

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFA DEVAM EDEN
SURIYELİ ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

BERİVAN DEMİRKESEN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. LÜTFİYE COŞKUN

KİLİS
2025

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFA DEVAM EDEN SURIYELİ ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Berivan DEMİRKESEN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. Lütfiye COŞKUN

Sayfa: 77

Yıl: 2025

Bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesidir. Yapılmış olan çalışmada Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki arkadaşları tarafından tercih edilme ve reddedilme durumları sosyometri tekniği ile belirlenmiştir. 4. sınıf çocuklarının yer aldığı 3 farklı sınıfta gerçekleştirilen çalışmada ortaya çıkan sosyogramlarda Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından yok denecek kadar az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. 10 öğretmenle Suriyeli çocukların akran ilişkilerine yönelik yapılan görüşmeler sonrasında ise Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörlerin çocuk, dil, aile, kültür ve eğitim ortamı olmak üzere beş; Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunların dil ve sosyal olmak üzere iki; öğretmenler tarafından akran ilişkisini desteklemek amacıyla yapılan uygulamaların oyun temelli, işbirliğine dayalı, empati geliştirici, aile eğitimine yönelik ve çocukların birbirini tanımasına dayalı etkinlikler olmak üzere beş; akran sorunlarını çözmeye yönelik olarak yaptıkları müdahalelerin görmezden gelme, görüşme yapma, dinleme, rehberlik servisine yönlendirme ve önlem alma olmak üzere beş; Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik olarak oluşturulması gereken eğitim politikalarına yönelik görüşlerinin dil eğitimi, okul ve sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapma, aile eğitimi, öğretmen eğitimi ve sosyal kültürel etkinlikler oluşturma olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyometri, Akran ilişkileri, Akran kabulü

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF PEER RELATIONSHIPS OF SYRIAN CHILDREN ATTENDING FOURTH GRADE IN PRIMARY SCHOOL BASED ON TEACHERS' PERSPECTIVES

Berivan DEMİRKESEN

Department of Classroom Education

Kilis 7 Aralık University, Graduate Education Institute

Supervisor: Doç. Dr. Lütfiye COŞKUN

Page:77

Year: 2025

This study aims to examine the peer relationships of Syrian children attending primary school. The research was conducted in three different 4th-grade classrooms using the sociometry technique to determine the extent to which Syrian students were accepted or rejected by their classmates. The findings revealed that Syrian children were rarely preferred by their Turkish peers. Interviews with 10 teachers showed that the factors affecting peer relationships were categorized into five areas: the child, language, family, culture, and educational environment. The problems experienced by Syrian children in their peer relationships were grouped under two main categories: language and social issues. The practices implemented by teachers to support peer relationships included play-based, cooperative, empathy-developing activities, family education, and activities aimed at helping children get to know one another. Interventions used by teachers to resolve peer issues included ignoring, holding individual meetings, listening, referring to guidance services, and taking preventive measures. Additionally, teachers' suggestions for educational policies to support the peer relationships between Turkish and Syrian children were grouped into five categories: language education, adjustments to class sizes, family education, teacher training, and the development of socio-cultural activities.

Keywords: Sociometry, Peer relationship, Peer acceptance

TEŞEKKÜR

Bu tez alıőmasının hazırlanmasında bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, her zaman desteğini ve ilgisini esirgemeyen, danışmanlık görevini büyük bir özveriyle ve samimiyetle yürüten, değerli hocam Doç. Dr. Lütfiye COŞKUN'a en içten teőekkürlerimi sunarım. Kendisine ne zaman danıősam, kıymetli vaktini benimle paylaşarak sabırla ve içtenlikle yardımcı olmuş, akademik katkılarının yanı sıra moral ve motivasyon desteğiyle bu süreci daha verimli geçirmemi sağlamıştır.

Tez sürecinde manevi desteğini her zaman hissettiren, yoğun çalıőmalarım sırasında “Sen bunu da başaracaksın, bu çalıőmayı kendin için yapmalısın...” diyerek zor zamanlarımda yanımda olan, değerli hayat arkadaőım Mustafa DEMİRKESEN'e gönülden teşekkür ederim.

Birlikte vakit geçirmemize en çok ihtiyaç duydukları dönemde, çalıőmalarım nedeniyle onlarla yeterince ilgilenemememe anlayış gösteren sevgili çocuklarım Celal ve Ali Deniz'e; onlara sevgiyle destek olan kıymetli babaanneleri Eser DEMİRKESEN ve dedeleri Celal DEMİRKESEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca, tecrübelerini paylaşarak tezime katkıda bulunan değerli öğretilmen arkadaőım Ümran ATİK'e ve araştırma sürecinde verilerin toplanmasında yardımcı olan, değerli idareci İbrahim KELLECI'ye de teşekkür ederim.

Bu süreçte katkı sağlayan tüm kişi ve kurumlara őükranlarımı sunarım.

.../.../2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum tüm bilgiler ve yorumlar için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili bu beyanıma aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza

Berivan DEMİRKESEN

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|---|-------------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | ii |
| TEŞEKKÜR | iii |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | iv |
| İÇİNDEKİLER | v |
| TABLolar DİZİNİ | vii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | viii |
| SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ | ix |
| GİRİŞ | 1 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 4 |
| 1.1. GENEL BİLGİLER | 4 |
| 1.1.1. Göç..... | 4 |
| 1.1.1.1. Göç ve sosyal uyum..... | 6 |
| 1.1.1.2. Göç ve eğitim..... | 7 |
| 1.1.1.3. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal gelişimi | 8 |
| 1.1.1.3.1. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal gelişim özellikleri | 8 |
| 1.1.1.3.2. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal becerileri | 9 |
| 1.1.1.3.3. Sosyal ve duygusal gelişimi etkileyen faktörler (duygusal faktörler, çevresel faktörler, aile, akran ilişkileri) | 11 |
| 1.1.1.3.4. İlkokulda akran ilişkileri | 12 |
| 1.1.2. Akran İlişki Türleri | 16 |
| 1.1.2.1. Akranlar tarafından kabul edilme | 16 |
| 1.1.2.2. Akranlar tarafından reddedilme | 17 |
| 1.1.2.3. Akranları tarafından şiddete(zorbalığa) uğrayan çocuklar | 17 |
| 1.1.3. İlgili Araştırmalar | 17 |
| İKİNCİ BÖLÜM | 20 |
| 2.1. YÖNTEM | 20 |
| 2.1.1. Araştırmanın Modeli..... | 20 |
| 2.1.2. Evren ve Örneklem | 20 |
| 2.1.3. Veri Toplama Aracı | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.3.1. Verilerin toplanması | 22 |
| 2.1.3.2. Verilerin analizi | 23 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... | 24 |
| 3.1. BULGULAR..... | 24 |
| 3.1.1. Sosyometri Testlerinden Elde Edilen Bulgular | 24 |
| 3.1.1.1. Suriyeli çocukların tercih edilme ve reddedilme durumlarına ilişkin bulgular . | 24 |
| 3.1.1.1.1. 4A Sınıfına ilişkin bulgular..... | 25 |
| 3.1.1.1.2. 4B Sınıfına ilişkin bulgular..... | 28 |
| 3.1.1.1.3. 4C Sınıfına ilişkin bulgular..... | 31 |
| 3.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular | 34 |
| 3.1.2.1. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri | 34 |
| 3.1.2.2. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri | 37 |
| 3.1.2.3. Öğretmenlerin Suriyeli ve Türk çocukların akran ilişkisini desteklemek amacıyla yaptıkları uygulamalar..... | 38 |
| 3.1.2.4. Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşılması durumunda öğretmenler tarafından yapılan müdahaleler | 39 |
| 3.1.2.5. Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik oluşturulması gereken eğitim politikalarına ilişkin öğretmen görüşleri | 40 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... | 43 |
| 4.1 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 43 |
| 4.1.1. Sosyometri Tekniğinden Elde Edilen Sonuçlar | 43 |
| 4.1.2. Görüşme Tekniğinden Elde Edilen Sonuçlar..... | 44 |
| 4.1.3. Öneriler | 53 |
| KAYNAKLAR..... | 55 |
| EKLER | 61 |
| Ek 1. Etik Kurul İzni..... | 61 |
| Ek 2. Kurum İzinleri | 62 |
| ÖZGEÇMİŞ | 65 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1. Katılımcı öğretmen bilgileri..... | 21 |
| Tablo 4.1. 4A sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=25)..... | 25 |
| Tablo 4.2. 4A sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=25)..... | 26 |
| Tablo 4.3. 4B sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=31)..... | 28 |
| Tablo 4.4. 4B sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=31)..... | 29 |
| Tablo 4.5. 4C sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=27)..... | 31 |
| Tablo 4.6. 4C sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=27)..... | 33 |
| Tablo 4.7. Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörler..... | 34 |
| Tablo 4.8. Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar | 37 |
| Tablo 4.9. Akran ilişkisini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar | 38 |
| Tablo 4.10. Akran ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik öğretmen müdahaleleri..... | 39 |
| Tablo 4.11. Akran ilişkilerini desteklemek amacıyla oluşturulması gereken eğitim politikaları..... | 40 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 2.1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler | 5 |
| Şekil 2.2. OECD'nin (2015) sosyal ve duygusal beceriler çerçevesi | 11 |
| Şekil 4.1. 4A sınıfı "birlikte pikniğe gitme" akran tercihi sosyogramı | 25 |
| Şekil 4.1. 4A sınıfı "birlikte pikniğe gitme" akran reddi sosyogramı | 27 |
| Şekil 4.3. 4A sınıfı "birlikte pikniğe gitme" akran reddi sosyogramı | 27 |
| Şekil 4.4. 4B sınıfı "birlikte pikniğe gitme" akran tercihi sosyogramı | 28 |
| Şekil 4.5. 4B sınıfı "birlikte pikniğe gitme" akran reddi sosyogramı | 30 |
| Şekil 4.6. 4C sınıfı "birlikte pikniğe gitme" sorusundaki akran tercihi sosyogramı | 32 |
| Şekil 4.7. 4C sınıfı "birlikte pikniğe gitme" sorusundaki akran reddi sosyogramı | 33 |

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

1. Simgeler

f : frekans

n : veri sayısı

2. Kısaltmalar

CRC : Çocuk Hakları Sözleşmesi

GİGM : Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

ICESCR : Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

STEM : Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

TDK : Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

I. Problem Durumu

Suriye'deki iç çatışmalar sürecinden en fazla etkilenen grubun çocuklar olduğu, çocukların, göçten önce, göç süreci sırasında ve göç sonrası karşılaştıkları zorluklar nedeniyle derin psikolojik travmalar yaşayabileceği belirtilmektedir (Altıntaş, 2018; Erbaş, 2020). Aytaç (2021) tarafından yapılan çalışmada da psikolojik sorunların Suriyeli çocukların eğitimleri boyunca yaşadıkları önemli faktörlerden biri olduğu belirlenmiştir.

Göçmen çocukların eğitim olanaklarına ve kurumlarına erişiminin sağlanması, karşılaştıkları diğer sorunların yol açabileceği olumsuz etkilerin hafiflemesine katkı sunabilir. Okullar, çocuklar için birincil sosyalleşme ortamı olmasının yanı sıra, göç edilen ülkede aidiyet geliştirmelerini ve toplumsal hayata katılımlarını kolaylaştıran önemli bir araçtır (Sinan, 2019). Eğitimlerine kesintisiz devam edebilen çocukların psiko-sosyal destek alma imkanları artmakta; bu durum onların sosyal uyum süreçlerini destekleyerek, yaşadıkları travmalarla başa çıkmalarını ve geleceğe daha olumlu bakabilmelerini mümkün kılmaktadır (Altıntaş, 2018).

Okullar, çocukların akranlarıyla etkileşim kurmalarını, sosyal beceriler geliştirmelerini, toplumsal normları içselleştirmelerini ve ev sahibi toplumun dilini öğrenmelerini destekleyen temel kurumlardan biridir. Farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin bir araya gelerek etkileşimde bulunmalarını sağlayan bu ortamlar hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla kaynaşmayı kolaylaştırmaktadır (Emin, 2018).

Çocukların özellikle okul öncesi dönemden itibaren akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerin, çevreyi anlamlandırma ve çevresel uyaranlara uyum sağlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bireyselleşme ve toplumsallaşma gibi temel gelişim süreçlerinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi, çocuğun akran grubundaki sosyal etkileşim düzeyiyle yakından ilişkilidir. Ayrıca, çocukların sosyal gelişimleri, kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlayan olumlu sosyal deneyimlerle desteklendiğinde daha sağlam temeller üzerine inşa edilir (Aydın, 2004).

Okul çağındaki çocukların gelişiminde akran ilişkileri, belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle, Suriyeli öğrenciler ile aynı sosyal ve sınıf ortamını paylaşan Türk öğrenciler arasındaki karşılıklı algıların anlaşılması; Suriyeli çocukların sınıf içi oturma

düzenlerinden başlayarak, okula uyumlarını ve aidiyet duygularını güçlendirecek çeşitli uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Akran ilişkilerine dair elde edilen veriler, yalnızca tek bir grubu merkeze alan yaklaşımlardan farklı olarak, hem Türk hem de Suriyeli öğrencilere aynı anda ulaşmayı hedefleyen, daha bütüncül ve uygulanabilir stratejilerin geliştirilmesini mümkün kılabilir (Sinan, 2019).

Türkiye’ de yapılan çalışmalar incelendiğinde Suriyeli çocukların okula uyumuna yönelik çalışmalara (Abay ve Güllüpnar, 2020; Lotfi, Meydan ve Yüksek, 2021) ağırlık verildiği görülürken Suriyeli çocukların akran ilişkileri açısından daha sınırlı çalışmanın (Sinan, 2019) yapıldığı görülmektedir. Akran ilişkileri bakımından yapılan mevcut çalışmalarda (Ağcadağ Çelik, 2019; Karataştan ve Akcan, 2023) ise daha çok öğretmen görüşlerine başvurduğu görülmektedir. Yapılan çalışma hem akran ilişkilerini hem de bu ilişkileri çocuk görüşlerine dayanarak incelemesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

II. Önem

Sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlardan en az düzeyde etkilenmeleri, stres oluşturan durumlara karşı dirençlerini artıracak faktörlerin belirlenip bu yönde desteklenmeleriyle mümkündür. Bu sayede, karmaşıklıklarla dolu göç süreci içerisinde kaybolmak yerine, psikolojik olarak daha güçlü bireyler haline gelebileceklerdir (Güneş, 2012). Akran ilişkilerinin anlaşılması; Suriyeli çocukların uyum ve entegrasyon süreçleri, kültürlenme, ruh sağlığı, iyi oluş halleri, sosyalleşme, okula devamlılık ve aidiyet duyguları üzerine yapılacak araştırmalar açısından temel bir zemin sunmaktadır. Aynı zamanda, Türk öğrenciler açısından ise empati geliştirme, dezavantajlı gruplarla sağlıklı ilişkiler kurma ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerin desteklenmesi bakımından önemli katkılar sağlayabilir.

III. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilkokula devam eden Suriyeli ve Türk çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

- Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından tercih edilme ve reddedilme düzeyleri nedir?
- Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkisini etkileyen faktörler nelerdir?

- Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkilerini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
- Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşılması durumunda öğretmenler tarafından yapılan müdahaleler nelerdir?
- Öğretmenler Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik ne gibi eğitim politikaları oluşturulması gerektiğini düşünmektedir?



BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. GENEL BİLGİLER

1.1.1. Göç

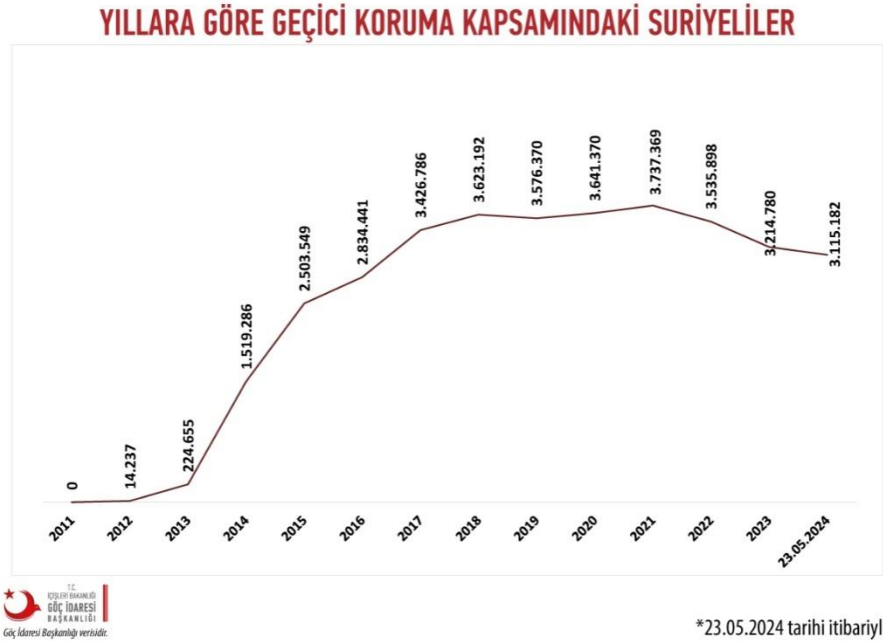
Türk Dil Kurumu'na göre göç; birey ya da toplulukların ekonomik, sosyal ya da siyasi sebeplerle bir yerden başka bir yere veya ülkeden başka bir ülkeye taşınması, yani hicret etmesi olarak tanımlanmaktadır ("www.tdk.gov.tr", b.t.). Benzer şekilde, Çiçekli (2009) tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü'nde, göç, nedenine, süresine ya da biçimine bakılmaksızın insanların yer değiştirmesiyle oluşan bir nüfus hareketi biçiminde açıklanmıştır (s. 22). Bu tanımlar doğrultusunda, göç olgusu; bireylerin mevcut yaşam alanlarında temel ihtiyaçlarını karşılayamaz hâle gelmeleri ya da daha iyi yaşam koşullarına ulaşma istekleriyle ortaya çıkan zorunlu ya da gönüllü yer değiştirme süreci olarak değerlendirilebilir. Göçü etkileyen başlıca faktörler arasında, göç edilen yerin çekici, terk edilen yerin ise itici özellikler taşıması önemli rol oynamaktadır. Bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, ayrımcılıktan uzak, baskı ya da şiddet tehdidi taşımayan ortamlarda yaşama arzusu; demokratik katılımın mümkün olduğu, daha örgütlü ve güvenli bir toplumsal yapıya duyulan ihtiyaç; savaşırsız bir hayat beklentisi; sağlık, eğitim ve refah hizmetlerine erişim imkânları gibi nedenler, göçü teşvik eden temel çekim unsurları arasında yer almaktadır (Beter, 2006; Erkan, 2018).

Göç hareketleri; bedensel emeğe dayalı çalışan işçiler, nitelikli uzmanlar, girişimciler ya da daha önce göç etmiş bireylerin aile üyeleri gibi farklı gruplar aracılığıyla gerçekleşebilir (Castles & Miller, 2008). Bununla birlikte, göçün yalnızca ekonomik nedenlerle sınırlı olmadığı; savaşlar, devrimler, dini ve etnik baskılar, siyasi darbeler, isyanlar, nüfus mübadeleleri, terör olayları ve sınır değişiklikleri gibi pek çok siyasi ve toplumsal etkenin de göçün ortaya çıkmasında belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Özkarlı, 2014).

İnsanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren göç olgusu, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana en yoğun dönemini günümüzde yaşamaktadır. Türkiye, jeopolitik konumu nedeniyle kriz bölgelerine komşu olması dolayısıyla tarihsel olarak göç hareketlerinden doğrudan etkilenmiştir. Bölgesel çatışmalar karşısında mağdur durumda olan bireylere yönelik insani politikalar geliştirmeye çaba göstermiş ve bu doğrultuda kapılarını açan

ülkeler arasında yer almıştır. Bu nedenle hem transit geçiş ülkesi hem de ekonomik ve siyasal istikrarı nedeniyle hedef ülke konumuna yükselmiştir. Türkiye, yabancılara sağladığı haklar ve sunduğu hizmetlerle göç alan ülkeler arasında öne çıkmaya devam etmektedir (GİGM, 2016). 2011 yılında patlak veren Suriye iç savaşı sonucunda milyonlarca Suriyeli, güvenli bir yaşam arayışıyla çevre ülkelere sığınmak zorunda kalmış; Türkiye Cumhuriyeti ise bu süreçte en fazla göç alan ülkelerin başında gelmiştir. Suriye’de hem bölgesel hem de küresel aktörlerin dahil olduğu çatışma ortamı, Türkiye’ye yönelik zorunlu kitlesel göç hareketlerini beraberinde getirmiş ve kısa sürede milyonlarca Suriyelinin ülkeye sığınmasına neden olmuştur.

Resmi verilere göre, son sekiz yıl içerisinde Türkiye’de geçici koruma statüsü altında bulunan Suriyeli nüfusu 3 milyon altına düşmemiştir. 2011 yılından itibaren geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere ilişkin yıllara göre nüfus dağılımı ilgili tabloda sunulmaktadır (GİGM, 2024).



Şekil 2.1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler

Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere, Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli nüfus 3 milyonun üzerindedir. Zaman içinde ortaya çıkan demografik ve toplumsal eğilimler, bu bireylerin büyük bir bölümünün ülkelerine geri dönme ihtimalinin giderek

azaldığını ve Türkiye'de kalıcı bir yaşam kurduklarını göstermektedir (Dağdeviren, 2018; Yılmaz, 2017). Bu durum, önemli bir göçmen topluluğunun Türkiye'de uzun vadeli olarak yaşamını sürdüreceğine işaret etmektedir (Adıgüzel, 2016; Erdoğan, 2015; ORSAM, 2015). Bu gelişmeler, başlangıçta geçici bir çerçevede ele alınan koruma politikalarının, artık daha kalıcı ve sürdürülebilir stratejilere dönüşmesi gerektiği yönündeki tartışmaları gündeme getirmiştir. Suriyeli nüfusun sayıca artmasıyla birlikte, ilk dönemlerde toplumda yaygın olan misafirperver yaklaşım zamanla yerini çeşitli toplumsal gerilimlere bırakmıştır. Özellikle kamusal hizmetlere ve kaynaklara olan talebin artması, bazı bölgelerde yerel halk ile göçmenler arasında gerilimlerin yaşanmasına yol açmıştır (Kirişçi ve Karaca, 2015).

1.1.1.1. Göç ve sosyal uyum

Günümüz çok kültürlü toplumlarında bireyler; göçmen, mülteci, sığınmacı, etnik azınlık ya da konuk statüsünde, geçici ya da kalıcı sürelerle farklı yerleşim yerlerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Bu bireylerin içinde buldukları topluma uyum süreçleri ise oldukça çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Söz konusu süreç; bireylerin sağlık durumları, iletişim yeterlilikleri, farkındalık düzeyleri, kendilerini kabul edilmiş hissetmeleri, kültürel davranış becerileri ve ekonomik imkânları gibi çeşitli etkenlerle şekillenmektedir (Şeker, 2015). Uyum, üç temel ölçüte dayanmaktadır: hukuki, ekonomik ve kültürel-sosyal ölçütler. Özellikle kültürel ve sosyal ölçüt, göçmen bireyin ayrımcılığa uğrama ya da dışlanma endişesi yaşamaksızın içinde bulunduğu toplumla sosyal ve kültürel bağlar kurabilmesi, kendini özgürce ifade edebilmesi ve mevcut yapıya katkı sağlayabilmesi ile ilgilidir (Karasu, 2016). Uyum kavramı, yalnızca mülteciler ya da sığınmacılar için değil; uluslararası öğrenciler, geçici süreyle çalışan bireyler, insani koruma altında bulunanlar ve farklı etnik-kültürel gruplar açısından da büyük önem taşımaktadır (Şeker, 2015). Bu süreç, birey ya da grupların, yerleştikleri toplumun beklentilerine uygun şekilde yaşamlarını yeniden inşa etme ve daha doyum sağlayıcı bir yaşam kurma yönündeki çabaları şeklinde tanımlanabilir (Saygın ve Hasta, 2018). Literatürdeki farklı çalışmalarda uyum süreci genellikle iki temel boyutta ele alınmaktadır: psikolojik uyum ve sosyo-kültürel uyum. Psikolojik uyum, bireyin göç sürecinde karşılaştığı stres faktörleriyle başa çıkabilme kapasitesini ifade eder ve bu yönüyle uyumun duygusal tarafını yansıtmaktadır. Sosyo-kültürel uyum, bireyin davranışsal adaptasyonunu temel alan kültürel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu bağlamda, psikolojik uyumun duygusal yönünün yanında,

sosyo-kültürel uyum bireyin günlük yaşam içerisindeki davranışsal uyumunu temsil eder. Ayrıca, uyum sürecinin bir diğer boyutu olan ekonomik uyum da literatürde ele alınan önemli bir boyuttur (Şeker, 2015). Sosyo-kültürel uyum, bireyin günlük hayatta karşılaştığı çeşitli zorluklarla baş etme kapasitesiyle doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu süreçte özellikle dil öğrenimi hem kültürel öğrenme sürecini hem de sosyal destek ağlarını güçlendirerek bireyin uyumunu kolaylaştıran temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Uyum ile kültürlenme arasındaki ilişkiyi etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bunlar arasında bireyin yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, dini inançları, sosyo-ekonomik düzeyi, yerleştiği toplumda kaç kuşaktır bulunduğu, yeni kültürde geçirdiği süre, göçün gönüllü mü yoksa zorunlu mu olduğu ve ev sahibi toplumun etnik yapısı gibi faktörler sayılabilir (Şeker, 2015). Bununla birlikte, bireyin yaşam doyumu düzeyi ve mevcut sosyal destek mekanizmalarının varlığı da bireysel uyum sürecinin sağlıklı ve sürdürülebilir bir biçimde ilerlemesine katkı sunmaktadır.

Farklı nedenlerle göç eden bireyler açısından uyum kavramı çeşitli anlamlar içermekle birlikte, günümüzde bu kavramın önemi giderek artan bir konu haline gelmiştir. Kültürler arası etkileşim süreçlerinde, bireylerin ve toplulukların birbirlerini tanımaları, birbirlerinden öğrenmeleri, karşılıklı olarak değişim yaşamaları ve sağlıklı bir uyum süreci geçirmeleri zamanla gelişen ve dinamik bir süreçtir (Şeker, 2015).

1.1.1.2. Göç ve eğitim

Göç nedeniyle yer değiştiren bireyler, çoğunlukla “mülteci” ya da “sığınmacı” statüsünde tanımlanmaktadır. Mülteci, şiddet ya da savaş gibi nedenlerle bireyin ya da ailesinin, yaşadığı ülkenin güvenliğinin tehdit altında olması nedeniyle başka bir ülkeye sığınması durumunu ifade eder. Mültecilerin göç sürecinde yaşadıkları deneyimler ise bireysel koşullara bağlı olarak farklılık göstermektedir (McBrien, 2005). Bu süreçte karşılaşılan zorluklar genellikle üç aşamada ele alınmaktadır: bireyin kendi ülkesindeyken yaşadığı olumsuzluklar, göç yolculuğu sırasında karşılaştığı güçlükler ve ulaştığı yeni ülkedeki uyum sürecine ilişkin sorunlar. Mültecilerin çoğu, göç öncesinde şiddete maruz kalmakta, evlerini ve sosyal çevrelerini kaybetmektedir; bu durum ise ciddi travmatik yaşantılarla sonuçlanabilmektedir. Tüm bu zorluklara ek olarak, mülteciler yerleştikleri ülkelerde çevresel koşullardan da olumsuz etkilenabilmektedir (McBrien, 2005). Özellikle mülteci konumundaki çocukların maruz kaldıkları travmatik deneyimler, bilişsel, duygusal ve

sosyal gelişimleri üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu çocuklar, kriz anlarında barınma, sağlık hizmetleri, güvenlik ve eğitim gibi temel insani ihtiyaçlara daha fazla gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda eğitim, kriz ve acil durum koşullarında planlanması ve ivedilikle karşılanması gereken kritik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır (Pigozzi, 1999; Şeker ve Aslan, 2015).

Çocukların eğitim hakkı, uluslararası hukukta geniş kabul gören bildirge ve sözleşmeler aracılığıyla açık bir biçimde güvence altına alınmıştır. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi ile 1966 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ICESCR), çocukların özellikle ücretsiz ve erişilebilir eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkını vurgulamaktadır. ICESCR, temel eğitimi yalnızca ilköğretimle sınırlı tutmamakta; okul öncesi ve ortaöğretimi de kapsayacak biçimde bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır (www.ohchr.org). Benzer biçimde, 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi (CRC) de, çocuğun kültürel kimliğine saygı gösterilmesini, çatışma ve kriz ortamlarından etkilenen çocuklara psikososyal destek sağlanmasını ve eğitim ortamlarında ayrımcılıktan uzak bir yaklaşımın benimsenmesini, temel insan haklarının ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır (www.ohchr.org).

1.1.1.3. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal gelişimi

Gelişim, bireyin yaşamı boyunca devam eden büyüme, değişim ve çevresel koşullara uyum sağlama süreçlerinin istikrarlı biçimde ilerlemesi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte birey, sadece sosyal ve duygusal açıdan değil, aynı zamanda dilsel (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve bilişsel alanlarda da gelişim gösterir. Özellikle ilkokul dönemi çocukları, benmerkezci düşünce yapılarını aşarak başkalarının kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olabileceğini kavramaya başlarlar. Bu farkındalık, çocukların empati kurma becerilerini ve duygusal düzenleme yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Slavin, 2015).

1.1.1.3.1. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal gelişim özellikleri

Sekiz yaşındaki bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişim özellikleri ile 10–12 yaş aralığındaki bir çocuğun gelişimsel nitelikleri arasında hem benzerlikler hem de belirgin farklılıklar bulunmaktadır (Ji vd., 2013; Santrock, 2018). Bu yaş dönemi, çocukların somut düşünmeden uzaklaşıp soyut düşünme becerilerini geliştirmeye başladıkları bir evredir. Çevresinde meydana gelen olayları ve kendi iç dünyasında oluşan duygusal

durumları daha derinlemesine analiz edebilme yetisi kazanmaya başlarlar. Özellikle bireysel bağımsızlığın ön plana çıktığı bu dönemde çocuklar, akran ilişkilerine daha fazla önem vermekte ve sosyal etkileşim ihtiyacı artmaktadır. Akranlarıyla vakit geçirirken hem kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya koymakta hem de karşılıklı ilişki dinamiklerini deneyimlemektedirler. Bu etkileşim ortamları, çocukların başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma, saygı gösterme, paylaşma ve duygusal farkındalık geliştirme gibi temel sosyal becerileri edinmelerine katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde arkadaşlık daha çok oyun arkadaşlığı şeklindeyken bu durum ilkökul döneminde yerini daha çok karşılıklı anlayış, özen ve empatiye bırakmaktadır. Bu dönemde önemli olan özelliklerden biride çocuğun dışlanmamasıdır. Çünkü çocuklar eğer bu dönem dışlanmışlarsa gelecekte suça meyilli olup, problemli davranışlar gösterebilmektedirler (Santrock, 2018; Slavin, 2015).

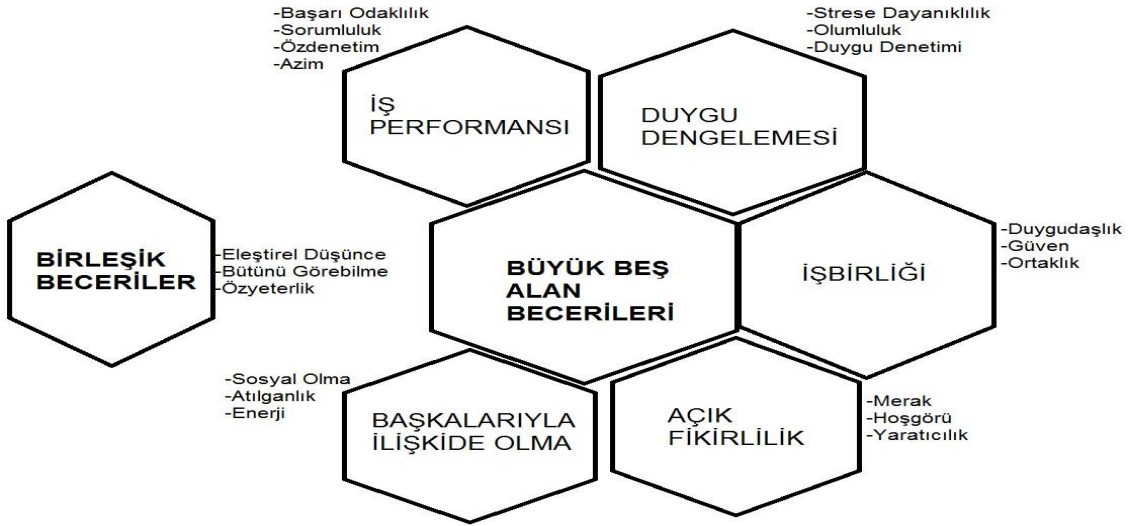
Bu yaş grubundaki çocuklar için sosyal gelişim, büyük ölçüde özsaygı ve benlik algısı ile bağlantılıdır. Çocuğun kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri, genellikle kendi yeteneklerini ne ölçüde ortaya koyabildiği üzerinden şekillenmektedir (Slavin, 2015). Bu dönemde bireyler; zihinsel, fiziksel ve sosyal beceriler açısından dikkate değer ilerlemeler gösterirler (Santrock, 2018; Yavuzer ve Demir, 2016). Çocukların okulda öğrendiklerini ev ortamına taşımaları, ailelerin bu süreçte etkili ve zamanında geribildirim sağlamasını gerektirir. Onları dikkatle dinlemek ve duygularını anlamaya çalışmak, gelişim sürecine olumlu katkı sağlayan önemli bir etkileşim biçimidir. Okul öncesinden itibaren sürdürülen kitap okuma, resim yapma ve birlikte oyun oynama gibi etkinliklerin, ilkökul döneminde de devam ettirilmesi, çocuğun hem içsel motivasyonunu hem de kendine olan güvenini desteklemektedir. Bu tür etkileşimler aynı zamanda özgüven eksikliği veya güvensizlik gibi gelişimsel risklerin önlenmesine de katkıda bulunmaktadır (Yavuzer ve Demir, 2016).

1.1.1.3.2. İlkokul çocuğunun sosyal ve duygusal becerileri

Gardner, Dewey ve Goleman gibi araştırmacılar, sosyal-duygusal gelişimin yalnızca bireyin psikososyal sağlığı açısından değil, aynı zamanda akademik başarıyı artırma ve okullarda sağlıklı öğrenme ortamları oluşturma açısından da kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Elias, 2009). Yapılan tanımlar ve geliştirilen kuramsal çerçeveler dikkate alındığında, sosyal-duygusal gelişimin çocukların gelişim süreçlerinde temel bir

boyut oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda okullar, çocukların yalnızca bilişsel gelişimini değil; aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilerini destekleyen yapılar olarak da önemli bir işleve sahiptir (Santrock, 2018; Slavin, 2015).

Alanyazında yer alan pek çok çalışma, sosyal-duygusal gelişim düzeyi yüksek öğrencilerin, çeşitli olumlu bireysel ve akademik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, okuma-yazma becerilerinde gösterdikleri başarı ve öğrenmeye karşı duydukları içsel motivasyon açısından dikkat çekmektedir (Graham, 2008; O'Neal vd., 2019; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). Bunun yanında, yaşam doyumu (Kabakçı ve Totan, 2013; Schaefer, King & Bernard, 2007), umut düzeyi (Kabakçı & Totan, 2013) ve öznel iyi oluş halleri (Askill-Williams vd., 2013; Baytemir, 2016; Cohen, 2006; Denham & Brown, 2010; Diener & Seligman, 2004) gibi psikolojik göstergelerle de güçlü bir ilişki içindedir. Ayrıca, bu bireylerde görev bilinci, akran ilişkilerindeki uyum ve öz düzenleme becerileri gibi sosyal becerilerin de gelişmiş olduğu görülmektedir (Coryn, Spybrook, Evergreen & Blinkiewicz, 2009). Bunun yanı sıra, azim, hedefe yönelik kararlılık ve çaba gibi kişilik özelliklerinin de sosyal-duygusal gelişimle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Belfield vd., 2015; Duckworth vd., 2007; Elias & Haynes, 2008). Suldo ve Huebner (2006), bireyin öznel iyi oluş seviyesindeki artışın, sosyal-duygusal gelişimi de olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Seligman ve diğerleri (2005) ise, çocukların olumlu ve destekleyici akran ilişkileri kurmalarının, sadece akademik başarıdan değil, aynı zamanda genel mutluluktan da daha güçlü bir doyum sağladığını ifade ederek, sosyal-duygusal gelişimin önemine dikkat çekmektedir. Bu veriler, sosyal-duygusal gelişimin yalnızca duyguların düzenlenmesi değil, aynı zamanda etkili sosyal ilişkiler kurma, öz farkındalık geliştirme ve akademik motivasyonu destekleme gibi çok boyutlu kazanımlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 2.2. OECD'nin (2015) sosyal ve duygusal beceriler çerçevesi

Şekil 2.1'de görülebileceği üzere, OECD'nin (2015) sosyal-duygusal beceriler çerçevesi kapsamında bu beceriler beş temel alanda sınıflandırılmaktadır. İş performansı alanı; başarıya yönelim, sorumluluk, öz denetim ve azim becerilerini içerirken, duyu düzenleme alanı stresle başa çıkma, olumlu tutum geliştirme ve duyguları kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. İşbirliği becerileri ise empati, güven geliştirme ve ortaklık kurma yetilerini içermektedir. Açık fikirlilik boyutu; merak, hoşgörü ve yaratıcılık gibi bireyin bilişsel esnekliğini yansıtan becerilerle tanımlanırken, kişilerarası ilişkiler kurma alanı sosyal olma, girişkenlik ve enerjik davranışlar gibi özellikleri içermektedir. Bu sınıflandırma incelendiğinde, söz konusu becerilerin büyük bir bölümünün akran ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir.

1.1.1.3. Sosyal ve duygusal gelişimi etkileyen faktörler (duygusal faktörler, çevresel faktörler, aile, akran ilişkileri)

Sosyal-duygusal gelişim, çok sayıda bireysel ve çevresel etkenin etkileşimiyle şekillenmektedir. Kalıtsal özelliklerin yanı sıra, ebeveyn tutumları, yaşanılan çevre, kültürel değerler, kardeş ve akran ilişkileri, öğretmen desteği gibi sosyal faktörlerin yanı sıra; bireyin gösterdiği çaba, sahip olduğu motivasyon, merak duygusu, empati kapasitesi, sorumluluk bilinci, özen gösterme eğilimi ve okula bağlılığı gibi bireysel özellikler de bu gelişim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, notlardaki gelişim, çalışma alışkanlığı edinme, öğrenmeyi öğrenme farkındalığı, ileri düzeyde okuma becerileri ve genel

okuryazarlık düzeyi de sosyal-duygusal gelişimi destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Tüm bu faktörlerin etkisi, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine göre farklılık gösterebilmektedir (Belfield vd., 2015; CASEL, 2005; Elias & Moceri, 2012; O'Neal vd., 2019; Santrock, 2018; Slavin, 2015; Zins vd., 2004).

1.1.1.3.4. İlkokulda akran ilişkileri

Arapça kökenli “akran” kavramı, benzer sosyal gruba ait olan; yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik statü, meslek ya da sağlık durumu gibi ortak özellikleri paylaşan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Uluyurt, 2012). Gander ve Gardiner (1995) ise akranı, bireyin yaş ya da toplumsal statü açısından eşit düzeyde bulunduğu kişi olarak tanımlamaktadır. Akran ilişkileri ise, benzer yaş, gelişimsel düzey, yaşam tarzı, sosyal bağlam ve geçmiş deneyimleri paylaşan bireyler arasında kurulan, süreklilik arz eden ve karşılıklı etkileşime dayanan ilişki biçimlerini kapsamaktadır (Gülay Ogelman, 2018).

1.1.1.3.4.1. İlkokul çocuklarında akran ilişkilerinin önemi

Altı ile on bir yaş arası dönem, gelişim literatüründe genellikle “orta çocukluk” ya da “okul çağı” olarak adlandırılmaktadır (Gander & Gardiner, 1995). Bu dönem, özellikle sosyalleşme süreçleri ve akran ilişkilerinin gelişimi açısından oldukça önemli bir evredir. Çocuk, daha önce alışık olduğu aile çevresinden çıkarak, yeni sosyal roller ve etkileşim biçimleriyle tanışır. Bu yaş aralığında, akranlarla kurulan ilişkilerin önem kazanmasının temel nedeni, çocuğun artık ev dışında, daha geniş bir sosyal çevrede iletişim kurmaya başlamasıdır. Okul ortamı, çocuğun hem yeni bir otorite figürü olan öğretmenle hem de birlikte etkileşimde bulunacağı çok sayıda akranıyla ilk kez yoğun bir şekilde karşılaştığı yerdir. Bu dönemde çocuklar, okul öncesi döneme kıyasla daha karmaşık, istikrarlı ve anlamlı ilişkiler kurma becerisi geliştirirler. Aynı zamanda, bilişsel ve duygusal kapasitelerindeki ilerleme sayesinde sosyal ortamlarda daha açık ve etkili iletişim kurabilir, zamanla ilgili kavramları (geçmiş, şimdi, gelecek) daha iyi anlamlandırabilirler. Bu gelişimsel süreçte, ailenin etkisi görece azalırken, arkadaşlık ilişkileri ve akran desteği daha ön plana çıkmaktadır. Çocuklar, kişisel ilgi ve tercihlerini ikinci plana alarak, akranlarıyla ortak etkinliklerde bulunmaya, birlikte zaman geçirmeye ve sosyal bağlarını güçlendirmeye yönelirler (Hortaçsu, 2002; Schaffer & Digeronimo, 2015; Trawick-Smith, 2013; Yavuzer, 1996).

Erwin (2000), çocukların okul sürecinde ilerledikçe akran ilişkilerine verdikleri önemin arttığını ve bu artışın, akranlara karşı sergilenen davranışların daha belirgin, seçici ve farklılaşmış bir nitelik kazandığını belirtmektedir. İletişim becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocukların sosyal bilişsel kapasiteleri de güçlenmekte, bu durum ise saldırgan davranışlarda azalma ve yerine uzlaşma, paylaşma ve iş birliği gibi olumlu sosyal tutumların gelişmesiyle sonuçlanmaktadır.

Araştırmalar, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşime ayırdıkları zamanın yaşla birlikte belirgin şekilde arttığını ortaya koymaktadır. İki yaş civarında bu oran yaklaşık %12 iken, orta ve geç çocukluk dönemlerinde %30'a kadar yükseldiği tahmin edilmektedir (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Bu durumu destekleyen klasik bir çalışmada ise, Barker ve Wright (1951), ilkokul çağındaki bir çocuğun sıradan bir okul gününde akranlarıyla ortalama 300 sosyal temas kurduğunu raporlamıştır (Akt. Santrock, 2012). Okul yaşamının ilk yıllarında çocukların arkadaş seçimleri genellikle daha somut ölçütlere dayanmaktadır; aynı sırada oturmak, eşyaları paylaşmak ya da fiziksel olarak güzel bulunmak gibi özellikler, arkadaşlık ilişkilerinin şekillenmesinde belirleyici olabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Murray ve Greenberg (2000), çocukların okul ortamında yaşadığı sosyal uyum sorunlarının azaltılmasında sağlıklı ve destekleyici akran ilişkilerinin önemli bir koruyucu unsur olduğunu belirtmektedir. Nitelikli sosyal ilişkilerin, çocukların dışlanma ya da yalnızlık gibi olumsuz deneyimleriyle başa çıkmalarına yardımcı olduğu ve bu sayede davranışsal problemlerin önlenmesinde etkili rol oynadığı vurgulanmaktadır. Buna karşılık, zayıf akran bağları ve gelişmemiş sosyal beceriler, çocukların okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine, okula karşı ilgilerinin azalmasına ve sonuç olarak akademik performanslarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu bulgular, çeşitli çalışmalarla da desteklenmiştir (Çetin vd., 2002).

1.1.1.3.4.2. Akran ilişkilerini etkileyen faktörler

Çocukların akran ilişkilerini etkileyen pek çok farklı etmen vardır. Bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Yaş: Çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte ahlaki, bilişsel ve dil gelişimleri paralel olarak sosyal davranışlarında da belirgin değişimler ve gelişmeler gözlemlenmektedir.

Yaşla birlikte çocuklar, akranlarıyla daha etkin iletişim kurmakta ve sosyal etkileşimlerinde daha karmaşık yapılar geliştirmektedirler. Zamanla, ait oldukları grubun aktif bir üyesi haline gelen çocuklar, bu grubun davranış biçimlerini, inanç sistemini ve değer yargılarını benimsemeye başlarlar (Poyraz Tüy, 1999).

Dil gelişimi: Dil gelişimi, bireyin konuşma, yazılı ifade ve jest-mimikler aracılığıyla iletişim kurmasını sağlayarak sosyalleşme, çevreye uyum sağlama ve akran ilişkilerini geliştirme açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Tümekaya, 2010). Dil becerilerinde yaşanan yetersizlikler, çocuğun sosyal etkileşim kurmasını güçleştirmekte ve akranlarıyla sürdürülen diyaloglara katılımda kendini yetersiz hissetmesine neden olabilmektedir (Gülay, 2018). Dil, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde; çocuğun hem bireysel hem de toplumsal gelişimini destekleyen, kendi tutumlarını simgelemesine ve davranışlarını düzenlemesine yardımcı olan temel bir gelişim aracıdır (Korkmaz, 2015).

Fiziksel görünüm: Fiziksel görünüm, çocukların sosyal etkileşim süreçlerinde önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar, henüz sözel iletişim kurmadan önce bile karşılarındaki bireyin dış görünüşü ve fiziksel çekiciliğini algılayabilirler (Erwin, 2000). Fiziksel gelişimi akranlarına kıyasla daha sağlıklı ve güçlü olan çocuklar, akran grupları içerisinde hem oyunlarda hem de çeşitli sosyal etkinliklerde daha eşit koşullarda yer alabilmekte ve grup etkileşimlerine daha kolay dahil olabilmektedirler (Tepeli, 2010).

Duygusal ve davranışsal bozukluklar: Çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını ve sosyal ortamlara uyum sağlamasını zorlaştıran temel etkenlerden biridir. Köroğlu (2009), bu tür bozuklukları; saldırgan davranışlar, maddi zarara yol açma, dolandırıcılık veya hırsızlık gibi eylemler, toplumsal kurallara ciddi düzeyde uymama ve okul yaşamında belirgin işlevsellik kaybı gibi ölçütlerle tanımlamaktadır. Bu bağlamda, “Davranış Bozukluğu”, bireyin başkalarının temel haklarını ihlal eden ya da yaşına uygun toplumsal değerleri sürekli biçimde göz ardı eden davranış örüntülerini içermektedir. Bu tür davranışsal sorunlar, bireyin akran grupları içinde dışlanmasına ya da sosyal çevre tarafından uzak tutulmasına yol açabilir. Söz konusu sosyal dışlanma, çocuğun hem psikolojik iyilik hâlini hem de akademik ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Kişilik özellikleri: Kişilik özellikleri, çocukların sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyen önemli bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır. Özellikle utangaçlık ve çekingenlik gibi özellikler, çocukların akranlarıyla daha sınırlı düzeyde etkileşim kurmalarına, sosyal ortamlarda kendilerini gergin hissetmelerine ve çevrelerindeki bireylerin kendileri hakkında ne düşündüğüne dair aşırı kaygı geliştirmelerine neden olabilmektedir. Tanıdık olmayan kişilerle ya da yeni sosyal durumlarla karşılaştıklarında yoğun kaygı yaşamaya yatkın olmaları, bu çocukların sosyal ortamlardan kaçınmalarına yol açabilmektedir (Burger, 2006; Willetts & Creswell, 2017). Bu durum, akran ilişkilerinin kurulmasını ve sürdürülmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Aile: Çocukların bakımını üstlenen yetişkinlerle erken dönemde kurdukları ilişkiler, yalnızca içsel bir bağlanma modeli oluşturmalarına yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda ilerleyen dönemlerde akranlarıyla geliştirecekleri sosyal ilişkilerin temelini de oluşturur. Bu erken deneyimler, çocuğun akranlarına karşı geliştireceği tutumları olumlu ya da olumsuz yönde önemli ölçüde etkileyebilir. Bağlanma deneyimlerine bağlı olarak çocuklar, akranlarını güvenilir dostlar olarak değil; tehdit edici, güvenilmez ya da mutluluklarını engelleyen bireyler olarak algılayabilirler (Thompson vd., 2002).

Kültür: Kültür, her ne kadar çocuklar tarafından kavramsal düzeyde tam anlamıyla anlaşılmasa da onların dil kullanımından davranış biçimlerine, etkileşim tarzlarından sosyal beklentilerine kadar pek çok alanda belirleyici bir etkiye sahiptir. Çocuklar, kendilerine yabancı gelen dilsel ifadeleri veya alışık olmadıkları davranış biçimlerini kolaylıkla fark edebilmekte ve bu farklılıkları bazen reddedici tutumlarla karşılayabilmektedirler. Orta çocukluk dönemine yaklaştıkça, kültürel çeşitliliğe dair daha göreceli bir bakış geliştirmeye başlayan çocuklar, aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini tanıma ve diğer kültürlerden ayırt edebilme yetisi kazanarak grup içi aidiyet hissi oluşturmaya başlarlar (Ramsey, 2018).

Oyun: Oyun, okul çağındaki çocukların gelişimsel ilgi alanlarının başında gelmekte ve bu dönemde akran ilişkilerinin kurulmasında temel bir rol oynamaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar, oyun gruplarını oluştururken ortak tutum ve değerlere göre değil, daha çok ortak etkinliklere dayalı bir anlayışla hareket ederler (Bee & Boyd, 2009). Özellikle kurallı oyunlara katılım, çocukların akran grupları tarafından kabul görmelerini kolaylaştırmakta ve sosyal aidiyet hissini pekiştirmektedir. Oyun aracılığıyla çocuklar;

toplumsal beceriler, değerler ve sosyal tutumlar gibi önemli kazanımlar elde ederler. Elkind'e (2011) göre, oyun yalnızca bir eğlence aracı değil; her yaşı döneminde sağlıklı fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim için vazgeçilmez bir dinamiktir. İlköğretime yeni başlayan çocuklar, hem hayal gücüne dayalı kurgusal oyunlara hem de daha karmaşık yapıya sahip spor ve grup oyunlarına ilgi duyarlar. Bu tür etkinlikler, çocukların gelişmiş dil becerileri edinmelerine yardımcı olurken; aynı zamanda iş birliği yapma, adalet duygusu geliştirme, tartışma, kazanma ve kaybetme gibi sosyal öğrenmeleri de desteklemektedir (Woolfolk Hoy, 2015).

1.1.2. Akran İlişki Türleri

Akran ilişki türleri;

- Akranları tarafından kabul edilen çocuklar
- Akranları tarafından reddedilen çocuklar
- Akranları tarafından şiddete uğrayan çocuklar
- Akranlarına şiddet uygulanan çocuklar olarak ele alınabilir (Toplu, 2022).

1.1.2.1. Akranlar tarafından kabul edilme

Akranlar tarafından kabul görme, bir akran grubu tarafından hoş karşılanmayı ve sevmeyi içerir. Çocuklarda akran kabulünü destekleyen kişilik özellikleri aşağıda yer almaktadır (Bradley, 2001; Polenski, 2001; Slaughter vd., 2002).

- Uyum sağlama,
- Sorumluluk alabilme,
- Fiziksel çekicilik,
- Oyun oynama becerileri,
- Popülerlik,
- İş birliği,
- Yardımsever olma,
- Çatışma çözme,
- Başarılı gösterme,
- Olumlu duygulara sahip olma,
- İletişim kurma becerileri,
- Dil ve bilişsel gelişimde yeterlilik,

- Kurallara uymadır.

Çocukların bir akran grubu tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesi çocuğun sosyal konumunu belirleyip gelişim sürecini ciddi anlamda etkileyen bir durumdur (Gülay, 2010).

1.1.2.2. Akranlar tarafından reddedilme

Akran ilişkilerinin olumsuz olması çocukların gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu etki çocukların sosyal ilişkilerde çatışmalara, duygusal problemlerle karşılaşmasına ve davranışsal sorunlar yaşamasına sebep oluşturur. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklarda; depresyon, dürtüsellik, saldırganlık, hiperaktivite, korku ve kaygı gibi birçok duygusal ve davranış sorunları ortaya çıkmaktadır (Perren vd., 2006).

Akranları tarafından reddedilen çocuklar, akranlarıyla geliştirdikleri ilişkileri başlatamadıkları için ya da başlattıkları ilişkileri geliştiremedikleri için giderek yalnızlaşmaktadır (Oden & Asher, 1997).

1.1.2.3. Akranları tarafından şiddete(zorbalığa) uğrayan çocuklar

Akranları tarafından şiddete maruz kalan çocuklar, zorbalardan gördüğü ilişkisel, sözel ve fiziksel kötü muamelenin etkisiyle zamanla buldukları çevreden izole olmaktadır. Çocukların okul çağında şiddete maruz kalması onları sosyal duygusal açıdan olumsuz etkilemektedir. Zorbalık yapan ya da zorbalığa maruz kalan çocuklar bu olumsuz etkileri çevrelerine de yansıtmaya başlamaktadırlar. Bu nedenle çocuklara zorbalıktan uzak ve güvenli bir ortamın sağlanması, zorbalık ortaya çıkmadan önce gerekli önlemlerin alınması ya da tüm önlemlere rağmen zorbalık meydana gelmişse hemen uygun olan müdahale yönteminin seçilerek uygulanması, çocukların sağlıklı gelişimlerinin sağlanması için oldukça önem arz etmektedir (Topaloğlu, 2013).

1.1.3. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde Suriyeli çocuklar ve akran ilişkileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırmanın olduğu görülmüştür.

Karataştan ve Akçan (2023) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar” adlı çalışmada mülteci çocukların maruz kaldığı zorbalık araştırılmıştır. Çalışmada; göçmen öğrencilerin yaşadığı uyum sorunu,

dilden dolayı öğrencilerde iletişim engeli ve Suriyeli öğrencilere karşı Türk öğrencilerin ailelerinin olumsuz tutumlarının çocukları etkilemesi bulgularına ulaşılmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin akran zorbalığını azaltmaya yönelik önerileri alınmış ve öğretmen görüşleri sonucunda Türk çocukların aileleri bilinçlendirilirse çocukların okula ön yargılı gelmeyeceği, öğrencilerin birbiriyle paylaşımda bulunacağı grup çalışmalarına yer verilip empati kurma becerinin geliştirilmesi ve her iki tarafın birbirini tanınması için etkinlik düzenlenmesinin akran zorbalığını azaltacağı düşünülmüştür (Karataştan ve Akçan, 2023).

Sever (2020) tarafından Suriyeli çocukların eğitim durumunu ve sosyal uyumlarını ortaya koyma amaçlı gerçekleştirilen çalışmada da Suriyeli çocukların sosyal uyumunda eğitimin ne kadar önemli olduğu bir kez daha görülmüştür. Suriyeli öğrenciler kendilerine verilmiş olan eğitim hakkı sayesinde Türkçe dilini eğitim öğretimin birçok kademesinde öğrenip bir aidiyet duygusu oluşturmuştur. Ayrıca Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim faaliyetleri sayesinde sosyalleşerek arkadaşlıklar edinmiş ve çevreleriyle iletişim sağlamıştır (Sever, 2020).

Özkan ve Dağdelen (2021) tarafından yapılan çalışmada geçici koruma altındaki yabancı uyruklu çocukların akranlarına ilişkin inançlarının pozitif görüldüğü fakat problem oluşturabilecek davranışların da gözlemlendiği bulunmuştur.

Bilecik (2019) tarafından mülteci öğrencilerin sosyal becerilerinin akran görüşlerine göre tanımlanması amacıyla yapılan bir başka çalışmanın sonucunda da Suriyeli öğrencilerin alt grup sosyal becerilerde yani ilk başlangıçta daha yeterli görülürken üst grup sosyal becerilerde daha saldırgan ve sinirli tavırlar sergilediği stresi yönetemedikleri bu nedenle sosyal becerilerinin yetersiz kaldığı görülmüştür.

3. ve 4. sınıfa giden mülteci çocukların akranları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Sinan (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da; ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen verilerde çocukların kendi hemcinslerini daha fazla tercih ederken karşı cinsi daha az tercih ettikleri görülmüştür. Bir diğer sonuç ise genellikle yabancı uyruklu çocukların kendi uyruğundan olan arkadaşlarını tercih ederken; Türk çocukların da aynı şekilde Türk çocukları tercih

ettiği olmuştur. Çocuklarla yapılan görüşmelerde tercih etmeme sebepleri sorulduğunda genellikle her iki tarafta kaba davranışlarından ötürü tercih etmediklerini belirtmiştir.

Karadağlı (2023) tarafından Doğa Kolejinde öğrenim gören 5. sınıftan 9. Sınıfa kadar olan öğrencilerle yapılan çalışmada; oyunsallık, dijital oyun bağımlılığı ve akran ilişkisini ele alan bir çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerden yola çıkarak akran ilişkileri ve oyunsallık arasında tutarlı ve olumlu bir ilişki gözlemlendiği, çocukların dijital alanlardaki oyunlarda da bu durumun tam tersinin gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Oyunsallık her yaştaki çocuklar için oyun oynama istekliliği gösterirken; oyun bağımlılığı kademe ve yaş arttıkça daha çok artmaktadır. Bu durum üst yaş gruplarındaki kazanma isteğiyle de alakalıdır (Karadağlı, 2023).

Bozan, Akçay ve Karahan (2021) tarafından Suriyeli çocukların okula uyum sürecinin ortaya konmasıyla ilgili yapılan araştırmada; öğrencilerle uyum sürecini görmek adına sosyometri kullanılmış, öğretmenlerle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda sosyogramlar incelendiğinde çocukların uyum sürecini henüz tamamlamadığı görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin çocukların aslında uyum içerisinde olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Arısoy, Demir ve Bağdemir (2022) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocukların akran ilişkileri ve sosyal uyumlarına STEM etkinliklerinin uygulanmasının etkisini gözlemlemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda STEM etkinliklerinin düzenli uygulandığı sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından göçmen çocukların uygulama sonrası akranlarıyla ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği ve daha uyumlu oldukları hatta sınıf içerisindeki akran zorbalığının bile belirli bir oranda azaldığı gözlemlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Kilis ilinde yaşayan ve ilkokul 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrencilerin, sınıf arkadaşlarıyla kurdukları akran ilişkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi doğrultusunda planlanmıştır. Nitel yöntem, belirli bir olgunun ya da durumun kapsamlı ve derinlemesine şekilde analiz edilmesini mümkün kılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, araştırma sürecinde iki aşamalı bir yöntemsel yol izlenmiş; veri toplama aracı olarak sosyometri tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. “Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 74).

2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis il merkezinde yer alan ilkokullarda 4. sınıfa devam eden Suriyeli öğrenciler, bu öğrencilerin Türk akranları ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrenci grubuna dâhil edilen katılımcılar, Kilis merkezdeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören Suriyeli çocuklar ve aynı sınıflarda bulunan Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen grubunu ise, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan ve araştırma kapsamına alınan sekiz farklı ilkokulda çalışan toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Katılımcıların seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem, örnekleme oluşturacak bireylerin, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen belirli ölçütleri karşılaması esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda, sınıf öğretmeni lisans mezunu olan ve görev yaptıkları kurumda hem Türk öğrencilerle hem de Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim sürecini yürüten öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca, örnekleme sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesi sağlanmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcı öğretmen bilgileri

| Öğretmen | Mesleki Kıdem | Cinsiyet | Branş |
|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| Ö1 | 5 | Erkek | Sınıf öğretmeni |
| Ö2 | 3 | Erkek | Sınıf öğretmeni |
| Ö3 | 13 | Erkek | Sınıf Öğretmeni |
| Ö4 | 10 | Erkek | Sınıf Öğretmeni |
| Ö5 | 5 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |
| Ö6 | 3 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |
| Ö7 | 4 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |
| Ö8 | 22 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |
| Ö9 | 6 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |
| Ö10 | 10 | Kadın | Sınıf Öğretmeni |

Çalışmaya 3 farklı şubeden 22 Suriyeli (9 kız ve 13 erkek) ve 61 Türk (33 kız ve 28 erkek) olmak üzere 83 öğrenci dahil edilmiştir. Buna ek olarak aynı okulda eğitim veren üç sınıf öğretmeni ve farklı okullarda eğitim veren yedi sınıf öğretmeni çalışmanın katılımcıları arasında yer almaktadır.

2.1.3. Veri Toplama Aracı

Türk ve Suriyeli çocukların ilişkilerini incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak sosyometri kullanılmıştır. Sosyometri, kişiler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir keşif yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Moreno, 2017). Bu çalışmada da sosyometri ilkökul çocuklarının belli bir kıstas içinde sınıflarında kimleri seçtiği ve reddettiğini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan görüşme soruları sosyometri tekniğinden yararlanılarak pikniğe gitme etkinliği durumunda akranların en çok tercih ettikleri ve etmedikleri üç arkadaşını belirtmesi ve nedenini açıklamasına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formunda çocukların akran seçimine yönelik iki soru bulunmaktadır. Formda;

1. Sınıfınızdaki hangi arkadaşınla birlikte pikniğe gitmek istersin, tercih sırasına göre üç isim söyler misin? Bu arkadaşlarınla gitmek isteme nedenini söyler misin?
2. Sınıfınızdaki hangi arkadaşınla birlikte pikniğe gitmek istemezsin, tercih sırasına göre söyler misin? Bu arkadaşlarınla gitmek istememe nedenini söyler misin? şeklinde iki soru yer almaktadır.

Çalışmada çocuk görüşlerinin yanı sıra Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini ortaya koymak amaçlı öğretmenlerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerine yönelik farkındalıklarını keşfetmek için yarı-yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular iki eğitim bilimi alan uzmanı bir sınıf eğitimi alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda tekrar değerlendirilmiştir. Formda;

- Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkisini etkileyen faktörler nelerdir?,
- Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkilerini desteklemek amacıyla ne gibi uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?
- Türk ve Suriyeli çocuklar arasında akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşmanız durumunda ne gibi müdahalelerde bulunuyorsunuz?
- Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik ne gibi eğitim politikaları oluşturulması gerektiğini düşünüyorsunuz?

olmak üzere beş soru yer almaktadır.

2.1.3.1. Verilerin toplanması

Akran ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde gözlemlenebilmesi ve sosyal bağların yeterince şekillenebilmesi için belirli bir zamanın geçmesi gerektiğinden, sosyometri uygulaması, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamanın planlanmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmış ve öğrencilerle beden eğitimi derslerinde birebir görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sırasında, her çocuktan her bir soruya ilişkin olarak nedenleriyle birlikte üç arkadaşının ismini belirtmesi istenmiştir. Sosyometri uygulamasının yapıldığı günlerde, sınıf mevcudunun tam olmasına özellikle özen gösterilmiş ve böylece hiçbir öğrencinin uygulama dışında kalmaması sağlanmıştır. Çalışma, aynı okulun 4A, 4B ve 4C şubelerinde uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin

tamamlanmasının ardından, araştırmacı tarafından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, daha önceden hazırlanan görüşme formu doğrultusunda yürütülmüştür. Veri toplama süreci öncesinde, katılımcı öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam hazırlanmış; öğretmenlere görüşmeyi istedikleri anda sonlandırabilecekleri açıkça ifade edilmiştir.

2.1.3.2. Verilerin analizi

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel araştırma yöntemlerinden ‘betimsel analiz’ yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda Suriyeli çocukların akranları tarafından 1., 2. ve 3. dereceden tercih edilme ve edilmeme durumları frekansları hesaplanarak yorumlanmıştır. Sosyogramlar "GroupDynamics" programı vasıtasıyla oluşturulmuştur. Çalışmaya dahil edilen çocukların birbirlerini tercih etmelerine ve reddetmelerine ilişkin bağlantılar sosyogramlardaki karışıklığı en aza indirmek amacıyla görsellerden çıkarılmıştır. Görsellerde sadece Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablolarına ve sosyogramlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi tercih edilmiş ve yapılan analiz doğrultusunda kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ve kategorilerin birbiriyle bağlantılı olup olmadığını kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan gelen görüşleri doğrultusunda kod ve kategoriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Türkiye’de ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin akran ilişkileri incelenmiş; bu kapsamda elde edilen veriler iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk olarak, sosyometri tekniği aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiş; ardından, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her iki veri kaynağı, araştırma sorularını yanıtlamada birbirini tamamlayıcı nitelikte değerlendirilmiştir.

3.1.1. Sosyometri Testlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında, Türk ve Suriyeli öğrencilere akran tercihini ölçmeye yönelik bir form uygulanmış ve “Birlikte pikniğe gitmek istediğin üç arkadaşın kimlerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Üç farklı sınıfta gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen veriler, sosyogramlar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Sosyogramlarda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelik tercih etme ve reddetme eğilimleri sayısal verilerle ifade edilmiş, bu bulgular ayrıca tablo formatında sosyogramların ardından sunulmuştur. Sosyogramların görsel açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından, yalnızca Suriyeli öğrencilerin Türk akranları tarafından tercih edilme ya da reddedilme düzeylerine odaklanılmıştır.

Tercih edilme ve reddedilme durumları, farklı sosyogramlarda ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu yaklaşım, görsel karmaşayı önlemek ve verilerin daha açık biçimde yorumlanmasını sağlamak amacıyla benimsenmiştir.

3.1.1.1. Suriyeli çocukların tercih edilme ve reddedilme durumlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden pikniğe birlikte gitmek istediği ve istemediği üç arkadaş tercih etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler sosyogramlar oluşturularak sunulmuştur.

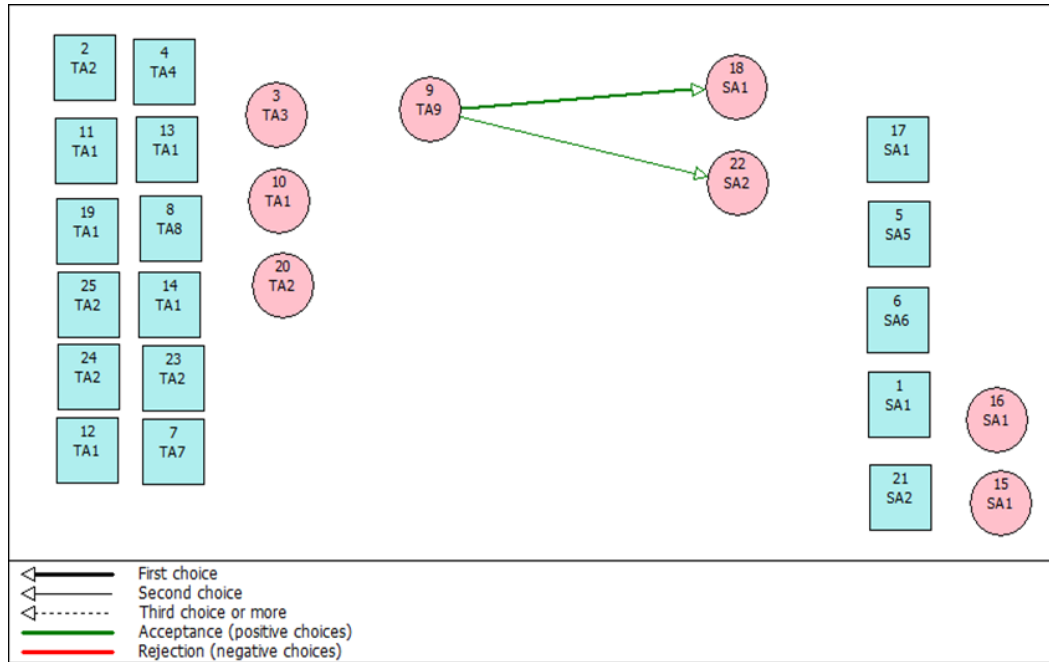
3.1.1.1.1. 4A Sınıfına ilişkin bulgular

Tablo 4.1. 4A sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=25)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden Tercih Edilme f | 2. Dereceden Tercih Edilme f | 3. Dereceden Tercih Edilme f |
|-----------------------|--------|----------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | SA1 | E | - | - | - |
| 2 | SA5 | E | - | - | - |
| 3 | SA6 | E | - | - | - |
| 4 | SA15 | K | - | - | - |
| 5 | SA16 | K | - | - | - |
| 6 | SA17 | E | - | - | - |
| 7 | SA18 | K | 1 | - | - |
| 8 | SA21 | E | - | - | - |
| 9 | SA22 | K | - | 1 | - |

Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından kaçınıcı dereceden tercih edildiklerine ilişkin frekans tablosu incelendiğinde SA18 kodlu çocuğun 1 arkadaşı tarafından 1. dereceden SA22 kodlu çocuğun ise 1 arkadaşı tarafından 2. dereceden tercih edildiği görülmektedir. Özetlenecek olursa 9 Suriyeli çocuktan sadece ikisinin çeşitli derecelerde seçildiği görülmektedir.

Şekil 4.1’de yer alan sosyogram incelendiğinde ise ikisini de seçenin aynı kişi olduğu görülmektedir.



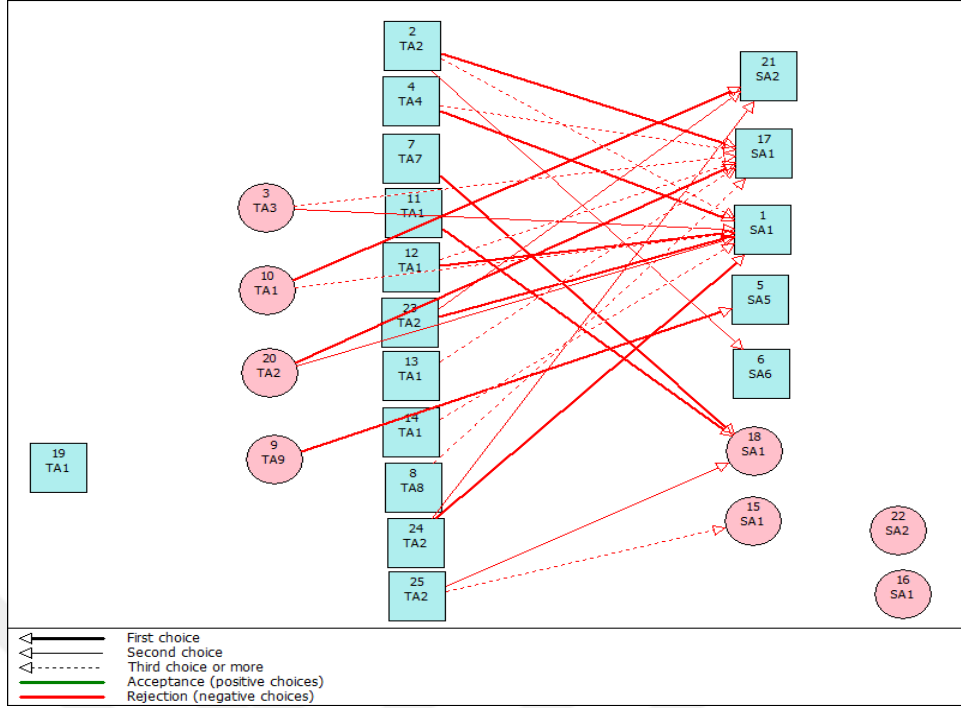
Şekil 4.2. 4A sınıfı “birlikte pikniğe gitme” akran tercihi sosyogramı

Şekil 4.1. incelendiğinde TA9 kodlu kız öğrencinin SA18 ve SA22 kodlu Suriyeli kız öğrencileri 1. ve 2. dereceden seçtiği görülmektedir. Bu öğrencinin SA18 kodlu öğrenciyi seçerken “ Çünkü her şeyini benimle paylaşıyor.”, SA22 kodlu öğrenciyi seçerken ise “Benimle her gün konuşur ve çok güzel oyunlar oynarız.” şeklinde neden belirttiği görülmektedir.

Tablo 4.2. 4A sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=25)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden Reddedilme f | 2.Dereceden Reddedilme f | 3.Dereceden Reddedilme f |
|-----------------------|--------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | SA1 | E | 4 | 2 | 3 |
| 2 | SA5 | E | 1 | - | - |
| 3 | SA6 | E | - | 1 | - |
| 4 | SA15 | K | - | - | 1 |
| 5 | SA16 | K | - | - | - |
| 6 | SA17 | E | 2 | - | 5 |
| 7 | SA18 | K | 2 | 1 | - |
| 8 | SA21 | E | 1 | 2 | - |
| 9 | SA22 | K | - | - | - |

Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından kaçınıcı dereceden reddedildiğine ilişkin frekans tablosu incelendiğinde SA1 kodlu çocuğun 4 Türk 3 Suriyeli toplam 7 arkadaşı tarafından 1. dereceden; 2 Türk arkadaşı tarafından 2. dereceden; 3 Türk, 2 Suriyeli; 5 arkadaşı tarafından ise 3. dereceden reddedildiği görülmektedir. Özetlenecek olursa 4A sınıfında bulunan 9 Suriyeli çocuktan neredeyse her birinin en az bir arkadaşı tarafından reddedildiği görülmektedir.



Şekil 4.3. 4A sınıfı “birlikte pikniğe gitme” akran reddi sosyogramı

Şekil 4.2. incelendiğinde SA17 kodlu Suriyeli erkek öğrencinin 8 farklı arkadaşı tarafından çeşitli derecelerden reddedildiği görülmektedir. Türk çocukların bu öğrenciyi reddetme gerekçelerinden örnekler verilecek olursa;

“Beni dövüp arkadaşlarımla yanında rezil ediyor (TA2)” .

“Kafamızı yere vurduracak tehlikeli hareketler yapıyor, öğretmenimizi üzüyor (TA8)”.

“Türkçe bilmediği için bir şey anlatamıyor, küçük çocukları dövüyor (TA13)”.

Benzer şekilde SA1 kodlu Suriyeli öğrencinin de birçok arkadaşı tarafından reddedildiği görülmektedir. Türk çocukların bu öğrenciyi reddetme nedenlerinden örnekler verilecek olursa;

“Sürekli vurup vurup kaçıyor, sınavlarda kopya çekiyor (TA4)”.

“Çünkü kızların yanında benim pantolonumu indirdi (TA2)”.

“Hem kendi bana vuruyor hem de öğretmenime bana vuruyor diye yalan söyleyip beni öğretmene şikâyet ediyor (TA10)”.

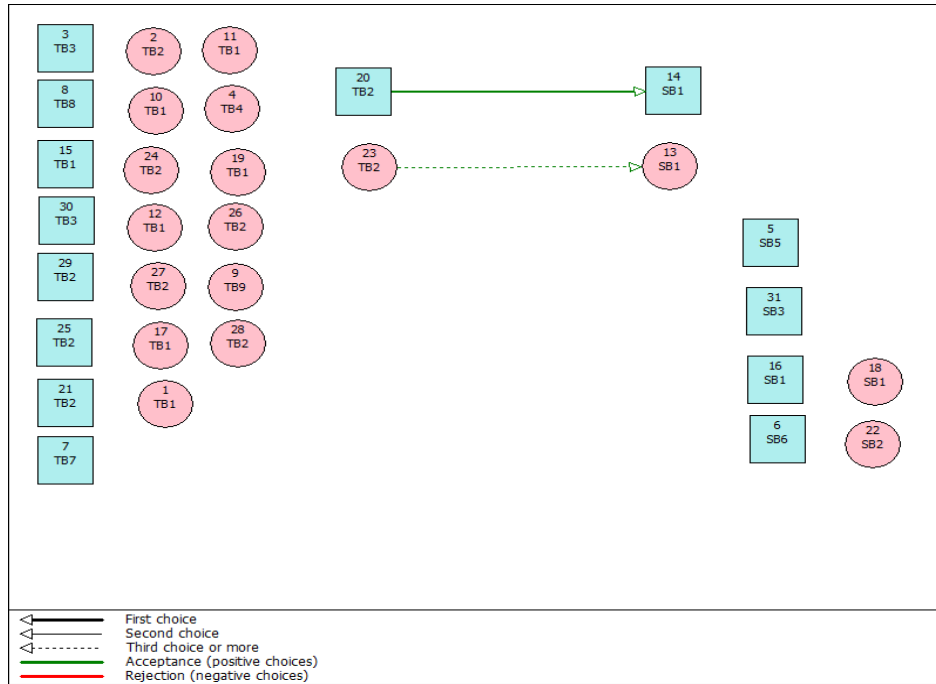
Şekil 2’yi dikkatlice inceleyecek olursak SA18 kodlu Suriyeli kız öğrencinin 3 erkek arkadaşı tarafından birinci ve ikinci derecelerden reddedildiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin bu kız öğrenci için “Kibirli, kimseyle konuşmaz, kimseyi beğenmez, kendini çok beğenir.” şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir.

3.1.1.1.2. 4B Sınıfına ilişkin bulgular

Tablo 4.3. 4B sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=31)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden Tercih Edilme f | 2. Dereceden Tercih Edilme f | 3. Dereceden Tercih Edilme f |
|-----------------------|--------|----------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | SB5 | E | - | - | - |
| 2 | SB6 | E | - | - | - |
| 3 | SB13 | K | - | - | 1 |
| 4 | SB14 | E | 1 | - | - |
| 5 | SB16 | E | - | - | - |
| 6 | SB18 | K | - | - | - |
| 7 | SB22 | K | - | - | - |
| 8 | SB31 | E | - | - | - |

Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından kaçınıcı dereceden tercih edildiklerine ilişkin frekans tablosu incelendiğinde 4B sınıfta bulunan 8 Suriyeli çocuktan sadece ikisinin çeşitli derecelerden tercih edildiği görülmektedir.



Şekil 4.4. 4B sınıfı “birlikte pikniğe gitme” akran tercihi sosyogramı

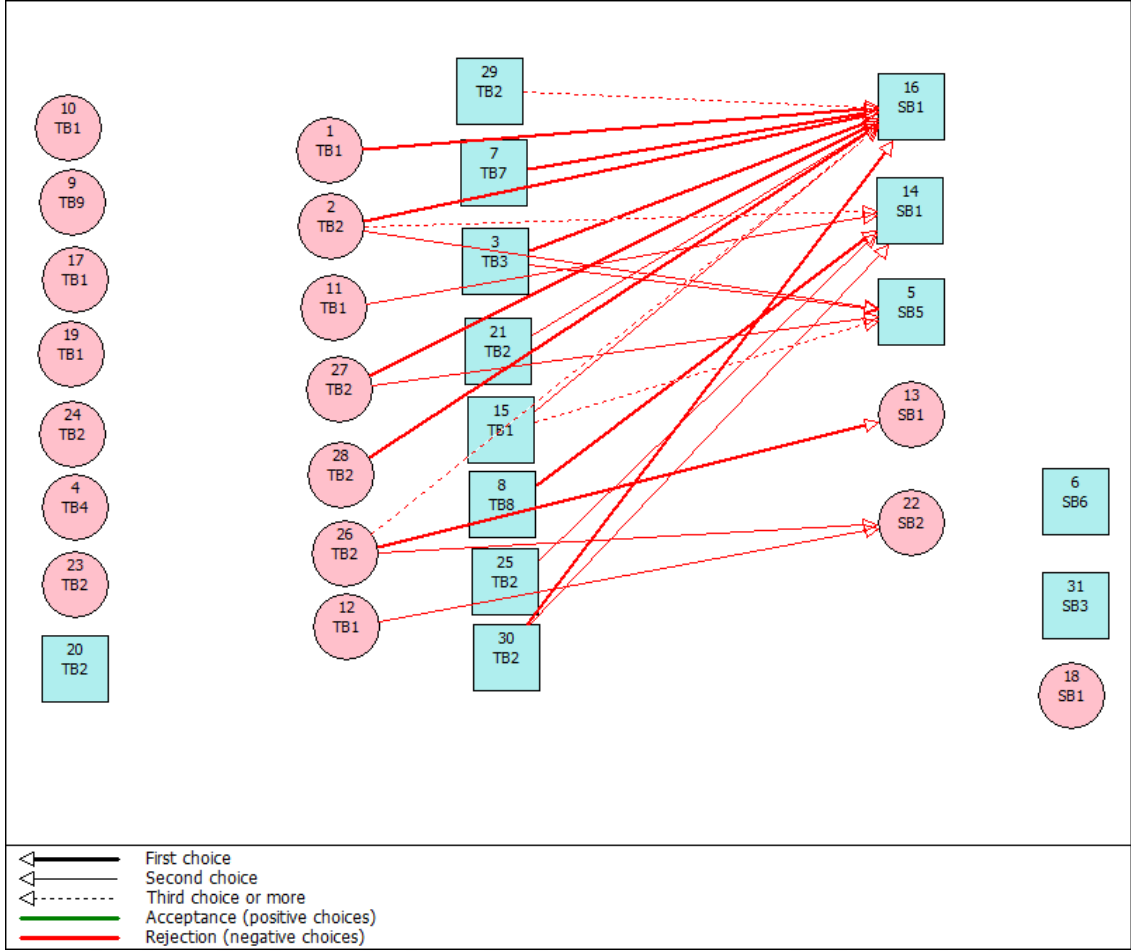
Şekil 4.3. incelendiğinde SB14 kodlu Suriyeli öğrencinin TB20 kodlu Türk öğrenci tarafından seçildiği görülmektedir. SB14’ü seçen çocuk Suriyeli erkek arkadaşı için “Çünkü her zaman benimle ilgileniyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Benzer şekilde TB23 kodlu kız öğrencinin SB13 kodlu Suriyeli kız arkadaşını seçme gerekçesi olarak “Çünkü bana iyi davranıyor.” cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 4.4. 4B sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=31)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden Reddedilme | 2.Dereceden Reddedilme | 3.Dereceden Reddedilme |
|-----------------------|--------|----------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | | | F | f | f |
| 1 | SB5 | E | - | 3 | 1 |
| 2 | SB6 | E | - | - | - |
| 3 | SB13 | K | 1 | - | - |
| 4 | SB14 | E | 1 | 3 | 1 |
| 5 | SB16 | E | 6 | 2 | 1 |
| 6 | SB18 | K | - | - | - |
| 7 | SB22 | K | - | 2 | - |
| 8 | SB31 | E | - | - | - |

Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından kaçınıcı dereceden reddedildiklerine ilişkin frekans tablosu incelendiğinde 8 Suriyeli çocuktan 5' inin Türk akranları tarafından çeşitli derecelerden reddedildiği görülmektedir.



Şekil 4.5. 4B sınıfı ‘birlikte pikniğe gitme’ akran reddi sosyogramı

Şekil 4.4. incelendiğinde SB16 kodlu Suriyeli öğrencinin 9 arkadaşı tarafından farklı derecelerden reddildiği görülmektedir. Bu öğrenci için sınıf arkadaşlarının görüşleri şu şekildedir;

‘‘Çünkü o çocuk sürekli bizimle dövüşüyor bize vuruyor (TB29)’’.

‘‘Bize gıcıklık veriyor, eşyalarımızı gizlice alıyor (TB28)’’.

‘‘Bize hep iftira atıyor (TB27)’’.

‘‘Çünkü eşyalarımı çalıyor küfrediyor vuruyor (TB8)’’.

‘‘Çünkü çok yaramaz bize zarar veriyor (TB15)’’.

‘‘Sürekli yaramazlık yapıyor sınıfın düzenini bozuyor (TB7)’’.

5 arkadaşı tarafından reddedilen Suriyeli öğrencilerden biri olan SB14 kodlu Suriyeli öğrenci için ise sınıf arkadaşlarının görüşleri şu şekildedir.

“Bizden büyük ve bize vuruyor (TB25)”.

“Bize küfrediyor (TB8)”.

“Bana kötü davranıp dalga geçiyor (TB11)”.

“Benimle hep tartışıyor ve kaba konuşuyor (TB2)”.

7 arkadaşı tarafından çeşitli derecelerden reddedilen SB5 kodlu Suriyeli öğrenci için arkadaşları aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

“Yaramaz arada bize vuruyor (TB27)”.

“Her oyunu bozuyor hile yapıyor (TB2)”.

“Çünkü eğlenceli biri değil (TB15)”.

“Çünkü beni sevmiyor oyun oynarken dahil etmiyor (TB28)”.

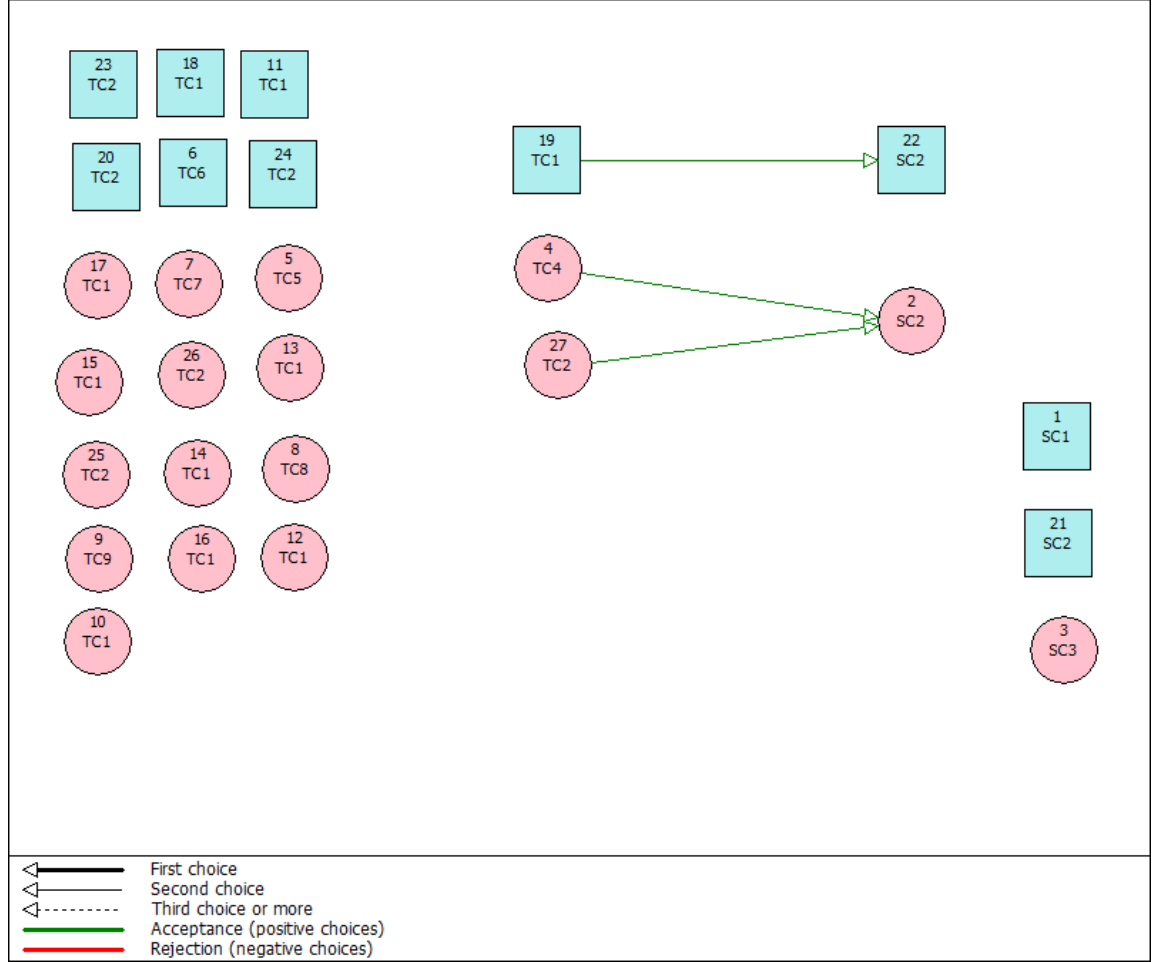
3.1.1.1.3. 4C Sınıfına ilişkin bulgular

Tablo 4.5. 4C sınıfındaki Suriyeli çocukların tercih edilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=27)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden | 2. Dereceden | 3. Dereceden |
|-----------------------|--------|----------|---------------|---------------|---------------|
| | | | Tercih Edilme | Tercih Edilme | Tercih Edilme |
| | | | F | f | f |
| 1 | SC1 | E | - | - | - |
| 2 | SC2 | K | - | 2 | - |
| 3 | SC3 | E | - | - | - |
| 4 | SC21 | E | - | - | - |
| 5 | SC22 | E | - | 1 | - |

Tablo 4.5. incelendiğinde 22’si Türk 5’i Suriyeli olmak üzere 27 öğrencinin bulunduğu sınıfta sadece 3 Türk çocuk tarafından Suriyeli akranların tercih edildiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra 5 Suriyeli çocuktan sadece ikisinin Türk akranları tarafından tercih edildiği diğer üçünün ise herhangi bir kategoriden seçilmediği görülmektedir.



Şekil 4.6. 4C sınıfı "birlikte pikniğe gitme" sorusundaki akran tercihi sosyogramı

Şekil 4.5. incelendiğinde SC22 kodlu Suriyeli öğrencinin TC19 kodlu Türk öğrenci tarafından seçildiği görülmektedir. SC22'yi seçen çocuk Suriyeli erkek arkadaşı için "Çünkü bana iyi davranıyor, beraber oyun oynuyor." şeklinde görüş belirtmiştir.

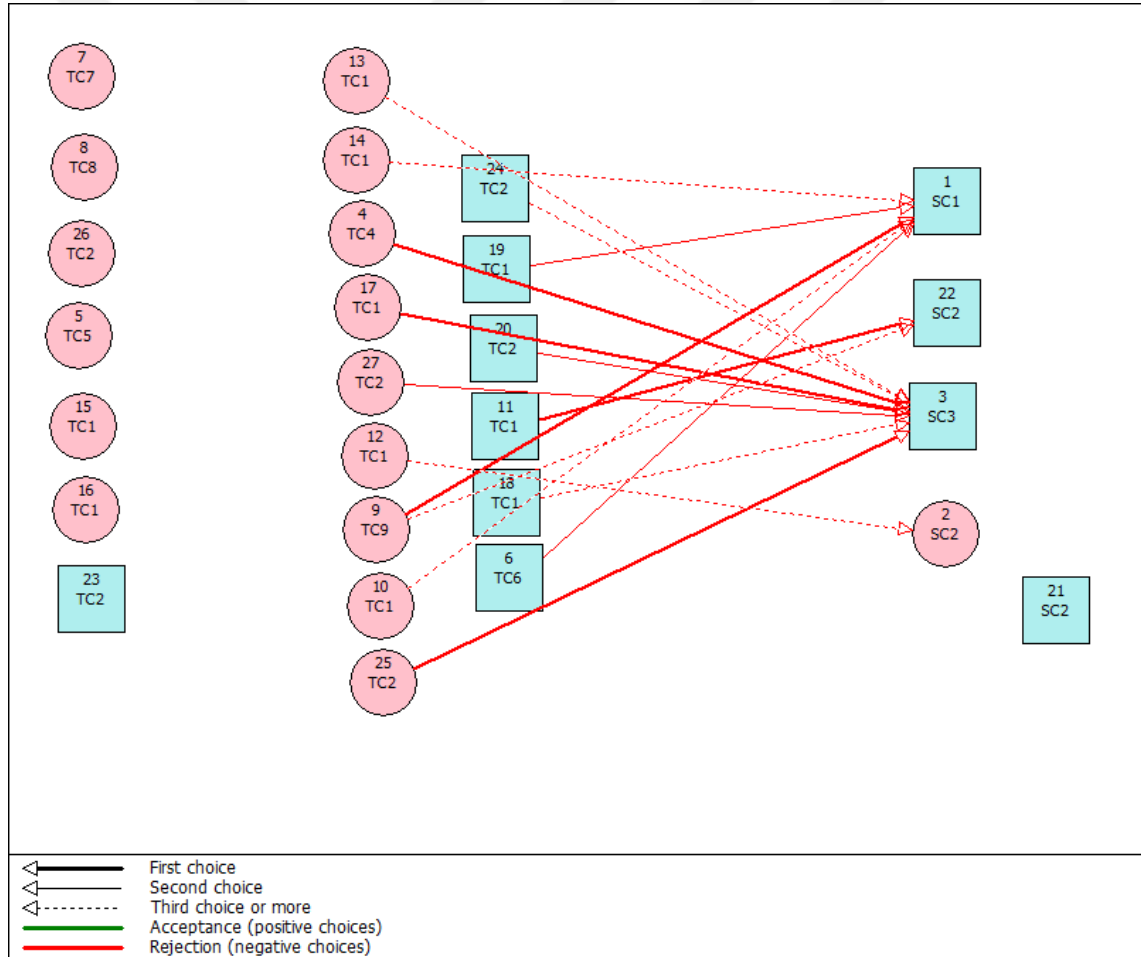
2 Türk arkadaşı tarafından seçilen SC2 kodlu öğrenci için arkadaşları;

"Çünkü bana her zaman yardım ediyor (TC4)".

"Çünkü bana iyi davranıyor." TC27 şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.6. 4C sınıfındaki Suriyeli çocukların reddedilme düzeylerine ilişkin frekans tablosu (n=27)

| Suriyeli çocuk sayısı | Kodlar | Cinsiyet | 1.Dereceden Reddedilme | 2.Dereceden Reddedilme | 3.Dereceden Reddedilme |
|-----------------------|--------|----------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | | | F | f | f |
| 1 | SC1 | E | 1 | 2 | 2 |
| 2 | SC2 | K | - | - | 1 |
| 3 | SC3 | K | 2 | 2 | 3 |
| 4 | SC21 | E | - | - | - |
| 5 | SC22 | E | 1 | - | 1 |



Şekil 4.7. 4C sınıfı “birlikte pikniğe gitme” sorusundaki akran reddi sosyogramı

Şekil 4.6. incelendiğinde SC3 kodlu Suriyeli erkek öğrencinin arkadaşları tarafından farklı derecelerde reddildiği görülmektedir. Bu öğrencinin reddine ilişkin arkadaşları tarafından belirtilen görüşler aşağıdaki gibidir:

“Küfür ediyor, kaba davranıyor (TC4)”.

“Çünkü biraz pis (TC25)”.

“Çünkü derste kötü davranışlar yapıyor (TC24)”.

“Çok konuşuyor onunla sohbet edilmiyor (TC13)”.

“Altını ıslatıyor temiz değil, bazen terbiyesizlik yapıyor, burnunu karıştırıyor (TC20)”.

3.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada gerek sosyometri aracının uygulandığı gerekse çalışma kapsamında belirlenen diğer sınıfların öğretmenleri ile Suriyeli çocukların akran ilişkilerine yönelik görüşmeler yapılmıştır.

3.1.2.1. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tablo 4.7. Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörler

| KATEGORİLER | KODLAR | N |
|---------------|--|----|
| Çocuk | Şiddet gösterme eğilimi, travmaya sahip olma, sosyal beceri yetersizliği, davranış problemlerine sahip olma, uyum sorunu yaşama | 7 |
| Dil | Dil yetersizliği, dile hâkimiyet, Türkçe öğrenmeye karşı isteksizlik | 18 |
| Aile | Eğitim düzeyi, ekonomik düzey, ailelerin önyargısı ve olumsuz tutumları, Suriyeli ailelerin ilgisizliği, olumsuz çocuk yetiştirme tutumları, aile yapısındaki farklılıklar | 13 |
| Kültür | Oyun kültüründeki şiddet, şiddet içeren oyunlar, gelenek ve görenekler | 6 |
| Eğitim Ortamı | Sınıf mevcutlarındaki dengesizlik, fiziksel eğitim ortamı | 8 |

Öğretmen görüşlerine göre Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörlerin çocuk, dil, aile, kültür ve eğitim ortamı olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan birçok öğretmen Türkçe bilmemelerini önemli bir faktör olarak belirtmiştir. Bu duruma ilişkin görüşlerini “Bu faktörlerin ilki dil problemidir bu çocuklar ortak dil kullanamadıkları zaman anlaşamıyorlar ve bunun sonucunda da aralarında olumlu bir akran ilişkisi olmuyor (Ö5).”, “Çocuklar birbirleriyle konuşamadıkları, anlaşamadıkları zaman sağlıklı ilişkiler geliştiremiyor. Sonrasında hiç iletişim kurmama yoluna gidiliyor. Aradaki dil sorunu aşmaları (Ö4).” ve “Dil akran ilişkilerinde en önemli sorunu oluşturmakta çocuk anlayamadığı ya da ifade edemediği durumlarda olumsuz davranışlara yönelmekte ve bu durum akran ilişkilerini kötü etkilemektedir (Ö5).” şeklinde dile getirmişlerdir.

Birçok öğretmenin ailelerin önyargıları ve tutumlarını akran ilişkilerini etkileyen bir faktör olarak dile getirdikleri görülmektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin görüşleri yer almaktadır;

“Önemli bir etkenin ailevi faktörler olduğunu düşünüyorum hem Türk çocukların hem de Suriyeli çocukların ailelerinin birbirleri hakkındaki olumsuz yargıları çocukları da etkileyerek birbirlerinden etkilenmelerini ve ilişkilerini engelliyor. Birbirlerine karşı bir önyargı olduğu için bazen birlikte etkinliklere katılmaktan bir arada bulunmaktan kaçınıyorlar (Ö2)”.

“Ailelerin bu konudaki tutumları ve yaklaşımı ise çocukların hâl, hareket ve davranışlarına doğrudan yansıyor (Ö3)”.

“Türk öğrencilerin ailelerinde duydukları cümleler ya da aileleri tarafından verilen olumsuz öğütler nedeniyle Suriyeli öğrencilere karşı olumsuz tavır geliştirmesi sonucunda onları dışladığını görüyoruz (Ö4)”.

“Önemli faktörlerden biri de ailedir, çocuk genellikle ailenin bakış açısına göre yetiştiği için aile yapılarının da birbirlerinden farklı olması akran ilişkilerine de yansımaktadır (Ö7)”.

Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 8’inin sınıf mevcutlarının dengesiz oluşunu önemli bir faktör olarak belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Bazı sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin yarı yarıya olması sınıf içerisinde klikleşmeye neden olmaktadır. Türk çocuk Türk’le, Suriyeli çocuk Suriyeli’yle arkadaşlık etmekte, bu durum ilişki kurmalarını engellemektedir (Ö4)”.

Suriyeli ailelerin çocuklarını Türkçe öğrenme konusunda desteklememesi öğretmenlerin üzerinde durduğu noktalardan biridir. Ö4 kodlu öğretmen bu durumu “Bazı Suriyeli öğrenci ailelerinin çocuklarına kesinlikle Türkçe öğretmek istememeleri, kendi dillerinde eğitim almalarını istemeleri öğrencilerde olumsuz etki yaratmaktadır.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin Suriyeli çocukların oyun kültürlerinde yer alan şiddetin akran ilişkilerini etkileyebileceği görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumu “ Daha sonra kültürel farklılıklar da çocukların akran ilişkilerinde önemli bir etkendir. Çünkü gelenekler ve yaşam biçimleri çocukların birbiriyle uyum sağlamasını zorlaştırıyor. Farklı oldukları için örneğin oyun oynamaları bile farklı, onlarda daha çok şiddete dayalı oyunlar varken bizde daha çok uyum oyunları var arkadaşlık oyunları var (Ö8)”, “Diğer bir etkenin ise oyun kültürü olduğunu düşünüyorum. Türk ve Suriyeli çocukların farklı oyunlar oynadığını görmekteyiz. Suriyeli çocukların daha şiddetli oyunlar oynadığını, Türk çocuklarının bu oyunları kavga zannedip o arkadaşlarından uzaklaştığını bu durumun da akran ilişkilerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum (Ö2)”.

Çalışmaya katılan 1 öğretmen Suriyeli çocukların yaşamış oldukları travmaların akran ilişkileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Öğretmen bu durumu “Psikolojik faktörler de bu konu üzerinde etkili olabilir, mesela mülteci çocukların yaşadığı travmalar ve adaptasyon sorunları sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilir (Ö8)” şeklinde dile getirmiştir.

3.1.2.2. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 4.8. Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar

| KATEGORİLER | KODLAR | N |
|---------------|---|----|
| Sosyal | Klikleşme, dışlanma, bir gruba ait olmama, kabul edilmeme, bir arada bulunmaktan kaçınma, arkadaşlık kuramama, iletişim kurmak istememe, birlikte oyun oynamama | 14 |
| Dilsel | Kendini ifade etmede zorluk çekme, dil yetersizliği sebebiyle davranış problemleri sergileme | 18 |

Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunların dilsel ve sosyal olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Kabul edilmeme sorununun öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak ele alındığı görülmektedir. Ö4 kodlu öğretmen bu durumu “Suriyeli öğrenci kendini arkadaşlarına farklı yönden kabul ettirmeye çalışıyor. Bu bazen güç göstererek, bazen sportif bir faaliyette başarı göstermeye çalışmakla olabiliyor. En çok yaşanan problem ise çocuğun güç göstererek kendini kabul ettirmeye çalışması oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin akran ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların dilsel durumlardan kaynaklandığı üzerinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler bu konu ile ilgili görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Çocuğun çoğunluğun Türkçe konuştuğu bir sınıfta dil öğrenmeden iletişim kurması çocuk açısından çok zorlayıcı oluyor. Bunun akran ilişkilerinde önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum (Ö7)”.

3.1.2.3. Öğretmenlerin Suriyeli ve Türk çocukların akran ilişkisini desteklemek amacıyla yaptıkları uygulamalar

Tablo 4.9. Akran ilişkisini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar

| KATEGORİLER | KODLAR | n |
|--|---|----|
| Oyun etkinlikleri | temelli Ortak oyunlar, turnuvalar, yarışmalar, karma gruplu oyunlar | 12 |
| İşbirliğine etkinlikler | dayalı Grup çalışmaları, ortak projeler, çalışmalar, ortak ürün ortaya çıkarmalarını sağlama, birlikte oturtma | 13 |
| Empati etkinlikleri | geliştirici Türk çocuklarla birebir görüşme, doğrudan anlatım yapma, farklılıklara saygıya yönelik hikâye okuma, film, animasyon ve belgesel izletme, sınıfa farklılıklara saygı eğitime yönelik örnek olaylar getirme | 8 |
| Aile eğitime yönelik etkinlikler | Türk ailelerle görüşme | 7 |
| Çocukların birbirini tanmasına dayalı etkinlikler | Çocukların hediyeleşmelerini sağlama, birlikte zaman geçirmelerine olanak sağlayacak etkinlikler oluşturma, iletişim kurmayı desteklemeye yönelik etkinlikler | 9 |

Öğretmenler tarafından akran ilişkisini desteklemek amacıyla yapılan uygulamaların oyun temelli, işbirliğine dayalı, empati geliştirici, aile eğitime yönelik ve çocukların birbirini tanmasına dayalı etkinlikler olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan birçok öğretmenin grupları oluştururken Türk ve Suriyeli çocukların bir araya gelmesi üzerinde durduğu görülmüştür. Öğretmenler bu konu ile ilgili görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde grupları mümkün olduğu kadar karma bir şekilde oluşturmaya çalışıyorum. Bu sayede öğrencilerin en azından birbirleri ile aynı ortamda zaman geçirmesini sağlamayı amaçlıyorum. Daha çok oyunlar ve fiziksel aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin bir arada zaman geçirmesine yönelik çalışmalar yapıyorum. Bazen ödevlendirme yaparken ya da bir görev vereceğim zaman grupların karma olarak oluşturulmasına dikkat ediyorum. Fırsat oldukça farklılıklara saygı ve kabul konularıyla ilgili hikâyeler, kısa filmler, örnek olaylar gibi farklı materyaller kullanmaya çalışıyorum. Fakat sınıf mevcutları çok kalabalık olduğu için genellikle bu tür çalışmaları yapmaya da çok fazla fırsat bulamıyoruz (Ö3)”.

“Yapılan etkinliklerde öğrenciler gruplanırken farklı öğrencilerin yan yana gelip ortak ürün çıkarmalarını sağlayarak etkili iletişim kurmalarının önemini hissettiriyorum (Ö4)”.

“Öğretmenler olarak birbirlerini anlamaya çalışmalarına yönelik etkinlikler düzenliyor sık sık empati ve yabancıların yaşadığı sorunları içeren animasyonlar izletiyoruz (Ö5)”.

“Öncelikle çocukların ortak yönleri olan oyunlara yöneliyorum. Grup çalışmalarıyla birlikte bir şeyler yapabilecekleri etkinliklerle birbirlerini keşfetmeleri için ortam hazırlıyorum (Ö6)”.

“Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkilerine desteklemek için genellikle grup etkinlikleri düzenliyorum ve aynı gruplara Türk ve Suriyeli çocukları beraber yerleştiriyorum etkinlikleri beraber yapıyorlar veya derslerde yarışmalar düzenleyip Türk ve Suriyeli çocukları karşı takıma değil de beraber aynı takıma karışık olarak yerleştiriyorum birbirlerini destekliyorlar böyle olunca (Ö7)”.

3.1.2.4. Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşılması durumunda öğretmenler tarafından yapılan müdahaleler

Tablo 4.10. Akran ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik öğretmen müdahaleleri

| KATEGORİLER | KODLAR | n |
|---------------------------------|---|---|
| Görmezden gelme | Konuyu kapamaya çalışma, olayı büyütme | 5 |
| Birebir görüşme yapma | Aile ile görüşme, çocuk ile görüşme | 6 |
| Dinleme | Aktif dinleme yapma, karşılıklı konuşma yapmalarına fırsat verme | 3 |
| Rehberlik servisine yönlendirme | Rehber öğretmene gönderme Rehber öğretmenden fikir alma | 7 |
| Önlem alma | Ortak sınıf kuralları oluşturma, yordama/öngörme/tahmin etme, olaylar olmadan önce önleme | 3 |

Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşılması durumunda öğretmenler tarafından yapılan müdahalelerin görmezden gelme, görüşme yapma, dinleme, rehberlik servisine yönlendirme ve önlem alma olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir. Aşağıda akran ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik öğretmen müdahalelerine ilişkin kesitler yer almaktadır;

“Bir sorun ortaya çıkmadan önce o sorunu öngörmenin o sorunu çözmenin en iyi yolu olduğunu düşünüyorum Bu yüzden sorunlar çıkmadan önce bu öğrencilere rehberlik yapıyorum sorun çıktığında daha önce yaptığımız rehberlik derslerinden hatırlatmalar yaparak iletişim kurmalarını sağlıyor, bu şekilde sorunların azaldığını görüyorum (Ö2)”.

“Aslında Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında çıkacak problemler beni ve tüm arkadaşlarımı tedirgin eden bir konu. Çünkü böyle bir durumun ne yazık ki toplumsal sonuçlar ortaya çıkarma ihtimali de var. Bu nedenle bu öğrenciler arasında herhangi bir sorun yaşandığında olay çok fazla büyümeden hızlıca müdahale etmeye çalışıyoruz. İlk etapta öğrencilerle görüşerek sorunun çözümünü arıyoruz. Eğer daha ciddi ve farklı bir sorunla karşılaşsak durumu hemen okul idaresine bildiriyoruz. İhtiyaç halinde velilerle iletişime geçiyoruz. Bu öğrenciler arasında sıklıkla problemler yaşanabiliyor. Ben bunun sebebinin yine dil ve kültür olduğunu düşünüyorum (Ö3)”.

“Herhangi bir problem olduğunda tıpkı diğer öğrencilerim gibi sorunu detaylıca her iki taraftan dinleyip tarafsızca problemi çözmeye çalışıyorum (Ö6)”.

“Psikososyal destek kesinlikle çok önemli, ben okuldayken sürekli rehber öğretmenlerin kapısını çaldım. Çünkü rehber öğretmenlerin konuşmasıyla benim konuşmam arasında çok büyük bir fark var, bu yüzden de rehberlik danışmanlık hizmeti sunulabilir, rehber aileler ile görüşebilir veya çocukların ailelerini çağırıp çocuklar hakkında bilgiler alabilir (Ö8)”.

3.1.2.5. Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik oluşturulması gereken eğitim politikalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 4.11. Akran ilişkilerini desteklemek amacıyla oluşturulması gereken eğitim politikaları

| KATEGORİLER | KODLAR | n |
|--|---|----|
| Dil eğitimi | Türkçe öğreten anaokulları, Suriyeli ailelerin Türkçe öğrenmesi | 14 |
| Okul ve sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapma | Sınıf mevcutlarında düzenlemeler, Suriyeli çocuk sayısının azaltılması | 13 |
| Aile eğitimi | Aile eğitimi, ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmesini desteklemesi | 7 |
| Öğretmen eğitimi | Öğretmenlere kapsayıcı eğitim hakkında bilgi | 3 |
| Sosyal ve kültürel etkinlikler oluşturma | Türk ve Suriyeli çocukların aileleri arasındaki iletişimi güçlendirmek, kaynaşmayı sağlayacak sosyal ve kültürel etkinlik, konser, yarışma vb. düzenlemek | 6 |

Desteklemeye yönelik olarak oluşturulması gereken eğitim politikalarına yönelik görüşlerinin dil eğitimi, okul ve sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapma, aile eğitimi, öğretmen eğitimi ve sosyal kültürel etkinlikler oluşturma olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının okul ve sınıf mevcutlarındaki Suriyeli çocuk sayısının dengesizliği üzerinde durduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mevcutlara ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Maalesef ilimizde yabancı uyruklu öğrenci sayısı çok fazla olduğu için bu öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili politika geliştirmek ve farklı uygulamalar yapmak oldukça zorlaşıyor. Bu konuda öncelikle yapılması gereken okullardaki öğrenci sayısının dengeli bir şekilde dağıtılması için yeni okulların yapılması ve sınıflardaki Suriyeli öğrenci yoğunluğunun azaltılması. Çünkü bu durum sınıflarda eğitim öğretimi oldukça zorlaştırıyor. Özellikle yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda ders yapmak neredeyse imkansız hale geliyor. Hatta bazı okullarda öğrencilerin tamamı Suriyeli. Eğer sınıflardaki ve okullardaki dağılım konusunda bir denge sağlanabilirse birçok sorunun bu şekilde çözülebileceğini düşünüyorum (Ö3)”.

“Suriyeli öğrencilerin belli bölge ve okullarda toplanması engellenmeli, sınıflar en fazla üçte bir Suriyeli öğrenciden oluşmalı (Ö4)”.

“Kilis özelinde bu kadar fazla Suriyeli öğrenci içeren okulların olmasının kimi çocuklara haksızlık olduğunu düşünüyorum. Okuldaki yabancı öğrenci oranının % 10’u geçmemesi gerekiyor böylece çocuklara daha iyi ve nitelikli eğitim verilebileceğini düşünüyorum (Ö5)”.

Çalışmaya katılan üç öğretmenin kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dil eğitiminin önemli bir politika olarak ele alınması gerektiği üzerinde ortak görüş bildikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır;

“Bakanlık düzeyinde çocuklara okul çağına gelmeden Türkçe dil eğitimleri verilebilir. Bu eğitimlere aileler de katılabilir. Yabancı öğrencilerin sadece kendilerine ait okullar

oluşturulabilir. Kilis üzerinde kapatılan Elbeyli ve Öncüpınar kampları Suriye okulları olarak tekrar eğitim öğretime açılabilir (Ö5)”.

“Bakanlıklar dezavantajlı çocukların okullara başlamadan önce dil problemini aşacak şekilde temel düzeyde eğitilmesini sağlayacak politikalar geliştirilmeli (Ö9)”.

Aşağıda öğretmenlerin oluşturulması gerektiğini düşündükleri eğitim politikalarına ilişkin diğer görüşlerinden bazı kesitler yer almaktadır.

“Bakanlıklar Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemek için çeşitli uyum programları oluşturabilir (Ö8)”.

“Okullarda hem çocukların hem de ailelerin katılabileceği kültürel çeşitliliği ön plana çıkaran etkinlikler düzenlenebilir (Ö9)”.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma, alt amaçlar yönünden incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1.1. Sosyometri Tekniğinden Elde Edilen Sonuçlar

- *Suriyeli çocukların Türk akranları tarafından tercih edilme ve edilmeme düzeyleri nedir?*

Sosyometri aracı kullanılarak, Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisindeki arkadaşları tarafından tercih edilme durumları ortaya koyulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan üç sınıftan gelen cevaplar doğrultusunda Türk çocukların Suriyeli çocukları daha az tercih ettikleri bunun yanı sıra gözle görünür derecede daha fazla reddettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde olumsuzluklar yaşadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde Bozan, Akçay ve Karahan (2021) tarafından ilkökul çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışma kapsamında oluşturulan sosyogramlarda da göze çarpan bir uyum sorunu olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli erkek öğrencilerin, Suriyeli kız öğrencilere kıyasla daha fazla reddedildikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın elde edilen bulgularda akranlarına göre erkek öğrencilerin sosyal ortamlarda istenmeyen davranışları daha sık sergilediklerini ve uyum becerilerinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu bulgu mevcut literatürdeki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin, Öğretir ve arkadaşları (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada, erkek Suriyeli öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek sosyal uyum düzeyi gösterdikleri belirtilmiştir. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde cinsiyet faktörünün etkisinin belirlenmesi açısından bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kültürel, pedagojik ve toplumsal etkenlerin cinsiyete bağlı olarak sosyal uyumu nasıl etkilediğini inceleyen kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Üç sınıfta yapılan araştırmaya göre Türk öğrencilerin akran tercihlerini genellikle kendi cinsiyetlerinden Suriyeli arkadaşları yönünde kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, sosyal gelişim literatüründe yer alan eğilimlerle örtüşmektedir. Aamodt ve Wang (2011), çocukların çok erken yaşlardan itibaren kendi cinsiyetlerinden akranlarla oyun

oynamayı daha çok tercih ettiklerini ve bu eğilimin özellikle ilkokul dönemi boyunca oyun gruplarının cinsiyete göre şekillenmesine neden olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında kültürel ya da etnik farklılıklardan bağımsız olarak cinsiyet temelli sosyal yakınlaşmaların etkin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, göçmen çocukların sınıf içindeki sosyalleşme süreçlerinde cinsiyetin önemli bir faktör olabileceğine de işaret etmektedir. Bu bağlamda, sosyal etkileşimleri güçlendirmeye yönelik eğitim uygulamalarında, karma cinsiyetli ve işbirliğine dayalı etkinliklerin teşvik edilmesi hem uyumu artırmak hem de önyargıların azalmasına katkı sunmak açısından yararlı olabilir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, Türk öğrenciler tarafından reddedilen pek çok Suriyeli çocuğun, aynı zamanda Suriyeli akranları tarafından da tercih edilmemesidir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca etnik ya da kültürel farklılıklar nedeniyle dışlandıkları yönündeki yaygın varsayımı sorgulamaya açmaktadır. Elde edilen veriler, reddedilme davranışının Suriyeli kimliğinden çok bireysel davranış özellikleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, söz konusu çocukların sınıf ortamında uyum güclüğü yaşamaları, istenmeyen davranışlar sergilemeleri ya da sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlik göstermeleri gibi etkenler hem Türk hem de Suriyeli akranları tarafından reddedilme nedenleri arasında yer alabilir. Dolayısıyla, göçmen çocukların sosyal kabulünü artırmak için yalnızca kültürel entegrasyon stratejileri değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik destekleyici müdahaleler de gereklidir.

Bazı Türk çocuklar tarafından reddedilen Suriyeli çocukların bazı Türk çocuklar tarafından tercih edildiği görülmüştür.

4.1.2. Görüşme Tekniğinden Elde Edilen Sonuçlar

- *Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkisini etkileyen faktörler nelerdir?*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında Suriyeli çocukların akran ilişkisini etkileyen faktörlerin çocuk, dil, aile, kültür ve eğitim ortamı olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü, Suriyeli öğrencilerin akran ilişkilerini şekillendiren en belirgin etkenlerden birinin dil yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, iletişim kurma becerisindeki eksiklikler, Suriyeli çocukların sosyal etkileşimlerde geri planda kalmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde, Yüce (2018) ile Mercan, Uzun ve Bütün (2016) tarafından yürütülen araştırmalarda da dil becerilerinin akran ilişkileri açısından kritik bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Sinan (2019) ise ilkokul düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin Türk akranları tarafından tercih edilmemelerinin temel nedenlerinden birinin, Türkçeye yeterince hâkim olmamaları olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, dilin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda sosyal uyum ve akran kabulü açısından da belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu nedenle, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde dil gelişimini destekleyici özel programlara yer verilmesi, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Akran ilişkilerinin şekillenmesinde ailelerin rolü önemli bir paydaş olarak öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, hem Türk ailelerin Suriyeli ailelere yönelik önyargılı tutumları, hem de Suriyeli ailelerin çocuklarının sosyal gelişim süreçlerine yeterince ilgi göstermemeleri, çocukların akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen başlıca etkenler arasında yer almaktadır. Ailelerin tutum ve davranışlarının çocukların sosyal becerileri, iletişim kapasiteleri ve gruplaşma dinamikleri üzerinde belirleyici olduğu düşünüldüğünde, velilerin farkındalığını artıracak okul-aile işbirliği stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Hatay, Adana, Gaziantep, Şanlıurfa ve Kilis illerini kapsayan ve 1380 katılımcıyla Yılmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, katılımcıların %66'sının Suriyelilere karşı olumsuz algı ve tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, yaşanan il, cinsiyet, eğitim düzeyi ve ekonomik durum gibi demografik değişkenlere bağlı olarak bu oranın %70'in üzerine çıktığı durumlar da gözlemlenmiştir. Görüşmelerin ayrıntılı analizine bakıldığında, bu olumsuz algının oluşmasında çok yönlü etkenlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmının, Suriyelilere yönelik olumsuz bakış açılarını ulusal ve bireysel güvenliğe yönelik tehdit algısı, kültürel uyumsuzluk, sosyoekonomik rekabet ve geleceğe dair belirsizlik hissi gibi unsurlarla temellendirdikleri ortaya konmuştur. Bu etkenlerin, toplumsal düzeyde endişe ve kaygı

duygularını artırarak, Suriyelilere yönelik tutumların daha olumsuz bir hâl almasına neden olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2017).

Öğretmenlerin Suriyeli çocukların şiddete meyilli olmalarını ve şiddete meyilli oyunlar oynamalarını akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Delen (2018), sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışma sonucuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladığı ortaya konmuş, bu durumun akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceği üzerinde durulmuştur.

Öğretmen görüşlerine dayanarak yapılan değerlendirmelerde, okulun akran ilişkilerini destekleme sürecinde merkezi bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Bozan vd. (2021) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Okulun yalnızca öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri değil, aynı zamanda göçmen ailelerin uyum süreçlerini desteklemede de işlevsel bir mekanizma sunduğu vurgulanmaktadır (Duman & Snoubar, 2017).

Aslan (2020), öğrencilerin okula entegrasyonunu kolaylaştırmak için, okul yönetimlerinin planlı ve hedefe yönelik sosyal-etkinlikler tasarlaması ve bu etkinliklere uygun uygulama ortamları sunması gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye'de yaşamaya başlayan Suriyeli öğrencilerin hem eğitim hayatlarını sürdürebilmeleri hem de sosyal çevreye uyum sağlayabilmeleri adına, kayıtlı oldukları okullara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların başında, okulların bu öğrencilere yönelik yapılacak uyum destekleyici faaliyetlere hazırlıklı olmaları ve gerekli altyapıyı oluşturmaları yer almaktadır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan incelemelerde kültürel farklılıkların akran ilişkileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri şekillendiren temel faktörlerden birinin kültürel uyum düzeyi olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, Çelik'in (2019) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Geçici barınma merkezleri dışında yaşayan Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini inceleyen söz konusu çalışmada, "kültürel sorunlar" başlığı altında çeşitli alt temalar öne çıkmıştır. Bunlar arasında kültürlerarası bocalama, Türk kültürel normlarına uzaklık ve yerel sosyal kuralları öğrenmede zorluk

yaşama gibi unsurlar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, kültürel farklılıkların yalnızca dil ya da kıyafet gibi unsurlarla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda değerler, davranış kalıpları ve sosyal beklentiler gibi daha derin yapılar üzerinden de öğrenci ilişkilerini etkilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin ifadelerine göre, sınıf mevcudu, öğrenciler arasındaki akran ilişkilerini etkileyen önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, hem öğretmenin bireysel öğrenciyle ilgilenme düzeyinin azaldığını hem de öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Warner ve arkadaşları (1999), büyük sınıf mevcutlarına sahip okullarda, öğrencilerin okul ortamına karşı yabancılaşma eğilimi gösterdiğini ve bu öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere daha az katıldığını ortaya koymuşlardır. Etkinliklere katılım düzeyindeki bu düşüklük, sosyal bütünleşmenin azalmasına ve daha fazla problemlili davranışın gözlenmesine neden olabilmektedir. Sınıf, öğrencilerin okul gününün büyük bir bölümünü geçirdiği, dolayısıyla akranlarıyla en yoğun etkileşimde buldukları ortam olduğundan, mevcut sayısının niteliği doğrudan bu ilişkileri şekillendirebilmektedir. Bu konuyu inceleyen Bakıoğlu ve Polat'ın (2002) çalışmasında, kalabalık bir ilköğretim okulunda görev yapan 44 öğretmen ve 362 öğrenciye yönelik yapılan değerlendirmelerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yüksek mevcutlu sınıflarda eğitimden memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar sınıf mevcudu ülkelerin eğitim sistemlerinin imkânlarıyla sınırlı olsa da modern eğitim anlayışında 30'un üzerindeki öğrenci sayısı genellikle idealin dışında kabul edilmektedir (Bakıoğlu ve Polat, 2002). Ancak Aydın (1998), bu konuda tek bir ideal sayıdan söz etmenin doğru olmadığını, uygun sınıf mevcudunun dersin içeriğine, eğitimin türüne ve düzeyine bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedir.

▪ *Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında Suriyeli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunların dilsel ve sosyal olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Ergün ve Özsöz (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların dil becerilerindeki yetersizlik nedeniyle sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurmakta

zorlandıkları, öğretmenlerin ise bu durumu öğrencilerin Türkçe'ye yeterince hâkim olmamalarına bağlı olarak sosyal uyum sorunu yaşamaları şeklinde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları, dil yetersizliğinin hem akran ilişkilerini zayıflattığını hem de öğrencinin genel sınıf atmosferine entegrasyonunu güçleştirdiğini göstermektedir.

Ertekin Yıldız (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada Suriyeli çocukların dil yetersizliğinden dolayı arkadaşlarıyla kaynaşamadığı sosyalleşmenin de geciktiği görülmektedir. Suriyeli çocuklar ilk başta kendi dilinden olan çocuklarla arkadaşlık edip Türk çocuklara çekimser davrandığı ancak Türkçe'yi öğrenmeye başladıktan sonra Türk çocuklarla da yakınlaşıp sosyalleştiği araştırmanın bulgularındandır. Yine aynı çalışmada bazı öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler ders esnasında Türklerle kaynaşmasına rağmen tenefüs olunca yine Suriyeli çocukları bulup onlarla arkadaşlık ettikleri görülmektedir. Bunun bir nedeni de öğretmen görüşlerine göre sınıf içerisinde ve dışında az da olsa Türk öğrenciler tarafından dışlanmış olmalarıdır. Edinilen bulgulardan bazıları ise çocukların kendi kültürlerine ait oyunlar oynamak ve aidiyet duygusu istediğinden dolayı kaynaşamamasıdır.

Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013) Türkiye'deki göç ve eğitim sorunlarına yönelik araştırmalarında, göçmen öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamakta güçlük çektikleri belirtilmiştir. Dil engeli çocukların sınıf içi iletişimini zayıflamakta, bu da onların sosyalleşme süreçlerinin aksamasına ve grup dışına itilme riskinin artmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde Sakız'ın (2016) çalışmasında, birçok okul yöneticisi, göçle birlikte oluşan öğrenci çeşitliliğinin okul işleyişini zorlaştırdığı ve mevcut düzeni olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum, okul ortamında hem öğretim hem de sosyal uyum açısından çeşitli zorluklara işaret etmektedir. Yıldırımalp ve İyem'in (2017) çalışmasında ise, Suriyeli bireylerin toplumla tam anlamıyla bütünleşemedikleri, çoğunlukla kendi topluluklarıyla sınırlı bir yaşam sürdükleri ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bu çocuklar öz kültürleriyle bağlarını korurken, Türk toplumuyla etkili bir sosyal kaynaşma sağlayamadıkları ortaya konmuştur.

- *Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle olan akran ilişkilerini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenler tarafından akran ilişkisini desteklemek amacıyla yapılan uygulamaların oyun temelli, işbirliğine dayalı, empati geliştirici, aile eğitime yönelik ve çocukları iletişime geçirme temelli etkinlikler olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve onları akranlarıyla kaynaştırma açısından öğretmenlere oldukça önemli görevler düşmektedir (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021). Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin Suriyeli ve Türk çocukların iletişime geçmesi için farklı etkinlikler oluşturduğu görülmektedir. Çocukların kuracağı bu iletişimin dil öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacağı rahatlıkla söylenebilir. Sever'e (2002) göre mülteci çocukların Türk çocuklarla arkadaşlık kurma istekleri, dil açısından uyum sürecini daha kolay aşmalarını sağlamaktadır.

Birçok öğretmenin akran ilişkilerini desteklemek amacıyla rekabete ve işbirliğine dayalı oyunları kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Ergün ve Özsöz (2022) tarafından yapılan çalışmada da çocukların uyum sorunlarının giderilmesinde öğretmenlerin oyunlara dikkat çektiği ve bu konu üzerinde önemle durduğu belirlenmiştir.

Yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin empati kurma konusu üzerinde durdukları görülmüştür. Benzer şekilde Karataştan ve Akcan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da empati kurmaya teşvik etme sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorbalık vakalarına ilişkin müdahale yöntemlerinden bir olarak belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin akran ilişkileri üzerinde empatinin önemli bir değişken olduğu inancına sahip olduklarını göstermektedir.

Yanık ve Kozandağı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Türk ve Suriyeli öğrencilerin oyun etkinlikleri sırasında kurdukları ilişkiler ve bu ilişkileri etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okula yeni başlayan Suriyeli öğrenciler başlangıçta kendi gruplarıyla oyun oynamayı tercih ederken, zaman içinde farklı gruplarla da etkileşime geçmeye ve oyun kurmaya başlamışlardır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte oynadıkları oyunların ise daha çok beden dili temelli ve sözel iletişimi gerektirmeyen oyunlar olduğu gözlemlenmiştir. Benzer bir bulguya Çakan, Mercan ve Uzun'un (2018) araştırmasında da rastlanmakta; mülteci çocukların Türk akranlarıyla oyun saatlerinde kaynaştıkları ifade edilmektedir. Rutter (2006), mülteci

çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için ırkçılıktan uzak, psikososyal ihtiyaçlarının karşılandığı destekleyici çevrelerin önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda oyun ortamlarının, özellikle Suriyeli öğrenciler için samimi, güvenli ve etkileşime açık bir alan sunduğu görülmektedir. Cross (2011), oyunun çocuklar arasındaki etkileşimi artırarak iletişim becerilerinin gelişmesine, duygusal ihtiyaçların karşılanmasına ve akranlar arası bağların güçlenmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ancak araştırma sürecinde, oyun aracılığıyla gelişen bu olumlu ilişkilerin zamanla statü ve liderlik rekabetine evrilebildiği gözlemlenmiştir. Corsaro (2015), çocukların oyun sırasında hem toplumsal hem de bireysel becerilerini kullanarak akranları üzerinde kontrol kurmaya çalıştığını ve bu durumun doğal bir rekabet ortamı oluşturduğunu belirtmektedir. Araştırma da yalnızca liderlik mücadelesi yaşayan çocuklar değil, aynı zamanda grup tarafından dışlanan ve düşük statüde kalan çocuklar da dikkat çekmiştir. Ramsey'e (1991) göre bu çocuklar, çoğunlukla oyunlara dâhil edilmeyen, akranları tarafından reddedilen bireyler olarak tanımlanabilir. Tüm bu zorluklara rağmen, araştırmada Suriyeli ve Türk öğrencilerin birlikte oyun kurarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirdikleri ve etkileşim düzeylerini zamanla artırdıkları gözlemlenmiştir. Bu da oyunun, kültürel engelleri aşmada ve sosyal bağları güçlendirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

- *Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde bir problemle karşılaşılması durumunda öğretmenler tarafından yapılan müdahaleler nelerdir?*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında akran sorunlarını çözmeye yönelik olarak yaptıkları müdahalelerin görmezden gelme, görüşme yapma, dinleme, rehberlik servisine yönlendirme ve önlem alma olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda zorbalık davranışlarıyla sıklıkla karşılaştıkları üzerinde durulmaktadır (Atış Akyol vd., 2018; Başaran, 2021). Çocuklar arasında yaşanan akran zorbalıklarının yol açtığı disiplin sorunları ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde farklı sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır (Saklan, 2018). Buradan hareketle öğretmenlerin hem sınıftaki düzeni sağlamada hem de öğrencilerin çeşitli davranış problemlerinin önüne geçmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çocukların sergilediği davranış problemlerine çözüm bulma ve bu davranışları düzenleme konusunda öğretmenler tarafından kullanılan çözüm stratejileri

oldukça büyük önem taşımaktadır (Karataştan ve Akcan, 2023). Yapılmış olan çalışmada da yaptıkları müdahalelerden dolayı öğretmenlerin konuya gereken önemi verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin akran zorbalığına karşı benimsedikleri stratejileri belirleyen unsurlardan biri de zorbalığın türüne dair algılarıdır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarını daha ciddi tehditler olarak değerlendirdiklerini ve bu tür durumlara daha hızlı ve doğrudan müdahale ettiklerini göstermektedir. Buna karşın, ilişkisel zorbalık olarak tanımlanan dışlama, dedikodu ya da sosyal izolasyon gibi daha örtük zorbalık biçimlerine yönelik müdahale düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve hatta zaman zaman bu tür davranışların göz ardı edilebildiği belirtilmektedir (Yoon & Kerber, 2003). Bu durum, öğretmenlerin bazı zorbalık türlerini daha görünür ve zararlı olarak algılamalarının, müdahale pratiklerini şekillendirdiğini göstermektedir. İlişkisel zorbalığın, özellikle uzun vadede çocukların psikolojik ve sosyal gelişiminde önemli olumsuz etkiler yaratabileceği düşünüldüğünde, öğretmen farkındalığının bu alanda da artırılması gerektiği söylenebilir.

Barik ve Yurtal (2003) tarafından yapılan ‘Akran Zorbalığı ile Baş Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler ve Karşılaştıkları Güçlükler’ adlı çalışmadan elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin zorbalığa 3 farklı stratejiyle yaklaştığı belirlenmiştir. Bunlardan ilki akran zorbalığına karşı doğrudan yapıcı, ikincisi dolaylı olarak yapıcı ve sonuncusu cezalandırıcı stratejilerdir. Doğrudan yapıcı stratejiden yaklaşan öğretmenler zorbalık yapan öğrencinin zorbalığa uğrayan öğrencinin duygularına karşı empati kurmasını sağlamıştır. Öğrencinin yaptığı zorbalık hakkında konuşarak iletişim kurmaya çalışmış, zorba öğrenciden özür dilemesini sağlamış ve her iki gruba da etkinlikler düzenlemiştir. Bu tarz müdahaleler cezalandırıcı olmayan müdahalelerdir. Dolaylı stratejiden yaklaşan öğretmenler her iki gruptaki öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmuş ve işbirliğine gitmiş, rehberlik servisine yönlendirmelerde bulunmuş ve uzman görüşlerine başvurmuştur. Bunların yanı sıra zorba öğrenciye doğrudan ceza verme, sınıf içerisinde yer değişikliği yapma, bir zarar vermiş ise verdiği zararı temin ettirme gibi cezalandırıcı stratejilerde uygulanmıştır.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalık vakalarına karşı hem cezalandırıcı hem de önleyici-yönlendirici yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Cezalandırıcı

stratejiler, öğrencilere okullarda zorbalığın kabul edilemez olduğunu açıkça göstermek açısından önem taşımaktadır. Bu tür müdahaleler, öğretmenin öğrenciye karşı sert ya da saygısız davranmasını gerektirmez; aksine, bu yöntemler çocuklara davranışlarının sorumluluğunu taşımayı öğretir ve uygun olmayan davranışların makul sonuçlarla karşılık bulacağını vurgular (Yerger & Gehret, 2011). Bu süreçte ebeveyn katılımı da hayati bir rol üstlenmektedir. Zorbalıkla mücadele çalışmalarına ailelerin dâhil edilmesi, sınıf ortamında sağlıklı davranış örüntülerinin sürdürülebilirliğini artırmaktadır. Veli toplantıları düzenlemek ve bilgilendirici materyaller sunmak gibi yöntemlerin, zorbalıkla başa çıkmada etkili olduğu gösterilmiştir (Olweus, 2005). Ayrıca öğretmenler, velileri çocuklarının sosyal gelişim süreçlerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilinçlendirmelidir. Ailelerin aktif katılımı, çocuğun hem sosyal hem de akademik gelişimini daha sağlam temellere oturtur (Crothers & Kolbert, 2008).

Çınkır ve Karaman-Kepenekçi (2003), öğrencilerin zorbalık davranışlarının önlenmesi için onlarla yakından ilgilenilmesi ve enerjilerini olumlu yönlendirecek etkinliklerle meşgul edilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni, zorbalığın önlenmesine yönelik uygulamalarda merkezî bir konumda yer almakta, sergilediği tutum ve yaklaşımlar, gelecekteki zorbalık davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003). Öğretmenin, zorbalıkla mücadelede hem etkili sonuçlar uygulaması hem de uygun pekiştirme stratejilerini kullanması, zararlı davranışların önlenmesinde etkilidir. Bu bağlamda, öğretmenler yalnızca sınıfta değil; oyun alanı, koridor gibi tüm öğrenci etkileşim alanlarında davranışları yakından takip etmeli ve gerekli durumlarda doğrudan müdahale etmelidir. Öğrencilerin, kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmeleri için, onları koruyacak ve yönlendirecek bir öğretmenin varlığı son derece önemlidir (Yerger & Gehret, 2011).

- *Öğretmenler Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik ne gibi eğitim politikaları oluşturulması gerektiğini düşünmektedir?*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik olarak oluşturulması gereken eğitim politikalarına yönelik görüşlerinin dil eğitimi, okul ve sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapma, aile eğitimi, öğretmen eğitimi ve sosyal kültürel etkinlikler oluşturma olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Türk ve Suriyeli çocukların akran ilişkilerini desteklemeye yönelik eğitim politikaları oluşturulması hususunda aile eğitimi üzerinde durduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin aile eğitimi konusunun önemini farkında oldukları sonucunu düşündürmektedir. Wagner (2013) tarafından yapılan çalışmada ailelere ve çocuklara dil kazanımına yönelik destek verilmesinin yanı sıra kültürel temelli bir eğitim verilmesinin mültecilerin en temel ihtiyaçlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Kardeş ve Akman, 2018).

Öğretmenlerin Suriyeli ailelerin çocuklarını Türkçe öğrenmeleri için desteklemediği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Koyunoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış, ailelerin eğitim sürecine dahil edilerek özellikle de çocuklarının dil edinimlerini desteklemelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Türkiye’de eğitim hayatlarını sürdüren Suriyeli öğrencilerin, daha önceki yıllardan itibaren eğitim sistemine entegre olmuş Türk akranlarıyla aynı okul ve sınıf ortamını paylaşmaları hem uyum süreçlerini kolaylaştırmak hem de Türkçeyi daha etkili biçimde öğrenmelerini sağlamak açısından büyük önem arz etmektedir. Bu ortak eğitim ortamı, yalnızca dil gelişimi açısından değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin güçlenmesi bakımından da önemli fırsatlar sunmaktadır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı okulda bulunmalarının, zamanla karşılıklı arkadaşlık ilişkilerinin hem sayısal olarak artmasına hem de niteliksel olarak derinleşmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bu süreç, öğrenciler arasında yalnızca olumlu tutumların gelişmesine değil, aynı zamanda empati becerilerinin pekişmesine de zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, sınıf düzeyinde kurulan bu pozitif sosyal ilişkilerin, daha geniş toplumsal uyuma olumlu yansımaları olacağı öngörülmektedir (Aslan, 2020).

Mülteci çocuklara verilecek olan eğitiminin amacının mülteci çocukları içinde bulunduğu toplumla etkileşime sokarak her açıdan uyumunu sağlamak olduğu (Sever, 2020) göz önünde bulundurulmalı ve bu eğitim süreci içinde akran ilişkilerini destekleme konusuna gereken önem verilmelidir.

4.1.3. Öneriler

- Suriyeli çocukların ilkokula başlamadan önce belli bir düzeyde Türkçe bilgisine sahip olmaları sağlanmalıdır.

- Suriyeli ve Türk ailelerin kaynaşmasına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler Suriyeli ve Türk çocukların akran ilişkilerini güçlendirecek sınıf içi uygulamalara ağırlık verdiklerini sanıyorlar. Onun için öğretmenler bu konuda desteklenmeli.
- Araştırmacıların akran ilişkilerini güçlendirmek amaçlı eğitim programları oluşturmaları sağlanabilir.
- Çocukların gerek sosyal becerilerini arttıracak gerekse davranış problemlerini azaltacak eğitim programlarına dâhil edilmesi sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Aamodt, S., & Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz.* (Çev. C. Duran). NTV Yayınları.
- Abay, A. ve Güllüpinar, F. (2020). Suriyeli çocukların eğitim ve uyum sorunlarının değerlendirilmesi: Kızıltepe örneği. *Muhakeme Dergisi*, 3(1), 37-60.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi.* Nobel Akademik Yayıncılık.
- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife*, 18(2), 469-499.
- Arısoy, P., Demir, S. ve Bağdemir, A. (2022). STEM etkinliklerinin yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal uyumuna etkisinin araştırılması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 99-107.
- Aslan, H. (2020). Suriyeli öğrencilerin akran desteğiyle okula uyum süreci: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(71), 660-667.
- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 357-381.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439- 459. DOI: 10.16986/HUJE.2017032926
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2021). Türkiye’de ki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Meta-Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193.
- Bakioğlu, A. ve Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7, 1.
- Barık, E. ve Yurtal, F. (2023). Akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 133-150.
- Başaran, K. D. (2021). Akran zorbalığının Suriyeli göçmen çocukların psikolojik iyi oluş halleri üzerine etkisi: Türkiye, Lübnan ve Ürdün örneklemelerinde literatür taraması. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 5(2), 245-257.
- Baytemir, K. (2016). The mediation of interpersonal competence in the relationship between parent and peer attachment and subjective well-being in adolescence. *Education and Science*, 41(186).
- Bee, H. L., Boyd, D. R. ve Gündüz, O. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* Kaknüs Yayınları.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar: Mülteci çocuklar.* Sabev Yayınları.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 287-314.
- Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 309-335.

- Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies of socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas at Austin.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (1. Baskı, Çev. İ.D. Erguvan). Kaknüs Yayınları.
- CASEL [Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning]. (2019). What is the social and emotional learning (SEL)? Retrieved March 11, 2019.
- Castles, S., Miller, M. J., Bal, B. U. ve Akbulut, İ. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). California: Pine Forge Press.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems* (2. ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43, 132-139.
- Çakan, A., Mercan, M. ve Uzun, E. M. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar* içinde (ss. 267–297). Samsun Valiliği Bilim Kültür Hizmeti.
- Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383-407.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler* (2. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(9), 236- 253.
- Çiçekli, B. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Cenevre Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- Dağdeviren, G. (2018). *Suriyeli sığınmacıların entegrasyon süreci ve sorunları: Elazığ örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in The Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). New York: Scribner.

- Duman, N. & Snoubar, Y. (2017). Role of social work in the integrating refugee and immigrant children into Turkish Schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(4), 334-344
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. (Çev. D. E. Öngen). İmge Kitabevi.
- Emin, M. N. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, G. E. (2020). Göçe Maruz Kalmış Suriyeli Öğrencilerle Türkiyeli Öğrencilerin Depresyon ve Travma Düzeyleri ile Duygularının incelenmesi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ergün, Ö. R. ve Özsöz, C. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği. *Sosyolojik Düşün*, 7(2), 204-225.
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (Çev. O. Akınhay). Alfa Yayınları.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (2. Baskı). İmge Kitabevi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2016). Erişim: <https://www.goc.gov.tr/raporlar3>, Erişim tarihi: 31.05.2024
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2024). Erişim: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, Erişim tarihi: 31.05.2024
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance Learning*, 2-6.
- Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Eğiten Matbaacılık.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Yayıncılık.
- Güneş, G. (2012). *Çocuk hakları açısından Türkiye'deki sığınmacı çocuklar -Çeçen çocukları örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler: Ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Kitabevi.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Karadağlı, C. (2023). *10-14 Yaş grubu doğa koleji öğrencilerinde oyunsallık, dijital oyun bağımlılığı, problem çözme ve akran ilişkilerinin araştırılması*. Lokman Hekim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kente uyum sorunu, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 9951014.
- Karataştan, A. ve Akcan, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden akran zorbalığı ve göçmen/mülteci çocuklar. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-15.

- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kirişçi, K. ve Karaca, S. (2015). *Türkiye'nin göç tarihi, hoşgörü ve çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011'de Türkiye'ye yönelen kitlesel mülteci akınları*. (Ed. M. M. Erdoğan ve A. Kaya). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 539-546.
- Kohn, M., & Rosman, B. L. (1972). Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 6(3), 445.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Yüce Yayım.
- Koyunoğlu, Ö. Ö. (2023). Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve akranları ile iletişimi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 7(1), 18-23.
- Köroğlu, E. (2009). *Psikiyatri el kitabı*. (2. Baskı). HYB Basım Yayın.
- Lotfi, S., Meydan, S. ve Yüksek, N. (2021). Geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların uyum sürecine yönelik bir araştırma: İstanbul örneği. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(2), 160-187.
- 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.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83
- Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin temelleri*. (Çev. Kösemihal, N.). İstanbul Matbaası.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri nicel ve nitel yaklaşımlar* (Cilt 1-2). (Çev. S. Özge) Yayın Odası Yayıncılık.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 495-506.
- OECD. (2019). Türkiye PISA Genel istatistikleri. Erişim: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=TUR&tres hold=5&topic=PI>, Erişim tarihi: 30.05.2024
- Olweus, D. (2005) A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi:10.1080/10683160500255471
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y., & Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623.
- Öğretir Özçelik, A. D., Şengün, G. ve Özçelik, S., (2018). Arap baharının savaş çocukları: Türkiye'deki Suriyeli çocukların sosyal uyumlarının incelenmesi. Kartepe Zirvesi 2018: Göç, Mültecilik ve İnsanlık, 26-28 Ekim 2018, Kocaeli, Turkey
- Özkan, F. ve Dağdelen, D. (2021). Suriye'den göçle gelen geçici koruma altındaki çocukların akran inançlarının belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 30(3), 307-315.

- Özkarslı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Polenski, T. A. (2002). *Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh, Michigan.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ramsey, P. (1991). Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood. New York: Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Çev. T. G. Yıldız). Anı Yayıncılık.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*, 141-180.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323.
- Schaefer, S. A., King, K. A., & Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, 22(3).
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16.
- Sinan, F. N. (2019). *Türkiye'de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10. ed.). Boston: Pearson Education.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şeker, B. D., Sirkeci, I. ve Yüceşahin, M. M. (Ed.). (2015). *Göç ve uyum*. Transnational Press London.
- Şimşek, R. (Ed.). (2018). *Göç sosyolojisi-farklı boyutlarıyla göç*. Akademisyen Kitabevi.
- Tepeli, K. (2010). Fiziksel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Maya Akademi.

- Thompson, M., O'Neill Grace, C., & Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri*. (Çev. E. N. Boylu). Arkadaş Yayınları.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Toplu, M. (2022). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27). 546-560.
- Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uluyurt F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pittsburgh, USA.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1).
- Willets, L., & Creswell, C. (2017). *Çocuğunuzun utangaçlığı ve sosyal fobisiyle baş etmek*. Kuraldışı Yayıncılık.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. D. Özen). Kaknüs Yayınları.
- Yanık, B. ve Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yavaş, S. (2018). *Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2021). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. Remzi Kitabevi.
- Yerger, W., & Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational Forum*, 75(4), 315-326. doi:10.1080/00131725.2011.602468
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Yılmaz, L. Y. (2017). *Yerel Halkın Türkiye'deki Suriyelilere Bakışı: Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay ve Adana Örnekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.69.3> adresinden erişildi.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Ö'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning for successful school performance. *The Science of Emotional Intelligence Knowns and Unknowns*, 376-395.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.11.2024-E.65252

| T.C. KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ETİK KURUL KARARLARI | |
|---|-----------------------------------|
| Toplantı Tarihi: 06.11.2024 | Toplantı Sayısı: 2024/12 |
| Üniversitemiz Etik Kurulu 06.11.2024 tarihinde Prof. Dr. M. Fatih KANTER başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. | |
| Karar: 01 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Lütfiye COŞKUN'un danışmanlığını yaptığı 2310431007 numaralı yüksek lisans öğrencisi Berivan DEMİRKESEN'in "İlkokula Devam Eden Suriyeli Çocukların Akran İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna, konunun gereği için Rektörlük Makamına arzına; | |
| Oy birliği ile karar verilmiştir. | |
| Prof. Dr. M. Fatih KANTER Başkan | |
| Prof. Dr. Hatice Aysun MERCİMEK TAKCI Üye | Prof. Dr. Abdurahman ÇETİN Üye |
| Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ Üye | Prof. Dr. Mustafa DEDE Üye |
| Prof. Dr. Memet KULE Üye | Prof. Dr. Reşat KARTAL Üye |
| ASLI GİDİDİR: Prof. Dr. M. Fatih KANTER Başkan | |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek 2. Kurum İzinleri



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

KİLİS İL Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014565

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 353705

T.C. Kimlik No: 11*****68

Adı Soyadı: BERİVAN DEMİRKESEN

Araştırmanın Adı: İLKOKULA DEVAM EDEN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: KİLİS İL Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: KİLİS

Veri Toplama Aracının Başlığı: çocuk görüşme formu, öğretmen görüşme formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 22.01.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 22.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KİLİS İL Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 4b7ea1ea3188afaaffcee0902cf0802d6d15f15ceb8f733018c09968130208d4
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hürriyet İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014565

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 740119

T.C. Kimlik No: 11*****68

Adı Soyadı: BERİVAN DEMİRKESEN

Araştırmanın Adı: İLKOKULA DEVAM EDEN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hürriyet İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: KİLİS

Veri Toplama Aracının Başlığı: çocuk görüşme formu, öğretmen görüşme formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 22.01.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 22.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KİLİS İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: cb321f9a0ab701373e8a6c03fac7445833cee32cc31d22926374840626952a20

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr





T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Hasan Sünnüoğlu İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014565

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 740048

T.C. Kimlik No: 11*****68

Adı Soyadı: BERİVAN DEMİRKESEN

Araştırmanın Adı: İLKOKULA DEVAM EDEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hasan Sünnüoğlu İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: KİLİS

Veri Toplama Aracının Başlığı: çocuk görüşme formu, öğretmen görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KİLİS İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 23cbff7a455565fff217ebb51751ac2074bac77a98536eae6e2baaf08c4025a9

Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

| 1. KİŞİSEL BİLGİLER | | | |
|---------------------------------|-----------------------|------------|-----|
| Adı Soyadı | : Berivan DEMİRKESEN | | |
| Unvanı | : | | |
| ORCID | : 0009-0006-7907-5006 | | |
| Doğum tarihi | : | | |
| Doğum yeri | : | | |
| E mail | : | | |
| 2. ÖĞRENİM BİLGİLERİ | | | |
| Derece | | Üniversite | Yıl |
| Lisans | | | |
| Yüksek lisans | | | |
| 3. YABANCI DİL BİLGİSİ | | | |
| 1-) | | | |
| 2-) | | | |
| 3-) | | | |
| 4. MESLEKİ DENEYİM VE ÜYELİKLER | | | |
| 1-) | | | |
| 2-) | | | |
| 3-) | | | |
| 5. YAYINLAR VE ÖDÜLLER | | | |
| 1-) | | | |
| 2-) | | | |
| 3-) | | | |