça konuştukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Suriyeli öğrenciler arasında ana dil kullanımının bir ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Suriyeli öğrencilerin ana dillerini kullanmaları konusunda bazı öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlar benimsediği görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ana dil kullanımını bir hak olarak değerlendirmiştir:

... Sonra bakıyorum ya bu onun anadili yani bu çocuk onu konuşmalı. Yani biz biraz rahat edeceğiz diye biraz da o taraftan baktığımız oluyor bizim açıkçası. Hani konuşmalı çocuk, bu onun anadili. ...

Başka bir öğretmen ise Suriyeli öğrencilerin bir taraftan Türkçe öğrenmeleri gerektiğini diğer taraftan ana dillerinin korunması gerektiğini vurgulayarak iki dilli bir yaklaşıma işaret etmiştir:

Yani dil öğrenmek için hani, yeni bir dil öğrenmek için o dili kullanmak en iyi yöntem. Buna katılıyorum. Ama hani o herhangi bir şekilde çocukların kendilerini en rahat ifade ettikleri ana dili konusunda onu kısıtlamak, yasaklamanın bütün öğrenmelerine ket vurabileceğini düşünüyorum yani. Öyle bi şey var. Ama tabii ki onlara hani dili (Türkçeyi) öğrenmenin onu kullanmaktan geçtiğini de ve ailelerine anlatabilmek de gerekiyor.

Fakat öğretmenlerde ana dilin korunmasına yönelik olumlu yaklaşımlar sınırlı düzeydedir. Öğretmenlerin çoğunlukla, Türkçeyi daha etkili kullanmalarını sağlama gerekçesiyle Suriyeli öğrencilerin Arapça kullanmamaları gerektiğine inandıkları görülmüştür. Bu çerçevede bazı öğretmenler, Suriyeli öğrenci ve velilerini Türkçe öğrenmeleri için evde Arapça kullanılmaması gerektiği yönünde yönlendirdiklerini paylaşmışlardır. Dolayısıyla okul genelinde ana dil desteğinin yetersiz kaldığı hatta ana dilin kullanılmaması yönünde ciddi bir yönlendirmenin olduğu görülmüştür. Bu bulgular çerçevesinde, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için Türkçeyi aktif kullanmaları gerektiği bilirse de maksimum verimin ana dilin korunmasıyla sağlanacağı belirtilmelidir.

Bu çalışmanın bulguları ve literatürdeki tartışmalar yoğunluklu olarak, ana dil desteğinin mülteci çocukların ikinci dil edinmelerine ve eğitim süreçlerine değişen düzeylerdeki etkilerini nedensel bir bakış açısıyla ele almıştır. Buradan hareketle çeşitli kategoriler çerçevesinde ana dil desteğinin nedenleriyle ilgili verilere yoğunlaşmıştır.

Ailevi ve kültürel bağların korunması

Bu kısım ana dil desteğinin, çocuğun ailesiyle ve kültürüyle olan bağının korunması ve gelişmesine yönelik etkilerini kapsamaktadır. Konuyla ilgili yapılan görüşmelerde çoğu Suriyeli velinin, çocuklarının ana dilini kaybedeceği korkusuna sahip oldukları fark edilmiştir. Okul müdürünün, ilk zamanlar Suriyeli velilerin neredeyse tamamının çocuğunu aynı gerekçeyle GEM'e kaydettirdiğine yönelik ifadeleri de bu durumu doğrulamıştır.

Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde daha önce de üzerinde durulan bir olgu olarak velilerin ana dillerini yitirmekle ilgili taşıdıkları endişeyi, Kur'an-ı Kerim dilinin Arapça olmasıyla temellendirdikleri görülmüştür. Veliler, ana dillerini kaybetmenin, dini bağlılıklarını zayıflatacağından korktuklarını da ifade etmişlerdir. Diğer taraftan araştırma

sürecinde velilerden elde edilen bilgiler dahilinde, Suriyeli birçok velinin Kur'an-ı Kerim'i sadece okuyabildikleri ama anlayamadıkları anlaşılmıştır. Bu veriden hareketle, Suriye'de konuşulan günlük dilin Arapçadaki pek çok lehçeden biri olduğu ve kelimeler, kalıplar ve tamlamalar konusunda Kur'an-ı Kerim Arapçasından farklılaştığı da dikkatten kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla Suriyeli velilerin, ana dil kaybıyla ilgili endişelerinin dinsel, kültürel veya olası başka nedenlerle olan ilişkisinin irdelenmesine ihtiyaç vardır.

Ailevi ilişkiler

Bu çalışmada elde edilen veriler, Türkçeyi öğrenmelerinin Suriyeli çocukların ailevi ilişkilerine olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde ana dillerini yitirmeye bağlı kaygılarını ifade etseler de çocuklarının hastane, okul, kaymakamlık, belediye gibi kurum ve kuruluşlarda kendilerine tercümanlık yaptığını ve bu durumdan oldukça memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Çocukların Türkçe okuma-yazma becerisine sahip olmaları, gündelik hayattaki katkısı nedeniyle Türkçe edinimle ilgili velilerin yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu durumun bir sonucu olarak Suriyeli velilerin, çocuklarının Türkçe öğrenmelerine sundukları desteğin üst düzey olduğu anlaşılmıştır.

Ebeveynlerin okula katılımı

Bu kategori ile daha çok Suriyeli velilerin ana dilleri nedeniyle çocuklarının eğitimlerine yeterince katılamamalarına ve ana dilde edindikleri becerilerini çocuklarına aktaramamalarına işaret edilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerden, Suriyeli velilerin Türkçeye hâkim olamamalarının ve kendi eğitimleri sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri çocuklarına aktaramamalarının bu çocuklar için önemli bir dezavantaj kaynağı oluşturduğu anlaşılmıştır.

Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde bu çerçevede paylaşılan problemler, *“çocuklarının ders içerikleriyle ilgili eksikliklerini fark edememek, ev ödevlerine yeterince yardımcı olamamak ve okulla etkili iletişim kuramamak”* şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin Suriyeli veliler tarafından giderilememesinin, öncelikle Türkçe dil becerisine sahip olmamalarıyla, kısmen de ana dil becerilerini eğitim sürecinde işe koşamamalarıyla ilişkili olduğu fark edilmiştir.

Etnik kökene duyulan inanç ve özgüven

Çocuğa sunulan ana dil desteğinin kendi etnik kökenine olan inancını ve özgüvenini nasıl etkilediğı önemli bir konu olarak ele alınmıştır. Türk öğretmen ve öğrencilerin Arapça kelimeler öğrenmelerinin ve bu kelimeleri kullanmalarının Suriyeli çocukları çok mutlu ettiğı gözlemlenmiştir. Sınıfta Arapça müzik dinlenmesi ve tüm sınıfın müzik eşliğinde birlikte oynaması, Suriyeli ve Türk öğrencileri birbirlerine yakınlaştıran bir etkinlik olarak dikkat çekmiştir. Öğretmen odak görüşmesinde öğretmenler tarafından, iki grup arasındaki ilişkileri geliştirmeye yönelik sıklıkla başvurulanan bir uygulama olarak Arapça şarkılar dinletildiğı bilgisi paylaşılmıştır. Bazı sınıflarda yapılan gözlemlerde bu tür etkinliklerde, birbirleriyle hiç iletişim kurmayan Suriyeli ve Türk öğrencilerin bile birbirlerine sarıldıkları görülmüştür.

Araştırma sürecinde Suriyeli çocukların Arapçaya gösterilen ilgiden duydukları memnuniyet, sınıf içi çeşitli yaşantılarla tanık olunan bir durum olarak ortaya çıkmıştır. 2. sınıflardan birinde yapılan gözlemde Suriyeli bir öğrencinin kendisine yöneltilen, “*Bugün, yani pazartesi, Arapça nasıl söylenir?*” sorusuna mutlulukla cevap vermesi, diğer günleri de öğretmeye çalışması ve konuşma içerisinde geçen birçok kelimenin Arapça karşılığını vermeye çabalaması dikkat çekmiştir. Diğer hafta aynı sınıfta yapılan gözlemde aynı öğrencinin kaldığı yerden Arapça yeni kelimeler öğretmeye gayret ettiğı gözlemlenmiştir. Bir başka örnek olarak tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan 1. sınıflardan birinde yapılan gözlemde harf birleştirme çalışmasında öğretmenin Arapça birleştir anlamında “*mabad*” kelimesini kullanmasının, öğrencilerin hem derse olan ilgilerini hem de katılımlarını arttırdığı görülmüştür.

Takviye kurslar

Ana dil yitiminin önüne geçmek için bazı Suriyeli velilerin çocuklarını okul dışında Arapça kurslara yönlendirdikleri görülmüştür. 1. sınıf öğretmenlerinden biriyle yapılan görüşmede, sınıftaki Suriyeli öğrencilerden dört tanesinin okul dışında ikinci bir okula gittikleri ve bu okula gitmelerinin çok fayda sağladığı ifade edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde, gidilen bu ikinci okulda Arapça üzerinden Türkçe dil desteğinin de verildiğı bilgisine ulaşılmıştır. Bu sınıf öğretmeni tarafından, ikinci okula giden bu öğrencilerin, sınıfta okuma-yazmaya geçen ilk gruptaki öğrenciler arasında yer aldıkları belirtilmiştir.

Sınıf içi gözlemlerde de bu öğrencilerin kursa başladıktan sonra derslere katılım ve Türkçe dil becerilerinde belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Okul dışında ana dil desteğinin verildiği ve Türkçe dil becerisinin kazandırıldığı kurslara Suriyeli velilerin yoğun bir ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bazı sınıf öğretmenleri de bu kursların önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede Suriyeli velilerin camilere bağlı Kur'an kurslarına da büyük ilgi gösterdikleri görülmüştür. Suriyeli bir veli bütün çocuklarını evinin yakınında yer alan bir Kur'an kursuna göndermesiyle ilgili motivasyonunu *“Camide bir Türk örtmen yani her hafta bir ders Türkçe veriyor. Türkçe hem Kur'an kursu.”* şeklindeki ifadeleriyle vurgulamıştır.

4.2.4. Toplumsal Kimlik

Bu bölüm, Suriyelilerin sahip olduğu bazı toplumsal kimlik öğelerinin ikinci dil edinimlerini nasıl etkilediğine yönelik bulguları içermiştir. Bu kapsamda toplumsal kimlik öğelerinden *dil*, *din* ve *kültür* belirgin değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu kısımda söz konusu değişkenlerin Suriyeli çocukların Türkçeyi edinimlerine etkisiyle ilgili bulgulara odaklanılmıştır.

Dil

Türkiye'ye gelen Suriyeliler içerisinde Arap, Kürt, Türkmen gibi çeşitli gruplar olduğu bilinmektedir. Bu gruplar içerisinde Türkmen çocuklar için Türkçenin bir dil engeli oluşturmadığı, aksine olumlu bir işlev gördüğü anlaşılmıştır. Suriyeli Türkmen çocuklar çoğunlukla Türk öğrenci gruplarına dahil olmaya çalışırken, Türkmen velilerin de kendilerini öğretmelerin kurdukları Türk ve Suriyeli whatsapp veli grubundan Türk veli grubuna kaydettirdikleri görülmüştür. Türkmen öğrenciler gibi Türkmen velilerin de kendilerini Suriyeli olarak değil, Türk olarak konumlandıkları anlaşılmıştır.

Türkmen grubun etnik temelde Türklerle yakınlaşma çabalarının, Türkçe dil becerileriyle pekiştiği anlaşılmıştır. Nitekim görüşülen Türk velilerin büyük çoğunluğunun Türkmen ailelere karşı daha kabul edici davranışlar sergiledikleri fark edilmiştir. Türk velilerin, çocuklarının bir Suriyeli öğrenci ile oturtulmasının kaçınılmaz olduğu durumlarda Türkmen çocukları tercih etmeleri de bu durumu desteklemiştir.

Sadece Arapça bilen Suriyeli öğrencilerde Türkçe dil becerisi, okula uyumda önemli bir bariyer oluştursa da birinci sınıfa kaydolan öğrencilerde Türkçeyi öğrenme konusunda daha az sıkıntı yaşandığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Dolayısıyla okula erken yaşta başlayan çocukların, okula geç yazılan ya da sonradan dahil olan çocuklara göre avantajlı oldukları fark edilmiştir. Okul müdürü ve öğretmenler tarafından, Türkiye’de geçirdikleri zamanın artmasına bağlı olarak okula devam eden Suriyeli çocuklarda Türkçe dil gelişiminin daha iyi bir seviyeye ulaştığı ifade edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenler, mahallede Türk nüfusunun azalmasına bağlı olarak yeni gelen Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin olumsuz yönde etkilendiğini paylaşmıştır.

Din

Din faktörünün Suriyelilerin Türkçeyi öğrenmelerinde kolaylaştırıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Özellikle Türk ve Suriyeli ailelerin daha yoğun iletişim kurmalarını sağlayan dinin, dolaylı yoldan Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Türk velilerle yapılan görüşmelerde veliler, ekonomik tehdit algısının neden olduğu olumsuzluklara rağmen din kardeşliği ve özellikle ensar ve muhacir vurgusu üzerinden Suriyelilere yardımcı olmaya dönük ifadeler kullanmışlardır. Bazı veliler “*Erkekleri başlarını hiç kaldırmazlar, çok terbiyeliler*”, bazıları da “*Hep camiye giderler, cami işlerine yardımcı olurlar. Çok Müslümanlar!*” şeklindeki ifadeleriyle Suriyelilere duydukları yakınlığı ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Türk aileler bu paylaşımlarıyla, din ekseninde Suriyelilerle bir yakınlık hissi içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Kültür

Bu kısım, Suriyelilerin Türkçeyi öğrenmeleri konusunda kültürün nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan bulguları içermektedir. Yaşam tarzı, giyim ve yemek gibi kültürel unsurlarda görülen farklılıkların, Türk ve Suriyeli grubun iletişimlerini engelleyecek düzeyde olmadığı hatta çoğu zaman etkileşimi arttırdığı görülmüştür.

Türk bir veli ile yapılan görüşmede “*Önceleri çok farklı giyinirlerdi, şimdi bizden ayırt edemiyoz. Erkekleri uzun etek giyerdi, kadınları sadece gözleri açık kalacak şekilde örtünürdü. Ama hepsi değişti.*” diyerek kültürel etkileşime işaret etmiştir. Ayrıca mahallede

birçok Suriyelinin lokanta açması ve Suriyelilere ait yemeklerin Türk aileler tarafından sıklıkla tüketilmesi de bir başka önemli durum olarak ortaya çıkmıştır. Buna benzer bir şekilde kültürel ve sosyal etkinliklerdeki etkileşimlerin yaşantıları ortaklaştırdığı ve bunun da dil edinimine katkı sunduğu görülmüştür. Nitekim okulda yapılan özel günlerdeki kutlamalarda Suriyeli ve Türk ailelerin yöresel yemeklerini birbirlerine tanıtmaları, hatta öğretmenlerin de bu yöndeki teşvikleri iki grubun birbirini tanımaya ve yakınlaşmasına önemli bir katkı olarak gözlemlenmiştir.

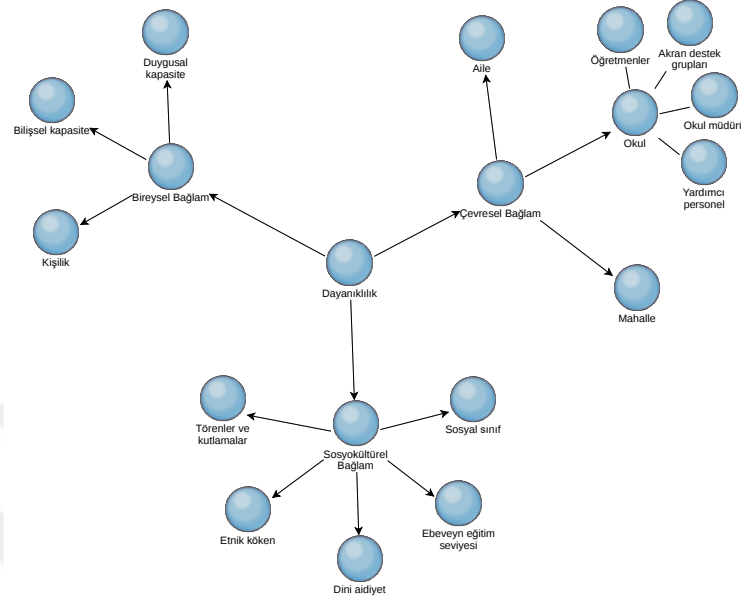
Bu bölümde ortaya çıkan bulgular, Suriyeli çocukların Türkçe dil edinimi sürecinde bazı engellerle karşılaştıklarını göstermiştir. Bu engellere ilişkin veriler, ön hazırlığın olmaması ve geri dönme eğilimi, ebeveynlerden birini kaybetme gibi savaş kaynaklı etkenler ile Türk akranlardan gelen tepkiler ve sınıf değişikliği gibi okuldan kaynaklanan kategoriler altında toplanmıştır. Bulgularla ortaya konulan söz konusu engellerin giderilmesi ile ikinci dil edinimi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Tam da bu noktada Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi edinmeleri durumunda karşılaştıkları fırsatlar ve tam tersi durumda ortaya çıkan tehditlerle ilgili veriler akademik başarı, arkadaş edinme, özgüven becerileri ve eğitimsel dezavantaj başlıklı alt kategoriler çerçevesinde incelenmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe edinimleriyle ilgili diğer önemli bulgu ana dil desteğinin etkileri bağlamında ele alınmıştır. Ailevi ve kültürel bağların korunması, ailevi ilişkiler, ebeveynlerin okula katılımı, etnik kökene duyulan güven ve takviye kurslar bağlamında ortaya çıkan bulgular, ana dil desteğinin önemini irdelemeye imkân sağlamıştır. Son olarak bu bölümdeki bulgular dil, din ve kültür gibi toplumsal kimlik öğelerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil edinimlerini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur.

4.3. Suriyeli Çocuklarda Dayanıklılık

Bu çalışmada dayanıklılık, daha önce de üzerinde durulduğu gibi Suriyeli çocukların savaşa bağlı olumsuzlukların neden olduğu sıkıntıları atlatması ve savaş öncesi hallerine dönme durumlarını ifade etmektedir. Bu çalışmanın verileri, Suriyeli çocukların okula uyumlarının, dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Suriyeli çocukların olumsuz koşullarla başa çıkma yeteneği olarak da ifade edebilecek dayanıklılık kapasitesini, olumlu ve olumsuz yönde etkileyen çeşitli değişkenleri ortaya koymuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler *bireysel*,

çevresel ve sosyo-kültürel olmak üzere üç temel kategori ve bu kategoriler kapsamına dahil edilen çeşitli alt kategoriler çerçevesinde incelenmiştir. Dayanıklılık teması kapsamında ortaya çıkan kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Suriyeli çocuklarda dayanıklılık temasına ait kategorilerin ilişkisel gösterimi

4.3.1. Bireysel Bağlam

Dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde bireysel özellikler merkezi bir konuma sahiptir. Buradan hareketle, Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesiyle ilgili en temel düzeyde bireysel özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Bu bölümdeki bulgular yardımıyla, çocukların sahip oldukları bireysel özelliklerinin, onların dayanıklılık kapasitesinin gelişimi için ne çeşit risk faktörüne dönüşebileceğine veya ne tür destekleyici unsurlar olarak etkide bulunabileceğine odaklanmıştır. Bu kategoride ele alınan veriler *kişilik*, *bilişsel kapasite* ve *duygusal kapasite* alt kategorilerinde toplanmıştır.

Kişilik

Öğrencilerin kişilik yapısının, onların dayanıklılık kapasiteleri üzerindeki etkisine önemli bir değişken olarak yaklaşmıştır. Suriyeli öğrencilerle ilgili kişilik alt kategorisi, çevresindeki kişilerle iletişim kurma çabası içerisinde olan *dışa dönük* ve kendisini dış dünyaya kapatan *içe dönük* kişilik tipleri çerçevesinde irdelenmiştir. Gözlem sürecinde her iki kişilik tipindeki Suriyeli öğrencilerle yaygın bir şekilde karşılaşılmıştır.

Dışa dönük kişilik özelliği sergileyen Suriyeli öğrencilerin, Türkçe dil becerisi yetersiz olsa da beden diliyle, bildiği Türkçe sözcüklerle ve Arapça kullanarak öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim çabası içerisinde olmaları ve okul içerisinde oldukça rahat hareketleri ile dikkat çekmişlerdir. Bu özelliklerinin yanı sıra yüksek özgüvenleri ve derslerdeki yaratıcı kimlikleriyle de ön plana çıkan bu öğrencilerin, kendilerini rahat bir şekilde motive edebildikleri, dışarıdan herhangi bir zorlama olmaksızın akademik ve sosyal etkinliklerde aktif roller üstlendikleri görülmüştür. Gelişmiş mizah duygularıyla dikkat çeken bu öğrencilerin, esprileriyle sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini güldürebilen ve onların sempatisini kazanan nitelikleriyle ön plana çıktıkları fark edilmiştir. Bu nitelikleri sayesinde katıldıkları yeni sınıf ve okul ortamına aidiyet duygusuyla hareket edebildikleri gözlemlenmiştir. Akademik olarak pek başarılı olmasalar da süreç içerisinde bu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin çok daha hızlı geliştiği ve akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Diğer taraftan içe dönük öğrencilerde tam tersi durumlar gözlemlenmiştir. Bu nitelikteki öğrenciler düşük motivasyon, derslere ve ders dışı faaliyetlere katılım göstermeme ve arkadaş gruplarıyla gerçekleştirilen oyunlardan çekilme gibi davranış kalıplarıyla dikkat çekmiştir. Türkçe dil becerileri de düşük olduğu fark edilen bu öğrencilerin, dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde önemli dezavantajlarla karşı karşıya oldukları fark edilmiştir.

Bilişsel kapasite

Problem çözme becerisi ve zekâ seviyesi yüksek öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden daha kolay geldikleri görülmüştür. Gerek derslerde anlatılan konularla ilgili gerekse okulla ilgili diğer yaşantılarda karşılaşılan problemlerin giderilmesinde bilişsel kapasitesi yüksek öğrenciler, daha yetkin olmaları ile dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerin, kendi problemlerini çözmenin yanı sıra sınıftaki diğer Suriyeli öğrencilerin de problemlerinin giderilmesine yönelik aktif roller üstlendikleri görülmüştür.

Bilişsel kapasitesi yüksek Suriyeli öğrenciler yeni okul ortamına uyumları ve Türk öğrencilerden ayırt edilememeleri ile dikkat çekmiştir. Bilişsel kapasitelerinin yüksekliğiyle ilgi çeken bu öğrencilerle farklı sınıflarda karşılaşmış ve gözlem sürecinde bu öğrencilerin Türk öğrencilerden ayırt edilebilmesi birkaç haftalık süreçten sonra mümkün olmuştur. Bu durum bilişsel kapasitesi yüksek Suriyeli öğrencilerin, sınıf içerisinde Türk öğrenciler gibi

davranma ve sınıf kültürüne uyumlu hareketleriyle okula aidiyetlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bazı sınıflarda yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenleri “*Hocam hangi öğrencilerin Suriyeli olduğunu anlayabiliyor musunuz?*” şeklindeki sorularıyla benzer bir gerçekliğe işaret etmiştir.

Duygusal kapasite

Duygusal zekâdan farklı olarak duygusal kapasite, bireyin duygularının farkında olması ve duygularını açık bir şekilde ifade edebilmesi olarak ele alınmıştır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere duygusal kapasiteye, dil yeterliliğiyle ilişkili bir olgu olarak yaklaşmıştır. Bu çerçevede Türkçe dil becerisi kazanmış Suriyeli öğrenciler, yaşamış oldukları sıkıntıları öğretmenlerine veya okuldaki diğer sorumlu kişilere rahat bir şekilde ifade edebilmeleri yönüyle dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde açık bir avantaja sahip oldukları fark edilmiştir.

Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede de öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin önemi, rehberlik hizmetlerinden alınan verim üzerinde belirleyici rolü çerçevesinde doğrulanmıştır. Rehber öğretmenler, Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler için kendilerine Suriyeli yardımcı öğretmenlerin veya Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat sorun yaşayan Suriyeli öğrencilerin bu sorunları, Suriyeli öğretmen veya öğrencilerin Türkçe dil yeterlilikleri çerçevesinde Rehber öğretmenlere aktarıldığından rehber öğretmenler, Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinden yeterli verim alınamadığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla sorunlarını ifade edememeye bağlı olarak Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin duygusal kapasitelerinin ve dayanıklılıklarının olumsuz yönde etkilendiği anlaşılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede yer alan bir paylaşım, dil yeterliliğinin duygusal kapasite üzerindeki belirleyici etkisini somutlaştırmaktadır:

Bizim alanımız var olan durumu, o karşıdaki insanın hani bize danışanın görmesini sağlamaktır aslında. ‘Sorun, senin ifade ettiğin şey, aslında budur’. Sonra o baktığı şeye yönelik yine kendisinin bir çözüm bulmasına yardım edebilme sürecidir. Yani biz öneri getiremeyiz, biz çözümü somut olarak ortaya koymayız. O çözümü, kendisinin bulmasına yardım etmeye çalışırız. Dolayısıyla bu, doğrudan bir iletişimi gerektiren bir şey. Bunu böyle ‘yapabilirsin ya da böyle yapılabilir’ deriz biz. Örnek veriyorum, ama tercüme eden arkadaşımız ‘bunun böyle yapılması gerekiyor’ dediği zaman sanki o bir kuralmış gibi, onun dışında hani bir seçenek yokmuş gibi algılanır. Dolayısıyla biz sürekli biraz kaba bir ifade olacak ama komut veren bir konumdaymışız gibi hani ‘böyle yapmalısın, şuraya gitmemelisin’ gibi bizim alanımız bunu gerektirmiyor. ...

Rehber öğretmenlere ait bu değerlendirmelere paralel olarak, sınıf öğretmenleri de Suriyeli öğrencilerin kendilerini yeterli düzeyde ifade edememeleri nedeniyle çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını kaydetmişlerdir. Duygularını öğretmenlerine ve arkadaşlarına yeterli düzeyde aktaramayan Suriyeli öğrencilerde, arkadaşlık ilişkileri kuramama, sınıftaki ana akım gruptan kopma ve kendini geri çekme şeklinde istenmeyen durumlarla karşılaşmıştır.

4.3.2. Çevresel Bağlam

Bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan, dayanıklılık kapasitesinin gelişimini etkileyen diğer bir unsur çevresel bağlamdır. Çalışma sürecinde elde edilen veriler, çocuğun bireysel özelliklerinden sonra hangi çevresel faktörlerin dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu düzeyde toplanan bulgular sırasıyla *aile*, *okul* ve *mahalle* başlıkları altında ele alınmıştır.

Aile

Bulgular, savaşın neden olduğu problemleri atlatması çerçevesinde, ailenin sağlıklı işleyişinin çocuğun dayanıklılığı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu incelemeyi gerekli kılmıştır. Başta ailenin içinde bulunduğu ekonomik zorluklar olmak üzere yeni yerde karşılaştıkları çeşitli sıkıntıların çocukları doğrudan etkilediği anlaşılmıştır.

Sınıf içi gözlemlerde savaşın yoğun konuşulduğu ailelerden gelen çocukların, diğer çocuklara göre iletişime daha kapalı ve yalnız oldukları, derslere yeterli düzeyde katılım göstermedikleri görülmüştür (Bkz. *Evde Savaşın Konuşulması*). Öğrencinin dayanıklılık kapasitesinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak aile içerisinde savaşın konuşulmasının aynı zamanda Türkçe dil becerisinin düşük olması ve derslere katılmama durumuna da neden olması yönüyle dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin sınıf içerisinde çok sessiz oldukları, derslere hiç katılım göstermedikleri ve çekingen tavırlarıyla dikkat çektikleri görülmüştür. Türkçeyi öğrenememeleri, akademik yetersizlikleri, derslere ve etkinliklere katılıma yönelik ilgisiz tutum ve davranışlarıyla bu öğrencilerin okula uyumlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla savaşın konuşulduğu evlerden gelen Suriyeli öğrencilerin, içinde bulundukları zorlu şartların da etkisiyle normalleşme konusunda problemler yaşadıkları fark edilmiştir.

Aile içerisinde kardeşlerine bakmak, ev işlerine yardımcı olmak veya bir işte çalışmak gibi durumların da Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitesini etkilediği görülmüştür. Evde ders çalışmak için yeterli zaman bulamamaları nedeniyle bu öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü, derslerde aktif olamadıkları ve bu nedenle okula bağlılıklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ailenin içinde bulunduğu zorlu şartlar nedeniyle bu öğrencilerin okulun dayanıklılığa olası pozitif etkilerinden yeterli düzeyde faydalanamadıkları anlaşılmıştır.

Daha çok üçüncü ve dördüncü sınıflardaki Suriyeli öğrencilerde rastlanan bu durumun etkilerine sınıf içi gözlemlerde de sıklıkla tanık olunmuştur. Aşağıda yer alan örnekler, eğitim-öğretim yılının başından birinci dönemin sonuna (eylül-ocak) kadar yapılan gözlemlerde yaygın bir şekilde karşılaşılan durumları betimlemektedir. Örneklerde, bazı sınıf ortamlarının havasız ve ışıksız bazılarının sessiz olması gibi uykuyu tetikleyen çevresel faktörler bulunsun da sınıfta uyuklayanların sadece Suriyeli öğrenciler olması dikkat çekmiştir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise gözlemlerin farklı ders saatlerinde gerçekleşmiş olmasıdır: Oldukça sessiz ve uykusuz oldukları gözlemlenen 3. sınıfların birinde, özellikle bir Suriyeli bir erkek öğrencinin gözünü açmadığı ve bunun nedeni öğretmene sorulduğunda öğretmen, “*M2 telefonda çalışıyor. Bunun için yeterince uyuyamıyor ve dinlemiyor. Ben de sınıfta müdahale etmiyorum.*” şeklinde karşılık vermiştir.

Dönem boyunca yapılan gözlemlerde ilk iki ders genellikle uykuya daldığı gözlemlenen 4. sınıftaki Suriyeli bir erkek öğrencinin, gözlem yapılmayan başka günlerde de uyuduğu öğretmenin araştırmacıyla paylaştığı fotoğraflardan anlaşılmıştır. Bu öğrenci, konu hakkında konuşturulunca, okuldan sonra başka bir okula gittiği ve bu nedenle çok yorulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bir başka örnek olarak sınıf içinde kaydedilen bir gözlem notu şu şekildedir:

Matematik dersinin işlendiği 4. sınıflardan birinde öğretmen, bilgisayardan yansıtılan video yardımıyla dersi anlatıyor. Öğretmen videoyu ara ara durdurarak ve çeşitli sorular sorarak dersi işliyor. Sınıf karanlık ve sınıfta sadece yansıtıcı ışığı var. Ayrıca oldukça havasız olan bu sınıfta öğrencilerin dersi takip etmekte zorlandıkları gözlemleniyor. Esneyen, kafasını sıraya koyup tahtaya bakan hatta uyuyan öğrencilerin olduğu görülüyor. Sadece Suriyeli öğrencilerin kafasını sıraya koydukları ve bazılarının uyudukları gözlemleniyor. Öğretmen durumu fark edince uyuyan bazı öğrencilere birkaç defa seslendikten sonra bu öğrenciler uyanıyor. Bu sırada bir başka Suriyeli kız öğrencinin daha uyuduğu fark ediliyor. Bu öğrencilerin dışında uyuklayan başka Suriyeli öğrencilerin olduğu gözlemleniyor ve bu durum teneffüs zili çalana kadar aynı düzende devam ediyor. ...

Suriyeli ailelerde sık rastlanan durumlardan biri de birkaç ailenin bir arada yaşamasıdır. Bu durum da Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesi üzerinde etkili bir faktör olarak dikkat çekmiştir. Yapılan görüşmelerde aileler, evin kira ücretini ödeyebilmek için birkaç akraba aile ile aynı evi paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşmelerde aileler, bu durumun Türkiye'ye geldikten sonra ortaya çıktığından ve Suriye'de herkesin ayrı ve daha geniş evlerde yaşadığından söz etmişlerdir.

Ev ziyaretlerinde bulunan bazı öğretmenler, bu ailelerin sahip olduğu ev eşyalarının oldukça kısıtlı ve kullanışsız olduğunu belirtmişlerdir. Bu ziyaretlerinde öğretmenler, Suriyeli ailelerin oldukça elverişsiz şartlarda hayatlarına devam ettiklerine şahit olmuşlardır. Maddi imkânların yetersizliği, ev eşyalarının yokluğu ve oldukça kalabalık bir ortamda yaşamının, halihazırda savaşın etkileriyle Türkiye'ye yerleşmiş Suriyeli aileler için yeni problemleri de beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Ailenin içinde bulunduğu bu zorlu şartların da çocuklarının dayanıklılık kapasitelerini olumsuz yönde etkilediği açıktır. Çalışma imkânı bulan ve maddi koşulları iyileşen Suriyeli ailelerin, tek aile olarak bir evde yaşamaya başladıkları ve birkaç ailenin bir arada yaşamasının neden olduğu problemlerin ortadan kalktığı ancak bu özellikteki ailelerin sayıca çok az olduğu fark edilmiştir.

Okul

Suriyeli çocukların dayanıklılığını teşvik eden ve onlar için bünyesinde koruyucu birçok imkânı barındıran en önemli kurumların başında okullar gelmektedir. Bu bölümdeki bulgular okuldaki *öğretmenler*, *akran grupları*, *okul müdürü* ve okulda görevli *diğer çalışanların* Suriyeli çocukların dayanıklılığına çeşitli düzeylerdeki etkilerini kapsamaktadır.

Öğretmenler

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde, öğretmenlerin okuldaki en belirleyici aktör olduğu görülmüştür. Suriyeli çocuklarda dayanıklılık gelişimini etkileyen başlıca öğretmen uygulamaları sınıfta oturma düzeni, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki iletişime yönelik girişimler, içerik kazandırma faaliyetleri, ders dışı oyun ve serbest etkinliklerde başvurulan stratejiler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen uygulamaları kapsamında sınıf içerisindeki oturma pratiklerinin, Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişimine dair önemli ipuçları sunduğu gözlemlenmiştir. Bu çerçevede özellikle 1. ve 2. sınıftaki Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde kiminle ve nerede oturduklarının ve sınıftaki oturma düzeninin sık sık değişmesinin öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde belirleyici rol oynadığı görülmüştür.

Okuldaki birinci sınıflarda, öğretmenler tarafından sıklıkla U düzeni yerleşim biçiminin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle etkileşimlerini artırma beklentisiyle bu düzeni tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. U düzeni yerleşim biçiminde sınıf kontrolünü sağlamakta zorlandığını ifade eden bazı öğretmenlerin ise klasik düzen yerleşim biçimini tercih ettikleri görülmüştür. Her iki düzende de oturma düzeninin, genel eğilim olarak öğrencilerin boyları ve görme durumları gibi fiziksel özellikleri dikkate alınarak oluşturulduğu gözlemlenmiştir.

Diğer sınıflarda olduğu gibi ikinci sınıflarda da Türk velilerin, öğrencilerinin Suriyeli bir öğrenci ile aynı sırada oturmasına karşı çıktıkları ama öğretmenlerin ortak uygulamaları ve bu konudaki tutarlı davranışlarıyla velilerin tutumlarının esnetilebildiği görülmüştür. Buna bağlı olarak ikinci sınıflarda yer alan Suriyeli öğrencilerin, süreç içerisinde Türk öğrencilerden ayırt edilemeyecek derecede sınıfın doğal bir üyesi olarak hareket edebildikleri gözlemlenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde (1., 3. ve 4. sınıflar) ise Suriyeli öğrencilerin farklı seviyelerdeki uyumları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla *zümre öğretmenler* (aynı sınıf düzeyindeki öğretmenler; örneğin, 1. sınıf öğretmenleri) arasındaki uyumun, Suriyeli ve Türk öğrencilerin kaynaşmasına ve doğal olarak Suriyeli öğrencilerin dayanıklılıklarına önemli katkılar sunduğu fark edilmiştir.

Üçüncü ve dördüncü sınıflarda görülen oturma pratikleri incelendiğinde, öğretmenlerin oturma düzenine fazla müdahale etmemesinin, öğrenciler arasında gruplaşmaya yol açtığı fark edilmiştir. Oturma tercihinin genel olarak öğrencilere bırakıldığı bu sınıflarda, Suriyeli ve Türk öğrencilerin yaygın bir şekilde ayrı gruplar halinde oturdukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerde görülen bu tutumun, öğrenciler arasındaki yakınlaşmayı geciktirdiği fark edilmiştir.

Suriyeli bir öğrenci ile aynı sırada oturma konusundaki en sert tepkilerin Suriyelilerden daha önce mahalleye göç eden topluluğa mensup gruplardan geldiği

görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu konuda en katı tutumların o velilerden geldiği bilgisi alınmış olup, sınıf içi gözlemlerde de bu öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle hiçbir şekilde yakınlaşmadıkları ve dışlayıcı bir tutuma sahip oldukları fark edilmiştir.

Diğer taraftan, Suriyeli velilerin de öğrencilerinin Suriyeli bir öğrenciyle oturmasını istememesi dikkat çekici bir veri olarak kaydedilmiştir. Suriyeli velilerin, çocuklarının Türk öğrencilerden Türkçe öğrenmeleri ve okul kültürüne alışmalarına yönelik beklentilerinin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu fark edilmiştir. Ayrıca, Türk veliler de çeşitli nedenlerle çocuklarının Suriyeli bir öğrenci ile oturmasına karşı çıktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan odak görüşmede, özellikle akademik kaygılarını ifade ederek çocuğunun Suriyeli bir öğrenciyle oturmasına karşı çıkan Türk velilerin, genel olarak akademik kaygılarının ve çocuklarının eğitime katılım düzeylerinin düşük olduğu paylaşılmıştır. Sonuç olarak, okul genelinde Suriyeli öğrencilerin hem kendi grubu hem de Türk grup tarafından dışlama pratiği ile karşılaştığı ve derin bir yalnızlığa itildiği fark edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf seviyesini belirli bir düzeyde tutma motivasyonlarının, sınıf içi oturma pratiklerini yakından ilgilendiren bir etken olduğu fark edilmiştir. Öğretmenin, sınıfın akademik ortalamasının okulun gerisinde kalmamasını sağlamaya çalışması, Suriyeli öğrencilerin akademik bakımdan belirli bir düzeye erişmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Bu çerçevede, Suriyeli ve Türk öğrencileri bir arada oturtmak ve böylece Suriyeli öğrencilerin başarılarını yükseltmek, dolaylı bir etki olarak sınıf içi oturma düzeninde ve iki grup arasındaki ilişkilerde belirleyici rol oynamıştır.

Oturma düzeni de dahil sınıf içi rutinlerin değişmesine yol açan Suriyeli öğrencilerin, öğretmenler tarafından ekstra bir iş yükü olarak algılandığı da dikkatten kaçırılmamalıdır. Nitekim bu tespit, genel olarak sınıfında Suriyeli öğrencileri istememe şeklindeki öğretmen tutumlarıyla örtüşmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin sınıftaki Suriyeli öğrencilere gösterdiği tepkiler ile diğer dezavantajlı gruptan öğrencilere gösterdikleri tepkilerin ortak olduğu görülmüştür. Okuldaki akademik başarı ortalamasının altında kalma durumu gizil bir güç olarak öğretmenleri o öğrencilerle ilgilenmeye zorlamıştır. Bu grupta yer alan öğrencilerin öğretmenler tarafından ekstra bir iş yükü olarak algılandığı ve buna bağlı olarak onların sınıfta bulunmasının istenmemesi şeklinde bir öğretmen eğilimine genel olarak tanık olunmuştur. Dolayısıyla

okuldaki Suriyeli öğrencilere ve dezavantajlı Türk öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışlarının benzeşmesi kritik bir bulgu olarak kaydedilmiştir. Okul müdürüyle yapılan görüşmede kaydedilen şu ifadeler de bu durumu doğrular niteliktedir:

... Şimdi öğretmenler bizim kadar hoşgörülü değil, kesin olarak söyleyeyim. Mesela öğretmenlerimiz, geçen yıl geçici olarak burda çalışan bir öğretmenimiz, kadrosu ilçede olup bizim okulumuzda çalışan bir öğretmen, 'İkinci sene bana Suriyeli sınıfı vereceksen ben gelmem!' dedi burayı çok sevdiği halde. Okuldaki arkadaşlarını, idarecileri, herkesi çok sevmesine rağmen her şeyi bir kenara itti, 'Bana Suriyeli bir sınıf vereceksen ben gelmem!' dedi. Ama sadece bu değil onun gibi çok örnekleri var. Ben bunu öğretmenlerin görevini yapmadığını, hain olduğunu, sabote ettiğini falan düşünmüyorum. ...

Sayısı çok olmamakla birlikte Suriyeli öğrencilerle ilgili duyarlılığa sahip bazı öğretmenlerin, sınıfın akademik başarısını yüksek tutma kaygısı dışında özel bir motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle mültecilik deneyimine aşina olan veya bir yakınının bu tür bir deneyime sahip olmasının getirdiği tecrübeye sahip öğretmenler, Suriyeli öğrencileri benimsemeleri ve yüksek kabul düzeyi ile dikkat çekmişlerdir. Okul müdürünün, çok nadir rastladıkları bir durum olarak *"Bir öğretmenimiz komple Suriyelilerin olduğu bir sınıfa talip oldu"* diye işaret ettiği bir 2. sınıf öğretmenin konuyla ilgili değerlendirmeleri dikkat çekicidir:

Geçen yıl bu okula atandım. Komple Suriyelilerin olduğu bir sınıf tarafıma verildiğinde bunu memnuniyetle karşıladım. Okul müdürü bu duruma şaşırды. Bizim de yurtdışında yakınlarımız var. Mesela Almanya'daki yakınlarımızın yıllardır baskıya ve asimilasyona maruz kalarak hayatlarını çile içinde geçirdiklerini biliyorum. Çektikleri acının çok yakın şahidi olarak, Suriyelilere empatiyle yaklaşıyorum. Onlara faydalı olmak için elimden geleni yapıyorum. Geçen yıl sonu katıldığım bir seminerde bu konuyla ilgili diğer öğretmenlerle çatıştık. Suriyelilerle ilgili takınılan politik tutumun bu öğrencilere yansıtılması insani gelmiyor bana. Benim Suriyelilerle ilgili birtakım görüşlerim var tabi. Mesela bunların gidişini beklemek hiç gerçekçi değil. Bunlar burada kalacak. Dünyada bu hep böyle olmuş. Meselenin böyle gerçekçi bir yanı var ve diğer tarafta çocuklar var. Aylan bebek ve Suriyeli Ümran'ın görüntüleri hala bende canlı. Eğer bu çocukları dışarı atarsak, onlara sahip çıkmazsak onlar da aynı trajediye birer aday haline gelecek. ...

Diğer taraftan olumsuz öğretmen tutum ve davranışlarının, Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişimini ve okula uyumlarını engelleyen ciddi bir faktör olduğu görülmüştür. 1. sınıflardan birinde sene başında özverili ve titiz çalışmalarıyla dikkat çeken Suriyeli bir kız öğrenciyi öğretmeni, *"... derslerdeki çabası, giyinişi, tertip ve düzeni, temizliği vs. dış görünüşüne bakarak genellikle Türk sanıyorlar."* şeklinde betimlemiştir. Okulun ikinci döneminde (11.02.2019) yapılan gözlemlerde bu öğrencinin okuma-yazmaya geçemediği için takviye sınıfa gönderildiği görülmüştür. Bu öğrenci hakkında öğretmenin

“Ben onu ihmal ettim. İkinci dönem onunla ekstra ilgileneceğim. Nisan ayında onunla bire bir ilgileneceğim. Okumaya geçecek o.” şeklindeki bildirimi aslında öğretmenin farkında olmadığı ön yargılarının Suriyeli bir öğrencinin dayanıklılığına ve okula uyumuna yönelik bir engel durumuna dönüşmesi açısından dikkat çekicidir.

Sınıf içi serbest etkinlik saatlerinde öğretmenlerin benimsediği bazı uygulamaların, Suriyeli ve Türk öğrencileri birbirine yakınlaştırdığı fark edilmiştir. Daha önce de üzerinde durulan bir örnek olarak oyun eşliğinde Arapça ve Türkçe müziklerin çalınması, içinde konuşma geçmeyen çizgi filmlerin izlenmesi, özel gün kutlamalarına tüm öğrencilerin katılması gibi etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin sınıfa aidiyetine önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Suriyeli ve Türk öğrencilerin evlerinde hazırlayıp getirdiği yiyecekleri birbirlerine ikram etmeleri de iki tarafın birbirini daha iyi tanınmasına ve birbirlerine yakınlaşmalarına olanak sağlayan faaliyet olarak kaydedilmiştir. Ayrıca bu etkinlik neticesinde Suriyeli öğrencilerin de sınıfın bir parçası olarak hareket etmekten duydukları memnuniyet gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen ve velilerin, Suriyeli öğrencilerin sene başı ve sene sonu okula uyum durumlarında olumlu yönde gelişmeler elde edildiği yönündeki ortak ifadeleriyle de desteklenmiştir.

Akran destek grupları

Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki ilişkilerde, öğretmenlerin en belirgin etkilerinden biri de sınıf içerisinde akran destek grupları oluşturmalarıdır. Akran destek grupları, dayanıklılık kapasitesinin gelişimine yönelik olarak Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerden destek almalarına dayanan önemli ve öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan bir girişim olarak gözlemlenmiştir. Fakat bu ilişkilerin velilerin etkisiyle sınıf ortamı ile sınırlı kaldığı fark edilmiştir. Teneffüs saatleri ve okul çıkışı, iki grup arasındaki iletişimin bittiği ve velilerin öğrencileri üzerindeki etkisinin ortaya çıktığı zamanlar olarak dikkat çekmiştir. Dolayısıyla akran desteği kapsamında Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi için hedeflenen etkinin, Türk veliler tarafından sınırlandırıldığı fark edilmiştir.

Öğretmenler arasındaki etkileşimin yoğun olduğu ve ortak kararlarla hareket edildiği görülen ikinci sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, Türk öğrencileri Suriyeli öğrencilere yardım

etmek üzere görevlendirdikleri ve bu uygulamanın sonucu olarak Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yoğun bir yardımlaşmanın olduğu gözlemlenmiştir. Bu uygulama hakkındaki bir öğretmenin değerlendirmeleri, akran destek grupları oluşturmanın faydalı bir uygulama olduğu yönündeki genel öğretmen kanaatini somutlaştırmıştır:

Öğrenciler birbirlerinin dilini bilme de birbirlerini anladıkları ortak bir dil geliştirebiliyorlar. Sınıfta Suriyeli öğrencilere anlatamadığımız konuları, Türk arkadaşları birbirlerine rahat bir şekilde aktarabiliyorlar. Böylece hem aralarındaki etkileşimi arttırmış oluyoruz hem de Suriyeli öğrencilerin derslerden geri kalmalarını engellemiş oluyoruz.

Suriyeli öğrenciler dışında sınıftaki diğer dezavantajlı grupların da arkadaşlık ilişkilerinin zayıf kaldığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin daha fazla ortak etkinlik yaptıkları ve arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Örneğin, 3. sınıflardan birinde yapılan gözlemde sınıftaki hiçbir Türk öğrenci tarafından kabullenilmeyen Roman bir Türk öğrencinin Suriyeli bir öğrenci ile oturduğu ve teneffüslerde de Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık yaptığı gözlemlenmiştir. Bunun dışında okuldaki çeşitli sağlık sorunları olan, ebeveyni boşanan ve aile içi ciddi problemleri olan Türk öğrencilerin de Suriyeli öğrencilerle etkileşimlerinin olduğu, diğer Türk öğrenciler gibi dışlayıcı tutum ve davranışlar sergilemedikleri fark edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, okuldaki tüm dışlanan grupların bir araya geldiğini göstermesi yönüyle kritik bir veri olarak kaydedilmiştir.

Okul müdürü

Suriyeli çocukların dayanıklılığının gelişiminde etkili olan diğer bir aktör okul müdürüdür. Okul müdürünün tutum ve davranışlarıyla doğrudan veya dolaylı bir şekilde Suriyeli çocukları etkilediği görülmüştür. Suriyeli çocukların okula kabul edilmesindeki tutumu başta olmak üzere, öğretmen ve velileri yönlendirmesi, okulda Türk ve Suriyeli veli ve öğrencileri kaynaştırıcı etkinlikler düzenlemesi, gelen yardımları organize etme bağlamında okul müdürünün önemli etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu çerçevede öncelikli olarak, Suriyeli öğrencilerin okula kabul edilmesiyle ilgili kayıt sürecinin önemi dikkat çekmiştir. Okul müdürünün aşağıda yer verilen ifadeleri de Suriyeli öğrencilerin okula alınmasıyla ilgili okul yöneticileri tarafından gösterilen direncin olumsuz yönlerine işaret etmiştir:

Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretime alınması ile ilgili bütün okullarda bir direniş var, bunları eğitim öğretime almamak için. Yani öğrencilerin eğitim öğretim

almasına karşı gelme değil de onların öğrencilerimizin içine karışmasına karşı gelme. Bizde de aynı olay yaşandı, biz de o direnişi gösterdik. Ama bu devletin politikası mecburen alacaksınız deyince, aldık. Bizde mesela şu anda Suriyelilerin eğitim öğretimin içerisine bizim öğrencilerimizle birlikte eğitim öğretimi görmesine karşı gelen öğrenci, öğretmen, veli sayısı çok azaldı. Bizimkiler bu gerçeği gördüler. Bunların eğitim öğretime karışması, eğitilmesi sokakta cahil kalmasından çok çok karlı bir iş olduğunu bizim velimiz de öğretmenimiz de idarecimiz de hizmetimize kadar hepsi farkında. Türkiye geneli birçok toplantılara katıldım. Oraları da biliyorum, halen okullarda öğrencilerin içerisinde eğitim öğretime alınmasına büyük bir direniş var.

Suriyeli veliler, okula giriş sürecinde iyi karşılanmalarıyla ilgili memnuniyetlerini yoğun bir şekilde dile getirmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin okula kabul sürecinde okul müdürünün sergilemiş olduğu olumlu tutum ve davranışlar, aşağıda yer alan alıntıya benzer şekilde görüşme yapılan bütün Suriyeli velilerin ortak paylaşımıyla teyit edilmiştir:

SV1: Valla Allah razı olsun herkes burda yardımcı oldu yani. Müdürden tuut aşağı kadar herkes yardımcı oldu. Yani biz şimdi inkâr etmeyelim herkesin hakkını. ...

SV2: Elhamdulillah. Okul müdürü ve diğer görevliler yardımcı oldu. Bir sorun yaşamadık. ...

Öğretmen ve velilerin yönlendirilmesi konusunda okul personeli arasındaki iş birliği ve koordinasyonun da iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Okulda üç rehber öğretmenin bulunması, Türkçe öğretici öğretmenler, Suriyeli yardımcı öğretmenler, Suriyeli koordinatör eğitimcilerin varlığı ve bunlar arasındaki iş birliği, okuldaki birçok problemin giderilmesinde etkin rol oynamıştır.

Okula başvuran bütün Suriyeli öğrencilerin kaydının yapılması ve öğrenci kaydına bağlı olarak gerekli sınıfların oluşturulması bu konudaki planlamalar çerçevesinde okul yönetimini ciddi sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır. Okulda Suriyeli öğrenci sirkülasyonunun yoğun bir şekilde yaşanması. Bu sorunların başında gelmiştir. Gerek başka okullardan gerekse okul içinde sınıflar arası geçişlerden kaynaklanan öğrenci değişimleri, sınıflardaki Suriyeli öğrenci dağılımını ciddi bir şekilde etkilemiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerde aşağıda yer verilen anlatıda görüleceği üzere adil olmayan uygulamalar olarak algılanmış olup, Suriyeli öğrencilere karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olmuştur. Örnek olarak bir 4. sınıf öğretmenin bu konudaki görüşleri bu durumu doğrulamıştır:

... Size açık konuşayım, idarenin prensleri var. Onlara Suriyeli öğrenci gitmiyor. Bende şu anda 7-8 oldu Suriyeli. En fazla bende. Okuma yazma bilse 20 tane olsun sorun değil. Bir tanesi gelmiş, 58 gün gitmemiş okula. Ne okuyor ne

yazıyor, hiçbir düzeni yok. Önceki yıllarda da aynı şekilde gitmiş okula. Müdür yardımcısına götürdüm, birinci sınıfa gitti o öğrenci. Gittiği sınıfın öğretmeni, ‘Hiçbir şey öğrenemiyor, hiçbir şey yok!’ deyince, yine bana geldi. Sabahtan akşama kadar oturup gidiyor. Adalet sağlanmıyor Suriyeli öğrencilerin dağıtımıyla ilgili. ...

Bazı öğretmenlerde böyle bir algı oluşmuş olsa da okul genelinde oldukça fazla sayıda Suriyeli öğrenci bulunmasının zor bir süreçte işaret ettiği açıktır. Bu konuda en ciddi tepkilerin Türk velilerden geldiği okul müdürünün paylaşımıyla kaydedilmiştir:

Sınıflarda Suriyeli öğrencilerin çok olması velilerde aşırı tepki oluşturdu. ...Hiç unutmuyorum, geçen yıl, burdan öğrencilerini aldılar, gittiler. ‘İstemiyoruz, bu okul Suriyelilerin olsun!’. Biz İlçe Millî Eğitime intikal ettirdik, kaymakamlığa intikal ettirdik. ... Konuşmaya başladı Kaymakam Bey, ‘Bunlar muhacir, biz ensarız. Biz ev sahibiyiz!’. Hiç beklemediğim bayanın birisi el kaldırdı, ‘Kaymakam Bey, bir, kimse kimsenin on yıl misafiri olmaz!’ dedi. ‘İki, 30 kişilik sınıfta 20’si Suriyeli, 10’u Türk aynı sınıfta kendi çocuğunu okutur musun?’ dedi. Kaymakamın söyleyeceği hiçbir şey kalmadı. Aynı veliler o sinirle burya geldi. İlçe Millî Eğitim Müdürü aşağıda onlarla konuşup, sakinleştirmeye uğraştı. Kalktılar, İlçe Millî Eğitim Müdürünün üzerine yürüdüler. Şube müdürleri falan dondu kaldık.

Okul müdürünün aktardıkları, birçok öğretmen ve Türk veli tarafından da ifade edilmiştir. Türk velilerde Suriyelilerin okulda bulunmasına yönelik ciddi tepkisel olaylar görülse de okulda düzenlenen kutlamalara Suriyeli ailelerin davet edilmesi, okul yönetimindeki bazı kurullara Suriyeli velilerin dahil edilmesi, Türk ve Suriyeli aileleri bir araya getiren yemekli toplantılar gibi etkinliklerin Suriyelilerin okula bağlılığına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Fakat bu olumlu uygulamaların yanında okul müdürüyle ilgili bazı yetersizlikler de dikkat çekmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olsa da Suriyeli öğrencilerin okula kabulünün planlanması, mülteci eğitimi ve çokkültürlülükle ilgili donanım, yenilikçi bir bakış açısıyla öğretmen gelişimi, öğretmenler arasında deneyim paylaşımı sağlayan grup çalışmaları gibi konularda okul müdürünün yetersiz kaldığı görülmüştür.

Yardımcı personel

Temizlik ve güvenlik görevlileri ile okul kantini çalışanlarının tutum ve davranışlarının da Suriyeli çocukların dayanıklılığını etkilediği gözlemlenmiştir. Okulun düzeni ve sağlıklı işleyişi açısından önemli görevler üstlenen bu grubun, yaptıkları iş gereği Suriyeli çocuklarla yakın ilişki içerisinde olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Güvenlik görevlilerinin teneffüs saatlerinde, okulun giriş-çıkış saatlerinde okulda oluşturdukları

düzen; temizlik görevlilerinin ise okulda oluşturdıkları hijyen ortamı ile Suriyeli çocukların yeni bir mekân olarak okulda düzen ve temizlik alışkanlığının oluşmasına önemli katkılar sundukları gözlemlenmiştir.

Türk veli ve öğrenciler ile temizlik görevlilerinin çoğunlukla Suriyeli grubun temiz olmadığı yönünde şikayetleriyle karşılaşmıştır. Özellikle öğleden sonra GEM’de yer alan Suriyeli grubun ertesi güne sınıfları ve okulu çok kirli bıraktıkları yönünde paylaşımlarla yaygın bir şekilde karşılaşmıştır. Okulda yapılan gözlemlerde GEM öğrencilerinin sınıflara girişten sonra veya öğrenciler evlerine gittikten sonra okul bahçesindeki tören alanının çöple kaplandığı görülmüştür. Ayrıca tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflarda yapılan gözlemlerde sıra altları ve sınıf içinin diğer sınıflara göre daha kirli olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan bu sınıfların diğer sınıflardan, GEM’in ise sabahçı gruptan daha kalabalık olduğunu belirtmekte fayda vardır. Ayrıca okul kantininde ve okul dışındaki kırtasiyecide yapılan gözlemlerde buralardan ambalajlı hazır yiyecekleri Suriyeli öğrencilerin daha fazla aldıkları görülmüştür. Bu veri, okul dışındaki kırtasiyeci ile yapılan görüşmeyle de teyit edilmiştir.

Okuldaki güvenlik görevlilerinin Suriyeli öğrencilere isimleriyle hitap ettiklerine ve onları ayrı ayrı tanıdıklarına şahit olunmuştur. Öğretmenler bu durumun, Suriyeli çocukların problemleri davranışlarının önüne geçilmesi çerçevesinde belirgin bir katkısının olduğunu belirtmiştir.

Mahalle

Yapılan gözlem ve görüşmeler Türk ve Suriyeli aileler arasındaki komşuluk ilişkilerinin, Suriyeli çocukların savaşın etkilerinden korunmalarında kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Gerek ailelerin birbirleriyle iletişimleri gerekse çocukların mahalledeki arkadaşlık ilişkileri, mahallenin olası etkilerini ortaya koyan nedensel faktörler olarak belirmiştir.

Mahalledeki ilişkilerin Suriyeli çocukların dayanıklılığıyla ilgili önemine rağmen, Suriyeli ve Türk velilerle yapılan görüşmelerde veliler, birbirleriyle komşuluk ilişkisi içinde olmadıklarını paylaşmış, hatta zorunlu haller dışında birbirleriyle iletişim kuran ailelerin yok denecek kadar az olduğu fark edilmiştir. Öyle ki çocukları aynı sınıfta okuyan Suriyeli ve

Türk ailelerin okul gereksinimleriyle ilgili de olsa birbirleriyle görüşmedikleri durumlarla karşılaşmıştır.

Görüşme yapılan Suriyeli velilerin tamamına yakını, çeşitli kaygılarla çocuklarının dışarıda oyun oynamasına izin vermediklerini ifade etmişlerdir. Suriyeli bir velinin, “Çocuk var, kim evin dışında çıkıyor ikinci dakika geliyor. ... Burası yabancı, normal yani.” ifadesiyle Suriyeli çocukların mahallede sosyalleşemediklerine ve kapalı bir hayat yaşadıklarına işaret etmiştir. Bulgular, Suriyeli çocukların okuldaki arkadaşlıklarının okulla sınırlı kaldığını ve tek sosyalleşme alanı olarak okulla yetinildiğini göstermiştir. İçinde bulundukları zorlu koşullar dikkate alındığında, mahallede arkadaşlık ilişkileri geliştirememelerinin, onların normal hallerine kavuşmaları çerçevesinde ciddi bir engel oluşturduğu belirtilmelidir.

Suriyeli çocukların mahallede Türk çocuklarla arkadaşlık ilişkileri geliştirememelerinde Türk ailelerin belirleyici rolünün olduğu fark edilmiştir. Okul içerisinde Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri dışlama davranışlarına pek rastlanmasa da bu tür davranışların okul dışında yaygın olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Okul dışında arkadaşlık ilişkilerinin ekseriyetle devam etmemesinin önemli nedenlerinden birinin, Türk ailelerin Suriyeli ailelerle ilgili ön yargıya dayanan tutum ve davranışlarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Türk bir velinin konuyla ilgili ifadeleri bu bulguyu doğrulamıştır:

... Yok canım, bizim gibi olamıyolar ki. Bence belli, yani zaten çocukla bazen çocukları ters giyen, elbiselerini ters giyen var. Bizim gibi mesela kalkıp da kahvaltılarını ben hiç zannetmiyom yapmıyolar. Belli zaten, anca kendi süslerine bakıyorlar. Ev, bark bakmıyorlar. Ancak kendilerine bakıyolar. ... Ya sadece ben bunu, istemiyoruz. Suriyelileri istemiyoruz, çıkarsınlar. ...

Suriyeli ailelere yönelik benzer ön yargılara ve dışlayıcı tutuma sahip Türk velilerin, Suriyeli çocukların okuldaki eğitim kalitesini düşürdüklerini sıklıkla vurguladıklarına tanık olunmuştur. Bu tutuma sahip Türk ailelere göre, Suriyeli veliler çocuklarının eğitimine yeterli önemi vermedikleri için Suriyeli çocuklar okulun eğitim kalitesini düşürmekte ve bu nedenle bu çocukların okuldan gönderilmeleri gerekmektedir. Oysa birçok öğretmenin ortak düşüncesi olarak 2. sınıflardan bir öğretmenin konuyla ilgili paylaşımı, aslında Türk velilerin yukarıda ifade edilen durum hakkındaki tutum ve davranışlarının öğrencilerinin başarısından çok Suriyelilere yönelik ön yargılarıyla açıklanabileceğini ortaya koymuştur:

Türk velilerin Suriyeli çocuklarla ilgili çok şikayetleri oldu. Sınıfta Suriyeli öğrenci olmasını ve çocuklarının Suriyeli çocukla oturmasını kabul etmiyorlar. Kendi sınıfımda Suriyeli öğrencilerin başarılı olduğuna şahit olan Türk velilerin

bu durumu kıskançlıkla karşıladıklarına ve kabullenmediklerine şahit oldum. Kesinlikle Suriyeli öğrencileri çekemiyor, istemiyorlar. Bu çevrenin velisi aslında çok ilgisiz, akademik olarak bir kaygılarının olduğunu sanmıyorum. Genel olarak veliler öğrencilerin okul başarısı ile ilgili değil. Suriyelileri istememeleri, sadece Suriyeli olmaları. ...

Türk ailelerin sahip olduğu bu tutum ve davranışlarının Türk öğrencilerin dışlayıcı eğilimlerini pekiştirerek, Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Türk çocukların sergiledikleri bu dışlayıcı davranışların, mahallede herhangi bir neden olmaksızın grup halinde Suriyeli çocuklara yönelik zorbalığa (bullying) dönüştüğü bilgisine ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede kaydedilen şu ifadeler, Türk öğrencilerin bu türden davranışlarını betimlemesi yönüyle dikkat çekicidir:

... Geçen sene hocam, şey bizim öğleden sonraki Suriyeli, bana şöyle çok öğrencim geliyordu: İşte okul çıkışında Türklerden bi mahallenin çetesi gibi bir şey var. Bekleyip 'Ben Suriyeli dövmeye gidiyorum' falan diyen tipler vardı. Ama bu sene pek duymadım. Ya da mesela bana şöyle çok öğrencim gelmişti, 'Ben parka gitmek istiyorum okuldan sonra ama işte Türkler bizi oraya sokmuyo, bizi dövüyorlar orda' ya da mesela annesi izin vermiyordu çıkmasına. Çünkü sokağa çıktığı zaman yani bu mahallede öyle bi ekip vardı. ...

Rehber öğretmenlerin, geline süreçte bu tür olaylarla artık karşılaşmadığını ve Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki ilişkiler açısından her yıl daha iyiye gidildiği konusunda fikir birliği içinde olmaları önemli bir bulgu olarak görülmüştür. Bu durum, benzer bir düşünce olarak 1. sınıf öğretmenlerinden birinin değerlendirmesiyle doğrulanmıştır:

Benim de farklı bir yaşantım var, bu anlamda. Yani öyle bi şey ki mesela benim öğrencilerimin anlattıkları var; ilk dönem Suriyeli arkadaşlarıyla oynamayan öğrencilerim ikinci dönem aileyle birlikte parka gittiğini, ki biraz çocuklarını uzak tutan aileleri özellikle dile getiriyorum, 'parktayken işte şunla karşılaştık, çağırdım oynadım, anneleri de ordaydı'. Yani önce burda yaklaştırmayan dışarda oynatır hale geldi. Okulun o anlamda olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum ben.

Bu değerlendirmede yer alan deneyimin yaygınlığı bilinmese de iki grup arasındaki paylaşımın ve ilişkinin okul dışına taşması Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi açısından önemli görülmüştür. Diğer taraftan bu bulgulara dayanarak, Suriyeli çocukların okul içerisinde geçirdikleri zamanın artmasıyla, onların Türk çocuklarla okul dışı etkileşimlerinin artacağı belirtilebilir.

4.3.3. Sosyo-kültürel Bağlam

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde bireysel ve çevresel düzey dışında etkili olduğu görülen diğer yapı sosyo-kültürel bağlamdır. Sosyo-kültürel faktörlerin, Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının gelişiminde nasıl bir etkiye sahip olduğu sosyal sınıf, ebeveyn eğitim seviyesi, dini aidiyet, etnik köken, törenler ve kutlamalar başlıklı alt kategoriler çerçevesinde ele alınmıştır.

Sosyal sınıf

Okul çevresindeki Türk ailelerin düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ile Suriyelilerle benzer özelliklere sahiptir. Ekonomik seviyesi, yaşam biçimi ve eğitim düzeyi gibi nitelikler yönünden Türk ve Suriyeli ailelerin birbirine yakın olmasının hem Suriyeli ailelerin genel uyumu hem de daha özelde Suriyeli çocukların okula uyumları açısından irdelenmesi önemli görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde bölgede yaşayan Türk ailelerle yapılan görüşmelerde, Suriyeli ailelerin bölgeye gelip yerleşmesine bağlı olarak kiraların artması ve işsizlik gibi birtakım ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakat, Türk ailelerin, kalmak istemedikleri evleri Suriyeli ailelere yüksek bedellerle kiraya vermek başta olmak üzere, Suriyeliler tarafından mahallede birçok alışveriş dükkanının ve iş yerinin açılmış olmasının mahalleye ekonomik olarak önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla Suriyeli ailelerin bölgeye yerleşmesinden sonra görülen ekonomik hareketliliğe bağlı olarak, bölgede yaşayan Türk ve Suriyeli ailelerin alt gelir grubuna mensup olması, iki grubun uyumu için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular, Suriyelilerin okul çevresine yerleşmesinden sonra görülen ekonomik hareketliliğe rağmen bazı Türk ailelerde görülen ekonomik tehdit algısının daha çok Suriyelilere yönelik ön yargılarla açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Nitekim üzerinde sıklıkla durulan bir konu olarak Türk çalışanların işsiz kalmaları durumuyla nadiren karşılaşılmıştır. Kendi isteğiyle işsiz kalan Türk bir velinin aşağıda yer alan bu konu hakkındaki paylaşımı, Suriyelilere ilişkin bu tür ön yargıların somut bir örneğidir:

... Ya iyileri de var kötüler de var. Ama içten fesattır çoğu. Onlarla hiçbir sorunum olmadı. Hani biliyoruz, içlerinde çalıştığımız için, kaldığımız için. Ya çıkarları olduğu zaman senin yanında, çıkarları olmadığı zaman seni satarlar

anında. ... Valla ben çıktım iş yerinden. Zoruma gitti yani. Şimdi askeri ücret şu an 2100 lira falan, adamlar şeydi Türkmen'di bi tanesi, Türk vatandaşı oldu. Yani aramızda aşağı yukarı 500 lira fark vardı, 600 lira fark vardı. Bu askeri ücret olunca şeyler mecbur ona sigorta yattığı için onun maaşını askeri ücretten göstermesi lazım patronun. Onları öyle gösteriyor bize bi zam yapılmadı. Onlara daha fazla yaptı. Yani bir buçukken iki yüz oldu, iki bin yüz lira oldu. 600 lira zam oldu. Evet. Ben de bıraktım işi. Anlaşamadım çünkü. Ona 600 veriyosan, bana da doğru düzgün bir şey ver yani. Neredeyse benden aynı maaşı almak üzere. Düzgün Suriyeli yok, çok nadir yani. ...

Suriyelilere ilişkin ön yargıyı örneklendiren bir başka görüşme, okul yakınlarındaki kırtasiyeci ile yapılmıştır:

Bunlar kendilerine dükkân neyin açtılar. Mesela biz burda kendimiz ufak tefek algısını veriyoz, vergisini veriyoz, kirasıydı bilmem ne. Ama onlar orda algı yok, vergi yok, hiçbir şey yok. Kendilerini tabi, onları tercih ediyolar, kendi memleketlisini. Onlar zaten başka yerden alışveriş yapmazlar. Kendilerinden alışveriş ... Ha bi de neden biliyo musun? Biz burda hani okula karşı esnafız, bi de hani merhabalığımız iyi. Ondan bizi tercih ediyö. Bi de fiyatlarımız uygun. Fiyatlar uygun diye bizi tercih ediyö. ... Onlarda para olur, 50 lira 100 lira olur. Suriyelilerin çocukların elinde para çok olur. Kendilerinin hanımlarında da olur. 1 liraya 100 lira uzatır hanımlar. ... Türkler mesela sabahleyin geldim mi adam burdan poğaça alıyor yanına ya süt alıyor ya meyve suyu alıyor, çocuğuna soruyor. Annesi alıyor, annesi çantasına koyuyor. Parasını veriyor, çocuğa hadi güle güle okula götürüp, teslim ediyö. Ama bunlar öyle mesela şe yaptım mı gerekse kendileri alıyolar. Bunlar o börekmiş, poğaçaymış anlamaz. Abur cubur, kek, dondurma böyle şeyler yani.

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi okuldaki Suriyeli öğrencilerin fazla olmasından dolayı okula gelen yardımların Türk ailelerin Suriyelilere yönelik tepkilerini derinleştirdiği anlaşılmıştır. Yardımlarla ilgili ortaya çıkan bulgulardan, Türk ailelerin ekonomik kaynakları paylaşmak istemedikleri ve bunun uzantısı olarak Suriyeli aileleri ve çocukları dışladıkları anlaşılmıştır.

Diğer taraftan Suriyeli ailelerin düşük gelir düzeyine sahip olmasının, çocuklarının dayanıklılık gelişimini engelleyen bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Suriyeli çocukların babaları, çoğunlukla düşük gelirli işlerde çalıştığı için gerek ailenin ihtiyaçlarını gidermede gerekse de çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Buna bağlı olarak üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan Suriyeli çocukların herhangi bir işte çalışıyor olduklarına sıklıkla rastlanmıştır.

Ebeveyn eğitim seviyesi

Ailenin sosyo-kültürel yapısının önemli belirleyicilerinden biri olarak ebeveyn eğitim seviyesinin, çocukların eğitiminde önemli bir faktör olduğu bilinen bir gerçekliktir.

Öğretmen odak görüşmelerinde de üzerinde durulan ortak nokta, eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlere sahip Suriyeli çocukların Türkçeyi daha hızlı öğrendikleri, akademik olarak oldukça başarılı oldukları ve okul kültürüne çok uyumlu davrandıkları yönündedir. Hatta ebeveyn eğitim seviyesinin, ekonomik seviyeden daha belirleyici olduğu yönündeki öğretmen vurgusu dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu okuldaki gözlemlerle olduğu kadar öğretmenlerin maddi sıkıntısı olmayan ama düşük eğitim seviyesine sahip Suriyeli velilerin, genel olarak çocuklarının eğitimlerini yeterince önemsemedikleri şeklindeki ifadeleriyle de teyit edilmiştir.

Eğitim seviyesi yüksek Suriyeli ebeveynlerin okulun işleyişinde üstlendikleri rollerle de Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına önemli katkılar sunduğu fark edilmiştir. Nitekim okul-aile birliğini oluşturan beş üyeden biri avukat diğeri öğretmen olmak üzere ikisinin Suriyeli velilerden seçildiği görülmüştür. Bu durum, okulda alınan kararlarda ebeveyn eğitim seviyesinin etkisine işaret etmiştir. Ayrıca okulda öğrencisi de bulunan öğleden sonra gelen Suriyeli öğrencilerin yer aldığı GEM'in koordinatörü avukat kökenli bir veli olup, bu kişinin hem koordinatör hem de veli olarak okul yöneticilerine Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili tüm konularda çok önemli desteklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Okulda öğrencisi bulunan Suriyeli yardımcı öğretmenlerin de çocuklarının eğitime büyük önem verdikleri ve bu öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sorunlarıyla yakından ilgilendiklerini, öğretmenlerle sıkı iletişim içinde olduklarını, çocuktan beklenen görevlerde ona yardımcı olduklarını, kısacası çocuklarının eğitime katılımlarının üst düzey olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar eğitim seviyesi yüksek Suriyeli veliler, Suriye'de sahip oldukları statüyü kaybetmiş ve eğitimlerinin karşılığı olabilecek işlerde istihdam edilmemiş olsalar da kendi anlatımlarından çocuklarının eğitimiyle ilgili hassasiyetlerinin üst düzey olduğu anlaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek bu Suriyeli velilerin içinde bulundukları zorlu koşullardan çıkma ve geleceğe yatırım için en güçlü aracın eğitim olduğuna inanmaları, çocuklarının eğitime verdikleri büyük destekle somutlaşmıştır. Sonuç olarak Suriyeli ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuklarının akademik başarısı, dayanıklılığı ve okula uyumu çerçevesinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır.

Dini aidiyet

Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına olumlu yönde etkisi gözlemlenen diğer sosyo-kültürel faktör *dini aidiyet*dir. Yapılan görüşmelerde Türk ailelerin, Suriyelilerin oldukça dindar olduklarını belirtmeleri ve bundan duydukları memnuniyeti sıklıkla dile getirmeleri dikkat çekmiştir. Türk ailelerin belirtmiş olduğu camiye gitme, Kur'an kurslarına katılma, cami işlerinde görev alma gibi dini pratiklere Suriyelilerin yoğun katılımlarının, iki toplumu birbirine yaklaştırma hususunda önemli rol oynadığı fark edilmiştir.

Dini aidiyetin, Suriyeli çocukların okuldaki eğitimlerine de olumlu yönde yansımalarının olduğu görülmüştür. Dini aidiyetin merhamet hissiyle de bütünleşerek Suriyeli çocukların Türk veliler tarafından kabullenilmesinin yolunu açtığı ve dolayısıyla Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına katkı sağlayan bir faktöre dönüştüğü anlaşılmıştır. Nitekim Türk velilerle yapılan görüşmelerde Suriyelilerin ekonomik sıkıntılara yol açtıklarını düşünseler de genel olarak *“Hepimiz Müslümanız, din kardeşiyiz. Hem onlar çocuk, en iyi şekilde eğitim almalılar”* şeklindeki ifadeler ve aşağıda yer alan görüşme kayıtları da bunu doğrulamıştır:

TV3; Okul ilk açıldığı dönem üç dört tane Suriyeli vardı bizim sınıfta. He önemli değil bak, gerçekten değil hani. Çünkü şey olsun ... Çocuklara bir sözüm yok, onlar çocuk daha. Alışınlar hani. Çocuğuma yardımcı ol onlara diyorum. Onlar çocuk bilmiyor ki Suriyeli olduğunu. Biz Suriyeli dersek, çocuk Suriyeli diyor. Kendisine belli olmuyor ki.

TV5; Çocuk neticede çocuk ne hissedebilirsin ki? Yaradılanı seveceksin, Yaradan'dan ötürü. Yani çocuk neticede, napalım.

TV7; Tabii ki. Ben yani çocukların hiçbirine dayanamıyorum. Onların hiçbirine bi şey olsun istemiyorum. Üzüldüklerinde ben de mesela üzülüyorum. Elimden geldiği kadar yardım ediyorum. Yani dışlamak değil, hepsi eğitim görsünler. Onlar da öğrensinler, onlar da okusunlar, onlar da yaşasınlar. Yani bu dünyaya hiçbirimiz sığmıcaz mı? Hepimiz sığabiliriz. Ama hani mesela ben arada bi şey olsun istiyorum. Hani bu kadar da iç içe olunsun istemiyorum. Mesela onlar da okusunlar ama yani ayrı bi şeyde okunsunlar istiyorum. Yani sınıfımızda mesela on dört tane olmasın da bi kaç tane olsun. Arkadaşlarıyla şey olsun ama bizden daha fazla olmaları beni rahatsız ediyö açıkçası. ...

Etnik köken

Bu çalışmada etnik köken ifadesi ile paylaşılan inançlar, değerler, dil, tarih ve kültür gibi ortak kimliği oluşturan özellikler kastedilmiştir. Bu çerçeveden hareketle Suriyeliler içerisinde grupların etnik yapısı, çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimini etkileyen

bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategoride Arap ve Türkmen olma ile Arapça ve Türkçe konuşma özelliklerinin okuldaki ilişkilerde belirleyici rollerinin olduğu fark edilmiştir.

Suriyeliler içerisinde Türkmen grubun diğer gruplara göre okul yaşantıları açısından farklılaşması dikkat çekmiştir. Türkmen ailelerin etnik temelde kendilerini Türk ailelerle yakın konumlandırmaları ve çocuklarında da gözlemlenen bu tutumun onların okula aidiyet duygularının gelişiminde ve akademik başarılarında etkili olduğu görülmüştür. Türk ailelerin de Türkmen ailelere diğer Suriyeli gruplara göre daha esnek davrandıkları fark edilmiştir. Fakat bu esneklik Türkmen ailelerin bütünüyle kabulü değil, Türkçe bilmeyen ve diğer etnik kökenden gelen Suriyelilere tercih edilmeleri anlamındadır. Bu durumun ortaya çıkmasında dil ve etnik temelde yakınlık duygusunun etkili olduğu anlaşılmıştır.

Törenler ve kutlamalar

Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının gelişiminde etkili olan diğer bir faktör, okuldaki tören ve kutlamalardır. Suriyeli çocukların okulda düzenlenen tören ve kutlamalarda görev almalarının hem Türk veli ve öğrencilerin onları kabul etmesi hem de onların okula aidiyet duygularının gelişmesi bağlamında dayanıklılıklarını pekiştirdiği gözlemlenmiştir.

Okuldaki tören ve kutlamalar okul gösteri salonunda ve okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Genellikle tören ve kutlamalara, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından tüm veliler davet edilmiştir. Velilerin yoğun ilgi gösterdiği, Suriyeli ve Türk öğrencilerin ortak hazırlandıkları ve çeşitli gösterilerin sunulduğu 23 Nisan kutlamalarının, öncelikle okula aidiyetlerini destekleyerek Suriyeli çocukların dayanıklılığına önemli katkılar sunduğu görülmüştür.

Kutlamada tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan 1. sınıflardan birinin öğrencileri tarafından, Arapça bir şarkı (*Te Ma Etmaje*) eşliğinde ront gösterisi sunulmuştur. Tüm velilerin bu gösteriyi neşeyle ve alkışlarla eşlik ederek izledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sınıfta yer aldığı karma sınıflardaki gösterilerde de Suriyeli öğrencilerin görev aldığı ve gösterilerde bir bütünlük olduğu görülmüştür. Suriyeli ve Türk velilerin gösterileri birlikte takip etme, fotoğraf ve video çekmek gibi davranışlarında ve çocuklarının gösterilerinde duydukları heyecan ve mutluluklarında ortaklaştıkları dikkat çekmiştir. Kutlamalar tamamlandıktan sonra öğretmenler odasında yapılan konuşmada okul müdürünün, “İstesek de istemesek de artık onlar bizim bir

parçamız. Gösterilere çok güzel eşlik ettiler” şeklindeki ifadeleri ve okul müdür yardımcısının “Hiç farklılık hissettirmiyorlardı. Özellikle komple Suriyeli olan sınıf, şu köşedeki 1. sınıfın gösterisi çok güzeldi” ifadeleriyle aslında Suriyeli çocukların okula uyumlarında önemli bir seviyeye erişildiğine işaret etmiştir.

Okulun düzenlediği Anıtkabir gezisine de Suriyeli ailelerin büyük ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Birinci sınıfların bütün şubeleriyle katılım gösterdiği bu geziye, Suriyeli öğrencilerin de katıldıkları görülmüştür. Suriyeli yardımcı öğretmenlerin de eşlik ettiği gezide yapılan gözlemlerde sınıfların ortak hareket etmesi ve Suriyeli ve Türk öğrencilerin bütünleşmesi dikkat çekmiştir.

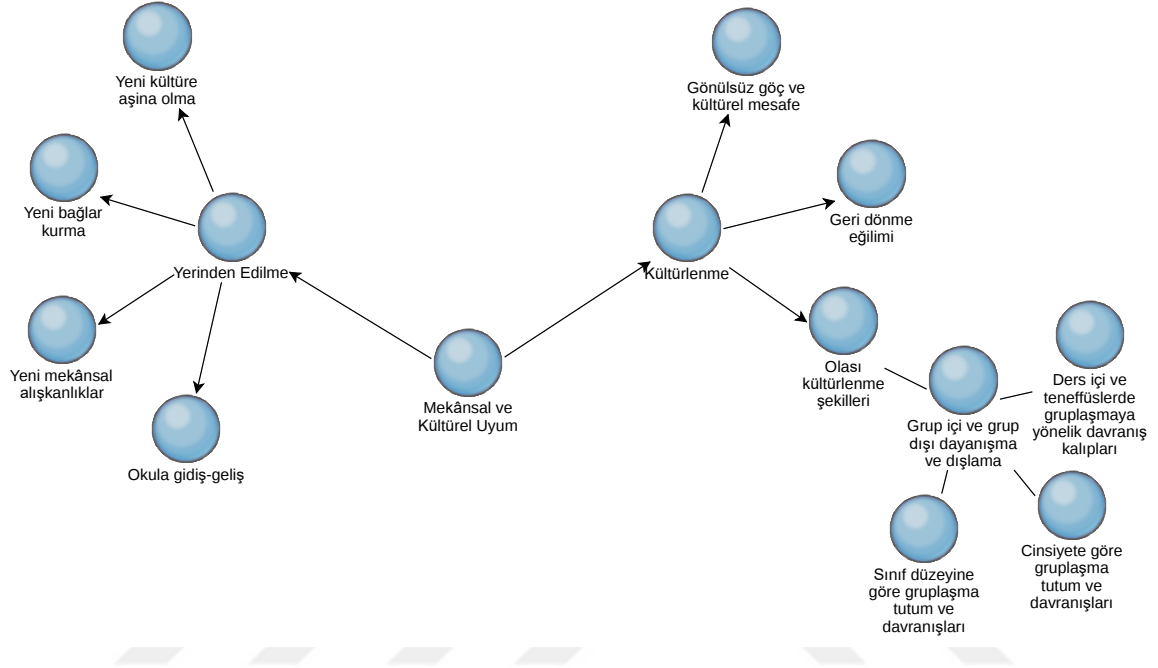
Suriyeli ve Türk ailelerin davet edildiği toplu yemek organizasyonu bir başka sosyal etkinlik örneği olarak kayda geçmiştir. Suriyeli bir dernek tarafından sadece Suriyeli velilerin katılacağı bir etkinlik olarak planlanan bu program, okul müdürünün girişimleriyle Türk ve Suriyeli velilerin eşit sayıda katılımıyla gerçekleşmiştir. İki grubu birbirine yakınlaştıran okul müdürünün bu girişimi, çeşitli sosyal etkinliklerde her iki gruptan velileri bir araya getirme gayreti açısından anlamlı görülmüştür.

Bulgular, okul temelli sosyal etkinliklerin, Suriyeli çocukların okula aidiyetini ve okula gelme arzusunu pekiştirdiğini ve onların okula ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca velilerin de bu etkinliklere katılım göstermesi, Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının gelişiminde önemli bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan bulgular, Suriyeli çocukların savaşın olumsuz etkilerini atlatmaları ve okula uyumları ile dayanıklılık kapasitesinin gelişiminin karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Suriyeli çocuklarda dayanıklılık temasıyla ilgili bu bulgular bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel başlıklı kategorileri ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak bu tema, okul içi ve okul dışı bireylerin ve durumların, Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimine olan etkilerini tartışmaya imkân sağlayan bir yapıyı ortaya koymuştur.

4.4. Mekânsal ve Kültürel Uyum

Bu tema birbirinin devamı niteliğinde olduğu gerekçesiyle yerinden edilme ve kültürlenme başlıklı iki alt kategoriyi aynı çatı altında toplamıştır. Dolayısıyla tema, yeni yerde karşılaşılan fiziksel ve kültürel bağlamın önemini vurgulamaya ve bunlar arasında bir süreklilik olduğu iddiasına temellendirilmiştir. Bu çerçevede ortaya çıkan *yerinden edilme*

kategorisinde Suriyeli ailelerin ve çocukların değişen şartlara uyumu, daha çok fiziksel mekân üzerinden incelenmiştir. *Kültürlenme kategorisinde* ise yerinden edilmenin bir sonucu olarak karşılaşılan yeni kültürle ilgili tutum ve davranışlara odaklanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin ortaya çıkardığı kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.5.'te gösterilmektedir.



Şekil 4.5. Mekânsal ve kültürel uyum temasına ait kategorilerin ilişkisel gösterimi

4.4.1. Yerinden Edilme

Bu kategorideki bulgular, Suriyelilerin iç savaş nedeniyle yaptıkları göç sonucunda günlük yaşamdaki rutinlerinin ve alışkanlıklarının yitirilmesini içermektedir. Ayrıca bu kaybın meydana getirdiği zorluklarla mücadeleye ve sonuçlarına da yer verilmektedir. Bu çerçevede yerinden edilme başlığı altında, Suriyeli çocukların okula uyumlarında daha çok yeni okul hayatına alışma ve aidiyetle ilgili güçlüklerle ve fırsatlara odaklanılmaktadır.

Okula gidiş-geliş

Suriyeli çocukların okula gidiş-gelişleri ve Suriyeli ailelerin bu konudaki tutum ve davranışlarıyla ilgili veriler, onların bu konuyla ilgili çeşitli zorluklarla yüzleştiklerini göstermektedir. Okula gidiş-gelişte yaşanan problemlerin en belirgin nedeni okul ile ev arasındaki mesafenin uzun olmasıdır. Okula yakın bir çevreye yerleşmiş Suriyeli çocuklar

okula gidiş-gelişle ilgili problem yaşamazken, bazılarının uzun mesafeler kat etmek zorunda kaldığı öğrenilmiştir. Nitekim bu nedenle, bazı Suriyeli öğrencilerin sıklıkla derslere geç katıldıkları gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, bunun ilk yıllarda daha fazla öğrenci tarafından alışkanlık haline getirildiğini ama süreç içerisinde azaldığını belirtmiştir.

Okul müdürü ile yapılan görüşmede, okula uzak yerlerden gelen öğrencilerin yaşadıkları sıkıntının önüne geçmek için okul servislerinden faydalandığı öğrenilmiştir. Ayrıca Suriyeli ve Türk aileler arasında olası çatışmaların önüne geçmek için uygulamanın, okul-ev mesafesi uzun olan Türk öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletildiği bilgisine ulaşılmıştır. Fakat, süreç içerisinde Suriyeli öğrencilerin okullara kaydedilmeleriyle ilgili adrese dayalı bir kayıt sistemi olduğu için okula uzak mahallelerden gelen Suriyeli öğrencilerin kalmadığı öğrenilmiştir. Dolayısıyla artık ihtiyaç kalmadığı için servis uygulamasına da son verilmiştir.

Okula gidiş-gelişle ilgili mesafe dışında, öğrencilerin okula gelmeye isteklilikleri dikkat çekici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde okula zamanında gelme ve derslere zamanında katılma davranışlarında görülen iyileşmenin, büyük ölçüde öğrencilerin okula gelmeye istekli olmalarıyla da ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Konuyla ilgili görüşülen Suriyeli velilerin çoğunluğu, öğrencilerinin okula istekli bir şekilde geldiğini ve öğrencilerin hazırlıklarını kendilerinin yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin de üzerinde durduğu bir olgu olarak Suriyeli öğrencilerin okula gidiş-gelişlerinde olumlu yöndeki büyük değişim, önemli ölçüde onların okula gelmeye istekli olmalarıyla pekişmiş ve bu bulgu, okula uyum çerçevesinde önemli bir veri olarak kaydedilmiştir.

Suriyeli öğrenciler, okula gidiş-gelişle ilgili genel olarak olumlu bir noktada olsalar da bazı öğrencilerin, içinde bulundukları zorlu şartlardan dolayı hala problemler yaşadığı gözlemlenmiştir. 2. sınıflardan bir öğretmenin, soğuk ve elverişsiz bir ev ortamında Suriyeli bir öğrencinin yaşadığı zorluğu ifade eden konuşması bu durumu örneklendirmiştir:

... bire birde yaşadığım çok özel durumlar vardı. Mesela, bi öğrencim her sabah saçları ıslak ve banyo yapmış olarak geliyordu. Diyorum bak 1, 2, ... saçlarını ıslatmadan gel, tararken, soğuk hasta olursun falan. En sonunda anneyle iletişim kurduğumda anne dedi ki geceleri altına kaçırıyor ve ben o çocuğu her sabah yıkamak zorunda kalıyorum. ...

Bu örnekte olduğu gibi okula gidiş-gelişle ilgili problemlerin evdeki yaşam şartlarıyla da ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla evin fiziksel şartlarının kötü olması ve maddi

imkânsızlıkların ortaya çıkardığı bu olumsuzlukların dikkate alınması gerektiği düşünülmüştür.

Okula devamda düzensiz olduğu gözlemlenen Suriyeli çocuklardaki diğer bir ortak nokta, Türk öğrencilerin neden olduğu akran zorbalığı olarak ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığıyla ilgili veriler, diğer temada (Bkz. Güvenli okul ortamı) daha detaylı bir şekilde irdelendiğinden bu kısımda sadece okula gidiş-gelişi etkileyen bir faktör olduğuna işaret edilmesi ile yetinilmiştir.

Yeni mekânsal alışkanlıklar

Bu başlıkta mekân olarak okulun kullanımı ele alınmıştır. Yani bu kategori, okulun fiziksel olarak yabancı öğrencilerin kullanımına uygun bir hale getirilmesinin yanında yerli öğrencilerin de okula yabancılaşmadan, okulun bu yeni halini benimseyebileceği değişikliklerin planlanması hakkındadır. Dolayısıyla bu kısımda daha çok okul idaresinin, okulun fiziki kullanımına yönelik planlamasına odaklanılmıştır.

Söz konusu planlama kapsamında okul yönetimi tarafından okulun girişine asılan Arapça yönlendirici bazı levhalar, ilk dikkat çeken uygulama olarak gözlemlenmiştir. Okulun çeşitli birimleri ile birlikte lavabo ve kantin gibi ortak kullanım alanlarında da bu levhaların yer aldığı görülmüştür (Bkz. Ek-7). Suriyeli veliler için okulda yönlendirici olması itibariyle bu levhaların olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Fakat 2020 yılı itibariyle Suriyeli ailelerin, okulu yeterince tanıması sonucunda bu levhalara artık ihtiyaç kalmadığı görülmüştür. Suriyeli ailelerin, fiziki mekân olarak okula aşinalığının artması, Suriyeli öğrencilerin okula uyumları bağlamında olumlu bir bulgu olarak ele alınmıştır.

Okulda Arapça ve Türkçe bilen Suriyeli yardımcı öğretmenlere tahsis edilmiş odalar, Suriyeli öğrencilerle ilgili önemli fiziki mekânlar olarak dikkat çekmiştir. Suriyeli öğretmenlerin dinlenme saatlerinde çoğunlukla bu odalarda bir araya geldikleri ve Suriyeli veli ve öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları problemlerin giderilmesinde buralardan sıklıkla yararlandıkları görülmüştür. Sadece Suriyeli öğretmenlerin kullanımına bağlı olarak Suriyeli öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve kendilerini kolay bir şekilde ifade edebilmelerini sağladığı için okul içerisinde Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan problemlerin çözümünde bu odaların etkin bir şekilde kullanıldığı görülmüştür.

Fakat süreç içerisinde öğretmenlerin, istenmeyen davranışları nedeniyle Suriyeli öğrencileri bu odalara sıklıkla yönlendirdiği ve buraların ceza odaları olarak algılanmasına neden olduğu fark edilmiştir. Diğer taraftan Suriyeli bir öğrenci oraya kendiliğinden gidiyorsa çok olumlu etkilere, ceza sonucu gidiyorsa olumsuz etkilere rastlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Suriyeli öğretmenlerin buraya yönlendirilen Suriyeli öğrencilere yönelik fiziksel ceza, küfür gibi caydırıcı yöntemlere sıklıkla başvurdukları bilgisine ulaşılmıştır. Okulda çıkardığı problemler nedeniyle bu odalara getirilen Suriyeli öğrencilerin, Suriyeli öğretmenler tarafından kulağının çekildiği ve sert bir şekilde azarlandığı gözlemlenmiştir. Bu durumu fark eden öğretmenlerin artık buraya Suriyeli öğrencileri göndermedikleri öğrenilmiştir. İlk kuruldukları süreçte Suriyeli veli ve öğrencilerin kendiliğinden gidip dertlerini paylaştıkları bu mekânın, süreç içerisinde amacından uzaklaşarak işlevini yitirmiş olduğu anlaşılmıştır.

Yeni bağlar kurma

Yerinden edilmenin doğal bir sonucu olarak Suriyelilerin Türkiye’de karşılaştığı yeni bağlar kurma ihtiyacının ve zorunluluğunun, Suriyeli çocukların okula uyumlarında etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Yeni arkadaşlar edinme ve sosyal ağlar kurmayı içeren bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, Suriyeli çocukların yeni okullarına aidiyet duygusu geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Suriyeli çocukların arkadaşlık ilişkilerinin, öğretmen ve daha da önemlisi veli tutumlarıyla şekillendiği görülmüştür. Suriyeli ve Türk öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sınıf içi oturma düzeni de dahil olmak üzere tüm öğretmen yaklaşımlarının, okulla sınırlı kaldığı görülmüştür. Türk velilerin itirazına rağmen sınıflarda çoğunlukla Suriyeli ve Türk öğrencilerin yan yana oturtulmalarına bağlı yakınlaşmanın, sınıf içi ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Nitekim ders dışı gözlemlerde, aynı sırada oturan çocukların bile teneffüslerde birbirleriyle oynamadıkları, kendi etnik grubundan birilerini tercih ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla Suriyeli çocukların yeni okullarına uyum sağlamalarında etkili bir faktör olduğu düşünülen yeni bağlar kurma süreci, Türk velilerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla sekteye uğradığı ve öğretmenlerin bu yöndeki etkisinin sınırlı kaldığı görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde Suriyeli öğrenciler hakkında Türk velilerin tamamına yakını Suriyeli öğrencilerle olan yaklaşımlarının gerekçesini, “*Onlar çocuk, onların bir suçu,*

günahı yok. Bizim kızgınlığımız onların analarına babalarına. Dışarıda işimizi paylaştık, şimdi de okulumuzu paylaşıyoruz” gibi ifadelerle vurgulamışlardır. Türk veliler tepkilerinin Suriyeli çocuklara yönelik olmadığını ifade etse de Suriyeli çocuklar dışlayıcı pratiklerle sert bir şekilde karşılaşmışlardır.

Diğer taraftan yeni bağlar kurma sürecinde akademik başarının etkili bir faktör olduğu dikkat çekmiştir. Akademik başarısı yüksek Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle rahat bir şekilde arkadaşlık ilişkileri kurabildikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin akademik başarıyla ilgili tutum ve davranışlarının etkili olduğu fark edilmiştir. Başarılı Suriyeli öğrencilere sınıf içi birtakım görevler vermesi, bu öğrencileri örnek göstermek, başarılarından dolayı övmek ve çeşitli hediyelerle ödüllendirmek gibi öğretmen uygulamaları arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyen müdahaleler olarak ortaya çıkmıştır.

Yeni kültüre aşina olma

Bu kısımdaki veriler, kültürün iki önemli ögesi olan değer ve normlar çerçevesinde ele alınmıştır. Özellikle okuldaki öğrenci-öğretmen-veli iletişiminde yaygın kabul gören tutum ve davranışlar bir gösterge olarak ele alınmıştır. Diğer taraftan derslere giriş-çıkış şekli, okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle iletişim gibi hususların da okulda yazılı olmayan kurallar olarak işlediği fark edilmiştir. Ayrıca tören ve kutlamalarda uyulan kurallar da okul kültürü açısından dikkat çekici ritüeller olarak gözlemlenmiştir.

Okul müdürünün konuyla ilgili bir paylaşımı, Suriyeli öğrencilerin okuldaki norm ve kurallarla ilgili farkındalık düzeylerini betimlemektedir:

Öğretmenle konuşmada bile, saygı. Mesela bizde öğretmenle konuşurken 1. sınıfta bile sakız çiğnenmeyeceğini bilir. Ama mesela bu, öğretmenle konuşurken ağzında sakız, sakız patlatarak öğretmenle konuşabiliyor. Bu, uyumda mesela bir problem. Öğretmenle konuşurken öğretmene saygısı, hareketleri, şey yapması... Hatta mesela öğretmene rahatlıkla abi diyebiliyor. Heralde bayanlara da abla diyor. Buna benzer uyum problemi. Mesela giriş çıkışlarda bizim öğrenciler, veliler onun bilincindedir, zamanında öğrenciyi getirir, öğretmene teslim eder. Bunlar, bu hakkı kazandıktan sonra ben ne zaman istersem okula gidebilirim gibi bir rahatlıkları var, rehavet mi diyoruz ...

Erken dönemde yapılan gözlemlerde de özellikle alt sınıflardaki bazı Suriyeli öğrencilerin uyumsuz davranışlarına rastlanmıştır. Ayrıca okul bahçesinde gerçekleşen törenlerde yapılan gözlemlerde saygı duruşu, sıra düzeni, kürsüde konuşma yapan kişiyi

dinleme gibi ritüellere ilişkin bilhassa birinci ve ikinci sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin farkındalıklarının yetersiz olduğu ve bu yönleriyle Türk öğrencilerden ayırt edilebildikleri fark edilmiştir. Fakat süreç içerisinde öğretmenlerin yönlendirmesi ve Türk arkadaşların taklit edilmesi yoluyla, okuldaki yazılı olmayan bu kurallara Suriyeli öğrencilerin de uyum sağladığı gözlemlenmiştir.

4.4.2. Kültürlenme

Yerinden edilmenin doğal bir sonucu olarak ülkesini terk etmek zorunda kalan bir grubun yeni bir kültürle karşılaşması kaçınılmaz bir sonuçtur. Yeni bir kültürle temas kuran bu topluluğun kültürlenme durumu da birtakım faktörlere göre yeniden şekillenmektedir. Literatürde konuyla ilgili birçok faktör üzerinde durulsa da bu çalışmanın bulguları temelinde elde edilen veriler, *yapılan göçün zorunlu veya gönüllü olması, ev sahibi ve yeni gelen topluluk arasındaki kültürel mesafe, yeni gelenlerin kendi ülkesine geri dönme eğilimleri ve olası kültürlenme şekillerini belirleyen gruplar arası davranış kalıpları* başlıklı kategorileri ortaya çıkarmıştır.

Gönülsüz göç ve kültürel mesafe

Zorunlu göçün doğal bir sonucu olarak Suriyelilerin herhangi bir hazırlık yapmadan Türkiye'ye gelmiş olması, onların buradaki kültürel hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Göçün gönülsüz olmasının, yerleşilen yeni yerdeki kültürü benimseme sürecinde birtakım problemlere neden olduğu bilinmektedir. Psikolojik kültürlenme olarak da ifade edilen bu süreçte, göç eden grup ile ev sahibi grup arasındaki kültürel mesafe irdelenmesi gereken bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Suriyelilerin göç şekli zorunlu olsa da Türkiye ile sınır komşusu olması ve iki toplumun uzun bir ortak tarihe sahip olması, iki topluluk arasında kültürel bir devamlılığın göstergesi olarak ele alınmıştır. İki topluluk arasında coğrafya, din ve kültürel alanlarda görülen benzerliklerin ve birbirinin uzantısı olmasının, Suriyelilerin kültürlenme sürecine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Türk toplumu ve Suriyeliler arasında görülen bu kültürel yakınlık, Suriyeli çocukların okuldaki kültürlenme sürecine de olumlu yansımıştır. Nitekim okulda kültürel çatışmaya neden olabilecek herhangi bir olayla karşılaşmamıştır. Ayrıca literatürde yaygın bir şekilde vurgulanan baskın kültürü reddetme gibi bir durum da gözlemlenmemiştir.

Kültürel yakınlık dışında okul müdürü ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri dikkate alan uygulamalarının da onların kültürlenme sürecine önemli katkıların olduğu görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi okul müdürünün Suriyeli öğrencilerin okula kaydedilme sürecindeki tutum ve davranışları başta olmak üzere, Suriyeli velilerin okul karar mekanizmalarına dahil edilmesi, Suriyeli ve Türk velileri bir araya getiren çeşitli etkinliklerin kültürlenme sürecine önemli katkılar sunduğu fark edilmiştir. Öğretmenlerin iki gurubu bir araya getiren oyun, müzik, film izleme, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeye yönelik akran gözetimi ve sorumluluğu gibi uygulamaların da Suriyeli öğrencilerin kültürlenmelerine ve sınıfın doğal bir üyesi olarak hareket etmelerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Ancak iki grubu birbirine tanıtan faaliyetlerin yetersizliği, kültürel mesafeyi arttıran ciddi bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır.

Geri dönme eğilimi

Kültürlenme sürecini etkileyen faktörlerden biri de Suriye’deki savaşın uzun sürmesi ve oraya gidip yerleşilebilecek bir ortamın bulunmaması nedeniyle, Suriyelilerin Türkiye’de kalış süresinin uzamasıdır. Çok sık karşılaşılmamış olsa da bazı Suriyeli kadın veliler ile yapılan görüşmelerde, Suriye’ye geri dönme umuduyla Türkçe öğrenmeyi reddetmeye dönük yaklaşımlar, geri dönme eğiliminin kültürlenme sürecini negatif etkileyebildiğini düşündürmüştür.

Diğer taraftan Suriyelilerin başta Türkçeyi öğrenme olmak üzere, kalıcı bir iş ve mesken bulma, çocuklardaki okullaşma oranlarının artması gibi durumlar Suriye’ye geri dönme beklentilerinin her geçen gün zayıfladığına işaret etmektedir. Türk aileler tarafından Suriyelilerin Türkiye’de kalmalarının kabullenilmesi de süreci olumlu yönde etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Türk velilerle yapılan görüşmelerde velilerin tamamına yakını, Suriyelilerin kendi ülkelerine geri dönmesini istediklerini ama bunun mümkün olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla Suriyelilerin Türkiye’de kalacaklarına dair Türk ailelerin sahip olduğu bu fikrin, Suriyeli çocukların kültürlenmeleri açısından esnetici bir etkisinin olduğu düşünülmüştür. Yapılan görüşmelerde Türk velilerin, *“İlk başta sınıflarımızda hiç görmek istemiyorduk. Ama zamanla alıştık. Hem çok başarılı öğrencileri de var.”* gibi ifadeleri, onların daha kabul edici bir tutuma yöneldiklerini göstermiştir. Bu bulgu, okul müdürü ve öğretmenlerin,

sürecin başında Suriyelilere yönelik Türk velilerde görülen katı tutumun yumuşadığı şeklindeki değerlendirmeleri ile teyit edilmiştir.

Olası kültürlenme şekilleri

Bu kategoride daha çok, Suriyeli çocukların okulda Türk çocuklarla etkileşimleri neticesinde gerçekleşen kültürlenme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Söz konusu karşılaşmanın şeklinin ve sonuçlarının her iki grubun da kültürlenme düzeyini ve şeklini etkilediği düşünülmektedir. Bu kapsamda bundan sonraki kısımda Türk ve Suriyeli öğrencilerin gruplaşma davranışları temelinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir.

Suriyelilerin olası kültürlenme biçiminin, yaptıkları göçün gönüllü olup olmaması, kültürel mesafe ve kendi ülkelerine geri dönme eğilimleri gibi faktörlerden önemli ölçüde etkilendiği anlaşılmıştır. Bu kültürlenme biçiminin Suriyeli çocuklarda daha çok okul yaşantıları ile şekillendiği ve okuldaki dayanışma, dışlanma ve kabul edilme davranışlarıyla ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler arasındaki gruplaşma eğilimleriyle belirginleşen bu davranışların sergilenme biçimleri grup içi ve grup dışı davranış biçimleriyle anlaşılmış ve anlam kazanmıştır.

Grup içi ve grup dışı dayanışma ve dışlama

Suriyeli çocukların kültürlenme biçiminin, okuldaki gruplaşma süreçleriyle ortaya çıktığı görülmüştür. Bu açıdan Suriyeli çocukların grup içi (Suriyeli) ve grup dışı (Türk) öğrencilerle kurduğu ilişkide ortaya çıkan dayanışma ve dışlama davranışları, onların hangi kültürlenme yoluna girdiği konusunda ipucu sağlamıştır. Diğer taraftan öğrenciler arasındaki gruplaşma eğilimlerinin çeşitli faktörlere göre şekillendiği gözlemlenmiştir. Gözlem ve görüşme sürecinde elde edilen verilere göre öğrenciler arasındaki gruplaşma eğilimlerini ortaya çıkaran yaşantılar aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

Ders içi ve teneffüslerde gruplaşmaya yönelik davranış kalıpları

Öğrenciler arasındaki gruplaşma davranışları, teneffüslerde açık bir şekilde gözlemlenebilmiştir. Okul bahçesinde teneffüslerde oynanan oyunlarda, Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirlerinden ayrı ve gruplar halinde oynadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde ise okulun birinci döneminde Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki iletişimin

oldukça sınırlı olduğu ama ikinci dönem itibariyle sınıf içi iletişimin arttığı görülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin teneffüslerde yıl sonuna kadar ayrı gruplar halinde oynadıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan bazı öğretmenlerin olumlu çabalarıyla öğrenciler arasında görülen gruplaşma eğilimlerinin belirli düzeyde giderilmiş olduğu da fark edilmiştir.

Okulda düzenlenen futbol turnuvasının, öğrencilerin Suriyeli ve Türk olarak gruplaşma eğilimlerinde olumlu yönde katkılarının olduğu dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim aynı sınıf takımında Suriyeli ve Türk öğrencilerin takım arkadaşı olarak mücadele etmesinin arkadaşlık ilişkilerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. 4. sınıflar arasında gerçekleşen final mücadelesinde aynı takımdaki Suriyeli ve Türk öğrencilerin, ortak bir amaca kenetlenerek mücadeleyi sahiplenişlerine ve heyecanlarını ortaklaştırmalarına tanık olunmuştur. Kazanan ve kaybeden takımlardaki öğrencilerin mutluluk ve üzüntüyü paylaşmaları, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki etkileşim açısından anlamlı bir veri olarak kaydedilmiştir.

Cinsiyete göre gruplaşma tutum ve davranışları

Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrenci gruplarına kabul edilebilmek için yoğun çaba harcadıkları gözlemlenmiştir. Suriyeli öğrencileri, Türk arkadaş gruplarına kabul etme tutum ve davranışlarıyla ilgili Türk kız ve erkek öğrencilerde, sınıflara göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Yapılan gözlemlerin yanı sıra bir 2. sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıflarda değişen tutum ve davranışlar içerisinde oldukları vurgulanmıştır:

Suriyeli öğrenciler, kendilerini kabul ettirmek için çok gayret ediyorlar. Erkek öğrencilerimiz Suriyelilerle oynarken, kızlar bu konuda daha kapalılar, Suriyeli öğrencileri kabul etmiyorlar.

Konuyla ilgili bir başka paylaşım başka bir 2. sınıf öğretmeni tarafından yapılmış olup, farklı bir tabloyu ortaya konulmuştur:

Öğrenciler birbirlerine adlarıyla hitap ediyorlar. Oyun oynarken Türk ve Suriyeli öğrenciler bir araya gelebiliyorlar. Kızlar bu konuda daha iyi.

Suriyeli öğrencileri arkadaş veya oyun grubuna dahil etme konusunda bazı sınıflarda Türk erkek öğrencilerin, bazılarında ise kız öğrencilerin daha katı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenci gruplarına dahil olmasında cinsiyetin açıklayıcı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır.

Sınıf düzeyine göre gruplaşma tutum ve davranışları

Sınıf değişkeni kapsamında öğrenciler arasındaki gruplaşma davranışlarının birinci ve ikinci sınıflarda daha yaygın olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Özellikle teneffüslerde yapılan gözlemlerde neredeyse bütün öğrencilerin Suriyeli ve Türk gruplar halinde oynadıkları görülmüştür.

Alt sınıf düzeyinde dikkat çeken bir başka durum da grup davranışlarının ders içerisinde de devam etmesidir. Örneğin “*Suriyeli bir öğrenci öğretmenden tuvalete gitmek için izin istediğinde, onu gözleriyle takip eden birkaç Suriyeli öğrencinin daha öğretmenden izin istediği*” veya “*Öğretmen masasından peçete alan Suriyeli bir öğrencinin davranışının birkaç Suriyeli öğrenci tarafından tekrarlanması*” gibi taklit içeren davranışlara sıklıkla rastlanmıştır. Bu davranışların Türk öğrenciler tarafından takip edilmediği ve tekrarlanmadığını belirtmek gerekir.

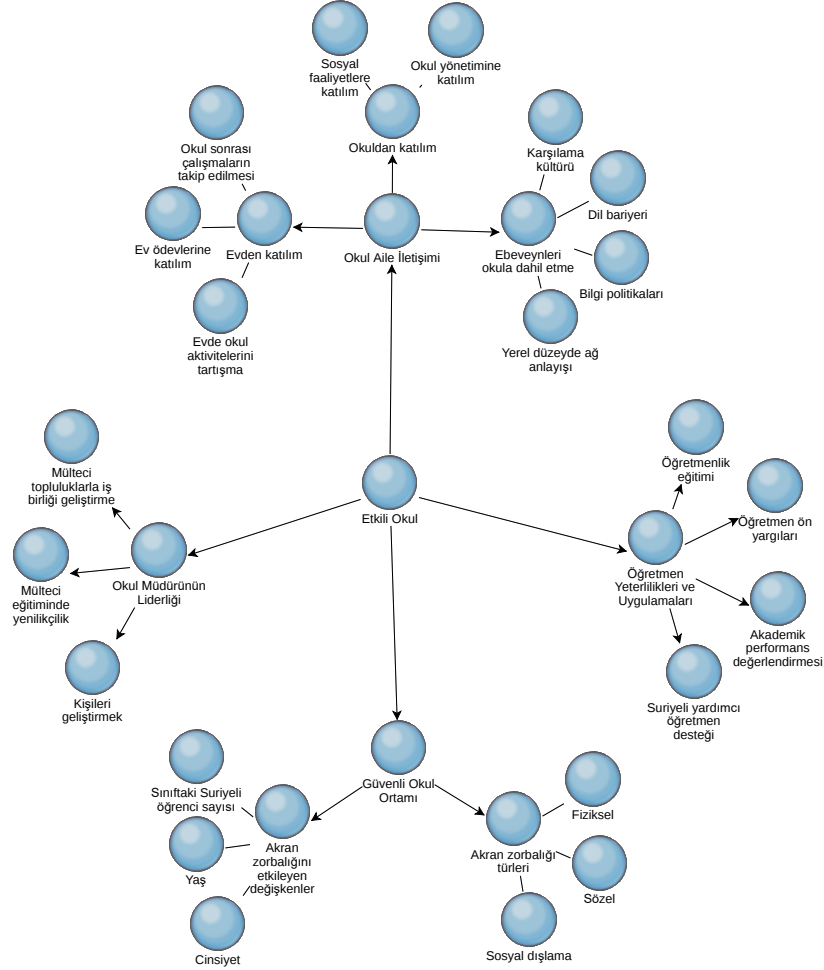
Üçüncü ve dördüncü sınıflarda çok sık olmasa da teneffüslerde birlikte oynayan Suriyeli ve Türk öğrencilere rastlanmıştır. Bu Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin ve akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu belirtilmelidir. Bunun dışında üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde sevecen ve girişken olma, oyunlarda kazanan olma, iyi futbol oynama, hızlı koşma gibi özelliklere sahip olmanın da Türk ve Suriyeli arkadaş gruplarına kabul edilmede etkili faktörler olduğu fark edilmiştir.

Bu bölümde yeni bir mekâna ve kültüre uyum çerçevesinde, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik bulgular betimlenmiştir. Öncelikle yerinden edilmenin bir sonucu olarak yeni durumlara alışmaya dönük bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde yeni yere aşinalık ve grup içi ve grup dışı davranış kalıpları gibi unsurlarla şekillenen kültürlenme sürecinin, Suriyeli çocukların okul içerisinde uyumu ve bireyselleşmesi gibi değişen düzeylerde etkilerini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır.

4.5. Etkili Okul

Etkili okul çalışmalarıyla ilgili zengin bir literatür mevcut olsa da konunun mülteci çocuklarla ilgili yeterli düzeyde ele alınmamış olmasından hareketle, Suriyeli çocukların okula uyumu bağlamında bu konunun da irdelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Teorik tartışmalar ve saha çalışmasından elde edilen veriler çerçevesinde, Suriyeli çocukların okula uyumlarına yönelik etkili okulla ilgili verilerin *okul müdürünün liderliği, okul aile iletişimi,*

öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaları ile güvenli okul ortamı kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Söz konusu verilerin ortaya çıkardığı kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.6’da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Etkili okul temasına ait kategorilerin ilişkisel gösterimi

4.5.1. Okul Müdürünün Liderliği

Bir lider olarak okul müdürünün tutum ve davranışlarının okuldaki tüm işleyişin ve Suriyeli çocukların okula uyumları çerçevesinde okulun etkililiğinin temel belirleyicisi olduğu bilinmektedir. Okul müdürünün, özellikle okul çalışanlarının Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yönlendirilmesi ve geliştirilmesi başta olmak üzere, konuyla ilgili tüm paydaşları bir araya getirme gibi önemli liderlik rolleri üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede okul müdürünün liderliğiyle ilgili öncelikle kişileri geliştirme özelliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Kişileri geliştirmek

Bu kategori, okul müdürünün başta kendisi olmak üzere okulda bulunan tüm personelin, velilerin ve okulun işleyişine etki eden kişi ve toplulukların Suriyeli çocukların okula uyumlarıyla ilgili farkındalığını arttırma ve kişisel gelişime yönelik uygulamalarına odaklanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarındaki rollerinin önemi dikkate alındığında öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliğinin desteklenmesine yönelik okul müdürünün yeterliliğinin irdelenmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Okulda görevli birçok aktör gibi okul müdürünün Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği dikkat çekici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, bünyesinde mülteci barındıran bir okulda görev yapmaya dair okul müdürünün olumlu yöndeki duygusal hazırbulunuşluğu sürece önemli katkılar sunmuştur. Benzer çoğu okuldan farklı olarak Suriyeli öğrenci sayısı Türk öğrenci sayısından daha fazla olan bir okulu yönetmenin güçlükleri dikkate alındığında, okul müdürünün psikolojik sağlamlığı ve duygusal durumu önemli faktörler olarak belirmiştir. Okul müdürünün aşağıda yer alan ifadeleri bu durumu betimlemektedir:

28 yıllık idareciyim. Mesleki hayatımda 33. yılımı çalışıyorum. Bunun beş yılı müdür yardımcılığında geçti diğeri tamamı okul müdürlüğü olarak geçti. Bundan önce değişik okullarda çalıştım. Çoğunluk Altındağ'da çalıştım. Onlar arasında Altındağ'ın en varoş okulları da vardı ama Altındağ'ın en seçkin okullarında çalıştım. Daha sonra Dikmen'de Ahmet Yesevi İlkokulunda çalıştıktan sonra buraya sürgün geldim. Fakat buradaki bu ortam bu şey iyi ki sürgün geldim dedirtti bana. Yani iyi ki gelmişim. Burada da altıncı yılımı çalışıyorum. Biliyorsunuz buraya ilk geldiğim yer burası normal eğitim 700 öğrencili bir okulken bir süre sonra Suriyelileri burada eğitim öğretime aldılar. Otomatikman sayısı iki katına hatta bir ara üç katına yaklaştı. Okul mevcudu 2000 oldu. Ama huzurlu bir ortam oluşturduk. ... Sürgünden gönüllü çalışmaya. Her sürgün keşke böyle olsa. Hani bir söz var belki konumuz dışında ama 'neyin hayır, neyin şer olduğunu siz bilemezsiniz'. Bizim buraya gelişimiz şer gibi görünüyordu, zulümdü, işkenceydi. Ama bakınca şimdi hayırmış. ...

Okul müdürünün ifadelerinden, karşılaştığı zorluğun ekstra bir motivasyon kaynağı oluşturduğu anlaşılmıştır. Nitekim, zorlu bir işin üstesinden gelmenin verdiği doyum hissi, okul müdürünün Suriyeli gerçekliği çerçevesinde okulu yönetmeye dair önemli bir motivasyon kaynağına işaret etmiştir. Yapılan görüşmede okul müdürünün bir başka paylaşımı bu gerçekliğe işaret etmiştir:

... Yani bütün bunlara rağmen buranın verdiği bir huzur var. Bilmiyorum yani bazı şeyleri de Allah rızası için yapıp, beklemek. Yoksa benim Suriyeliler için ek

gelirim yok, ekstra bi şeyim yok, bi ikramiyem yok, bi şeyim yok. Ama onun mutluluğu var ya benim için her şeyin üstünde. ...

Okul müdürü Suriyeli çocukların okuldaki eğitimiyle ilgili olumlu tutum ve davranışlar içerisinde olsa da Suriyeli çocukların okula uyumuna yönelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük programlar, öğretmenler arasında deneyim paylaşımı gibi sürece katkı sağlayabilecek herhangi bir uygulamanın olmaması bir yetersizlik olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka olumsuzluk ise diğer okulların Suriyeli öğrencileri kabul etmemeleri nedeniyle, bu okula yönelen bütün Suriyeli öğrencilerin kaydedilmesinin ortaya çıkardığı plansızlıktır. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ilk zamanlar Suriyeli öğrencilerin okula plansız bir şekilde kaydedilmesinin okulun Suriyeli öğrenci sayısını şişirdiği ve bunun en ağır faturasının öğretmenlere yüklendiği bilgisi paylaşılmıştır. Bu olumsuz sonuçların ortaya çıkmasında Türk eğitim sisteminin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili yapısal düzenlemelerinin irdelenmesine ihtiyaç vardır.

Ayrıca daha önce de üzerinde durulan Suriyeli öğrencilerin sınıflara dağılımındaki dengesizlik ve bu durumun öğretmenlerde yarattığı olumsuz düşüncelerin de Suriyeli öğrencilerin okula kaydedilme sürecinde yaşanan bu plansızlıktan kaynaklandığı fark edilmiştir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili desteklenmemesi, bilgi eksikliklerinin giderilmemesi ve yeterli düzeyde yönlendirilmemesi de öğretmenlerdeki bu olumsuz düşünceleri pekiştiren bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak, birçok öğretmenden edinilen bilgi dahilinde, öğretmenlerin bu zorlu süreçte yalnızlık hissine kapıldığı ve kendilerini çaresiz hissettikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin deneme yanılma yoluyla süreci deneyimledikleri ve sürdürmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

Okul müdürünün liderliği çerçevesinde okulda görülen bir başka eksiklik, okulun Suriyeli öğrenciler geldikten sonraki yeni haline ilişkin, Suriyeli ve Türk veli ve öğrencilere yönelik tanıtıcı ve bilgilendirici faaliyetlerin yapılmamış olmasıdır. Nitekim daha önceki bölümlerde üzerinde durulan bulgular, bu yöndeki eksikliğin Türk velilerin ciddi tepkilerine yol açtığını göstermiştir. Bu bulgular Türk velilerin, Suriyelileri okulda istememe ve onları sert bir şekilde dışlayan tutumlarını ortaya koymuştur.

Mülteci eğitiminde yenilikçilik

Okula Suriyeli öğrencilerin kabul edilmesi ve bu öğrencilerin oldukça fazla sayıda olması, okuldaki tüm görevliler ile Türk öğrenci ve veliler tarafından yeni bir durum olarak

deneyimlenmiştir. Bu yeni durumu başarılı bir şekilde yönetmenin, tamamı Türk öğrencilerden oluşan bir okulu yönetmeye göre birtakım güçlükleri ve farklılıkları beraberinde getirdiği ortadadır.

Okul müdürünün bazı yenilikçi uygulamalarının çoğunlukla bu farklılıkları yönetme sürecinde ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, okuldaki önemli karar alma mekanizmalarından biri olan okul aile birliği yönetimine Suriyeli velilerin aday olmalarının ve seçilmelerinin önü açılmıştır. Bir başka örnek, okulda Türk ve Suriyeli velileri bir araya getiren sosyal etkinliklerin düzenlenmesidir. Yine okul bahçesinin veliler tarafından düzenlenmesi, velilerin okulu sahiplenmeleri ve aidiyet duygusunun gelişimi açısından önemli bir uygulama olmuştur.

Okul müdürünün yenilikçi uygulamalar çerçevesinde etkili uygulamalarına tanık olunsa da ders müfredatlarına hâkimiyet ve müfredatı Suriyeli öğrencileri dikkate alan uygulamalarla çeşitlendirme konusunda eksiklikler görülmüştür. Konuyla ilgili diğer bir olumsuzluk, müfredat içeriğinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik planlanan süreç yönetiminin, Suriyeli öğrencilerin varlığı ile zorlaştığı ve içeriği planlanan zamanda yetiştirememeye kaygısının öğretmenlerde ciddi bir baskı unsuru oluşturduğudur. Okuldaki öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bu durum, okula gelen bir müfettişle ilgili aşağıda yer alan rehber öğretmen izlenimleriyle de doğrulanmıştır:

Öğretmenden öğretmene farklılık gösterse de yani sınıf ortamı çok farklı bi şey. Yani elinizde bir müfredat var örnek veriyorum ve deniyor ki yaşadık mesela müfettiş geldi, işte şu eksik bu eksik yani yaklaşık 1 saat konuştu, 55 dakikası eksiklere ve yetersizliklere yönelik. 1 saatlik konuşmanın 55 dakikası, 'işte çok izin almış da işte sınıfta şu yapılmamış, şu eksik, bu eksik' yani, müfredata yönelik ama hani gidişata göre o kadar eksik saydı ki. Sonra baktık öğretmen arkadaşım evet haklı. O kendisine verilen yıllık plan içerisinde o planı uygulamak zorunda. O planın içeriği neyse onu da öğrencilere aktarmak zorunda. Örnek veriyorum mesela, birinci sınıfta normal koşullarda ne yapılır? İşte okula uyum çalışması, sonra okuma-yazma becerilerinin kazanılması, işte çocuğun sosyal, duygusal, psikolojik, akademik yönlerinin gelişimine katkı sunacak etkinliklerin paylaşılması. Çankaya merkezdeki birçok öğretmen bunu yapıyor. Ne yapıyor bir yıl boyunca? Okuma ve yazma çalışması. Ağırlıklı olarak yürüttüğü çalışma bu. Bizim öğretmen arkadaşlarımız zaten bi defa hani 'Benim ismim X, senin ismin ne?' çocuğa sorana kadar zaten bir aylık süre bi geçiyor.

Okul genelinde görülen içerik kazandırma sürecinde Suriyeli öğrenciler yokmuş gibi hareket edilmesi, öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısıyla ilişkili bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Ders içeriklerinin tek tip olması, bu içeriğin zamanında öğrencilere kazandırılma zorunluluğu ve merkezi bir planlama dahilinde Suriyeli öğrencilerin dikkate

alındığı bir kılavuzun bulunmayışının bu olumsuzluğun görülmesinde nedensel faktörler olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan odak görüşmede öğretmenlerin konuyla ilgili *“Öğrenciler arasında bir farklılık yokmuş gibi davranıyoruz ve müfredat da aynı şekilde geliyor. Bu okulda farklı bir öğrenci yokmuş gibi bir durum çıkıyor ortaya. Değerlendirirken, öyle değerlendiriyoruz.”* şeklindeki ifadeleri bu bulguları doğrulamaktadır. Buna paralel bir anlayış, rehber öğretmen odak görüşmesinde de ifade edilmiştir:

Bi defa Suriyeli ya da Türk öğrencisi diye bir bakış açımız yok hem rehberlik servisi olarak hem okul yönetimi ve öğretmen arkadaşlar olarak. Sanki bu ülkenin bir yurttaşının çocuğu okula gelmiş gibi. Yaklaşım tarzımız o. Nasıl Türk öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmalarını yürütüyorsak Suriyeli sığınmacı öğrencilerimize de mülteci diye tanımlanan artık tanımı nasıl konuluyo bilmiyorum o öğrencilerimize de Millî Eğitimin gerektirdiği müfredat doğrultusunda oryantasyon çalışmalarımızı yapıyoruz, bireysel görüşmelerimizi gerçekleştiriyoruz, grupla çalışma yapılacaksa aynı şekilde yürütüyoruz, veliyle ilişkimiz, ... herhangi özel bir çalışma onlara yönelik yapmıyoruz. Çünkü sınıflara serpiştirilmiş öğrenciler değil. Dedğim gibi 935 öğrenci var bizim e-okul sisteminde sabahçı grup için. Bunun 523 tanesi zaten Suriyeli. Yani Suriyeli öğrencilere ayrı, Türk öğrencilere ayrı çalışma yaparsak, bu oryantasyonu, uyumu çok uzun sürede gerçekleştirebiliriz. Biz sanki hepsi bizim öğrencimiz anlayışla hareket ettiğimiz için özel bir çalışma yürütmüyoruz.

Öğretmenlerin okulda Suriyeli öğrenci yokmuş gibi bir tutum içerisinde bulunması, okulun bir bütün olması gerektiği ve Suriyeli öğrencileri ayrıştırmama inancına temellendirilse de bu durumun Suriyeli ve Türk öğrencilere olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır. Okulda Suriyeli öğrencilerin bulunması sadece Suriyeli öğrencilere yönelik değil, Türk öğrencileri de bu farklı yapıda dikkate alan uygulamalara başvurma zorunluluğunu ortaya koymuştur. Üzerinde durulan çeşitli olumsuzlukların yanında Suriyeli yardımcı öğretmenlerin sınıflarda ve rehberlik hizmetlerinde görev alması, takviye sınıfların ve kursların oluşturulması söz konusu problemleri azaltan uygulamalar olarak gözlemlenmiştir.

Mülteci topluluklarla iş birliği geliştirmek

Okul müdürünün liderliği kapsamında dikkate alınan bir başka nitelik, okul dışı Suriyeli topluluklarla iş birliğine gidilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Yaygın bir durum olarak, Suriyeli öğrencilerin Suriyeli sivil toplum kuruluşları bünyesindeki çeşitli kurslara katılmalarıyla karşılaşmıştır. Öğretmen ve velilerden elde edilen veriler dahilinde bu kursların Suriyeli öğrencilerin akademik performanslarına önemli katkılar sağladığı bilinse

de kursları düzenleyen sivil toplum kuruluşları ile okul arasında herhangi bir iş birliğinin olmaması bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır.

4.5.2. Okul Aile İletişimi

Suriyeli çocukların eğitiminde okulun etkililiğine ilişkin ikinci kategori, okulun aile ile olan iletişimi hakkındadır. Bu başlıkta ele alınan alt kategorilerin ebeveynleri okula dahil etmeye yönelik okulun izlediği stratejiler çerçevesinde, ev ve okul temelli katılım olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Evden katılım

Çocuklarının eğitime evden katılım boyutunda, velilerin eğitim süreçleriyle ilgili destek düzeyi ve bu desteğin nasıl olabileceği hakkındaki veriler üzerinde durulmaktadır. Bu veriler *evde okul aktivitelerini tartışma, ev ödevlerine katılım, okul sonrası çalışmaların takip edilmesi* başlıklı alt boyutlar kapsamında ele alınmaktadır.

Evde okul aktivitelerini tartışma

Bu boyut, çocukların okulda ve sınıfta karşılaştıkları akademik faaliyetler ve sosyal etkileşimlerin aile içerisinde tartışılmasıyla ilgilidir. Bu kapsamda Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde, evde çoğunlukla okulda yaşanan sosyal ilişkilerden kaynaklanan problemlerin tartışıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Suriyeli veliler, çocuklarının okulda yaşadıkları bu tür problemlerde çoğu zaman herhangi bir girişimde bulunmadıklarını paylaşmışlardır. Bazı velilerin bu tür problemlere, çocuklar arasında yaşanabilecek normal durumlar olarak yaklaştıkları, bazılarının ise kendi ülkesinde bulunmamanın bir sonucu olarak haksızlığa ve zulme uğrama şeklinde yorumladığı görülmüştür.

Okulda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında yaşanan sosyal problemlerle ilgili Türk veli ve öğrencilerin tepkileri Suriyeli grubun tepkilerine göre farklılaşmaktadır. Türk velilerin gösterdiği tepkiler, çoğu zaman olumsuzluklarla ilgili Suriyelileri günah keçisi olarak seçme biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu bulgu rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede ortak bir vurgu olarak doğrulanmıştır:

... Suriyelilerin varlığı, bir bahane bir sığınma merkezi haline geldi. Örnek veriyorum, çocuk ödevini yapmıyor ya da öğretmenin istemediği bir tutum ve

davranışı sergiliyor ya da arkadaşıyla sık sık kavga ediyor. Türk veli geliyor, diyor ki ‘Hep Suriyeliler yüzünden oldu. Yoksa bu çocuk böyle değildi. Onlardan göre göre böyle oldu.’ Aslında o Suriyeliler olmasa da o sınıfın tamamı Türk de olsa o çocuk onu yapar aslında. Bir sığınma aracı haline dönüşmüş Suriyelilerin varlığı. ...

Benzer bulgular 2. sınıflardan birinde yapılan gözlemde elde edilmiştir: Sınıf içi gözlemde, Türk bir öğrencinin orta grupta yer alan ikinci sırada oturduğu ve bu grupta oturan Suriyeli öğrencilerin tahtayı görmelerini engellediği fark edilmiştir. Bu durum karşısında öğretmen, arka sırada oturan Suriyeli bir öğrenci ile bu öğrencinin yerini değiştirmiştir. Sınıf içi gözlemlerde, bu öğrencinin yaramaz olmanın yanında öğretmenin söylediklerini ciddiye almayan ve verilen görevleri de yerine getirmeyen bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu tür davranışları nedeniyle öğretmeni tarafından rehberlik servisine de yönlendirilen bu öğrenci hakkında öğretmeni, “... *küçükken başından bir yanma olayı geçen bu öğrencinin, babası tarafından fazla şımartıldığı için davranış bozukluğu sergilediğini*” ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrencinin olumsuz davranışları nedeniyle sınıfta oturduğu yerinin sürekli değiştirildiği ve gittiği her yerde Suriyeli öğrencilere rahatsızlık verdiği gözlemlenmiştir. Bu gözlem, sonrasında sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmenin konu hakkındaki ifadeleriyle de desteklenmiştir:

Geçen yıl da Suriyeli öğrencilerle sürekli kavga halinde olduğu için velisi sürekli okula şikâyet geliyordu. Sanki çok düzgün bir öğrenciymiş gibi velisi her gün okuldaydı. Yaptığım bütün açıklamalara rağmen velisi sorunun kaynağı olarak Suriyeli öğrencileri gösteriyordu.

Suriyeli öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkilerinde yaşanan bu problemler dışında, derste anlatılanları anlayamamaya bağlı akademik sıkıntılarını da velileriyle paylaştığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu duruma bağlı olarak çocuğun okula gelme istekliliğinin olumsuz yönde etkilendiği, veliler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Fakat derslerin öğretmen merkezli klasik aktarım düzeniyle işlenmediği, uygulamaların çeşitlendirildiği sınıflarda Suriyeli velilerin bu hususta bir sıkıntı dile getirmemiş olması dikkat çekici bir veri olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim sınıf içi gözlemlerde, bu sınıflarda dil kullanımını asgari düzeye indiren sınıf içi uygulamalara sıklıkla başvurulmasının olumlu etkilerinin olduğu fark edilmiştir.

Ev ödevlerine katılım

Ev ödevleri, Suriyeli velilerin sıklıkla dile getirdikleri bir problem alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, bir taraftan velilerin çocuklarının akademik başarısına verdikleri

öneme diğer taraftan dil engeli nedeniyle ev ödevleri konusunda çocuklarına yeterince yardımcı olamamaları şeklindeki ikilime işaret etmiştir. Ev ödevlerinin anlaşılabilmesi ve ödevlerde yönlendirici bilgilerin yer almaması, Suriyeli velilerin çocuklarının ev ödevlerine yeterince yardımcı olamamalarına yol açmıştır. Suriyeli bir velinin şu ifadeleri de bulguyu desteklemiştir:

Dört-beş safha (sayfa) ödev. Tam gün ödev veriyorlar, tam gün ödev (çok ödev veriyorlar anlamında). Hem anlamıyor hem anne ödevsiz istemiyor. Tam gün çocuklar bakıyor bakıyor, yani çok zor. Ama öğretmen istiyor. Yapıyor yapıyor. Ama meselen öğretmen (in) ne istediğini anlamıyor. Örnek var, çok kolay. Keşke her zaman örnek var. Ne zaman örnek var, hemen çözülüyor. Ama ne zaman örnek yok, anlamıyor. Keşke öğretmenler Suriyeli için her zaman örnek var, her soru örnek var. Çocuklar için, anneler için. Yani en önemli ödevler (en önemli konu ödevler). Keşke her zaman örnek var. Okumak meselan biliyor, ama anlam bilmiyor. Yani öğretmenler ne yapıyorlar, buyrun ödevler yazıyor, okumak falan yapmıyor. Yani aynı sen mesela Kur'an okuyor ama anlamıyor. Aynı aynı. Yani biraz açıklamak lazım. ...

Burada da vurgulandığı gibi Suriyeli yardımcı öğretmenlerin de desteğiyle bazı öğretmenlerin hazırlamış olduğu Arapça yönergelerin, ev ödevleriyle ilgili Suriyeli veli ve öğrenciler için çok faydalı olduğu anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler yazılı olarak bazıları da hazırladıkları ses kayıtlarını dijital ortamda velilerle paylaşarak bu faydayı sağlamışlardır. Veliler, dijital ortamda bu tür paylaşımların ev ödevleriyle ilgili oldukça faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan 1. sınıflardan birinde sınıfında yapılan gözlemde öğretmen, okuma-yazma öğretimiyle ilgili çekmiş olduğu videoları, yönlendirici olması amacıyla velilerle paylaştığını ve bu uygulamadan üst düzey fayda elde ettiğini belirtmiştir. Öğretmen, hece öğretimiyle ilgili çektiği videoları sürekli velilere ulaştırdığını belirterek, bu uygulamanın önemli faydalar sağladığını aşağıda yer alan ifadelerle vurgulamıştır:

Dün gece çok yorgun olduğum için uykuya kaldım. Video çekmeyi unutmuşum. Veliler üst üste WhatsApp'tan yazmışlar. Bir velim de Arapça açıklamalı olarak çalıştığımız heceyle ilgili video çekip paylaşımda bulunmuş. Bu sistemden oldukça verim alıyoruz. Veliler de çok istifade ettikleri için paylaşımların devam etmesini istiyorlar.

Bulgular, Suriyeli velilerin çocuklarının ev ödevlerine destek olmalarının önemini doğrulamıştır. Bu çerçevede, Türkçe becerisi başta olmak üzere velilerin çocuklarının ev ödevlerine katılımlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin etkilerini en aza indirmek

için yönlendirici uygulamalara oldukça ihtiyaç hissedildiği ve bu uygulamaların önemli faydalar sağladığı anlaşılmıştır.

Okul sonrası çalışmaların takip edilmesi

Gerek okul bünyesindeki gerekse okul dışındaki takviye kurslara Suriyeli velilerin yüksek düzeyde ilgi duydukları görülmüştür. Okul müdürünün konuyla ilgili ifadeleri bu durumu teyit etmiştir:

... Suriyeliler, uzun süre okulsuz kalmaları, okulun yokluğunu çekmeleri nedeniyle, mesela yazın biz okulda kurs açacağız diyelim bedava kurs vereceğiz diyelim, 300 Türk öğrenciden 5 tane gelmez. Getiremezsiniz, gelmez hiçbirisi! Ama burada yazın kurs açtığımızda 400-500 Suriyeli öğrenciyle yaptığımız kurs oldu yazın, tüm yaz süresince. Suriyeliler bu konuda eksikliğini, yetersizliğini bildiği için, belki çocuklar olmasa da anne babalar bunun farkında olduğu için bu tür şeylere yeter ki sen a, onlar koşarak geliyorlar.

Benzer paylaşımlarda bulunan öğretmenler de sınıflarındaki Suriyeli velilerin, okul dışı kurslara yönelik ilgilerini doğrulamıştır. 1. sınıflardan birinde yapılan gözlemlerde bu kurslara katılan Suriyeli bir erkek öğrencinin kurstan sonraki akademik başarısının, derslere aktif katılımının ve bunun sonucunda sınıfa aidiyetinin belirgin bir şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde Suriyeli ocukların bu kurslara yönlendirilmesinde etkili olan faktörlerden birinin alınan maddi yardımlar diğerinin ise akademik bilgi ve beceri olarak akranları arasındaki farkı giderme ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır.

Okuldan katılım

Suriyeli ailelerin okul içi faaliyetlere katılımlarının, çocuklarının eğitimindeki rollerini arttıran bir faktör olduğu görülmektedir. Etkili okul tartışması kapsamında ele alınan bulguların yer aldığı bu kısımda, Suriyeli velilerin okul faaliyetlerine katılımları ve okul yönetiminde söz sahibi olmalarına yönelik yaşantılara ve paylaşımlara odaklanılmaktadır.

Sosyal faaliyetlere katılım

Suriyeli velilerin okulda düzenlenen çeşitli kutlamalar ve faaliyetlere yüksek katılım gösterdikleri ve bu etkinliklerin iki toplumu birbirine yakınlaştırdığı ve uyumu arttırıcı bir

rolünün olduğu fark edilmiştir. Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada bulunduğu karma sınıflarda öğretmenler günü kutlamasının yapıldığı ve Suriyeli öğrencilerin de Türk öğrenciler gibi öğretmenlerine hediyeler aldıkları gözlemlenmiştir. Fakat tamamı Suriyelilerden oluşan sınıflarda bu tür kutlamalara rastlanılmamıştır. Bu sınıflardan birinin öğretmeni bu durumu “*Bugünden haberleri yok. Aslında Suriye’de de böyle bir kutlama varmış ama bugün değilmiş*” şeklinde açıklamıştır. Bu örnek, Suriyeli öğrencilerin uyumu çerçevesinde bir taraftan sosyal etkinliklerin diğer taraftan karma sınıflarda yer almanın önemine işaret etmiştir.

Okuldaki önemli faaliyetlerden biri de veli toplantılarıdır. Bu çerçevede öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Suriyeli velilerin neredeyse tamamının veli toplantılarına katıldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum, Suriyeli velilerin çocuklarının eğitime katılımlarının bir göstergesidir. Okuldaki veli toplantılarının, tüm velilerle bir arada veya Suriyeli ve Türk velilerle ayrı gruplar halinde gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Her iki uygulamada da Suriyeli yardımcı bir öğretmenin tercümanlığı vasıtasıyla, öğretmenin konuşmalarının eş zamanlı olarak Suriyeli velilere aktarıldığı gözlemlenmiştir. Suriyeli yardımcı öğretmenlerin bu tür faaliyetlerde tercüman olarak kullanılması faydalı bir uygulama olarak dikkat çekmiştir.

Okul yönetimine katılım

Okul yönetiminde etkin rol alınabilecek yapılar, velilerin okul faaliyetlerine katılımları çerçevesinde önemli bir gösterge olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli velilerin okul yönetimine katılım gösterdiği ve bu yolla okulun işleyişi üzerinde doğrudan etkide bulundukları görülmüştür. Diğer taraftan Suriyeli velilerin böyle bir yapıda yer alma isteklilikleri, okulda Suriyeli öğrencilerin eğitime dönük kararlarda Suriyelilerin dikkate alınmasına duyulan ihtiyacın bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır.

Suriyeli velilerin doğrudan olmasa da dolaylı yoldan etkide bulundukları diğer yapı GEM’dir. Burada görevli ve kendileri de veli olan Suriyeli koordinatörlerin, Türk okulundaki Suriyeli öğrenciler bağlamında okul yönetimine katıldıkları ve önemli katkılar sundukları fark edilmiştir. Bu veliler hem tercümanlık hizmetleri hem de Suriyeli öğrencilerden kaynaklanan problemlerin giderilmesinde etkin rol oynamışlardır.

Ebeveynleri okula dahil etme

Bu kısımda velileri okula dahil etmeye yönelik olarak okul tarafından benimsenen birtakım uygulamalar üzerinde durulmaktadır. Bu kategoride çocuğun okula kabul edildiği ilk gün başta olmak üzere eğitim ve öğretim sürecinde benimsenen çeşitli uygulamalarla ilgili bulgular üzerinde durulmaktadır.

Karşılama kültürü

Suriyeli velilerin okula kayıt sürecinde karşılaştıkları durumlar hakkındaki veriler, bu süreçte okul müdürünün olumlu tutum ve davranışlar sergilemesine bağlı olarak, okulun pozitif bir görünüme sahip olduğunu göstermiştir. Konuyla ilgili görüşülen Suriyeli velilerin tamamı, kayıt sürecinde herhangi bir problem yaşamadıklarını ve bu durumdan duydukları memnuniyeti ifade etmiştir. Daha önce üzerinde durulan bir bulgu olarak *Okul müdürünün diğer okulların geri çevirdiği Suriyeli velilerin bu okula kabul edildiklerini ve öğrencilerinin okula kaydedildiğini* belirten ifadeleri, Suriyeli velilerin konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini doğrulamıştır.

Bu süreçte okulda yardımcı Suriyeli öğretmenlerin bulunmasının çok önemli katkılarının olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle Suriyeli velilerin yönlendirilmesinde ve okul ile kurulan iletişimde köprü görevi üstlenmelerinin kayıt sürecine önemli katkıları olmuştur. Böylece Suriyeli veliler, ilk gün karşılaştıkları olumlu atmosferden çok etkilendiklerini ve okulun kendilerini dışlamamasından duydukları memnuniyeti sıklıkla dile getirmişlerdir.

Velilerin okulun karşılama kültüründen duydukları memnuniyet, öğretmenlerin ev ziyaretleriyle pekiştirilmiştir. Öğretmenlerin ev ziyaretlerinden duyulan bu memnuniyetin, Suriyeli çocukların eğitim yaşantısına olumlu yönde katkılarının olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler, ev ziyaretlerinden sonra Suriyeli velilerin okula katılımlarının ve öğrencilerinin eğitime verdikleri destek düzeyinin arttığını göstermiştir.

Ev ziyaretleri sayesinde öğretmenlerin, ilgili öğrencinin evdeki yaşam şartlarının farkına vardığı ve öğrenciye yaklaşımının da buna göre biçimlendiği anlaşılmıştır. Nitekim konuyla ilgili görüşme yapılan bir öğretmenin ifadeleri, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin içinde bulundukları fiziki koşulları görmesi ve onları daha iyi tanıyarak onlara bu çerçevede yaklaşması açısından ev ziyaretlerinin önemini doğrulamıştır:

Suriyeli bir öğrencimin evini ziyaret ettim. Çocukların hepsi bir odada ve evde neredeyse hiçbir şey yok. Sağdan soldan buldukları eski birkaç ev eşyası ile hayata tutunmaya çalıştıklarını gördüm. Çocukların yere serilen bir battaniye üzerinde yan yana uyuduklarını gördüm. Gözlerim doldu. ...

Buna benzer bir deneyim başka bir öğretmen tarafında da dile getirilmiştir:

Türk ailelerin kalmak istemediği, oldukça eski, harabe bir evde kalan bir öğrencimi ziyaret ettim. Zaten çoğunlukla köy tipi, gecekondur evler. Şartları çok ağır. ...

Bu konudaki diğer önemli bir uygulama, okula giriş sürecinde aile tanıma formlarının doldurulmasıdır. Formda yer alan bilgilerin Arapça yazılmış olduğu ve Suriyeli yardımcı öğretmenlerin yardımıyla doldurulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Formlarda Suriyelilere yönelik elde edilen bilgiler, okulun işleyiş ve planlamalarına yön veren bir müdahale olarak ortaya çıkmıştır.

Dil bariyeri

Dil engelinin, velinin okula katılımında bir bariyer olduğu bilinse de okulda Suriyeli yardımcı öğretmenlerin bulunması ve Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmelerine bağlı olarak bu engelin yavaş yavaş aşıldığı görülmüştür. Nitekim okul müdürünün, gelinen süreçte her sınıfta iyi derecede Türkçe bilen birçok Suriyeli öğrencinin bulunması şeklindeki paylaşımı ve öğretmenlerin de Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin ilk zamanlara göre çok daha iyi bir noktada olduğu şeklindeki ifadeleri bu durumu doğrular niteliktedir. Bu bulgular Suriyeli öğrencilerin dil becerisinin süreç içerisinde geliştiğini gösteren gözlemlerle de teyit edilmiştir.

Türk velilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, mahalledeki Türk nüfusun giderek azaldığını göstermiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan Türk velilerin tamamı, kendilerini mahallede yalnız hissettiklerini ve neredeyse hiç komşularının kalmadığını vurgulamıştır. Ayrıca görüşme yapılan Türk velilerin tamamı imkânları elverirse mahalleyi terk edeceğini belirtmiştir. Mahallede Türk ailelerin azalması ve buna bağlı olarak Suriyeli ailelerin Türk ailelerle zaten sınırlı olan iletişimlerinin giderek azalması, Suriyelilerin Türkçe dil becerisini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli ailelerin günlük ihtiyaçlarını genel olarak Suriyeli esnaftan gidermeleri de Türkçeye duyulan ihtiyacı azaltarak bu durumu pekiştirmiştir.

Bilgi politikaları

Bu kategori, eğitim sistemi hakkında velilerin bilgi eksikliğini gidermeye yönelik okul uygulamalarını kapsamaktadır. Suriyeli ve Türk velilerin okulun işleyişi, kuralları, uygulamaları ve hedefleri hakkında bilgilendirilmesinin velilerin okulla olan iletişimlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Velilerin okul işleyişi hakkında bilgilendirilmesinin önemi ortadayken, okulun bu konu hakkında velileri yönlendirici ve bilgilendirici bir uygulamasına rastlanmamıştır. Diğer taraftan okulda Suriyeli öğrencilerin bulunması, bunların sınıflara dağılımı ve okulda bu kapsamda meydana gelen işleyiş ve uygulamalardaki değişiklikler hakkında Türk velilerin bilgilendirilmemesi de ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim bu eksiklik, okulda Suriyeli öğrencilerin bulunmasıyla ilgili Türk velilerin sert itirazlarıyla sonuçlanmıştır. Bu kapsamda, aşağıda yer alan paylaşımdan da anlaşılabileceği üzere, Türk bir velinin girişimiyle Türk velilerin toplu itirazları okul dışına taşarak, yönetilmesi zor bir süreçte evrilmiştir:

Geçen yıl bizim çok şeylerimiz oldu. Millî Eğitim Müdürüne gittik, kaymakama çıktım, bir sürü dilekçe topladım. Toplayan benim ve bunları gönderdim. Ama bunları benim göndermeme rağmen her şeyde biz kapıdan girdiğimiz zaman ve bu beni çok rahatsız etti ‘Siz Müslüman değil misiniz? Siz nasıl Müslümansınız?’. Bizim resmen Müslümanlığımız sorgulandı yani. Bu hiç hoş bi şey değil bence. Bi veli olarak diyim bi veli olarak mesela, ben ne isterim? Normal herkes gibi standart, güzel bi okula çocuğumu rahat edebileceği ve iyi bi öğretmene göndermek isterim. Değil mi? Ama şimdi buraya gönderdiğimde acaba n olacak kaygımız vardı. O zaman için Suriyeli çocuklardan sorunumuz vardı. Artı ikinci olarak ya ben bi anneydim ya. Yani ben çocuğumu gönderiyosun ya acaba benim çocuğuma mı sıra gelecek? Yani bu kaygı hiç güzel bi şey değil. Allah kimseye de yaşatmasın yani gerçekten. Yani biraz hani az olacaktı. Yani az olacaktı dediğim, hani durup dururken birden herkese Allah bile yani çekemeyeceği yükü vermemiş kuluna. Tutup bir sürü öğrenciyi birden yükleyip ve ‘Sen bunları okutmaya zorunlusun, sen veli de bunları çekmek zorundasın’ der gibi yani birden hepsini de buraya yığmaları hiç hoş değildi yani. Bizim için çok zordu. ...

Velilerin bu toplu itirazına benzer bir girişimin, 2020 yılında da yaşandığı bilgisi, öğretmenler tarafından paylaşılmıştır. Bu problemlerin ortaya çıkmasında, okulun velilere yönelik bilgilendirici faaliyetler düzenlememiş olmasının etkili bir neden olduğu ortadadır.

Yerel düzeyde ağ anlayışı

Bu kategoride okulun, okul dışı kuruluşlarla iş birliğine odaklanılmaktadır. Diğer bir deyişle bu kısımda, okul dışındaki kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla kurulacak

iş birliklerinin, Suriyeli velilerin okula katılımına yönelik etkisi üzerinde durulmaktadır. Bir olumsuzluk kaynağı olarak farklı temalarda okulun sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili etkileşim düzeyinin yetersizliği, ebeveynleri okula dahil etmeye yönelik önemli bir fırsatın kullanılmadığını da göstermiştir.

Bu kategoride konuyla ilgili diğer bir önemli yapı olarak kamu kurumlarının etkililiği ele alınmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin paylaşımları çerçevesinde, Suriyelilerin okula giriş yaptığı ilk yıllarda okulun birçok kurumun ilgi odağı haline geldiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu kuruluşların, Suriyeli velilerin okula katılımları başta olmak üzere, Suriyeli çocukların okula kazandırılması ve eğitim yükünün paylaşılması gibi konularda ciddi katkılar sunduğu öğrenilmiştir. Fakat süreç içerisinde bu kurumların ilgisinin azalmasının yanı sıra okulun da iş birliğinin sınırlı düzeyde kalması, okulun yükünü arttırmıştır.

4.5.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Uygulamaları

Bulgular, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili öğretmen yeterliliklerinin ve uygulamalarının, bu çocukların okula uyumlarında etkili bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Konuyla ilgili veriler *öğretmenlerin aldığı üniversite eğitiminin niteliği, öğretmenlerin sahip olduğu ön yargılar, Suriyeli çocukların performansının değerlendirilmesi ve Suriyeli yardımcı öğretmen desteği* başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretmenlik eğitimi

Sınıf içerisindeki farklılıkları yönetmeye dair öğretmenlerin yetersizliği konusunda okulda yaygın bir kanı mevcuttur. Bu durum hem gözlemlerle hem de öğretmenlerle yapılan görüşmelerle teyit edilmiştir. Nitekim sınıf içi gözlemlerde öğrencilerde görülen eğitsel ve davranışsal problemler karşısında öğretmenlerin çaresiz kaldıklarına tanık olunmuştur. Dahası dersi anlamakta güçlük çeken Suriyeli öğrencilere yönelik dersleri çeşitlendiren ve farklı stratejilere başvuran öğretmen sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Sadece sınıf öğretmenlerinin değil, okulun rehber öğretmenlerinin de bu konuda yeterli eğitim almadıkları anlaşılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan odak görüşmede kaydedilen aşağıdaki ifadeler de hem rehber hem de sınıf öğretmenlerinin mülteci eğitimiyle ilgili bilgi eksikliklerine işaret etmiş ve bu eksikliği gidermeye yönelik önemli bir tavsiyeyi içermiştir:

Burada çalışan öğretmenlerin de mutlaka bu Suriyeli çocukların eğitim-öğretimiyle ilgili okulun içerisinde değil de seminer çalışmalarında olur, yaz dönemlerinde olur, örnek veriyorum, yani bir bilgilendirme olur, hani bu tür öğrencilere yönelik ne çalışmalar yapılır diye ben önce öğretmenlerin... bizim de yani, ben rehber öğretmenler olarak söylüyorum, bizim önceden bir çalışmaya alınmamız gerektiğini, ama iki yıldır ben geldim, burda kendim öğrendim. Yani kendim ne yapmam gerektiğini yaşayarak öğreniyorum. Yani bir ön bilğim yok. Örnek veriyorum meslekte 24. yılımı tamamladım, diyorum hiç bu Türk öğrencilerim olmamış şimdi öğrencilerimden yarıdan fazlası Suriyeli ve ben sorunlarla yüzleşirken yani ne yapmam gerektiği, önceye dair hiçbir bilğim yok, bi bilgilendirme yok. Dolayısıyla ben hem rehber öğretmenlerin hem de sınıf öğretmenlerinin yani bu bölgede çalışan arkadaşların dönem dönem seminrlere alınıp ihtiyaç noktasında bilgilendirmelerine yönelik çalışmaların yapılmasının daha sağlıklı olacağını düşünüyorum.

Rehber öğretmenler tarafından, öğretmenlerin konuyla ilgili yetersizliğine işaret eden bir başka örnek olay da Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında dikkate değer ipuçları sunmuştur:

Öğretmen tükenip bize geliyor. Bu konuda biz de yeterli eğitim almadık. Ama öğretmenlerin mülteci öğrencilerin tepkilerini ve davranışlarını anlamlandırmada ciddi problemler yaşadıklarını gözlemliyorum. Öğretmenler genellikle şöyle bir sıkıntılarının olduğunu söylediler; mesela çocukların özelliklerini bilmiyorlar. Mülteci çocukların kendilerine özgü özellikleri var. Mesela yalan davranışı, normal çocuklara göre çok daha fazla görülür. Mesela bunu bilmedikleri için farklı tepki gösteriyorlar. Ya da şöyle söyleyim, mesela travma yaşamış kişilerde gelecek yönelimi biraz bozulur ve geleceğe ilişkin plan yapmakta sıkıntılar yaşarlar, mesela bunu bilmiyorlar. Ya da mesela diyo ki ‘ben çocuğa bağırıyorum, çocuk bana gülüyor’ diyo. ‘Terbiyesiz!’ diyo. Oysaki o, savunma mekânizması. Yani çocuk duygunun altında ezildiği için gülerek tepki veriyor. Bunu bilmediği, terbiyesizlik olarak adlandırdığı için başka tepki veriyor. ...

Öğretmenlerin mülteci eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları ve çoğu zaman kendilerini bu konuda çaresiz hissetmeleri, öğretmen grup görüşmesinde de ortaya çıkan ortak vurgulardan biridir. Ayrıca öğretmenlere yeterli düzeyde yardımcı olunmadığı ve iyi bir planlama dahilinde gerçekleşmediği için hizmet içi eğitimlerden beklenen verimin alınamadığı da öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenler Suriyeli çocukların eğitim süreçlerini çoğunlukla deneme yanılma yoluyla devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, mülteci eğitiminin ciddi eğitimler gerektiren teknik bir iş olduğunu ve dolayısıyla konuyla ilgili uzman desteğine yoğun bir ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen ön yargıları

Bu kısımda, elde edilen bulgular eşliğinde, Türk öğretmenlerin Suriyeliler ve Suriyeli öğrenciler hakkındaki birtakım ön yargılarına odaklanılmaktadır. Bu konuda en dikkat çekici veri, öğretmenlerin Suriyeliler hakkındaki düşüncelerinin sınıf içinde ve sınıf dışında farklılaşması olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle ders dışı saatlerde yapılan görüşmelerde veya öğretmenler odası, çay ocağı, toplantı salonu gibi okulun değişik yerlerinde yapılan sohbetlerde Suriyeliler hakkında genel olarak katı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca Suriyelilerin burada kalmamaları gerektiği, Suriyeli çocukların Türk okullarında okumalarının doğru olmadığı şeklindeki düşünceler de öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf dışında sergiledikleri bu katı tutumun, Suriyeli öğrencilere sınıf içerisinde yansıtılmadığı fark edilmiştir. Nitekim yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere olan yaklaşımlarının sınıf dışındaki tutum ve davranışlarından farklılaşmasıyla kendisini ortaya koymuştur. Tüm öğrencileri derse katmaya çalışmak, Suriyeli öğrencilere yardımcı akran öğrenci atamak, sınıftaki görevleri ve sorumlulukları tüm öğrencilere eşit dağıtmak gibi yaygın rastlanan sınıf içi uygulamalar bu bulguyu doğrulamıştır. Bu durum Suriyelilere yönelik katı tutuma sahip bazı öğretmenlerin “*Suriyeli öğrenci de benim için bir öğrenci. İçeride onun kim olduğunu unutuyorsunuz. Hem daha onlar çocuk, gözünün içine bakıyorlar.*” şeklindeki ifadeleriyle de desteklenmiştir. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin sınıf dışındaki katı söylemlerinin, sınıf içi tutum ve davranışlarda daha esnek bir yörengeye kayarak farklılaştığını ortaya koymuştur.

Akademik performans değerlendirme

Sınıf içi gözlem ve görüşmelerde elde edilen veriler, Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı ölçme araçlarıyla, aynı görevlerle ve ölçütlerle değerlendirildiklerini göstermiştir. Buna bağlı olarak Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde birtakım hataların ve yetersizliklerin olduğu fark edilmiştir. Çoğu zaman, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin derslerdeki konu alanıyla ilgili bilginin ölçülmesinin önüne geçtiğine tanık olunmuştur. Yapılan görüşmelerde Suriyeli veliler de öğretmenlerin iki grubu benzer ölçme araçları ve ölçütlerle değerlendirmesinin eksik ve kusurlu olduğuna işaret etmişlerdir.

İki gruba da aynı ödevlerin verilmesi, akademik başarının değerlendirilmesinde diğer bir problem kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Okulda aktarılan ders içeriklerinin pekiştirilmesi ve bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için verilen ev ödevlerinin, Suriyeli öğrenciler tarafından ya yapılamaması ya da istenen düzeyde yapılamaması, öğretmenler tarafından sıklıkla ilgisizlik ve başarısızlıkla ilişkilendirilmiştir. Fakat, yapılan görüşmelerde Suriyeli veliler, aslında çocuklarının ödevlerini yapabilmek için yoğun çaba sarf ederek uzun zaman harcadıklarını ama dil engeli nedeniyle ev ödevlerini anlayamadıkları için bu konuda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Yapılması istenen bir görevi veya çözülmesi istenen bir soruyu anladıkları zaman Suriyeli öğrencilerin başarılı oldukları, öğretmenleri tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir. Bunun en açık ve en yaygın paylaşılan örneği, matematik derslerinde ortaya çıkmıştır. Birçok sınıfta yapılan gözlemler, matematik derslerinde sadece işlem becerisi gerektiren konularda Suriyeli öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katıldıklarını ama okuduğunu anlama becerisi gerektiren problem çözme konusunda derse hiç katılım göstermediklerini ortaya koymuştur.

Suriyeli yardımcı öğretmen desteği

Okuldaki Suriyeli yardımcı öğretmenlerin, Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili çok önemli katkılarının olduğu gözlemlenmiştir. Suriyeli öğretmenlerin okulda görev almasının, öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri daha iyi tanınması ve yaşanan birtakım problemlerin giderilmesinde önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Başta dille ilgili zorlukları hafifletmeleri olmak üzere, davranış problemleri öğrencilerin bu problemlerinin nedenini araştırma ve bu problemleri giderme, veli ile iletişim konularındaki destekleriyle Suriyeli yardımcı öğretmenlerin önemli roller üstlendikleri anlaşılmıştır.

4.5.4. Güvenli Okul Ortamı

Yeni okul ortamına uyum sağlamaları sürecinde Suriyeli öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan kendini güvende hissetme durumu, önemli bir etkili okul faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Güven hissinin öğrencide okula aidiyet hissini güçlendirdiği ve dolayısıyla uyumu arttırdığı gerçeğinden hareketle bu çalışmada, güvenli okul ortamı kavramına önemli bir faktör olarak yaklaşmıştır.

Saha sürecinde elde edilen veriler, çocuğun okuldaki güvenliğinde akran zorbalığının ön plana çıktığını göstermiştir. Gözlemler ve görüşmeler Suriyeli çocukların, Türk çocuklardan kaynaklı *fiziksel, sözel ve sosyal dışlama* şeklindeki akran zorbalığıyla karşılaştıklarını ve bunların da *cinsiyet, yaş, etnik köken ve sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı* gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Akran zorbalığı türleri

Suriyeli öğrencilerin okul içinde ve okul dışında Türk öğrencilerden kaynaklanan çeşitli akran zorbalığına dayalı davranışlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Bu davranışlar kimi zaman fiziksel olurken kimi zaman da sözel ifadelerle açığa çıkmıştır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin, Türk arkadaş gruplarına dahil edilmeme gibi dışlayıcı tutum ve davranışlarla da karşılaştıkları görülmüştür.

Fiziksel

Akranlarından fiziksel şiddet görme durumuna çoğunlukla birinci ve ikinci sınıflarda tanık olunmuştur. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında sıklıkla fiziksel şiddete dayalı oyunlar oynadıkları gözlemlense de bu davranışları Türk öğrencilere sergilemekten kaçındıkları görülmüştür. Daha önce üzerinde durulduğu gibi Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle bu yönde temastan kaçınmalarında Suriyeli velilerin çocuklarına yaptıkları telkinlerin etkili olduğunu belirtmekte fayda vardır. Fakat Suriyeli öğrencilerin Suriyeli olmaları nedeniyle Türk öğrencilerin fiziksel şiddetine maruz kaldıkları hem gözlemlenmiş hem de öğretmenler ve Suriyeli veliler tarafından dile getirilmiştir.

Tanık olunan fiziksel şiddet olayları hakkında Türk öğrenciler konuşturulduklarında, çoğu zaman herhangi bir gerekçe olmaksızın bu tür sıkıntılara yol açtıkları anlaşılmıştır. Hatta bazı Türk öğrenciler, Arapça bilmediği halde “*Suriyeli öğrenci bana küfür etti!*”, şeklindeki makul olmayan savunmalarıyla bu olguyu doğrulamıştır. Bu durumu doğrulayan bir başka veri ise sınıf içi gözlemlerde elde edilmiştir. 1. sınıflardan birinde yapılan gözlemde Türk bir erkek öğrencinin fiziksel şiddet uyguladığı sınıftaki Suriyeli öğrenciler hakkında “*Onları hiç sevmiyorum.*” şeklindeki paylaşımının nedenini, “*Çünkü onlar Suriyeli. Biz onlarla savaştık. Sen bilmiyor musun öğretmenim? Ben onlarla arkadaşlık yapmam!*” şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Daha büyük yaşlarda fiziksel şiddet olaylarına okul içerisinde pek rastlanmazken, öğretmenlerden alınan bilgiler ve yapılan gözlemler çerçevesinde bu tür durumların, daha çok okulun çıkış saatlerinde ve okul dışında yaşandığı kaydedilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin, bu tür davranışların süreç içerisinde azaldığı ve hatta bunlara neredeyse hiç rastlanmadığı şeklindeki değerlendirmeleri, Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında değerli bir veri olarak alınmıştır.

Sözel

Bu zorbalık türüyle daha çok üçüncü ve dördüncü sınıflarda karşılaşılmıştır. Öğretmenler tarafından, bu tür davranışların süreç içerisinde azaldığı sıklıkla paylaşılmıştır. Bu tür davranışların süreç içerisinde azalma kaydettiği, öğretmenler tarafından, sıklıkla dile getirilmiştir. 2. sınıf öğretmenlerinden biriyle yapılan görüşmede elde edilen bulgu, bu kategoride ifade edilen zorbalığa örnek oluşturmaktadır:

... Geçen sene Türk veli ve öğrencilerden Suriyeli öğrencilerle ilgili çok şikâyet geliyordu. *Suriyeli* şöyle yaptı, *Suriyeli* böyle yaptı ... Bu sene Suriyeli ya da *Surik* demiyorlar, isimleriyle hitap ediyorlar. Ama artık hiç duymuyoruz. Daha saygılılar ve sanırım onları artık benimsemeye başladılar. ...

Konuyla ilgili yapılan başka görüşmelerde öğretmenler, ilk zamanlar Suriyeli öğrenciler için Türk öğrencilerin kullandıkları *Suri* ya da *Surik* şeklindeki aşağılama amaçlı hitapların ortadan kalktığını paylaşmıştır. Bu paylaşımları pekiştiren bir veri olarak, sınıf ve okul içi gözlemlerde bu tür davranışlara rastlanmamış olması, sözel dışlamanın azalması ya da ortadan kalkması anlamında olumlu bir gelişme olarak kaydedilmiştir.

Sosyal dışlama

Sosyal dışlama, Suriyeli çocukların okula uyumunun önünde duran önemli bariyerlerden biridir. Sosyal dışlamaya yönelik davranışlar, özellikle öğrenciler arasında görülen gruplaşma eğilimlerinde açık bir şekilde gözlemlenmiştir. Bu çerçevede bütün sınıf düzeylerinde Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında görülen gruplaşma davranışları önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli ve Türk öğrencilerin gruplaşarak oyunlar oynadıkları ve etkinliklere katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Gruplaşmaya yönelik olumsuz davranışlara sınıf içerisinde nadir ve örtük biçimde rastlanmıştır.

Akran zorbalığını etkileyen değişkenler

Saha sürecinde elde edilen veriler akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre farklılaştığını göstermiştir. Bu değişkenlerden öncelikle cinsiyet değişkeni ile ilgili veriler üzerinde durulmuştur.

Cinsiyet

Akran zorbalığı genel olarak erkeklerde fiziksel, kızlarda ise sözel şekilde ortaya çıkmıştır. Sosyal dışlama şeklindeki zorbalık davranışı ise her iki grubun da maruz kaldığı olumsuz bir durum olarak gözlemlenmiştir. Gruplaşma temelindeki dışlayıcı davranışlara her iki cinsiyette de karşılaşılmıştır.

Yaş

Öğrenciler arasında ortaya çıkan akran zorbalığı davranışlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Alt sınıflarda bu daha çok fiziksel olurken, üst sınıflarda sözel olarak ortaya çıkmıştır. Yine gruba kabul edilmeme ve dışlama davranışlarıyla her sınıf düzeyinde karşılaşılmıştır.

Sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı

Sınıflardaki Suriyeli öğrenci sayısının, Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığıyla karşılaşma durumunu etkilediği görülmüştür. Çok az ve çok fazla sayıda Suriyeli öğrenci bulunan sınıflarda bu tür davranışlarla pek karşılaşılmamıştır. Örneğin 3. sınıfa giden ve sınıfta tek olan Suriyeli bir kız öğrencinin Türk arkadaş gruplarına kabul edildiği görülmüş, bu öğrenci Türkçe dil becerisinin gelişimi ile de dikkat çekmiştir. Öğretmeni, bu öğrencinin sınıfta tek Suriyeli kız öğrenci olmasının avantaja dönüştüğünü ifade etmiştir. Sınıf içi gözlemlerde bu öğrencinin Türk öğrenciler tarafından sahiplenildiği görülmüştür. Odak görüşmede öğretmenler, benzer durumda olan başka öğrencilerle ilgili de aynı görüşü paylaşmışlardır. Ayrıca öğretmenler, sınıfın yarısının veya daha fazlasının Suriyeli öğrencilerden oluşması durumunda da o sınıfta akran zorbalığı davranışına rastlamadıklarını belirtmişlerdir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın saha verileri temelinde ortaya çıkan temalar ve bu temaların kapsadığı kategoriler sırasıyla ele alınmıştır. Bulgular bölümünde ortaya konulan çeşitli kategorilere ait modellerin gösterdiği sıralama bu kısımda da takip edilmiştir. Dolayısıyla bu kısımda çalışmanın verileri belirli bir düzen dahilinde literatürdeki araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

5.1. Suriyeli Çocukların Travma Deneyimleri

Mültecilerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, travma konusunun yaygın bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Hart, 2009; Herman, 2015; Özer vd., 2013; Perry, 2003; Sinclair, 2001). Uluslararası ve ulusal düzeydeki kuruluşların da yoğunluklu olarak mülteci grupların travma deneyimiyle ilgili raporlar paylaştığı bilinmektedir (Culbertson & Constant, 2015; Kılıç & Özkor, 2019; Save the children, 2018; Taştan & Çelik, 2017; The National Child Traumatic Stress Network, 2005; UNHCR, 2019). Konuyla ilgili çalışmaların büyük ölçüde travma meselesine odaklanmış olması, bu konunun mülteciler için önemli bir problem alanına işaret ettiğini göstermektedir.

Mültecilerin travma deneyimini sürece odaklanarak ele alan araştırmalar travmayı göçün çeşitli evreleri (öncesi, süreci ve sonrası) bağlamında incelemektedir. Çeşitli araştırmalar yoğunluklu olarak göç öncesi süreçte yaşanan savaş kaynaklı psikolojik rahatsızlıklara odaklandığı (Ahearn & Athey, 1991; Rousseau, 1995), bazı çalışmaların ise göç sürecinde yaşanan sıkıntıları konu edindiği görülmektedir (McBrien, 2005; Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Göç sürecindeki problemlere odaklanan bu çalışmalar, ulaşımda yaşanan sıkıntılar da dahil olmak üzere çadır hayatı gibi yeni ülkeye yerleşmeden önceki süreçte yaşanan sıkıntılara yoğunlaşmaktadır. Frater-Mathieson (2004) tarafından yapılan bir çalışmada ise mültecilerin göç öncesi, göç süreci ve göç sonrası yaşadıkları sıkıntılarına daha bütünsel yaklaşıldığı görülmektedir. Fakat bu araştırmanın da sadece teorik tartışmaları içeren ve sahadan veri toplama yapısına sahip olmadığını belirtmek gerekmektedir.

Göç sürecinin farklı evrelerini konu edinse de mültecilerle ilgili çalışmaların yoğunluklu olarak yetişkin mültecilerin deneyimlerine odaklandığı görülmektedir. Bu durum, mülteci çocukların deneyimlerinin daha önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir.

Çocukların, doğrudan zulüm deneyimi veya işsizlikle ilişkili stresler gibi yetişkinlerin yaşadığı bazı streslerden izole edilmiş olmaları mümkündür.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular, bu çocukların dolaylı olarak stres ve travma yaşayabileceğine işaret etmiştir. Araştırmaya konu olan Suriyeli çocukların doğrudan Suriye iç savaşını deneyimlememiş olması, çalışmanın diğer temalarında olduğu gibi travmanın savaş sonrası süreç açısından daha derinlikli olarak incelenmesini zorunlu kılmıştır. Bu gereklilikten hareketle travma temasıyla ilgili ortaya çıkan kategorilerin, kapsam ve derinlik çerçevesinde özgün bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Suriyeli çocukların okula uyumlarını etkileyen travma deneyimiyle ilgili bulgular, *travmanın nedenleri ve travma kaynaklı okul yaşantıları* şeklinde iki temel kategoriye ortaya çıkarmıştır. Daha çok mikro düzey olarak değerlendirilebilecek çevrelerden (aile, okul ve yakın çevre) kaynaklanan travma nedenleriyle ilgili bulgular, yerleşilen yeni yerde karşılaşılan söz konusu çevrelerin travma oluşturma potansiyeline işaret etmiştir. Diğer taraftan travma deneyimine sahip Suriyeli çocukların okul yaşantılarıyla ilgili bulgular, travmanın okul yaşantılarını nasıl etkilediğini ve biçimlendirdiğini göstermiştir. Dolayısıyla psikolojik süreçlerinden ziyade travmanın Suriyeli çocukların okul hayatında neden olduğu çeşitli yaşantılara odaklanılmıştır. Bu kapsamda görülen yaygın okul yaşantı kalıpları *bilişsel*, *davranışsal* ve *sosyal yaşantılar* olarak kategorize edilmiştir.

5.1.1. Aile Okul ve Yakın Çevre Kaynaklı Nedenler

Bulgular *aile*, *okul* ve *yakın çevrenin*, Suriyeli çocuklarda travmaya yol açan nedensel faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu faktörlerin Suriyeli çocuklara dolaylı etkilerinin olduğu görülse de okula uyumlarına etkisi bağlamında ciddi sonuçlarının olduğu anlaşılmıştır. Bu çerçevede ailelerin ekonomik koşulları öncelikli kategori olarak dikkat çekmiştir. Bulgular, Suriyeli ailelerin zorlu ekonomik koşullarının çocuklarının eğitim süreçlerine olumsuz yansımalarının olduğunu ortaya koymuştur. Fakat Suriyeli çocuklara yansıyan bu olumsuzlukların daha ciddi olanı Türk ailelerdeki ekonomik tehdit algısının yol açtığı istenmeyen tutum ve davranışlarla şekillenmiştir.

Mültecilerin gelişile birlikte yerli halkta oluşan ekonomik tehdit algısı, bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Sağıroğlu & Yılmaz, 2021; Sağıroğlu vd., 2019). Bu çalışmalar yerli halkta oluşan ekonomik tehdit algısının onların yabancılarla olan iletişimini olumsuz

yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular da ailenin yeni yerde karşılaştığı işsizlik, düşük ücretle çalıştırılma, yüksek kira bedeli gibi ekonomik nedenlerin iki grubun etkileşimine olumsuz yansımaları olduğunu göstermiştir.

Bu durum, çeşitli araştırmalarda *basit kişisel çıkar teorisi* ile açıklanmaktadır. Bu teori ekonomik çıkarlar temelinde yabancılara karşı hissedilen düşmanca tutumu ifade etmektedir. Rekabet teorisi olarak da ifade edilen bu teoriye göre sosyo-ekonomisi ve eğitim düzeyi düşük ve istihdam olanaklarından yararlanmakta zorlanan yerli halk, yabancıların gelmesi ile birlikte kaynakların azalacağı endişesi ile kendilerini tehdit altında hissetmektedirler (Bobo & Hutchings, 1996).

Fakat bu araştırmanın bulguları incelendiğinde ortaya çıkan olumsuz tablonun, *sosyal kimlik teorisi*yle daha tutarlı bir şekilde açıklanabileceği anlaşılmıştır. Bu teoriye göre yabancı düşmanlığı, bireyin kendi kimliği ile sosyal kimliği arasındaki inanç ilişkisine dayalıdır. Diğer bir deyişle; sosyal kimlik, bireyin ait olduğu gruba iltimas ve hoşgörünün yolunu açarken, ait olmadığı gruba karşı da hoşgörüsüzlüğün ortaya çıkmasına temel hazırlamaktadır (Tajfel, 1982). Dolayısıyla Türk ailelerde görülen Suriyeli öğrencileri okulda istememe şeklindeki tepkilerin büyük ölçüde grup kimliği ile ilişkili olduğu değerlendirilmiştir.

Sinclair vd. (2005), ebeveynlerin ırksal tutumları ile çocukların örtük ön yargıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, 10 olumlu (yardımcı, iyi, arkadaş canlısı, harika, kibar, akıllı, mutlu, temiz ve sağlıklı) ve 10 olumsuz (bencil, kötü, dostça olmayan, yaramaz, kaba, zalim, aptal, üzgün, kirli ve hasta) özelliği Siyahi ve Beyaz iki çocuğa atamaları istenmiştir. Her etnik gruba yönelik pozitifliği gösteren puanlar elde etmek için, belirli bir etnik grup üyesine atanan olumsuz özelliklerin sayısı o etnik grup üyesine atanan olumlu özelliklerin sayısından çıkarılmıştır. Son olarak, Siyahi pozitiflik skoru Beyaz pozitiflik skorundan çıkarılmıştır. Araştırma sonunda daha yüksek sayıların daha büyük Beyaz yanlısı / Siyahi karşıtı ön yargı oluşturduğu bir nihai puan vermiştir. Farklı bir deneysel tasarımla ele alınan bu araştırmanın sonuçları, ebeveyn tutumlarının çocuklarının ön yargılarını büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, grup kimliğinin grup içi ve grup dışı bireylere yönelik tutum ve davranışların belirlenmesindeki etkisini ortaya koyması açısından dikkate değerdir.

Bu çalışmada Suriyelilere yönelik yerli halkta görülen etnik merkezci eğilim, okuldaki öğrencileri derinden etkilemiştir. Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında en belirgin etki ise yerli halkın çocuklarını onlardan uzak tutmasıdır. Çalışmada elde edilen bulgular, Türk ailelerin çocuklarını Suriyeli çocuklardan uzak tutmalarında ekonomik tehdidin gerçekçi olmadığını ve Türk ailelerde görülen grup içi dayanışmanın Suriyelileri dışlamada belirleyici faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Ekonomik zorluklarına rağmen Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili masraflardan kaçınmadıkları şeklindeki bulguyla sıklıkla karşılaşılmıştır. Bu durum Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitime verdikleri önemin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Diğer taraftan bulgular Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitime gösterdikleri özenin, yeni yere tutunma, savaşın olumsuz etkilerinden sıyrılma ve geleceğe umutla bakma aracı olarak gördükleri şeklinde değerlendirilmiştir.

Ekonomik çerçevede ortaya çıkan önemli bulgulardan biri de yardımlar konusudur. Türk ve Suriyeli ailelerin ortak özellik olarak ekonomik seviyelerinin düşük olması nedeniyle, bölgeye gelen yardımların bir çatışma alanı yaratabileceği fark edilmiştir. Okula gelen yardımlar, Türk ailelerin Suriyeli ailelere yönelik dışlayıcı tutumlarını ortaya çıkarmanın yanı sıra derinleştirmiştir. Fakat, okulun gelen yardımları iki gruba da dağıtması, yardımların çatışma alanına dönüşmesini engellemiştir. Dolayısıyla yardımların iki grubun ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilecek olası risk faktörünün derinleşmemesi, Suriyeli çocukların okula uyumlarında olumlu bir müdahale olmuştur. Bu bulgu da ekonomik çıkarlardan ziyade, grup aidiyetini besleyen sosyal kimlik teorisiyle tutarlı bir sonuçtur. Dolayısıyla Türk ailelerin çocuklarını Suriyeli çocuklardan uzak tutma gayretinin ekonomik gerekçelerle değil grup içi ve grup dışı dinamiklerle yani sosyal kimlikle daha etkili bir şekilde açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aile kaynaklı diğer travma nedeni çocuğun kendisinde ya da aile üyelerinde görülen sağlık problemleri olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular kendisinde ya da aile üyelerinde görülen sağlık problemlerinin çocukların okul yaşantılarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, konuyla ilgili çeşitli araştırma sonuçlarıyla (McBrien, 2005; Özer vd., 2013; Sirin & Rogers-Sirin, 2015) desteklenmiştir. Frater-Mathieson (2004) yaptığı araştırma sonucunda, aile bireylerinin savaşın travmatik etkilerinden sıyrılamamasının çocukların da savaş kaynaklı olumsuzluklardan sıyrılmalarına engel olduğunu ortaya koymuştur.

Dolayısıyla konuyla ilgili araştırma sonuçları, aile bireylerinde görülen sağlık problemlerinin çocuklardaki travma nedeni olduğu şeklindeki bulguyu doğrulamıştır.

Suriyeli çocuklarda ya da bu çocukların ailelerinde görülen sağlık problemleri okula uyumu olumsuz yönde etkileyen önemli bir travma etkeni olsa da aile ilgisinin bu olumsuz etkiyi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile ilgisinin çocuğun eğitim yaşantısındaki önemine işaret eden çalışmalar (Anderson, 2004a; Özer vd., 2013; Sirin & Rogers-Sirin, 2015) yetişkin bakımından ve ilgisinden mahrum kalan mülteci çocukların travmatik durumlarının daha da derinleşeceğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, okulun iyileştirici ve normalleştirici etkisinden çocuğun maksimum seviyede yararlanarak travmadan kurtulmasında, veli ilgisinin anahtar rol oynadığına işaret olarak değerlendirilmiştir.

Evde Suriye iç savaşının sürekli konuşulması, aile kaynaklı diğer travma nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular savaş nedeniyle bir yakını kaybetme ya da savaş ortamında bir yakınının hala yaşıyor olması gibi olumsuz durumların evde sürekli konuşulmasının Suriyeli çocukları ciddi şekilde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca Suriyeli ailelerin savaş nedeniyle göç ettiklerini ve kendi ülkelerinde bulunmadıklarını vurgulayan aile içi konuşmaları, Suriyeli çocukların Türk çocuklarla etkileşimlerinde her türlü yaşantılarında temkinli ve sorun çıkarmayan bir tutum benimsemelerine neden olmuştur. Evde sürekli olarak savaşın konuşulmasının aile bireylerinde meydana getirdiği mutsuzluk, endişe ve huzursuzluk halinin çocuklara da yansıdığı ve okula uyumda önemli bir engel oluşturduğu görülmüştür. Diğer taraftan Türk ailelerin ev içinde Suriyelilere yönelik ön yargılı konuşmalarının Türk çocuklara aktarıldığı ve buna bağlı olarak Suriyeli çocukların dışlandığı anlaşılmıştır. Bu tartışma toplu bir şekilde değerlendirildiğinde, iki grubun da ev içinde savaş bağlamı konuşmalarının Suriyeli öğrencileri olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kaynaklı travma nedenleri incelendiğinde okulda güven ve zorbalıkla ilgili yaşantıların ön plana çıktığı görülmüştür. Bulgular, Suriyeli çocukların kendilerini okulda güvenli hissetmelerinde öğretmen yeterliliklerinin önemini ve öğretmenlerin konuyla ilgili alması gereken eğitimin gerekliliğini ortaya koymuştur. Başta hassasiyet olmak üzere Suriyeli çocukları dikkate alan sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve etkileşimlerin kolaylaştırılması bağlamında öğretmenlerin yetersizlikleri yaygın bir kanaat olarak ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırma (Alpaydın, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Özer vd., 2017; Tanrıku, 2019) sonuçlarıyla teyit edilen bu bulgu Birleşik Krallık, Avustralya, İspanya ve İsveç'i kapsayan bir çalışmada söz konusu dört ülkede benzer problemlerle karşılaşıldığı

vurgulanarak (Bourgonje, 2010), mülteci eğitimiyle ilgili öğretmen yetersizliğinin önemli bir problem alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadece öğretmenlerin değil Türk öğrenci ve velilerin de hassasiyetinin Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna ciddi etkilerinin olduğu görülmüştür. Bulgular, Türk ebeveyn ve öğrencilerin dışlayıcı tutum ve davranışlarının, Suriyeli öğrencilerde temel güvensizlik kaynağı olarak işlev gördüğünü ve onların okuldan uzaklaşmalarına yol açtığını göstermiştir. Diğer taraftan kendini güvende hisseden Suriyeli çocukların ise okula gelme motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu veriler, çeşitli araştırma (Anderson, 2004a; Hanish & Guerra, 2000; McBrien, 2005) sonuçlarıyla da teyit edilmiştir.

Okulda kendini güvende hissetmeyle ilgili akran zorbalığı da nedensel bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde üzerinde yaygın bir şekilde durulan akran zorbalığıyla ilgili sonuçlar, akran zorbalığının mülteci çocuklarda okul kaynaklı önemli bir travma faktörü olduğunu göstermiştir (Çelik & İçduygu, 2018; Olweus, 1993; Olweus, 1997; Whitney & Smith, 1993). Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla paralel bir şekilde bu çalışmada da akran zorbalığı, Suriyeli çocukların okula uyumlarında ciddi bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, akran zorbalığının, okula bağlanma ve kendini okula ait hissetmenin yolunu açan okulda kendini güvende hissetme duygusunu zedelediğini göstermiştir. Akran zorbalığıyla ilgili yaş, cinsiyet, başarı gibi çeşitli değişkenler çerçevesinde ortaya çıkan bulgular, çalışmanın son kısmında (Bkz. Akran Zorbalığı Bağlamında Güvenli Okul Ortamı) daha detaylı bir şekilde irdelenmiştir.

Travma nedeni olarak yakın çevre kategorisinde gündelik yaşamın değişmesi, beklenmedik yer değiştirmeler ve bozuk komşuluk ilişkileri belirgin faktörler olarak dikkat çekmiştir. Okula gidiş-geliş rutinlerinin değişmesi ve alışkın olunan evlerden farklı fiziksel yapıdaki evlerde yaşama zorunluluğu gibi gündelik yaşamda meydana gelen değişikliklerin, Suriyeli çocuklarda uyuma yönelik bir problem alanı oluşturduğu görülmüştür. Trueba vd. (1990) mülteciler için Amerika’da yeni bir hayata başlamanın zorluklarını ele aldıkları çalışmada, öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumlar ve alışılmadık geleneklerin şaşkınlığa ve depresyona yol açtığını bulmuşlardır. Söz konusu araştırma ile birlikte bu çalışmanın bulguları, yeni yere aşinalık ve gündelik yaşamda meydana gelen köklü değişikliklere uyumun mülteciliğin erken dönemlerinde bir risk faktörü olduğuna işaret etmiştir. Okula gidiş gelişle zamanla oluşan aşinalık, okulun servis hizmeti sağlama gibi konuyla ilgili

kolaylaştırıcı müdahaleleri ve ev yaşam alanında meydana gelen iyileşmelere işaret eden bulgular, bu risk faktörünün zamana bağlı olarak ciddi ölçüde azaldığını göstermiştir.

Alışık olunan gündelik yaşamın savaş nedeniyle kökten değişmesi uyum konusunda dikkate alınması gereken önemli bir faktör olup, gündelik hayattaki rutinlerin yenisiyle değişmesi için bir zaman dilimine ihtiyaç olduğu aşikârdır. Diğer taraftan bu sürecin zamanında ve sağlıklı bir şekilde atlatılması, ailenin ve çocuğun yeni yere uyumu açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla ailenin yeni yere uyumunun çocuğun uyumunu doğrudan etkilediği gerçeğinden hareketle, ailenin uyum süreci dikkate alınması gereken bir etken olarak değerlendirilmiştir.

Alışık olunan okulun değiştirilmesine yol açtığı için bu araştırmada *evden taşınmak* ciddi bir olumsuzluk kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Yaygın karşılaşılan bir olgu olarak birkaç Suriyeli ailenin birlikte yaşamasının, ekonomik şartların iyileşmesine bağlı olarak giderek azalmasıyla ve buna bağlı olarak evden taşınma durumlarıyla karşılaşılmıştır. Diğer taraftan bulgular, kötü komşuluk ilişkilerinin de Suriyeli ailelerin evlerinden taşınmalarına neden olduğunu göstermiştir. Ekonomik veya sosyal nedenlerle ortaya çıkan bu ev değişikliklerinin okul değişikliğini de beraberinde getirmesi, okula uyumu etkileyen önemli bir bulguya işaret etmiştir. Örneğin, ekonomik şartların iyileşmesi olumlu bir durum olarak görülse de ev taşımayı beraberinde getiren bu durum, Suriyeli çocukların okula uyumu bağlamında bir olumsuzluk olarak işlev görmüştür. Ev değişikliğinin okula uyumu olumsuz yönde etkilediği şeklindeki bu bulgu, çeşitli araştırma (Anderson, 2004a; Loewen, 2004) sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Bu verilerden yola çıkarak, mülteci çocuklarda görülen alışkanlıkların ve yeni ortama aşinalığın, onların okula uyumlarında kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmıştır.

Mahalleye aidiyet hissi geliştirememesi ve mahallede çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerini engelleme şeklindeki sonuçlara yol açan bozuk komşuluk ilişkilerinin, travma deneyimi açısından bir olumsuzluk kaynağı olduğu görülmüştür. Mahallenin ve arkadaşlık ilişkilerinin destekleyici etkisinden mahrum kalan mülteci çocukların savaşın olumsuz etkilerinden kurtulması daha güç olacaktır. Nitekim Suriyeli ailelerin mahallede Türk ailelerin dışlayıcı tutum ve davranışlarıyla karşılaşmasının, Suriyeli çocukların mahalleye ve okula aidiyet hislerini desteklemediği ve bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür.

Diğer taraftan mahallede arkadaşlık ilişkileri kurabilen Suriyeli çocukların diğerlerine göre okula uyumlarının olumlu yönde farklılaştığı görülmüştür. Anderson (2004a) da çalışmasında belirttiği gibi komşuluk ilişkileri çerçevesinde mahalle, çocuğun okula uyum kabiliyetleri için kolaylaştırıcı ve risk faktörlerini barındırabilir. Mültecilerle yerli halk arasındaki bozuk komşuluk ilişkilerinin mülteciler için önemli bir destek kaynağının yitirilmesiyle eşdeğer görüldüğü çeşitli araştırma (Bronfenbrenner, 1979; Fullilove, 1996) sonuçları, bu durumun mülteci çocukların okul hayatını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Konuyu güven ve güvenlik bağlamında ele alan Kaplan (2000) çalışmasında, komşusunun ve arkadaşlarının güvenini yitiren bireylerde, dünya ve yetişkinleri güvenilmez olarak görme şeklinde genel korkuların hâkim olmaya başladığını vurgulamıştır. Dolayısıyla komşuluk ve arkadaşlık ilişkileri bağlamında destekleyici bir mahallenin varlığı, Suriyeli çocukların normalleşme sürecine önemli katkılar sağlayacaktır.

5.1.2. Travma Kaynaklı Bilişsel Davranışsal ve Sosyal Okul Yaşantıları

Travma kaynaklı okul yaşantıları bu temadaki diğer temel kategori olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli çocuklarda görülen travma kaynaklı okul yaşantıları *bilişsel, davranışsal ve sosyal* başlıklı alt kategorilerde toplanmıştır. Bilişsel kategori kapsamına dahil edilen yaygın davranışlar *olumsuz anıların tekrar etmesi ve dikkat dağınıklığı* olmuştur. Davranışsal kategoride *saldırganlık, sinirlilik, küfretme ve korku*; sosyal kategoride ise *arkadaşlık ilişkileri kuramama, oyunlardan çekilme ve sosyal etkinliklere katılım* alt kategorileri şeklinde ortaya çıkmıştır.

Çeşitli araştırmaların (Kaplan, 2000; Özer vd., 2013; Perry, 2003) mülteci çocukların travmatik deneyimlerini bu çocukların çizdiği resimlerin ve oynadıkları oyunların analizleriyle inceledikleri görülmüştür. Bu çalışmalarda mülteci çocukların çizimlerinde yer alan savaşın olumsuz görüntülerinin analiziyle, travmaya neden olan olumsuz anıların tekrar ettiği ve canlılığını koruduğu vurgusu ile karşılaşmıştır. Fakat bu araştırmanın saha sürecinde Suriyeli çocukların savaş içerikli herhangi bir çizimiyle karşılaşılmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırma kapsamına alınan Suriyeli çocukların önemli bir çoğunluğunun savaşa tanıklık etmemiş veya tanıklık edenlerin ise çok küçük yaşlarda olmasının etkili olduğu ortadadır. Ayrıca süreç içerisinde savaşın olumsuz etkilerinin azalmaya başlamasının etkisi de göz ardı edilmemelidir. Sonuç olarak ortaya çıkan durum, Suriyeli çocukların okula uyumu bağlamında olumlu bir seviye olarak yorumlanmıştır.

Diğer taraftan bu çalışmada Suriyeli çocuklarda savaşın etkilerine ilişkin olumsuz anıların tekrarına, oynanan oyunlarda belirgin bir şekilde tanık olunmuştur. Konuyla ilgili bulgular, Suriyeli çocukların birbirine silah sıkma, cephe arkasında saklanma gibi savaşı andıran oyunları, olumsuz anıların tekrarına işaret etmiştir. Bu çocukların Suriye iç savaşına tanıklık etmemiş olduğu gerçeğinden hareketle, bu davranışların ortaya çıkmasında çevrelerindeki yetişkinlerin savaş bağlamı konuşmalarının etkili olduğu düşünülmüştür.

Suriyeli çocuklarda görülen dikkat dağınıklığı, bilişsel kategorideki bir başka olumsuz durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, Suriyeli çocukların genellikle aile içerisinde yaşanan problemler nedeniyle dikkat dağınıklığına sahip olduklarını göstermiştir. Kayıp ve travmanın çocukların hemen hepsini etkilediğini ama bunun eğitimsel sonuçlarının sıklıkla göz ardı edildiğini belirten Dyregrov (2004) yaptığı çalışmada, travmanın bir çocuğun okulda etkili bir şekilde işlev görmesini engelleyeceğini ve bu nedenle motivasyon kaybı yaşayacağı sonucuna ulaşmıştır. Streeck-Fischer ve van der Kolk (2000) da yaptıkları çalışmada hafıza ve konsantrasyonun travmatik deneyimlerden etkilendiğini bulmuşlardır. Dolayısıyla doğrudan savaşa tanıklık şeklinde olmasa da savaşın aile ve yakın çevresinde meydana getirdiği olumsuzlukların Suriyeli çocuklarda görülen dikkat dağınıklığının travmatik bir nedeni olabileceği düşünülmüştür.

Diğer taraftan derste anlatılanların Suriyeli öğrenciler tarafından anlaşılmaması da önemli bir dikkat dağınıklığı nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili düşük akademik algıları ve beklentileri de bu çocukların dikkat dağınıklığına yol açan kendini gerçekleştiren bir kehanet görevi görebileceği düşünülmüştür. Sebebi travma olsun ya da olmasın Suriyeli çocuklarda görülen dikkat dağınıklığının, onların okula uyumlarını güçleştiren nedensel bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Travma kaynaklı okul yaşantılarından davranışsal boyutta Suriyeli öğrencilerde saldırganlık davranışı yaygın rastlanan bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrenciler arasında görülen fiziksel şiddet içeren oyun ve etkileşimler, kavgaya ve birbirine zarar verme eğilimleri sıklıkla rastlanan davranışlar olmuştur. Kopala vd. (1994) yaptıkları çalışmada arkadaş ve aile kaybı, ayrılma kaygısı, yeni ortama uyum sağlama zorlukları nedeniyle mülteci çocuklarda içine kapanma ve saldırganlık gibi örtülü depresyona işaret eden birtakım davranış bozukluklarına yol açabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'deki resmi devlet okullarındaki deneyimlerini fenomenolojik bir desenle

ortaya çıkarmayı amaçlayan Tösten vd. (2017) de göç süreci ve sonrasında yaşanan birtakım güçlükler nedeniyle mülteci çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, agresiflik, içe kapanıklık ve saldırganlık gibi birtakım psikolojik problemler yaşadığını ortaya koymuştur.

Suriyeli çocuklarda görülen saldırgan davranışların yaygınlığı farklı araştırma (McBrien, 2005; Özer vd., 2013) sonuçlarıyla teyit edilmiştir. Döş vd. (2019) sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının dört haftalık gözlemiyle elde ettikleri araştırma sonuçları, kavgaya girme oranının Suriyeli öğrencilerde (%25) Türk öğrencilerden (%15) daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada Suriyeli çocuklarda görülen bu davranış biçiminin savaş kaynaklı olduğu belirtilse de araştırmamızda ebeveynleri ile Suriyeli öğretmenlerin çocuklar tarafından model alınmasının önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saldırganlık davranışıyla ilgili diğer bir önemli bulgu sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısına göre ortaya çıkan farklılıktır. Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta olduğu sınıflarda bu tür davranışların daha fazla fark edilmiştir. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin sayıca az olduğu sınıflardaki Suriyeli öğrencilerde saldırganlık içeren davranışlara pek rastlanmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul kültürüne aşina olup saldırganlık içeren davranışlara daha az yönelen Türk öğrencilerin Suriyeli öğrenciler tarafından taklit etmesinin etkili olduğu düşünülmüştür. Lübnan'daki Suriyeli çocukların kaliteli eğitime erişimlerini inceleyen Shuayb vd. (2014) yaptıkları araştırmada, karma sınıfların olumsuz davranışları azaltmaya yönelik etkisini ortaya koyarak bu değerlendirmeyi desteklemiştir.

Saldırganlık gibi sinirli olma hali de Suriyeli öğrenciler arasında yaygın rastlanan bir davranış türü olmuştur. Bu davranışın ortaya çıkmasının Türkçe dil becerisinin yetersizliğiyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Türk öğrencilerle etkileşimlerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili Suriyeli öğrencilerin kendilerini yeterince ifade edememesi ve Türkçe anlama yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirememe şeklindeki yaşantılar, Suriyeli öğrencilerin sinirli tavırlarına yol açmıştır. Bu bulgu, dil yetersizliğine bağlı olarak kendini ifade etmekte zorluk çeken mülteci öğrencilerin arkadaşlarına karşı şiddete başvurdıklarını belirten çeşitli araştırma (Bircan & Sunata, 2015; Kardeş & Akman, 2018) sonuçlarıyla uyushmaktadır. Ayrıca bu tür yönelimlerin yoğun olduğu öğrencilerdeki sinirli olma hali, dil yetersizlikleri nedeniyle Türk öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan dışlayıcı tutum davranışlarla daha da pekişmiştir.

Küfretme davranışı Suriyeli öğrencilerde görülen diğer istenmeyen bir davranış biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Mülteci çocukların sosyal becerilerini Türk akranlarının görüşleri çerçevesinde inceleyen Bilecik (2019), mülteci öğrencilerle ilgili “*küfürlü konuşur ve hakaret*” şeklindeki önermeye, 318 Türk öğrencinin %55’i katılım göstermiştir. Bu bulgu, mülteci öğrencilerde küfürlü konuşma davranışının daha yoğun görülmesi açısından anlamlıdır. Döş vd. (2019) de yaptıkları araştırmada küfür ve argo kullanımının Türk öğrencilere göre (%18) Suriyeli öğrencilerde (%31) daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Suriyeli öğrencilerde rastlanan bu davranış biçiminin görülmesinde içinde bulundukları zorlu şartların yanı sıra etraflarındaki yetişkinlerin model alınmış olma ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmüştür.

Travmanın yol açtığı diğer okul kaynaklı yaşantı biçimi korku olarak ortaya çıkmıştır. Mülteci çocuklarda travma konusu çerçevesinde korkuyu ele alan çalışmaların (Kaplan, 2000; Levent & Çayak, 2017; Özer vd., 2013; Yılmaz, 2020) daha çok savaşa ilintili olaylara odaklandığı görülmüştür. Bu çalışmaların mülteci çocuklarda görülen korkuyu bombalanma, yaralanma, ölüm gibi savaşın neden olduğu olumsuzluklar çerçevesinde betimledikleri anlaşılmıştır. Bu araştırmada, savaş kaynaklı korkudan ziyade okula gelme korkusuna odaklanılmıştır. Bu çerçevede Suriyeli öğrenciler arasında sık rastlanmamış olması önemlidir. Bu durum, Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında olumlu bir seviye olarak değerlendirilmiştir. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerde sakınma ve ürkme şeklindeki korku refleksi olarak değerlendirilebilecek davranışların sıklıkla görülmesi ise çevresindeki yetişkinlerin fiziksel şiddeti problemlerin çözüm aracı olarak benimsemesiyle ilişkili olduğu yorumlanmıştır. Genel olarak Suriyeli öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında içinde bulundukları zorlu şartların yanında ebeveynleri veya Suriyeli öğretmenler gibi çevrelerindeki bir yetişkinin model alınma olasılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Travma kaynaklı okul yaşantılarından sosyal kategoride ortaya çıkan en belirgin durum, Suriyeli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kurmada yaşadıkları sıkıntılardır. İçine kapanma, iletişim kurmada isteksizlik, sık sık küsme gibi kişisel özelliklerin yanı sıra sınıftaki aynı uyruktan öğrenci sayısı ve düşük akademik başarının arkadaşlık ilişkilerinde belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Sınıfta aynı uyruktan yalnız olma genellikle arkadaşlık ilişkilerine girmede bir sorun olarak belirse de bazı durumlarda Türk öğrenciler tarafından sahiplenilme şeklinde avantaja dönüştüğü görülmüştür. Dolayısıyla uyruk bağlamında sınıfta yalnız olmanın arkadaşlık ilişkileri kurmada belirleyici bir faktör olmadığı

değerlendirilmiştir. Bu durum arkadaşlık ilişkileri kurmada başka faktörlerin etkisini irdelemeyi gerekli kılmıştır.

Söz konusu çerçeveden hareketle Türk öğrencilerde Suriyeli öğrencilere yönelik ötekileştirici eğilimlerin, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri kuramamalarına yol açtığı görülmüştür. Bu bulgu, konuyla ilgili birçok çalışmada (Anderson, 2004a; McBrien, 2005; Sime & Fox, 2015; Whitney & Smith, 1993) yerli öğrencilerin dışlayıcı tutum ve davranışlarının mülteci öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kuramamaları neden olduğu şeklindeki sonuçlarla desteklenmiştir. Bourgonje (2010) Birleşik Krallık, Avustralya, İspanya ve İsveç'i kapsayan çalışmasında bu ülkelerdeki okullarda yerli öğrencilerden kaynaklanan dışlayıcı tutum ve davranışların mülteci öğrencilerin sosyal ilişkilere girmelerinin önünde duran en ciddi faktör olduğunu belirterek, gittikçe artan yalnızlık durumunun okuldan kopmalara yol açtığını vurgulamıştır. Bu çalışmada dört ülkede de ortaya çıkan yaygın durumun, bu araştırmanın ortaya koyduğu bulguyla güçlü bir benzerlik taşıdığı görülmüştür.

Diğer taraftan akademik başarısı düşük, kaynaştırma öğrencisi, çingene veya Roman olan bazı Türk öğrencilerin diğer Türk öğrencilerin dışlayıcı tutumlarının hedefi olduğu fark edilmiştir. Suriyeli öğrencilerle birlikte bu öğrencilerin karşılaştıkları dışlayıcı pratiklerin, kendi aralarında arkadaşlık ilişkileri kurma nedenine dönüştüğü dikkat çekmiştir.

Arkadaşlık ilişkileri kurabilen Suriyeli öğrencilerde akademik başarı, esprili ve sevecen olma gibi kişisel özellikler ön plana çıkmıştır. Bulgular, arkadaşlık ilişkileri ve akademik başarının birbirini karşılıklı olarak etkilediğini göstermiştir. Travmanın derecesi ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulan çalışmalar (Dyregrov, 2004; Hart, 2009; Saltzman vd., 2001) akademik başarının dolaylı bir şekilde arkadaşlık ilişkilerini etkilediğine işaret etmiştir. Schwartz ve Gorman (2003) tarafından topluluk şiddetine maruz kalmanın etkileri üzerine yapılan araştırmada akademik performans üzerindeki etkilere hem depresyonun hem de yıkıcı davranışın aracılık ettiğini belirtmişlerdir. Çalışmamızın bulguları temelinde akademik başarı ve kişisel özelliklerin arkadaşlık ilişkilerindeki belirleyicilik rolünde, öğretmenlerin bu nitelikleri övgüye değer bulmasının etkili olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, Bourgonje'nin (2010) kapsamlı çalışmasında yerli öğrencilerle mülteci öğrenciler arasındaki etkileşimi ve kabulü teşvik etmede öğretmenlerin merkezi rol oynadığı şeklindeki vurgusuyla örtüşmektedir.

Sosyal kategoride travma kaynaklı okul yaşantılarından bir başkası Suriyeli öğrencilerde görülen oyunlardan çekilme durumudur. Bazı Suriyeli öğrencilerde oyunlara katılmada isteksizlik, yalnız kalma isteği, sıkılma ve oyundan erken ayrılma şeklindeki davranışlara rastlanmıştır. Levent ve Çayak'ın (2017) yaptığı araştırmada da konuyla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde ettiği bulgular, Suriyeli çocukların oyun oynama motivasyonunun, okula uyumlarını sağlayacak ölçüde olmadığını göstermiştir.

Bulgular, okuldaki sosyal etkinliklere katılımın da Suriyeli çocukların okula aidiyetlerini pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, travma deneyimine sahip küçük yaştaki mülteci bireylerle çalışan Kaplan'ın (2000) yaptığı araştırmada, travma nedeniyle oyun ve sosyal etkinliklerden çekilme durumunun yaygınlığını ortaya koymasıyla desteklenmiştir. Bu çalışmada travmanın olumsuz etkilerinden biri olarak oyun ve sosyal etkinliklerden çekilme davranışlarının okula bağlanma duygusunu törpülediği ve bazı çocuklarda okuldan uzaklaşmayla sonuçlandığı vurgulanmıştır. Söz konusu bulgularla birlikte, araştırmamızda, travma ve sosyal etkinliklere katılımın birbirini karşılıklı olarak etkilediği de görülmüştür. Veriler, sosyal etkinliklere katılımı Suriyeli öğrencilerin yoğun bir şekilde istekli oldukları ve çeşitli nedenlerle bu etkinliklere katılamamaları durumunda ise büyük üzüntü yaşadıklarını göstermiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında sosyal etkinliklere katılımın savaşın neden olduğu olumsuzlukları ortadan kaldırma ya da hafifletmeye yönelik olumlu yansımalarının olduğu fark edilmiştir. Türk öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından kabul edilmeyi ve benimsenmeyi arttırıcı etkisi de Suriyeli çocukların bu etkinliklere yönelmelerinde etkili olmuştur.

5.2. Suriyeli Çocukların İkinci Dil Edinme Süreçleri

Mülteci çocukların eğitimini ele alan çalışmaların genelinde ikinci dil edinimi, üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Ev sahibi topluluğun dilini edinme, mülteci toplulukların yeni yere uyumunun anahtarı olarak bilinmektedir. Bu kısımda, çalışmada elde edilen ikinci dil edinimiyle ilgili bulgular, literatürdeki araştırmalar çerçevesinde irdelenmektedir. Bu çerçevede Suriyeli çocukların ikinci dil edinimiyle ilgili *olası engeller, fırsatlar ve tehditler, anadil desteğinin etkileri ve toplumsal kimlik temalarını* ortaya çıkaran bulgular tartışılarak yorumlanmaktadır.

5.2.1. Olası Engeller

Bulgular, Suriyeli çocukların ikinci dil ediniminde olası engelleri *ön hazırlık ve geri dönme eğilimi, ebeveynlerden birini kaybetme, psikolojik ve toplumsal/sosyal mesafe, Türk çocuklardan görülen tepkiler ve sınıf değişikliği* olarak ortaya çıkarmıştır. Suriyeli ailelerde Türkçeye yönelik herhangi bir hazırlığın olmaması ve geri dönme eğilimine dönük tutumların birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmüştür. Fakat Suriyelilerin geri dönme eğilimleriyle ilgili bulgulara nadiren rastlanmıştır. Suriyeli ailelerin ülkelerine dönüşünün mümkün görünmediği bir süreçte, Türkçeyi öğrenme gerekliliğinin ortaya çıkması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Diğer taraftan Türkçe biliyor olmaları, Türkmen ailelerin ayırt edici bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Suriyelilerin Türkiye'ye geldikleri erken döneme odaklanan bazı çalışmalar (Atlı & Balay, 2016; Doğutaş, 2016; Emin, 2016) incelendiğinde, Suriyelilerin ülkelerine geri dönme umutlarının canlı olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar, Suriyeli grubun Türkçe öğrenme motivasyonlarının o dönemde düşük olduğunu da ortaya koymuştur.

Türkiye'ye geldikleri erken dönemde Suriyeli ailelerin GEM'leri veya okulsuzluğu tercih etmesi de geri dönme eğilimlerinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan başta MEB olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarının da 2017'den sonra Suriyelilerin Türkiye'de kalıcılığını dikkate alan uygulamalar benimsediği dikkatten kaçırılmamalıdır. Geline süreçte Türkiye'de edindikleri deneyim ve kalış süresinin uzaması, Suriyelilerin Türkiye'de uzun süre ya da sürekli kalma ihtimallerini arttırdığını göstermektedir. Buna bağlı olarak, Türkçeyi öğrenmenin Suriyeliler için bir zorunluluk olduğu ortadadır. Dolayısıyla, Suriyeli grubun Türkçeye yönelik herhangi bir hazırlığının olmaması göç sürecinin başında etkili bir faktörken, onların Türkiye'de kalış süresinin artmasının yanı sıra ebeveyn ve özellikle çocukların dil becerisindeki gelişime paralel olarak bu faktöre bağlı etkinin azalarak ortadan kalkacağı beklenebilir.

Bulgular, savaş nedeni ile ebeveynlerden birini kaybetme ve bunun neticesinde sağ kalan anne ya da babanın gerçekleştirdiği evliliğin grup içinden veya dışından biriyle olmasına bağlı olarak çocukların dil ediniminin farklı düzeylerde şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, Suriyeli çocukların Türkçe dil edinimlerinde Türk toplumundan bireylerle etkileşimin belirleyici rolünü vurgulamak gerekir. Dolayısıyla ebeveynlerden birini yitirme sonucunda gerçekleşen evlilik, ev sahibi toplulukla etkileşim bağlamında ikinci dil edinimi sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu,

mültecilerin ikinci dil edinimiyle ilgili teorik tartışmalardaki (Berry, 1997; Schumann, 1986) mültecilerin ikinci dil edinimi için yerli toplulukla yeterli temas kurulması gerektiği şeklindeki değerlendirmelerle örtüşmektedir.

Türkçe dil becerisini edinme sürecinde kendisini rahat hissetmeyen Suriyeli öğrencilerin derslere daha az katılım gösterdiği, Türk akranlarıyla ve öğretmenleriyle yüzeysel iletişim kurdukları görülmüştür. Buna bağlı olarak, ikinci dil edinme sürecinde bu çocukların ciddi zorluklar yaşadıkları ve dil becerilerinin akranlarının gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Schumann'ın (1976) Suudi Arabistan'da yaşayan Amerikalılar, ABD'deki Amerikan Kızılderilileri ve İsrail'deki Amerikalı Yahudi göçmenleri çalışma grubu olarak seçtiği ve ikinci dil ediniminde sosyal mesafenin etkisini ele aldığı çalışmanın sonuçları bu bulguyu desteklemiştir. Bu çalışmasında iki grup arasındaki sosyal mesafeyi veya yakınlığı teşvik eden ve böylece ikinci dil öğrenme grubunun, ev sahibi topluluğun dilini edinme derecesini etkileyen bir dizi toplumsal faktörü incelemiştir. Bu çalışmasında ikinci dil öğrenen grubun dil edinimi için ev sahibi topluma mensup kişilerle yeterli temasın gerçekleşmesini bir zorunluluk olarak ortaya koymuştur. Ayrıca, ev sahibi toplumun kültürel baskısı ve bundan kaynaklanan kültürel stres gibi faktörlerin etkisiyle bireyin, ikinci dili edinme sürecinde kendi grubunun eğilimlerinden sıyrılacağını belirtmiştir. Tam da bu noktada bireyin hedef dil grubuyla olan psikolojik uzaklığı veya yakınlığının ikinci dili edinip edinmeyeceğini belirlediği vurgulanmıştır. Dolayısıyla Türk gruptan bireylerle etkileşime geçip geçmeme durumunu önemli ölçüde etkileyen psikolojik konforunun ya da Schumann'ın ifadesiyle psikolojik uzaklığı veya yakınlığının, Suriyeli çocukların Türkçeyi edinmelerinde etkili bir faktör olduğu değerlendirilmiştir.

Sosyal mesafe bağlamında Suriyeli ve Türk gruplar arasındaki komşuluk ve arkadaşlık ilişkilerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil edinimini etkilediği görülmüştür. Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kuramayan Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisinin yetersizliği dikkat çekmiştir. Diğer taraftan Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri iyi olan Suriyeli öğrencilerin ise Türkçe dil becerisinin belirgin bir şekilde iyi olduğu gözlemlenmiştir. Başarı gibi başka faktörler etkilese de sadece okulda değil mahallede de Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kurabilen Suriyeli öğrencilerin belirgin bir dil becerisinin olduğunu belirtmek gerekir.

Mahalledeki Türk nüfusun azalmasına bağlı olarak Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisinde gerileme olduğu şeklindeki bulgu da arkadaşlık ilişkilerinin ikinci dil

edinimindeki önemini teyit etmektedir. BM'nin hazırlamış olduğu Mülteciler İçin Dil Kazanımı Kılavuzu, mülteci öğrencilerin akranları ile yoğun pratik yaparak sosyal dili hızlı bir şekilde edindiklerini belirtmektedir. Buna ek olarak, birçok çocuk akranlarıyla (yani oyun alanındaki oyunlar, öğle yemeğinde gevezelik gibi) oynayarak ve etkileşimde bulunarak hızlı bir şekilde sosyal yeterliliğe erişirken, akademik yeterliliğe ulaşmak çok daha uzun sürebilmektedir (UNHCR, 2019, s. 1). BM'nin ortaya koyduğu bu çerçeve de Suriyeli çocukların Türkçeyi edinmelerinde Türk akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerinin önemini doğrulamaktadır.

Toplumsal mesafe algısının oluşumunda Suriyeli ailelerin tutum ve davranışlarının da etkili olduğu görülmüştür. Nitekim çoğu Suriyeli ailede Kur'an-ı Kerim dili olan Arapçanın unutulabileceği kaygısının, çocukların Türkçe öğrenme sürecine olumsuz yansıdığı ve bu süreci uzattığı görülmüştür. Çeşitli araştırmalar (Gün & Baldık, 2017; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Özcan, 2018) Suriyeli ailelerin Türkiye'ye geldikleri ilk zamanlar yoğunluklu olarak GEM'leri tercih etmelerinin benzer bir kaygıyla ilintili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, Suriyeli ailelerde ortaya çıkan bu kaygının daha çok kültürel olduğunu ve Suriyeli ailelerin Türk ailelerle olan toplumsal mesafesini arttırdığını göstermiştir. Diğer taraftan etnik köken ve ana dil ekseninde Türk toplumuyla hissettikleri yakınlığa bağlı olarak Türkmen ailelerde bu türden bir kaygıya rastlanmamıştır. Dolayısıyla Türk toplumuyla etkileşim bağlamında toplumsal mesafenin, Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisini etkilediği görülmüştür.

Türkçeyi yanlış kullanma veya aksanlı konuşma tarzlarıyla bazı Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerin alaycı tepkileriyle karşılaştığı ve bu nedenle bu öğrencilerin Türkçe konuşmaya isteksizliği ve bazılarının neredeyse hiç Türkçe konuşmaması dikkat çekmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları engelleri araştıran McBrien (2005), ABD'li arkadaşları tarafından alay edilmesi nedeniyle İngilizce öğrenen birçok öğrencinin utanç duyduğunu ve aşağılanmamak için sessiz kaldıklarını belirterek aynı sonuca işaret etmiştir. Mülteci çocuklarda yalnızlığın okul kaynaklı nedenlerini araştıran ve sınıf uygulamaları için çıkarımlarda bulunan Kirova (2001) da alay etmenin mülteci çocukları daha da soyutlayarak yalnızlık hissine katkıda bulunduğunu ve özgüvenlerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Jusufbasic (2019) tarafından Suriyeli mültecilerin Türk okullarındaki sosyal katılımında eğitimin rolünü ele aldığı araştırmada, dilde yaptıkları hata nedeniyle bazı Suriyeli öğrencilerin Türk arkadaşlarının

alaycı tavırlarına maruz kaldığı ve buna bağlı olarak Türkçe dil becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği şeklindeki bulgular da bu sonuçları desteklemiştir.

Türkçeyi yanlış kullanma nedeniyle Türk öğrencilerden görülen alaycı tepkilerin ortaya çıkmasında, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının da belirleyici bir rol oynadığı dikkat çekmiştir. Suriyeli öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda bu tür tepkilerle karşılaşılma olmanın ötesinde bu sınıflardaki Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere özendiği ve Türkçeyi Suriyeli öğrenciler gibi yanlış kullandıklarına tanık olunmuştur. Bu sınıfta ortaya çıkan tersine uyum gibi dikkat çekici sonuçlar da dahil olmak üzere, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının dil edinimi konusunda etkili bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla Suriyeli öğrenci sayısının Türkçe öğrenci sayısından daha fazla olduğu sınıfların, tüm öğrencilerin Türkçe dil becerileri için bir risk faktörü olabileceği de dikkatten kaçırılmamalıdır.

Bulgular, Suriyeli çocukların Türkçe dil gelişimini olumsuz yönde etkileyen diğer bir değişkenin, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sık sınıf değişikliği olduğunu göstermiştir. Çoğu zaman sınıf değişikliklerinin akademik yetersizlik ve davranış bozukluğu nedeniyle gerçekleşmesi, gidilen sınıftaki öğretmen ve öğrencilerde sınıfı değiştirilen öğrenciye yönelik bir olumsuzluk algısına yol açmıştır. Dolayısıyla sınıf değişikliklerinin, Suriyeli öğrencilerin ikinci dil ediniminde olumsuz bir faktör olduğu ve iyi bir planlama dahilinde bu öğrencilerin aynı sınıfta devam etmesi gerektiği anlaşılmıştır.

5.2.2. Fırsatlar ve Tehditler

Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisinin düzeyine bağlı olarak okul ortamında karşılaştıkları fırsatlar ve tehditler *akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri, özgüven ve eğitimsel dezavantaj* olarak görülmüştür.

Bulgular, Suriyeli öğrencilerdeki akademik başarı ve Türkçe dil becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ulusal ve uluslararası çeşitli araştırmalarda (Kim & Diaz, 2013; Levent & Çayak, 2017; Özer vd., 2017) elde edilen sonuçlar, ikinci dil becerisinin düşük olmasının mülteci çocuklarda akademik yetersizliğe neden olduğunu doğrulamıştır. Mülteci çocukların Türkiye’deki okullarda karşılaştıkları zorlukları ele alan Şeker ve Sirkeci (2015) çalışmalarında genel olarak katılımcıların akademik performans ve başarısını, anlatılanları doğru bir şekilde anlayamama ve kendilerini ifade edememe şeklindeki dil becerilerinin eksikliğine bağladıkları görülmüştür.

Avrupa Eğitim Konseyleri Ağı Konferansı Raporunda yer alan göçmen çocuklara ait 2010, 2006, 2004 PISA sonuçları, yeni bir dil öğrenmeye bağlı eğitimde yaşadıkları zorluklar nedeniyle bu çocukların akademik performanslarının engellendiğini ortaya koymuştur (EUNEC, 2013). Suriyeli ve Türk öğrencilerin ortak değerlendirme sistemine tabi tutulmaları ve benzer yeterliliklerden sorumlu tutulmalarının akademik başarısızlığı beslediği şeklindeki bulgular, göçmen çocukların PISA skorlarının düşük çıkmasıyla uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmadaki Suriyeli çocukların akademik başarısında ve göçmen çocukların PISA skorlarında ikinci dil becerisinin nedensel bir değişken olduğunu hatırlatmakta fayda vardır.

OECD ülkelerindeki mülteci öğrencilerin entegrasyonuna yönelik bir model üzerine çalışan Cerna (2019) yaptığı araştırmada, dil becerisinin sadece akademik başarı için değil, okula aidiyet duygusunun gelişimi için de bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. OECD'nin (2018b) farklılıklarla güçlenmeyi konu edinen dördüncü forumundaki çeşitli bildiri sonuçları, mülteci çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin sadece okula aidiyet duygusunun değil, okul dışı toplumla entegrasyonun da anahtarı olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmadaki bulgular da Suriyeli çocukların yeni okullarına aidiyetlerinin Türkçe dil becerisi ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkçe dil becerisi yetersiz Suriyeli öğrencilerin başta arkadaşlık ilişkileri geliştirememek olmak üzere kendilerini ana akım topluluktan ayırmalarının yanı sıra okulda ve dışarıda yalnızlaştıkları görülmüştür.

Çalışmanın bulguları arkadaşların, öğrenciler için en önemli sosyal sermaye olduğunu göstermiştir. Çocuklarda kültürel sermayenin oluşumuna kaynaklık eden en önemli kurumların başında okullar gelmektedir. Bu çerçevede arkadaşlık ilişkilerinin okula aidiyet ve bağlanma hissini beslediğini ortaya koyan bulgular önemli görülmüştür. Dolayısıyla Suriyeli çocuklarda sosyal ve kültürel sermayenin oluşumu ve gelişimi için Türk çocuklarla arkadaşlık ilişkisi kurabilmelerinin gerekli ve önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri ile Türkçe dil becerisinin karşılıklı ilişki içerisinde olduğu da dikkatten kaçırılmamalıdır.

Ayrıca bulgular, sadece Türk çocukların değil Suriyeli çocukların da Türkçe bilen Suriyeli çocuklarla arkadaşlık ilişkileri kurmadaki istekliliklerini ön plana çıkarmıştır. İkinci dil edinimi yüksek olan bazı Suriyeli öğrencilerin sınıfın popüler öğrencisi olması bu durumu desteklerken, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin iki grup arasında köprü görevi görmesi de arkadaşlık ilişkileri açısından belirleyici rol oynamıştır. Cerna'nın (2019)

kapsamlı araştırmasındaki bulgular da dil yetersizliğinin İsveç'teki bazı mülteci öğrencilerde kültürel utanç haline geldiğini ve bu durumun İsveçli öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kurmalarını engellediğini göstererek bu sonuçları desteklemiştir.

5.2.3. Ana Dil Desteğinin Etkileri

Araştırmanın yürütüldüğü okulda Türkçe öğretmenlerin ve Suriyeli yardımcı öğretmenlerin varlığı Suriyeli veli ve çocuklar için önemli bir ana dil desteği olarak işlev görse de Suriyeli grubun ana dil desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Nitekim, Suriyeli ebeveynlerin erken dönemde çocukları için GEM'leri tercih etmeleri ve çocuklarını okul dışında Arapça kurslara yaygın bir şekilde yönlendirmeleri bunun açık bir göstergesidir. Çalhan (2019) Suriyeli çocukların eğitimdeki dayanıklılıklarını ele aldığı çalışmada, BMMYK'nin sığınmacı/mülteci çocukların göç ettikleri ülkelerde kendi ana dilleriyle eğitim görmeleri gerektiği şeklindeki iddiasının, mültecilerin anavatanlarına geri dönmelerinin uzamasına bağlı olarak geçerliliğini yitirdiğini savunmaktadır. Oysa bu çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde, Suriyelilere yönelik ana dil desteğinin sadece ülkelere geri dönüş bağlamında ele alınmasının bir yetersizlik olacağı anlaşılmıştır.

Bulgular, başta Türkçe dil becerilerinin gelişimi olmak üzere okula uyumda Suriyeli çocukların ana dil desteği almasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede çalışmada elde edilen bulgular ailevi ve kültürel bağların korunması, ailevi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, ebeveynlerin okula katılımlarının artırılması, etnik kökene duyulan inanç ve özgüvenin artırılması gibi gerekçelerle ana dil desteğinin Suriyeli çocuklar için kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bankston ve Zhou (1995), Vietnamca dil okuryazarlığı ile Vietnamlı gençlerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bularak bu değerlendirmeyi desteklemiştir. Güçlü anadil becerilerine sahip olmanın, öğrencilerin sosyal sermayeye ve kendi etnik toplulukları içindeki başarı ile ilgili kültürel değerlere erişimini sağlayarak akademik başarıya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ana dil becerilerinin, bir etnik göçmen grubunun sosyal adaptasyonuna her zaman bir engel olmayabileceği ve bu becerilerin aslında yerli gruptan bireylerle rekabet etmek yerine ana dil eğitimin amaçlarına katkıda bulunabileceği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Portes ve Rumbaut (2001) da iki dillilik ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Bu araştırmada saha verileri temelinde ulaşılan ana dil desteğiyle ilgili nedensel kategoriler, literatürde yer alan çeşitli araştırma (Cerna, 2019; Espinosa, 2013; Pryor, 2001; Slavin vd., 2011) sonuçlarının, mülteci çocukların ana dillerini geliştirmenin hem ikinci dil edinimlerini hem de kendi topluluklarına aidiyet duygusu üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermesiyle yönüyle desteklenmiştir. Ayrıca çok sayıda araştırmacı (Ball, 2011; Bühmann & Trudell, 2008; Collier, 1995), anadil eğitiminin bilişsel ve akademik gelişimin yanında ikinci dil okuryazarlığı ile sonuçlanabileceğine işaret etmiştir. Dahası, ev sahibi topluluğın mülteci grubun ana diline bakış ačíısı, öğrencilerin ve ailelerinin öz saygıları ve kimlikleri için önemli bir destek kaynağı olacağını göstermiştir (European Commission, 2015; Eurydice, 2009; McBrien, 2005; Rutter & Jones, 1998). Sonuç olarak, Suriyeli grubun Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu yaklaşımları ve ana dilin yitirilmesine ilişkin kaygılarını ifade eden bulguların literatürde yer alan söz konusu yaygın sonuçlarla uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu çerçevede Suriyelilerin Türkçe dil edinimleri sürecinde ana dillerinin korunmaya çalışılmasının hassas önemini vurgulamakta fayda vardır.

5.2.4. Toplumsal Kimlik Ögelerinin Etkileri

Suriyelilerin sahip olduğu dil, din ve kültür gibi toplumsal kimlik ögelerinin de Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi edinme sürecini etkileyen önemli değişkenler olduğu görölmüştür. Dilin iki grubu birbirine yakınlaştırıcı etkisinin en açık göstergesi Suriyeliler içerisindeki Türkmen grup ile Türkler arasındaki etkileşimlerde fark edilmiştir. Sadece Arapça bilen Suriyeli çocuklar için Türkçe dil becerisi önemli bir bariyer oluşursa da bulgular, birinci sınıfa kaydolan veya okula sonradan dahil olmayan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme konusunda daha az sıkıntı yaşadığını göstermiştir. Bu bulgu çeşitli araştırma (Levent & ayak, 2017; Loewen, 2004; Özer vd., 2017) sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Dolayısıyla okula erken yaşta başlayan çocukların, okula geç yazılan ya da sonradan dahil olan çocuklara göre avantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa Komisyonunun (2015), Avrupa Birliği ölkelerini kapsayan ve çok dilli sınıflarda dil öğretimi ve öğrenimi konulu raporda, okula erken yaşta başlayan mülteci çocuklarda ev sahibi toplumun dilini edinmede daha büyük fayda sağlandığı ve bu sayede okulu erken bırakmanın azaldığını ortaya koyan veriler de bu sonucu desteklemiştir.

Araştırmanın bulguları Suriyeli ve Türk bireylerin etkileşimlerini arttıran rolüyle din ve kültür gibi toplumsal kimlik ögelerinin de Suriyeli çocukların ikinci dil edinimlerini

kolaylaştırdığını göstermiştir. Mülteci çocukların ikinci dil edinimiyle ilgili araştırmasında Loewen (2004), ikinci dile maruz kalmanın miktarını ve doğasını etkileyebileceği gerekçesiyle din ve kültür gibi sosyal kimlik öğelerinin ikinci dil ediniminde önemli bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Fakat bu değişkenlerin mülteci grubun ev sahibi toplumun dilini edinmesindeki etkisinin, bağlama özgü olduğunu hatırd tutmakta fayda vardır. Nitekim McBrien (2005) Amerika Birleşik Devletleri (ABD) özelinde yürüttüğü çalışmasında mültecilerin çoğunun din veya kültürel farklılıklar nedeniyle ayrımcılık ve ırkçılıkla karşılaştığına işaret etmiştir. Bu araştırmanın bulguları, ABD okullarında bulunan Müslüman mülteci öğrencilerin din işareti olarak algılanabilecek giyiniş tarzları, isimleri ve oruç tutma, namaz kılma gibi dini pratikleri gerekçesiyle ABD’li bireylerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla sıklıkla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Bu kısımda araştırmanın bulguları ve literatürdeki çalışmalar çerçevesinde, Suriyeli çocukların ikinci dil edinimi teması ve ilgili kategoriler tartışılmıştır. Öncelikle Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi edinme sürecinde olası birtakım engeller irdelenmiştir. Bu kapsamda Suriyelilerin ön hazırlık ve geri dönme eğilimlerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu ve zamana bağlı olarak bu etkinin daha da zayıflayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ebeveynlerden birini kaybetme neticesinde gerçekleşen evliliklerin grup içi ve grup dışı bireylerle yapılmasının Türk toplumuyla etkileşimin sıklığı bağlamında Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisini etkilediği anlaşılmıştır. Ayrıca Suriyeli ve Türk gruplar arasındaki sosyal ve toplumsal mesafe, Türk öğrencilerin alaycı tavırları ve sınıf değişikliği gibi değişkenler de Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi üzerinde etkili faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Tartışmalar, Suriyeli çocukların Türkçe dil becerileri ile akademik başarıları, arkadaşlık ilişkileri ve özgüven becerileri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan Suriyeli çocuklardaki Türkçe dil becerisinin yetersizliğinin eğitimsel açıdan bazı dezavantajlara sebep olduğu anlaşılmıştır. Bulgular ve literatürdeki tartışmalar çerçevesinde Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi edinme sürecinin ana dilleri ihmal edilmeden sürdürülmesinin bir gereklilik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak Suriyelilerin sahip olduğu din ve kültür gibi bazı toplumsal kimlik öğelerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerinin gelişiminde genel olarak kolaylaştırıcı değişkenler olduğu görülmüştür.

5.3. Suriyeli Çocuklarda Dayanıklılık Kapasitesinin Gelişimi

Çalışmanın bu kısmında dayanıklılık teması kapsamındaki bulgular literatürdeki araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular, Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesini etkileyen *bireysel bağlam*, *çevresel bağlam* ve *sosyo-kültürel bağlam* başlıklı kategorilerin yanı sıra bu kategoriler kapsamına dahil edilen çeşitli alt kategorileri ortaya çıkarmıştır. Bu kısımda yapılan tartışmalarda bulgular bölümünün dayanıklılık kısmındaki düzen takip edilmiştir.

5.3.1. Bireysel Bağlamın Etkileri

Araştırma bulgularının ortaya çıkardığı bireysel kategori *kişilik*, *bilişsel kapasite* ve *duygusal kapasite* başlıklı alt kategoriler çerçevesinde şekillenmiştir. Bu üç seviyenin her birindeki etkilerin hem bağımsız olarak hem de birbirleriyle etkileşim halinde Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına etkisinin olabileceği görülmüştür. Bulgular bu değişkenlerin dayanıklılık gelişimi için birtakım zorlukları ve engelleri teşvik ettiğini de göstermiştir. Dolayısıyla bulgular, söz konusu her seviyenin risk veya teşvik edici faktörler olarak işlev gördüğünü ve olası müdahalelerin bu çerçevede yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Dayanıklılıkla ilgili çalışmalar (Anderson, 2004a; Motti-Stefanidi, 2018; Motti-Stefanidi & Masten, 2017; Suárez-Orozco vd., 2018) incelendiğinde dayanıklılığı etkileyen farklı düzeylerdeki değişkenlerden ilkinin bireysel seviye olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortak vurgusuyla bireysel düzeyde kişilik, biliş ve motivasyonun mülteci çocukların dayanıklılığı üzerinde etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Sığınmacı çocukların eğitim sistemi içindeki dayanıklılıklarını ve bu dayanıklılığı oluşturan bireysel değişkenleri ele alan Çalhan (2019), konuyla ilgili çeşitli değişkenlerin etkili olduğuna işaret etse de mülteci çocukların dayanıklılığında bireysel faktörlerin psiko-sosyal dayanıklılığı pekiştiren bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimini etkileyen faktörleri sadece çocuğun dışındaki yapılarda aramanın yetersiz bir bakış açısı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çerçeveden hareketle öncelikli olarak öğrencinin dışa dönük veya içe dönük kişilik yapısının dayanıklılık kapasitesini etkilediği görülmüştür. İletişimde rahatlık, yüksek özgüven, yaratıcılık, okul faaliyetlerine aktif katılım, güçlü mizah yönü gibi özellikleri

kapsayan dışa dönük kişilik özelliğine sahip Suriyeli öğrencilerin, dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi çerçevesinde belirgin avantajlara sahip oldukları görülmüştür. İçer dönük öğrencilerin ise derslere ve etkinliklere katılımda isteksizlik, grup etkinliklerinden çekilme, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeme gibi özellikleriyle dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi açısından ciddi dezavantajlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Benzer sonuçlar Anderson'un (2004b) mülteci çocukların dayanıklılığıyla ilgili çalışmasında arkadaş edinebilen, yeni bağlar kurabilen, uyumlu olabilen, mizah duygusu gelişkin, yüksek IQ seviyesine sahip göçmen çocukların yeni yere aidiyet duygusu geliştirme ve dolayısıyla dayanıklılık kapasitesinin gelişimi açısından önemli avantajlara sahip olduğu şeklindeki vurgusuyla ortaya konulmuştur.

Göçmen gençlerin yeterliliklerini özerk benlik çerçevesinde inceleyen Kağıtçıbaşı (2012), bu gençlerin özellikle ebeveynleri ile olan ilişkilerini ilgilendiren konularda, onlardan daha fazla bağımsızlık elde ederken, aynı zamanda onlardan özerklik ve onlarla ilişkili olma arasında yeni bir denge kurmaya çalışacaklarını ifade etmiştir. Bu hedefin özerk bir benliğin gelişimi ile bağlantılı olduğunu ve bu hedefe ulaşma derecesini, dayanıklılık kapasitesinin gelişiminin önemli bir işareti olarak değerlendirmiştir. Burada ifade edilen göçmen gençlerin özerk benlik gelişiminin dışa dönük kişilik tipi ile örtüştüğünü belirtmek gerekir. Diğer bir ifade ile Kağıtçıbaşı'nın özerk benlik olarak ifade ettiği niteliğin, dayanıklılığa etki bağlamında bu araştırmada ifade edilen dışa dönük kişilik tipi ile örtüştüğü görülmüştür. Bu doğrultuda, elde edilen veriler dışa dönük kişilik özelliklerinin Suriyeli çocukların dayanıklılığı için güçlü bir nedensel değişken olduğunu göstermiştir. Bulgular, dışa dönük kişilik özellikleri sergileyen Suriyeli çocukların daha az kaygı, daha fazla akran kabulü ve okula aidiyet gibi olumlu sonuçlarla karşılaşmaları bağlamında dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi açısından ciddi avantajlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde bilişsel kapasitenin de belirleyici rolünün olduğu görülmüştür. Bilişsel kapasite kapsamında problem çözme becerisi ve zekâ seviyesi ayırt edici özellikler olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede bilişsel kapasitesi yüksek Suriyeli öğrencilerin diğerlerine göre dayanıklılık kapasitesinin gelişimi açısından daha avantajlı olduğu fark edilmiştir. Konuyla ilgili çeşitli çalışmalar (Garmezy, 1985; Masten vd., 1990; Werner, 2000), mülteci çocukların bilişsel yeterliliklerinin dayanıklılıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmalar, dayanıklılık kapasitesi yüksek çocukların becerikli olduklarını ve karşılaştıkları problemleri kolay bir şekilde çözdüklerini, tehlikeyi hızlı ve doğru bir şekilde ayırt edebildiklerini, güvenli kaçış

yollarını ve yardım kaynaklarını bulabildiklerini ortaya koyarak araştırma bulgularını desteklemiştir.

Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını etkileyen diğer bireysel özellik olarak duygusal kapasite kapsamındaki bulgular, Türkçe dil becerisi yüksek Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitesinin de yüksek olduğuna işaret etmiştir. Bu durum aynı zamanda problemlerini ve duygularını çevresindekilere ifade edemeyen ve buna bağlı olarak içine kapanan Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitesinin gelişimi açısından ciddi bir dezavantaja sahip olduğunu ortaya koymuştur. Dil becerisinin mülteci çocukların dayanıklılığıyla ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışmanın (Kirmayer vd., 2012; Masten, 2014; Motti-Stefanidi, 2018; OECD, 2018a) sonuçları bu değerlendirmeyi desteklemiştir. Çalhan (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkçeye hâkim olmak ve kendini ifade edebilmek önemli dayanıklılık kategorileri olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin bağımsız hareket edebilmeyi ve özgüven sahibi olma niteliklerini pekiştirdiği yönündeki değerlendirmeler çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kendini ifade edebilmenin dayanıklılıkla ilgili önemi çerçevesinde dikkat edilmesi gereken diğer husus, içinde bulundukları çevrenin Suriyeli çocukların kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlamasıdır. Dolayısıyla içinde bulundukları aile, okul ve mahalle gibi çevrelerin destekleyici bir tutum benimsemeleri Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimi için önemli bir değişken olarak değerlendirilmiştir.

5.3.2. Çevresel Bağlamın Etkileri

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimini etkileyen diğer kategori çevresel boyut olup, bu düzeydeki değişkenler *aile*, *okul* ve *mahalle* olarak ortaya çıkmıştır. Öncelikli olarak ailenin dayanıklılık kapasitesinin çocuğun dayanıklılık kapasitesinin gelişimini doğrudan etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla ailenin savaşın olumsuz etkilerinden sıyrılıp savaş öncesi yaşantılarına dönme derecesinin, Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde belirleyici rol oynadığı fark edilmiştir.

Çeşitli araştırmalar (Fazel & Stein, 2002; Motti-Stefanidi, 2018; Short & Johnston, 1997) ailenin içinde bulunduğu zorlukları atlatma derecesi ile çocuğun dayanıklılık kapasitesinin gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimi ile ailelerinin dayanıklılığı arasında yakın bir ilişki olduğu belirtilmelidir.

Bazı araştırmaların (Ungar, 2004) sonuçları evin fiziki şartlarının dışında aile ilgisinin de çocukların dayanıklılığının desteklenmesinde önemli rol oynadığına işaret etmiştir. Anderson (2004a) da mülteci çocukların dayanıklılıklarının oluşmasında ve pekişmesinde çocuğa gösterilen ilgi bağlamında aile faktörünün önemli bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar da ailenin normalleşme sürecine kavuşmasının, çocuklarının dayanıklılıklarına katkı sağlama yolunu açacağı şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, aile içerisinde kardeşlerine bakmak, ev işlerine yardımcı olmak veya bir işte çalışmak, birkaç aile ile aynı evde yaşamak, ev içi kötü yaşam koşulları, ev eşyalarının ihtiyaçlara cevap vermemesi, maddi yetersizlikler gibi aile kaynaklı faktörlerin Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Çeşitli araştırmalara (Anderson, 2004a; OECD, 2018a; Suárez-Orozco vd., 2018; Ungar, 2012) ait sonuçlar aile yoksulluğunun mülteci çocukların dayanıklılık kapasitesi üzerinde ciddi olumsuz etkiler doğurduğunu doğrulamıştır. Masten vd. (1990) de ailenin ekonomik durumu ile çocuğun dayanıklılığı arasında bir korelasyonun varlığına işaret ederek, ekonomik seviyenin dayanıklılık üzerinde risk veya destekleyici faktör olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Yoksulluğun bir sonucu olarak aynı evde akrabalarla bir arada yaşamak, Çalhan'ın (2019) araştırmasında çocukların bakımını üstlenen başka yetişkinlerin varlığı, bakım işinin kesintiye uğramaması anlamında destekleyici bir faktör olarak yorumlanmıştır. Evde ebeveyn dışında bir akraba ya da yakın birinin desteği çocukların dayanıklılıklarını pekiştirse de bu çalışmanın bulguları, birkaç ailenin aynı evde yaşamasının fiziksel kullanım alanını sınırlandırıp genel olarak fiziki şartları kötü olan evlerin daha da problemli hale gelerek çocukların dayanıklılıklarına olumsuz yansıdığını göstermiştir.

Literatürdeki tartışmalar ve araştırmanın bulguları çerçevesinde Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin oluşumu ve gelişiminde ailenin önemli bir çevresel değişken olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları, daha çok Suriyeli ailelerin ekonomik koşullarının yetersizliğine bağlı olarak çocuklarının dayanıklılıklarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Fakat zorlu koşullara rağmen Suriyeli ailelerin şartlarında görülen iyileşmelerin çocuklarının dayanıklılıklarına doğrudan olumlu yönde yansıdığı görülmüştür. Ayrıca bulgular ve literatürdeki tartışmalar ışığında, Suriyeli ailelerin çocuklarına gösterdiği

ilginin, dayanıklılık kapasitesinin oluşması ve pekişmesi bağlamında önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Aile dışında Suriyeli çocukların dayanıklılığında belirleyici rolü olduğu görülen diğer önemli çevresel bağlam okuldur. Mülteci çocukların dayanıklılıklarını ele alan çeşitli araştırmalar (Henderson, 2012; Sharma & Sharma Sen, 2012; Theron & Engelbrecht, 2012; Werner, 1993) destekleyici bir okulun, bu çocukların dayanıklılıklarını önemli ölçüde teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmalar, okullarda dayanıklılığı destekleyen yapıların yaygın bir şekilde bulunabileceğini belirtmiştir. Bu yapıların başında da okuldaki aktörlere işaret edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenler, akran destek grupları, okul müdürü ve okulda görevli diğer çalışanların Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde değişen düzeylerde ve birbirine bağımlı etkileri olan aktörler olduğunu göstermiştir.

Sınıfta oturma düzeni, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki iletişime yönelik girişimler, içerik kazandırma faaliyetleri, ders dışı oyun ve serbest etkinliklerde başvuru stratejiler gibi uygulamalarıyla öğretmenlerin, Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde belirleyici rolünün olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içerisinde kiminle ve nerede oturduğu, oturulan yerin değişim sıklığı ve nedeni oturma düzeniyle ilgili etkili değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf içerisinde oturma düzeniyle ilgili Türk velilerin tutum ve davranışlarına öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler de konuyla ilgili dikkat çekici rol oynamıştır. Ayrıca sınıf içi oturma düzeninin, alt ve üst sınıflarda farklılaştığı ve bunun öğrenciler arasındaki etkileşim bağlamında dayanıklılığa etkilerinin olduğu görülmüştür. Oturma düzeniyle ilgili, Suriyeli çocuklarla aynı sırada oturma konusunda en sert tepkilerin Suriyelilerden önce bölgeye göç eden gruplardan gelmesi ve Suriyeli velilerin de Türk öğrencileri tercih etmesi en dikkat çekici bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Okul genelinde Suriyeli öğrencilerin sınıf içi oturma pratikleri üzerinden hem grup içi hem de grup dışı bireyler tarafından farklı nedenlerle dışlanması derin bir yalnızlık riskini doğurmuştur.

Stewart (2012) tarafından Kanada’da yaşayan mülteci çocukların okulda karşılaştıkları önemli zorlukların ele alındığı çalışmada, problemlerin yoğun olarak ebeveynlerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada elde edilen, ebeveynlerin okuldaki görevlilerden çocuklarının Siyahi bir öğrencinin yanında oturmasını istemedikleri şeklindeki

bulgu, gruplar arasında görülen ayrımcı davranışların ortaya çıkmasında veli faktörünün etkili olduğu değerlendirilmesini doğrulamıştır.

Gruplar arası çatışmaları uyum teorisi bağlamında ele alan Tajfel ve Turner (1979), bireylerin grup içi ve grup dışı bireylere yönelen tutum ve davranışlarında kişisel nitelikleri ifade eden bireysel kimlikten çok grup özelliklerini açıklayan sosyal kimliğin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bu çerçeveden hareketle, Türk velilerin, Suriyeli öğrencileri sınıf içi oturma düzeni üzerinden dışlamasında da sosyal kimliğin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin de ortak vurgusuyla, çocuğunun yanında Suriyeli bir öğrencinin oturmasını istemeyen velilerin aslında akademik kaygılarının olmaması bu durumu doğrulamıştır. Türk velilerin ekonomik tehdit algısının sınıf içi oturma düzenini etkilediği düşünülse de bulgular, bu faktörün etkisinin sınırlı olduğunu ve esas belirleyici faktörün sosyal kimliği koruma eğilimiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Savaştan etkilenen çocukların eğitimsel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını Kanada bağlamıyla irdeleyen Stewart (2012), okullarda yerli çocukların mülteci çocuklara direnç göstermesinin yetişkinlerden kaynaklandığını bulmuştur. Stewart bu çalışmada, okulda görülen ayrımcı davranışların kaynağının büyük ölçüde ebeveynler olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerden kaynaklandığı düşünülen bu problemin giderilmesi büyük ölçüde okul ve aile arasında kurulacak güçlü bir etkileşimle mümkün olduğu düşünülmüştür. İlkokul çocukları arasında etnik farkındalık ve etnik farklılaşmayı konu edinen Davey ve Norburn (1980), profesyonel eğitimcilerin etkililiklerini büyük ölçüde çocukların aileleriyle olan ilişkilerinin kalitesiyle ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada, gruplar arasında eğitim ihtiyacının ortaya çıkardığı sorunların ancak ebeveyn ve öğretmenlerin uyum içinde çalışmasıyla aşılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler arasında görülen dışlayıcı davranışların önüne geçilmesi çerçevesinde farklı bir uygulama olarak Shuayb vd. (2014) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin çatışmayı engellemek amacıyla Suriyeli ve Lübnanlı öğrencileri ayırdıkları bilgisine ulaşmıştır. Araştırmanın zaman sınırlılığı çerçevesinde karma eğitimin yapıldığı okullara rastlamadıklarını ve Lübnan'da karma eğitim veren okul sayısının oldukça sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. İki grubun uyumuyla ilgili istendik gelişmeler elde edilemeyince 2016 yılı itibarıyla karma sınıfların yaygınlaştırılması kararı alındığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, iki grubun bir arada olmasını sağlayacak stratejilerin uyum açısından önemini doğrulamıştır.

Diğer taraftan sınıf içi oturma düzenin belirlenmesinde öğretmenlerin sınıfın akademik seviyesini belirli bir düzeyde tutma motivasyonlarının etkili olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin belirli akademik başarı seviyesine erişmesi için onları Türk öğrencilerle bir arada oturtmak, gruplarda çeşitlilik yakalamak gibi uygulamalara gidildiği anlaşılmıştır. Bu öğrencileri akademik olarak istendik bir seviyeye ulaştırma zorunluluğu, öğretmenler tarafından Suriyeli öğrencilerin ekstra bir iş yükü olarak algılanmasına yol açmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak sınıfta Suriyeli öğrencileri kabul etmeme şeklinde genel bir öğretmen direnciyle karşılaşmıştır. Fakat kendisi veya bir yakını üzerinden mültecilik deneyimine aşina öğretmenlerin bu konudaki olumlu tutum ve davranışlarıyla farklılaştığı dikkat çekmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıfta Suriyeli öğrenci bulunmasıyla ilgili tutum ve davranışlarının da dayanıklılık üzerinde belirleyici rolünün olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin mültecilik olgusuyla ilgili deneyim ve bilgi kapasitesinin mülteci çocukların öğretmen tarafından desteklenme düzeyini belirlediği şeklindeki bulgu, Kirova'nın (2001) okulda mülteci çocukların yalnızlığını ele aldığı çalışma sonucuyla uyumludur. Bu çalışmada Kirova, eğitimciler göçmen çocukların deneyimlerinin onların yaşam kalitelerini ve okulda öğrenimlerini nasıl etkilediğini anladıklarında, bu çocukların daha yüksek benlik saygısı geliştirmelerine ve okul topluluğunun başarılı üyeleri haline gelmelerine yardımcı olmak için pedagojik açıdan duyarlı eylemlere girişebileceğini vurgulamıştır.

Okulda yaygın bir şekilde rastlanan serbest etkinlik saatlerinde Arapça ve Türkçe müziklerin dinlenmesi, iki gruba yönelik çizgi filmlerin izlenmesi, özel günlerde iki grubun kendi kültürüne ait yiyecekleri getirip paylaşması şeklindeki uygulamaların iki grubu birbirine yakınlılaştırarak birbirlerini daha iyi tanımasını ve böylece Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının pekiştiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, Suriyeli çocukların okul ortamına uyumunu ele alan Yılmaz'ın (2020) çalışmasında yer alan, Suriyeli öğrencilerin dil engeline takılmamaları ve ders içeriğini daha iyi anlamaları için öğretmenlerin ders dışı oyun oynamanın yanında video ve çizgi film izlemenin yanı sıra şarkı dinleme gibi çeşitli aktivitelerden faydalandıkları şeklindeki bulgular ile desteklenmiştir.

Sanat ve müzik gibi faaliyetlerin kişisel bir ifadeye izin verirken bir gruba ait olma duygusu da yaratan güçlü bir iletişim aracı olduğunu belirten Warner (1999), güzel sanatlar yoluyla ifade güçlüğü çeken çocuklara kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olacak mükemmel fırsatlar sunulduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu faaliyetlere

cevap vermeksizin katılım göstermeleri, öğretim sürecinin gergin atmosferini zevkli bir sürece dönüştürerek (Kirova, 2001), öğrencilerin okula aidiyet duygusunun artması ve dolayısıyla dayanıklılığın gelişimi bağlamında önemli bir destek sağlayacağı ortadadır.

Serbest etkinlik saatlerinde müfredat dışı destekleyici uygulamalara yönelik değerlendirmeler, mülteci çocuklarda yalnızlık durumunu fenomenolojik bir desenle araştıran Kirova'nın (2001) araştırma sonuçlarıyla da doğrulanmıştır. Ona göre, dil yeterliliği gerektirmeyen faaliyetlerden yararlanmanın, mülteci çocukların duygu ve düşüncelerini iletme teşvik edecektir. Ayrıca bu yolla, bu çocukların sınıf topluluğuna tam anlamıyla katılım sağlama şansı daha büyük olacaktır. Henderson (2012) da öğretmenlerin müfredat dışı etkinliklerle öğrenme aktivitelerini ve dersliği zenginleştirerek, mülteci öğrencilere yönelik çevresel koruma hizmeti sağlanabileceğini vurgulamıştır. PISA çalışmaları bu konuda, mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini verimli kılmada temel kaynak olarak bu öğrencilerin duygusal sermayeleri üzerine bir yapının oluşturulmasını tavsiye etmektedir (EUNEC, 2013).

Avrupa Eğitim Konseyleri Ağı'nın (EUNEC, 2013) *göç ve eğitim* başlıklı raporunda öğretmenin göçmen öğrencilerin eğitimindeki rolünün önemi, çokkültürlü bir sınıfta öğretime ilişkin metodolojik yöntem ve yaklaşımları zenginleştirmenin yanında müfredat dışı gruplar arası etkileşimleri arttıran sosyal faaliyetlere yer vermesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu raporda PISA çalışmalarının temel bir tavsiyesi olarak sunulan, göçmen öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttırılmasında okulların destekleyici bir kaynak olarak göçmen öğrencilerin duygusal sermayelerini inşa etmede daha başarılı olmaları gerektiği yani klasik yöntemlerin dışına çıkarak çok yönlü faaliyetler gerçekleştirme şeklindeki uyarı da araştırmanın bulgularını pekiştirmiştir. Kültürel farklılıkları tanımanın ve saygı duymanın mülteci öğrencilerin akademik başarıları için önemli olduğunu belirten McBrien (2005), çeşitli etkinliklerle onların izole olmasını engellemenin okula uyumları bağlamında bir zorunluluk olduğuna işaretle ders dışı faaliyetlerin önemini teyit etmiştir.

Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki etkileşimleri önemli ölçüde etkileyen öğretmen uygulamalarından bir başkası akran destek gruplarının oluşturulmasıdır. Çeşitli gerekçelerle öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde benimsenen akran destek gruplarının Suriyeli öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde önemli katkıların olduğu görülmüştür. Fakat veli etkisiyle de olsa bu durumun okulla sınırlı kalması, konuyla ilgili önemli bir yetersizlik olarak dikkat çekmiştir. McBrien (2005) yaptığı araştırmada

çevresindeki yetişkinlerin hasmane durumlarına karşın, akran desteğinin varlığıyla mülteci öğrencilerin okuldan kopuşunun engellendiği, akademik başarılarının arttığı ve okulda kalmasına yardımcı olunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Anderson'un (2004a) dayanıklılığı teşvik eden okul ortamının temel niteliklerinden biri olarak akran destek programlarının oluşturulması önerisiyle uyumludur.

Akran desteğinin göçmen öğrencilerin kendilerini iyi karşılandıklarını hissetmelerine ve gittikleri okulda "işlerin nasıl yürüdüğünü öğrenmelerine" yardımcı olacağını belirten Oberoi (2016) yaptığı araştırmada bu desteğin mülteci öğrencilerin okuldaki katılımını ve okula aidiyet duygusunu beslemenin yanı sıra öğretmenler ve akranlarla olumlu sosyal ilişki türlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akran desteğinden mahrum kalma durumu, sınıftaki diğer dezavantajlı gruplar ile Suriyeli öğrencileri bir araya getiren bir faktöre dönüşmüştür. İki grubun da Türk öğrenciler tarafından dışlanmasının onları bir araya getiren nedensel bir faktöre dönüştüğü fark edilmiştir. Dolayısıyla kasıtlı bir şekilde olmasa da bu örnekte görüldüğü üzere dezavantajlı grupların bir araya gelmesi akran desteğinin Suriyeli çocuklar için önemini teyit etmiştir. Sonuç olarak okuldaki dezavantajlı grupların bir araya gelerek, birbirlerinin dayanıklılık kapasitesinin gelişimine olumlu yönde katkılarının olduğu anlaşılmıştır.

Diğer taraftan dezavantajlı grupların birbirlerine destek olması şeklindeki sonuç, ilkökul çocukları arasında etnik farkındalık ve etnik farklılaşmayı ele alan Davey ve Norburn'un (1980) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmanın bulguları, azınlık grubun baskın grupla ilişkilerinde ortak sorunlara sahip olabileceği düşünülse de onların hoşnutsuzluk duygularının ev sahibi topluluğa değil, birbirlerine doğru yönlendirildiğini göstermiştir. Çalışmada her iki azınlık grubun, grup dışı tercihlerinde birbirlerini büyük ölçüde görmezden geldiklerini, birbirlerine karşı ayrımcılık yaptıklarını ve hâkim grubun diğer gruba stereotipik bakışı ile hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularının ortaya çıkardığı azınlık grupların birbirlerini dışlama tutumlarının, bu gruptaki bireylerin kendilerini hâkim gruba kabul ettirme ve hâkim grubun desteğini alma girişimleri olarak değerlendirilmiştir. Bu durum da çocukların akran desteğine ulaşmak için tercih ettikleri bir strateji olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla ortaya çıkan tablo, mülteci öğrencilerin akran desteğinin, okula aidiyet ve dayanıklılık çerçevesinde kritik önemde olduğunu doğrulamıştır.

Okul müdürünün de Suriyeli ocukların dayanıklılığının gelişiminde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür. Suriyeli ocukların okula kabulü, ğretmen ve velileri yönlendirmesi, Türk ve Suriyeli grupları bir araya getiren faaliyetler düzenlemesi ve okula gelen yardımları organize etmesi gibi uygulamalarıyla okul müdürü önemli roller üstlenmiştir.

Okula giriş süreciyle ilgili Suriyeli velilerin memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan okuldaki personel arasındaki iş birliğinin iyi düzeyde olduğu ve okul müdürünün bu konuda etkin rol oynadığı fark edilmiştir. Okul müdürünün farklı okullarda mülteci öğrencilerin okullara kabulüyle ilgili yaygın olarak okul yöneticilerinin direnç gösterdikleri şeklindeki paylaşımı, çeşitli araştırma (Büyükhan, 2019; Levent & ayak, 2017; Taştan & elik, 2017) sonuçlarıyla desteklenmiştir. Levent ve Çayak (2017), yaptıkları araştırmada kayıt sistemi, denklik, iletişim gibi sorunlar çerçevesinde Suriyelilerin eğitiminde ğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine dikkat çekmiştir. Bu alışma, Suriyeli ğrencilerin okula kabul edilmesinde okul müdürlerinin yapısal sorunları gerekçe göstererek ilk karşılanma sürecinde kötü bir izlenime neden olduğunu ortaya koymuştur. Pinson ve Arnot (2010), sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitimini ele aldıkları araştırmada öğretmenlerin en sık kullandıkları ifadelerden birinin mülteci aileleri iyi/samimi karşılama (welcoming) olduğunu belirterek, mültecilerin okula kabul sürecinde yaşadıklarının çocukların okul hayatındaki önemine dikkat çekmiştir.

Göçmen ğrencilerin dayanıklılıklarını etkileyen faktörleri ele alan OECD (2018a) incelemesinde, kayıt sürecinde ortaya çıkan engel ve gecikmelerin göçmenlerin eğitimden dışlanmalarının gereksiz bir uzantısı olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak, bu çocukların okula hızlı bir şekilde kaydının sağlanmamasının onların dayanıklılık gelişimi üzerinde ciddi sonuçlar doğuracağı uyarısında bulunulmuştur.

Suriyeli ailelerin okula kabulü ve iyi karşılanma durumu, iyi bir başlangıç yapmış olmalarını ifade etse de bu durum yeterli değildir. Tam da bu noktada okulda görevli hem Türkçe hem de Arapça bilen Suriyeli yardımcı öğretmenlerin istihdam edilmiş olması iyi bir başlangıçla başlayan sürecin desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Nitekim Pryor (2001) tarafından Amerikan okullarında yeni göçmen ve mülteci toplulukların durumunun ele alındığı çalışmada, yeni gelenleri karşılama geleneğine sahip okullarda iyi bir başlangıç yapılabildiği ancak sürecin genellikle aşağılama, hayal kırıklığı, yalnızlık ve kayıplarla sonuçlandığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak çalışmada, okullara ve ebeveynlere yardımcı

olmanın önemli yollarından birinin, iki dilli göçmen ve mülteci bireyleri istihdam etmek şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Levent ve Çayak (2017) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin önemli bir kısmının dil engeline bağlı olarak Suriyeli öğrencilerin okula kaydını yapmak istemediklerini ortaya koymuştur. Çalışmada, Arapça bilen personel yardımıyla bu sorunun çözülebileceği sonucuna ulaşılarak, bu kişilerin mülteci çocukların eğitimindeki önemini teyit etmiştir.

Okul müdürünün olumlu müdahalelerinden biri de yardımlar konusunda görülmüştür. Okula gelen yardımların Türk ve Suriyeli aileleri karşı karşıya getirme riskini barındırdığı fark edilmiştir. Yardımlar konusunda okul yönetiminin olumlu girişimleri, okul çevresindeki aileler arasında ortaya çıkması olası problemlerin önüne geçilmesi bağlamında önemli katkılar sağlamıştır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada, Suriyeli çocuklara ve ailelerine yapılan yardımların Türk velileri rahatsız ettiği ve buna bağlı olarak Türk ailelerin tepkileriyle karşılaşıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu olumsuzlukla ilgili okul yönetiminin herhangi olumlu bir müdahaleye gitmemesinin, gelen yardımlarla ilgili Türk grubunun tepkisini derinleştirdiği yönündeki sonuçlar, yardımlarla ilgili olumlu girişimlerin sağladığı katkılara işaret eden değerlendirmeyi doğrulamıştır.

Okul müdürünün okulda veya okul dışında düzenlenen sosyo-kültürel faaliyetlere Türk ve Suriyeli aileleri dahil etmesi, iki grubu yakınlaştıran önemli girişimler olarak ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalar bu tür faaliyetlere katılımın, mülteci öğrencilerin dayanıklılıklarını pekiştirdiğini (Anderson, 2004a), okula aidiyetlerini arttırdığını (Saklan, 2018) ve uyumlarını kolaylaştırdığını (Hamilton & Moore, 2004) ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları, okul müdürünün olumlu uygulamalarının Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimine önemli katkılar sunduğunu göstermiştir. Fakat, sınıflara öğrenci dağılımıyla ilgili plansızlık, Suriyelilerin okula dahil edilmesinden sonra ortaya çıkan yeni durumla ilgili Türk velilerin yeterince bilgilendirilmemiş olması, Suriyelilere yönelik okulu tanıtıcı faaliyetlerin yetersizliği, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili gelişimini sağlayacak girişimlerin azlığı okul müdürü kaynaklı dayanıklılıkla ilgili başlıca yetersizlikler olarak ortaya çıkmıştır. Göçmen çocukların eğitimlerini aile ve çevresel faktörler çerçevesinde inceleyen Rong ve Preisle (2009), bu tür çabaların göçmen çocukların okullaşmasına önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Söz konusu çalışmada, okulların ev sahibi ve göçmen grupların yer aldığı eğitimsel ve kültürel programlar organize etmesi ve yeni gelen göçmenler hakkında yerel halka takdim edici

bilgiler vermesi suretiyle her iki tarafın birbirini tanımasına yardım ederek yeni gelen göçmen ailelerin daha geniş olan topluma entegre olmasına yardım edebileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla okul müdürüyle ilgili yetersizliklerin bu çalışmadaki veriler ve literatürdeki sonuçlar doğrultusunda Suriyeli çocukların okul kaynaklı dayanıklılık gelişimi için ciddi dezavantajlar doğuracağı açıktır.

Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına etki eden okuldaki diğer grup temizlik ve güvenlik görevlileridir. Bu grubun, öğrencilerde düzen ve hijyen alışkanlıklarının desteklenmesi bağlamında dayanıklılık kapasitesini etkilediği görülmüştür. Özellikle Türk veli ve öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin temizlik alışkanlıklarıyla ilgili olumsuz yargılarının önüne geçilmesi anlamında temizlik görevlilerine önemli işler düştüğü açıktır. Bu kapsamda okuldaki yardımcı hizmet personelinin arttırılmasının önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Taştan ve Çelik'in (2017), Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu okullarda GEM'lerle birlikte ikili öğretime uygulaması nedeniyle temizlik meselesinin önemine işaret eden ve buna bağlı olarak yardımcı personel ihtiyacının giderilmesi gerektiğini vurgulayan araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Döş vd. (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, Türk öğrencilere göre Suriyeli öğrencilerin çevreyi temiz tutma alışkanlıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ulaşılan ortak bir bulgu olarak Suriyeli öğrencilerin ambalajlı ürünleri daha sık tüketmesi okuldaki kirliliğin bir nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca okul mevcudunun artması bir başka nedensel faktör olarak ele alınabilir. Suriyeli öğrencilere yaşadığı çevreyi temiz tutma alışkanlığının kazandırılması, o çevreyi sahiplenme ve aidiyet duygularını geliştirme çerçevesinde olumlu katkılar sunacaktır.

Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını etkileyen diğer çevresel değişken mahalledir. Bu çalışmada mahallenin destekleyici olma düzeyi ile Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu kapsamda komşuluk ve arkadaşlık ilişkileri belirleyici değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Bu değişkenlerle ilgili bulgular, iki grup arasındaki ilişkilerin oldukça yüzeysel olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla Suriyeli çocukların, dayanıklılık kapasitesinin gelişimi çerçevesinde gerekli olduğu düşünülen mahallenin destekleyici etkisinden mahrum kaldıkları anlaşılmıştır.

Bulgular mahallede Suriyelileri dışlayıcı tutum ve davranışların yaygınlığına işaret etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında Türk ailelerin Suriyelilerle ilgili olumsuz ön yargılarının etkili olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyelilere yönelik dışlayıcı tutum

sergileyen Türk ailelerin, Suriyelilerin okulun eğitim kalitesini düşürmeleri gerekçesiyle onları okulda istememeleri durumuyla sıklıkla karşılaşmıştır. Suriyelilerin mahalleye yerleşmesinden sonra, mahallenin demografisinin değişmeye başlaması ve Türklerde artan yalnızlaşma hissinin, Türk ailelerin Suriyelileri dışlama nedenleri olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi Suriyelilerin mahallede karşılaşmış olduğu bu dışlayıcı yaşantıların ortaya çıkmasında, Türk ailelerin grup kimliğini koruma gayretinin etkili bir neden olduğu belirtilmelidir.

Türk ailelerin Suriyelileri dışlama davranışları, daha uç durumlarda, Suriyeli çocukların mahallede Türk çocukların zorbalığına maruz kalmalarına yol açmıştır. Bu kapsamda, Türk çocukların etnik temelde gruplaşarak Suriyeli çocuklara zulmedici davranışlar sergilemeleri dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Gruplaşma eğilimlerini etnik dayanışma kavramsallaştırması etrafında tartışan McBrien (2005) çalışmasında, Amerika'daki Vietnamlı ve Kübalı toplulukların bu eğilime sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, ev sahibi toplumun dışlayıcı pratiklerinin mülteci grubu kendi içinde bir dayanışmaya sevk ettiği ve anaakım topluluktan uzaklaştırdığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu sonuç, ev sahibi topluluğun dışlayıcı tutum ve davranışlarının mülteci grubun uyumunun önünde duran ciddi bir engel olduğuna işaret etmiştir.

Çeşitli araştırmalar (Bottrell & Armstrong, 2012; Ungar, 2012) mülteci çocukların değişen düzeylerde maruz kaldıkları zorbalığın, onların dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyerek okula uyumlarını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Şeker ve Sirkeci (2015) sığınmacı çocukların Türk eğitim sistemine uyum kalıplarını analiz ettikleri çalışmada Türk arkadaşlarının sosyal dışlamasına ve zorbalığına maruz kalmalarını, bu çocukların okuldan uzaklaşmalarıyla sonuçlanabilecek en önemli problemlerden biri olarak vurgulamaktadır. Sonuç olarak Suriyeli çocukların Türk arkadaşlarının zorbalığa varan dışlayıcı tutum ve davranışlarının dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde olumsuz bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Fakat süreç içerisinde bu tür olumsuz davranışların azaldığı yönündeki bilgi, Suriyeli çocukların dayanıklılığı için önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, zamana bağlı olarak iki grup arasındaki uyumun artarak devam edeceğinin işareti olarak da yorumlanabilir.

5.3.3. Sosyo-kültürel Bağlamın Etkileri

Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde etkili olduğu görülen diğer kategori sosyo-kültürel bağlamdır. Bu düzeyde ortaya çıkan değişkenlerden sosyal sınıf kategorisinde daha çok Türk ve Suriyeli ailelerin ekonomik koşullar açısından benzer yapıda olmalarına odaklanılmıştır. Bulgular, yaygın bir şekilde Türk ailelerin Suriyelilerden kaynaklanan ekonomik tehdit algısına sahip olduklarını gösterse de bu tehdit algısının sınırlı kaynakların paylaşımından doğan kaygıdan çok ortak kimliğe yönelik bir tehditle şekillendiğini göstermiştir. Türk ailelerde görülen ön yargılı tutum ve davranışların nedeni ister ekonomik isterse kültürel kaynaklı olsun, bu durumun Suriyelilere ve Suriyeli çocuklara okulda istenmedikleri şeklinde yansıdığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla Türk ailelerin ekonomik tehditle ilgili paylaşımları, Suriyelileri okul veya mahalleden uzaklaştırmayı rasyonalize etme girişimi olarak değerlendirilmiştir.

Göçmen öğrencilerin dayanıklılıklarını ele alan OECD (2018a) çalışması, zenginliğin ve sosyal statünün çocukların gittikleri okul türünü ve okuldaki refahlarını belirlediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, PISA ülkelerinin çoğunda, hayattan "çok memnun" olduklarını bildiren sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin oranı, bunu bildiren dezavantajlı öğrencilerin oranından daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bazı ülkelerde, dezavantajlı öğrencilerin hayatlarından daha memnun olma eğiliminde olduğuna işaret eden sonuçlara da değinilmiştir. Çalışmada bu durum, finansal kaynaklar kıt olduğunda, toplum içinde sosyal "güvenlik ağlarının" geliştiği ve böylece topluluk üyeleri arasında sosyal bütünleşme ve yaşam doyumunun daha güçlü hale geldiği vurgusuyla açıklanmıştır. Ayrıca bu sonucun ortaya çıkmasında sosyal sermayenin kritik öneme sahip bir faktör olduğuna da işaret edilmiştir.

Portes ve Rumbat (2001), sosyal sermayenin tüm göçmenler için önemli olduğunu, ancak özellikle yoksul ebeveynlere sahip öğrenciler için daha da mühim olduğunu vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışmada toplumsal ağların ekonomik kaynak eksikliğini telafi ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim, bu durumu kanıtlayan bulgular, çeşitli kurum ve kuruluşların yardımlarına ulaşılması çerçevesinde Suriyeli ailelerin, birbirleriyle haberleştiği ve destek olduğu bilgisini ortaya koymuştur. Ayrıca Suriyeli birkaç ailenin aynı evi paylaşması, birbirlerine iş bulması gibi konularda da sosyal sermayenin etkili bir şekilde işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Suriyelilerin sahip oldukları ekonomik düzey dikkate alındığında bu çalışmanın yürütüldüğü okul çevresinin, ekonomik düzeyi daha yüksek çevrelere göre geçiş süreci açısından avantajlı bir yapı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca Suriyeli aileler sosyal sermaye açısından geliştikçe, kendi içerisinde dayanışma ağlarının pekiştiği görülmektedir.

Diğer taraftan Suriyeli ailelerin ekonomik düzeyinin düşük olmasının yol açtığı çocuk işçiliği, Suriyeli çocukların dayanıklılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Ailenin ekonomik darboğazdan kurtulma adına sıklıkla çocuklarını okuldan sonra manav, kuaför, fırın gibi çeşitli işlerde çalıştırdığı görülmüştür. Ayrıca aile gelir düzeyinin düşük olması, ihtiyaçların kısıtlı düzeyde giderilebilmesine yol açtığı için de Suriyeli çocukların dayanıklılık gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Bazı araştırmalar (Büyükhana, 2019; McBrien, 2005; Saklan, 2018; Taştan & Çelik, 2017), mülteci çocukların çeşitli işlerde çalışmasının onların okul hayatını ve dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşarak bu bulguyu desteklemiştir. Konuyla ilgili farklı bakış açısına sahip başka çalışmalar da (Diener vd., 2003; Neff, 2007), öğrencilerin yaşamdan memnuniyetlerini değerlendirirken sosyo-ekonomik durumun belirleyici rolünü ortaya koymuştur.

Bu çalışmaların dışında mülteci çocuklarda sıklıkla rastlanan çocuk işçiliğinin, bu çocukların eğitim hayatları için risk faktörü olduğunu gösteren yaygın bir literatür mevcuttur. Harunoğulları (2016) Suriyeli çocuk işçileri ve onların sorunlarını ele aldığı araştırmasında, Suriyeli çocukların çalışmak zorunda olmalarının onların eğitim hayatını tehlikeye soktuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada çocuk işçiliğinin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler ailelerin ekonomik seviyesinin düşük olduğuna işaret eden yoksulluk, ebeveynlerin işsiz olması ve sonuç olarak çocuğun ailesine maddi katkı sağlama motivasyonunun belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, çalışmak zorunda kalan Suriyeli öğrencilerle ilgili araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalhan (2019) yaptığı çalışmada, çalışan çocukların çevresinde saygı duyulan bir davranış sergiledikleri için önemsendiklerine işaret etse de okula devamı ya da akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği için çocuk işçiliğini uygun müdahaleler gerektiren bir faktör olarak değerlendirmiştir. Topsakal vd. (2013) göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim sorunlarını ele aldığı çalışmada, çalışmak zorunda kalan göçmen çocukların okullarda kültürel uyum sorunları yaşadıkları ve bazılarının okula erişimde problemler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Stewart (2012) yaptığı çalışmada çalışan çocukların akademik problemleri ile çalışmak zorunda olmaları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Lübnan'daki Filistinli mültecilerin eğitim durumunu ele alan Shuayb (2014) Filistinli ailelerin sahip olduğu kötü ekonomik koşulların çocukların okul terkinin tetiklediğini göstermiştir. Çalışmada, ortaya çıkan yüksek düzeydeki okul terkinin, çocuk işçiliğini arttırdığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla mülteci çocuklarda görülen çocuk işçiliğinin okula uyum çerçevesinde ciddi bir risk faktörü oluşturduğu açıktır.

Ebeveyn eğitim seviyesi, Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına etki eden güçlü bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular, Suriyeli çocukların eğitime etkisi bağlamında ebeveyn eğitim seviyesinin ekonomik seviyeden daha belirleyici bir etken olduğuna işaret etmiştir. Ebeveyn eğitim seviyesinin, ailenin çocuğun eğitime katılımını doğrudan etkileyen bir faktör olarak rol oynadığı görülmüştür. Ebeveyn eğitim seviyesi ile çocuğun eğitime evden ya da okuldan katılım arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ama bu ilişkinin ekonomik seviye ile her zaman sağlanamadığı görülmüştür. Bulgular ebeveyn eğitim seviyesinin, çocuğun akademik başarısının, okula aidiyetinin ve en nihayetinde dayanıklılık kapasitesinin desteklenmesinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Taştan ve Çelik (2017) de araştırmalarında, yüksek motivasyona ve akademik başarıya sahip Suriyeli çocukların ortak özelliğini, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlere sahip olmalarıyla açıklamıştır.

Eğitim seviyesi yüksek Suriyeli ebeveynlerin, Türkiye'ye geldikten sonra yaptıkları iş nedeniyle statü kaybına uğradıkları görülmüştür. Çocuklarının eğitimini aksatmamaları ve verdikleri güçlü destekle bu statü kaybının çocuklarının eğitimlerine olumsuz etkileri sınırlı düzeyde kalmıştır. Nitekim okulda en başarılı ve uyum düzeyi en yüksek Suriyeli öğrencilerin, ekseriyetle eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olması bu durumu doğrulamıştır. Ebeveyn eğitim seviyesinin yüksek olmasının destekleyici bir faktör olduğu DuMont vd.'nin (2012) araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Çocukların dayanıklılığı ile bireysel, sosyal ve ekonomik faktörlerin etkisini inceleyen DuMont vd. (2012), anne eğitim seviyesinin düşük olmasıyla çocukların kötü muameleye uğraması arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan bu sonuçlar Montgomery'nin (1996) araştırmasında ulaştığı, ebeveynlerin eğitim seviyesine uygun bir işte istihdam edilmemesine bağlı olarak yaşanan statü kaybının, çocuklarının dayanıklılığına olumsuz yansımaları şeklindeki sonuçla çelişmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, ebeveynlerin eğitim düzeyi dikkat alınarak uygun işlerde istihdam edilmesinin, Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının daha yüksek düzeyde desteklenmesinin yolunu açacağı beklenebilir.

Mülteci grubun dini mensubiyetinin, bağlama özgü olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada Suriyeli ailelerin dini aidiyetlerinin iki grubu birbirine yakınlaştırıcı rolünü vurgulamak gerekir. Dini aidiyetin Türk ailelerdeki merhamet hissiyle de bütünleşerek Suriyeli çocukların Türk veliler tarafından kabullenilmesinin yolunu açtığı ve dolayısıyla Suriyeli çocukların dayanıklılıklarına katkı sağlayan bir faktöre dönüştüğü fark edilmiştir.

McBrien (2005) Amerika'daki Müslüman öğrencilerin giyim, günlük dua ve flörtü reddetme gibi dini pratiklerinin bir sonucu olarak ayrımcılığa maruz kaldıklarını bildirmektedir. Christie ve Sidhu (2006) Avustralya'daki sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimini ele aldığı çalışmada dinin ayrımcılık deneyimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, ev sahibi topluluğun dışlayıcı davranışlarının dinden kaynaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla iki grup arasındaki ilişkilerin gidişatında dinin belirleyici bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Uluslararası kabul gören mülteci tanımında da dini mensubiyetinden dolayı zulüm korkusuna işaret edilmesi dinin belirleyici rolünü desteklemektedir.

Bazı araştırmaların (Christie & Sidhu, 2006; McBrien, 2005; Pinson & Arnot, 2010) sonuçları dinin, ev sahibi toplum ile mülteci grup arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarda mülteci grubun dini aidiyetinin çoğu zaman radikalleşme ile özdeşleştirilerek, bu grubun dışlanmayla ve ırkçılıkla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu da mülteci grubun yerleştiği yeni yerde ortaya çıkan çeşitli olumsuzluklardan dini bir gerekçeyle sorumlu tutulmaları şeklinde adeta bir günah keçisi olarak konumlandırılmaları anlamını taşımaktadır.

Söz konusu çalışmaların ortaya koyduğu bulguların aksine bu çalışmada dinin, Suriyeli ve Türk ailelerle birlikte çocukların da yakınlaşmasını sağlayan bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türk ailelerin etnik temelde grup kimliğini korumaya yönelik dışlayıcı tutumlarının, din ekseninde yumuşamaya uğradığı ve bu çerçevede dinin Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını destekleyici bir işleve sahip olduğu anlaşılmıştır. Beyazova Seçer'in (2017) yaptığı araştırmada da Suriyelilerin dil engeli, ekonomik güçlükler gibi yeni ortama uyumlarını zorlaştıran çeşitli faktörlerle yüzleştikleri ama Türklerle ortak bir dine mensubiyetlerinin iki toplumu yakınlaştıran rolü vurgulanarak dinin bu süreçte olumlu katkısının olduğu belirtilmiştir. Bu tartışma Masten'in (2014) dayanıklılıkla ilgili çalışmasında dinin, çocukların yetişkinlerle ve aile dışındaki akranlarıyla, ailenin aynı değerlerin çoğunu paylaştıkları için onayladığı kişilerle etkileşime girmesi için birçok fırsat

sağladığı şeklindeki çıkarımı ile örtüşmüştür. Masten, bunun sonucunda dinin, yeni grupla derin bir aidiyet duygusu geliştirerek, dayanıklılık kapasitesinin gelişimine ciddi bir katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Mülteci bireylerin dindar olması ve dayanıklılıklarının gelişimi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar yetersiz olsa da mülteci çocukların uyumunda risk ve dayanıklılık bağlamında bir model önerisi üzerine çalışan Suárez-Orozco vd. (2018), dini katılımın mültecilerin refahını artırabileceğini, maneviyatı güçlendirebileceğini, ahlaki güç misyonu üstlenebileceğini, risk alma ve suç işleme gibi çeşitli risk faktörlerine karşı koruma ve ek sosyal destek sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla iki grup arasındaki ilişkileri belirlemenin dışında dinin kişisel olarak bir olgunluk hali sağlaması, moral, güçlülere dayanma gibi duyguları teşvik etmesi yönüyle de dayanıklılığı pekiştirdiği söylenebilir.

Suriyeli grup içinde etnik kökenle ilgili Arap ve Türkmen olma, Arapça ve Türkçe konuşma şeklindeki özelliklerin Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimini etkilediği görülmüştür. Bulgular, Türkmen olma ve Türkçe konuşma özelliklerinin kolaylaştırıcı, bunun dışındaki bir etnik gruba mensup olmanın ve Türkçe dışında bir dili konuşmanın zorlaştırıcı bir işleve sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yaygın kabul gören mülteci tanımında din gibi etnik kökenin de mülteci göçlerinin nedenleri arasında kabul edilmesi dikkatten kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla mülteci grubun etnik kökeni, ev sahibi toplumla girilen ilişkilerde belirleyici rol üstlenmiştir.

Etnik kökenle ilgili bu değerlendirmeler, Deniz vd.'nin (2016) araştırma sonucuyla desteklenmiştir. Bu çalışmada Gaziantep ve Kilis illerinin Türkmen yoğunluklu nüfus barındırması nedeniyle yöredeki diğer şehirlerden farklılaştığı ve bu nedenle araştırma kapsamına dahil edildiği vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçları ev ve dükkanlara Türk bayrağı asma, Türkçe dil becerisi edinme ve giyimde dönüşüm gibi yaşantılar gündelik hayata uyumu kolaylaştıran faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla dil ve etnik köken, uyumu doğrudan etkileyen değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. OECD'nin (2018b) ele aldığı çalışmada göçmen öğrencilerin dil ve etnik kökenindeki farklılıklar nedeniyle mağdur olma olasılığına işaretler, zayıf dil yeterliliği veya farklı etnik gruba mensubiyet nedeniyle ev sahibi topluluğun hedefi olabileceğini ortaya koymuştur.

Okulda düzenlenen tören ve kutlamalar Suriyeli çocukların dayanıklılıklarının gelişiminde etkili olan diğer sosyo-kültürel faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bulgular, bu

etkinliklere katılımın Suriyeli çocukların okula ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini, okula aidiyet duygularını pekiştirdiğini ve dayanıklılıklarını desteklediğini tersi durumlarda ise Suriyeli çocukların olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca okulun düzenlediği kutlamalar, geziler, kermesler, yemekli organizasyonlar gibi etkinliklere veli katılımının da çocukların dayanıklılık kapasitelerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Mülteci çocukların dayanıklılığını konu edinen çalışmalar (Anderson, 2004a; Henderson, 2012; Masten, 2014; Sharma & Sharma Sen, 2012; Ungar, 2012) arkadaş edinme, normalleşme, bulunduğu ortama aidiyet hissi sağlama gibi etkenlerle dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde sosyal faaliyetlerin önemli rol oynadığına işaret etmiştir.

Berry (2005) sosyo-kültürel uyumu sağlayan sosyal faaliyetlere katılımın, arkadaş edinimiyle birlikte okulda karşılaşılan sorunların çözümünü kolaylaştırdığını ve psikolojik sağlamlığı destekleyerek aidiyet ve doyum hissini pekiştirdiğini vurgulamıştır. Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitime ilişkin bütüncül bir model arayışı içinde olan Pinson ve Arnot (2010), okullarda müfredat dışında başvuru alan sosyal faaliyetlerin güven duygusunu tazeleyerek çocukların okula uyumlarını artırıcı rol oynadığını teyit etmiştir.

Araştırmanın bulguları ve literatürdeki çalışmalar çerçevesinde yapılan tartışmalar, Suriyeli çocukların normalleşme süreci ve okula uyumları çerçevesinde dayanıklılık kapasitesinin gelişiminin kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel düzeydeki çeşitli değişkenlerin Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişimini etkilediği ve bu süreçte belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Tartışmalar bireysel özellik ve kapasitenin, dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde tek etken olmadığını göstererek birey dışındaki faktörlerin irdelenmesini gerekli kılmıştır. Dolayısıyla aile, okul ve mahalle gibi çevresel değişkenler ile bireyin ait olduğu grubun sosyo-kültürel özelliklerinin de dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde belirleyici rol oynadığı değerlendirilmiştir. Söz konusu değişkenler Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını değişen düzeylerde etkilese de her birinin diğeriyle ilişki içinde olduğu ve buna bağlı olarak tüm değişkenlerin bütünsel bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği vurgulanmalıdır.

5.4. Suriyeli Çocukların Yeni Mekâna ve Kültüre Uyum

Bu kısımda ele alınan yeni mekâna uyum çerçevesinde *okula gidiş-geliş, yeni mekânsal alışkanlıklar, yeni bağlar kurma ve yeni kültüre aşına olma* yaşantılarına ilişkin bulgular tartışılmıştır. Bu sürecin devamı olarak değerlendirilebilecek Suriyelilerin

kültürlenme deneyimleri temelindeki bulgular ise gönülsüz göç ve kültürel mesafe, geri dönme eğilimleri ve olası kültürlenme şekilleri çerçevesinde irdelenmiştir.

5.4.1. Suriyeli Çocukların Göç Sonrası Karşılaştıkları Yeni Durumlar ve Bunların Etkileri

Bulgular, yerinden edilmeye bağlı olarak Suriyeli çocukların karşılaştıkları öncelikli sorunun, okula gidiş-geliş sürecinde yaşanan zorluklarla ilgili olduğunu göstermiştir. Yaşanan önemli problemlerden biri olarak ev ile okul arasındaki mesafenin uzun olmasının bazı Suriyeli öğrencilerin derslere geç katılması, akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenmesi ve okula yönelik düşük aidiyet hissi gibi olumsuzluklara yol açtığı görülmüştür. Bu bulgu Taştan ve Çelik'in (2017), ev ile okul arasındaki mesafenin fazla olmasının Suriyeli çocukların okullaşmasında önemli bir engel olarak ortaya çıkması şeklindeki bulgu ile örtüşmektedir. Türkiye'deki çocukların refahlarını analiz eden UNICEF (2012) raporunda da evle okul arasındaki mesafenin uzaklığı, ilköğretim seviyesinde okula başlanmama veya okuldan kopuşun önemli nedenleri arasında gösterilmiştir. Tayland'daki Burmalı mültecilerin eğitimini çeşitlilik ve kapsayıcılık çerçevesinde ele alan Oh ve Stouwe (2008), eğitimin dahil edicilik yönünden kalitesini belirleyen önemli boyutlardan birinin ev ile okul arasındaki mesafe olduğunu belirtmişlerdir. Zira ev ile okul arasındaki mesafe, mülteci çocuğun ilk etapta okula erişimini sınırlayabileceği veya okula katılımı ve devamı etkileyebileceği gerekçesiyle önemli bir boyut olarak araştırmanın bulgularını desteklemiştir. Benzer bulgulara Türkiye'de yapılan başka araştırma sonuçlarıyla da ulaşılmıştır (Büyükhan, 2019; Duruel, 2016; Özer vd., 2016).

Çalışmanın bulguları ve konuyla ilgili diğer araştırma sonuçları temelinde, ev ve okul arasındaki mesafenin konuyla ilgili önemi ortada olsa da bu duruma bağlı olumsuzlukların süreç içerisinde yok denecek kadar azaldığı bilgisi, Suriyeli çocukların okula uyumları açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu iyileşmelerin okul yönetiminin okul servisi planlaması gibi olumlu müdahaleleri ve ailelerin sosyal ağları vasıtasıyla okula yakın evleri tercih etmesiyle pekiştiği anlaşılmıştır.

Suriyeli çocukların okula gelmeye yönelik isteklilikleri, okula gidiş-gelişlerini olumlu yönde etkileyen bir başka faktördür. Bu yöndeki motivasyonlarının onların okula uyumunda bir ölçüt olarak işlev görebileceği düşünülmüştür. Aidiyet duygusu yükselerek okula gelmeye istekliliği artan Suriyeli öğrencilerin buna paralel olarak okula uyumlarının da

arttığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okula gelmeye istekliliklerinin yüksek oluşu, okula uyumları çerçevesinde önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Kultas (2017), tarafından yapılan çalışma sonucu da farklı okullarda Suriyeli çocukların okula gelmeye yönelik istekliliklerini teyit etmiştir. Fakat çocuklarda görülen bu istekliliğin ekonomik koşulların zorluğuna bağlı olarak olumsuz yönde şekillendiği ve okuldan kopuşla sonuçlandığı bilgisi, ailenin ekonomik şartlarını konuyla ilgili irdelenmesi gereken bir faktör olarak ortaya koymuştur.

Bulgular, ailelerin içinde bulunduğu zorlu şartlar nedeniyle çocuğun okula gidiş-geliş sürecinde sorunlar yaşadığını göstermiştir. Özellikle evin fiziki şartlarının ve ailenin ekonomik durumunun kötü olması okula gidiş-geliş olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak dikkat çekmiştir. Benzer bir bulgu Taştan ve Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan, ailenin ekonomik sorunlarının çocukların okullaşmasının önündeki en büyük engel olduğu şeklindeki sonuçla da uyumludur. Çeşitli araştırmalar (Kultas, 2017; McBrien, 2005; Özer vd. 2016; UNICEF, 2012), yetişkinlerin ekonomik sıkıntılarının çocuklarının okulda yaşadıkları problemlerin temel kaynağı olduğuna işaretlerle, ailenin ekonomik seviyesinin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili belirleyici rolüne dikkat çekmiştir. Şeker ve Sirkeci (2015) de yaptıkları araştırmada ekonomik refahın, mülteci çocukların okullardaki refahını ve başarısını iyileştirmede önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tartışmadan hareketle Suriyeli çocukların ilk etapta okullaşması ve devamında okula uyumları için Suriyelilerin maddi yardımlarla desteklenmesi olumlu müdahaleler olarak değerlendirilmiştir.

Yerinden edilmeye bağlı olarak Suriyeli çocukların karşılaştıkları yeni durumlardan biri de mekân olarak okulun kullanımı hakkındadır. Yeni mekânsal alışkanlıklar başlığı altında ortaya çıkan konuyla ilgili bulgular, Suriyeliler geldikten sonra okulda yönlendirici Arapça levhaların kullanılmasının uyum bağlamında dikkat çekici bir uygulama olduğunu göstermiştir. Bu levhaların süreç içerisinde azalmasının, Suriyelilerin mekân olarak okula alışma seviyelerinin artmasıyla ilintili olduğu fark edilmiştir. Bu durum, Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında olumlu yönde bir gelişme olarak yorumlanmıştır. Fullilove (1996) yerinden edilmenin en can alıcı noktası olarak yersizlik hissine işaretlerle, yeni mekâna aidiyetleri sürecinde mülteci grubun, hâkim topluluğun desteğine ihtiyacını vurgulamıştır. Dolayısıyla okulun Suriyeli gruba yönelik mekânsal düzenlemeleri, onların yeni yere uyumları çerçevesinde önemli bir müdahale olarak yorumlanmıştır.

Bu çerçevede okulun mekânsal kullanımıyla ilgili Suriyelilerin gelişinden sonra ortaya çıkan diğer bir değişiklik, Suriyeli yardımcı öğretmenlere hususi odaların tahsis edilmiş olmasıdır. Bu odaların Suriyeli çocuklarda yabancı bir yerde tanıdık bir mekân hissi uyandırarak yeni yere uyumlarını kolaylaştırması çerçevesinde değerli görülmüştür. İki dilli (Arapça ve Türkçe) Suriyeli öğretmenlerin kullanımına sunulan bu odaların Suriyeli çocuklarla ilgili eğitimsel sorunların giderilmesinde önemli işlevler üstlendiği görülmüştür. Suriyeli çocuklar bu odalarda sorunlarını daha kolay ifade etme imkânı elde etmiş olsalar da süreç içerisinde Suriyeli öğretmenlerin istenmeyen usullerle sorunları çözme yoluna gitmeleri bu odaları kullanım amacından uzaklaştırmıştır. Dolayısıyla başlangıçta Suriyeli öğrencilerin okula uyumları çerçevesinde olumlu bir müdahale olarak hizmet gören bu odaların daha sonra amacından uzaklaşarak uyumu zorlaştıran bir yapıya dönüştüğü fark edilmiştir.

Suriyeli öğretmenlere hususi odaların tahsisi, sürecin başlangıcı açısından aşinalık ve bunun sağladığı rahatlık hissiyle olumlu katkı olarak yorumlanmıştır. Fakat Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli çocukları kendi eğitsel kültür yapısına hapsetme bağlamında yeni bir kültürü tanıma ve onu içselleştirme çerçevesinde uyuma yönelik önemli bir olumsuzluk kaynağına bürünmüştür. Fullilove'un (1996) eski mekândan gelen ritüeller kadar yeni mekândaki ritüellerin benimsenmesinin de bu süreçte çok önemli olduğu şeklindeki vurgusu bu değerlendirmeyi haklı kılmıştır. Tıpkı Suriyeli çocukların devlet okullarına kazandırılması ve uyumu bağlamında GEM'lerin geçiş süreci açısından olumlu bir görev üstlenmiş olması gibi bu odalar da geçiş süreci açısından olumlu bir uygulama olarak görülmüştür. Buna bağlı olarak Suriyeli çocukların okula uyumunda okulun yapı ve işleyişindeki dönüşümlerin geçiş süreci ile sınırlı kalması gerektiği değerlendirilmiştir.

Suriyeli çocukların mekân olarak okula alışmaları, okulun fiziki olarak gerekli düzenlemelere imkân sağlayacak şartları barındırması anlamına gelmektedir. Alanda yapılan çeşitli araştırmalar (Büyükhan, 2019; Sakız, 2016; Taştan & Çelik, 2017; Yavuz & Mızrak, 2016) Türkiye'deki okulların fiziki kapasite yetersizliğine dikkat çekmekte ve bu sonuç araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Bulgular, yerinden edilmenin mekân olarak okula alışmanın yanında arkadaşlık ilişkileri ve sosyal ağlar kurma çerçevesinde Suriyeli çocukların yeni bağlar kurma ihtiyacını da ortaya koymuştur. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar (Herman, 2015; Mason & Orcutt, 2018; Masten vd., 1990) mülteci çocukların yer değişimi nedeniyle yeni yere

uyumlarını belirleyen en etkili faktör olarak arkadaşlık bağlarının yok olmasına işaret etmiştir. Anderson (2004b) yaptığı çalışmada, mülteci çocukların yeni yere aidiyet duygusu geliştirebilmelerinde ev sahibi topluma mensup akranlarıyla arkadaşlık ilişkisinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Çalhan (2019) da Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını ele aldığı araştırmasında, arkadaşlık ilişkilerinin okulda yeni bağlar kurmanın anahtarı olduğunu ve okula aidiyeti beslediğini ortaya koymuştur. Bu tartışmalar çerçevesinde, çocukların en önemli sosyal sermayesinin arkadaşları olduğu ve Suriyeli çocukların okulda yeni bağlar kurma sürecinde akranlarıyla ilişki kurabilmesinin okula uyumları çerçevesinde kritik öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Suriyeli çocukların Türk çocuklarla arkadaşlık ilişkilerini belirleyen en önemli aktörlerin Türk öğretmen ve ebeveynler olduğu anlaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarının sınıf içi ile sınırlı kalması ciddi bir yetersizlik olarak görülmüştür. Şeker ve Sirkeci (2015) yaptıkları çalışmada, Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından reddedilmeye, ayrımcılığa ve dışlayıcı davranışlara maruz kalmalarının öğretmenler tarafından engellendiği belirtilmiştir.

Diğer taraftan okul bahçesi de dahil olmak üzere sınıf dışında etkili olduğu görülen Türk ebeveynlerin büyük çoğunluğunun konuyla ilgili olumsuz bir tutum ve davranış sergiledikleri ortaya konulmuştur. Ebeveynlerin, çocuklarının farklı gruptan bireylerle arkadaşlık ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranış içinde olmaları, Kanada'daki mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerini inceleyen Stewart'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Gruplar arası arkadaşlık ve göçmen karşıtı ön yargıda ebeveyn-çocuk benzerliğini inceleyen Meeusen (2014), sosyal öğrenme teorisi ile nesiller arası intikal kavramsallaştırması temelinde aile üyelerinin, çocukları için en etkili rol model olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçeveden hareketle ebeveynlerin genellikle ilk ve temel bilgi kaynağı olduğu, çocukların ebeveynlerinin açık tutum ve davranışlarını taklit etme ve bunlara uyma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hatta araştırmasında elde ettiği sonuçlar, dış gruplarla etkileşimde bulunan ebeveynlerin göz temasından kaçınma gibi sözel olmayan davranışlarının bile çok küçük çocuklar tarafından alınabileceğini ortaya koymuştur. Etnosentrizm iletimi üzerine boylamsal bir tasarımla yürütülen çalışmada Vollebergh vd. (2001), ebeveynlerin çocuk üzerindeki etkilerinin, çocukların anne babalarına olan etkilerinden daha büyük olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma sonucuna göre grup dışı

bireylere yönelik tutum ve davranışlarda ebeveyn etkisi, çocukların yaşı büyüdükçe düşmüştür. Dolayısıyla ilkokul çağındaki çocuklarda ebeveyn etkisinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Arkadaşlık ilişkileri geliştirme çerçevesinde dikkat çekici bulgulardan biri de akademik başarının süreci doğrudan etkilemesiyle ilgilidir. Bulgular, Suriyeli çocukların hem Türk hem de Suriyeli akranlarıyla arkadaşlık ilişkisi kurabilmelerinin ve sosyal ağlarının gelişmesinin akademik başarı ile doğru orantılı seyrettiğini ortaya koymuştur. Akademik başarının bu sonucu doğurmasının, bu özelliğin öğretmen ve diğer yetişkinler tarafından yüceltilen bir değer olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çeşitli araştırma (Anderson, 2004a; Beyazova Seçer, 2017; EUNEC, 2013; McBrien, 2005) sonuçlarının ortaya koyduğu üzere, mülteci çocukların akranlarıyla arkadaşlık ilişkisi kurabilmesinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği de dikkatten kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla mülteci çocukların arkadaşlık ilişkisi kurabilmeleri ile akademik başarılarının karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğu ve akademik başarının desteklenmesi aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini ve okula uyum sürecini destekleme anlamına geldiği ortadadır.

Bulgulara göre yerinden edilmenin bir sonucu olarak yeni bir kültürle karşılaşan Suriyeli çocukların bu kültüre aşinalığı, okula uyum çerçevesinde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci-öğretmen-veli iletişiminde kabul gören davranış kalıpları ile okula giriş-çıkış, tören ve kutlamalarda uyulması gerekli görülen kurallar gibi ritüeller okuldaki kültürel norm ve değerler olarak Suriyeli çocukların bu kültüre uyumunda belirgin ölçütler olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli çocukların söz konusu ölçütlere uyumunda zaman içerisinde Türk öğrencilerle dikkat çekici benzeşmelerin ortaya çıkması, okula uyum çerçevesinde değerli görülmüştür. Avrupa ülkelerindeki mülteci çocukların eğitim durumlarının ele alındığı bir rapor (EUNEC, 2013), bu çocukların göçmenlik deneyiminin getirdiği zorluklar nedeniyle okuldaki rutin uygulamalara uyum sağlamada genellikle güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. ABD’de yaşayan göçmen çocukların eğitim durumlarını okul gelişim modeli çerçevesinde ele alan Johns (2001), bu çocukların akademik başarısının göçmen olmayan çocuklara göre düşük kaldığı ve göçmen çocuklarda okul terkinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Göçmen çocukların okul kültürüne aşina olamamaları ve bu nedenle yalnız kalmaları, bu tartışmaları teyit eder niteliktedir.

5.4.2. Suriyeli Çocukların Kültürlenme Sürecini Etkileyen Unsurlar

Suriyeli çocukların okuldaki kültüre uyumlarının giderek arttığı anlaşılsa da onların kültürlenmelerini etkileyen deneyimlerin irdelenmesi, okula uyuma etkisi bağlamında kıymetlidir. Bu çerçevede ortaya çıkan değişkenler *göçün zorunlu veya gönüllü olması* ve buna bağlı olarak ev sahibi ve yeni gelen topluluk arasındaki *kültürel mesafe*, yeni gelenlerin kendi ülkesine *geri dönme eğilimleri* ve olası kültürlenme şekillerini belirleyen *gruplar arası davranış kalıplarıdır*.

Suriyelilerin iç savaşa bağlı olarak Türkiye'ye gerçekleştirmiş oldukları zorunlu göç Türkiye'deki kültüre, dile vs. herhangi bir hazırlık yapmadıklarına işaret olarak ele alınmıştır. Türkiye'deki hâkim kültüre herhangi bir hazırlıkları olmasa da sınır komşusu olma, uzun bir geçmişin varlığı ve ortak din gibi unsurlar iki grup arasındaki kültürel yakınlık açısından önemli görülmüştür. Bu durumun bir uzantısı olarak, okulda Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında herhangi bir kültürel çatışmaya tanık olunmaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme zorunlu göçle gelen grubun hâkim kültürü kabul etmemesinin çeşitli sorunlara yol açması şeklindeki yaygın literatür sonuçlarıyla (Berry, 1997; McBrien, 2005) çelişmektedir. Bu sonuç Suriyeliler ile Türkler arasındaki kültürel yakınlıkla kısmen açıklansa da Suriyelilerdeki mahalleden ve/veya Türkiye'den gönderilme korkusunun yanı sıra Türkiye'ye tutunma çabalarıyla da ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Türk ailelerin dışlayıcı tutum ve davranışlarının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu belirtilebilir. Suriyeli veli ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri konuyla ilgili yönlendirici tutumlarının da etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Amerika'daki mülteci çocukların eğitimini yoğunluklu olarak çokkültürlülük bağlamında ele alan Ogbu (1995a), kültürün mülteci çocukların akademik başarısında ve okula uyumunda belirleyici faktör olduğuna dikkat çekmiştir. Yaptığı bir başka araştırmada Ogbu (1995b), azınlık grubuna mensup çocukların Amerika'ya göçünün gönüllü veya zorunlu olmasının onların kültürlenme şeklini belirlediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada zorunlu göçle gelenlerin genellikle Amerikan okullarındaki kültürü benimsemedikleri ve uyum sağlayamadıkları vurgulanmıştır. Kültürel farklılıkların tüm azınlıkların eğitimini aynı şekilde etkilemediği şeklindeki sonuçlar, bu araştırmanın bulguları açısından anlamlıdır. Ogbu'nun ortaya koyduğu bazı araştırma sonuçları çalışmanın bulgularıyla çelişse de kültürlenme düzeyinin okula uyumu belirlediği gerçeğinden hareketle, Suriyeli çocukların okula uyumlarında kültürel bir karşıtlığın

yaşanmaması değerli görülmüştür. Dolayısıyla kültürlenme tartışmaları çerçevesinde, Suriyeli çocukların okula uyumda önemli bir avantaja sahip oldukları belirtilmelidir.

Türk kültürünü tanımaları ve içselleştirmeleri, Suriyeli öğrencilerin kendi kültürel kimliğini yitirmesinin yolunu açmamalıdır. Mülteci çocukların kendi kültürünü kaybetmesini köksüzlük olarak ifade eden Eisenbruch (1988) çalışmasında, kendi kültüründen mahrumiyetin bu çocukların yeni yere uyumunu zorlaştıracak sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların okula uyumları çerçevesinde kendi kültürlerini kaybetmeden Türk kültürünü içselleştirmeleri önemli görülmüştür. Bu çerçevede okul müdürü ve öğretmenlerin Suriyeli veli ve öğrencileri dikkate alan uygulamaları benimsemeleri iki grubu birbirine yakınlaştıran önemli girişimler olarak görülmüştür. Ev sahibi ülkenin eğitim yapısına dahil olan mülteci çocukların, ebeveynlerinden daha farklı düzeyde kültürel uyum gerçekleştirebilecekleri ve buna bağlı olarak aile içerisinde çatışmaların ortaya çıkabileceğini belirten çeşitli araştırmalar (Birman, 2006; Coll vd., 2000, Hamilton & Moore, 2004), velilerin de okul kanalıyla kültürlenmesinin, çocukların okula uyumları açısından anlamlı bir katkı olacağına işaret etmiştir.

Kültürel mesafeyi daha da kısaltacak bir fırsat olarak okul çevresinde iki grubu birbirine tanıtmaya dönük faaliyetlerin yokluğuna işaret eden bulgular, Suriyeli çocukların okula uyumu çerçevesinde önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Nitekim ev sahibi ve mülteci grubun birbirini tanımalarına fırsat yaratan faaliyetlerin, mülteci ebeveynlerin de okula katılımlarını sağlayarak iki grubun birbirlerini daha iyi tanımalarına ve olumsuz ön yargılarının önüne geçerek uyum sürecine önemli katkılar sağladığını doğrulayan yaygın literatür sonuçları (EUNEC, 2013; Hamilton & Moore, 2004; McBrien, 2005; OECD, 2018) bu değerlendirmeyi pekiştirmiştir.

Geri dönme eğilimleri genel olarak mülteci grubun kültürlenmesini etkileyen önemli bir değişken olsa da Suriyelilerde bu eğilimin giderek azalması, kültürlenme açısından önemli bir avantaj durumu oluşturmuştur. Geri dönme eğilimine sahip sınırlı sayıdaki Suriyeli grupta Türkçeyi reddetme ve Türk grupla iletişime geçmeme gibi tutum ve davranışların onların Türkiye'ye aidiyet duygularını engelleyen ve dolayısıyla kültürlenmelerini önleyen bir bariyer olduğu görülmüştür. Ancak Suriye'de devam eden olumsuzluklar, geri dönmeyi mümkün kılacak ve olası bir geri dönüşte savaş öncesi sahip oldukları mülklerini geri alabilme şartlarının oluşmamış olması bir taraftan Suriyelilerin geri dönme eğilimlerini zayıflatırken diğer taraftan kültürlenme ve okula uyumu destekleyen bir

durum olarak değerlendirilmiştir. Nitekim, Suriyelilerin okullaşma oranlarındaki artış bu değerlendirmeyi teyit etmiştir. Türk velilerin, Suriyelilerin kendi ülkelerine geri dönme durumlarının mümkün olmadığına dönük algıları da Suriyelileri dışlayıcılıktan daha kabul edici bir tutuma yönelme çerçevesinde sürece katkı sunan bir başka etken olarak ortaya çıkmıştır.

Dryden-Peterson (2017), mülteci eğitiminin yalnızca geri dönüş fikrine değil, aynı zamanda sürgünün devam eden doğasına da bağlı olan uzun vadeli bir çaba olarak yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulayarak bu bulguları desteklemiştir. Ona göre, çatışmanın ve yerinden edilmenin geçici olmadığına anlaşılması, mülteci eğitiminin uzun dönemli bir çaba olarak yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Taştan ve Çelik'in (2017), Suriye iç savaşının uzaması ve Türkiye'deki Suriyelilerin ülkelerine dönme olasılıklarının azalması nedeniyle, MEB'in Suriyeli çocukların eğitimine kalıcı çözümler arayışı içinde olması şeklindeki tespiti, Türkiye bağlamında benzer bir değerlendirmeyi ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar çeşitli araştırmaların (Büyükhana, 2019; Çalhan, 2019; Kultas, 2017) sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Bazı araştırmalar (Duruel, 2016; Özcan, 2018; Seydi, 2014) Suriyelilerin Türkiye'deki geçicilikten kalıcılığa giden yolda Suriyeli çocukların eğitimini, GEM'lerden devlet okullarına zorunlu olarak dönüşen süreç üzerinden ele almıştır. Buradan yola çıkarak, Suriyeli çocuklar için Suriye'ye geri dönüşten ziyade okula dönüşü mümkün kılacak müdahaleler önemli görülmüştür. Dolayısıyla GEM'lerden devlet okullarına geçiş okula uyum çerçevesinde önemli bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Okulda kültürlenme biçimlerine odaklanan faktörlerin dışında Suriyeli çocukların Türk öğretmen, veli ve akranları tarafından kabul edilmeleri ve özellikle akranlarıyla etkileşimlerinde dayanışma ve dışlanma yaşantılarının etkili olduğu görülmüştür. Bu yaşantıların ortaya çıkması ise grup içi ve grup dışı bireylerle etkileşime geçme motivasyonlarıyla şekillenmiştir. Grup içi ve grup dışı dayanışma ve dışlama davranışlarını ortaya koyan bulgular ders içi ve teneffüslerde gruplaşmaya yönelik davranış kalıpları, cinsiyete göre gruplaşma tutum ve davranışları, sınıf düzeyine göre gruplaşma tutum ve davranışları altında toplanmıştır. Bulgular, ders içinde etnik temelde görülen gruplaşma eğilimlerinin zamana bağlı olarak azaldığını gösterse de sınıf dışında ve özellikle teneffüslerde Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymuştur.

Şeker ve Sirkeci (2015) yaptıkları araştırmada, bazı öğretmenlerin ırkçılığı önlemeye yönelik olarak tüm öğrencileri bir araya getiren sınıf içi etkinlikler tertipleediklerini ve öğretmenlerin bu uygulamadan olumlu sonuçlar aldıklarını göstermiştir. Meeusen (2014), gruplar arası tutum ve davranışların belirli bir sosyal bağlam içerisinde öğrenildiğini ve ailenin söz konusu sosyal bağlamın en hayati yönünü oluşturduğunu ve tutum ve davranışların gelişimi için önemli temeller sağladığını vurgulamıştır. Bu araştırmada aile üyelerinin birbirlerinin ön yargıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmada dikkat çekici sonuçlardan biri de çocukların grup dışı bireylere yönelik tutum ve davranışlarında ebeveynlerini taklit etmesidir.

İki grup arasındaki gruplaşma eğilimleri öğretmen etkisiyle olumlu yönde seyretse de bunun sınıf içi ile sınırlı kalması düşündürücüdür. Bu sonuçtan hareketle Türk veliler, iki grup arasındaki etkileşim düzeyini tayin edici aktörler olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin Suriyeli çocukların okula uyumları çerçevesinde iki grubu yakınlaştırmaya müdahalelerinin olumlu etkisinin okul dışında da devam etmesi ailelerle iş birliğini bir gereklilik olarak ortaya koymuştur. Suriyeli çocukların okula uyumundaki başarının öğretmen ve ailelerin ortak çabasıyla mümkün olabileceği yönündeki bu değerlendirme, çeşitli araştırma (Davey & Norburn, 1980; Hamilton & Moore, 2004; Pryor, 2001) sonuçlarıyla da uyumludur.

Futbol turnuvası, okul dışı gezi ve ziyaretler gibi okul genelinde düzenlenen faaliyetler Türk velilerin olumsuz etkilerine rağmen öğrenciler arasındaki yakınlaşmaya önemli katkılar sağlamıştır. Bu sonuç, ön yargının doğası başlıklı çalışmada Allport'un, gruplar arası temastaki artışın ön yargıları azaltıcı etkisine yönelik vurgusuyla örtüşmektedir. Aynı çalışmada gruplar arasındaki temasın eşit statü, ortak hedefler, gruplar arası iş birliği ve yetkililerin desteği ile artabileceği ifade edilmiştir (Meeusen, 2014). Dolayısıyla bu dört temas koşulu, okulda düzenlenen ders dışı faaliyetlerin Suriyeli ve Türk öğrencileri yakınlaştırmaya etkisini doğrulaması çerçevesinde anlamlı görülmüştür.

Sosyal faaliyetlerle iki grup arasındaki yakınlaşma ve arkadaşlık ilişkilerinin pekiştiği şeklindeki değerlendirme çeşitli araştırma (EUNEC, 2013; Hamilton & Moore, 2004; Masten, 2014; McBrien, 2005) sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Meeusen (2014) yaptığı araştırmada gruplar arası arkadaşlık ilişkilerinin grup dışı bireylere yönelik ön yargı düzeyinde belirgin iyileşmelerin yaşandığını ortaya koyarak bu sonucu desteklemiştir. Bu araştırmadaki gruplar arası temasın ön yargıyı azaltmasının ön yargının teması

azaltmasından daha etkili olduğu şeklindeki dikkat çekici sonuç, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki teması arttıran faaliyetlerin önemini teyit etmiştir.

Bulgular Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki gruplaşma tutum ve davranışlarının oluşmasında, cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığını, yaş değişkeninin ise etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Alt sınıflarda yer alan Suriyeli öğrencilerin, Suriyeli arkadaşlarını taklit ederek sınıfa uyum sağlama çabalarının ve grup içi etkileşimlerinin yoğunluğu dikkat çekmiştir. Üst sınıflarda ise gruplar arası etkileşimin arttığı ve bunun ortaya çıkmasında Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi ve akademik başarılarının belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bu sınıflarda görülen olumlu tablonun oyunlarda beceri, hız, güç ve dayanıklılığın yanında esprili ve sevecen olma gibi olumlu kişilik özellikleriyle pekiştiği dikkat çekmiştir.

İlköğretim sınıflarında ırk ve sosyal yapıya odaklanan çalışmasında St. John ve Lewis (1975), 36 sınıfta gerçekleştirmiş olduğu sosyometri uygulamasına ilişkin sonuçları, söz konusu bulgular çerçevesinde dikkat çekicidir. Bu çalışmada cinsiyet, okulda geçirilen yıl miktarı, akademik başarı ve öğrenciler arasında popülerlik gibi bağımsız değişkenlerin, iki grup arasındaki akran ilişkilerini belirleyen en güçlü değişkenler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu değişkenler, en güçlü sosyal mesafe kaynakları olarak da test edilmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olarak ortaya çıkması araştırma bulgularıyla çelişse de diğer bağımsız değişkenlerle ilgili sonuçlar Suriyeli çocukların Türk çocuklarla arkadaşlıklarındaki etkili faktörleri desteklemiştir. Ayrıca okulda geçirilen yıl miktarı, Allport'un çalışmasında yer alan ırklar arası ön yargıların temas miktarı ile azalacağına yönelik değerlendirme (Meeusen, 2014) ve araştırmamızın üst sınıflarında tanık olunan olumlu yaşantılarla örtüşmüştür.

Bu bölümde yer alan tartışmalar Suriyelilerin Türkiye'ye göçü neticesinde yeni yere uyum ve kültürlenme deneyimine odaklanmıştır. Suriyeli çocukların okula uyumu çerçevesinde üstesinden gelmeleri gereken öncelikli durumların okula gidiş-geliş, fiziki mekân olarak okula alışma, okulda yeni bağlar kurma ve okul kültürüne aşına olmayı gerektirdiği görülmüştür. Bunu takiben yapılan tartışmalar, Suriyeli çocukların okulda kültürlenme yaşantılarını detaylandırmıştır. Bu kapsamda Suriyelilerin Türkiye'ye gerçekleştirmiş oldukları gönülsüz göç hareketi, kültürel mesafe ve geri dönme eğilimlerinin kültürlenme yaşantılarına olan etkisi ortaya konulmuştur. Son olarak Suriyeli çocukların

kültürlenme deneyimleri çerçevesinde, okuldaki grup içi-grup dışı etkileşimleri belirleyen kabul edici-dışlayıcı davranışlar ve bunların sonuçları değerlendirilmiştir.

5.5. Suriyeli Çocukların Okula Uyumlarına Yönelik Etkili Okulun Özellikleri

Bu tema kapsamında ortaya çıkan bulgular yardımıyla, Suriyeli çocukların okula uyumlarında etkili okul özelliklerine odaklanılmıştır. *Okul müdürünün liderliği, okul aile iletişimi, öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaları ile güvenli okul ortamı* başlıkları bu temayı oluşturan temel kategorilerdir. Bu bölümde, söz konusu kategoriler ve bunların kapsadığı alt kategorileri meydana getiren bulgular, çeşitli araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.5.1. Okul Müdürünün Etkili Liderlik Özellikleri

Okul müdürünün liderlik özelliklerinin okulun etkililiğinde ve dolayısıyla Suriyeli çocukların okula uyum sağlama sürecinde belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Buna paralel olarak Reynolds vd. (1994), okul müdürünün liderliği ile okulun etkililiği arasında doğrudan bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Aynı çalışmada olumsuz bir okul iklimi ve öğrencilerin ilerlemesini engelleme gibi okulun etkisizliğine yol açan temel faktörün etkisiz okul müdürü olduğu vurgulanmıştır. Bulgular okul müdürünün liderliğine işaret eden önemli özellikleri, okuldaki kişilerin konuyla ilgili gelişimini sağlamak, mülteci eğitiminde yenilikçi bir anlayışa sahip olmak ve mülteci topluluklar ile iş birliği geliştirmek şeklinde ortaya çıkarmıştır.

Okul müdürünün başta kendisinin olmak üzere okulun yapı ve işleyişi üzerinde etkisi olan kişilerin ve toplulukların Suriyeli çocukların okula uyumunu kolaylaştıracak yönde gelişimini sağlaması önemli bir yeterlilik olarak değerlendirilmiştir. Taştan ve Çelik (2017) yaptıkları araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili farkındalıklarının artırılmasını bir zorunluluk olarak önermiştir. Ayrıca eğitimin etkililiği ve gelişimini ele aldığı çalışmada Chapman vd. (2016), okuldaki görevli personelin ve öğrencilerin gelişimini sağlamanın ve yol gösterici olmanın okul müdürünün olumlu liderlik özelliklerinin başında geldiğini vurgulayarak bu değerlendirmeyi teyit etmiştir.

Bilgi ve deneyim eksikliği bir dezavantaj kaynağı oluştursa da okul müdürünün hazırbulunuşluğunun ve duygusal sağlamlığının yüksek olmasının okulun etkililiğine önemli katkılar sunduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul müdürünün Suriyelilere yönelik

olumsuz ön yargılarına rastlanılmamış olması Suriyeli çocukların okulu benimsemelerini kolaylaştıran ve okula uyum sürecini destekleyen bir etki sağlamıştır.

Göçmen çocukların eğitimini okul kültürü tartışmaları çerçevesinde ele alan Sakız'ın (2016) araştırmasında okul yöneticilerinin kişisel ve yapısal nedenlerle göçmen çocukların kendi okullarında eğitim görmesine karşı çıktıklarını ve okulun homojen yapısını koruma eğilimi taşıdıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu araştırmanın, okul müdürlerinde görülen bu olumsuz tutumun neden olduğu bütünleştirici okul kültürünün yok olması ve buna bağlı olarak göçmen çocukların okula uyumlarının zorlaştığı yönündeki sonuç, çalışma bulgularını desteklemiştir. Bu bulguları destekleyen bir başka araştırma, Suriyeli çocukların eğitimini öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda irdeleyen Yılmaz (2020) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik olarak aldıkları eğitimlerin, bu öğrencilerin sorunlarının çözümünde yol gösterici etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu eğitimler sayesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ön yargılarının azaldığı yönündeki bilgi, hizmetiçi eğitimlerin gerekliliği çerçevesinde araştırmamızın bulgularıyla uyumlu bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalar (Büyükhan, 2019; Levent & Çayak, 2017), okul yöneticisinin ön yargılı tutuma sahip olmasının mülteci çocukların okula aidiyet duygusu beslemelerini engellediğini ve bazı durumlarda okuldan uzaklaşmaya yol açtığını göstererek bu değerlendirmeleri pekiştirmiştir.

Başka okullara yakın yerlerde ikamet edip bu okula yönelen her Suriyeli çocuğun kaydının yapılması, okuldaki Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden sayıca daha fazla olması şeklinde uyum açısından olumsuz bir duruma yol açtığı fark edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkması diğer eğitim kurumlarının yöneticilerinin okula kayıtlı ilgili olumsuz yaklaşımlarıyla ilgili olup, koordinasyonun ve iş birliğinin yetersizliğini de ortaya koymuştur. Evi farklı okullara yakın olsa da okul müdürünün olumlu yaklaşımlarını sosyal ağlar vasıtasıyla birbirine ileten Suriyelilerin bu okula kaydının yapılması bu tespiti doğrulamıştır. Suriyelilerin belirli okullarda toplanmasının sosyal ağların güçlü bir şekilde işlemesiyle gerçekleşmiş olması dikkatten kaçırılmamalıdır. Bu çerçevede Levent ve Çayak'ın (2017), okullara kayıt için daha dengeli bir dağıtım sistemi geliştirilerek Suriyeli öğrencilerin belirli okullara yığılmalarının engellenebileceği yönündeki önerileri dikkate alınabilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim sürecine yönelik mesleki gelişimlerini destekleyici uygulamaların yokluğu önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’deki göçmenlerin eğitimini farklılıkları yönetme çerçevesinde ele alan Ereş (2015) araştırmasında, öğretmenlerin çokkültürlü ve heterojen sınıflarda eğitimle ilgili gerekli destek ve yardım almalarının önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, Türkiye’de kültürel heterojenlik gösteren sınıflardaki öğretmenlere gerekli rehberlik ve yönlendirmenin yapılmamasının, göçmen çocukların eğitimlerini olumsuz yönde etkilediğine ve bazı durumlarda okuldan uzaklaşmanın yolunu açtığına işaret edilmiştir. Bu çalışmada, 2014 tarihli MIPEX verilerine dayandırılan öğretmenlere göçmen çocuklara verecekleri eğitimde kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık gibi konularda rehberlik yapılmaması şeklindeki değerlendirmeler, araştırma bulgularını teyit etmiştir.

Çokkültürlü yapıyı desteklemeye yönelik entegrasyon politikalarında 2014-2019 yılları arasında MIPEX ülkeleri arasında Türkiye’nin en yüksek puan alması (EU-MIPEX, 2019) dikkat çekici bir veri olarak ortaya çıkmıştır. Bu iyileşme sürecinin özellikle Suriyelilerin Türkiye’ye göçünden sonra önemli yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitimi sürecinde desteklenmesi ve yönlendirilmesini de içeren söz konusu iyileşmeler araştırma bulguları çerçevesinde değerli görülmüştür.

OECD ülkelerinde mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını ele alan çalışmasında Bourgonje (2010), öğretmenlerin hizmet öncesi süreçte çokkültürlü bir ortamda öğretime yönelik olarak yetişmediklerini ve mülteci çocuklarla çalışma konusunda sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduklarını vurgulamıştır. Özer vd.’nin (2017) yaptıkları araştırmada da çalışma kapsamındaki tüm öğretmenlerden alınan verilerin ortak temasının öğretmenlerde yetersizlik duygusu olması, bu sonuçlarla uyumludur. Suriyeli çocukların okula uyumunun ele alındığı bu çalışmada da okulun etkililiğinin temel belirleyicilerinden biri olarak öğretmenlerdeki Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yetersizliğin, bu çocukların eğitiminde ciddi bir dezavantaj kaynağı oluşturduğu ve buna yönelik müdahalelerin kritik öneme sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yeterli düzeyde yönlendirilmemiş olmasının, bu çocuklarda yalnızlık hissini derinleştirerek okula uyum sürecini zorlaştıran bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Öğretmenlerde görülen çaresizlik hissi ve süreci deneme

yanılma yoluyla sürdürme çabaları başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere okulun eğitim süreçlerini genel olarak olumsuz yönde etkilemiştir. UNICEF'in (2015) de çalışmasında ortaya koyduğu gibi Türk öğretmenler de dahil olmak üzere okulda görevli tüm öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocuklarla çalışmaya yönelik mesleki gelişime ve desteğe ihtiyacı olduğu açıktır. Dolayısıyla çeşitli araştırma (Alpaydın, 2017; Büyükhan, 2019; Duruel, 2017; Erdem, 2017; Kultas, 2017; Tanrikulu, 2017) sonuçlarının da ortaya koyduğu üzere sınıflarda mülteci öğrencilerin artmasına bağlı olarak hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim yapısına yönelik gelişimlerinin sağlanması bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Okul müdürünün mülteci eğitiminde yenilikçi olma kapasitesi çerçevesinde, Suriyeli velileri okula katmaya yönelik çeşitli müdahaleleri Türk ve Suriyeli aileleri yakınlaştırmının yanında Suriyelilerin okula aidiyetlerini desteklemiştir. Okulun iki grubu birbirine yakınlaştıran faaliyetler düzenlemesinin mülteci grubun okulu benimsemesini ve okula uyumunu arttırdığını gösteren yaygın bir literatür mevcuttur (Hamilton & Moore, 2004; Johns, 2001; OECD, 2018b). Şeker ve Sirkeci'nin (2015) yaptıkları çalışmada bu tür faaliyetlere katılımın mülteci çocukların okuldaki gelişimlerini ve okula uyumlarını arttıracak yönündeki değerlendirmesi de bu sonucu desteklemiştir.

Ayrıca Suriyelilerin okulla ilgili genel sıkıntılarının ve Suriyeli çocukların sınıf içerisindeki problemlerinin giderilmesinin yanı sıra bu çocukların aldıkları eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla Suriyeli yardımcı öğretmenlerden faydalanılması önemli girişimler olarak görülmüştür. UNICEF (2015) tarafından yapılan gözlemde, Suriyeli çocukların bulunduğu tüm okullarda öğrenme kalitesini artırmak için bu çocuklara eğitim verme anlayışına ve deneyimine sahip Suriyeli öğretmenlerin istihdam edilmesi tavsiye edilmiştir.

Söz konusu olumlu müdahalelerin yanında ders müfredatına hâkimiyet ve müfredat içeriğini kazandırma sürecinde Suriyeli öğrencileri dikkate alan uygulamaların yetersizliği önemli eksiklikler olarak görülmüştür. Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda Sakız (2016), yapısal bir yetersizlik olarak okul müfredatının farklılıkları dikkate alacak şekilde esnek bir yapıda olmadığı ve bunun sonucunda göçmen çocukların eğitiminin zorlaştığı sonucuna ulaşmıştır. BMMYK Eğitim Birimi, Uluslararası Koruma Bölümü tarafından ele alınan eğitim temalı çalışmada da mülteci grubun dahil olduğu eğitim sisteminde müfredatın

esnek yapısıyla dilbilimsel ve kültürel olarak çeşitliliğe duyarlı olması tavsiye edilmiştir (UNHCR, 2015).

Suriyeli öğrencilerin dikkate alınmasına müsaade etmeyen müfredat yapısının öğretmenlerin ders içeriklerini yetiştirememeye kaygısıyla birleşerek onlarda ekstra bir baskı oluşturması, bu çocukların eğitimini zorlaştıran ve verimi düşüren bir faktör olarak deneyimlenmiştir. Okulda takviye kurslar düzenlense de öğretmenlerin bu baskıdan kurtulma çaresi olarak dersleri Suriyeli öğrenciler yokmuş gibi sürdürme girişimi bu olumsuzluğun bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Suriyeli çocukların aldığı eğitimin kalitesini belirleyen en önemli konulardan birinin müfredat olduğunu belirten Taştan ve Çelik'in (2017) yaptığı çalışma sonucuyla örtüşmüştür. Bu çalışmada dil engelinin yanı sıra müfredat içeriği ve aktarılan değerlerin kendi toplumsal yapıları için anlamlı gelmemesi nedeniyle Suriyeli çocukların müfredattan yeterli düzeyde yararlanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Suriyelilerin dikkate alınmadığı bir müfredatın, Suriyeli çocukların eğitimini güçleştireceği ve verimi düşüreceği açıktır.

Ayrıca okulda Suriyeli öğrencilerin bulunması sadece Suriyeli öğrencilere yönelik değil Türk öğrencileri de bu farklı yapıda dikkate alan uygulamalara başvurmanın zorunluluğunu ortaya koymuştur. Okul müdürünün öğretme ve öğrenmeyi yönlendirme konusunda Suriyeli öğrencileri de kapsayacak şekilde bütünlükçü bir bakış açısıyla onların okula uyumunu arttıracak yenilikçi uygulamalar benimsemesinin okulun etkililiğini arttıracığı açıktır. Bu çerçeveden hareketle okul müdürünün, öğretmenlerde oluşan müfredata bağlı kaygıları azaltma, iki grubu yakınlaştırmacı ders dışı etkinlikler planlama ve okul dışı topluluklarla iş birliği geliştirme gibi olumlu müdahaleleri önemli görülmüştür.

Diğer taraftan okul müdürünün liderliği çerçevesinde ele alınan bütün sorunların okul müdürü tarafından etraflıca değerlendirilmesini, ele alınmasını ve uygun müdahaleleri eksiksiz bir şekilde uygulamasını beklemenin doğru olmayacağı belirtilmelidir. Dolayısıyla bu eksikliklerin tek sorumlusu olarak okul müdürünü işaret etmenin gerçekçi olmayacağı da vurgulanmalıdır. Bu konuda MEB'in Suriyelilerin yoğun olduğu bölgelerdeki okul müdürlerinin ve öğretmenlerin seçiminde veya eğitiminde aldığı rolün irdelenmesine ihtiyaç olduğu açıktır. Dolayısıyla okul müdürünün Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili liderliğini, okul dışındaki yapısal düzenlemelerle bütünsel olarak değerlendirme yerinde olacaktır.

5.5.2. Okul Aile İletişimi ve Bu İletişime Yönelik Okul Stratejileri

Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde okulun etkililiğine ilişkin diğer önemli boyut, *okul aile iletişimi*yle ilgilidir. Bu kapsamda sırasıyla Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının eğitime evden ve okuldan katılımları ile okulun Suriyeli aileleri okula katmaya yönelik izlediği stratejiler tartışılmıştır.

Ebeveynlerin evde okul aktivitelerini tartışmaları, evden katılımla ilgili önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategoride, velinin okulda yapılanlar hakkında bilgi edinme motivasyonu ile çocuğunun eğitime ilişkin sorunları giderme ve okula aidiyetini destekleme arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Konuyla ilgili Suriyeli velilerin, çocuklarının okul ortamında Türk öğrencilerle olan sosyal ilişkilerinden kaynaklı problemleri ve akademik kaygıları sıklıkla dillendirmeleri dikkat çekmiştir. Bu bulgular, Reynolds ve Teddlie (2000) tarafından yapılan çalışmadaki değerlendirmelerle uyumludur. Bu çalışmada ebeveyn katılımının öğrenciler üzerindeki okul ve ev taleplerini senkronize ederek, öğrencinin gelişimi ve sorunları hakkındaki bilgileri okula geri vermek gibi potansiyel faydalarını ortaya koyması, araştırma bulgularını teyit etmiştir.

Türk ailelerin çocuklarının okulda karşılaştıkları her türlü sorunun kaynağı olarak Suriyelilere işaret etmesi dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Çoğu zaman nedeni olmadıkları problemlerle ilgili Suriyelilerin sorumlu tutulmaları, ev sahibi topluluğun yeni gelenleri dışlayıcı bir tutumun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında Türk ailelerin Türk kimliği vurgusuna dayanan etnik merkezci eğilimlerinin etkili olduğu düşünülmüştür. Allport'un (1954) *ön yargının doğası* başlıklı çalışmasındaki açıklamalar, bu değerlendirmelere ışık tutmuştur. Bu çalışmada ön yargı, kişinin ait olduğu bir grubun sakıncalı niteliklere sahip olmasından dolayı o kişiye yöneltilen düşmanca bir tutum veya duygu olarak tanımlanmıştır. Bu düşmanca tavrın gerçeklere direnen ve dürüst olmayı göz ardı eden bir yapıya sahip olduğu belirtilerek, kendisini daha güçlü hissetmek ve öz saygısını yükseltmek için bireyi başkalarına karşı ayrımcılığa yönlendirdiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, yapılan sınıflandırmaların ve kalıp yargıların (stereotyping) bireysel veya grup sorunları için uygun bir günah keçisi sunduğuna işaretlerle, araştırmanın söz konusu değerlendirmesini pekiştirmiştir.

Dil engeli nedeniyle yaşanan akademik sıkıntıların Suriyeli çocukların okula uyumlarını olumsuz yönde etkilediği bilgisi, Suriyelilerin evde üzerinde durdukları

konuların başında gelmiştir. Dil engeli Suriyeli velilerin çocuklarının ev ödevlerine katılım ve destek düzeyini de sınırlandırılan en önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Reynolds ve Teddlie (2000), çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olmaları çerçevesinde velileri, öğretmenlerin ücretsiz yardımcıları olarak tanımlamıştır. Fakat Suriyeli velilerin dil engeli nedeniyle evden katılımlarının yetersiz olması, veli olarak potansiyel faydalarını sınırlandırmıştır. Tam da bu noktada ana dillerinde Suriyeli velileri yönlendirici öğretmen uygulamalarının velilerin evden katılımlarını destekleyen kritik bir müdahale olduğu görülmüştür. Bu tür müdahalelerin yokluğunda evde zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ev ödevlerini anlamakla geçiren Suriyeli öğrenciler için ev ödevlerinin usanmışlığa ve akademik başarısızlığa kapı aralayan ciddi bir risk faktörüne dönüşeceği ortadadır.

Büyükhan (2019), Suriyeli çocukların ev ödevlerini yapamamaları konusunda en belirleyici nedenin, gerekli malzemeleri alamamaya yol açan ekonomik kısıtlılık olduğuna işaret etmiştir. Fakat bu araştırmada ebeveynlerin Türkçe dil seviyesinin dikkatten kaçırılmaması gereken önemli bir neden olduğu görülmüştür. Nitekim Suriyeli velilerin tamamına yakını ekonomik yetersizliklerine rağmen çocukları için gerekli okul malzemelerini almaktan geri durmamışlardır. Bu durum, Suriyeli velilerin çocuklarının eğitimine verdikleri önemin bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Serim'in (2019) çalışmasında, ev şartlarının kötü olmasına ve ekonomik zorluklarına rağmen Suriyelilerin ev ödevlerine gösterdikleri yüksek ilgi şeklindeki bulgular da bu değerlendirmeyi doğrulamıştır. Bu çalışmada Suriyelilerin Türkçe dil becerisinin, ev ödevlerini ve akademik görevleri yerine getirmede ciddi bir engel oluşturduğunu belirtmek gerekmektedir. Nitekim Matematikte dil becerisi gerektirmeyen konularda Suriyeli öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yüksek düzeyde yerine getirmeleri, bu değerlendirmeyi pekiştiren bir deneyim olarak ortaya çıkmıştır.

Suriyeli velilerin eğitimsel kaygılarıyla ilgili diğer bir gösterge olarak takviye kurslar önemli bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Suriyelilerin çocuklarının okul sonrası eğitimlerini desteklemeleri çerçevesinde bu kurslara gösterdikleri ilgi, maddi yardımlara duyulan ihtiyaç ve akademik kaygı arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından dikkat çekicidir. Bu durum, Suriyelilerin maddi desteğe duydukları ihtiyacın yanında eğitime verdikleri önemin de bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Nitekim Suriyelilerin, ekonomik desteğin sunulmadığı başta dil kursları olmak üzere okul içindeki ve dışındaki çeşitli kurslara yoğun katılım gösterdikleri öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından sıklıkla paylaşılmıştır. Böylece ekonomik ve akademik katkısı temel motivasyon göstergeleri olmakla birlikte bu

kurslara Suriyeli velilerin yoğun ilgi göstermesi çocuklarının okula uyumlarında önemli bir yönelim olarak değerlendirilmiştir.

Suriyeli velilerin okul tarafından düzenlenen sosyal faaliyetlere ve okulun karar organlarına dahil olmaları, okuldan katılım boyutunda etkili faktörler olarak dikkat çekmiştir. Okulun düzenlediği gezi, toplantı ve müze ziyareti gibi etkinliklere tüm velilerin katılımı iki grubu birbirine yakınlaştıran önemli uygulamalar olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme Yılmaz'ın, (2020) araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Buradan hareketle, Suriyeli ve Türk öğrencilerin karma sınıflarda yer alması, Suriyeli öğrencilerin okula uyumları çerçevesinde bir gereklilik olarak yorumlanmıştır. Diğer taraftan Ereş'in (2015) de çalışmasında işaret ettiği gibi karma sınıf uygulamasından beklenen faydayı sağlamak, farklılıkların yönetilmesi bağlamında birtakım yapısal düzenlemeleri dikkatten kaçırmamayı gerekli kılmıştır.

Suriyeli velilerin okul yönetimine katılımlarının yolu, okul aile birliği yönetimine seçilmeleri ile açılmıştır. Suriyeli velilerin bu yapıya katılım için gösterdiği isteklilikleri, okulun Suriyeli grubun ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıya kavuşması bağlamında değerli görülmüştür. Ayrıca GEM'de görevli Suriyeli koordinatörlerin ve burada görevli öğretmenlerin Suriyelileri ilgilendiren konularda hem tercümanlık hizmetleri hem de alınan kararlarda belirleyici olmaları çerçevesinde okul yönetimine katılımları mümkün kılınmıştır. Dolayısıyla okulun bu uygulamaları, Suriyeli çocukların okula uyumunu kolaylaştıran olumlu müdahaleler olarak değerlendirilmiştir. Çeşitli araştırmalar (Beyazova Seçer, 2017; Börü & Boyacı, 2016; Ereş, 2015; Hamilton & Moore, 2004; Johns, 2001; Saracaloğlu, 2014) okul aile iş birliğini teşvik eden okul stratejilerinin, mülteci çocukların eğitime önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Göçmen eğitimiyle ilgili OECD (2015) raporunda da ebeveynleri okula dahil etmenin çocukların akademik başarısı, okula aidiyeti ve okula uyumunda belirleyici rolünün olduğu vurgulanmıştır. Dışlanma ve buna bağlı olarak okulu bırakma Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki kilit konular olduğu anlayışıyla, bu olumsuzlukların ortaya çıkmaması için ebeveyn okul iletişimini güçlendirmeye yönelik müdahaleler önemli görülmüştür.

Okulun, Suriyeli ebeveynleri okula dahil etme stratejileri incelendiğinde öğretmenlerin ev ziyaretlerinin de etkili bir uygulama olduğu görülmüştür. Suriyeli velilerin bu ziyaretlerden duydukları memnuniyet, onların okula dahil olmaları çerçevesinde önemli bir katkı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu ziyaretler vasıtasıyla Suriyeli

aileleri daha yakından tanıma fırsatı edinmiş olması Suriyelilerin okulu benimsemelerini ve aidiyetlerini pekiştirmiştir. Ebeveynlerin okula dahil olmasının benzer faydalarını ortaya koyan Hamilton (2004) çalışmasında, mülteci çocukların uyumlarına dönük en etkili okul politikalarından biri olarak ebeveynlerin okullara aktif katılımına işaret etmiştir.

Ebeveynlerin okula katılımları bir gereklilik olarak görülse de genel olarak Türkçe dil becerilerinde görülen yetersizliğin, Suriyeli velilerin okula dahil olmalarında önemli bir engel oluşturduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyeli velilerin, bu engeli Suriyeli yardımcı öğretmenlerin ve çocuklarının tercümanlığıyla aşmaya çalıştıkları fark edilmiştir. Bu çerçevede okulda düzenlenen veli toplantılarına Suriyeli veliler için bir tercümandan destek alınması olumlu bir uygulama olarak dikkat çekmiştir. Göçmen çocukların okullardaki uyumuna odaklanan OECD (2015) raporunda, annelerin okula katılımlarının hem kendileri hem de çocuklarının gelişimi için önemli olduğu vurgulanmıştır. Raporda üzerinde durulan, annelerin okula katılımını kolaylaştırmanın sadece çocuklarına fayda sağlamakla kalmayacağı aynı zamanda annelerin kendi dil becerilerini ve toplumsal yaşama katılımlarını geliştirdiği için kendilerini bütünleştirmelerine de yardımcı olacağı yönündeki değerlendirme, velilerin okula katılımlarının önemini teyit etmiştir.

Velilerin Türkçe dil becerilerinin Türk grupla etkileşime geçme sıklığıyla orantılı olarak geliştiği ancak mahallede Türk grupla etkileşimin sınırlı olmasına bağlı olarak dil gelişimlerinin de oldukça yavaş seyrettiği anlaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında Türk ailelerin dışlayıcı tutumlarının ve mahallede Türk ailelerin azalmasının yanı sıra Suriyeli ailelerin kendi grubu içerisinde etkileşimi tercih etmesinin nedensel faktörler olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla okul tarafından iki grubu birbirine yakınlaştıran faaliyetlerin önemsenmesi ve Suriyelilere Türkçe dil desteğinin verilmesi okulun etkililiği bağlamında bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Okulun genel işleyişinin yanında eğitim sistemi hakkında velilerin bilgilendirilmemesi diğer bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca Suriyelilerin okula gelişinden sonra okulda oluşan değişikliklerle ilgili Türk velilerin bilgilendirilmemiş olması da Suriyeli grubu okuldan dışlama gibi ciddi sorunlara yol açmıştır. Özer vd. (2016) okul ve eğitim sisteminin işleyişi hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri nedeniyle Suriyeli velilerin devlet okullarından ziyade GEM'leri tercih ettikleri yönündeki değerlendirmeleri, bu sonucu doğrulamıştır. Bazı araştırmalar (Duruel, 2016; Tanrıkulu, 2017) Suriyeli çocuklara verilen eğitimin etkililiğinin artırılması için Suriyeli velilerde görülen bu bilgi eksikliğinin

giderilmesine dönük çabaların desteklenmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Taştan ve Çelik'in (2017) belirttiği gibi bu bilgi eksikliğine bağlı olarak çocukların okuldan uzak durması şeklindeki uç durumlar konunun önemini teyit etmiştir.

Yerel düzeyde ağ anlayışı kategorisi kapsamında Suriyeli ebeveynleri okula dahil etme konusunda okulun yeterli girişiminin olmadığı görülmüştür. Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının yanında sivil toplum kuruluşlarıyla etkileşiminin yetersizliği, bu yapıların sürece katkısı bağlamında bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. BMMYK tarafından mülteci öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak tavsiye edilen rehber ilkelerden biri de bu çocukların eğitimiyle ilgili ortaklıklar ve iş birliği üzerinedir. Erişim, uyum, kalite ve koruma ilkesinin ardından gelen ortaklık ilkesi gereği, mülteciler için kaliteli eğitim hizmetlerinin kullanılabilirliğini sağlamak için hükümetler, yerel yönetimler, diğer BM kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, akademik kurumlar ve özel sektör ile ortaklık ve iş birliği tavsiye edilmiştir (UNHCR, 2011). Bu değerlendirme çeşitli araştırma (Duruel, 2016; Kultas, 2017) sonuçlarıyla da desteklenmiştir.

Diğer taraftan kamu kurumlarının süreç içerisinde okula sunduğu desteğin azalması da konuyla ilgili okulu yalnızlaştıran bir deneyim olarak dikkat çekmiştir. Tezel (2016) mülteci öğrencilerin yer aldığı okulların bu çocukların eğitim süreçlerinde ağır bir yükü karşılaştığını, bu yükün hafifletilmesi ve bu zorlu süreçte beklenen faydayı sağlama konusunda çeşitli kurum ve kuruluşların desteği ve iş birliğinin bir zorunluluk olduğuna işaretleyerek bu bulguyu doğrulamıştır. Taştan ve Çelik (2017) yaptıkları araştırmada Suriyeli çocukların okullaşmaları ve eğitim süreçlerinde karşılaşılan problemlerin giderilmesi çerçevesinde, Suriyelilerin kendi aralarında kurdukları sosyal ağlar içerisinde önemli roller üstlenen kanaat önderleriyle iş birliğine yönelik önerileri, araştırma bulgularını desteklemiştir. Bu bağlamda OECD (2015) tarafından yayımlanan bir raporda, sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan ortaklıkların, ulaşılması zor gruplara rehberlik sağlamak için özellikle etkili olduğu şeklindeki tavsiyesi de bu tartışmayı pekiştirmiştir.

5.5.3. Öğretmen Yeterlilikleri ve Uygulamaları

Etkili okul tartışması çerçevesinde ortaya çıkan temel kategorilerden bir diğeri *öğretmen yeterlilikleri ve uygulamalarıdır. Öğretmenlik eğitimi, öğretmenlerin Suriyelilere yönelik ön yargıları, akademik başarının değerlendirilmesi ve Suriyeli yardımcı öğretmen desteği* bu kategoride dikkat çeken boyutlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Suriyeli

çocukların eğitimini deneme yanılma yoluyla sürdürmeleri, öğretmenlerdeki yalnızlık hissi ve uzman desteğinden mahrum kalmaları konuyla ilgili önemli bir problemler olarak ortaya çıkmıştır. Daha önce üzerinde durulduğu gibi öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin çokkültürlü eğitim meselesine odaklanması bir zorunluluk olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yeterli donanımına sahip olmamalarının yanı sıra sahip oldukları bazı ön yargıların süreci olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Birçok araştırma (Emin, 2016; Kağnıcı, 2017; Sakız, 2016), öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin Suriyeliler hakkında sahip oldukları ön yargılarına ilişkin dikkat çekici bulgularla karşılaşmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin Suriyeliler hakkındaki düşüncelerinin sınıf dışında daha katı ve sınıf içinde daha esnek olma yönüyle farklılaşması dikkat çekici bir veri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Bourgonje (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmiştir. Nitekim bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimle ilgili çeşitli araştırmalara atıfla, öğretmenlerin çeşitlilik hakkındaki söylemleri ile okullarda gerçekleşen ve göçmen çocukların marjinalleşmesine yol açan dışlayıcı uygulamalar arasında bir tutarsızlığı ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırmalarda işaret edilen ABD'deki öğretmen tutum ve davranışlarının Türkiye'deki durumla farklılaşması dikkate değerdir. Bazı öğretmenlerin sınıf dışında katı bir tutum benimsemesinde Türk kimliği üzerinden etnik merkezci bir söylemin hâkim olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin sınıfta bulunmasının farklılıkları yönetmenin getirdiği zorluk ve ekstra bir iş yükü olarak algılanması, öğretmenlerde görülen katı tutumun daha gerçekçi bir nedeni olarak yorumlanmıştır.

Öğretmen yeterlilikleri kapsamında Suriyeli ve Türk öğrencilerin akademik performanslarının aynı ölçme araçları ve ölçütlerle değerlendirilmesinin, Suriyeli öğrencilere olumsuz yansımalarının olduğu fark edilmiştir. Bu eksik ve kusurlu ölçme ve değerlendirme yaklaşımının yanı sıra iki grubun ders içeriklerini edinme ve akademik görevlerden aynı düzeyde sorumlu tutulması ve benzer performans sergilemelerinin beklenmesi de konuyla ilgili diğer bir olumsuzluk kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Collier (1995) mülteci çocukların dikkate alınmadığı değerlendirme sisteminde onların başarı şanslarının düşeceğini vurgulayarak bu bulguyu desteklemiştir. Benzer sonuçlar Amerika'daki göçmen çocukların eğitime odaklanan Kim ve Diaz (2013) tarafından yapılan çalışmayla da ortaya konulmuştur. Buna göre mülteci çocuklardaki dil

yetersizliğinin ders içeriklerini edinememe, düşük sınav puanları alma ve okul terki gibi istenmeyen durumlarla sonuçlanacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları ve literatürdeki çalışmaların (Kultas, 2017; Levent & ayak, 2017; zer vd., 2016) benzer sonuçlarından yol çıkarak, akademik performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde Suriyeli ğrencilerin Türkçe dil becerilerinin dikkate alınmaması temel problem alanı olarak belirmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin değerlendirme sürecinde sabit bir lme aracından ziyade Suriyeli ğrencileri de dikkate alan uygulamaları benimsemelerinin bir gereklilik olduğu düşüncesine varılmıştır.

Suriyeli ğrencilerin eğitimiyle ilgili öğretmenlerde görülen yetersizlikleri gidermeye yönelik olarak Suriyeli yardımcı ğretmen desteği, önemli bir uygulama olarak görülmüştür. Suriyelilerin başta dille ilgili problemlerinin azaltılması ve okul yaşantılarında ortaya çıkan çeşitli sıkıntılarının giderilmesi çerçevesinde Suriyeli yardımcı öğretmenlerin önemli katkıları olmuştur. Kağnıcı (2017), Suriyeli yardımcı öğretmenlerle iş birliğinin birtakım kültürel engellerin önüne geçilmesini, geliştirilecek müdahale ve nleme programlarına sağlayacakları katkıyı vurgulayarak bu bulguyu desteklemiştir. Tezel (2016) yaptığı araştırmada Suriyeli ğretmenlerin Suriyeli ocukların eğitimlerine sağladıkları önemli katkılardan hareketle Suriyeli ğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesinin, Suriyeli ğretmenlerin de zorunlu olarak sisteme dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu tartışmalar ışığında Suriyeli ocukların okula uyum sürecinde Suriyeli yardımcı öğretmenlerin istihdamı rasyonel ve önemli bir müdahale olarak değerlendirilmiştir.

Her ne kadar araştırmanın bulguları Suriyeli ocukların eğitimleriyle ilgili öğretmenlerden kaynaklanan çeşitli olumsuzlukları ortaya çıkarsa da bu olumsuzlukların önemli bir çoğunluğunun yetersiz hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler gibi öğretmenlerden kaynaklanmayan yapısal sorunlar olduğunu belirtmekte fayda vardır. Ayrıca ğretmenlerin, Suriyeli ocukların okuldaki eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olmaları bu süreçte onların ciddi bir mesuliyetle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu kritik rolleri çerçevesinde öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmamalarına, desteklenmelerine hatta çeşitli yollarla motivasyonlarının arttırılmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

5.5.4. Akran Zorbalığı Bağlamında Güvenli Okul Ortamı

Etkili okul teması kapsamında ortaya çıkan son kategori olan *güvenli okul ortamı* akran zorbalığı tartışmaları çerçevesinde şekillenmiştir. Suriyeli ocukların okula uyum

sürecinde etkili bir faktör olduğu görülen akran zorbalığının türleri ve bunu belirleyen değişkenleri oluşturan bulgular, literatürdeki çeşitli araştırmalarla karşılaştırılarak irdelenmiştir.

Suriyeli çocukların karşılaşmış olduğu akran zorbalığının türü ve yeri açısından yaş belirleyici bir değişken konumundadır. Büyük yaşlardaki çocuklarda okul içerisinde akran zorbalığının fiziksel türüne rastlanmamasının, okulda geçirilen sürenin artmasına bağlı olarak büyük yaştaki öğrencilerin okulda istenmeyen davranışları sergilememeyi içselleştirmeleriyle ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çeşitli araştırmalar (Olweus, 1993; Olweus, 1997; Whitney & Smith, 1993) küçük yaşlardaki ve fiziksel olarak zayıf öğrencilerin akran zorbalığına uğrama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İstenmeyen bu olumsuz yaşantıların daha çok okul dışında görüldüğünü ortaya koyan bulgular, Türk velilerin Suriyelilerle ilgili tutum ve davranışlarının etkili olduğunu göstermiştir. Çeşitli araştırmaların da (Çelik & İçduygu, 2018; HRW, 2015; Serim, 2019) ortaya koyduğu üzere, bu tür davranışlarla karşılaşmaktan çekinen Suriyeli ailelerin devlet okulu yerine GEM'lere yönelmesi dikkatten kaçırılmamalıdır. Benzer bir bulgu olarak bazı Suriyeli velilerin okuldaki tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıfları tercih etmesinde bu tür bir kaygının etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Sık rastlanmasa da akran zorbalığının sözel biçimde ortaya çıktığı yaş gruplarının da daha çok üçüncü ve dördüncü sınıflar olduğu görülmüştür. Dışlayıcı ifadelerle somutlaşan bu olumsuz durumun süreç içerisinde giderek azalmış olması uyum açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Çalhan (2019) da yaptığı araştırmada Suriyeli çocukların akran zorbalığına maruz kaldıklarını ama büyük bir çoğunluğunun akran gruplarıyla sağlıklı ilişkiler kurduğunu belirterek bu değerlendirmeyi teyit etmiştir.

Whitney ve Smith (1993) çalışmalarında, okuldaki çocukların %27'sinin, Olweus (1993) ise araştırmasında yaklaşık %10'unun akranları tarafından zorbalığa uğradığını ve sorunun yaygınlığını ortaya koymuştur. Ayrıca Hamilton (2004) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin okullara entegre edilmesi durumunda, mültecilerin zorbalık ve ırkçılığın hedefi olma potansiyelinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili Lübnan'daki durumu ele alan Jalbout (2015), akran zorbalığıyla karşılaşma düzeyinin yüksek olduğunu belirterek bazı Suriyeli öğrencilerin bu olumsuzluktan kaçınmak için Lübnan devlet okullarını bırakıp formal olmayan eğitime yöneldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmada, okuldan uzaklaşan Filistinli öğrencilerin %30'u kendilerini okula

devam etmekten alıkoyan ana nedenin zorbalık olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, araştırmanın akran zorbalığıyla ilgili ortaya koyduğu tablo ile karşılaştırıldığında Suriyeli çocukların okula uyumu açısından önemli bir seviye olarak yorumlanmıştır. Nitekim Hanish ve Guerra (2000) da akran zorbalığına uğrama ile akademik başarı ve okula uyum arasında ters orantılı bir ilişki olduğuna işaretlerle bu değerlendirmeyi pekiştirmiştir.

Sosyal dışlama şeklinde ortaya çıkan akran zorbalığıyla ilgili davranışlar, öğrenciler arasındaki gruplaşma davranışlarıyla belirgin kılınmıştır. Öğrenciler arasındaki gruplaşma eğilimlerine bütün sınıf düzeylerinde rastlanması, dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Gruplaşmaya yönelik yaşıtlara sınıf içi oyunlarda ve sınıf dışında tanık olunmuştur. Sınıf dışında, Türk öğrenci gruplarına yeterince dahil olamamaları Suriyeli öğrencilerin sosyal bütünleşmesini engelleyen bir unsur olarak yorumlanmıştır. Bu kapsamda Suriyeli ve Türk öğrencilerin gruplaşma davranışlarının dikkatle izlenmesi ve dışlamayı engelleyen önlemlerin okul dışına taşması bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin karşılaşmış oldukları akran zorbalığı türlerinin, çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Bu çerçevede *cinsiyet*, *yaş* ve *sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı* belirleyici faktörler olarak dikkat çekmiştir. Erkek ve alt sınıflarda daha çok fiziksel, kız ve üst sınıflarda ise sözel türde akran zorbalığının yoğunlaştığı fark edilmiştir. Ayrıca gruplaşma temelinde dışlayıcı tutum ve davranışlara her sınıf ve cinsiyet düzeyinde karşılaşılmaması dikkat çekici bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Olweus'un (1993) yanı sıra Whitney ve Smith'in (1993) çalışmalarında, akran zorbalığıyla karşılaşma sıklığı ve şekli üzerinde cinsiyetin nedensel bir faktör olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda, erkek öğrencilerin cinsiyet ayırt etmeksizin daha çok fiziksel zorbalığa, kızların ise sözel ifadelerle daha çok kızlara yöneldiği şeklindeki sonuçlar, araştırma bulgularıyla uyumludur.

Sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı akran zorbalığıyla ilgili belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrenci sayısı çok az ve çok fazla olan sınıflarda akran zorbalığına yönelik olaylara rastlanmaması dikkat çekicidir. Hanish ve Guerra (2000) yaptıkları araştırmada, bir okulda kalabalık olmayan etnik gruptan bireylerin zorbalık riski altında olma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koyan sonuç, araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Benzer sonuçlar Çelik ve İçduygu (2018) tarafından yapılan araştırmada, Suriyeli çocukların akranları tarafından okul içinde ve okul dışında Türk akranlarının zorbalığına sistematik bir şekilde maruz kaldığı yönündeki bulgularla ortaya konulmuştur. Dil becerisinin hızla gelişmesi ve akademik başarının artması gibi nedenler, sınıfta yalnız

olan Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamıştır. Diğer taraftan sınıfta Suriyeli öğrencilerin sayıca az veya çok olduğu durumlarda Türk öğrencilerin, bu öğrencileri dış gruptan kaynaklanabilecek bir risk faktörü olarak düşünmemiş olması da etkili olabilir.

Akran zorbalığına maruz kalmak her öğrenci için okul hayatını zorlaştırır da halihazırda birçok güçlükle mücadele etmek zorunda kalan Suriyeli öğrenciler için daha büyük bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim McBrien (2005), okul ortamında dışlanmış ve ayrımcılığa uğramış çocukların okula aidiyet duygusu geliştiremeyeceğini vurgulayarak, durumun ciddiyetine işaret etmiştir. Çeşitli araştırma (Beyazova Seçer, 2017; Jalbout, 2015; Şeker & Sirkeci, 2015) sonuçları da zorbalığa uğrayan çocukların okul iklimine yabancılaşma riskinin yüksek olduğunu doğrulamıştır. Daha uç durumlarda Anderson'un (2004a) da vurguladığı gibi çocukların okul terkine yol açacak ciddi bir riski barındıran akran zorbalığı konusunda okul yönetimi, öğretmen ve velilerin daha duyarlı olmaları ve gerekli tedbirleri almaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

Etkili okul başlıklı bu temada ele alınan veriler okul müdürü, aile, öğretmen ve güvenli okul kategorileri çerçevesinde tartışılmıştır. Bu tema kapsamında yapılan tartışmalar, Suriyeli çocukların okula uyumlarında model bir okulun özelliklerini ortaya koymuştur. Bulguların ortaya çıkardığı alt kategorilere yönelik tartışmalar toplu bir şekilde incelendiğinde bu temanın, etkili okul tartışmalarına mülteci çocukların okula uyumu bağlamında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın saha verileri ve çeşitli araştırmalar (Berry, 1997; Cerna, 2019; Hamilton & Moore, 2004; Hart, 2009; OECD, 2018; Ogbu, 1995a; 1995b) temelinde, Suriyeli çocukların okula uyum sürecini nasıl deneyimledikleri ve bu süreçte belirleyici olan faktörler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Suriyeli çocukların yeni bir kültürel yapının yanı sıra mekân olarak okula aidiyet duygusu geliştirmelerini belirleyen değişen düzeylerdeki çevreler ve bunların etkileri irdelenmiştir. Diğer taraftan bu araştırma, okula uyum sürecinde Suriyeli çocukların ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara etki eden faktörleri belirlemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Suriyeli çocukların Türkiye'deki okullara uyumları çeşitli faktörlerin, farklı çevrelerin ve aktörlerin etkileri bağlamında bu çocukların ihtiyaçlarını da dikkate alan bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Çalışmada benimsenen bütünsel yaklaşım, buna uygun bir araştırma yöntemiyle pekiştirilmiştir. Bu çerçevede çalışmada, ele alınan konuya bütünsel bir bakış açısıyla odaklanılmasına imkân tanıyan etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, araştırmacının hem katılımcılarla etkileşim halinde konuyu onların gözünden görmesine hem de kendi gerçekliği çerçevesinde doğrudan deneyimleyerek irdelemesine olanak tanımıştır. Böylece çalışmada benimsenen etnografik desen, değişen düzeylerdeki çevrelerin etkilerini çoklu bakış açısıyla irdelemeye ve değerlendirmeye imkân tanıyan zengin bir veri setine ulaşmayı mümkün kılmıştır.

Elde edilen veriler kapsamında Suriyeli çocukların okula uyumu ile bu uyumu belirleyen faktörler arasındaki etkileşimi ortaya koyan bütünsel bir modele ulaşılmıştır. Bu model sırasıyla; *travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık, yeni mekâna ve kültüre uyum, etkili okul* başlıklı temaları içermiştir. Ayrıca bu model, içerdiği her bir başlıktaki alt kategorileri ortaya koyan çeşitli modellerle detaylandırılmıştır. Bu modellerde yer alan faktörlerin hem kendi içerisinde hem de okula uyumla karşılıklı etkileşim halinde olduğu tespit edilmiştir. Nasıl ki Suriyeli bir çocuğun travmadan kurtulma derecesi ile ikinci dil edinimi arasında karşılıklı ve doğru orantılı bir ilişki varsa bu ilişki diğer faktörler için de aynı şekilde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla söz konusu faktörlerin hem tek başına hem de etkileşimli ve toplu olarak Suriyeli çocukların Türkiye'deki okullara uyum derecesini belirlediği görülmüştür. Ayrıca bu çocukların okula uyumunun artması bu faktörlerin her birindeki iyileşme düzeyini olumlu yönde etkileyen bir olgu olarak görülmelidir. Dolayısıyla bu modelin ilişkisel ve döngüsel bir yapıya sahip olduğunu belirtmek gerekir. Sonuç olarak bu çalışmada ortaya

konulan modeller, Suriyeli çocukların okula uyumunu irdelemeye imkân tanıyan kullanışlı bir çerçeve sunmuştur.

Bu çalışma, Suriyeli çocukların *travma* deneyimlerini, okula uyum sürecinde üstesinden gelinmesi gereken önemli bir faktör olarak konumlandırmıştır. Çocukların söz konusu travma deneyimlerine çocuğun içinde bulunduğu değişen uzaklıklardaki çevrelerin etkileri göz önünde bulundurularak odaklanılmıştır. Yakınlığı ve etki düzeyi dikkate alındığında bu çevrelerden ilkinin aile olduğu görülmüştür. Suriyeli ailelerin zorlu ekonomik koşulları, sağlık sorunları ve ev ortamında savaşın konuşulması gibi negatif unsurlara ek olarak Türk ailelerin dışlayıcı tutum ve davranışları da Suriyeli çocuklardaki travmatik deneyimin aile kaynaklı nedenleri olarak tespit edilmiştir. Suriyeli çocukların iyileşme sürecine katkı sağlayacak çeşitli imkanlara sahip olsa da kendini güvende hissetmeme ve akran zorbalığı gibi olgular çerçevesinde okul, travmaya kaynaklık yapma riskini doğuran bir başka çevre olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili yetersizliklerinin yanı sıra Türk veli ve öğrencilerin dışlayıcı tutum ve davranışları bu süreçte ortaya çıkan olumsuzlukları derinleştirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerdeki bilgi ve deneyim eksikliğini gidermeye ve Türk ailelerdeki tutum ve davranışları olumlu bir yapıya kavuşturmaya yönelik her türlü çabanın desteklenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca kötü komşuluk ilişkileri, taşınma ve buna bağlı olarak okul değişikliği gibi birtakım olumsuzlukların da dikkatten kaçırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Travmanın neden olduğu bilişsel, davranışsal ve sosyal kategorideki bazı okul yaşantılarını ortaya çıkaran sonuçlar, Suriyeli çocuklardaki travmatik deneyimlere odaklanan olumlu müdahaleler için yol gösterici işaretler olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin Suriyeli çocuklara yönelik düşük başarı beklentisinin yanı sıra dil bariyeri, Suriyeli çocuklarda dikkat dağınıklığına yol açan temel belirleyiciler olmuştur. Diğer taraftan saldırganlık, sinirlilik, küfretmek ve korkmak gibi davranışların Suriyeli öğrencilerde daha yaygın bir şekilde görülmesi ve bu davranışların ortaya çıkmasında yetişkinlerin rol model alınmış olması kritik bir veri olarak kaydedilmiştir. Arkadaşlık ilişkileri kuramayan, oyunlardan sık sık çekilen ve sosyal etkinliklere katılım göstermeyen Suriyeli çocukların içine kapanık olmalarının ve okula aidiyet duygusu geliştirememelerinin okula uyumu zorlaştıran ciddi risk unsurları olduğu anlaşılmıştır. Türk çocukların dışlayıcı tutum ve davranışları bu sürecin olumsuzluğunu daha da derinleştirmiştir. Akademik başarının yüksek olması ve sosyal faaliyetlere katılım, Türk öğrencilerin olumsuz davranışlarını esnetse de bu durum akademik başarısı düşük ve etkinliklere katılım

gösteremeyen çok sayıdaki Suriyeli çocuğun risk altında olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan dezavantajlı Türk çocukların da (başarısız, kaynaştırma, çingene veya Roman öğrenci gibi) bu dışlayıcı tutum ve davranışların hedefi haline geldiği görülmüştür. Böylece ortaya çıkan genel tablo, dışlanan tüm öğrencilerin bir araya geldiğini gösteren dikkat çekici bir gösterge olarak kaydedilmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan, Türkçe dil becerisinin Suriyeli çocukların okula uyumlarının gerekli ve önemli bir şartı olduğu şeklindeki bulgu, mültecilerin yeni yere uyum derecesi ile ikinci dil edinimi arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulayan birçok araştırma (EUNEC, 2013; Loewen, 2004; Pierce, 1995) sonucuyla örtüşmektedir. Bu konuda yapılan değerlendirmeler Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisiyle ilgili ebeveyn kaybı sonucunda gerçekleşen grup içi evlilikler, dışlayıcı komşuluk ve arkadaşlık ilişkileri, mahallede Türk nüfusun giderek azalması, Türkçeyi yanlış veya aksanlı kullanmaya bağlı olarak Türk çocukların alaycı tepkileri, alışılan sınıftan sık sık başka sınıflara gönderilme gibi bazı engelleyici faktörleri ortaya koymuştur. Suriyelilerin Türkçeye ön hazırlıklarının olmamasının ve geri dönüş eğilimlerinin çocukların ikinci dil edinimindeki etkisinin azaldığını belirtmek gerekir. Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisinin gelişimini engelleyen bir başka faktör sınıftaki Türk öğrenci sayısının az olmasıdır. Nitekim bu tür sınıflarda Türk çocukların Suriyeli çocuklara özenerek Türkçeyi yanlış kullanmaları dikkat çekici bir sonuç olarak kaydedilmiştir. Diğer taraftan ebeveyn kaybı sonucunda gerçekleşen grup dışı evliliklerin Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisine önemli katkıları olmuştur. Bu tür evliliklerin sosyal mesafeyi daraltarak etkileşimi en üst düzeye çıkardığını hatırlatmakta fayda vardır. Dolayısıyla iki grup arasındaki sosyal mesafeyi ve ön yargıları azaltan her türlü çaba sürece değerli katkılar sunacaktır.

Diğer taraftan Suriyeli çocukların Türkçeyi edinme ve kullanma düzeylerinin birtakım fırsatlarla veya tehditlerle yüzleşmelerinin yolunu açtığı görülmüştür. Suriyeli çocukların akademik başarıları, arkadaşlık ilişkileri ve özgüven becerilerinin Türkçe dil becerisiyle karşılıklı ve doğru orantılı bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, Türkçe dil becerisinin Suriyeli çocuklar için hem sosyal hem de kültürel sermayenin anahtarı olduğu belirtilmelidir. Ayrıca bu çalışmada, Suriyeli çocukların ikinci dil edinimi sürecinde alacakları ana dil desteğinin önemli bir imkân olarak görülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim McBrien'in (2005) ve Avrupa Komisyonunun ele aldığı çalışmada (European Commission, 2015) belirtildiği gibi kendi topluluğuna aidiyet duygularını geliştirmek, kültürel bağları güçlendirmek, aile içi iletişimi arttırmak ve kendi topluluğuyla

sosyal ilişkileri pekiştirmek gibi olumlu sonuçlar sağlamakla ana dil desteği, bu çalışmada da Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisini arttıran önemli bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Suriyeli çocukların ikinci dil edinimi sürecinde iki dilli yaklaşımların benimsenmesini kritik bir veri olarak kaydetmiştir. İki grubu birbirine yakınlaştıracı etkisiyle din ve kültürün Suriyeli çocukların Türkçe dil becerisi edinme süreçlerine olumlu yansımaları olduğu da kaydedilmelidir.

Dayanıklılık kapasitesinin gelişimi Suriyeli çocukların okula uyumlarını etkileyen temel faktörlerden bir diğeridir. Bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel düzeydeki çeşitli bağlamların bu kapasitenin gelişimini belirlediği anlaşılmıştır. Bireysel özellik kapsamında içe dönük olan, bilişsel ve duygusal kapasitesi yetersiz Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde dezavantajlı konumda oldukları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin çeşitli sosyo-kültürel etkinliklere katılımının sağlanması, arkadaş gruplarına dahil edilmesi veya dil desteği önemli görülmüştür.

Çevresel düzeydeki değişkenlerden ailenin, savaşın olumsuz etkilerinden uzaklaşma derecesi ile çocuklarının dayanıklılığı arasında sıkı bir ilişki olması kritik bir veridir. Suriyeli çocukların dayanıklılığı ebeveynlerinin ilgi düzeyi ile desteklenirken, Türk velilerin ve onları taklit eden Türk öğrencilerin dışlayıcı tutum ve davranışlarıyla olumsuz yönde etkilenmiştir. Okula uyum sağlamak amacıyla Türk öğrencilerle etkileşime geçme çabası içinde olan Suriyeli öğrenciler bir taraftan kendi grubundan uzaklaşırken diğer taraftan Türk öğrencilerin desteğinden de mahrum kalmışlardır. Suriyeli çocukların içinde bulunduğu bu durum hem grup içinden hem de grup dışından gelebilecek destekten mahrumiyeti ifade eden derin bir yalnızlığı ifade etmiştir.

Suriyeli çocukların içinde bulunduğu zorlu koşullarla ilgili öğretmenlere ciddi görevler düştüğü açıktır. Okul genelinde Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili öğretmen tutum ve davranışlarının büyük ölçüde sınıf başarısını belli bir düzeyde tutma kaygısıyla şekillendiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin sadece akademik başarıya odaklanmaları, çoğu zaman Suriyeli çocukların duygusal ya da sosyal ihtiyaçlarını gereği kadar dikkate almamalarıyla sonuçlanmıştır. Buna karşın mülteciliği bizzat veya bir yakını üzerinden deneyimlemiş olan öğretmenlerin, bu ihtiyaçları dikkate alarak Suriyeli çocuklara daha olumlu yaklaştıkları da dikkatten kaçmamıştır. Dersleri Suriyeli öğrenci gerçekliğinde çeşitlendiren, onların sosyal, psikolojik ve aile kaynaklı sorunlarına duyarlı yaklaşımlarıyla bu öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklılaştığı görülmüştür. Okuldaki önemli

aktörlerden biri olarak okul müdürü ise Suriyeli öğrencilerin okula girişlerini kolaylaştırması, okula gelen yardımları Suriyeli ve Türk aileleri dikkate alarak organize etmesi, okul genelinde düzenlenen sosyo-kültürel faaliyetlere iki grubu da dahil etmesi gibi uygulama ve yaklaşımlarla Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını pekiştirmiştir. Fakat velilere yönelik tanıtım faaliyetlerinin düzenlenmemesi, öğretmen gelişimini sağlayacak uygulamaların yetersizliği ve Suriyeli öğrencilerin sınıflara düzensiz dağılımı gibi olumsuzluklar Suriyeli çocukların dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyen okul müdüründen kaynaklanan yetersizlikler olarak dikkat çekmiştir.

Dayanıklılığa etki eden diğer yapı olarak sosyo-kültürel bağlam kapsamındaki sosyal sınıf belirleyici bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Suriyelileri dışlama gerekçesi olarak Türk ailelerdeki ekonomik tehdit algısının gerçekçi bir neden olmadığı, bu durumun daha çok Türk kimliğini korumaya yönelik bir kaygıya yaslandığı anlaşılmıştır. Ayrıca Suriyeli ailelerin içinde bulundukları ekonomik zorluklara bağlı olarak ortaya çıkan çocuk işçiliğinin Shuayb'ın da (2014) belirttiği gibi okula devamı azaltması ve okul terkine yol açması nedeniyle dayanıklılığa olan olumsuz etkilerini dikkatten kaçırmamak gerekir. Diğer taraftan ebeveyn eğitim seviyesinin ve dini aidiyetin Suriyeli çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde belirleyici rolüne dikkat çekmek gerekir.

Yeni mekâna ve kültüre uyum değişkeni yeni okul ortamına alışmanın yanı sıra Suriyeli çocukların arkadaşlık ve yeni bağlar kurma ihtiyaçlarını da ortaya koymuştur. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde öğretmenlerin yapıcı katkılarının kısmi düzeyde olduğu ve sınıf ortamıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durum, Türk velilerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla birleşince Suriyeli çocukların akranları tarafından yalnızlığa itilmesinin kaçınılmaz bir hal aldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içindeki olumlu uygulamalarının sınıfın ve hatta okulun dışına taşarak sürdürülmesi için öğretmen-veli iş birliğinin geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmalıdır. Diğer taraftan, akademik başarının arkadaşlık ilişkilerinde belirleyici olduğu ve akademik başarısı yüksek olan Suriyeli çocukların yalnız kalma riskinden daha az etkilendikleri gerçeğiyle birlikte düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını destekleyecek uygulamaların onların dayanıklılıklarını arttıracığı belirtilmelidir.

Okulda geçirdikleri sürenin artmasına paralel olarak okulda yaygın kabul gören ritüelleri, normları ve değerleri içselleştirmeleri Suriyeli çocukların istendik yönde değişim gösterdiklerinin önemli bir göstergesidir. Bu durum Ogbu'nun (1995a; 1995b) muhalif

kültürel referans çerçevesi kavramsallaştırması bağlamında Suriyeli çocukların kültürel bir karşıtlık sergilemediklerini ve uyum gösterme yetkinliklerini gösteren kritik bir veri olarak kaydedilmiştir. Fakat bu sürecin Suriyeli çocukları öz kültürlerini kaybetme riskiyle karşı karşıya bırakabileceği de unutulmamalıdır. Dolayısıyla okuldaki iş ve işleyişin düzenlenmesinde bu gerçeğin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin okul kitaplığı Suriyelilere yönelik kitaplar da barındıracak şekilde düzenlenebilir veya çeşitli etkinliklerde onların kendi kültürlerini tanıtmalarına fırsat tanınabilir.

Kültürlenme tartışmaları ışığında, alt sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin daha çok grup içi arkadaşlarını taklit ederek sosyalleştikleri görülmüştür. Bu, Berry'nin ayrılma/*separation* (2005) olarak kavramsallaştırdığı kültürlenme durumunu ifade etmektedir. Diğer taraftan dil becerisinin gelişmesine ve akademik başarının artmasına bağlı olarak üst sınıflardaki Suriyeli öğrencilerde grup dışından bireylerle etkileşimlerin sıklaştığı görülmüştür. Bu durum entegrasyon (Berry, 1997) ya da adaptasyon (Schumann, 1986) olarak nitelendirilen sürece girildiğini göstermektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ve asimilasyon riskinin minimize edilmesi için Suriyeli çocukların kendi yaşam tarzlarını ve değerlerini koruyacak önlemlerin alınması gerektiğini hatırlatmakta fayda vardır.

Okul müdürünün liderliği, okul aile iletişimi, öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaları ile güvenli okul ortamı gibi değişkenler Suriyeli çocukların okula uyum sürecine yönelik tartışmaları tamamlayan unsurlardır. Okul müdürünün kendisi de dahil olmak üzere okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlaması kendisinden beklenen bir liderlik vasfı olarak görülmüştür. Okul yöneticisinde bu yönde görülen yetersizliklerin önemli bir dezavantaja dönüşebileceği görülmüştür. Suriyeli çocukların eğitime yönelik tamamlayıcı eğitime ihtiyaç duyan ama nicelik ve nitelik bakımından yetersiz eğitimler dolayısıyla bu ihtiyaçları karşılanamayan öğretmenlerin bulunduğu okullarda bu dezavantajlı durumun etkileri çok daha yoğun bir şekilde hissedilecektir. Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği taşıyan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları deneme yanılma yoluyla gidermeye çalışmaları bu değerlendirmeyi doğrulamaktadır.

Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı okulun etkililiğine işaret eden önemli bir faktördür. Bu kapsamda Suriyeli ebeveynlerin evde okul aktivitelerini tartışmaları önemli bir veri olarak kaydedilmiştir. Dil engeli nedeniyle Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerine yeterince katkı sunamamaları, öğretmenlerin ev ödevleriyle ilgili yönlendirici içerikler paylaşmasının önemini ortaya koymuştur. Suriyeli velilerin okul

genelinde düzenlenen faaliyetlere ve toplantılara yüksek katılım göstermeleri Türk ailelerin önyargılarını azaltan kritik bir veridir. Bu sonuç, Türk ailelerin, Suriyeli öğrencileri okuldaki her türlü sorunun kaynağı olarak görme yönündeki eğilimlerini daha gerçekçi ve doğru bir zemine çekmesi bağlamında da değerlidir. Ayrıca öğretmenlerin Suriyelileri daha yakından tanımalarına olanak sağlayan ev ziyaretleri sürece katkı sunan bir başka deneyimdir. Suriyeli ailelerin Türkçe dil becerisinin yetersiz olması okula katılımlarını olumsuz yönde etkilediği için velilere bu yönde verilecek dil kursları önemli görülmüştür. Nitekim Suriyeli ailelerin mahallede Türk ailelerle iletişimlerinin sınırlı olması da bu kursların önemine işaret eder.

Öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaları okulun etkililiğinde önemi doğrulanan bir başka faktördür. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili yetersizliklerinin bir uzantısı olarak Suriyeli ve Türk öğrencilerin akademik başarılarını sabit bir ölçme aracıyla değerlendirmeleri ve öğrencileri aynı ödevlerden sorumlu tutmaları ciddi bir olumsuzluk kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrenci ve ailelere yönelik öğretmen tutum ve davranışlarının sınıf içinde ve dışında farklılık göstermesi dikkat çekici bir veri olarak kaydedilmiştir. Bulunduğu çevrede Suriyeli öğrenci sayısının fazla olması dolayısıyla Suriyelileri kendisi için bir iş yükü olarak değerlendiren öğretmenlerin sınıf dışında Suriyelilere yönelik katı bir anlayış sergiledikleri anlaşılmıştır. Suriyeli yardımcı öğretmenler ve Türkçe öğreticilerin okuldaki varlığı bu duruma bağlı olumsuzlukları hafifleten önemli bir tedbir olarak dikkat çekmiştir.

Son olarak etkili okul özellikleri arasında ele alınan okulda kendini güvende hissetme ve akran zorbalığının Suriyeli ailelerin sınıf tercihlerinde etkili olduğunu belirtmek gerekir. Çocuklarını akran zorbalığından korumak isteyen Suriyeli velilerin, tamamı Suriyelilerden oluşan sınıfları tercih etmeleri dikkat çekici bir sonuç olarak kaydedilmiştir. Türk çocukların, sadece etnik kökeni nedeniyle Suriyeli çocuklara yaşattığı akran zorbalığının okulda azalan seyri, Suriyeli çocukların okula uyumları bağlamında önemli görülmüştür. Ungar'ın (2012) yanı sıra Şeker ve Sirkeci'nin (2015) de çalışmalarında vurguladığı gibi karşılaştıkları akran zorbalığının mülteci çocukların dayanıklılık kapasitelerini olumsuz yönde etkilemesi ve buna bağlı olarak okula uyumlarının zorlaşması bu önemi doğrulamıştır.

Suriyeli çocukların okula uyumlarıyla ilgili bu araştırmada ele alınan faktörlerin her birinde çocuğun içinde yer aldığı çeşitli ekolojik yapıların (Bronfenbrenner, 1979; 1986) etkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Türk ailelerde görülen dışlayıcı ve katı tutumların sürecin önündeki en önemli bariyerlerden biri olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyeli

ailelerin içinde bulundukları zorlu yaşam şartları da Suriyeli çocukların okula uyumlarını zorlaştıran ana nedenlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Türk ailelerdeki tutum ve davranışların mahalledeki ilişkileri de olumsuz yönde etkilediği ve buna bağlı olarak Suriyelilerin mahallenin desteğinden mahrum kaldıkları ve mahalleye aidiyetlerinin düşük kaldığı görülmüştür. Ailelerden ve mahalleden kaynaklanan bu olumsuz etkilerin okula taşınması, Suriyeli çocukların okula uyumu bağlamında kritiktir. Bu kapsamda okula düşen görevin görünenin ötesinde olduğu açıktır. Okulların bir taraftan çocuğun sağlıklı bir kültürlenme yoluna girmesini, ikinci dil becerisi kazanmasını, dayanıklılık kapasitelerini ve yeni ortama uyumlarını arttırması gibi asli görevlerinin yanında ailelerden ve mahalleden gelen bu olumsuz etkileri de minimuma indirmesi beklenmektedir. Dış çevreden kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesi ve toplumun olumlu yönde dönüşümünün sağlanmasının yegâne aracı, kimi eksikliklerine rağmen okuldur. Bu çerçevede okulun çokkültürlülüğü koruyup bunu bir zenginlik kaynağı olarak görerek paydaşlarına benimsetmesi Suriyeli çocukların okula uyumlarının anahtarıdır.

Bu çalışma, kendi sınırlılıkları çerçevesinde ortaya bazı sonuçlar koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle yapılacak başka araştırmalara ihtiyaç olduğu belirtilmelidir. Araştırmanın odaklandığı çerçeveden hareketle farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlara odaklanacak karşılaştırmalı etnografik çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir. Diğer taraftan araştırmanın ortaya koyduğu her bir faktörün daha spesifik araştırmalara konu edilip incelenmesiyle yeni bulgulara ulaşmak mümkündür. Bu kapsamda yapılacak fenomenolojik bir araştırma, bu çalışmada ele alınan değişkenlerin daha derinlikli bir şekilde anlamlandırılması yoluyla sürece etki eden başka değişkenleri ortaya çıkarabilir. Ayrıca bu araştırmanın uzun süreli boylamsal araştırmalarla sürdürülmesi önemli görülmektedir. Böylesi çalışmaların uzun soluklu veri toplamaya dayanan yapısıyla sürece bağlı değişimleri ortaya koyarak alana değerli katkılar sunacağı açıktır.

Bu araştırmada ortaya konulan sonuçların geliştirilen politikalarla bunların uygulanması arasındaki boşluğu doldurmaya katkı sunması da beklenmektedir. Türkiye'ye sığınan kitlenin sayısal büyüklüğü yöneticiler tarafından alınacak tedbirlerin önemini de arttırmaktadır. Dolayısıyla hem kendi sorumluluğunun hem de onlara yönelik mesuliyet anlayışının gereği olarak yapılabilecek müdahalelerin ve alınabilecek tedbirlerin tartışıldığı bir süreçte bu çalışmanın aileler ve uygulayıcılar kadar karar vericilere de yol göstermesi umulmaktadır.

7. KAYNAKLAR

- Acar Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197–218. https://www.researchgate.net/publication/335273449_Turkiye'de_Cokkulturlu_Egitimin_Gerekliligi_Uzerine_Bir_Calisma
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Ahearn, F. L., & Athey, J. L. (1991). The mental health of refugee children: An overview. In F. L. Ahearn & J. L. Athey (Eds.), *Refugee Children: Theory, Research, and Services* (1st ed., pp. 3–19). The Johns Hopkins University Press.
- Allport, G. W. (1957). *The nature of prejudice [Mass Market Paperback]*. Doubleday.
- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36–44. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2476>
- Anderson, A. (2004a). Issues of migration [E-book]. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 64–82). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- Anderson, A. (2004b). Resilience [E-book]. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 53–63). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children-Theoretical perspectives and best practice. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 1–11). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research [Paperback]*. Sage Pubns. <https://doi.org/10.4135/9781849208932>
- Atlı, H., & Balay, R. (2016). Suriyeli öğretmenlerin eğitim ve öğretimden beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 118–132. http://www.ijoess.com/Makaleler/1627524345_8.%20118-132%20halil%20atl%c4%b1.pdf
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Bader, G. E., & Rossi, C. A. (2002). *Focus groups: A step-by-step guide (3rd Edition)*. The Bader Group.

- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years* [E-book]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>
- Bankston, C. L., & Zhou, M. (1995). Effects of minority-language literacy on the academic achievement of vietnamese youths in New Orleans. *Sociology of Education*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2112760>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 40(1), 12–21. <https://doi.org/10.1037/h0086823>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Segall, M. H., & Kagitcibasi, C. (1997). *Handbook of cross-cultural psychology* (Subsequent ed., Vol. 3) [E-book]. Allyn & Bacon. <http://library.lol/main/2B6EECE912935222F58314111CEDC3F3>
- Beyazova Seçer, A. (2017, May). *Seeking education beyond refugee: An analysis of Syrian parents' perspectives of their children's education in Istanbul* (No. 462030). Institute for Graduate Studies in Social Sciences, Unpublished Doctoral Dissertation, Istanbul: Boğaziçi University.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 18(35), 287–314. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.507178>
- Bircan, T., & Sunata, U. ş. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226–237. <https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276>
- Birman, D. (2006). Acculturation gap and family adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 568–589. <https://doi.org/10.1177/0022022106290479>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Bobo, L., & Hutchings, V. L. (1996). Perceptions of racial group competition: Extending Blumer's theory of group position to a multiracial social context. *American Sociological Review*, 61(6), 951–972. <https://doi.org/10.2307/2096302>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods, Fifth Edition* (5th ed.). Pearson.
- Börü, N. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Journal of Turkish Studies*, (Volume 11 Issue 14), 123. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9818>

- Bottrell, D., & Armstrong, D. (2012). Local resources and distal decisions: The political ecology of resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (1st ed., pp. 247–264). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Bourgonje, P. R. (2010). *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries*. Education International. http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2010/s3.amazonaws.com/educationinternational2010/2009/assets/102/Study_on_Education_for_refugees_and_asylum_seeking_children_in_OECD_countries_EN.pdf
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (unknown ed.). Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Burns, M., & Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761>
- Bühmann, D., & Trudell, B. (2008). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning* [E-book]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121>
- Büyükhan, M. (2019, April). *Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği* (No. 547866). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Politika Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Çalhan, M. (2019). *Suriyeli çocukların eğitim ekosistemi içindeki dayanıklılık imkânları: Darıca örneği* (No. 609947). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253–267. <https://doi.org/10.1111/imig.12488>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries* [E-book]. Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice (Routledge International Handbooks of Education)* (1st ed.) [E-book]. Routledge. <http://library.lol/main/80FE29CFABCA9A4E999FE365DE43B07E>

- Christie, P., & Sidhu, R. (2006). Governmentality and ‘fearless speech’: Framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. *Oxford Review of Education*, 32(4), 449–465. <https://doi.org/10.1080/03054980600884177>
- Coll, C. G., Akerman, A., & Cicchetti, D. (2000). Cultural influences on developmental processes and outcomes: Implications for the study of development and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 333–356. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003059>
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education*, 1(4), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394301.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Rand. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf
- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective: Commonalities and future prospects. In K. Cushner (Ed.), *International Perspectives on Intercultural Education* (pp. 353–373). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203053751>
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. L. (2019). *Human diversity in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Davey, A. G., & Norburn, M. V. (1980). Ethnic awareness and ethnic differentiation amongst primary school children. *New Community*, 8(1–2), 51–60. <https://doi.org/10.1080/1369183x.1980.9975611>
- Deniz, A. Ç., Hülür, A. B., & Ekinci, Y. (2016). Göç, strateji ve taktik: Suriyeli sığınmacıların gündelik hayat deneyimleri. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1077–1088. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164216217>
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: For small-scale social research projects by Denscombe, Martyn 5 revised edition (2014) paperback* (5 Revised edition). Open University Press.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers, Second Edition*. Altamira Press.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children’s problems in Turkish schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1–8. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1524>

- Dolson, D. P., & Mayer, J. (1992). Longitudinal study of three program models for language-minority students: A critical examination of reported findings. *Bilingual Research Journal*, 16(1–2), 105–158. <https://doi.org/10.1080/15235882.1992.10162631>
- Döş, B., Teres, M., & Gürbüz, Ç. (2019). Çok kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 1(1), 1–17. <https://anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/1/1>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- DuMont, K., Ehrhard-Dietzel, S., & Kirkland, K. (2012). Averting child maltreatment: Individual, economic, social and community resources that promote resilient parenting. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 199–217). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399–1414. <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/2559/Duruel%20C%20Mehmet%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dutcher, N., & Tucker, G. R. (1997). *The use of first and second languages in education: A review of international experience (Pacific islands discussion paper series)*. East Asia and Pacific Country Dept. III, World Bank. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/131161468770987263/pdf/multi-page.pdf>
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77–84. <https://psycnet.apa.org/record/2004-20505-006>
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review*, 22(2), 282–300. <https://doi.org/10.1177/019791838802200205>
- Ekblad, S. (1993). Psychosocial adaptation of children while housed in a Swedish refugee camp: Aftermath of the collapse of Yugoslavia. *Stress Medicine*, 9(3), 159–166. <https://doi.org/10.1002/smi.2460090306>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul, Turkey: SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 26–42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194>
- Erden, Ö. (2017). *Schooling experience of Syrian child refugees in Turkey* (No. 403420). Doctor of Philosophy in the School of Education, Graduate Faculty, Indiana University.

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17–30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25891/272819>
- Espinosa, L. M. (2013). *Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success, young children of immigrants*. Migration Policy Institute. <https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/DualLanguageLearners.pdf>
- EUNEC. (2013, October). *Migration and education*. Report of the conference of the European Network of Education Councils, EUNEC. <https://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report.pdf>
- European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. ICF Consulting Services Ltd. <https://doi.org/10.2766/766802>
- Eurydice. (2009, April). *Integrating immigrant children into schools in Europe measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (European Commission), Eurydice. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b21a054-ea2e-4caf-afc1-a77240a9f605>
- Fazel, M. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366–370. <https://doi.org/10.1136/ad.87.5.366>
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography: Step-by-step (Applied Social Research Methods)* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Frater-Mathieson, K. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (D. Moore & R. Hamilton, Eds.; 1st ed.). Routledge.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516–1523. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.12.1516>
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology* (4th ed., pp. 213–233). Oxford-Pergamon Press.
- GİGM. (2021, February 10). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü- İstatistikler/Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticism, and new directions. *American Psychologist*, 41(10), 1090–1097. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1090>

- Güller, A. (2019). Suriyelilerin göç, vatandaşlık, geri dönüş eğilimleri ve ekonomik etkileri: Siirt Üniversitesi Suriye kökenli öğrenciler örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 5(37), 3076–3088. <https://doi.org/10.26449/sss.1537>
- Gün, M. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(14), 287–299. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.685>
- Gündüz, H. B., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212–230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Hamilton, R. (2004). Schools, Teachers and education of refugee children. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 83–96). Routledge.
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (R. Hamilton & D. Moore, Eds.; 1st ed.). Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice, 3rd Edition* (3rd ed.). Routledge.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children’s victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201–223. <https://doi.org/10.1023/a:1005187201519>
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368. <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29–63. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.554>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı-Kasım 2020-Eğitim kademelerine göre okullaşma. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KA_SIM_2020__YINTERNET_BULTENY_Sunu.pdf
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297–306). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence-From domestic abuse to political terror* (1R ed.). Basic Books.
- Hirsch, W. (1942). Assimilation as concept and as process. *Social Forces*, 21(1), 35–39. <https://doi.org/10.2307/2570428>
- HRW. (2015). Kayıp bir nesil olmalarını önlemek: Türkiye, ‘Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların

eğitime erişiminin önündeki engeller.
https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf

- İçduygu, A., & Ayaşlı, E. (2019, April). *Geri dönüş siyaseti: Suriyeli mültecilerin dönüş göçü ihtimali ve gelecek senaryoları*. MIREKOC. https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2019/05/Mirekoc_Rapor_GeriDonusSiyaseti.pdf
- INEE. (2014, April). *Mapping the education response to the Syrian crisis*. <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/mapping-education-response-syrian-crisis>
- Jalbout, M. (2015, September). *Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. Theirworld. <https://gbc-education.org/wp-content/uploads/2015/01/Turkey.pdf>
- John, N. H. S., & Lewis, R. G. (1975). Race and the social structure of the elementary classroom. *Sociology of Education*, 48(3), 346. <https://doi.org/10.2307/2112459>
- Johns, S. E. (2001). Using the Comer Model to educate immigrant children. *Childhood Education*, 77(5), 268–274. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521649>
- Jusufbasic, S. (2019). *Examining the role of education in the social inclusion of Syrian refugees in Turkish middle schools* (No. 620209). Institute of Educational Sciences, Master Thesis, Istanbul: Marmara University.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Autonomous-related self and competence: The potential of immigrant youth. In D. J. Hernandez, Jacobs Foundation, K. Liebkind, & A. S. Masten (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 281–306). Cambridge University Press.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768–1776. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990>
- Kaplan, I. (2000). *A guide to working with young people who are refugees: Strategies for providing individual counselling and group work*. Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc. <https://brycs.org/clearinghouse/4303/>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224–1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kim, E., & Diaz, J. (2013). *Immigrant students and higher education: ASHE Higher Education Report 38:6* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Kirmayer, L. J., Dandeneau, S., Marshall, E., Phillips, M. K., & Williamson, K. J. (2012). Toward an ecology of stories: Indigenous perspectives on resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 399–414). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>

- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260–267. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521648>
- Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu: Durum tespiti ve çözüm önerileri*. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9F%C4%B1rma-Raporu.pdf>
- Koehler, C., Bauer, S., Lotter, K., & Maier, F. (2018). *Good practices for migrant parent involvement in education: Toolkit*. ALFIRK – Collaborative Networks for Migrant Parent Empowerment. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Toolkit.pdf>
- Kopala, M., Esquivel, G., & Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for immigrant children: Facilitating the acculturative process. *School Counselor*, 41(5), 352–359. <https://psycnet.apa.org/record/1995-15421-001>
- Krasteva, A. (2012). Comparative report: Educational integration of refugee and asylum-seeking children in the EU [E-book]. In A. Nonchev & N. Tagarov (Eds.), *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states: Evaluation and promotion of current best practices* (pp. 35–75). <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/integrating-refugee-and-asylum-seeking-children-in-the-educational-systems-of-eu-member-states-1>
- Kultas, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu (Van ili örneği)* (No. 480164). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14–1(27), 21–46. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/64/21.pdf>
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In D. Moore & R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 35–52). Routledge.
- Manzoni, C., & Rolfe, H. (2019, March). *How schools are integrating new migrant pupils and their families* (No. 1). National Institute of Economic and Social Research. <https://www.niesr.ac.uk/sites/default/files/publications/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>
- Mason, C., & Orcutt, S. (2018, October). *Hear it from the teachers: Getting refugee children back to learning*. Save the Children. <https://reliefweb.int/report/world/hear-it-teachers-getting-refugee-children-back-learning>

- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development* (Reprint ed.). The Guilford Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005812>
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- Meeusen, C. (2014). The parent–child similarity in cross-group friendship and anti-immigrant prejudice: A study among 15-year old adolescents and both their parents in Belgium. *Journal of Research in Personality*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.03.001>
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., & Tangelder, M. (2015, October). *Quality education for refugees In Kenya: Pedagogy in Urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings*. *Journal on Education in Emergencies* (No. 1–1). Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <http://hdl.handle.net/2451/39669>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- MIPEX. (2019). *Migrant integration policy index*. <https://www.mipex.eu/turkey>
- Montgomery, J. R. (1996). Components of refugee adaptation. *International Migration Review*, 30(3), 679–702. <https://doi.org/10.2307/2547632>
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50(A), 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 19–34). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6>
- Neff, D. F. (2006). Subjective well-being, poverty and ethnicity in South Africa: Insights from an exploratory analysis. *Social Indicators Research*, 80(2), 313–341. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5920-x>
- Oberoi, A. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth*. National Mentoring Resource Center. <https://nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/what-works-in-mentoring/model-and-population-reviews.html?id=228>
- OECD. (2015, December). *Immigrant students at school: Easing the Journey towards Integration*. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>

- OECD. (2018a). *Social emotional learning and sense of belonging proceedings of the fourth policy forum*.
http://www.oecd.org/education/school/4th_Forum_Proceedings_ENG.pdf
- OECD. (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Ogbu, J. U. (1995a). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205. <https://doi.org/10.1007/bf02354397>
- Ogbu, J. U. (1995b). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part two: Case studies. *The Urban Review*, 27(4), 271–297. <https://doi.org/10.1007/bf02354409>
- Oh, S. A., & Stouwe, M. V. D. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589–617. <https://doi.org/10.1086/591299>
- Olsen, L. (2000). Learning english and learning america: Immigrants in the center of a storm. *Theory Into Practice*, 39(4), 196–202. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_2
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do* (1st ed.). Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi.org/10.1007/bf03172807>
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17–29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36449/412788>
- Özer, S., Şirin, S., & Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf>
- Özer, Y. Y., Komşuğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Sciences*, 4(37), 76–110. <https://doi.org/10.16992/asos.11696>
- Özer, Y. Y., Komşuğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2017). One common future, two education systems: The case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, 49(2–3), 114–132. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1328268>
- Park, R. E. & Burgess, E. W. (1924). *Introduction to the science of sociology*. The Univesity of Chicago Press. <http://www.gutenberg.org/files/28496/28496-h/28496-h.htm>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Perruchoud, R., & Redpath-Cross, J. (2011). *Glossary on migration*. International Organization for Migration (IOM).
- Perry, B. D. (2003). *Effects of trauma on children* [E-book]. <http://www.fasett.no/filer/perry-handout-effects-of-trauma.pdf>
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: From hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267. <https://doi.org/10.1080/13603110802504523>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation* (First ed.). University of California Press.
- Pryor, C. B. (2001). New immigrants and refugees in American schools: Multiple voices. *Childhood Education*, 77(5), 275–283. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521650>
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice* (1st ed.). Pergamon.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In D. Reynolds & C. Teddlie (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 134–159). Taylor & Francis.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2003). *The international handbook of school effectiveness research*. Taylor & Francis.
- Rong, X. L., & Preissle, J. (2008). Immigrant children, their families, and their environments. In X. L. Rong & J. Preissle (Eds.), *Educating immigrant students in the 21st century: What educators need to know* (2nd ed., pp. 19–56). Corwin.
- Rousseau, C. (1995). The mental health of refugee children. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 32(3), 299–331. <https://doi.org/10.1177/136346159503200304>
- Rubinstein-Avila, E. (2016). Immigration and education: What should K-12 teachers, school administrators, and staff know? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12–17. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1234817>
- Rubinstein-Avila, E., Sox, A. A., Kaplan, S., & McGraw, R. (2014). Does biliteracy + mathematical discourse = binumerate development? Language use in a middle school dual-language mathematics classroom. *Urban Education*, 50(8), 899–937. <https://doi.org/10.1177/0042085914536997>
- Rudmin, F. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 106–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.001>
- Rutter, J., & Jones, C. (1998). *Refugee education*. Trentham Books.

- Rutter, M. (2012). Resilience: Causal pathways and social ecology. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 33–42). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Saegert, S., Thompson, P. J., & Warren, M. R. (2001). *Social capital and poor communities (Ford Foundation Series on Asset Building)*. Russell Sage Foundation.
- Sağıroğlu, A. Z., & Yılmaz, İ. H. (2021). *Yabancılar ile birlikte yaşamak: Mamak örneği*. Nobel Akademik Yay. (Basım aşamasında).
- Sağıroğlu, A. Z., Yılmaz, İ. H., Ünsal, R., Taşar, D., Kuru, E., Ekici, M., Çıngı, M., & Çakmak, Ö. (2019). *Türkiye’de Suriyelilere yönelik toplumsal mesafe*. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. <https://aybu.edu.tr/gpm/contents/files/Toplumsal%20Mesafe.pdf>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65–81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saklan, E. (2018). *Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (No. 504787). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Doktora Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Layne, C. M., Steinberg, A. M., & Aisenberg, E. (2001). Trauma- and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 291–303. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.291>
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (No. 376621). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Save the Children. (2018). *The war on children: Time to end grave violations against children in conflict*. Save the Children International. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/war-on-children-report-us.pdf>
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x>
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children’s academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 163–173. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.163>
- Serim, S. (2019). *The educational well-being of Syrian refugee children in public schools: A qualitative study in İstanbul* (No. 582258). Social Policy, Master of Arts, İstanbul: Boğaziçi University.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267–305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117752>
- Sharma, N., & Sharma, S. R. (2012). Children with disabilities and supportive school ecologies. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 281–296). Springer.
- Short, K. H., & Johnston, C. (1997). Stress, maternal distress, and children's adjustment following immigration: The buffering role of social support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(3), 494–503. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.65.3.494>
- Shuayb, M. (2014). The art of inclusive exclusions: Educating the Palestinian refugee students in Lebanon. *Refugee Survey Quarterly*, 33(2), 20–37. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdu002>
- Shuayb, M., Makkouk, N., & Tuttunji, S. (2014, September). *Widening access to quality education for Syrian Refugees: The role of private and NGO sectors in Lebanon*. Centre for Lebanese Studies. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/168-widening-access-to-quality-education-for-syrian-refugees-final-26-9-2014.pdf>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (Fifth ed.). SAGE Publications Ltd.
- Sime, D., & Fox, R. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society*, 29(6), 524–534. <https://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In D. Cipollone, C. Talbot, & J. Crisp (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing Countries* (pp. 1–83). UN High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015, October). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute (MPI). <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf>
- Slavin, R. E., Madden, N., Calderon, M., Chamberlain, A., & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.3102/0162373711398127>
- Stein, B. N. (1979). Occupational adjustment of refugees: The Vietnamese in the United States. *International Migration Review*, 13(1), 25–45. <https://doi.org/10.2307/2545270>

- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189. <https://doi.org/10.1080/15595692.2012.691136>
- Streeck-Fischer, A., & van der Kolk, B. A. (2000). Down will come baby, cradle and all: Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(6), 903–918. <https://doi.org/10.1080/000486700265>
- Stringfield, S., & Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness research in the United States of America. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/0924345960070204>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Şeker, B. D., & Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122–133. <https://doi.org/10.14254/2071-789x.2015/8-4/9>
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA, Brooks/Cole Publishing.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127–144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/790380>
- Tarlan, K. V. (2019). Geriye dönüş mümkün mü? *Birikim Dergisi*, 361, 22–29. <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/361/9496>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017, October). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. https://www.researchgate.net/publication/320288420_Turkiye’de_Suriyelilerin_Egitimi_Guclukler_ve_Oneriler
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of language acquisition: A comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition*. Rahnama.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.41.3458>

- Tezel, A. (2016). *Understanding state-civil society relations in education provision for non-camp Syrian children in Turkey* (No. 481507). Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Bölümü, Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu teknik Üniversitesi.
- The National Child Traumatic Stress Network. (2005). *Mental health interventions for refugee children in resettlement*. NCTSN. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.388.4290&rep=rep1&type=pdf>
- Theron, L. C., & Engelbrecht, P. (2012). Caring teachers: Teacher–youth transactions to promote resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 265–280). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma: Van ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546–560. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi27_pdf/topsakal_cem_zihnimerey.pdf
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149–1160. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050709>
- Trueba, H. T., Jacobs, L., & Kirton, E. (1990). *Cultural conflict and adaptation: The case of Hmong children in American society* (1st ed.). Routledge.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO education position paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Ungar, M. (2004). The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family Process*, 43(1), 23–41. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2004.04301004.x>
- Ungar, M. (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (1st ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
- UNHCR. (2011). *Ensuring access to education: Operational guidance on refugee protection and solutions in urban areas*. UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). <https://www.refworld.org/docid/51ee4dd24.html>.
- UNHCR. (2015, June). *Education issue brief 3: Curriculum choices in refugee settings*. UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). <https://www.refworld.org/docid/59c3aeb74.html>.
- UNHCR. (2019). *Teaching about refugees-guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma*. <https://www.unhcr.org/publications/education/59d346de4/teaching-refugees-guidance-working-refugee-children-struggling-stress-trauma.html>
- UNHCR. (2020). *2020 planning summary – Operation Turkey- loba focus UNHCR Operations Worldwide*.

<https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/pdfsummaries/GA2020-Turkey-eng.pdf>

UNICEF. (2012). *Türkiye’de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/033.pdf>

UNICEF. (2015, March). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. UNICEF MENA Regional Office. [https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20\(UNICEF,%202015\).pdf](https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20(UNICEF,%202015).pdf)

Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1185–1198. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01185.x>

Warner, L. (1999). Self-esteem: A byproduct of quality classroom music. *Childhood Education*, 76(1), 19–23. <https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522064>

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503–515. <https://doi.org/10.1017/s095457940000612x>

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels, E. F. Zigler, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 115–132). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320>

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175–199. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (No. 637109). Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish* (Second ed.). The Guilford Press.

8. EKLER

Ek-1. Okuldaki görevli personeller

Tablo 3. 3. Okul personel bilgileri

	KADIN	ERKEK	TOPLAM
OKUL MÜDÜRÜ	-	1	1
OKUL MÜDÜR YARDIMCISI	1	1	2
REHBER ÖĞRETMEN	1	1	2
ÖĞRETMEN	30	10	40
TÜRKÇE ÖĞRETİCİ	12	2	14
MEMUR	-	1	1
HİZMETLİ (Hizmet alımıyla gelenler hariç)	1	1	2
TOPLAM	45	17	62

Kaynak: 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait okul personel bilgi sisteminden derlenmiştir.

Ek-2. Okuldaki öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

Tablo 3. 4. E-Okul sistemine kayıtlı öğrenciler

		TÜRK		SURİYELİ		TOPLAM
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	
1. SINIFLAR	A Şubesi	9	8	2	3	22
	B Şubesi	12	8	1	4	25
	C Şubesi	9	7	2	5	23
	D Şubesi	15	10	2	2	29
	E Şubesi	7	8	2	4	21
	F Şubesi	8	12	3	3	26
	G Şubesi	0	0	15	17	32
	H Şubesi	0	0	17	15	32 (+1 Irak uyruklu erkek)
	I Şubesi	0	0	20	13	33
	K Şubesi	0	0	19	14	33
	L Şubesi	0	0	15	19	34
	M Şubesi	0	0	14	24	38
	N Şubesi	0	0	24	12	36
TOPLAM		60	53	136	135	384 (+1)
2. SINIFLAR	A Şubesi	8	6	3	8	25
	B Şubesi	7	6	8	1	22
	C Şubesi	7	7	3	4	21
	D Şubesi	3	8	6	4	21
	E Şubesi	7	5	6	3	21
	F Şubesi	5	7	3	8	23
	G Şubesi	4	7	7	5	23
	H Şubesi	4	3	7	8	22
	I Şubesi	0	0	17	18	35
	K Şubesi	0	0	24	10	34
TOPLAM		45	49	84	69	247
3. SINIFLAR	A Şubesi	8	4	3	5	20
	B Şubesi	8	10	2	3	23
	C Şubesi	10	6	4	1	21
	D Şubesi	9	6	4	1	20
	E Şubesi	6	2	6	6	20
	F Şubesi	7	10	3	1	21
	H Şubesi	0	0	7	14	21
	I Şubesi	0	0	17	10	27
TOPLAM		48	38	46	41	173
4. SINIFLAR	A Şubesi	12	10	1	3	26
	B Şubesi	12	10	3	1	26
	C Şubesi	14	9	0	4	27
	D Şubesi	9	11	1	5	26
	F Şubesi	10	13	2	1	26
TOPLAM		57	53	7	14	131
TOPLAMLAR		210	193	273	259	935 (+1)

Kaynak: 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait E-Okul siteminde yer alan verilerden derlenmiştir.

Ek-3. Alan notları defterinden örnek sayfa

2. DÖNEM

2- Sınıfl 18.02.2019 Ptesi (1-2 Ders)

[illegible]

Sınıftaki öğrenciler kendi aralarında "Bakışın Lâzımı, Arayışın Kuvveti" adlı bir oyun oynuyorlar. "Sınıfta okuyanlara birer kitap verildi". Sınıftaki öğrenciler fiziksel olarak aktif olduğu için artık sıralarda oturuyorlar. Herkesin önünde bir grup oluşturulmuş ve her öğrenciye bir görev verildi.

En önde (combing) isimli Swigell kutu açılarak oturma. Tüm arıpa
zeker dağıttı. (2 ders önce sessiz okuma, oralından beslen
ve sonra ağız film "Flülden animasyon" izlendi).

Q- Smi 18.02.2019 Ptesi (3. + 4. Bers)

2- Sınıf 2002-2003 Yılı (3. Dönem)
Sınıf 11 öğrenci sınıfına öğretmenler hepisi okuyabiliyor. Okuması yavaş
olan öğrencilerin artık artık siletilmiş (Sınıf öğretmenleri i
yavaş okuy) Sınıf öğretmenleri Muhammed "Okulda başarılı olan öğrenci
matematikte de başarılı. Aytem okutmuş bir öğrenci? Öğretmen
sınıf geçime dönende " : sen 3. sınıfa geçtin dedim
Ayteme bakıldı. Gidene istemedi. Gözleri bir çokt, 1 yaş büyü
Sınıftan. Sınıf okutmuş olur. Aytem istemedi kestirile. Bir
tali diğer öğrenciler de an okutuyor, onunla arkadaş oldu
"İstiyorsun." Hocam öğretmenlerin başarılı olan öğrenci, gördüm,
öğretmen de an okutuyor an bu ders "kestirile hocam".

Ek-4. Bilgisayar ortamına kaydedilmiş alan notu örneği

4. GÖZLEM

1-A Sınıfı 12.10.2018 Cuma (1. ve 2. ders)

Öğretmen defter ve kitap kontrolü (cilt ve etiket) yapıyor. Suriyeli öğrenciler dışındaki öğrencilerin isteneni yerine getirdiği gözlemlendi.

Suriyeli öğrenciler kendi aralarında iletişim kuruyor. Öğretmen onlarla iletişim kurmakta çok zorlanıyor. Bu derste yaşanan bir olay; sınıftaki öğrenciler teneffüste sırasıyla her gün ikişer kişi olarak nöbet tutuyor. Sıra bir Suriyeli kız öğrenciye (■■■■■) gelmiş. Öğretmen “Nasıl anlatacağım?” diye sesli olarak düşünüyor. ■■■■■, öğretmenin direktiflerini çok iyi olmasa da anlayan bir öğrenci olmasına rağmen...

Yoklama alınırken Suriyeli öğrencilerin de burada dedikleri ve bunu söylerken neşelendikleri gözlemlendi.

Teneffüste gruplaşmalar gözlemlendi. Sınıftaki Suriyeli çocuklar başka sınıflardan Suriyeli çocuklarla oynuyorlar ama sınıflarındaki Türk çocuklarla bir arada görülmediler.

■■■■■ ve ■■■■■ öğretmenin gösterdiklerini okuyabiliyor. Bu öğrencilerle birlikte ■■■■■ ve ■■■■■ ayrıca 2. bir okula gidiyorlar. Öğretmen, oranın çok fayda sağladığını belirtti.

Beslenme saatinde öğrencilerin öğretmen masasına yiyeceklerinden bıraktıkları gözlemlendi. İsteyen öğrenci istediğinden bir parça alıp, yiyor.

1-A Sınıfı Veli Toplantısı- 12.10.2018 saat:13.30 (2. Veli Toplantısı)

Sınıf mevcudu 25 fakat devamlı gelen öğrenci sayısı 22. Toplantıya 16’sı kadın olmak üzere 17 veli katıldı. Suriyeli veliler için tercüman olarak toplantıya GEM’de görev yapan bir öğretmen de katıldı. Toplantıya 3 Suriyeli veli katıldı (■■■■■, ■■■■■ ve ■■■■■’ın velisi. ■■■■■ sınıfa bu hafta gelmiş. Öğretmen, ilgisi ve özverisi için ■■■■■’ın velisine teşekkür etti).

Tercüman, simultane bir şekilde öğretmenin anlattıklarını Suriyeli velilere aktardı. Toplantıda öğretmen ders işleyiş düzeni, derse gidiş geliş düzeni, çalışmaların nasıl yapılması gerektiği ve velilerden beklentiler üzerinde duruldu.

Toplantıda Suriyeli öğrenciler hakkında ayrıca bir madde yoktu. Sınıftaki Türk öğrenciler hakkında konuşulduğu gibi Suriyeli öğrenciler hakkında velilerine bilgi verildi. Türk öğrencilerden beklenti ifadeleri aynı şekilde Suriyeli öğrencilerin velilerine aktarıldı. Kısacası

Ek-5. Suriyeli öğrencilerin resim çizimi örnekleri



Ek-5. (Devam)

Not: Bu resim; taşla top oynadığı gözlemlenen Suriyeli bir 2. sınıf öğrencisine araştırmacının (*görseldeki öğretmen*) bir top hediye etmesini ve bu öğrencinin araştırmacıya teşekkür mahiyetinde görselleştirdiği duygularını anlatmaktadır.



Behim
İsim
Türkçe 130
Süryeli İbrahim

Ek-6. Sınıf temsilcisi seçimi örneği

Not: Bu görsel, Türk öğrencilerin de oy verdiği Suriyeli bir öğrencinin sınıf temsilcisi olarak seçildiğini göstermektedir.



Ek-7. Arapça yönlendirici levha örnekleri



Ek-7. (Devam)



Ek-8. Görüşme formları

Okul yöneticisi görüşme formu

1. Kaç yıldır yönetici olarak çalışıyorsunuz? Daha önce hangi okullarda çalıştınız? Bu okullarla şimdiki okulunuzu karşılaştırır mısınız?
2. Bu okula yönetici olarak atandığınızda neler hissettiniz? İlk atandığınız dönem ile şu andaki düşüncelerinizi karşılaştırır mısınız?
3. Suriyeli öğrencilerin kayıt süreçleriyle ilgili nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 3.1. Konuyla ilgili Bakanlığın kanun ve yönetmelikleri hangileridir?
 - 3.2. Okuldaki Suriyeli öğrenci sayısını da dikkate alarak ilgili kanun ve yönetmelikler durumu yönetmenizi kolaylaştırıyor mu? Mevzuat dışında hareket alanınız var mı? Ne tür inisiyatifler alıyorsunuz?
 - 3.3. Suriyeli öğrencilerin okula kabulünde okul müdürleri kanun ve yönetmeliklere uymayla ilgili gerekli hassasiyeti gösteriyor mu?
 - 3.4. Başka okullardan okuluza gelen Suriyeli öğrenci var mı? Neden?
4. Sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin dağılımıyla ilgili nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - 4.1. Komple Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflarınız nasıl oluştu? Buna nasıl karar verdiniz? Bu sınıflara girecek öğretmenleri nasıl belirliyorsunuz?
 - 4.2. Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesini, okula uyumla ilgili nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Suriyeli öğrencilerin sınıf atlatılma prosedürleri nasıl işletilmektedir?
 - 5.1. Okulunuzda bu konuda nasıl bir uygulama izlenmektedir? Bununla ilgili olumlu ve olumsuz gördüğünüz hususları belirtiniz.
 - 5.2. Suriyeli öğrencilerin sınıf atlatılması ile ilgili öğretmenler nasıl bir tutum içerisinde? Buna karşı sizin yaklaşımınız ne oluyor?
 - 5.3. Suriyeli velilerin bu konudaki beklentileri nedir? Buna sizin yaklaşımınız nasıldır?
6. Okulunuzdaki öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere ilgi düzeyi nasıldır?
 - 6.1. Okulunuzdaki öğretmenlerin mesleki deneyimini arttırmaya yönelik neler yaptınız/yapıyorsunuz?
 - 6.2. Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili, okulunuzdaki öğretmenler en çok hangi konularda problem yaşamaktadır? Bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
 - 6.3. Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili, öğretmenlerden en çok hangi konularda şikayetler alıyorsunuz? Bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
7. İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) hakkında bilgi verir misiniz?
 - 7.1. Bu konuyla ilgili kurs verecek öğretmenler nasıl belirlendi?
 - 7.2. Kursa katılacak öğrenciler nasıl belirlendi? Yapılan sınav sonucunda kursa katılması gereken öğrencilerden beklenen sayıda katılım oldu mu?
 - 7.3. Kurs katılan öğrenciler daha çok kimlerdi (Suriyeli öğrenci -Türk öğrenci)? Neden?
 - 7.4. Öğrencilerin kursa devamlılığı nasıldı?
 - 7.5. Kurs süresi ne kadardı? Kurstan beklenen verimi aldınız mı?
8. Suriyeli velilerle iletişim süreçlerini nasıl yönetiyorsunuz?
 - 8.1. Suriyeli velileri okulu ilgilendiren çalışmalara ve etkinliklere dahil ediyor musunuz?
 - 8.2. Türk ve Suriyeli velileri bir araya getiren programlar yapıyor musunuz?
 - 8.3. Suriyeli veliler toplantılara geliyor mu?
9. İlk zamanlarla şu anı karşılaştırarak Suriyeli öğrencilerin okulda bulunmasıyla ilgili Türk velilerle sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz? Somut örnekler üzerinden bu konuyla ilgili neler yaptığınızı anlatınız.
10. Suriyeli velilerle öğretmenlerin iş birliği ne düzeydedir? Bu konuda neler yapıyorsunuz?
11. Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu arttırmaya yönelik ne tür sosyal ve eğitsel faaliyetler planlıyorsunuz?
12. Okulu terk eden Suriyeli öğrencileriniz var mı? Varsa bu konuda neler yapıyorsunuz?
13. Akran zorbalığı hakkında tanık olduğunuz veya size yansıyan olaylar var mı? Somut örnekler üzerinden bu konuda neler yapıldığını belirtir misiniz?
 - 13.1. Okulun akran zorbalığının önüne geçecek ya da azaltacak uygulamaları var mı?
14. Okula gelen yardımlarla ilgili süreci nasıl yönetiyorsunuz?
15. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklardan 3'ünü önem sırasına göre sıralayınız. Bu konuda neler yaptınız/yapmaktasınız? Belirtmek istediğiniz başka bir konu var mı?

Ek-8. (Devam)

Öğretmen görüşme formu

AİDİYET BOYUTU

1. Size göre bir sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı kaç olmalıdır (oran da verilebilir)? Sınıfınızı bu konuda değerlendiriniz?
 - 1.1. Sınıfta tek kız/erkek Suriyeli öğrenci olması onların sınıfa uyumuna nasıl yansımaktadır?
2. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrenciler sınıfın doğal bir üyesi olarak hareket ediyorlar mı? Türk öğrencilerle karşılaştırarak açıklayınız. Türk öğrenciler bu konuda nasıl bir tutum içerisinde?
3. Birbirleriyle arkadaşlık yapan ve yapmayan öğrencileri dikkate alarak, sınıfınızdaki Türk ve Suriyeli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değerlendirir misiniz?
 - 3.1. Sınıfınızda dışlanan öğrenciler var mı? Nedenini de belirterek açıklayınız.
 - 3.2. Sınıfınızda grup içi kayırmacılık ya da grup dışı ayrımcılık davranışlarına rastladınız mı? Bu durumu örneklerle açıklayarak, bu durum/lar karşısında yaptıklarınızı anlatınız.
 - 3.3. Teneffüs ve oyun zamanlarında Türk ve Suriyeli öğrenciler etkileşime geçiyorlar mı?
4. Sınıfınızdaki popüler öğrenciler kimler? Bunlar arasında Suriyeli öğrenci var mı? Hangi özellikleriyle ön plana çıkıyorlar?
5. Okula uyumlarıyla ilgili Suriyeli öğrencilerinizi sene başı ve içinde bulunduğumuz zaman açısından değerlendiriniz. Bu konuda öğretmenlerin tutumu nasıl bir seyir izlemiştir?
6. Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna yönelik örnek uygulamalarınız var mı?
 - 6.1. Başka sınıflardan örnek aldığınız uygulamalar var mı? Varsa bunlardan yararlanıyor musunuz?
7. Sınıfınızda kendi kültürünü dışlayan Suriyeli öğrenci var mı? Varsa, böyle davranmalarının sebebi hakkındaki düşünceleriniz nedir?
8. Sınıfınızda devamsız ya da okulu terk eden Suriyeli öğrenci var mı? Neden?
9. Başka sınıfa uyum sağlayamamaya sizin sınıfınıza gönderilen Suriyeli öğrenci var mı? Bu öğrenci/leri sınıfta daha önce bulunan Suriyeli öğrencilerle karşılaştırınız.
10. Sınıfınızda Suriyeli olmayan başka göçmenler var mı (yurt içi ya da dışı)? Varsa bu öğrencilerle Türk öğrencileri Suriyelilerle olan ilişkileri bağlamında karşılaştırınız.

EĞİTİM ÖĞRETİM SÜREÇLERİ BOYUTU

1. Suriyeli öğrencilerin sınıftaki oturdukları yer, onların sınıfa uyumunu etkiliyor mu?
2. Sınıf içi etkinliklerde Suriyeli öğrencilere yönelik bir stratejiniz var mı? (Sınıf içi etkinlikleri çeşitlendiriyor musunuz? gibi) Açıklayınız.
3. Derse katılımı ilgili sınıfınızdaki Türk ve Suriyeli öğrencileri karşılaştırınız. Bu konuda yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemlerin üstesinden gelmek için izlediğiniz stratejiler nelerdir?
 - 3.1. Sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunması müfredatı yetiştirme sürecini nasıl etkiliyor? Bu durum üzerinizde bir baskı oluşturuyor mu?
4. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencilerin eğitim performansları ile okula uyumları ve psikolojik iyi olma halleri arasında bir ilişki var mı? Varsa somut örneklerle açıklayınız.
5. Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili öğretmen olarak yaşadığınız en önemli 3 problemi söyleyiniz. Sizce, bu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılmalıdır?

İLETİŞİM BOYUTU

1. Sizce Suriyeli öğrenciler kendi dillerini okulda veya sınıfta kullanmalı mıdır? Neden?
2. Suriyeli öğrenciler kendi dillerini konuştuklarında sınıfınızdaki Türk öğrenciler nasıl tepki vermektedir?
3. Sınıfınızda dil yeterliliği gerektirmeyen faaliyetlerden (müzik, oyun, sanat gibi) yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız, bu tür faaliyetlerin etkileri hakkında neler söylemek istersiniz?

AİLE BOYUTU

1. Suriyeli ve Türk velilerle olan ilişkinizi karşılaştırınız. Veli profilini (eğitim seviyesi, sosyo kültürel ve ekonomik seviye gibi faktörler) de dikkate alarak değerlendiriniz.
 - 1.1. Sınıfınızdaki velilerin birbiriyle iletişimleri nasıldır? Sınıfı ilgilendiren konularda bir araya gelebiliyorlar mı? Onları bir araya getiren faaliyetler planlıyor musunuz?
 - 1.2. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencilerin okul başarıları Türk öğrencilerinize ve Türk velilerinize nasıl yansımaktadır? Bu durum karşısındaki tutumları nasıl olmaktadır?
2. Çocukların tutum ve davranışları ebeveynlerinin tutum ve davranışlarıyla ne ölçüde benzeşmektedir?
3. Okulda düzenlenen belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere Suriyeli öğrencilerinizi de katıyor musunuz? Bu konuda karşılaştığınız problemler var mı? Varsa bunların çözümü için neler yapıyorsunuz?

Ek-8. (Devam)

- 3.1. Suriyeli öğrencilerinizin bu etkinliklere katılımıyla ilgili nasıl geribildirimler alıyorsunuz? Onların okula uyumlarını nasıl etkiliyor? Sizce üzerinde durulması gereken başka konular var mı?

Rehber öğretmen görüşme formu

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? (Görevde kaçınıcı yılınız? Daha önce nerelerde çalıştınız? Bu okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?)

1. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışma konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Aldığınız eğitimleri de göz önünde bulundurarak değerlendiriniz.
2. Suriyeli çocukların okula uyum süreçleriyle ilgili neler yapıyorsunuz?
 - 2.1. Suriyeli çocukların okula uyumlarına ilişkin ilk zamanlarla içinde bulunduğumuz zamanı değerlendiriniz.
3. Okuldaki diğer bireylere (yönetici, öğretmen, Türk veli ve öğrenciler) yönelik kültürel duyarlılık konusunda girişimleriniz var mı? Varsa bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
4. Suriyeli öğrenci ve velilerle nasıl iletişim kuruyorsunuz? Onlarla iletişimi güçlendirmek için neler yaptınız/yapıyorsunuz?
5. Okuldaki paydaşların (Yönetici, öğretmen, Türk veli ve Türk öğrencilerin) Suriyelilerle ilgili önyargıları var mı? Varsa ne tür önyargılara sahipler ve bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
6. Uyum sağlamaya çalıştıkları okul kültürü (okuldaki rutinler, uygulamalar vs.) hakkında Suriyeli çocukları bilgilendirme konusunda neler yaptınız?
7. Suriyeli ve Türk öğrencilerin iletişimleriyle ilgili gözlem ve deneyimleriniz hakkında bilgi verir misiniz?
 - 7.1. Akran zorbalığına ilişkin okulda deneyimlediğiniz somut olaylar var mı? Varsa bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
8. Okuldaki Suriyeli öğrenciler okulun rehberlik servisine ne sıklıkta başvuruyorlar? En çok hangi konularda problem yaşıyorlar? Bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
9. Okulda Suriyeli öğrenci bulunmasıyla ilgili Türk veli ve öğrencilerden size yansıyan problemler nelerdir? Bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?
10. Öğretmenler Suriyeli öğrencilerle ilgili sizden yardım talep ediyor mu?
 - 10.1 . Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde en çok hangi konularda size başvuruyorlar? Bu konuda neler yaptınız/yapıyorsunuz?

Alanınıza yönelik olarak Suriyeli öğrencilerle ilgili belirtmek istediğiniz ya da üzerinde durulması gereken başka konular var mı?

Türkçe öğretici görüşme formu

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? (Görevde kaçınıcı yılınız? Daha önce nerelerde çalıştınız? Bu okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?)

1. Türkçe öğreticisi olarak atanma nedeninizi kısaca açıkla mısınız?
 - 1.1. Türkçe öğreticisi olarak atandığınızda neler hissettiniz?
 - 1.2. Beklentilerinizin gerçekleşme derecesini 10 üzerinden puanlar mısınız? Neden böyle bir puan verdiğinizi açıkla mısınız?
 - 1.3. Daha önce yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma deneyiminiz oldu mu?
 - 1.4. Okulunuzda Türkçe öğreticiler bakanlığın hedefleri doğrultusunda mı çalıştırılmaktadır? Sizce neden?
2. Okuldaki çalışmalarınızı anlatır mısınız?
 - 2.1. Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını arttırmaya yönelik neler yapıyorsunuz?
 - 2.2. Suriyeli çocukların okula uyumlarıyla ilgili yapılması gereken en önemli 3 şey nedir? Önem sırasına göre sıralayınız.
3. Sizce Suriyeli çocukların okula uyumlarıyla ilgili dil becerisi ne derece önemli?
 - 3.1. Çocukların dil becerisi edinmelerine yönelik neler yapıyorsunuz?
 - 3.2. Türkçeyi en iyi ve hızlı öğrenen öğrencilerin hangi özellikleri ön plana çıkıyor?
 - 3.3. Türklerle arkadaşlık yapan Suriyeli öğrencilerin Türkçesi Nasıl?
 - 3.4. Suriyeli çocuklar dil becerisi edindikten sonra ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorlar?

Ek-8. (Devam)

4. Hangi sınıflarla çalışıyorsunuz? Farklı seviyede sınıflarla çalıştınız mı? Çalıştıysanız en çok hangi sınıf düzeyinden verim aldınız? Nedeni açıklayınız.
 5. Okuldaki diğer öğretmenlerle eşit şartlarda çalıştığınızı düşünüyor musunuz?
 - 5.1. Bu konuda okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin Türkçe öğreticilerle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Size göre bu konuda nasıl bir yol izlenmesi gerekir?
 - 5.2. Bu durum sınıftaki motivasyonunuza nasıl yansıyor?
- Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?

Türk veli görüşme formu

1. Kaç yıldır bu mahallede oturuyorsunuz?
2. Mahallenizin, Suriyeliler gelmeden önceki ve geldikten sonraki halini karşılaştırır mısınız?
3. Mahallenizden başka mahallelere göçen Türk komşularınız oldu mu? Neden?
4. Suriyeli komşularınızla iletişiminiz nasıl? Açıklar mısınız? (Acıma, sevgi, nefret, öfke vb.)
5. Suriyelilerin sizin mahallenizde yaşamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Suriyeli çocukların çocuğunuz ile aynı okulda öğrenim görmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Suriyeli çocukların çocuğunuz ile aynı sınıfta öğrenim görmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Suriyeli çocuklarla iletişimi konusunda çocuğunuzu nasıl yönlendiriyorsunuz? (Yardımcı olma? Uzak durma?)
9. Size göre çocuğunuzun sınıfında/okulunda Suriyeli öğrencilerin bulunması ne gibi sonuçlar doğuruyor? (Öğretmenin hızını yavaşlatıyorlar mı gibi)
10. Çocuğunuzun bir Suriyeli öğrenciyle oturmasını ister misiniz? Neden?
11. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta Suriyeli öğrenciler gelmeden önce ve geldikten sonra bir değişim gözlemlediniz mi? Açıklar mısınız?
12. Suriyeli veliler ile iletişiminiz nasıldır?
13. Suriyeli velilerin eğitim anlayışını ve yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?

Suriyeli veli görüşme formu

1. Çocuğunuzun okula kayıt sürecini anlatır mısınız?
 - 1.1. Bu süreçte gerekli bilgiyi nereden aldınız?
 - 1.2. Kayıt sürecinde size en çok kim yardımcı oldu?
 - 1.3. Kayıt sürecinde zorluk yaşadınız mı? Varsa, bu zorluklar nelerdi?
2. Çocuğunuzun okula gönderme amacınız hakkında neler söylersiniz?
 - 2.1. Okuldan beklentileriniz neler? Bu beklentiler ne ölçüde karşılandı?
3. Kaç tane çocuğunuz okula gidiyor?
 - 3.1. Okula gitmeyen çocuğunuz var mı? Varsa, neden ve o çocuğunuz ne yapıyor?
 - 3.2. Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili maddi destek alıyor musunuz?
4. Çocuğunuz okula nasıl gidip geliyor?
5. Okul idaresiyle nasıl iletişim kurdunuz/kuruyorsunuz?
6. Çocuğunuzun öğretmeniyle nasıl iletişim kuruyorsunuz?
 - 6.1. Çocuğunuzun öğretmeniyle ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?
 - 6.2. Daha çok hangi durumlarda iletişim kuruyorsunuz?
 - 6.3. Öğretmenin, çocuğunuza yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Okul idarecisi, öğretmenler, veliler, diğer çalışanların size ve çocuklarınıza yaklaşımını bize anlatır mısınız?
8. Çocuğunuzun okul başarısını nasıl buluyorsunuz?
 - 8.1. Size göre çocuğunuzun okul başarısının artırılması için neler yapılması gerekmektedir?
 - 8.2. Çocuğunuzun Türkçe becerisi ve okula uyumunu nasıl buluyorsunuz? Bu konuda ilerleme sağlama çocuğunuzla iletişiminize nasıl yansımaktadır?
9. Çocuğunuzun Türk çocuklarla iletişimi nasıldır?
10. Türk velilerle ilişkiniz nasıldır?
11. Çocuğunuzun okul ve sınıf ortamında karşılaştığı sorunlar oldu mu? Olduysa bu sorunları nasıl çözdünüz? Açıklar mısınız?
12. Çocuğunuz okulda düzenlenen etkinliklere katılıyor mu?

Ek-8. (Devam)

13. Okulda yapılan etkinliklere davet edildiniz mi? Katıldığınız bir etkinlik oldu mu? Neler hissettiniz?
13.1. Okulda düzenlenen etkinlikleri gerekli görüyor musunuz? Neden? Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?

Hizmetli/Güvenlik görevlileri görüşme formu

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1. Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?
2. Daha önce başka bir okulda çalıştınız mı? Çalıştıysanız, bu okulla karşılaştırır mısınız?
3. Türk ve Suriyeli öğrencilerle ilgili gözlemlerinizi nelerdir?
3.1. İletişimleri nasıl? Bahçede birlikte oyun oynuyorlar mı?
3.2. Teneffüslerde oynadıkları oyunlarla ilgili neler söylemek istersiniz? Birlikte ya da gruplaşarak oynamak; ne tür oyunlar oynadıkları vs.
3.3. Kavga olayları oluyor mu? Oluyorsa, nasıl çözüyorsunuz?
4. Öğrencilerle ya da velileriyle ilgili daha önce yaşadığınız bir sorun oldu mu? Bu sorunu nasıl çözdünüz?
5. Suriyeli öğrencileri geldikleri ilk zamanlar ile şu andaki hallerini karşılaştırınız. Size göre okula alıştılar mı? Örneklerle açıklayınız? Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?

Okul içi kantin ve okul dışı market/kırtasiye görüşme formu

OKUL İÇİ (Kantin)

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1. Kaç yıldır kantin işletmeciliği yapıyorsunuz?
2. Daha önce farklı bir okulda kantin işlettiniz mi? Bu okulla karşılaştırır mısınız?
3. Sizden daha çok kimler alışveriş yapıyor? (Sınıf, cinsiyet, Suriyeli-Türk)
4. Suriyeli öğrenciler daha çok ne tür yiyecekler alıyorlar? Kantinden alışveriş yapma amaçları nedir? (Cips, çikolata, gazlı içecek, simit vs.)
5. Türk ve Suriyeli öğrencilerin aldıkları harçlıklarını karşılaştırınız. Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?

OKUL DIŞI (Market/Kırtasiye)

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1. Kaç yıldır bu dükkânı işletiyorsunuz?
2. Suriyeliler gelmeden önce ve geldikten sonra sizin açınızdan neler değişti?
3. Türk ve Suriyeli öğrencilerin aldıkları harçlıklarını karşılaştırınız.
4. Türk ve Suriyeli öğrencileri alışveriş yapma alışkanlıkları açısından karşılaştırır mısınız? Üzerinde konuşmamız gerektiğini düşündüğünüz başka bir konu var mı?